

GUÍA TEÓRICA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMER CICLO



Construyendo
la Base de los
Aprendizajes



GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN

PROPUESTA EDUCATIVA
EDUCACIÓN PARA VIVIR MEJOR

**PROGRAMA CONSTRUYENDO LA BASE
DE LOS APRENDIZAJES (CON BASE)**

LUIS ABINADER
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

RAQUEL PEÑA
VICEPRESIDENTA DE LA REPÚBLICA

ROBERTO FULCAR
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Con el apoyo técnico y financiero de



Estimados docentes:

En el marco del Modelo Educativo “Educación para Vivir Mejor”, que estamos impulsando, ponemos en tus manos las guías teóricas y didácticas de Lengua Española y Matemática, cuyo propósito es fortalecer el proceso de enseñanza en el Primer Ciclo del Nivel Primario, por lo que nos enfocamos en la alfabetización inicial y el desarrollo del pensamiento lógico de nuestros estudiantes.

El proceso de formación de todo individuo inicia con el desarrollo del pensamiento lógico y la alfabetización, que es la puerta de acceso y la base fundamental del conocimiento. Desde hace mucho tiempo esta última ha sido una tarea social pendiente. Es tiempo de prestarle atención e implementar las propuestas basadas en la evidencia que nos ofrece la investigación neurocientífica.

Por esta razón, el Programa Construyendo la Base de los Aprendizajes (Con Base), que llevamos a cabo con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), inicia con un proceso de formación teórico-práctico que busca fortalecer las competencias de los docentes para desarrollar procesos educativos vanguardistas e innovadores centrados en generar aprendizajes en los niños, por medio de estrategias y actividades lúdicas motivadoras.

Cada guía contiene seis secuencias basadas en el currículo de cada grado. Al final de estas se ofrecen orientaciones didácticas para los estudiantes que requieren apoyo adicional, así como criterios para la valoración de los aprendizajes. De igual forma, cada estudiante tendrá un fascículo con los insumos necesarios para realizar las actividades de aprendizaje.

Estamos comprometidos con apoyarles para que puedan encarar con calidad esta misión, cuya ejecución contiene importantes desafíos, por lo que no escatimaremos esfuerzos para proveerles los recursos que se requieran y así lograr que nuestros estudiantes desarrollen la comprensión lectora y el pensamiento lógico, y con ello garantizar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Apreciados colegas les invitamos a que juntos continuemos el camino hacia la calidad educativa con la dedicación, entrega y compromiso que les caracteriza.

¡Seguimos apostando al cambio de la educación dominicana!

Un abrazo fraterno,

Dr. Roberto Fulcar Encarnación
Ministro de Educación

Guía teórica Enseñanza de la Lengua Española en primer ciclo

Coordinación general desde UNICEF: Lissette Núñez Valdez, Oficial de Educación.

Coordinación general desde el equipo MINERD: Elvira Blanco B.

Coordinación general del equipo de producción: Irene Kit.

Revisión técnica Ministerio de Educación: Cilia Quezada, asesora pedagógica; Gertrudis Johnson, directora de primer ciclo de primaria; Altagracia Martínez Marte, coordinadora nacional de primaria; Norma Familia, técnico nacional de primaria; Juliana de los Santos, coordinadora nacional del viceministerio de servicios técnicos pedagógicos; Edwin Ortiz, técnico nacional de primaria y Altagracia Miguelina Abreu Casado, técnico nacional de primaria.

Revisión editorial desde UNICEF: Yina Guerrero y Ana Bencosme.

Revisión de contenido: Rosa Divina Oviedo, consultora UNICEF.

Autores: Sara Melgar y Sergio España.

Revisión autoral: Natalia Osiadacz.

Corrección de estilo: Olga Agustín.

Diseño y diagramación: Lourdes Periche Agencia Creativa.

Diseñadora en jefe: Lourdes Periche.

Coordinación desde L Periche: Cristina Pujol.

Diseñador gráfico: Luis Isidor.

GUÍA TEÓRICA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMER CICLO

Contenido

CAPÍTULO I: MARCO CURRICULAR DEL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO 5

Autor: Sergio España

1. El enfoque curricular 5
2. Las competencias 6
3. Orientaciones metodológicas 9
4. El enfoque curricular sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lengua Española en primer ciclo 11
5. Principios de gestión pedagógica 12

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DEL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO 15

Autora: Sara Melgar

- Introducción 15
1. Lengua oral materna y lengua escrita: sus características y diferencias 16
2. Enseñar la lengua escrita. Las preguntas habituales y las respuestas desde el Programa. 22
3. Ejes de la enseñanza inicial de la lengua escrita 31
4. La propuesta didáctica 32
5. Características generales de la secuenciación didáctica 32
6. Las secuencias didácticas. Sus partes. 33
7. Los bloques de actividades de enseñanza de Lengua Española 35
8. La formación de lectores 46
9. Los tipos textuales y los géneros discursivos 47
10. La importancia de la narrativa en el primer ciclo 48
11. La gramática en el primer ciclo 49
12. La enseñanza de la ortografía 50
13. La evaluación en la enseñanza inicial de Lengua Española 54

REFERENCIAS 59



CAPÍTULO I.

MARCO CURRICULAR DEL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

Autor: Sergio España

1. El enfoque curricular

Los documentos curriculares del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) dan elementos valiosos para estructurar la estrategia de alfabetización inicial. Entre estos están los siguientes:

- La caracterización de las competencias de Lengua Española y Matemática, que se espera desarrollar en primer ciclo.
- Las pautas metodológicas.
- Las pautas para la formación en servicio y de articulación para la inserción institucional de las propuestas metodológicas.
- Las secuencias didácticas como concepto instrumental articulado con el resto de instrumentos de planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación, se reseñan los principales elementos a tomar en cuenta:

El currículo nacional brinda un marco de referencia que, para el diseño de las propuestas de enseñanza y el aprendizaje, se fundamenta en "una filosofía y práctica pedagógica, el constructivismo socio-crítico usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social de los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido especial". Además, agrega: "No se trata de solo descifrar y producir códigos de manera mecánica, sino de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de las interacciones sociales".

Esto supone una metodología que permita la apropiación del sistema de la palabra escrita y del sistema numérico, a través de procesos de comprensión y de uso como instrumento comunicacional; no mediante la copia y memorización de grafemas o de números sin significados. Esta metodología requiere de tiempo y dedicación para que el niño genere interiormente el significado a partir de integrarlo con sus conocimientos previos y de poner en marcha complejos circuitos cerebrales que no son genéticos, sino que son contruidos especialmente en un proceso muy trabajoso que involucra importantes habilidades cognitivas y emocionales. El tiempo de construcción de esos circuitos requiere en sus inicios de una atención plena por parte del niño, y de un estado emocional de absoluta confianza que le permita ensayar y asumir errores sin temor. Por otro lado, ese tiempo de trabajo interior debe estar acompañado por las intervenciones del docente, que les dé a sus alumnos los elementos necesarios para superar en cada caso el desafío de lo que no domina aún.

Ese proceso es muy delicado y suele estar expuesto a dos riesgos a tener en cuenta. Por un lado, muchas veces se cree que es tiempo perdido porque no exterioriza los procesos interiores que se están produciendo. Frente a esto, se suele interrumpir ese proceso interior dando las soluciones al alumno, abortando así el trabajo y generando una sensación de impotencia en el niño.

Otras veces, en cambio, se cree que ese proceso ocurre solo, sin intervención de un docente que ayude, generando el mismo resultado: el desaliento y la interrupción del proceso en los niños que no lograron resolverlo solos. Es muy importante que el docente encuentre el punto justo de acompañamiento de cada niño: que no lo apresure, pero que tampoco lo abandone.

El Diseño Curricular también destaca que “desde la perspectiva socio-crítica se reconoce que los discursos que se manejan en la escuela dan forma a procesos que tradicionalmente son considerados individuales, tales como: la atención y la percepción; la generalización y la abstracción; la deducción y la inferencia, el razonamiento y la solución de problemas, la imaginación, la reflexión, el autoanálisis y la toma de conciencia de los propios pensamientos, motivos, afectos y concepciones”. Si bien estos fenómenos ocurren dentro de cada individuo, sabido es —por los aportes fundamentales de Lev Vigotsky— que son producto de la interacción con los demás. En el aula, compañeros y maestros son los vínculos que estimulan permanentemente esos procesos, por lo cual ya no pueden ser considerados individuales, sino colectivos.

El documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular expone ciertas claves que resaltan la importancia del proceso de alfabetización y sus implicaciones didácticas. “La centralidad del lenguaje como modelo principal para la comunicación, el pensamiento y la coordinación de acciones; y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo expresada en la construcción de significados y la elaboración de sentidos subjetivos. Desde estas claves, la pedagogía cobra un significado particular, pues asume su misión no solo vinculada a la didáctica de saberes, sino a la formación de conciencias y subjetividades. Esta pedagogía da énfasis a la comprensión de las complejas relaciones entre lenguaje, pensamiento y afectividad”.¹

Esto refuerza la importancia de la alfabetización para la formación integral de las personas. Un buen desarrollo de las capacidades lectoras, de la producción de mensajes y de la interpretación, ayudará a los niños a construir identidades más sólidas y en condiciones de integrarse con el resto. Por otro lado, es un llamado para que la didáctica dé plena atención a las habilidades sociales y emocionales, no solo a las cognitivas.

Reconoce en esas relaciones la materia prima para la construcción de conocimiento y, a partir de ese reconocimiento, opta por estrategias que promuevan la comprensión y el uso del lenguaje y de otras herramientas culturales. Su meta es el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica, la evaluación, la investigación y la acción comprometida con la solución de problemas. Es por esto que el constructivismo socio-crítico es la forma de constructivismo más congruente con el enfoque histórico-cultural, y las metas se traducen en capacidades a desarrollar en procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Las competencias

El Diseño Curricular identifica entre sus componentes las competencias fundamentales y las específicas, propias de las áreas curriculares; los contenidos, que a su vez pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales, y que son vistos como mediadores para el desarrollo de las competencias; y los indicadores de logro, como referentes para medir el logro de las competencias. Es necesario identificar el significado de cada uno de ellos, y articularlos correctamente para que las actividades permitan los aprendizajes esperados en los estudiantes. Las estrategias que se despliegan en estos módulos intentan brindar los elementos para ayudar a los docentes a esa articulación en los contextos concretos de trabajo, que registren las características del grupo de clase a su cargo en el centro educativo donde se desempeña.

El Diseño Curricular define las competencias como “el dominio efectivo de las habilidades que una determinada sociedad acuerde como necesarias para afrontar los problemas y aportar soluciones”;² y como la “capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedi-

1 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 35). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.

2 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 36). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.

mientos, actitudes y valores". Señala también que "las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida, tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente".

Las competencias se refieren a la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizandole de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. No se restringen a las habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, sino que implican un conjunto mucho más complejo que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

El valor de ese concepto deriva de su vinculación con la actividad reflexiva del sujeto y del énfasis en la movilización de los conocimientos para la realización efectiva de la actividad. Es una didáctica orientada a la activación y utilización de conocimientos pertinentes para afrontar las situaciones y problemas que plantea el contexto de la actividad misma.

La realización óptima de la actividad depende de la apropiación y del uso de estrategias accesibles en el medio sociocultural y de la capacidad de movilizarse para gestionar herramientas a las que no se tiene acceso. Esta capacidad de autogestión y de autorregulación en el uso de los saberes no se genera de forma espontánea; es el resultado de un proceso de aprendizaje que el currículo puede guiar, pero que corresponderá al sistema educativo como totalidad hacerlo funcionar.

Aquí hay que destacar la importancia de la formación docente y poner en el centro las competencias que debe desarrollar en su profesionalización.³ El desarrollo de competencias en el proceso formativo de los docentes implica la capacidad de organizar los aprendizajes para gestionar su progreso, elaborar y monitorear formas que permitan la diferenciación, y motivar a los estudiantes a involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje y en el trabajo en equipo. Solo con la apropiación y el uso de estas competencias podrá el docente aspirar a apoyar el desarrollo de las competencias fundamentales definidas en este currículo.⁴

Asimismo, el currículo identifica tres tipos de competencias: las fundamentales, las específicas y las laborales profesionales. Los módulos que se presentan en esta guía se enfocan en las fundamentales, en tanto ellas incluyen la alfabetización en sus diversos estadios y el dominio de las nociones matemáticas. Se exponen a continuación las consideraciones curriculares que sostienen esta focalización:

- Las competencias fundamentales expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad. Son competencias que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones, y se sustentan en los principios de los derechos humanos y en los valores universales. Describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte en los procesos democráticos de cara a la construcción de una ciudadanía intercultural que contemple la participación, el respeto a la diversidad y la inclusión de todos los sectores y grupos de la sociedad.
- "Las competencias fundamentales del currículo dominicano son la competencia ética y ciudadana; la competencia comunicativa; la competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico; la competencia de resolución de problemas; la competencia científica y tecnológica; la competencia ambiental y de la salud; la competencia de desarrollo personal y espiritual".

3 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 34). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.

4 *Op cit.*, p. 35.

- “La competencia comunicativa está íntimamente relacionada con las restantes seis competencias fundamentales. Es un apoyo indispensable para el ejercicio de las demás y a la vez todas ellas proporcionan contextos de aplicación para su desarrollo”.⁵

Las propuestas de las presentes guías abordan estrategias y metodologías para el desarrollo de las competencias comunicativas, del pensamiento lógico y de la resolución de problemas. Esto no significa que se desestime el trabajo sobre el resto de competencias: la focalización solo se refiere al apoyo a los docentes para la preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Matemática, de forma intradisciplinaria.

Es importante destacar que estas propuestas no afectan el tiempo escolar que se debe dedicar al resto de las áreas. Solo se plantea dedicar especial atención a la lectura, la escritura y la matemática por la prioridad que se ha dado a esos aprendizajes; sin requerir para esto más horas de clase que las previstas para esas áreas. Se trata de un cambio cualitativo —el modo de enseñar—; y no cuantitativo, que vaya en desmedro de otros aprendizajes.

Se ratifica así la prioridad que debe darse a esta competencia, que es importante en sí misma y es trascendente para el desarrollo de las otras competencias. Es decir, cuanto mejor se adquieran y automaticen las destrezas involucradas en la lectura y la escritura, y del dominio del código y del principio alfabético, más posibilidades tendrán los alumnos de aprender lo necesario para desarrollarse en competencias fundamentales, tales como: ética ciudadana, resolver problemas y entrar en el conocimiento científico y tecnológico. Más aún, hay suficiente evidencia de que la competencia comunicativa es decisiva para avanzar en esas otras dimensiones. Por tanto, resulta fundamental dar plena atención a estos aprendizajes, no temer “perder tiempo en ellos” y dedicarles todos los esfuerzos necesarios.

También los documentos curriculares aportan definiciones sobre los contenidos: “son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares. Los contenidos constituyen una selección del conjunto de saberes o formas culturales del conocimiento, cuya apropiación, construcción y reconstrucción, por parte del estudiantado, se considera esencial para el desarrollo de las competencias”.⁶ Como se ve, esta propia definición da las bases para la articulación entre competencias y contenidos; por lo que, el docente debe seleccionar los contenidos que se van a trabajar en función de las competencias que se espera desarrollar. Este es un cambio significativo en relación con otros enfoques curriculares y con la tradición escolar, que toman los contenidos como “un fin en sí mismo” y no como un instrumento para el desarrollo de la capacidad.

Los procedimientos son un tipo de contenidos referidos a cómo hacer, es decir, a las estrategias de acción para transformar la realidad o para organizarse mejor. Son “modos de hacer” en y sobre la realidad. Han sido definidos como “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a alcanzar un propósito determinado”. Existen procedimientos de distintos tipos y de distintos grados de complejidad. El propio diseño curricular da ejemplos de procedimientos, tales como: atarse los cordones de los zapatos, lavarse los dientes y escribir; asimismo, considera que “en todos los campos del saber y del hacer existen procedimientos. El empleo de buenos procedimientos permite utilizar más y mejores conceptos según las circunstancias, e incluso construir otros nuevos; permite manipular información y datos con menores esfuerzos”.⁷

La lectura, la escritura, el manejo de información numérica, la seriación y clasificación, la comparación, el dominio del sistema alfabético, la representación y modelización del espacio, son procedimientos que se trabajan

5 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 67). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.

6 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 43). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.

7 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 30). *Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*.

intensamente en estos módulos. Cabe destacar que las secuencias didácticas se apoyan en conceptos, como la recurrencia de las actividades, que justamente remiten a desarrollar ciertas formas de trabajo con un orden y una reiteración intencionada, para que los niños dominen esos procedimientos. Se evitan expresamente actividades episódicas, que puedan ser ocasionalmente interesantes, pero que no dejen una huella de aprendizaje.

En cuanto a los criterios para la selección y organización de los contenidos, el currículo recomienda “tener presente la concepción de educación asumida, las características de las personas en las distintas edades y etapas de su desarrollo, la variedad, diversidad, flexibilidad, apertura y la articulación vertical y horizontal”. Es necesario dosificar los desafíos que se proponen a los niños, siempre enfocados en el desarrollo de las competencias fundamentales. Solemos tener la tentación de avanzar hacia contenidos más complejos, por ejemplo cuestiones de ortografía o de gramática, cuando apenas se trabaja con los primeros pasos del código alfabético; o con las operaciones, antes de consolidar ciertas nociones matemáticas básicas.

De este modo, el currículo armoniza las estrategias de enseñar contenidos y competencias. “Dado que los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos, el criterio fundamental para su selección es su capacidad de aportar al desarrollo de las competencias. Una vez se ha formulado una competencia, el siguiente paso es preguntarse qué contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son necesarios para su desarrollo”. Por ejemplo, la competencia comunicativa requiere la aplicación del conocimiento del sistema y las normas del modelo en que se produce la comunicación. En el caso de los sistemas lingüísticos, que implican las diversas lenguas, es indispensable el conocimiento de las unidades y las funciones que se manifiestan en el léxico y la sintaxis, entre otros aspectos.⁸

3. Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo de las competencias “es necesario que el estudiante enfrente distintas situaciones y aplique sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diversos contextos. Los docentes cumplen un papel fundamental, pues son responsables de planificar y diseñar estas experiencias que permitirán poner en práctica las competencias, así como también de ofrecer acompañamiento y retroalimentación durante el proceso. Al diseñar las situaciones de aprendizaje se debe tomar en cuenta que las competencias fundamentales se desarrollan de manera interactiva. Se denomina situación de aprendizaje o didáctica a las circunstancias creadas sobre la base de la realidad con el propósito de que el estudiante construya y aplique determinados conocimientos o saberes”.⁹

El diseño curricular ofrece importantes definiciones hacia una metodología basada en la activa participación de los estudiantes, en base a secuencias didácticas que lo guíen desde un orden programado por el docente. Estas orientan las propuestas metodológicas que desarrollan los presentes módulos:

- “Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con las comunidades”.¹⁰
- Cada “actividad tiene una finalidad y esa finalidad está vinculada a la solución de problemas en contextos en los que se requiere la integración de saberes y la superación de la forma fragmentada y reduccionista de la enseñanza tradicional”.

8 *Op. cit.*, p. 66.

9 *Op. cit.*, p. 45.

10 *Op. cit.*, p. 45.

- El valor formativo de la realización de cada actividad "depende de la apropiación y del uso de estrategias accesibles en el medio sociocultural y de la capacidad de movilizarse para gestionar herramientas a las que no se tiene acceso. Esta capacidad de autogestión y de autorregulación en el uso de los saberes no se genera de forma espontánea".

En el Diseño Curricular también se destacan las siguientes técnicas y estrategias:

- Estrategias de recuperación de experiencias previas. Además de involucrar los sentidos, orienta a los docentes a valorizar los conocimientos de los niños, incluso de los más pequeños, sobre conceptos que debe sistematizar la escuela. Después, es fundamental recuperar las percepciones de todos, en actividades grupales conjuntas.
- Estrategias de indagación para el aprendizaje metodológico de búsqueda e identificación de información, así como de formas adecuadas de experimentación, según las edades y los contenidos a trabajar. Estas estrategias son particularmente adecuadas para ser utilizadas al abrir o al cerrar una secuencia de aprendizaje, ya que permiten integrar los contenidos de diversas matrices conceptuales y metodológicas (pág. 48).
- Estrategias de socialización centradas en actividades grupales. El grupo permite la libre expresión de las opiniones y la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Algunas de las estrategias de socialización que se pueden organizar y llevar a cabo, son las dramatizaciones y el canto, entre otras.
- Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento. Mediante esta estrategia se formulan preguntas a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje: al inicio, para introducir un tema, activar conocimientos previos o motivar; durante el desarrollo, para verificar la comprensión; y al finalizar, para consolidar e integrar conocimientos y/o evaluar. Al momento de cuestionar es importante tener clara la intención y relacionarla con los contenidos e intereses de los estudiantes. También debe dársele la oportunidad para preguntar, enseñándoles a construir y plantear preguntas que no se limiten a una sola respuesta, promoviendo así una participación activa y una actitud inquisitiva para favorecer el desarrollo del pensamiento analítico y reflexivo.

El Diseño Curricular brinda definiciones para orientar la gestión pedagógica hacia el logro de competencias asumidas en el nivel de dominio para el primer ciclo:

- Aprendizaje basado en problemas. El objetivo final de esta estrategia es que la resolución del problema propicie que "el estudiantado investigue sobre los contenidos seleccionados previamente por el docente. Supone un proceso de aprendizaje para aprender a problematizar la realidad y para analizarla separando los elementos y factores que la conforman" (p. 38).
- Pasos del aprendizaje basado en problemas. Preguntarse cuál es el problema a resolver; identificar en el grupo los propósitos de la resolución del problema, es decir, qué se quiere lograr; plantearse posibles soluciones ante el problema, para seleccionar las más adecuadas; y comunicar la(s) solución(es) o, de lo contrario, proponer nuevas opciones para su solución.
- El juego representa un elemento primordial en las estrategias para el aprendizaje. Se caracteriza por contar con un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas y con reglas, que permite el fortalecimiento de los siguientes valores: respeto, colaboración grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo y en los demás, seguridad y amor al prójimo; además, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos e inquietudes. El juego es una estrategia que favorece la integración del conocimiento y ayuda a crear un ambiente propio desde sus necesidades e intereses, además de canalizar su energía y curiosidad y de ampliar sus competencias comunicativa, cognitiva y creativa (pág. 40).

Todas estas estrategias recomendadas por el currículo están presentes en las diversas actividades y tareas propuestas en las secuencias didácticas incluidas en los presentes módulos. Al trabajarlas, los docentes estarán aplicando en el aula dichas estrategias de manera sistemática.

4. El enfoque curricular sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lengua Española en 1.º ciclo

El currículo brinda definiciones fundamentales que deben ser tenidas en cuenta para la interpretación de las propuestas de los presentes módulos. Entre estas están las siguientes:

- Se entiende por alfabetización inicial el dominio elemental de la lectura y la escritura, lo cual implica la habilidad de utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos. Una persona alfabetizada es aquella que conoce un código escrito y lo descifra, y es a la vez capaz de interpretar y crear textos orales y escritos (pág. 75).
- La lectura y la escritura se asumen desde el enfoque centrado en la construcción del significado y la comunicación, y se entienden como procesos de construcción y de expresión de significados. Se parte desde su unidad fundamental, el texto, para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. La enseñanza de la lectura y la escritura es siempre guiada por unos propósitos definidos y unos destinatarios reales, dentro de un contexto específico. La teoría que fundamenta este paradigma es la constructivista y su enfoque es socio-cultural, al entender que se aprende en constante interacción con el medio, las personas y los objetos.
- El proceso de aprendizaje del sistema de escritura no es lineal. Los niños enfrentan dificultades que dan lugar a “errores habituales”, los cuales son parte del proceso de aprendizaje. Tomar en cuenta el pensamiento infantil partiendo de sus experiencias, saberes e intereses; de las características del objeto de conocimiento (el sistema de escritura); y del contexto, es fundamental para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas y comunicativas.
- La lectura es entendida como una práctica social y un proceso de construcción de sentidos, a partir de la interacción que realiza la persona con el texto y sus experiencias lectoras. En cuanto a la escritura, se concibe como un sistema de representación que, dada su función social, tendrá siempre presente qué se quiere escribir, a quién y para qué. La intención esencial es que el niño se apropie adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las características del sistema de escritura; y que accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua.
- Desde el enfoque centrado en la construcción del conocimiento y la comunicación, se entiende que la lectura es una práctica social y, por lo tanto, se apoya en experiencias previas respecto del lenguaje y del mundo. Estas experiencias están social y culturalmente contextualizadas. Además, son resignificadas a medida que el estudiante enriquece sus intercambios en torno de la lectura y la escritura junto con sus docentes y compañeros.
- En el aprendizaje de la escritura se trabaja con la producción de textos completos. Los niños escriben de acuerdo a sus posibilidades, dotando de significado cada texto, según la intención comunicativa que cumple. La experimentación y los procesos compartidos de revisión de borradores va a permitir que esas posibilidades se enriquezcan para ajustarse a las normas de la convencionalidad de la lengua escrita, apropiándose gradualmente del sistema de escritura.
- Para el aprendizaje de la lectura se presentan textos reales, literarios o funcionales, que merecen ser leídos por su significación. Los niños van interpretándolos en función de diversos indicadores y, a medida que avanzan en su alfabetización, gradualmente van mejorando su capacidad de comprensión o interpretación. Los niños desarrollan estrategias de comprensión de los textos aún antes de ser capaces de leer de manera convencional.
- En este ciclo se propone la mayor diversidad de situaciones de lectura y escritura para garantizar el contacto de los estudiantes con textos provistos de variadas intenciones, sobre temas de su interés y dirigidos a diferentes destinatarios. En tal sentido, se busca que en cada grado de este ciclo se sientan lectores y escritores de textos, como prácticas habituales de comunicación y como una reflexión de su propio aprendizaje.¹¹

11 Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014, p. 71). *Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*.

5. Principios de gestión pedagógica

Estas guías didácticas se basan en una serie de conceptos pedagógicos consistentes con los expresados por los documentos curriculares vigentes, que es oportuno exponer para posibilitar la interpretación de la propuesta. Una primera definición: en estos se focalizará la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática en el primer ciclo, sin pretender abarcar todas las áreas del conocimiento establecidas por el currículo. Esto parte de reconocer lo siguiente:

- Los referidos aprendizajes involucran habilidades complejas, que requieren serios esfuerzos por parte de los niños. Su desarrollo necesita un trabajo sistemático y sostenido por parte de los docentes, lo cual impone una concentración en cada paso.
- Del dominio de la lectura, la escritura y la matemática dependerán —en buena medida— las posibilidades de los otros aprendizajes en Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, entre otras. En tanto, los estudiantes tendrán la capacidad de comprender lo que leen; estudiar desde los textos en diversos soportes; preguntar, responder, tomar nota, y construir razonamiento lógico. Son habilidades cognitivas básicas, decisivas para abordar el horizonte de conocimientos que la escuela pretende generar.
- Es importante tener en cuenta que se propone la priorización en las actividades de formación docente. No se propone disminuir el tiempo ni la intensidad del trabajo con los alumnos sobre el resto del currículo previsto para 1.º y 2.º grado. Solo se trata de preparar cuidadosamente las clases de Lengua Española y de Matemática, siguiendo las propuestas metodológicas con el acompañamiento del equipo técnico y el seguimiento del equipo de gestión.
- Los referidos aprendizajes requieren de un proceso continuo e integrado que abarca por lo menos dos años consecutivos de enseñanza sostenida, y un tercero que permite consolidar los mecanismos y las nociones fundamentales.

Una segunda definición tiene que ver con el proceso de formación y acompañamiento a los docentes, al cual se integran estos módulos. Las experiencias regionales muestran la eficacia de las estrategias de formación en servicio, que incluyen instancias presenciales, asistencia situada y materiales de apoyo —como estos módulos—. Son tres elementos que combinados se potencian y complementan, en tanto propician un diálogo sistemático entre teoría y práctica que permite a los docentes una gradual apropiación del enfoque. Una de sus claves es concebirlo como un proceso gradual, que comienza con la aplicación muy pautada al inicio de las propuestas de enseñanza; sigue con la reflexión guiada sobre la experiencia generada en la aplicación de las propuestas en el aula; y culmina con la elaboración de los docentes de sus propias actividades de enseñanza.

Asimismo, es fundamental dar suficiente tiempo y atención a cada uno de esos pasos; pretender saltar rápidamente al siguiente paso, anula la riqueza de la experiencia. Además, la instrumentación de las acciones de formación y acompañamiento de los docentes deberá tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y los saberes previos de los propios docentes, lo cual requerirá de diagnósticos y ajustes de las propuestas formativas a las características de los docentes participantes.

En esa estrategia formativa, las guías juegan un papel de soporte permanente, tanto para cada uno de los pasos como para la visión global del proceso. A tales efectos, incluye lo siguiente:

- Los fundamentos conceptuales para interpretar el sentido de las propuestas y la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje, evitando que la aplicación no sea una actividad mecánica con escaso valor real. El propósito es que la aplicación sea una sucesión de vivencias y un aprovechamiento de las situaciones de aprendizajes auténticos que se dan en las aulas.

- Propuestas metodológicas concretas para planificar las actividades de enseñanza, que ayuden al docente a visualizar con ejemplos claros qué y cómo plantear las actividades en el aula.
- Orientaciones para la reflexión post aplicación de las secuencias didácticas en el aula; actividad a desarrollar por los docentes en grupos, con apoyo de los coordinadores de ciclo y de los equipos técnicos. Esa metacognición es el paso clave para pasar de la aplicación a la apropiación de las estrategias.

Con esta intención, los módulos fueron preparados con una estructura que propicia un diálogo fluido entre la teoría y la práctica, con formatos que sirvan tanto para el trabajo de preparación en el seno del equipo docente de cada escuela como para trazar la hoja de ruta de los formadores y el trabajo de los asistentes técnicos que colaboran desde las direcciones departamentales y las instituciones que brindan apoyo a las escuelas.



CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO DEL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

Autor: Sara Melgar

Introducción

Sobre la reedición de materiales teóricos

Este documento recupera algunos conceptos fundamentales que fueron desarrollados en la *Guía teórica para la enseñanza de la Lengua Española* (2017) respecto de la enseñanza inicial de la lengua escrita -la lectura y la escritura- en los tres primeros grados del nivel primario. El marco teórico se ha enriquecido con nuevos aportes, y se han agregado temas y apartados en consideración al avance didáctico producido en la estructura y los contenidos de las secuencias de enseñanza.

Sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

En el primer ciclo de la escolaridad primaria se aprenden las bases de la lectura y la escritura. Estos contenidos de Lengua Española son pilares, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de los demás contenidos de la educación; por tal razón, es muy importante que las instituciones escolares:

- Cuiden la calidad de la enseñanza inicial de la lengua escrita.
- Garanticen tanto la continuidad de la enseñanza sin interrupciones, como los aprendizajes sólidos y perdurables de la lectura y la escritura.
- Enseñen a leer y escribir de manera sistemática, desarrollando prácticas y contenidos cuidadosamente secuenciados en el tiempo y precisamente articulados.

Para que esta enseñanza de calidad sea posible, los docentes deben reflexionar acerca de las características específicas de la lengua oral materna, que sus alumnos ya poseen cuando ingresan a la escuela, y sus diferencias respecto de la lengua escrita que tienen que aprender. Estos conocimientos serán la base para que los docentes puedan tomar decisiones didácticas de acuerdo con la interacción específica con el grupo de clase y con las diferentes trayectorias escolares.

El proceso de aprender a leer y escribir conlleva tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes y los docentes. Las investigaciones más recientes subrayan la importancia de que en los tres primeros años correspondientes a la enseñanza inicial de la lengua escrita se enseñen contenidos altamente específicos, sin interrupciones ni retrocesos. Ningún científico ni especialista en didáctica de la lengua ha determinado un plazo de un año para aprender la lengua escrita. Sin embargo, ni la sociedad en general ni los sistemas educativos suelen ser respetuosos y conceptualmente claros respecto del tiempo de aprendizaje de la lengua escrita que necesitan los estudiantes en su escolaridad inicial. En los siguientes apartados detallaremos por qué aprender a leer y escribir lleva tiempo, esfuerzo, enseñanza específica y aprendizaje especializado.

1. Lengua oral materna y lengua escrita: sus características y diferencias

En este apartado se desarrollan los siguientes temas:

- La lengua oral materna o primaria es natural.
- Las lenguas naturales son sistemas combinatorios discretos.
- Los niños adquieren su lengua oral materna o primaria sin esfuerzo consciente.
- Adquirir la lengua oral materna lleva tiempo, pero el contacto con un entorno hablante es suficiente.
- La lengua escrita es una creación cultural.
- La lengua escrita es un instrumento poderoso con diferentes usos.
- Cada lengua escrita es complementaria de una lengua oral.
- La lengua escrita alfabética es paralela a una lengua oral.
- El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto. Características principales del español.
- Los estudiantes deben reeducar su mirada para aprender a leer y escribir.
- Los estudiantes tienen que aprender a usar el sistema combinatorio discreto.
- Los docentes deben realizar un importante trabajo de enseñanza.

La lengua oral materna o primaria es natural

Los niños nacen con cerebros biológicamente preparados para adquirir las habilidades de escuchar y hablar la lengua oral. Adquieren la lengua oral que se habla en su entorno inmediato, que se denomina **lengua materna o primaria**. Así como los pájaros están preparados por sus genes para volar y los peces para nadar, la capacidad de adquirir alguna lengua materna o primaria está incluida en el mapa genético de la especie humana.

La competencia lingüística de los niños está garantizada siempre y cuando desde el nacimiento estén expuestos a una lengua materna que sirve como estímulo suficiente para su adquisición, cada vez que les hablan y los escuchan. Las lenguas maternas son todas igualmente eficaces para pensar y comunicarse en la comunidad donde se habla cada una de ellas.

Las lenguas naturales son sistemas combinatorios discretos

La comunicación oral se produce por un intercambio de palabras que se asocian a un significado. Esas palabras están formadas por fonemas que no tienen significado. El cambio de un fonema puede producir una nueva palabra. Por lo cual, los fonemas, que no tienen significado, al combinarse y permutarse cambian el significado de las palabras. No es lo mismo decir "casa" que "capa" o "cara".

Todas las lenguas humanas se caracterizan porque a partir de un número pequeño o discreto de elementos —fonemas— y sus combinaciones, se puede construir una cantidad infinita de elementos más complejos (palabras, mensajes o textos). Por eso se dice que son **sistemas combinatorios discretos**.

Esta propiedad se va adquiriendo en el tiempo en que los bebés adquieren el lenguaje natural. Sin embargo, es uno de los conocimientos que deberán aprender y comprender cuando se les enseña a leer y escribir.

Los niños adquieren su lengua oral materna o primaria sin esfuerzo consciente

Para la adquisición del lenguaje humano es suficiente que un niño esté inmerso en una comunidad donde le hablen y hablen entre los miembros. Así, adquieren su lengua oral primaria a través del oído,¹² sin hacer esfuerzo de aprendizaje consciente, porque cuentan con la predisposición genética para tales fines. La idea de “palabra” en la oralidad la establece el significado, la entonación, el ritmo y la estructura silábica, entre otros; por lo tanto, no es necesario que los hablantes hagan un análisis del habla ni de la gramática de su lengua materna oral para usar las palabras.

La comprensión y formulación de oraciones de la lengua que se habla a su alrededor no supone ningún problema para ellos, ni requiere de enseñanza explícita de la gramática ni de las palabras ni de los sonidos que componen esas palabras. La adquisición de la lengua materna (en el desarrollo típico) se realiza en el medio natural de los niños y no requiere entrenamiento especializado.

Adquirir la lengua oral materna lleva tiempo, pero el contacto con un entorno hablante es suficiente

Aunque la adquisición de la lengua oral materna es un proceso automático que no supone aprendizaje consciente, lleva tiempo. La mayoría de los niños no empieza a hablar hasta que cumplen un año, después de balbucear por un largo período; no combinan palabras en oraciones hasta el año y medio, y no conversan con fluidez hasta que tienen dos o tres años. La sociedad adulta es respetuosa de este tiempo y acompaña con alegría cada pequeño avance. Nadie vuelve a un niño a la cuna para que balbucee otra vez, si tarda algunos meses más que otro en hablar; por el contrario, se lo alienta doblemente.

La lengua escrita es una creación cultural

A diferencia de las lenguas naturales que hemos descrito en los apartados anteriores, las lenguas escritas no son naturales, ni forman parte de la dotación genética de los seres humanos. Algunas sociedades crearon lenguas escritas para dejar constancia de operaciones comerciales y para comunicarse cuando la distancia espacial o temporal impedía la comunicación hablada.

Una prueba de que la lengua escrita no es natural es que hay más de 5,000 lenguas orales en el mundo y solo unas doscientas tienen escritura. Es decir que hay comunidades que no crearon un código escrito y esto no significó una diferencia en su desarrollo cultural.

La lengua escrita es un instrumento poderoso con diferentes usos

Las sociedades que desarrollaron escritura cuentan con un instrumento potente que contribuye de modo sustantivo a sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. La lengua escrita es un poderoso instrumento del pensamiento humano, que genera formas de reflexión diferentes de la oralidad porque su permanencia (a diferencia de lo efímero de la oralidad) permite registrar, recordar y reflexionar sobre lo escrito.

12 En caso de sordera, las características que damos para la lengua oral se cumplen con la lengua de señas de la comunidad sorda.

Cada lengua escrita es complementaria de una lengua oral

Cada lengua escrita es complementaria de su lengua oral paralela, porque ambas lenguas tienen la posibilidad de transmitir los mismos mensajes. La lengua oral los transmite a través de una sustancia material fónica, que es el sonido y que se transmite en forma de ondas sonoras a través del aire; mientras que, la lengua escrita los transmite a través de otra sustancia material significativa, que son trazos o marcas sobre una superficie.

Por el momento, se reconocen tres tipos de sustancias significantes que forman signos lingüísticos diferentes:

- La sustancia significativa fónica de la lengua oral o hablada.
- La sustancia significativa gráfica de la lengua escrita.
- La sustancia significativa gestual de las lenguas de señas de las comunidades sordas.

Además, en el caso de las personas ciegas, la lengua escrita en el sistema braille transmite los mensajes a través de unidades que se pueden captar por medio del tacto.

La propuesta didáctica que se presenta en este programa reconoce la existencia de estas formas de complementariedad, pero centra su enseñanza en la alfabetización de los niños que hablan una lengua oral y aprenden a leer y escribir; es decir, que no solo deben aprender una nueva lengua (la lengua escrita), sino también identificar cuáles son los nuevos contextos de comunicación y acción, y qué tipos de escrituras necesitan para desempeñarse dentro de estos.

La lengua escrita alfabética es paralela a una lengua oral

La **lengua oral** es un sistema lingüístico natural de naturaleza fónica. Las unidades mínimas independientes de ese sistema son los fonemas que forman las sílabas, que a su vez forman las palabras.

La **lengua escrita** también es un sistema lingüístico, pero de naturaleza gráfica. El español escrito es una **lengua escrita alfabética**. Esto quiere decir que sus unidades mínimas, los grafemas o letras, intentan representar las unidades mínimas identificables de la lengua oral, es decir, los fonemas. Las unidades mínimas independientes del español escrito son las grafías o letras con las que se forman las sílabas y las palabras escritas.

Toda lengua escrita alfabética se propone como un sistema en el que cada una de sus grafías corresponda a cada uno de los fonemas de la lengua oral a la que representa, de manera que exista correspondencia fono-gráfica entre ellas. Esta relación entre lenguas se llama paralelismo. Las lenguas escritas son siempre paralelas a alguna lengua oral (el inglés escrito es una lengua paralela al inglés oral; el español escrito es una lengua paralela al español oral).

El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto. Características principales del español

Ninguna lengua escrita es absolutamente perfecta en su paralelismo con la lengua oral. La correspondencia más simple y perfecta sería aquella en que a cada fonema de la lengua oral le correspondiera un grafema de la lengua escrita, solo uno y siempre el mismo, como sucede, por ejemplo, en el español /p/ en "papa" y "capa", la P siempre es P. Otros ejemplos de paralelismo simple o perfecto entre la lengua oral y escrita son los fonemas /d/ /n/ /t/ en "dedo", "nena" y "tapa", respectivamente.

Sin embargo, no siempre se representa un sonido con un solo grafema. Es el caso de:

- El sonido o fonema /s/ del español de América se representa con tres grafemas (S, Z, C) como en "sapo", "zapato" y "cielo".
- El fonema /k/ del español se representa con dos grafemas: C en "casa" y con el grafema doble o digrama QU en "quinta" o en "queso".
- El fonema /x/ del español se representa con dos grafemas: J como en "jirafa", y G como en "gitano".
- El fonema /g/ se representa con la G como en "gorra", pero también con el digrama GU- como en "guitarra" o "guerra".
- El fonema /ts/ se representa con dos grafemas o un digrama "ch" como en "chino" o "chuleta".
- El grafema H no corresponde a ningún fonema.
- Las distintas variedades del español presentan sus propios problemas de paralelismo. Por ejemplo, el "ejque" madrileño (pronunciación de S final como /x/); el "yeísmo" de Río de la Plata (pronunciación de LL como /y/); o el "rotacismo" de algunas zonas de República Dominicana, donde el grafema R se pronuncia con dos realizaciones fonéticas: /r/ y /l/.

Estos **defectos de paralelismo** entre la lengua oral y la escrita son siempre fuente de errores en el proceso de alfabetización. Por eso, es importante que los docentes sepan que estos tipos de dificultades se producirán indefectiblemente, ya que son problemas que propone el mismo sistema de la lengua escrita a quienes deben aprender a asociar fonemas con grafemas.

En todas las lenguas orales algunos sonidos son más perceptibles auditivamente que otros y esto influye en la rapidez o lentitud con la que estudiantes aprenden las correspondencias entre fonemas y grafemas, cuando se alfabetizan.

En español las vocales son pocas (A E I O U) y son inconfundibles, siempre se perciben. Estas cinco vocales, combinadas con consonantes, son las que forman sílabas. Toda sílaba tiene al menos una vocal.

Las sílabas en español pueden estar formadas por las siguientes combinaciones de vocales (**V**) y consonantes (**C**):

V como en **a**-la

CV como en **ma**-ta

VC como en **an**-tes

CVC como en **san**-tón

CCV como en **pri**-mo

CCVC como en **pres**-tar

CCVVC como en **cruel**-dad

CCVCC como en **trans**-porte

El 55% de las sílabas del español tiene la forma C+V (consonante más vocal, como en ma, pa, ta, da, la, sa); otro 20% de las sílabas tiene la forma C+V+C (consonante más vocal más consonante como en pan, las, tan, man, dan). Estas formas de las sílabas facilitan los aprendizajes iniciales, sin embargo, hay otras características que los obstaculizan. Por ejemplo, el 25% de las sílabas restantes están formadas por combinaciones de dos consonantes antes y/o después de la vocal. Al haber tantas combinaciones, es necesario que los estudiantes puedan aprender a hacer el análisis exhaustivo del significativo fónico de la palabra hablada a través de la ejercitación fonológica y fónico-gráfica.

Las consonantes en español son perceptibles cuando comienzan la sílaba, pero se perciben mucho menos cuando cierran la sílaba y por lo tanto se pierde su percepción al final de la palabra. Así, en español se percibe bien la “l” en una palabra como “lana”, pero hay problemas con la “s”, la “d”, y la “j” final (en palabras como “árboles, pared, reloj” respetivamente). También hay problemas con las consonantes agrupadas al final de sílaba interna, por ejemplo “instituto”, “perceptible”, “colectivo”, por eso son muy comunes escrituras con errores como, *istituto, *coletivo.

Como mencionamos, estos defectos de paralelismo y diferencias en la percepción son fuente de errores previsibles durante el aprendizaje de una lengua alfabética como el español. (Ver en “Cómo se enseña la lengua escrita”, el punto “¿Todos los niños y niñas cometen los mismos errores cuando aprenden a leer y escribir?”).

Los estudiantes deben reeducar su mirada para aprender a leer y escribir

Como hemos descrito hasta aquí, la adquisición de la lengua oral es natural e intuitiva por la predisposición genética y cerebral con que cuenta el desarrollo humano. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua escrita requiere esfuerzos porque debe ser aprendida.

Los estudios psicolingüísticos y neurocientíficos actuales (Cuetos, 2009; Dehaene, 2014) aportan información acerca de los cambios a nivel cerebral y mental, que son necesarios para aprender a leer y escribir. Los niños tienen que aprender a comprender significados y sentidos de mensajes que reciben a través de los ojos (texto escrito) y no a través del oído, para los cuales están biológicamente preparados. Para eso tienen que adaptar su forma de percibir determinados signos (los signos lingüísticos escritos), para poder asociarlos con aquellos signos que ya conocen en la oralidad. Es decir, tienen que relacionar aquello que se escucha con una textualidad segmentada de otra forma, con otros signos y significados. La totalidad del texto se segmenta en partes (frases, palabras, partes de palabras) que también tienen significado, hasta llegar a las sílabas y letras que son unidades que carecen de significado.

Este aprendizaje implica adaptar zonas del cerebro que hasta entonces estaban especializadas en el reconocimiento facial, para adaptarse a este nuevo aprendizaje. Los niños que aprenden a leer y escribir, entonces, deben “reeducar” su mirada hacia una forma de visión especializada que se denomina **alfabética** y que va procesando información que se presenta linealmente a través de signos gráficos trazados sobre una superficie.

Los estudiantes tienen que aprender a usar el sistema combinatorio discreto

Cuando les enseñan a leer y escribir, los estudiantes tienen oportunidad de observar que los textos están formados por palabras (que se separan mediante espacios) y que las palabras están formadas por letras. También tienen oportunidades de descubrir que estas letras son un pequeño número y que se combinan de diferentes formas para formar diferentes palabras. (Ver “1.2. Las lenguas naturales son sistemas combinatorios discretos”).

Si la enseñanza es sistemática, gradual y sostenida, sirve para que los estudiantes avancen un paso conceptual hacia la noción de que en el sistema de la lengua las unidades se oponen unas a otras y esto produce diferencias de significado. Este avance conceptual es complejo y lleva tiempo y esfuerzo, ya que es un tipo de reflexión que hasta el ingreso escolar no se plantea porque el uso de la oralidad no lo requiere.

El indicio de que un estudiante entiende esta noción se aprecia en su capacidad de operar con las letras al interior de una palabra, intencionalmente y comprendiendo que la cantidad, sustitución o desplazamiento de las letras producen cambios significativos.

En el siguiente cuadro sintetizamos las diferencias entre la lengua oral y escrita para quien aprende a leer y escribir.

	Lengua oral	Lengua escrita
Forma de adquisición	Adquisición por inmersión en comunidad hablante. No requiere reflexión metalingüística.	Aprendizaje por enseñanza explícita. Requiere reflexión metalingüística para comprender las unidades discretas de combinación.
Recepción	Escuchar mensaje oral.	Leer mensaje escrito.
Emisión	Hablar por medio de la voz.	Escribir por medio de la mano con herramienta (lápiz) en superficie específica.

Las capacidades de ESCUCHAR Y HABLAR cambian y se adaptan a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la LECTURA Y LA ESCRITURA. Se aprende a hablar y escuchar mejor.

Los docentes deben realizar un importante trabajo de enseñanza

Todas las diferencias que hemos explicado entre la lengua oral primaria que traen los estudiantes a la escuela, y la lengua escrita que deben aprender, indican claramente que no basta con que estos estén en contacto con personas que lean y escriban para que aprendan a leer y escribir por sí mismos. Los estudiantes deben recibir de sus docentes enseñanza especializada, sistemática, articulada de año en año y sostenida institucionalmente, para aprender habilidades específicas como la lectura y la escritura.

Existe una larga tradición que concibe lo cognitivo separado de lo afectivo —y que opone permanentemente el corazón a la cabeza y el sentimiento al pensamiento—. Esto dificulta reconocer que no hay actividad cognitiva sin afectividad y que esta relación en primer grado es fundamental. Aprendizaje y enseñanza son procesos con un fuerte componente afectivo; por lo que, para hacer posible una enseñanza de la lengua escrita de calidad es preciso considerar tanto los aspectos cognitivos del proceso, como la importancia de establecer un sólido vínculo fundado en la confianza y el afecto.

Para aprender a leer y escribir, todos los estudiantes necesitan docentes que confíen en que pueden aprender; pero esta confianza debe ser recíproca, ya que estos también necesitan tener confianza en que sus docentes lograrán enseñarles.

2. Enseñar la lengua escrita. Las preguntas habituales y las respuestas desde el Programa

Cada propuesta de enseñanza inicial de la lengua escrita sostiene determinada concepción sobre el sujeto del aprendizaje, el objeto de conocimiento, la enseñanza y el rol de la lengua oral. Algunas de estas concepciones están claramente expuestas o explicitadas; otras veces, no son tan claras, aún para quienes las sostienen, pero siempre pueden inferirse a partir de la práctica.

Una manera de reconocer las distintas concepciones consiste en examinar algunas de las dudas más frecuentes que tienen los docentes acerca del objeto de conocimiento, del sujeto de aprendizaje y de enseñanza, y de las demás dimensiones. Estas reflexiones sirven, además, para establecer cuáles son las opciones que se consideran pedagógicamente adecuadas.

En este apartado se contestan los siguientes interrogantes:

- ¿Primero les enseñamos a leer y a escribir, y después leemos textos?
- ¿Por dónde se empieza a enseñar la lengua escrita?
- ¿Los docentes deben enseñar respetando los tiempos o deben esperar que los estudiantes aprendan, limitándose a ofrecerles buenos recursos?
- ¿A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo?
- ¿Cuál es el rol de la lengua oral en la enseñanza inicial de la lengua escrita?
- ¿Las variedades de habla de los niños pueden ser un obstáculo para su aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿Los hijos de padres analfabetos pueden aprender a leer y a escribir?
- ¿Los estudiantes que no avanzan al ritmo de los demás siempre tienen problemas de aprendizaje?
- ¿Todos los estudiantes cometen los mismos errores cuando aprenden a leer y a escribir?
- ¿Todas las metodologías de enseñanza inicial de la lengua escrita son más o menos eficaces?
- ¿Cuál es el obstáculo más grande para la enseñanza inicial de la lengua escrita?

¿Primero les enseñamos a leer y a escribir, y después leemos textos?

En el diseño curricular dominicano el trabajo con variedad de textos auténticos, las propuestas motivadoras y los espacios de reflexión compartidos en clase entre estudiantes y docentes, se reconocen como el punto de partida del proceso de aprendizaje.¹³ Sin embargo, frecuentemente estas propuestas son suspendidas en la escuela para los sectores sociales más desfavorecidos, tal vez porque se piensa que solamente son provechosas para aquellos estudiantes que provienen de hogares letrados.

En cambio, los niños de sectores sociales vulnerables se enfrentan con propuestas pedagógicas mecánicas, como el aprendizaje de las letras o el llenado de planas con grafismos, antes de saber para qué sirve el sistema que están aprendiendo ni qué funciones cumple en la sociedad. Tampoco han establecido un contacto asiduo con el estilo que tienen los textos escritos, los cuales permanecen como artefactos desconocidos y complejos mientras la escuela intenta que avancen en el aprendizaje de las reglas de la correspondencia fono-gráfica.

13 Nivel Primario Diseño Curricular, páginas 75 a 81.

Esta forma de enseñanza tiene un alto costo posterior en los ciclos siguientes, pues los estudiantes, durante sus años del aprendizaje inicial de la lengua escrita, no han recibido enseñanza explícita y sistemática acerca de qué son los textos y cómo se leen y escriben. A pesar de eso, generalmente en el cuarto grado de su escolaridad, se considera que ya son grandes y que deberían conocer esos contenidos, por lo que tampoco se les enseñan.¹⁴

Por el contrario, las investigaciones sobre enseñanza inicial de la lengua escrita muestran que todos los niños ingresan al mundo de la lectura y la escritura con expectativas y con la confianza de que los adultos les enseñen.

El modelo didáctico que proponemos, en acuerdo con el currículo dominicano, involucra a los estudiantes desde el principio en un trabajo con textos completos y los guía sistemáticamente en el análisis de sus elementos componentes hasta llegar a las unidades menores.

¿Por dónde se empieza a enseñar a leer y a escribir?

Respecto a este punto, las didácticas del siglo XX han puesto énfasis en el papel de la comprensión y la significación, como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético; por lo que, las propuestas actualizadas desde lo pedagógico rechazan que se comience a enseñar a leer y a escribir por unidades sin significado y sentido (trazos, grafismos y letras sueltas).

Esta propuesta didáctica de enseñanza inicial de la lengua escrita está organizada a partir de una selección de textos completos para cada grado, que sigue el orden de los textos propuestos en la "malla" del diseño curricular de nivel primario.

¿Los docentes deben enseñar respetando los tiempos o deben esperar a que los estudiantes aprendan, limitándose a ofrecerles buenos recursos?

En las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el docente en la enseñanza inicial de la lengua escrita. En los extremos de esta discusión hay dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del docente, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fono-gráficas; y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del estudiante, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético.

Frente a estas cuestiones, una propuesta didáctica equilibrada sostiene que el aprendizaje inicial de la lengua escrita requiere enseñanza explícita por parte de los docentes, sostenida a lo largo del ciclo, metodológicamente coherente y sin interrupciones.

14 *Nivel Primario Diseño Curricular*, página 78: "Algunos niños y niñas cuentan con ambientes alfabetizadores y con personas que usan los textos a su alrededor, lo que los coloca en una situación favorable para avanzar en el proceso de alfabetización; mientras que, por otro lado otros individuos establecen una relación esporádica con textos y usuarios. En este último caso, el sistema escolar debe encarnar la tarea social de alfabetizar".

¿A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo?

Esta frase frecuentemente se usa para eludir la responsabilidad institucional en la formación de lectores y escritores. En estos casos se da por sentado que el lector adquiere autonomía repitiendo las rutinas de lectura que haya construido en soledad. Lo mismo vale para la escritura.

La comprensión lectora no es una actividad individual ni automática, sino una actividad cultural de nivel muy alto porque exige recursos cognitivos complejos. Los lectores expertos entienden bien un texto porque conocen los temas, el vocabulario que trae aparejado ese tema, la organización de los textos, los autores e, incluso, otras lecturas relacionadas con ese texto.

La dificultad de la lectura escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y a medida que aumenta la complejidad de lo escrito, reside en que se les pide a los estudiantes que lean textos para los que todavía no tienen experiencia ni conocimiento, textos frente a los cuales son como extranjeros en territorio desconocido.

Lo mismo sucede con la escritura: no basta conocer las palabras para escribir, hay que planificar el texto, pensar a quién está destinado, redactar sucesivos borradores y revisar su escritura.

Leer y escribir son actividades sociales que suponen grupos humanos que comparten entre sí las significaciones de los textos. El docente es clave en la construcción de esos grupos que comparten significaciones, se plantean preguntas y pueden llegar a modificar sus comprensiones y producciones orales y escritas.

En esta propuesta didáctica se sostiene que a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo, en aulas donde los docentes impulsan un trabajo cultural importante en torno al uso de la escritura como lengua completa y como instrumento del pensamiento.¹⁵

¿Cuál es el rol de la lengua oral en la enseñanza inicial de la lengua escrita?

La única lengua que conocen los estudiantes, cuando comienzan el aprendizaje de la lengua escrita, es la lengua oral. Estos no confunden una palabra con otra, puesto que han adquirido sin esfuerzo consciente la estructura fonológica de cada palabra que conocen. Sin embargo, usar las palabras orales no significa que puedan reflexionar sobre estas para escribirlas.

La conciencia fonológica es precisamente la conciencia de que las palabras están formadas por unidades menores (fonemas). Algunas investigaciones sostienen que el desarrollo de esta conciencia permite un buen aprendizaje de la lectura, mientras otras sostienen que es el aprendizaje de la escritura el que permite que los estudiantes analicen las palabras en elementos menores a la sílaba.

La capacidad de relacionar información gráfica y fonológica se aprende. Recordemos que, para aprender a leer y a escribir, los estudiantes deben enfrentar los problemas de paralelismo del sistema de relaciones entre las gráficas y la lengua oral que explicamos en el punto “El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto”.

Para resolverlos, no solamente deben escuchar su propia pronunciación, sino que deben observar atentamente las palabras correctamente escritas, guiados por sus docentes.

15 Nivel Primario Diseño Curricular, páginas 75 a 81.

En esta propuesta didáctica se avanza paralelamente en la observación atenta de las palabras correctamente escritas y en el análisis de las unidades menores. Propone que los docentes enseñen a sus estudiantes a analizar los componentes fónicos del habla cuando comparan palabras, reconocen y proponen rimas, identifican la cantidad de sonidos en las palabras, diferencian sonidos distintivos y efectúan operaciones de correspondencias entre estos y los grafemas. Este trabajo sostenido permite que los estudiantes identifiquen las unidades mínimas que componen las palabras en la lengua oral y las asocien con las letras que componen las palabras en la lengua escrita.¹⁶

¿Las variedades de habla de los estudiantes pueden ser un obstáculo para su aprendizaje de la lectura y la escritura?

En el momento del ingreso a la escuela, se considera que algunos estudiantes “no saben hablar” o que “hablan mal”, y que por eso es difícil o imposible enseñarles a leer y a escribir. Sucede que la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria y las diferencias son interpretadas como carencias o defectos de unas formas lingüísticas respecto de otras.

Sin embargo, el hecho de que algunos niños no pronuncien determinados sonidos y de que alteren la morfología o la sintaxis, no debe ser obstáculo para avanzar en la enseñanza de la lengua escrita.

Nada impide que todos, independientemente de las características de su oralidad, progresen en la comprensión lectora; es decir, que pueden leer mucho, además de participar de lecturas a cargo de lectores expertos. También pueden progresar en la escritura y en el conocimiento de los textos escritos.

Los estudiantes ni siquiera están impedidos de reflexionar sobre los hechos del lenguaje, con la guía del docente. Tampoco están imposibilitados de acercarse, de este modo, a formas de sistematización que luego les permitirán diferenciar los usos orales propios de los intercambios informales, de aquellos propios de los intercambios formales.

La oralidad primaria de los niños es una estructura resistente, ligada a su identidad cultural. Esta no puede cambiar de un año a otro, sino que, por el contrario, irá evolucionando lentamente en la medida en que tomen contacto con otras variedades orales, en situaciones de comunicación donde los modos de hablar sean respetados en sus diferencias, tanto por el docente como por los pares.

Esta propuesta didáctica desarrolla la oralidad a partir del diálogo legítimamente interesado en lo que dice el niño, y a través de la escucha respetuosa, fundamentalmente a través de y como resultado del desarrollo de una enseñanza sólida a lo largo de la escolaridad.

16 Leer en Nivel Primario Diseño Curricular los contenidos de producción oral, que se exponen en los apartados de “Conciencia fonológica” y en todos los textos que se incluyen en los grados del ciclo.

¿Los hijos de padres analfabetos pueden aprender a leer y a escribir?

Los grupos de estudiantes, las escuelas y los contextos sociales son diversos. Puede haber niños con acceso a una gran cantidad de materiales para la lectura y la escritura, y otros sin ese recurso; estudiantes con padres analfabetos, y otros que leen y escriben de modo ocasional o frecuente; estudiantes que han recibido instrucción directa, mientras otros han recibido solo orientación informal y casual o no han recibido ninguna.

Esto significa, en resumen, que algunos estudiantes ingresan en la escuela con conocimientos acerca de la lectura y la escritura, garantizados por el entorno familiar. Esos estudiantes tienen apoyos extraescolares que les permiten aprender a leer y a escribir por fuera de la escuela. Otros estudiantes, generalmente pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos, carecen de estas experiencias anteriores a su ingreso en la escuela y no reciben apoyo extraescolar.

Muchos programas de enseñanza inicial de la lengua escrita exigen que los padres acompañen a sus hijos con actividades letradas, que los padres analfabetos o analfabetos funcionales no pueden llevar a cabo. Por ejemplo, les solicitan que lean cuentos a los hijos o que escriban con ellos. Cuando los padres no las satisfacen, porque al ser analfabetos no pueden hacerlo, los niños pasan a ser los que no llevan a la escuela las tareas completas y los que se retrasan en los aprendizajes.

En realidad, en estos casos la escuela está derivando la enseñanza hacia la casa, y en estas penosas circunstancias está reforzando la vulnerabilidad en lugar de constituirse en un factor de superación.

Esta propuesta didáctica considera que todos los niños pueden aprender a leer y a escribir en la escuela, sin apoyos extraescolares, pero es necesario que se les enseñe no solo de manera explícita, sino metodológicamente adecuada y con especial atención didáctica a las tareas que se derivan hacia el hogar. De esta manera, la enseñanza de la lengua escrita se constituye en un factor básico de la inclusión social.

¿Los estudiantes que no avanzan al ritmo de los demás siempre tienen problemas de aprendizaje?

Los diferentes tiempos de aprendizaje de los estudiantes, los errores que cometen cuando leen y escriben, y — como vimos — sus variedades de lengua oral, en ocasiones, son asimilados rápidamente como patologías.

Sin embargo, para enseñar la lengua escrita es más importante preguntarse cómo ayudaríamos a una persona que tiene dificultades con lo que lee y escribe. Pensemos, por ejemplo, en lo que haríamos si nos dijeran que esa persona es extranjera; y que tiene las dificultades lógicas tanto para comprender la lengua en la que están escritos los textos, como para producirlos.

¿Prepararíamos un acercamiento oral, conversacional, a cada lectura, de tal manera que el extranjero antes de leer pudiera comprender las características del contexto del texto y el texto mismo? ¿Le prepararíamos un vocabulario de palabras clave para cada lectura? ¿Le proporcionaríamos ayuda para entender y construir las frases? ¿Mostraríamos nuestras propias estrategias de expertos, de nativos, para que pudiera ver a través de un modelo concreto cómo se hace frente a un problema de lectura, un problema gráfico, un problema de escritura, uno de comprensión? Si fuera un japonés o un chino, ¿lo ayudaríamos a reconocer la dirección de la escritura, las letras y los sonidos del español; a identificar los límites de las palabras; y a diferenciar los grupos gráficos existentes y no existentes? ¿Le sugeriríamos alguna tarea de ejercitación que le permitiera mayor autonomía?

Seguramente, haríamos todo eso con el extranjero. ¿Hacemos este esfuerzo con nuestros estudiantes de los primeros grados ante la distancia entre su lengua oral y la lengua escrita estándar?

Este programa rechaza que las dificultades de los estudiantes, debidas a las características complejas del sistema y a la falta de enseñanza adecuada, sean consideradas como exponentes de trastorno del aprendizaje. La concepción de lo diferente como anomalía proyecta sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura una mirada patologizante que, en lugar de preguntarse por el modo de enseñar, que es la responsabilidad de la escuela, enfoca los problemas como exclusivos de los alumnos. Como señala el Diseño Curricular: "La mayoría de las llamadas dificultades o errores son parte del proceso de aprendizaje", página 76.

¿Todos los estudiantes cometen los mismos errores cuando aprenden a leer y a escribir?

La complejidad de lo que tienen que aprender, hace que los estudiantes cometan errores cuando escriben, especialmente cuando sus docentes eligen como único procedimiento didáctico de enseñanza la reflexión sobre la palabra oral, sin proporcionarle modelos escritos.

En los comienzos de su aprendizaje de la lengua escrita, los estudiantes mezclan grafemas con números y otros símbolos similares existentes o no; suelen "desparramar" las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página; comienzan a escribir de abajo hacia arriba, de atrás hacia delante; trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula) con otra orientación, y escriben en cualquier parte de la página.

Los docentes primero tienen que comprender por qué se producen los errores y cuáles son los problemas que los estudiantes tienen que resolver para poder utilizar estrategias didácticas que sean acordes con las necesidades de los estudiantes.

Como hemos desarrollado en el Apartado 1, los estudiantes no nacen distinguiendo el sistema alfabético de otros sistemas escritos; estas diferencias se aprenden en la escuela. Si los estudiantes no pertenecen a contextos familiarizados con la escritura o si sus prácticas anteriores les habilitaron siempre la escritura libre en todo el espacio de la página en blanco, llegan a la escuela desconociendo la linealidad y la dirección de la escritura; no han aprendido la orientación y el trazado de los grafemas, que es un contenido específico de primer grado; y si no les explican, no conocen los espacios del cuaderno/portador, que están destinados a la escritura.

Las convenciones de la escritura y el conocimiento y uso de los portadores de escritura en nuestra cultura son contenidos específicos de la enseñanza de la lengua escrita. De manera que la diferencia entre el sistema alfabético y otros sistemas escritos es un contenido de base que debe ser trabajado de manera sostenida, con muchos ejemplos. Los estudiantes que están aprendiendo a leer y escribir deben recibir enseñanza específica para desarrollar su mirada alfabética, es decir para mirar el escrito y recuperar información a partir de signos que siguen el orden de los fonemas de las palabras orales correspondientes. Por eso, **la linealidad, la direccionalidad y la orientación de la escritura, así como el trazado de los grafemas, no son trivialidades, sino objetos problemáticos.** Los instrumentos y portadores de texto requieren también ejercitación en sus formas de uso específico.

Otro orden de problemas, se da cuando en el transcurso de sus primeras escrituras los estudiantes omiten grafemas, agregan grafemas que no pertenecen a la palabra, alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde, o sustituyen un grafema por otro. También sucede cuando unen o separan las palabras incorrectamente al escribir.

Nuevamente, insistimos en el hecho de que los estudiantes deben realizar un esfuerzo de reflexión metalingüística que hasta la llegada a la escuela no les era requerida para comunicarse habitualmente. Llegan a la escuela hablando, lo cual —ya hemos explicado en el Apartado 1— no es lo mismo.

El principio alfabético básico de correspondencia biunívoca entre la lengua oral y la lengua escrita, según el cual cada grafema de una palabra escrita representa un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral, implica que los niños deben vincular su oralidad a esta nueva actividad con la escritura, de una forma absolutamente inédita en su experiencia. Tampoco conocen las correspondencias fono-gráficas (o, aunque las conozcan, en los comienzos de su alfabetización pueden olvidar cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema). Si no se les enseña, la convencionalidad de la escritura no les permite deducir o descubrir que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco, ya que cuando se habla las palabras se perciben como un continuo.

El docente tiene que enseñar que, en una lengua escrita alfabética como el español escrito, los textos están formados por frases y palabras; y que las palabras contienen unidades menores que son los grafemas o letras. Esto se denomina **la doble articulación lingüística**.¹⁷ Para comprender la primera articulación en una lengua alfabética, los estudiantes tienen que reconocer con muchos ejemplos y abundante ejercitación que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco; para tales fines, tienen que controlar la separación de palabras en las propias escrituras colectivas e individuales, con la enseñanza y guía de sus docentes, a través de muchas lecturas compartidas.

Además, tienen que observar que cada palabra está compuesta por grafemas o letras, y que cada grafema o letra representa un fonema de la lengua oral y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral; para eso, deben observar palabras, compararlas, contar sus grafemas, reponer los que faltan en la escritura y llenar blancos. Cuando no conocen las correspondencias fono-gráficas o no recuerdan cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema deben tener muchas oportunidades de comparar orden y sonido oral, orden y escritura.

Los contenidos de la alfabetización, que hemos descrito hasta aquí, tienen que ser trabajados durante todo el primer ciclo de la escolaridad, con abundantes ejemplos y mucha ejercitación.

Sin embargo, todavía queda un tercer grupo de problemas. A lo largo de toda su vida como escritores, las personas alternan y sustituyen aleatoriamente B/V; C/S/Z; Y/LL; J/G, o al menos tienen momentos de duda y vacilación respecto de la correcta grafía de las palabras que llevan esas letras. Lo mismo sucede con la omisión o agregado de H.

Sucede que en las lenguas escritas no todo fonema oral es representado por un solo grafema escrito; por lo cual, en las escrituras históricas el principio de correspondencia biunívoca que enunciamos antes tiene excepciones, como hemos explicitado en el apartado "El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto".

Se trata de sostener, durante toda la escolaridad básica, un trabajo sistemático de comparación de palabras de la misma familia para vincular escrituras (ejemplo: la J en "conejo", "conejito" y "conejera"). Se trata de propiciar la consulta al diccionario en sesiones compartidas con docente y estudiantes. También se trata de mantener la revisión ortográfica, a lo largo de toda la escolaridad, como parte insoslayable de cada presentación escrita.

17 La teoría de la doble articulación lingüística fue formulada por André Martinet en 1968. De acuerdo con esta, las lenguas se articulan según dos niveles: en unidades significativas y en unidades no significativas pero que diferencian significados. Las unidades significativas son los monemas y las no significativas son los fonemas.

Los estudiantes pueden lograr un nivel de aprendizaje adecuado, si reciben una enseñanza graduada a partir del nivel de funciones previamente descrito por una didáctica específica y fundamentada desde las disciplinas de referencia adecuadas. Asimismo, la correcta explicitación acerca de las características del sistema de la lengua escrita, que propone estos obstáculos a los que aprenden a leer y a escribir, hace que los docentes no adjudiquen las dificultades a causas individuales, contextuales o fortuitas, sino que las conciben como contenidos a ser enseñados mediante estrategias de resolución de problemas de lectura y escritura.

El siguiente cuadro resume los conceptos explicados anteriormente:

Convenciones de la escritura	Errores comunes de estudiantes
Distinción del sistema alfabético de otros sistemas escritos.	Mezclan grafemas con números y otros símbolos similares.
Linealidad de la escritura.	Suelen “desparramar” las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página.
Direccionalidad de la escritura.	Comienzan a escribir de abajo hacia arriba, de atrás hacia delante.
Espacialidad en la escritura (en el cuaderno).	Escriben en cualquier parte de la página, sean renglones o márgenes.
Orientación de los grafemas.	Trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula), con otra orientación. Por ejemplo: E, F, D, P, L, S, entre otros.

Otros errores surgen a partir de los problemas que la propia lengua escrita propone a quien aprende a leer y a escribir; a saber:

Convenciones de la escritura	Errores comunes de estudiantes
Principio alfabético (cada grafema representa un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral).	Omiten grafemas.
	Agregan grafemas que no pertenecen a la palabra.
	Alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde.
Correspondencias fono-gráficas.	Sustituyen un grafema por otro o no recuerdan cuál es el grafema que le corresponde a un determinado fonema.
La palabra como una unidad de la escritura separada por espacios en blanco.	Unen las palabras incorrectamente cuando escriben.
	Separan incorrectamente las palabras.
Defectos de paralelismo entre lengua oral y lengua escrita.	Errores ortográficos de todo tipo.

Estos errores no tienen relación con la mayor o menor inteligencia de los estudiantes. Se deben a la complejidad del sistema alfabético y requieren un trabajo paciente, sistemático y sostenido a lo largo de los tres primeros grados.

En esta propuesta didáctica se incluyen numerosas oportunidades sistemáticas, tales como: escribir con y sin ayuda, revisar la escritura, contar letras, identificar grafemas y determinar las relaciones fono-gráficas, hasta que las palabras ingresen con su ortografía completa y correcta en la memoria léxica de los alumnos.

¿Todas las metodologías de enseñanza inicial de la lengua escrita son más o menos eficaces?

Actualmente, organismos internacionales especializados en la problemática de la enseñanza inicial de la lengua escrita, como la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), coinciden con el enfoque sustentado en el Diseño Curricular que se enmarca en "los lineamientos adoptados por la Organización de las Naciones Unidas como parte de la iniciativa denominada 'Alfabetización para Todos'" (página 78 del Diseño Curricular).

Desde todas estas perspectivas se considera que esta enseñanza debe:

- Garantizar el almacenamiento y la recuperación de la información lingüística a través, por ejemplo, de la escucha de lectura y de la conversación sobre la lectura.
- Desarrollar la conciencia gráfica a través de la observación y práctica guiada de escrituras diversas.
- Desarrollar la conciencia fonológica a través de la comprensión de las relaciones entre grafías y fonemas, y la ejercitación mediante actividades específicas.
- Enseñar la discriminación de diferencias morfológicas y sintácticas.
- Desarrollar el léxico.
- Trabajar siempre para la recuperación del significado y del sentido.

Los programas que cumplen estos requisitos se consideran, según estos referentes internacionales, exponentes de metodologías equilibradas que conjugan la actividad cultural con el análisis del sistema, trabajando tanto la percepción global y gráfica como el análisis fonológico.

Esta propuesta concreta la totalidad de las exigencias de las metodologías equilibradas.

¿Cuál es el obstáculo más grande para el aprendizaje inicial de la lengua escrita?

Las complejas relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita, que hemos explicado, desafían al docente a nivel profesional. Sin embargo, la principal causa de fracaso de los aprendizajes de la lengua escrita en la escuela básica no es la complejidad en sí, pues puede superarse si hay enseñanza, trabajo, posibilidad de reflexión, abundancia de textos para leer y aprender, y oportunidades para ensayar escrituras, buscar información y resolver problemas.

El verdadero obstáculo es el currículo nulo, la ausencia de lectura y la falta de motivación para la escritura con fines comunicativos concretos; es decir, la falta de enseñanza sistemática sustituida por tareas mecánicas, repetitivas y desprovistas de significación, tanto para los alumnos como para el docente.

El peligro es no enseñar.

3. Ejes de la enseñanza inicial de la lengua escrita

La enseñanza inicial de la lengua escrita es la etapa donde:

- Se construyen las bases para el conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural, a través del conocimiento de productos y productores de la cultura escrita: tipos de textos, géneros, autores, ámbitos de uso y circulación de los textos.
- Se construye el conocimiento básico acerca del sistema alfabético, del texto y del paratexto. Esto implica el conocimiento y la valoración de las características formales específicas de la lengua escrita y sus convenciones.
- Se construyen las bases para el conocimiento de los estilos y usos de la lengua escrita, a través de la exploración cotidiana de textos escritos y de la reflexión cuidadosamente guiada. Este tipo de conocimiento implica reconocer la diferencia entre la comunicación oral, dependiente del contexto, y la comunicación escrita no dependiente del mismo; aprender cómo se presenta la información escrita en forma organizada, clara y explícita, y qué vocabulario es el adecuado según el texto que se quiere escribir.

El desarrollo de los conocimientos incluidos en los tres grupos mencionados no se produce en etapas sucesivas, es un proceso que se da simultáneamente. Esto quiere decir que, no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para después recién comenzar con el siguiente.

Se manifiestan serios problemas cuando los distintos tipos de contenidos no se incluyen ni se articulan en el programa de enseñanza de la lengua escrita. En efecto, si solamente se enseñan los elementos del código sin integrarlos a los textos de la cultura, los estudiantes son víctimas de una mecanización que los somete a repetir filas de letras y sílabas —o aún peor, a realizar aprestamientos visomotores— que no les permiten comprender cuál es el sentido de empoderamiento cultural que es el premio de semejante esfuerzo.

Si se pone el acento sobre el conocimiento del patrimonio cultural sin procurar que los alumnos aprendan a leer y a escribir de manera autónoma mediante el conocimiento paulatino de las características del sistema de escritura, pueden hablar sobre los textos, pero no pueden leer ni escribir por sí mismos. En este caso, quedan en situación de dependencia de lectores y escritores externos que lean y escriban por ellos, lo cual no contribuye a su autonomía. Si no se trabaja sobre las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, los estudiantes suelen utilizar ambos códigos de forma inadecuada lo que produce problemas en la comunicación o, incluso, en casos extremos, pasan a ser semianalfabetos o analfabetos funcionales.

4. La propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica concibe a los estudiantes como sujetos activos que, fuertemente guiados y sostenidos por la enseñanza de sus docentes, aprenden a leer y a escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas informaciones culturales y marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas (como, por ejemplo, informaciones sobre autores, portadores de textos, ilustraciones, íconos, disposición del texto en la página, tamaños de las letras y llamadas), proponen hipótesis de resolución de los problemas de lectura y escritura que encuentran y las verifican junto con sus compañeros y docentes. Para el logro de estos aprendizajes se requiere la selección de unidades lingüísticas sobre las que se organizarán todas las tareas.

En esta propuesta didáctica, desde el comienzo del aprendizaje, los estudiantes van a operar con textos, oraciones y palabras; es decir, con unidades con sentido pleno, que precisamente por esa característica disminuyen las dificultades en los aprendizajes iniciales. Luego, en ese marco, irán explorando y aprendiendo las sílabas y las letras, que son unidades desprovistas de significado.

5. Características generales de la secuenciación didáctica

El Diseño Curricular de la República Dominicana establece cuáles son las capacidades que han de desarrollar los estudiantes de la escuela primaria, e igualmente establece los contenidos de enseñanza mediante los cuales se desarrollan estas capacidades. Por lo tanto, a nivel curricular se seleccionan los contenidos y se les da una organización y un orden. Por ejemplo, en Lengua Española se establece el orden de los tipos de textos seleccionados para cada grado.

Estos textos y contenidos seleccionados y organizados por el diseño curricular deben ser **secuenciados** en forma de un conjunto articulado de actividades para que sea posible su enseñanza y aprendizaje en los espacios y los tiempos escolares. Para enseñar cada texto se debe elaborar una secuencia didáctica.

Una **secuencia didáctica** es un conjunto de **actividades programadas** para que los estudiantes desarrollen sus capacidades de aprendizaje sobre un objeto de conocimiento a partir de un conjunto de operaciones cognitivas, emocionales y sociales.

A continuación, las características que debe presentar toda secuencia didáctica:

- Tiene un **horizonte temporal**; es decir, se desarrolla en un número de clases.
- Está formada por actividades que se vinculan con un **mismo objeto de conocimiento** y que recorren ciertos pasos insoslayables para aprehenderlo.
- Propone un **guion preciso** para la sucesión y articulación de actividades necesarias.
- Tiene un **producto final o productos parciales** que conforman la producción esperada, como fruto del aprendizaje desarrollado en la secuencia.
- **Ordena** los tiempos y espacios, anticipa un recorrido, prevé momentos, combina estrategias y organiza las experiencias imprescindibles.
- Imprime dirección, orden y ritmo a las actividades.

6. Las secuencias didácticas. Sus partes

Las secuencias didácticas elaboradas para la enseñanza en la República Dominicana tienen la siguiente estructura de apartados:

I. Inserción curricular

Reproduce los contenidos —conceptos, procedimientos, actitudes y valores—, las competencias específicas y los indicadores de logro del diseño curricular en Lengua Española, para los que se propone una enseñanza específica.

II. Presentación de la secuencia

Explicita el tratamiento didáctico de las competencias y los contenidos seleccionados.

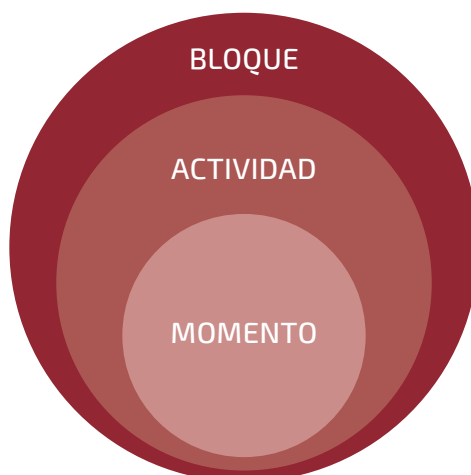
III. Recursos para toda la secuencia

Explicita los recursos necesarios para llevar adelante la secuencia. Se dividen en lo siguiente:

- Recursos para los estudiantes: los recursos que siempre están presentes son el cuaderno de clases y el fascículo para estudiantes (impreso con actividades específicas y textos especialmente preparados para las secuencias).
- Recursos para exhibir en el aula: a preparar por el docente, para distintas actividades de las secuencias. Los recursos que se utilizan en todas las secuencias son:
 - El abecedario exhibido en el aula como fuente de consulta permanente.
 - Las tarjetas de letras: se trata de abundantes copias sueltas de las letras del abecedario, que se usan como herramienta para componer o armar palabras en el proceso de aprendizaje de la escritura.
 - El diccionario.
 - El papelógrafo de aprendizajes: es un cartel preparado por el docente para la lectura de los estudiantes. Se presenta al principio de la secuencia, para explicarles el proceso de aprendizaje que van a experimentar. Se utiliza a lo largo de la secuencia como herramienta de recapitulación y motivación para seguir avanzando.

IV. Desarrollo de la secuencia

Cada secuencia está organizada en tres partes:



a) Los bloques de actividades

Las actividades de las secuencias están organizadas en bloques. Cada bloque aborda contenidos vinculados entre sí por su unidad de sentido.

b) Los tipos de actividades

Las actividades adquieren rasgos particulares, según el momento del proceso de la secuencia:

- Actividad inicial, en la que se presenta y explica a los estudiantes los aprendizajes esperados, que quedan registrados en el papelógrafo de aprendizajes exhibido en el aula durante toda la secuencia.
- Actividades de desarrollo para abordar competencias y contenidos desde la enseñanza, promoviendo los aprendizajes previstos.
- Actividades de recapitulación al final de cada bloque como sistematización parcial de lo trabajado en ese tramo.
- Actividad de producción final que sintetiza los contenidos desarrollados en la secuencia.
- Actividad de reflexión metacognitiva para que los estudiantes protagonicen una mirada reflexiva sobre su propio quehacer y sus aprendizajes durante la secuencia.
- Actividades que deben quedar registradas en el cuaderno. Se indica qué información deben escribir los estudiantes en el cuaderno como registro de la actividad.
- Tareas para el hogar son actividades de aplicación de lo trabajado en la clase. Implican el mismo contenido y las mismas estrategias cognitivas desarrolladas en el aula.

c) Los momentos de las actividades

Son las etapas del desarrollo de una actividad a lo largo de una clase: es la unidad organizadora del trabajo del docente y los estudiantes para ir construyendo conocimiento. En cada momento se explica de qué manera y con qué procedimientos se aborda el contenido y se indica el registro que puede quedar plasmado en los cuadernos de los estudiantes, en un papelógrafo o en ambos soportes.

V. Criterios para valoración

Son aspectos observables de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Surgen de las competencias y contenidos abordados en la secuencia. Al finalizar cada una de estas se propone un conjunto de criterios para valorar o ponderar los aprendizajes realizados. La enumeración de los criterios principales de valoración es una referencia para analizar los trabajos de los estudiantes. Tienen especial consideración las competencias, contenidos e indicadores de logro enunciados en el primer apartado de cada secuencia, de inserción curricular.

VI. Orientaciones generales para profundizar la enseñanza

Los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje. Cada uno parte de saberes previos semejantes, pero quizás no todos los tienen suficientemente afianzados. Es por eso que, al final de las secuencias se presentan algunas sugerencias de actividades para profundizar la enseñanza de los aspectos centrales de la secuencia.

7. Los bloques de actividades de enseñanza de Lengua Española

Como hemos mencionado en el Apartado 3. "La enseñanza inicial de la lengua escrita", enseñar a leer y a escribir implica el desarrollo de las distintas dimensiones que componen la lengua escrita: reconocerla como patrimonio cultural; conocer sus usos y estilos como medio de comunicación; y conocer el sistema alfabético, la estructura del texto y los paratextos.

Es por eso que las secuencias didácticas de Lengua Española se estructuran en tres bloques que posibilitan el desarrollo articulado y balanceado entre las distintas capacidades necesarias para comprender y producir textos. Los tres bloques son:

Bloque 1. Lengua oral: escucha y habla

Se centra en la conversación en torno a los conocimientos previos y las anticipaciones de los estudiantes sobre el texto que se va a abordar. Esta conversación, además de activar los conocimientos previos de los estudiantes, le otorga al docente información valiosa para poder dar ejemplos, contextualizar o plantear situaciones significativas de cara a la propia comunidad de estudiantes.

En este bloque, además, se presenta el papelógrafo de aprendizajes, que es un cartel donde se exponen los contenidos y las principales actividades que se desarrollarán en la secuencia. Cada secuencia cuenta con una sugerencia de papelógrafo a modo de ejemplo. Este es un recurso que produce el docente para la lectura de los estudiantes, pensando que debe ser una "hoja de ruta" del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la secuencia. Asimismo, se utiliza para poder recapitular clases anteriores y anticipar lo que vendrá. De esta forma, los estudiantes cuentan con una herramienta para recordar lo que ya trabajaron y prever sus próximas actividades; como así también van desarrollando paulatinamente una forma de organizar el estudio en su quehacer de estudiante.

Las primeras actividades abordan oralmente el texto para aprehender, fundamentalmente a través del diálogo en clase, su significado y sentidos:

- Conversación
- Lectura del docente como modelo lector (lectura modélica) y lectura guiada de los estudiantes a partir de tercer grado.
- Renarración, paráfrasis, recitación y recuperación de informaciones.
- Aclarar o establecer un nuevo vocabulario.

Conversación. Texto y cultura

La primera actividad consiste en entablar una conversación con los estudiantes en torno al texto seleccionado para la lectura. La conversación sobre temas de estudio forma parte central de los contenidos de producción oral. La conversación en el aula sobre un tema de estudio se diferencia de la charla espontánea de los estudiantes en el recreo o en su casa. El diálogo en clase está orientado al aprendizaje y reclama la atención a los turnos de intercambio, la memoria de lo dicho en la conversación, la pertinencia de las intervenciones que se refleja en el mantenimiento del tema, la escucha atenta y el habla. La intervención del docente concentra a los estudiantes en el tema y regula la participación de todos, otorgando la palabra a los que menos hablan y enseñando a esperar el turno a los que hablan mucho.

La actividad focaliza aspectos relacionados con el contexto cultural en el que circula el texto. Recordemos que ser lector y escritor es ingresar en un contexto cultural que requiere nuevos conocimientos, habilidades y estrategias; no es solamente adquirir una técnica de transcripción.

El docente puede presentar brevemente el tipo de texto que van a leer y conversar con sus estudiantes acerca de qué función comunicativa cumple, quiénes son habituales lectores de ese tipo de texto, para qué se lee y quién o quiénes son sus autores. Asimismo, puede dialogar con el grupo sobre qué otros textos similares conocen, cuáles son sus formatos y características generales y dónde circulan habitualmente; así como, todo conocimiento que pueda movilizarse.

Los estudiantes activan los conocimientos que puedan tener sobre cada género discursivo. Muchos pueden no tener experiencias previas de lectura que les permitan disponer fácilmente de estos conocimientos. En ese caso, es el docente quien tiene la oportunidad de enriquecer el trabajo, brindando información que contextualice la lectura que se va a realizar.

Se trata de una tarea en la que el docente asume un importante **rol de mediador cultural**. A medida que los estudiantes van leyendo varios textos del mismo género, aumentan sus conocimientos y es cada vez mayor la información que evocan por su cuenta antes de leer y que luego utilizan en la comprensión.

Una de las habilidades más ejercitadas en esta instancia es la de **escuchar**. El aprendizaje de la escucha no es algo irrelevante. En la década del 70 se realizaron estudios sobre la distribución de habilidades comunicativas en la jornada laboral de profesionales y se llegó a la conclusión de que escuchar consumía el 45 % de su tiempo y hablar el 30 %; en tanto que, la lectura y la escritura insumían el 16 % y el 9 %, respectivamente. En cuanto a la relación entre las habilidades, hay estudios que señalan que la escucha poco desarrollada predice lectura débil o dificultosa y que la lectura muy desarrollada predice buena escucha. Por lo tanto, dadas estas interrelaciones, no son triviales las actividades de conversación y de escucha atenta por parte de los estudiantes, dado que están ejercitando su competencia comunicativa en este importante aspecto.

Lectura modélica en voz alta del docente

Cuando el docente lee el texto en voz alta, realiza una lectura modélica. Es muy importante asumir esta responsabilidad como modelo lector, respondiendo a las distintas oportunidades con las que cuenta cada estudiante. Es posible que no cuenten con modelos lectores en su entorno. Más allá de las posibilidades individuales, la Escuela debe asumir la responsabilidad de otorgar las mismas oportunidades a todos sus estudiantes, asegurando el acceso a las mismas. Asumir esta responsabilidad implica darle a la lectura en voz alta la función de estimular el deseo de leer, impulsando a los estudiantes a esforzarse por sortear las dificultades del aprendizaje. La lectura en voz alta supone lo siguiente:

- Prepararse para leerles a los estudiantes. Es fundamental que el docente prepare la lectura antes de compartirla; ha de practicar para leer de manera fluida, encontrar la entonación adecuada, realizar las pausas que el texto requiera y poner énfasis donde corresponda. Si lee un cuento, debe darles voz y hacer hablar con distintos tonos a los personajes que dialogan; incorporar un gesto que ayude a la comprensión de un pasaje; y manejar los silencios y el suspenso.
- Prever las preguntas posibles de los estudiantes y prepararse para responderlas, para explicar el texto y para aclarar el significado de algunas palabras o frases disponiendo de sinónimos apropiados.
- Asumir que mientras los estudiantes no leen por sí solos es el docente quien produce el vínculo entre ellos y los textos. La lectura en voz alta, además de producir este contacto, representa para los estudiantes el primer escalón en la comprensión del texto.
- Crear un clima adecuado para disfrutar la lectura.

Renarración, paráfrasis, recitación y recuperación de informaciones

Esta serie de actividades proponen a los estudiantes la evocación del sentido global del texto escuchado. Con la renarración pueden reconstruir la secuencia narrativa, así como recordar y explicar con sus palabras el texto que escucharon. Incluso, el docente puede solicitar la relectura de fragmentos significativos para confirmar o reforzar su comprensión. Al realizar actividades de parafraseo, pueden expresar su contenido en otros términos más cercanos a su oralidad. Con estas actividades el docente puede comprobar y aclarar la comprensión del texto que fue escuchado por los estudiantes.

En el caso del texto instructivo recuperan la información sustancial de cada parte. Si se trata de textos poéticos, pueden memorizar en grupo y en la clase la totalidad o alguna de sus estrofas, y recitarlos de distintas formas.

Estas actividades se apoyan en habilidades que los estudiantes tienen muy desarrolladas desde su nacimiento, como la escucha de su lengua materna oral. Además, desarrollan la memoria y le dan sentido a la escucha atenta de la lectura en voz alta del docente, puesto que irán recuperando elementos de los textos y utilizando la memoria para recordar grupalmente con ayuda del docente la mayor parte de los detalles de lo que se acaba de leer.

A la vez se desarrolla la oralidad y se enriquece el vocabulario porque en cada renarración, parafraseo, recitado o recuperación de instrucciones, los estudiantes incorporan las palabras que han escuchado de la lectura docente.

Mientras los estudiantes hacen este trabajo de recuperación o recuerdo, el docente va anotando las palabras más importantes en la pizarra. Por ejemplo, si se trata de un cuento se escribe en el pizarrón la fórmula de apertura, los nombres de los personajes, el lugar, una oración o palabra que expresa el nudo o conflicto y otra con la resolución, y la fórmula de cierre. Si se trata de un texto poético, el docente escribe en el pizarrón las partes para recitar en grupo: estrofas, versos, finales de estrofas y estribillos. Si se trata de un texto informativo, se pueden anotar palabras clave o elaborar un cuadro sencillo en el pizarrón.

Para cerrar la tarea, el docente lee las palabras clave y/o partes seleccionadas, señalando las escrituras. El objetivo de este trabajo es que el texto escrito empiece a ocupar un lugar en la memoria de los estudiantes y que quede escrito en el pizarrón o en carteles de papel que estarán a la vista, mientras se desarrolle el resto de las tareas.

Bloque 2: Lengua escrita: lectura

Luego de haber trabajado oralmente acerca del texto, en este bloque se propone que los estudiantes logren leerlo por sí mismos a través de un conjunto de actividades graduadas. Las primeras actividades exploran la escritura y comienzan a familiarizar a los estudiantes con el texto escrito, que luego van a aprender a leer con detalle. Estas actividades son:

- Exploración del paratexto: presentación, títulos, subtítulos, imágenes.
- La identificación de algunas palabras seleccionadas por el docente.

Exploración del paratexto, formato y diagramación

Todo texto se ofrece para la lectura mediante alguna forma de presentación. Se elige el tipo de letra en el que se va a escribir, se le pone un título, se indica el autor y se puede ilustrar. El conjunto de elementos visuales mediante los cuales se presenta un texto para la lectura, se denomina paratexto del texto. La etimología de la palabra paratexto significa justamente "al lado del texto". Otros elementos paratextuales son los epígrafes o breves frases que suelen acompañar a las ilustraciones, las notas aclaratorias que se escriben al pie de la página, los subtítulos y los índices.

Los estudiantes reciben el texto en su fascículo, o libro de cuentos o copia. Observan la forma en la que cada texto ha sido “puesto en la página”. Esta tarea les permite la exploración de su materialidad gráfica, es decir, la exploración del texto como objeto con sus propias reglas y estructuras totalmente arbitrarias definidas culturalmente. Por la especificidad y arbitrariedad de las estructuras textuales, es que los estudiantes deben recibir enseñanza para reconocer los distintos elementos del paratexto:

- Lingüísticos: títulos, partes destacadas, tipo y tamaño de letras.
- No lingüísticos: ilustraciones, fotos y viñetas.

Una correcta exploración del paratexto estimula el reconocimiento de la forma escrita del texto, que los estudiantes han conocido por los intercambios orales previos; y aumenta la comprensión, ya que pone en marcha procesos de inferencia, es decir, procesos por los cuales los lectores aportan información en relación con la que aparece en el texto.

La identificación de algunas palabras seleccionadas por el docente

Esta tarea representa una bisagra o transición entre las que se desarrollan en la conversación sobre el texto y las que lo hacen sobre la observación de oraciones y palabras escritas. Es el momento en el que se acentúa la actividad a cargo de los estudiantes con la enseñanza del docente que va guiando la observación atenta, parte por parte, del texto. Recordemos que los estudiantes han escuchado, renarrado y explorado varias veces el texto; por lo cual, seguramente han memorizado no solo su estructura, sino muchas de sus palabras. Ahora es el momento en que pondrán los ojos sobre la literalidad del texto.

El docente seleccionará precisamente las partes que más familiares les resulten y que sean significativas en la estructura del texto. Luego puede proponerles preguntas que los desafíen a leer globalmente: *¿Hay palabras repetidas en las oraciones? ¿Cuáles? ¿Hay palabras que empiezan con mayúscula adentro de la oración? ¿Por qué sucederá esto? ¿Dónde dice “Había una vez”? ¿Cuál es la palabra más corta que aparece en la oración?* Y así, con las restantes palabras, identificándolas en el fascículo, en el libro de texto o en la pizarra. En esta actividad se profundiza gradualmente la concentración sobre las marcas gráficas del texto y se afianza la observación detallada de la disposición, linealidad, dirección, espacios entre palabras y líneas, sangría, mayúsculas y letra capital; es decir, todas las pistas gráficas que facilitan la comprensión y permiten avanzar en el conocimiento del sistema en el que está escrito el texto.

El docente relea el fragmento seleccionado y propone a sus estudiantes identificar:

- Cuántas oraciones tiene el fragmento.
- Cuántas palabras tiene cada oración.
- Dónde aparecen las mayúsculas.
- Dónde hay puntos, que son las marcas gráficas que caracterizan visualmente los límites de cada oración escrita.

Las siguientes actividades profundizan más todavía la lectura analítica, la escritura y la revisión de palabras:

Toda palabra escrita muestra el sistema alfabético funcionando con todas sus características: la palabra se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas; puede ser escrita en distintos tipos de letras y se separa del resto con un espacio; y tanto para leerla como para escribirla es necesario conocer el principio alfabético y la ortografía que le es propia. Por eso, en esta propuesta didáctica, mientras se toma el texto como marco para el avance en la lectura y el posicionamiento de los estudiantes como verdaderos lectores, se propone la palabra como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético de escritura.

Para tales fines, el docente retoma el conjunto de palabras clave que copió y que pertenecen al texto que se está leyendo, y propone a los estudiantes las siguientes actividades analíticas:

- Comparación de palabras seleccionadas del texto.
- Comparación de partes de palabras.
- Análisis de la cantidad y el orden de las letras en la palabra.
- Los tipos de letras.
- La lectura en voz alta.
- Lectura entre distractores.

Comparación de palabras seleccionadas del texto

La comparación es una estrategia lectora que concentra la atención sobre la materialidad de la escritura y que conduce paralela y progresivamente al reconocimiento de:

- Siluetas de palabras (largas, cortas, con letras altas o bajas, con tilde o sin tilde).
- Las letras como elementos mínimos de la escritura (la palabra que tiene una Z, la que tiene más A o más E, la que tiene QU; y así, sucesivamente, con las distintas letras).
- Diferenciación entre vocales y consonantes.

Comparación de partes de palabras

La comparación de los principios y finales de las palabras constituye una estrategia para reconocer:

- Aspectos morfológicos: singular, plural, femenino y masculino.
- Familias de palabras. En esas últimas hay un morfema base que mantiene el mismo significado en toda la familia y que además mantiene, salvo pocas excepciones, la misma ortografía en todos los miembros de la familia; por ejemplo, la J en la familia de "juego, jugar, juguete, juguetón" y en la de "conejo, conejito, conejera".

Por eso, la comparación es también una estrategia para aprender la ortografía de las palabras, que más adelante podrá explicarse a través de reglas.

La comparación de palabras es una tarea importante en la secuencia de alfabetización que, además, puede constituir un juego didáctico cotidiano, a partir del cual los estudiantes almacenan en su memoria léxica colecciones de palabras iguales, similares, diferentes o muy diferentes. Esta exploración es la base para todo el desarrollo del léxico, que ocupa un rol importante tanto en el aprendizaje de la ortografía como en el proceso de la comprensión lectora.

Análisis de la cantidad y orden de las letras de una palabra

Como ya se ha mencionado, en la palabra los estudiantes focalizan las letras a partir de las cuales establecen las correspondencias con los fonemas. Para esto, se propone el análisis de la cantidad de letras, el orden y el lugar que ocupa cada una y su sonido en la lectura en voz alta.

Para afianzar el análisis de la cantidad y el orden de las letras de una palabra, es muy apropiado el recurso de las tarjetas de letras. En esta actividad se manifiesta la fuerte relación que hay entre los procesos de lectura y escritura y cómo se potencian mutuamente. El docente escribe una palabra en la pizarra y le da a los estudiantes las tarjetas de letras móviles para que la vuelvan a "armar", colocando sucesivamente una a una las letras en el orden

que corresponde. Esta actividad es colectiva al principio, luego en pequeños grupos y finalmente individual, porque es necesario involucrar a todos en el procedimiento de análisis; por ejemplo, mientras uno “arma” la palabra, el resto observa y monitorea el proceso, o le indica cuál letra corresponde.

El uso de las tarjetas de letras es fundamental porque los estudiantes deben tomar importantes decisiones acerca de cómo se escribe cada palabra para que su lectura sea inequívoca:

- Seleccionando las letras necesarias para armar palabras entre un conjunto de letras desordenadas.
- Ordenando cada letra en el lugar que le corresponde, de acuerdo con el orden de los sonidos de la palabra hablada que se quiere escribir. Disponiendo las letras en línea, de izquierda a derecha.
- Orientando cada letra como corresponde.

Estas importantes decisiones pueden ser llevadas adelante sin el esfuerzo que implica en los primeros años de la alfabetización el trazado de la letra manuscrita.

Análisis de los tipos de letra que se usan para escribir palabras

Se presenta nuevamente la palabra ya trabajada, en cartel o escrita en la pizarra, y el docente la escribe (o agrega otro cartel) en minúscula o en cursiva para que los estudiantes comparen ambas escrituras y vayan desarrollando la idea de que las palabras pueden estar escritas en distintos tipos de grafías; pero en el cambio de un sistema a otro, siempre se mantiene la misma cantidad, el orden y el sonido de cada letra. Para tales fines, se promueven el análisis de la palabra, su lectura en voz alta y su posterior escritura.

La lectura en voz alta

Los estudiantes leen en voz alta las palabras que analizaron y formaron con las tarjetas de letras. Esta actividad permite desarrollar la dicción y articulación de los sonidos y, además, que las palabras ingresen en el vocabulario activo de los estudiantes de manera completa: con su significado, con su sonido en la lectura y con las letras que la componen en la escritura.

Leer entre distractores

Después de haber trabajado analíticamente las palabras del conjunto seleccionado por el docente y haber leído las palabras en voz alta, seguramente los estudiantes podrán leerlas de un vistazo y con fluidez. Esta lectura automatizada es valiosa porque permite leer rápidamente palabras por su recuperación en el vocabulario o léxico mental, sin necesidad de recurrir al deletreo. Es el momento de reforzar y afianzar esta forma de lectura mediante la lectura entre distractores que propone leer las palabras conocidas y analizadas, mezcladas entre otras palabras muy semejantes, pero no conocidas ni analizadas en clase. Por ejemplo, se trata de contar cuántas veces dice “casa” en una serie como: “cama, cata, casa, cala, cama, rama, casa, capa, cara, casa”.

A partir de esta tarea, los estudiantes son posicionados como lectores plenos que emplean diversas formas de leer: principalmente la **lectura de vistazo** con las palabras que poseen en su léxico mental y la **lectura analítica** con las palabras nuevas que encuentran en los textos.

A lo largo de estas actividades, los docentes pueden ofrecer distintas formas de volver al texto para fomentar el desarrollo paulatino de distintas formas de leer. Estas distintas formas de lectura se desarrollan a lo largo de todo el ciclo y se afianzan en segundo ciclo:

Lectura anticipatoria	El lector puede realizar anticipaciones sobre lo que va a leer. Estas son predicciones que se relacionan con su experiencia y que le permiten prever algunos contenidos del texto antes de leer en detalle, observando, por ejemplo, las ilustraciones o haciendo una mirada rápida sobre el texto. Luego, su aprendizaje sistemático de la lectura confirma o no esa anticipación. Realizar una anticipación a la lectura, ya sea por el título o por las imágenes, permite que los estudiantes mejoren su comprensión del texto.
Lectura rápida	Consiste en leer para encontrar un dato preciso. Por eso, se requiere una lectura veloz hasta encontrar la palabra clave que nombra lo que se busca. Luego, se lee detenidamente. Los cuentos de estructura repetida permiten realizar este tipo de lecturas.
Lectura inferencial	Completa las informaciones que el texto no desarrolla, pero que son necesarias para entenderlo. La lectura inferencial se produce en tres tiempos: leer lo que dice el texto, evocar lo que se sabe sobre ese tema y pensar qué otra información o conocimiento se necesita para entender completamente. En todo el primer ciclo es fundamental que el docente dedique tiempo y esfuerzo a enseñar este tipo de lectura.
Lectura de control	Consiste en la relectura frecuente que hace el lector para supervisar sus propios procesos de lectura. Se trata de releer para verificar. Las actividades ofrecen indicaciones y guías para llevar a cabo los procesos de releer y reforzar la comprensión.

Bloque 3. Lengua escrita: escritura

En este bloque de actividades los estudiantes llevan a cabo diversas formas de escritura, que vuelven recursivamente sobre las que ya hicieron cuando leían.

- Copia de palabras.
- Completamiento de palabras.
- Escritura de palabras con ayuda. Revisión conjunta.
- Escritura de palabras sin ayuda. Revisión posterior.
- Escritura de oraciones con y sin ayuda. Revisión.
- Escritura de un texto completo con y sin ayuda:
 - El orden en el proceso de escribir un texto.
 - Los borradores.
 - Revisión de borradores y escritura final.
 - Actividad de cierre.

Copia de palabras

La correcta copia de la pizarra y de otros textos es una rutina escolar, muy necesaria para que los estudiantes puedan conservar las consignas de trabajo y los datos que necesitan con absoluta claridad. Esta estrategia de escritura se ejercita cotidianamente en clase. Debe automatizarse en los primeros grados para que los estudiantes puedan concentrarse en las estrategias más complejas o en los niveles superiores del proceso de escritura.

En las actividades de copia, los estudiantes pueden concentrar su atención en todas las dificultades que presenta el sistema alfabético y en el esfuerzo de plasmar el trazo de cada letra en la hoja, porque no tienen que prestar atención a la planificación del texto a escribir.

Completamiento de palabras

El docente selecciona un conjunto de palabras conocidas por los estudiantes y las escribe con blancos para completar. Puede comenzar con las vocales. En esta tarea los estudiantes se concentran en las letras que faltan en una palabra; luego, consultan la palabra completa que provee el docente, comparan y finalmente la escriben donde corresponde. En el primer grado resuelven ejemplos en la pizarra, como modelo de trabajo para los estudiantes.

Escritura de palabras con ayuda

El docente propone escribir una palabra que han leído. Entre todos evocan, es decir, recuperan de su memoria oralmente el contenido del texto que conocen y el significado de la palabra.

Luego, los estudiantes escriben la palabra en la pizarra, en un borrador o en sus cuadernos. El docente los incentiva para que pregunten lo que necesitan para escribirla completa; los ayuda respondiendo todo lo que le preguntan: las semejanzas entre palabras, cuál letra deben escribir primero, cuál le sigue y cómo se traza una determinada letra, entre otras. Interviene proveyendo información tanto oral como escrita. Para esto debe distinguir los tipos de preguntas que le hacen; por ejemplo, las preguntas sobre la forma de las letras se responden por escrito, pero ante el interrogante de cuál va primero conviene pronunciar la palabra —para que los estudiantes comprendan que la palabra escrita lleva las letras en el mismo orden que tienen los fonemas en la oralidad— y luego responder cuál se escribe primero. Los ayuda a buscar las letras en los portadores disponibles en el aula: en el póster de nombres, en la lista de asistencia, en el abecedario o en cualquier otra fuente de información con la que cuenten.

Escritura de palabras sin ayuda, reflexión y revisión

Una tarea sustancial en la secuencia didáctica es la escritura sin ayuda —en principio, de palabras, pero luego de oraciones y textos— ya que los estudiantes tienen que encontrar en la propuesta de enseñanza de la lengua escrita un momento para escribir, según lo pueden hacer dado el estado de sus conocimientos. Esta escritura es muy indicativa de sus progresos. Sin embargo, en el aprendizaje de la lengua escrita hay procesos muy complejos, como la reflexión y la revisión del propio escrito, que necesitarán la guía del docente durante todo el ciclo.

Esto no implica proponer que el docente llegue al tercer grado guiando paso a paso la revisión. Si se trabaja desde el primer grado con una fuerte valoración de las convenciones escritas, en tercer grado los estudiantes deberían estar en condiciones de hacerlo con autonomía. Se trata de un proceso que se va complejizando y va delegando en ellos la revisión de sus propias escrituras. En tanto puedan realizar escrituras de palabras cada vez más autónomas, podrán prestar cada vez más atención a problemas más complejos (como el entramado textual). Es por eso, que se hace hincapié en la práctica de la revisión de, por ejemplo, la copia del pizarrón y la escritura de una palabra o de una oración.

Por tal razón, la secuencia didáctica sugiere tareas en las que el docente propone escribir alguna palabra relacionada con un texto leído, pero nueva para los alumnos. Lo propone siempre como un problema: “*Quiero escribir... ¿Me ayudan?*”. Mientras se desarrolla la tarea, los estudiantes escriben solos y el docente suspende la ayuda, pero luego propone un trabajo colectivo en el pizarrón.

Escritura de oraciones con y sin ayuda, reflexión y revisión

El docente o los estudiantes proponen escribir oraciones a partir de las palabras que conocen. El docente les pide que le vayan diciendo cómo se escribe cada palabra, qué letra pone primero, cuál le sigue, etcétera, llamando la atención sobre las características de cada una (forma, altura, etcétera), que le indiquen cuándo tiene que dejar un espacio para separar. Una vez que se cuenta con el escrito correcto, es oportuno proponer la revisión guiada de lo que escribieron en el pizarrón.

El paso siguiente consiste en escribir oraciones con las palabras conocidas, más alguna desconocida. Luego, los estudiantes revisan sus propios escritos en el cuaderno, con la guía del docente desde el pizarrón: primero revisan la cantidad de palabras que escribieron y los espacios entre estas; luego, una a una, las letras que forman cada palabra, descubren cuál omitieron, cuál pusieron de más, dónde se olvidaron de colocar tilde y cuáles se les “pegaron”, entre otras. Finalmente, copian la escritura correcta del pizarrón. El docente revisa esta copia para observar los avances o la persistencia de dificultades que tendrán que ejercitarse.

Escritura de un texto completo con y sin ayuda

Como culminación de su proceso de aprendizaje, los estudiantes realizan un proyecto de escritura sobre el tipo de texto que aprendieron a leer. Este proyecto se lleva a cabo a través de un conjunto de actividades graduadas de escritura de borradores, con la guía del docente y en colaboración entre los estudiantes.

El orden en el proceso de escribir un texto

Los estudiantes han leído un texto y lo han comprendido a través de todas las actividades de lectura del Bloque 2. El docente les propone escribir un texto del mismo tipo. Si han leído un cuento, les propone que expliquen qué otro cuento les gustaría escribir, lo mismo sucede con la noticia o con el instructivo. El docente anota ideas y sugerencias en la pizarra para que elijan. Los va guiando para que escriban colectivamente cada parte del texto; por ejemplo, en el caso del cuento escriben primero el inicio, después escriben el nudo y finalmente escriben el desenlace.

Los borradores

En este proyecto de escritura los estudiantes elaboran borradores de cada parte del texto que se revisan y corrigen en clase. Este proceso permite aprender cómo se escribe y edita un texto. El borrador enseña a escribir cada vez mejor. Es crucial que se **descarte** la idea de que el escritor elabora un texto definitivo en la primera situación de escritura. Por el contrario, la particularidad de cada tipo de texto requiere que para aprender a escribirlo —como lo indica el currículo— se ponga en marcha un cuidadoso proceso de enseñanza. En este proceso los estudiantes escriben versiones provisionales del texto, que son borradores que se revisan y corrigen hasta llegar a la versión final. Esto ocurre gradualmente, con la guía experta docente, y se prolonga durante toda la escolaridad obligatoria.

El docente, con tiempo para revisar cada borrador, los corrige, escribiendo claramente sus observaciones. Una vez corregidos, devuelve los borradores para revisarlos con los estudiantes. Seguramente en los borradores se encontrarán palabras incompletas, poco legibles o incorrectamente separadas. Se sugiere que las correcciones incluyan la palabra bien escrita por el docente para que el estudiante corrija su propia escritura. Para la corrección, puede utilizar distintas estrategias, como el uso de tarjetas de letras, la comparación de escrituras y la búsqueda en el diccionario (en el caso de tercer grado).

Es muy importante que se valore muy positivamente el esfuerzo realizado. La devolución debería reconocer ese esfuerzo con comentarios elogiosos sobre los logros obtenidos. Especialmente, se trata de que los estudiantes observen que su docente valoriza los borradores como fruto de un fuerte trabajo. Lejos de establecer a los borradores como fuente de frustración, los estudiantes deben comprender que es parte del quehacer del escritor la tarea de revisar sus escritos y de mejorarlos.

Revisión de borradores y escritura final

El docente entrega los borradores y les hace observar lo siguiente:

- Si se escribe el tipo de texto que se había elegido.
- Si están todas las partes de su estructura.
- Si el texto es coherente y comprensible.
- Si se sigue la linealidad de la escritura.
- Si es legible lo que está escrito.
- Si las palabras están bien escritas: completas y separadas unas de otras.
- Si pusieron mayúscula en nombres propios, al principio y después de punto.
- Si las oraciones están separadas por punto y hay punto final.

Los estudiantes leen atentamente. El docente les da tiempo para que lean las correcciones y hagan preguntas; es muy importante que se compartan las preguntas y las correcciones. Los estudiantes leen atentamente sus borradores, prestando atención a las correcciones. El docente les indica que escriban la versión final en el cuaderno o en una hoja aparte.

Actividad de cierre

Al terminar la secuencia, estudiantes y docente desarrollan una conversación sobre el tema de estudio, donde recuperan sus aprendizajes y aprecian debidamente sus logros. El docente orienta esta reflexión: *¿Qué texto(s) leímos? ¿Qué nos gustó más? ¿Cuántas y cuáles palabras, frases y textos aprendimos a leer y escribir? ¿Qué sabíamos al principio y qué aprendimos? ¿Qué más nos gustaría saber?*

Una sugerencia es que los estudiantes lleven una libreta (a modo de diccionario personal) donde ordenen todas las palabras que aprendan en cada secuencia. También pueden elaborar colectivamente un cartel donde escriban las palabras que aprendieron con la lectura. En el primero y segundo grado basta que ordenen por la letra inicial. Este trabajo proporciona otro contacto productivo con el abecedario. En tercer grado, los estudiantes han empezado a aprender con su docente el uso del diccionario, con lo cual pueden gestionar este registro de su vocabulario activo oral y escrito.

Así como hay diversas formas de leer, también hay distintas formas de escribir, que se aprenden y ejercitan en todos los grados del ciclo:

Para destinatarios específicos	En la comunicación oral tanto el que habla, como el que escucha, puede ajustar su comunicación, porque el que escucha dice si no entiende. En la comunicación escrita el destinatario del mensaje no está presente. Hay que imaginar cómo va a entender. Eso requiere tareas específicas para que el escritor piense en el destinatario de su mensaje.
---------------------------------------	--

Creativa	Se alimenta de las experiencias lectoras con poesías, canciones y cuentos; y permite usar el lenguaje para jugar con los sonidos y con la significación, creando rimas o personajes y situaciones imaginarias.
Para comprender mejor la lectura	Requiere intervenir activamente en el texto que se lee a través de tareas, tales como: subrayados, preguntas e informes de lectura.
Como herramienta para aclarar el propio pensamiento	Se relaciona con la posibilidad de releer la propia escritura para acortar la distancia entre lo que se quiere escribir y lo que efectivamente está escrito. Es la razón por la que se escriben borradores antes de la última versión de un texto.

Observaciones sobre las actividades de los bloques

Las actividades tienen estructura recurrente o recursiva

Muchos estudiantes, especialmente aquellos que no provienen de un entorno lector, no han tenido la oportunidad de mantener contacto asiduo con los textos, a partir del cual el texto mismo se vuelve previsible y permite experimentar la placentera sensación de dominio creciente. Por eso, el desarrollo de las actividades convoca a los estudiantes a observar y buscar distintos aspectos en el texto que están trabajando. De este modo, estos vuelven una y otra vez al escrito, que se transforma rápidamente en un objeto de atención y exploración, que enfrentan cada vez con más conocimientos. Cada texto es explorado por lo menos diez veces. Esta decisión de trabajar con actividades recursivas hace que puedan experimentar la sensación de comprensión creciente en cada contacto, sensación que aumenta la confianza y el gusto por el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los estudiantes participan activamente en actividades colectivas e individuales

El trabajo que desarrollan en cada actividad, y en el proceso en su conjunto, propone distintas tareas cognitivas, tanto orales (auditivas) como escritas (visuales), con el andamiaje del docente. En momentos indicados, resulta apropiado que el docente lea en voz alta y que los estudiantes renarren o recuperen información leída o escuchada. En las restantes actividades, los estudiantes se relacionan directamente con textos, oraciones y palabras; y buscan información en el escrito, según indicación del docente, a través de la lectura individual, colectiva o en pequeños grupos, en voz alta o de manera silenciosa. En resumen, la secuencia propone la clase centrada en la actividad de los estudiantes.

Los docentes son fuente de enseñanza, información, confianza y aliento para los estudiantes

El docente asume el rol permanente de fuente de enseñanza y de informaciones confiables sobre la escritura. Es importante que esté siempre dispuesto a ofrecer respuestas y a alentar las preguntas de los estudiantes, así como a brindar indicaciones acerca de cómo desarrollar las distintas tareas.

Además, y con central importancia, aporta la confianza que los estudiantes necesitan para sentirse capaces de aprender a leer y a escribir.

8. La formación de lectores

Un lector se diferencia de un consumidor de textos porque, además de poder leer, aprecia, discierne y es capaz de seleccionar y ejercer el juicio crítico sobre los textos que lee. Puede argumentar, recomendar, compartir sus lecturas y, de esta forma, influir positivamente en su comunidad. La formación de públicos lectores tiene como base el encuentro de los lectores y los textos. La lectura puede producirse en diversos tipos de actividades escolares, agrupadas en "ámbitos" o "espacios" de lectura.

- Encuentro individual entre los lectores y los textos.
- Participación del lector en una lectura socializada del texto.
- Encuentro de la lectura con otros aprendizajes curriculares.
- Encuentro del lector con el texto, a través de una lectura intensiva guiada.

El primer ámbito es el del **encuentro individual entre los lectores y los textos**. Su objetivo principal es hacer percibir la lectura en general y la literatura en particular como una situación comunicativa real de nuestra sociedad, y conseguir la construcción de hábitos lectores. En este sentido, se sugiere que docentes e instituciones procuren la creación de un espacio —semanal, por ejemplo— de lectura personal, que puede dar a todos los estudiantes la oportunidad de leer y hacerlo con un tiempo prolongado, con independencia del contexto sociofamiliar.

La lectura autónoma, extensiva, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre, es imprescindible para incrementar las competencias de lectura y escritura que se desarrollan mediante la enseñanza en las horas de clase.

En ese mismo sentido, sería importante recurrir también a la asistencia o realización de audiciones literarias radiales o televisivas, al análisis de sitios web y al intercambio de recomendaciones de lecturas con la utilización de reseñas.

El segundo ámbito es el de **la participación del lector en una lectura socializada del texto**. Su objetivo principal es acoger la respuesta de los lectores a las obras y favorecer la construcción compartida de la interpretación. Compartir la lectura permite experimentar su dimensión socializadora, sentirse parte de una comunidad de lectores y establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción de una comunidad cultural. Se trata de generar espacios para que los estudiantes, que han escuchado o leído un cuento, una noticia o una poesía, puedan opinar y recomendar a otros estudiantes.

El tercer ámbito es el **encuentro de la lectura con otros aprendizajes curriculares**. Entre la más inmediata está la de los aprendizajes lingüísticos. Los textos se ofrecen como un gran punto de partida para hablar o escribir a partir de estos o según estos, en actividades que interrelacionen la lectura, la escritura y el habla. Esta actividad se extiende a los conocimientos específicos de todas las áreas curriculares y de la acción educativa integral, dada su riqueza de elementos culturales (sociales, éticos, históricos, artísticos, etcétera).

El cuarto ámbito es el del **encuentro del lector con el texto a través de una lectura intensiva guiada** que le permita aprender a leer y a construir interpretaciones más elaboradas. La lectura guiada ha sido siempre una responsabilidad de la escuela y es la tarea que los docentes han sentido como más propia de su trabajo. Se sitúa en el ámbito más específico de la programación y conlleva esfuerzo escolar para enseñar a los estudiantes cómo proceder ante textos inicialmente complejos o bien cómo descubrir la complejidad de los aparentemente sencillos; ofrecer información asociada; explicitar conocimientos conceptuales; o sistematizar los saberes adquiridos sobre los diferentes tipos de textos.

9. Los tipos textuales y los géneros discursivos

De acuerdo con el Diseño Curricular, los estudiantes parten inductivamente su recorrido lector desde exponentes de textos variados a través de la escucha, el habla, la lectura y la escritura; y acceden a la conceptualización de los tipos de textos que subyacen a estos y a sus características. Por ejemplo: a lo largo de su escolaridad, los estudiantes leen cuentos, noticias, autobiografías, historietas y fábulas; es decir, diversos géneros narrativos. A partir de esas lecturas, pueden reflexionar acerca de las características generales de la narración como tipo textual. Lo mismo sucede con los distintos exponentes de otros tipos de textos.

Esto sucede porque el lenguaje usado en los distintos ámbitos de la actividad humana (como la ciencia, la técnica y el arte), da forma a diversos enunciados; por ejemplo: el informe científico, el texto instruccional en el ámbito tecnológico y la novela en el ámbito del lenguaje artístico. Estos enunciados que se integran sistemáticamente en una actividad determinada presentan características comunes en su intención comunicativa, articulación, estilo, procedimientos y concepción del destinatario. Constituyen ejemplares de "géneros discursivos", es decir, de formas textuales convencionales.

Las estructuras más abstractas a las que responden esos géneros discursivos son los "tipos de textos" o los "tipos textuales". Por ejemplo: la crónica, la noticia, la biografía, el cuento, la fábula, el cantar de gesta y la novela, son géneros discursivos correspondientes al tipo textual conocido como narración.

Desde el punto de vista cognitivo, los tipos de textos se relacionan con procesos de categorización del conocimiento:

- La narración refleja la diferenciación de percepciones en el tiempo.
- La descripción refleja la diferenciación de percepciones en el espacio.
- La exposición se relaciona con el proceso humano de comprender mediante conceptos.
- La argumentación se relaciona con el juzgar y con la comprobación de relaciones entre cosas y/o conceptos, a través de la indicación de semejanzas, oposiciones, contradicciones y variaciones.
- La instrucción se relaciona con la planificación orientada por la voluntad y dirigida hacia el futuro.

En lo que respecta a la enseñanza de los géneros discursivos, en la actualidad, la psicología y los estudios cognitivos consideran que los seres humanos generan conocimiento sobre ellos mismos y sobre el mundo desde dos vertientes fundamentales: la lógica-racional y la simbólica-narrativa.

- El pensamiento lógico-racional o lógico-científico constituye un sistema formal de descripción y de explicación.
- El pensamiento narrativo construye el sentido de las experiencias, creando identidad y ocupándose de las intenciones humanas.

Los niños y jóvenes ven atravesada su vida por textos que se sostienen en esas diferencias. Conocen el mundo a través del primer sistema de pensamiento, para su aprendizaje científico y técnico; pero, especialmente, en el primer ciclo los niños desarrollan su capacidad simbólica de escuchar, leer y producir narraciones.

10. La importancia de la narrativa en el primer ciclo

De acuerdo con el Diseño Curricular, en todos los grados se leen cuentos y noticias, además de la autobiografía en tercer grado, de manera que la narrativa es el género predominante y transversal en el primer ciclo.

La opción es didácticamente pertinente porque se trata de "una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de pensar el futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles, una fuente de placer, quizás, junto con la conversación, la forma más universal de expresarnos y de entender el mundo, a los demás y a nosotros mismos" (Lomas y Tusón, 2000).

La narrativa está fuertemente relacionada con la alfabetización y con las concepciones del tiempo y de la acción que derivan de ella. Aunque existen narraciones orales, en nuestras sociedades, tan fuertemente marcadas por la racionalidad de la escritura, las exigencias de estructuración del texto escrito han dado forma precisa y extendida a los esquemas narrativos.

La narrativa es un contenido de base, que contribuye de manera sustantiva con la inclusión de los estudiantes en la cultura escrita de la comunidad. Uno de los estudiosos más importantes de la narración como forma del pensamiento es Jerome Bruner, quien expone modos en que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean y facilitan la comprensión de los proyectos y las acciones humanas (Bruner, 1997).

1. La narración propone una estructura de tiempo vivido. Una narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de acontecimientos cruciales. El tiempo narrativo es "tiempo humanamente relevante", cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos.
2. Las narraciones tienen como eje la centralidad de la problemática. El motor de la narración es el conflicto. Las historias que merece la pena contar y construir nacen de una problemática y de sus posibilidades de resolución.
3. La narrativa da lugar a la actividad de interpretar. Los relatos pueden tener distintas versiones, lo cual favorece la negociación humana en torno de los significados.

Los docentes han de proponer diversos tipos de narrativas para leer en el primer ciclo. Entre estas, los **cuentos escritos tradicionales** cobran gran importancia en los aprendizajes iniciales de los estudiantes. Estos cuentos tienen **patrones argumentales predecibles**, desde las fórmulas de inicio como "había una vez"; de nudo o conflicto, "entonces" y "de pronto"; y de fin, "y vivieron felices". Estos patrones favorecen el reconocimiento de la **estructura**.

Los estudiantes también descubren la **trama** y observan que la mayoría de los cuentos no tiene una trama simple porque el personaje debe superar obstáculos antes de resolver el conflicto. La **repetición de acontecimientos y diálogos** es uno de los recursos literarios más fuertes, que da interés y complejidad a las tramas de los cuentos para los primeros lectores, y a la vez es un valioso instrumento de alfabetización, dada la posibilidad de *recuperar de manera precisa las referencias dentro del texto* y el atractivo que ejerce la posibilidad de predecir y acertar para estudiantes de los primeros grados.

11. La gramática en el primer ciclo

El Diseño Curricular, en el primer ciclo, no propone un espacio aislado para la enseñanza de la gramática, sino que integra algunos de sus aportes en los procesos de lectura y escritura de los textos.

Esto significa que el Diseño Curricular no considera que el estudiante es una "tabla rasa", alguien a quien hay que proveerle toda la información proveniente de los gramáticos para que después la aplique, si puede, a la resolución de sus problemas lingüísticos y comunicativos.

Por el contrario, desde el enfoque que propone el Diseño Curricular, los estudiantes comprenden y usan las estructuras gramaticales fundamentales y poseen un léxico básico que les permite comunicarse en su comunidad. Esto indica que didácticamente se deben tomar en consideración los conocimientos que tienen los estudiantes sobre su lengua materna por ser usuarios de esta. Sus conocimientos son de carácter intuitivo (no consciente) e involuntario. Sin embargo, son la base con la que se cuenta. El trabajo con la gramática debe partir de estos conocimientos para que los estudiantes los hagan conscientes y, de este modo, puedan ejercer un control voluntario sobre ellos.

En su escolaridad formal, los estudiantes enfrentan problemas y cuestionamientos sobre la lengua que utilizan intuitivamente de forma cotidiana. La comunicación en la comunidad hablante no requiere hacer reflexiones conscientes sobre clase de palabras o conjugaciones verbales. Ese análisis se realiza a nivel mental, automáticamente. El reconocimiento gramatical en la escuela requiere reflexionar sobre un objeto que hasta ese momento no necesitó ser analizado: la lengua.

Los estudiantes pueden hacerlo porque poseen una competencia lingüística y comunicativa que, si son estimulados por docentes que se interesen en lo que ellos piensan, les permite plantear y responder preguntas sobre el funcionamiento de la lengua que hablan y sobre la lengua escrita que están aprendiendo. En la medida en que sus docentes les brinden oportunidades para pensar acerca del funcionamiento de la lengua a partir del planteo y la resolución de problemas lingüísticos y comunicativos, estarán luego en condiciones óptimas para abordar sistematizaciones formales en el ciclo superior.

La enseñanza de la gramática en esta etapa consiste en que los estudiantes puedan encontrar regularidades en la lengua, en que hagan buenas preguntas sobre su funcionamiento y en que encuentren en el aula y en los textos, con sus docentes y sus compañeros, el ámbito donde puedan responderlas.

Por lo tanto, se deben prever dos formas complementarias de trabajo gramatical:

- Incorporar la actividad gramatical en las tareas de lectura y escritura, con el propósito general de enseñar cómo se usan los conocimientos léxicos y gramaticales para resolver problemas de comprensión y producción.
- Incorporar actividades gramaticales que permitan acotar un problema, profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos.

Algunas propuestas de trabajo gramatical que se encuentran en las secuencias de Lengua Española son orientativas y apuntan a comprender mejor lo que se está leyendo, tanto en lecturas informativas como literarias:

- Reformular oraciones largas en dos o más oraciones más cortas.
- Reconocer frases poco claras o confusas, y reformularlas para que dejen de serlo.
- Inferir el significado de palabras derivadas y compuestas a partir de un análisis de su estructura morfológica, así como la relación con palabras conocidas que apelen a los mismos recursos morfológicos.

Algunas propuestas didácticas son útiles para articular la enseñanza de gramática durante la lectura literaria:

- Analizar la descripción de los personajes o de un lugar u objeto (qué partes se elige describir y cómo se las describe).
- Observar qué clases de palabras se usan para nombrar y cuáles para describir (uso de los sustantivos y los adjetivos).
- Formular algunas anticipaciones previas a la lectura y, después de la lectura, volver a las descripciones y a las hipótesis formuladas; a partir de ahí, vincularlas con más precisión al texto.
- Analizar de qué manera las descripciones incluidas en las narraciones se vinculan con la historia que se narra.
- Observar y sistematizar el uso de los tiempos verbales en las narraciones.

En conclusión, la gramática se enseña experimentando la lengua oral, la lectura y la escritura. A partir de esas actividades, docente y estudiantes piensan juntos cómo se resuelven algunos problemas que estas plantean. Desde esta perspectiva, lo prioritario no es que los estudiantes aprendan nombres de memoria, ni clasificaciones vacías, ni resuelvan ejercicios sueltos que no guarden relación con el resto de los contenidos curriculares, sino que la gramática sea una herramienta de reflexión lingüística que otorgue respuesta a problemas comunicativos concretos.

12. La enseñanza de la ortografía

En este marco teórico definimos la lengua escrita como un sistema completo y complementario de la lengua oral. Al respecto, sugerimos releer los apartados 1.8. "La lengua escrita alfabética es paralela a una lengua oral" y 1.9. "El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto. Características principales del español".

En esos apartados se expone lo siguiente:

- La lengua oral es un sistema de signos fónicos. Los signos fónicos (palabras y morfemas orales) están formados por un significado o concepto y por un significante fónico que se percibe a través del oído y se emite por el aparato fonador.
- La lengua escrita es un sistema de signos gráficos. Los signos gráficos (palabras y morfemas escritos) están formados por el mismo significado o concepto que tienen las palabras orales, pero asociado a un significante gráfico que se percibe por la vista y se emite en forma de trazos sobre alguna superficie real o virtual.

El sistema de una lengua escrita alfabética como el español, según la historia de la escritura, ha sido organizado a partir de una correspondencia —término a término— entre fonemas de la lengua oral y grafemas de la lengua escrita, de tal manera que a cada fonema le correspondiera un grafema. Toda lengua escrita alfabética es, en principio, paralela a la lengua fónica correspondiente.

Pero la historia de la evolución de cualquier lengua oral, sus contactos con otras lenguas, la diversidad de hablantes de distintas regiones, los nuevos términos con necesidades comunicativas específicas, y la apropiación diversa de esa lengua que han hecho las diferentes generaciones a través del tiempo, produce desajustes en estas relaciones. Cuando se altera la biunivocidad, surgen los **"defectos de paralelismo"** que son el desvío de la biunivocidad o paralelismo ideal o perfecto y la consiguiente reacomodación de las relaciones entre letras y fonemas.

En español, la mayoría de los casos de defectos de paralelismo consisten en que un fonema corresponde a varios grafemas. A este defecto se le llama poligrafía (poli: muchas, muchas grafías; es decir, más letras que fonemas).

La consecuencia inmediata para el que escribe es un problema de ortografía, porque no sabe de manera intuitiva qué grafema de la poligrafía posible corresponde usar y se pregunta, por ejemplo: ¿Lo que yo escucho como /baca/ se escribe **baca** o **vaca**? Cualquiera de las dos sería posible, porque no hay en español un fonema para el grafema V y otro fonema para el grafema B, sino que hay un fonema /b/ que se escribe con una poligrafía: V o B.

¿Qué es la ortografía?

La ortografía es la reglamentación de las correspondencias entre grafemas y fonemas, que señala formas precisas de componer los significantes gráficos y que rechaza otras formas.

¿Qué es un error de ortografía?

Por ejemplo, las grafías:

tolor	en lugar de	dolor
batio	en lugar de	patio

No presentan verdaderos errores de ortografía, porque P no forma parte de la poligrafía de /b/ que —como vimos— tiene dos posibilidades V o B, pero no P. Puede que el usuario no conozca la lengua fónica (esto le pasa a un extranjero), o no conozca las correspondencias (esto le puede pasar a un estudiante que recién empieza a escribir).

Por otro lado:

biolencia	en lugar de	violencia
jigante	en lugar de	gigante
girafa	en lugar de	jirafa

En estos ejemplos sí se puede decir que las grafías del primer término son erróneas porque para el mismo fonema /b/ y /x/ (respectivamente, en los ejemplos) el escritor cuenta con dos opciones posibles: B y V para /b/; y G y J para /x/.

Entonces, hay que diferenciar error de desconocimiento: Quien escribe tolor por dolor todavía no conoce las correspondencias. Quien escribe baca por vaca conoce las posibilidades, pero no fijó la selección correcta.

Error de ortografía es toda "elección errónea" del grafema perteneciente a una poligrafía posible dentro del sistema.

¿Cómo se enseña la ortografía?

El español se considera una **lengua transparente** porque en su mayoría se encuentran casos de paralelismo perfecto o correspondencia biunívoca (ver más adelante el cuadro).

Sin embargo, hay casos que se conocen en lingüística como **distribución complementaria** porque la grafía varía según aparezca delante de ciertas vocales. Por ejemplo: delante de unas vocales se escribe siempre C y delante de otras vocales se escribe siempre QU.

A continuación, detallamos los casos de **distribución complementaria** en español:

Fonema	Grafema	Distribución complementaria
/k/	C + a, o, u	ca, co, cu
	Qu + e, i	que, qui
/g/	G + a, o, u	ga, go, gu
	Gu + e, i	gue, gui
/r/	En inicio de palabra o R + n, s, l	r
	Posición intervocálica	rr

Los demás casos no responden a correspondencias biunívocas ni a distribución complementaria; por lo cual, la única forma de aprender es observando muchas palabras bien escritas, escribiendo, corrigiendo palabras y realizando todas las tareas indicadas en las secuencias.

A continuación, proponemos el siguiente esquema de enseñanza para la escolaridad básica (no solamente hasta tercer grado):

Características ortográficas del español	Cuándo se enseña
Un grupo de correspondencias biunívocas; esto es, una relación uno a uno entre fonemas y grafemas: P T D F L M N Ch A E I O U en sílaba directa (consonante +vocal).	Entre 1.o y 2.o grado. Como lo hemos propuesto en las secuencias de primero y segundo, se enseña a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia y revisión guiada) desde el primer grado, con trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.
Plurivocidades (es decir, casos en que un sonido o fonema es representado por más de un grafema o letra) de resolución sistemática, general y sin excepción. Estos son: Alternancia C/QU. La C y la QU se alternan en las siguientes escrituras: <i>caso, queso, quiso, coso y cuna. Siempre QUE y QUI se escriben con QU.</i> Alternancia G/GU. La G y la GUE/GUI se alternan en las siguientes escrituras: <i>gato, guerra, guiso, gota y gula. Siempre GUE y GUI se escriben con GU.</i> Alternancia R/RR. <i>Rata, rota, ruta, reta y rita, pero caro/carro; coro/corro; curo/curro; y pero/perro.</i>	Entre 2.o y 3.o grado. Se continúa enseñando como en primer grado, a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia, revisión guiada y reescritura). Se agrega a partir de segundo grado la ejercitación (por completamiento de palabras) y memorización luego del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.

Plurivocidades abiertas; es decir, casos en los que no existe una opción automática, sino que la elección de una letra u otra depende del origen de la palabra, se consideran problemas del sistema de la lengua y requieren práctica y memorización. Estos son: B/V; <i>bueno, vuelo</i>. C/S/Z; <i>cena, seda, zeta</i>. G/J; <i>gitano, ají</i>. H; <i>hace, ase</i>.	Se enseñan desde 1.o grado, como ya lo hemos descrito, a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia, revisión guiada con consulta de fuentes de información y reescritura), porque la mayoría de las palabras que presentan estas plurivocidades no tienen regla. Desde 3.o grado en adelante, cuando los estudiantes ya saben escribir correctamente un conjunto importante de palabras, se sistematizan algunas reglas. Se ejercita la escritura de familias de palabras (<i>cocinar, cocina, cocinero cocido, cocción</i>) y (<i>coser, cosido</i>). A estas se agrega, desde segundo ciclo, la enseñanza de prefijos, (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>BIO; biólogo, biodiversidad, biosfera</i>) y de sufijos (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>-SIBLE; sensible, extensible</i>).
La tildación a/á, e/é, i/í, o/ó, u/ú	Se enseña desde 1.o grado a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia, revisión guiada y reescritura). Durante todo el 3.o grado, cada vez que se escribe una palabra que lleva tilde, el docente llama la atención sobre la presencia de este signo diacrítico. Como ejercicio, en el 3.o grado, los estudiantes, con la ayuda del docente, comienzan a reconocer en cualquier palabra, lleve tilde o no, cuál es la sílaba tónica.

Esta gradación y sugerencias de enseñanza no implican que no se reflexione sobre los casos que aparecen en una situación comunicativa particular. Por ejemplo, ante la presencia de un nombre propio con H se avanza sobre la reflexión y se menciona la particularidad de esa letra. Al comenzar un cuento con la fórmula "Había una vez..." también los estudiantes se encuentran con la necesidad de su escritura y explicación correspondientes. Sin embargo, esto no se considera un contenido evaluable en los primeros dos grados, aunque sí en el tercero.

13. La evaluación en la enseñanza inicial de Lengua Española

La evaluación es una herramienta privilegiada de la enseñanza, ya que es imprescindible que los docentes conozcan y analicen los saberes iniciales de sus estudiantes, las dudas que tienen y cuáles son los aspectos problemáticos que los hacen vacilar; en definitiva, es fundamental observar con mirada cada vez más experta cuáles y cómo son los conocimientos y procesos de construcción de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje en distintos momentos de su trayectoria. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere su plena dimensión de dispositivo que permite lo siguiente:

- El registro sistemático y organizado de información y su interpretación, de manera que permita sostener el rumbo o reconducir el proceso educativo, corrigiendo errores y desviaciones.
- El análisis de resultados de un proceso complejo para ponderar la congruencia y el grado de eficiencia con el que se ha concretado cada uno de sus pasos. Para efectuar este análisis, es necesario reflexionar sobre diversos planos de la evaluación, a fin de que sus resultados sirvan para mejorar el proceso en su conjunto.

La evaluación debe permitir que se obtengan datos rigurosos del punto de partida y de cortes precisos en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes que afrontan el contenido más exigente de toda su escolaridad: aprender a leer y a escribir. Los datos que provee la evaluación son la base para diseñar las acciones que permitan asegurar las trayectorias escolares completas y oportunas —especialmente en comunidades educativas donde esas trayectorias se ven históricamente amenazadas por la discontinuidad y el fracaso— a través de ajustes permanentes en los dos ámbitos específicos del quehacer educativo:

- La optimización de la enseñanza.
- La gestión de la escuela.

Para que la evaluación no sea arbitraria requiere la explicitación del marco teórico desde el cual se va a evaluar. En el marco teórico que sustenta esta propuesta didáctica, la enseñanza de la lengua escrita y su aprendizaje posibilitan el ingreso a la cultura escrita de la comunidad a través del conocimiento y apropiación del sistema de la lengua escrita, los procesos cognitivos que ese aprendizaje dispara y las nuevas prácticas sociales que implica. Dicho ingreso promueve, y a la vez exige, un cambio cognitivo en el sujeto que aprende a leer y a escribir. Tal cambio cognitivo no es un proceso sencillo ni obedece a etapas estipuladas con carácter universal para todos los alfabetizandos; por el contrario, es un proceso de aprendizaje altamente complejo y variable según los alumnos, sus condiciones de partida, el proyecto educativo que se les ofrece y su contexto social y personal.

- La enseñanza inicial de la lengua escrita promueve el desarrollo de competencias específicas.

Al aprender las bases de la lectura y la escritura, los estudiantes desarrollan unas competencias o capacidades sobre las cuales se ha de construir progresivamente su conocimiento y uso de la compleja estructura de la lengua escrita. Competencia es un término acuñado en la lingüística que significa conocimiento internalizado, usado en este caso, como conocimiento de usos y desvelamiento de normas.

¿Qué capacidades o competencias debe desarrollar un estudiante en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita?

Hemos discriminado tres competencias fundamentales para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: las competencias lectora, escrita y alfabética.

- La evaluación de la competencia lectora (comprensión escrita) permite observar los avances y las dificultades de los alumnos en las formas de construir y diferenciar significado y sentido a partir de los signos escritos.
- La evaluación de la competencia escrita (producción escrita) permite observar los avances y las dificultades de los estudiantes para producir escritura convencional, significativa y adecuada a un contexto.
- La evaluación de la competencia alfabética permite observar los avances y dificultades de los alumnos en su metaconocimiento acerca del sistema de la lengua escrita, como lengua distinta de la oral, que se usa en otro contexto y tiene unidades de variada extensión, un principio de funcionamiento, convenciones de uso y una configuración específica.

En la evaluación se toma posicionamientos respecto de las competencias. *Posicionamiento* es un término técnico no vinculado puntualmente con la evaluación tradicional numérica, que hemos acuñado para referirnos al lugar de construcción desde donde cada estudiante interroga al sistema de escritura en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar o vivenciar.

En este sentido, la evaluación aporta datos sobre distintos posicionamientos:

- **Posicionamiento respecto de la competencia lectora (comprensión escrita)**

La competencia lectora se manifiesta en términos generales cuando el estudiante puede comprender un texto escrito; este proceso tiene un largo y complejo desarrollo cuyo punto culminante es la comprensión autónoma del texto escrito. Pero en sus comienzos hay que aprender a evaluar detalladamente los avances, porque el logro de la autonomía lectora es un proceso de aprendizaje muy lento que requiere enseñanza sistemática.

Cabe destacar que forman parte de este proceso, las siguientes habilidades:

Identificar palabras

Las bases de la comprensión lectora (comprensión escrita) se asientan en la identificación de cada una de las palabras que componen un texto. La comprensión de palabras puede evaluarse al principio de primer año proponiendo a los estudiantes la identificación de determinadas clases (animales, juegos y útiles, etcétera) entre distractores muy semejantes. En estos casos no basta una lectura global de la silueta de la palabra, sino que es necesaria una gran atención donde además se pone en juego la competencia alfabética del estudiante.

Leer textos conocidos

Se puede evaluar la comprensión de una lectura que se ha leído y explicado en clases anteriores a la evaluación de producto; en este caso, la evaluación es reproductiva. La capacidad lectora incluye la habilidad de releer, es decir, de actualizar la comprensión en una segunda lectura; aquí se incorpora una lectura conocida en la evaluación de producto, para ver si realmente lo que el estudiante leyó con otros lo incorporó a su competencia individual. Es muy importante informar a los estudiantes que se incluirá en la evaluación una lectura ya conocida para que la repasen, pues esto permite evaluar su actitud de compromiso con el estudio.

Leer textos nuevos

También se puede evaluar la comprensión de una lectura nueva. En este caso, la selección ha de ser muy cuidadosa pues, aunque la lectura sea nueva, deberá tener el mismo tipo de dificultad de las lecturas ejercitadas en clase, con el docente, pero en menor extensión. Asimismo, se deberá observar que la lectura nueva que se incorpora en la evaluación de producto sea más corta (por lo menos la mitad) respecto de las leídas en clase (que suelen llevar

más de un día de trabajo). Las lecturas deberán tener igual complejidad en la estructura de las frases y en los tipos de palabras empleadas, con signos de puntuación y auxiliares conocidos y con una temática habitual para los estudiantes.

Además, es conveniente incluir en la evaluación los dos tipos de lectura: conocida y desconocida. La lectura conocida permite evaluar relectura, memoria y habilidades de repaso. La lectura nueva permite visualizar logros y dificultades en la marcha, necesariamente extendida en el tiempo, hacia el logro de la lectura autónoma.

¿Qué niveles de comprensión se evalúan?

Toda lectura permite un nivel de comprensión literal y un nivel de comprensión inferencial.

Para conocer la capacidad de lectura literal se pide la recuperación de datos que deberán estar claramente expresados en el texto: nombres de personajes, frases o características del personaje que se repitan, etcétera.

La comprensión inferencial reclama más actividad del lector. Hay inferencias que se pueden extraer a partir de la reorganización de datos o de informaciones que están diseminadas en el texto. Ejemplo: Caperucita Roja, ¿era obediente o desobediente?

Hay otras inferencias más elaboradas que hay que reconstruir a partir de alguna experiencia del mundo que el sujeto posee y que le permite hacer relaciones que no están diseminadas en el texto. Ejemplo: ¿Por qué el lobo no se comió a Caperucita cuando la encontró en el bosque la primera vez?

- En primer grado, los docentes deberán leer las consignas de lectura para sus estudiantes y asegurarse de que hayan comprendido las preguntas.
- Posicionamiento respecto de la competencia escrita.

La competencia escrita consiste en la capacidad de producir de manera intencional un texto o discurso escrito adecuado a una situación. El texto puede estar constituido por una palabra, una frase o un conjunto de frases.

La competencia escrita puede evaluarse en términos de:

- Habilidad para la copia completa de un texto de otro (este es el caso de la escritura de fechas y de textos de consignas, anotados en el pizarrón).
- Habilidad para producir escrituras de rutinas, por ejemplo, la escritura del nombre propio.
- Habilidad para reordenar en una frase palabras que se presentan en forma desordenada o en lista. Esta actividad evidencia el reconocimiento del orden sintáctico y la progresión temática.
- Habilidad para producir una escritura pertinente, por ejemplo, la respuesta a una breve consigna.
- Habilidad para reproducir en la evaluación de producto una escritura, cuyo modelo se haya trabajado fuertemente en clase.

- **Posicionamiento respecto de la competencia alfabética hacia la adquisición de la lengua escrita**

La competencia alfabética se manifiesta cuando el estudiante comienza a operar con la noción de valor diferencial, es decir, con la idea de que en el sistema las unidades se oponen unas con otras y esto produce diferencias de significado. Esta competencia se pone en juego cuando los estudiantes tienen múltiples oportunidades de operar con:

- La identificación de la palabra en el texto.
- La identificación de las letras en el interior de una palabra.

En este último caso, el indicio de que un estudiante entiende el valor diferencial de cada letra se aprecia en su capacidad de operar con las letras al interior de una palabra, intencionalmente y comprendiendo que la cantidad, sustitución o desplazamiento de las letras producen cambios significativos.

¿Qué tipo de ejercicio sirve para evaluar la marcha de esta competencia?

- Clasificación de palabras cortas y largas.
- Clasificación de palabras que empiezan igual, que tienen letras intermedias iguales o que terminan igual (en una letra, en una sílaba, en vocales, etcétera).
- Completamiento de una palabra que tiene blancos.
- Cambio de una(s) letra(s) para formar otra palabra (añadir, sacar).

La diferencia más importante de este programa es que la evaluación deja de ser un juicio cerrado acerca de los resultados del estudiante, ya que no es solamente el momento final de una etapa, sino que muestra el posicionamiento de los estudiantes en distintos puntos de acercamiento al objeto de conocimiento. Así entendida la evaluación, es un proceso habitual e integrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permite analizar el conjunto de los elementos educativos (proyecto, docente, estudiante, material, dinámica, etcétera). Evaluar no es tomar por sorpresa al estudiante.

REFERENCIAS

Alisedo, G., Melgar, S. & Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilla.

Blakenmore Sarah-J. & Frith U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.

Ciapuscio, G. *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria*, en Argentina, Ministerio de Educación-INFD, 2009-2010. *La formación docente en alfabetización inicial*.

Colomer, T. (2008). Andar entre libros. *La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica. (2.^a ed.).

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Conquet, A. (1983). *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del libro.

Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Chomsky, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

Chomsky, N. & Piaget, J. (1975). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica (ed. 1984).

Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dehaene, S. (2019) *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI (traducción al español, 1971).

Di Tullio, A. *Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria*, en Argentina, Ministerio de Educación-INFD, 2009-2010. *La formación docente en alfabetización inicial*.

Hymes, D. (1972). *On communicative Competence*. In Pride, J. y Holmes, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Lieberman, D. (2010). *Gramática del español como segunda lengua*, en VVAA, *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos aires: Ministerio de Educación.

Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.

Martinet, A. (1968). *La lingüística sincrónica*. Madrid: Gredos.

Melgar, S. (1999). *Aprender a escuchar, en escuchar, hablar leer y escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Santo Domingo.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Siglo XXI.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

