



PRIMER
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

nap

Lengua

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfce
Consejo Federal
de Cultura y Educación

**ENSEÑAR
LENGUA
EN PRIMER AÑO**

Enseñar Lengua en el primer año

*Desbautizar el mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia.*

*El mundo es un llamado desnudo,
una voz y no un nombre,
una voz con su propio eco a cuestas.*

*Y la palabra del hombre es una parte de esa voz,
no una señal con el dedo,
ni un rótulo de archivo,
ni un perfil de diccionario,
ni una cédula de identidad sonora,
ni el banderín indicativo
de la topografía del abismo.*

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

*El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

*La palabra: ese cuerpo hacia todo.
La palabra: esos ojos abiertos.*

Hablar en la escuela

Primeros días de clase, salón de 1^{er} año/grado. La escena se repite en todas las escuelas, pero no es idéntica en todas. En algunas, se trata de los primeros encuentros entre un docente, que aún no puede unir esa lista de nombres que le han entregado con las caritas que tiene enfrente, y unos chicos entre los que, tal vez, algunos se conozcan desde el Nivel Inicial o hayan compartido experiencias en el club, en la plaza, en el barrio. En otras, el docente conoce a los chicos porque se los ha “cruzado” en comercios y veredas, sabe dónde viven, conoce a sus familias y parte de la historia de cada uno. En uno u otro caso, los primeros diálogos en la escuela serán el punto de partida de los innumerables momentos en que las voces de los alumnos y la del maestro ocuparán el espacio del aula. Chicos y chicas, maestras y maestros transitarán una experiencia compartida en la que la palabra tendrá un lugar central. Y con la palabra llegarán al aula las historias, los conocimientos, las ideas, los sentimientos que cada uno “trae en su nombre”. Y se construirán otros conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, de imaginar, de decir. Esto sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos.

¿En qué pensamos cuando decimos *verdaderos diálogos*? En que hay que tener en claro que las historias de los chicos, las formas en que las cuentan, los disensos que manifiestan, las preguntas que formulan, no solo tienen ingreso autorizado, sino que son bienvenidos. Significa que en el aula se producen intercambios en los que los alumnos tienen experiencias sociales diferentes entre sí y diferentes de las del maestro (en los diálogos, los participantes desconocen lo que el otro tiene para decirles). Significa que debe ser posible hablar cuando se quiera, pero sin que la impaciencia por participar atente contra la escucha. Significa, por último, que se debe estar dispuesto a cambiar lo que se pensaba en el inicio de la conversación, pero que la prepotencia de una voz o del “lugar que esta ocupa” no debe obligar a nadie a decir lo que no piensa.

Todos los chicos aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela. El conocimiento de la propia lengua es intuitivo (no necesitamos que alguien nos enseñe explícitamente a hablar) y se desarrolla en todas las comunidades humanas a partir de la interacción entre adultos, niños, mayores y pares. Cuando comienzan 1^{er} año/grado, los chicos y las chicas traen consigo sus palabras, las de su casa y su comunidad, pero también las de los programas de televisión y las películas que han visto, las de las historias que les han contado y las de los libros que les han leído (si esto fue así). Han desarrollado su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos; sin embargo, aún tienen mucho por aprender. Es tarea de la escuela tender los puentes necesarios para que otras palabras, otras formas de decir y otros temas se conviertan también en suyos.

En este sentido, el docente no es simplemente alguien que se interesa por lo que los alumnos dicen (sin interés genuino, cualquier intervención carece de sentido), sino que es alguien que les enseña a “decir” más y mejor.

Cuando ingresan a la escuela, todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas en su entorno primario. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son iguales para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diferentes. Al ingresar a la escuela, cada chico tiene distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, y diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplea frente a los mayores. Usa estructuras sintácticas diversas y conoce distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (también la de los adultos) posee marcadas características dialectales. Por dialecto entendemos: toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto mejor o peor que otro. Ni siquiera el estándar, que también registra variantes entre los usos de sus hablantes.

La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria, en una lengua de contacto con el español (como el portugués), en una lengua de minorías inmigrantes, alumnos que hablan más de una lengua, otros cuya variedad del español es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en maestros que hablan distintas variedades del español, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces no.

En respuesta a esta diversidad, en el país se están desarrollando diferentes experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinadas a las poblaciones de pueblos originarios. Las comunidades y las escuelas en las que se desarrollan, así como los maestros que forman parte de ellas, son sensibles a las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua, a la vez que son conscientes del papel que la lengua tiene en los procesos culturales, sociales y cognitivos. Esas escuelas han convocado a la comunidad a acompañar la tarea docente, como órgano consultivo, mediante la participación de hablantes expertos de

la lengua originaria en las actividades escolares (cuyo rol es el de mediar entre los alumnos y el docente para la intercomprensión), o como proveedores de información sociocultural y lingüística. Por otra parte, los proyectos de EIB conllevan la presencia en el aula con fines pedagógicos de al menos dos lenguas. Cuando el español es la segunda lengua o la menos dominante en el entorno de los niños, se hace imprescindible su enseñanza sistemática (que no se reduce al léxico y la pronunciación) con metodologías propias de la enseñanza de segundas lenguas.

En síntesis, al ingresar a la escuela, todos los chicos y las chicas tienen aún mucho que aprender sobre la lengua (hablen o no el español) porque no han completado todavía su desarrollo lingüístico. Tanto en el aula como fuera de ella, aprenden a conversar con otras personas, a usar la lengua para informarse, para expresar ideas y sentimientos, para inventar nuevos mundos. Aprenden también a contar y a describir mejor, a explicar y a opinar. Incorporan nuevas palabras y formas de decir, y comienzan a saber cuándo usarlas. El desarrollo de la oralidad es parte de la educación lingüística. Por eso, la escuela debe garantizar las oportunidades para que todos continúen aprendiendo, dado que en ella pueden participar en situaciones de habla y escucha en contextos diferentes de los espontáneos y cotidianos. Esto supone el aprendizaje de otros formatos y modos de interacción, junto con la adquisición permanente de nuevo vocabulario. Por todo esto, la oralidad tiene contenidos propios en la escuela.

Aprender a leer y escribir en la escuela

A través del tiempo, el concepto de alfabetización y el término que lo designa han ido cambiando.¹ Los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (cambios políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros).

Repasemos el estado de la cuestión. Actualmente, la palabra “alfabetización” se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos).

¹ Para este tema, resulta muy interesante la lectura de Chartier (2004) y Braslavsky (2003). Todas las obras mencionadas en este libro pueden hallarse con sus citas completas en la Bibliografía final.

Esa definición es lo bastante amplia como para albergar en la actualidad conceptos tales como el de “alfabetización digital” o el de “alfabetización científica”, lo que muestra la riqueza del término. Sin embargo, cuando se lo utiliza sin un adjetivo que lo acompañe, su uso remite al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por supuesto, no se desconoce que este aprendizaje redunde en el desarrollo del habla y de la escucha, ni que, inversamente, el desarrollo de estas colabora fuertemente con el de la lectura y la escritura.

La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

Para garantizar que la distribución del conocimiento se relacione cabalmente con la equidad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos debe constituirse en un proyecto con intencionalidad política y pedagógica.

En un proyecto de esta naturaleza se destaca, cada día con más fuerza, el rol ineludible de la escuela y del maestro (que trabajan en conjunto con las familias y con la comunidad). Son imprescindibles una escuela y un maestro que asuman su papel, que conozcan su tarea alfabetizadora, y que puedan diseñar un proyecto y disponer conscientemente de una cantidad de estrategias para llevar adelante esta tarea.

La alfabetización es un *continuum* que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. Esto no significa que el sistema educativo no tenga un tiempo determinado para la alfabetización. En otras palabras, en el marco educativo se piensa la alfabetización como un proceso que presenta niveles, que se desarrolla en el tiempo y que el tiempo requerido para alcanzar esos niveles tiene plazos. ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica y que otros logros se corresponden con diez años de escolarización.

Alfabetización como proyecto escolar

Concebir la alfabetización como apropiación y recreación de la cultura escrita implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la lengua escrita debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Al mismo tiempo, todos los campos de conocimiento contribuyen con el proyecto alfabetizador y, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye con el aprendizaje en todos los campos.

Como ya se señaló, en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo. Difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, sino el único, agente alfabetizador.

Por lo dicho, insistimos una vez más en que la asunción consciente del rol alfabetizador por parte de la institución y del maestro resulta imprescindible.

La alfabetización inicial

¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar los alumnos y las alumnas en su alfabetización inicial? ¿Alfabetizar es enseñar las letras? ¿Hay un método mejor que otro para enseñar? ¿Con qué tipo de letra hay que enseñar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cómo pensamos que los chicos aprenden a leer y a escribir, y cómo enseñamos a leer y a escribir? Estas y otras muchas preguntas surgen cuando los docentes reflexionan sobre sus prácticas alfabetizadoras.

Para comenzar, responderemos la primera de estas preguntas.

Los chicos y las chicas que participan tempranamente en actividades alfabetizadoras, en su entorno primario y en la escuela, adquieren conocimientos sobre la escritura. Estos conocimientos les permiten comprender que la escritura es lenguaje, que se usa para representar ideas y que mantiene estrecha relación con la lengua que se habla. Es decir, necesitan ser conscientes de que la palabra dicha oralmente se puede escribir y de que leyendo se puede volver una y otra vez a aquello que se escribió. Al participar de situaciones de lectura y escritura, comprenden qué funciones cumple la lengua escrita. Cuando les leen cuentos, aprenden que la escritura permite inventar y recrear mundos nuevos o diferentes, y que con ello se puede disfrutar. Cuando ven a un adulto anotar números de teléfono y compromisos en su agenda, aprenden que la escritura permite guardar información y recuperarla después. Aprenden que muchas veces escribimos en un cuaderno para ordenar nuestras ideas, que escribimos cartas o mensajes a través del correo electrónico para comunicarnos con personas que no están presentes. Aprenden, también, que la escritura permite atesorar conocimientos pasados y actuales, y que los podemos encontrar en libros, diccionarios, enciclopedias.

Si bien al ingresar en el Nivel Inicial y en la EGB/Nivel Primario, los chicos tienen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura, no hay que perder de vista que la escuela sigue siendo el principal agente alfabetizador. Por

eso, en todos los contextos, ella debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

¿Cómo se logra esto? Mediante la implicación de los chicos en las actividades que desarrollan los que leen y escriben, y conversando sobre lo que se realiza en esas actividades. No se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo transmita explícitamente. Los chicos se involucran de manera real y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa en tanto participen en situaciones que cimienten la comprensión de la tarea que tienen por delante, y la necesidad y el deseo de aprender a leer y a escribir: cuando se les lee un cuento, cuando exploran la biblioteca, cuando buscan junto con el docente información sobre algún animal en una enciclopedia infantil, cuando escriben su nombre para identificar sus útiles, cuando leen los nombres de todos los compañeros para buscar el del que está ausente, cuando entre todos escriben un mensaje a las familias, cuando escriben notas y chistes a sus amigos, cuando hacen una lista de elementos para fabricar un disfraz, cuando usan la escritura para jugar.

Por otra parte, y sin desdeñar las situaciones que remiten la función de la escritura a sus usos más instrumentales, cabe señalar la importancia y el lugar irremplazable de la lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos. Un chico encuentra que aprender a leer tiene sentido cuando “descubre” que las historias que ha escuchado están escritas y que se puede volver a ellas una y otra vez para leerlas, porque le han gustado mucho. Las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas. Las aulas del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario deben convertirse en lugares que aseguren a los alumnos un contacto rico, vivo y placentero con los libros. Aunque “no sepan leer” de modo convencional, ahí se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

Retomemos la pregunta del comienzo: ¿qué otros conocimientos tienen que alcanzar los chicos en su alfabetización inicial? Ampliemos la respuesta: conocimientos sobre el sistema de escritura. Si bien algunos niños ingresan a la EGB/Nivel Primario sabiendo leer o escribir algunas palabras, o conociendo los nombres y el trazado de ciertas letras, es en la escuela donde toman conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos. A la vez, también es en la escuela donde reflexionan sobre el hecho de que, cuando escribimos, esos sonidos son representados por las grafías (o letras). Es decir, donde comprenden el principio alfabético de nuestra escritura: hay una relación sistemática entre sonidos

y letras. Es en la escuela donde comprenden también que la escritura es ortográfica ya que, progresivamente, descubren que esas correspondencias no siempre son unívocas (al fonema /b/ le corresponden dos letras: *b* –de *barco*– y *v* –de *violín*–; la *g* representa dos fonemas diferentes: la leemos de modo distinto en *gato* y en *general*; a la letra *h* no le corresponde ningún sonido; tampoco a la *u* de los grupos *qu*– –como en *queso*– o *gu*– –en *guitarra*–). Finalmente, además del principio alfabético del sistema y de las particularidades de la relación entre sonidos y grafías, es en la escuela donde los alumnos aprenden a reconocer las letras y a trazarlas con sus correspondientes rasgos distintivos.

En relación con la enseñanza del sistema alfabético de escritura, aún coexisten prácticas que remiten a distintos métodos. Los *sintéticos* parten de unidades menores que la palabra. Los *analíticos* comienzan a partir de unidades con significado, como palabras, oraciones y textos. En cuanto a las unidades y su orden de aparición, persiste una gran inclinación a creer que, para comprender y componer textos, lo fundamental es que los alumnos aprenden la escritura como técnica (primero las letras, luego su correspondencia con los sonidos, después, a juntar las letras, y así). Esto deriva en prácticas que priorizan actividades centradas en una apropiación fragmentaria y arbitraria del código, como la repetición y copia de letras o de sílabas. Esta concepción condiciona la aparición de esas unidades a un orden preestablecido como, por ejemplo, el orden alfabético, y alimenta la idea de que hay letras más fáciles que otras.

Si la escritura de las palabras y sus letras no surge de una necesidad (porque se quiere escribir el nombre del personaje del cuento leído o el de la mascota predilecta, por ejemplo), se obstaculizan severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural. Se resiente, además, el sentido profundo que los alumnos pueden darle al hecho de aprender a leer y escribir. La forma en que un niño se inicia en la lengua escrita en el contexto del aula es un proceso mucho más complejo que el aprendizaje de las letras y que el que se puede preestablecer a partir de un método.

¿Cómo se logran, entonces, estos conocimientos? Alberto Manguel (1998) cita a Nicolas Adam que ya en 1787 decía: “Cuando enseñamos un objeto a un niño, un vestido, por ejemplo, ¿se nos ocurre mostrarle por separado los adornos primero, luego las mangas, después el delantero, a continuación los bolsillos, los botones y así sucesivamente? Por supuesto que no; se lo enseñamos entero y le decimos: esto es un vestido”.

Si bien aún hoy se mantiene la discusión acerca de cuáles son las mejores formas de lograr que los chicos comprendan cómo funciona el sistema alfabé-

tico de escritura,² distintas propuestas coinciden en la conveniencia de que el maestro disponga de diversas estrategias.

- Familiarización de los chicos con rimas infantiles y juegos de palabras que promuevan la toma de conciencia lingüística y, por ende, concentren la atención en los sonidos del lenguaje.
- Invitación permanente a los alumnos para que escriban de forma espontánea y “como saben”, aun cuando sus escrituras no sean convencionales. Las clases en las que se los provee de oportunidades regulares para expresarse a través de la escritura, sin sentirse constreñidos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, también los ayudan a entender que vale la pena aprender a escribir. A partir del aliento del docente, comienzan a darles nombres a sus dibujos y a intentar escribir historias a partir de ellos. Estas actividades iniciales les demuestran que la escritura no es solo el trazado de signos: están usando sus propias palabras para componer un mensaje, para comunicarse con otros. No obstante, esto supone el acompañamiento estrecho y permanente del docente para ayudarlos a escribir de forma convencional, proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones. Paralelamente, les enseña a leer y escribir palabras mediante señalamientos explícitos sobre las relaciones entre los sonidos y las letras. De esta manera, se acrecienta el entusiasmo de los chicos por aprender (porque no se los corrige a cada rato), pero también se promueve la reflexión sobre la escritura convencional (para que puedan hacerlo cada vez mejor).
- Actividades específicas que toman como objeto la lengua escrita *per se*. Son necesarias en una propuesta de enseñanza equilibrada que busque el desarrollo de la conciencia lingüística –o metalingüística– entendida como la habilidad para poner el lenguaje en el foco de atención y transformarlo en objeto de análisis. Esto implica, entre otras cosas, una enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, de manera que los chicos desarrollen conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la puesta en página, la ortografía y el reconocimiento y trazado de distintos tipos de letras).

Una pregunta frecuente que se formulan los maestros es a qué tipo de letra dar prioridad. Como otras en este campo, no se trata de una pregunta que admita una única respuesta. Convendría distinguir entre letra para leer y letra

² Para una revisión de la historia de teorías y métodos, consultar Braslavsky (2005), Chartier (2004) y Daviña (1999).

para escribir. En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder. Además, si bien no se puede hablar estrictamente de que un tipo de letra sea más fácil que otro, sí se puede decir que la imprenta minúscula es más “amigable” para el lector: presenta mayor diferenciación en sus rasgos, hace más observable el comienzo y el final de la oración (y, por lo tanto, permite anticipar visualmente el final de una oración y dar la entonación adecuada u orientar el ritmo de lectura, sea esta en voz alta o silenciosa). Para escribir, se intenta que usen una letra que les permita desde el inicio implicarse con soltura y confianza en las actividades de escritura. La mayúscula de imprenta suele ser, en general, la letra que los chicos más conocen. Pero esto no debe ser una restricción: paralelamente, el docente puede ir enseñando la letra cursiva, y los alumnos, progresivamente, incorporándola. A medida que van ganando fluidez, el uso de este tipo de letra les permite estar atentos a la separación entre palabras y a la construcción de las oraciones (mayúscula al comienzo de oración y punto para finalizarla). Los niños que participan en situaciones tempranas de escritura saben que hay distintas letras, quieren aprenderlas y piden que se las enseñemos.

- Promoción de actividades de escritura colectiva de textos. Se trata de una situación privilegiada para la enseñanza de estos contenidos. Es fundamental que, desde el principio, los chicos participen en situaciones de escritura de textos, aunque todavía no puedan hacerlo de manera convencional y autónoma. En estos casos, el docente puede escribir lo que ellos le dictan. Por otra parte, pueden promoverse también situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos conformados por niños que tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura. Estas situaciones favorecen la reflexión sobre el sistema de escritura y sobre el texto. Cuando le dictan, el docente puede pedirles a los chicos que lo hagan lentamente. Sin perder la coherencia del texto, el docente escribe al ritmo del dictado. Así, les demuestra naturalmente cómo se relacionan el texto escrito con el oral y los grafemas con los fonemas. Asimismo, cuando escribe lo que le dictan o cuando alienta a los chicos a escribir en pequeños grupos o solos, promueve la reflexión sobre distintos aspectos: la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y el trazado de las letras; la relación entre sonidos y letras; la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, remarcando, por ejemplo, la necesidad de separar las palabras al escribir; los rasgos propios de la escritura (uso de los puntos, de los signos de interrogación y exclamación); los distintos tipos de letras y su relación con diferentes portadores (carteles y rótulos en mayúscula, esquelas y cartas en cursiva, por ejemplo). Al implementar estas situa-

ciones, se despliega una amplia exposición de la palabra escrita y del desarrollo de saberes acerca de su forma y su función, a la vez que se alienta la interactividad en lugar de pedirles a los chicos que trabajen totalmente solos.

Retomemos nuevamente la pregunta inicial respecto de qué conocimientos tiene que alcanzar un niño en su alfabetización inicial y ampliemos un poco más la respuesta. En su participación inicial en situaciones de lectura y escritura, los chicos aprenden las características de los textos orales y escritos, y desarrollan sus habilidades para producirlos y comprenderlos. Aprenden, por ejemplo, que la escritura no es una copia directa del habla, sino que para escribir deben estar atentos a las leyes específicas de construcción de lo escrito. A la vez, la participación frecuente en este tipo de situaciones hace que la propia oralidad de los que se alfabetizan se vaya desarrollando desde la conversación cotidiana e informal hacia una oralidad que adquiere rasgos propios de la escritura: uso de conectores, ordenamiento de la información, reposición de información no compartida por el hablante y el oyente, entre otros. No es sencillo para los chicos entender que la comunicación escrita es diferente de la comunicación oral, cara a cara. En esta, los interlocutores comparten el tiempo y el espacio, y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. En las situaciones de comunicación escrita, por el contrario, el lector no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee, y el escritor no puede dárselas porque está ausente. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y la calidad de información que necesita incluir en función del destinatario. Debe crear con palabras el “contexto” adecuado para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte. Estas previsiones no son sencillas y desvelan al escritor más avezado.

¿Cómo se logran estos aprendizajes? A través de la participación en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que los chicos deben asumir los roles de lectores y escritores plenos, con la necesaria y permanente colaboración del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión, como se expone a continuación.

- Como se dijo, en las situaciones en las que el docente escribe lo que los chicos le dictan y acompaña la producción con preguntas orientadoras que los ayudan a lograr la comunicatividad de los escritos. Por ejemplo, haciendo que tengan en cuenta a quién va dirigido el texto que escriben (claro está, en los casos de escritura de textos no literarios) y cuánta información hay que incluir para que el lector entienda.
- Del mismo modo, el docente puede gestionar situaciones de planificación oral en las que la clase acuerda lo que se va a escribir. En ocasiones, muestra cómo hacer un esquema a partir de esa planificación antes de escribir los textos definitivos y alienta a los chicos a preparar un borrador que puede ser revi-

sado con su ayuda y con la de los compañeros, hasta que el texto esté completo y claro. Esto se puede hacer incluso con los textos breves que los chicos escriben en sus primeros intentos, y con los textos más largos que producen entre todos en el pizarrón. De este modo, se busca que los chicos adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.

- La lectura asidua constituye por excelencia una de las situaciones más propicias, para la promoción de estos conocimientos. Los chicos no solo adquieren conocimientos sobre los textos por medio de situaciones en las que deben escribir, sino, y principalmente, a través de la lectura de textos (solos, ayudados por el adulto o escuchando a este leer). Esta situación les muestra que los textos escritos presentan formas diferentes de las que se utilizan en la oralidad informal para ordenar la información, conectar las ideas o los hechos, organizar las frases y utilizar el vocabulario.
- En situaciones de lectura compartida en las que el docente lee por ellos, los chicos van aprendiendo cómo encontrar información en un libro con ayuda del índice y cómo se comporta el lector (lee, relaciona lo que lee con lo que ya sabe, se interroga acerca de lo que está leyendo, se vale de toda la información que el libro trae, vuelve atrás si se da cuenta de que no comprendió, comenta sus lecturas, formula valoraciones sobre lo leído). En estas situaciones, los chicos están expuestos a gran cantidad de historias y de vocabulario (propio de los textos literarios y no literarios) a los que, de no ser por la lectura del adulto, no podrían tener acceso hasta tanto no lograran autonomía para la lectura de textos complejos, lo cual lleva varios años de escolaridad.
- Las situaciones de lectura repetidas de textos amplían el conjunto de formas lingüísticas que los chicos poseen y los familiarizan con los diferentes modos en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En ellas, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a los alumnos (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre de los personajes). También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas.

No hay que confundir la posibilidad de leer y escribir textos acabados de manera autónoma (proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido durante toda la EGB) con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos a través de distintas formas de mediación del docente entre el alumno y la escritura. En este sentido, es necesario revisar críticamente una concepción de la alfabetización inicial, aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados

con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos del conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Seguir esta postura es negarles a los chicos las posibilidades de acceder a textos potentes, lo que provoca el desinterés y la imposibilidad de desarrollar plenamente sus posibilidades lingüísticas.

Cuando hablamos de textos completos, valiosos y significativos, y de conversaciones sobre temas importantes, es necesario tener en cuenta que todos los campos del conocimiento y de la comunicación (ciencia, literatura, cine, medios, etc.) pueden aportar sus saberes. El docente alfabetizador es un mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre este y el sistema alfabético.

En síntesis, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el conocimiento de las particularidades de los textos escritos. Estos conocimientos constituyen predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Por eso, el proyecto de la escuela debe estar atento a garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora.

¿Qué es evaluar en Lengua?

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad, se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, los marcos teóricos y las prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que, muchas veces, el foco de la evaluación en el Primer Ciclo –especialmente en el 1^{er} año/grado– está puesto en comprobar si los chicos “aprendieron a leer y a escribir”.

Ahora bien; según venimos concibiendo la alfabetización, evaluar qué es lo que los chicos aprendieron efectivamente y lo que se les ha enseñado supone considerar las siguientes cuestiones.

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples los aspectos sobre los cuales buscamos indicios y a los que atendemos cuando evalua-

mos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula?; ¿se interesa por los libros?; ¿pide que le lean?; ¿intenta lecturas?; ¿se anima a jugar con las palabras?; ¿participa en situaciones de escritura colectiva de textos?; ¿sabe tomar el lápiz?; ¿escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página?; ¿se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?

- El aprendizaje de los conocimientos implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, y estas etapas no son claramente delimitables.
- Los distintos aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua, algunos aspectos son más “dóciles” para evaluar. Es decir, permiten ser relevados por medio de instrumentos sencillos: escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta. Otros aspectos, por citar algunos, como los avances en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario se nos resisten. Cualquier enumeración de aspectos a considerar es necesariamente incompleta y, al mismo tiempo, pervierte el contenido mismo. Por ejemplo, si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿cómo acceder de manera fidedigna y capturar esos sentidos?
- No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aun en situaciones óptimas —es decir, en aquellas en las que todos los aspectos se tienen en cuenta—, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de las estrategias de enseñanza utilizadas. En este sentido, se debe contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en el desarrollo de los chicos.

Por todo lo dicho, actualmente se sostiene la necesidad de evaluar combinando información cualitativa y cuantitativa, de cada chico y de todo el grupo, lo cual permite tomar decisiones respecto de la enseñanza y, también, de la acreditación.

Hoy se sabe que nuestras expectativas respecto de lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan a leer y escribir, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas al respecto tampoco pasarán inadvertidas. Cuanto más desconfiamos de sus posibilidades, más desconfiarán ellos, también, de sí mismos (y con ellos, sus familias). El fracaso atribuido al alumno de 1^{er} año/grado condiciona negativamente el resto de su trayectoria escolar. Al respecto, dice P. Meireu (2003):

Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre). [...] Y su optimismo voluntarista se ve

ahí sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan solo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, por cierto, lo que denominan ‘efecto expectativa’; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución.

Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua

Para la secuenciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse aisladamente, sino en conjunto.

- *El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos.* Al principio, el docente asume casi la totalidad de las tareas de escritura y de lectura, escribiendo lo que los alumnos le dictan y leyendo en voz alta para ellos. Paulatinamente, a lo largo del ciclo y de cada año/grado, va cediendo responsabilidades. Por ejemplo, cuando se leen cuentos de cierta extensión, puede solicitarles a algunos chicos que lean lo que dice un personaje, o el título, o palabras destacadas en negrita, o palabras y oraciones que se reiteran. En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón, en las que asume casi la totalidad de la tarea, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir a la vista de todos el título, el nombre de algún personaje, oraciones completas. Esto no quiere decir que cuando los niños ya tengan un cierto dominio del sistema de escritura, el docente abandone la tarea de escribir un texto a la vista de todos o de leer en voz alta. En el caso de la escritura, la aparición de un nuevo género (por ejemplo, un pequeño informe o una invitación) o el desarrollo de una consigna de escritura más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva en las que deberá “hacer por los niños” lo que ellos aún no pueden hacer solos. En el caso de la lectura, incluso cuando los niños ya puedan leer convencionalmente, la voz del maestro es siempre bienvenida, no solo por los niños pequeños. Por otra parte, si cuando los chicos ya puedan leer con

cierta fluidez textos breves se abandona la práctica de la lectura en voz alta por parte del maestro, quedarán fuera del horizonte de los alumnos otros textos más extensos, complejos y ricos.

- *La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales* (algunos abordados, al comienzo, solo en el modo oral). En el primer ciclo se privilegian la conversación, la narración y la descripción. La conversación y la narración son géneros primarios y universales: no hay comunidades humanas en las que no se converse y en las que no se narren historias. Además, son los primeros formatos textuales que se desarrollan en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida. La descripción, por su parte, se hace presente en las narraciones y conversaciones, con distintos propósitos, y es un componente enriquecedor de estas. Por su complejidad, la escucha de exposiciones aparece en 3^{er} año/grado, y es un tipo textual que se desarrolla con mayor profundidad en Segundo Ciclo. Esto no implica que los chicos no puedan leer y producir textos expositivos ya desde 1^{er} año/grado, pero estos textos suelen tener, en realidad, un carácter narrativo (por ejemplo, un relato histórico o una biografía) o descriptivo (por ejemplo, la caracterización de una especie).
- *La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionado o no con la situación comunicativa.* Dado que la escritura es una tarea altamente compleja y que cuando los chicos escriben suelen estar más concentrados en lo que dicen que en la manera en que lo dicen, es necesario destinar momentos para reflexionar sobre algún aspecto puntual. Puede ser el uso de la coma, la necesidad de no reiterar en exceso las palabras, el uso de mayúsculas, las palabras más adecuadas para dirigirnos a un determinado destinatario, entre otros. En el caso de la lectura, a veces un texto leído es el puntapié inicial para tomar conciencia metalingüística de algún elemento: los signos de interrogación, las fórmulas de inicio de un cuento, las palabras que indican el paso del tiempo, entre tantos otros. Evidentemente, tanto en la lectura como en la escritura, no es posible para los niños pequeños atender todos los aspectos de manera simultánea, por lo que el docente selecciona aquel o aquellos sobre los que se reflexionará, mientras que otros pasan a un segundo plano.
- *El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.* A medida que los niños van teniendo mayor control sobre la escritura, se puede aumentar la cantidad de aspectos a considerar cada vez. Al comienzo, si los chicos escriben solos, concentrarán todos sus esfuerzos en la escritura convencional de las palabras. Si escriben con el maestro, la atención estará centrada en el contenido que se expresa. Con ayuda del docente pueden empezar a tener en cuenta otras variables (que luego podrán considerar solos). Por ejemplo, si tienen que escribir una carta, intentarán elegir las palabras más adecua-

das para dirigirse a la persona a la que está destinada. En este sentido, las consignas de escritura van variando. Desde, por ejemplo: “Vamos a escribir una nueva historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla”, hasta “Vamos a escribir una historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla. Acordémonos de que siempre que escribamos ‘Caperucita’ tiene que ir con mayúsculas y con ‘c’. Además, acordémonos de que cada vez que habla algún personaje, tenemos que poner raya de diálogo”. En el momento de la revisión, también se toma en cuenta al principio un solo aspecto en cada relectura. Luego, se va incrementando gradualmente el número de elementos a tener en cuenta. Por ejemplo, desde: “Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces ‘Caperucita’”, hasta “Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces algunas palabras y para ver si todos los puntos están bien puestos”.

- *El grado de compromiso metalingüístico* (partiendo de procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos). Cuando los chicos ingresan a la escuela hablan una lengua, han narrado y oído historias; es decir, tienen un conocimiento intuitivo de la narración. En la escuela aprenden a reflexionar sobre las narraciones y a referirse a ellas con palabras precisas. Poco a poco, son capaces de comprender enunciados tales como: “Vamos a escribir un cuento”; “Vamos a leer una biografía. ¿Alguien sabe qué quiere decir biografía?”; “Los cuentos tienen personajes. En este cuento los personajes son...”. Por otra parte, los términos que se emplean para nombrar elementos del lenguaje también se van modificando, desde palabras de uso más general hacia términos más técnicos. En lugar de “Busquemos dónde dice cómo son los centauros”, es posible pedir “Busquemos dónde está la descripción del centauro”.

- *El grado de tipicidad de los elementos analizados* (desde los casos típicos hacia los menos típicos). Por ejemplo, para introducir el concepto de sustantivo, se comienza por los sustantivos concretos, comunes e individuales, no derivados de adjetivos, verbos o adverbios. Más adelante se trabaja con los sustantivos menos típicos, como los derivados de verbos, por ejemplo “reacción”, de “reaccionar”; de adjetivos, “blancura”, de “blanco”; o de adverbios, “lejanía”, de “lejos”.

La planificación en el área

Los aprendizajes priorizados para el 1^{er} año/grado de la EGB/Nivel Primario están organizados en tres ejes:

- *Comprensión y producción oral.*
- *Lectura.*
- *Escritura.*

Este *Cuaderno* presenta propuestas en relación con cada uno de ellos. Sin embargo, en una planificación de la enseñanza, los ejes deben estar necesariamente interrelacionados. No es posible enseñar a escribir sin leer y sin hablar. Es difícil desarrollar la oralidad sin utilizar la escritura como fuente de información y como ayudamemoria. Convertirse en lector es, entre otras cosas, ser alguien que conversa sobre lo que lee, que pide lecturas, que recuerda historias. También es tener ganas de ser escritor: entusiasmarse, aunque sea de tanto en tanto, por urdir historias propias y crear mundos en los que se mezcla lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar.

En las páginas que siguen se desarrollarán propuestas de enseñanza para cada uno de los ejes. A la vez, se verá que hay propuestas que se continúan de uno a otro eje. Por ejemplo, las presentaciones de los cuentos y otros textos que se van a leer figuran en el Eje “Lectura”, pero también podrían haberse presentado en “Comprensión y producción oral”. Otro ejemplo: la planificación oral de una narración que se va a escribir desarrolla paralelamente la oralidad y las posibilidades de escribir mejor.

Los invitamos a recorrer estas páginas teniendo en cuenta estas articulaciones.

Esperamos que las propuestas que aquí se presentan sean el punto de partida de recreaciones personales de cada docente, a partir de los intereses personales de la escuela y de la comunidad en la que se desempeña y del grupo de alumnos que tiene a su cargo; recreaciones que tendrán en cuenta otros temas y otros textos. Contamos, entonces, con que la lectura de estas páginas sea un puntapié para la invención.

nap La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).

La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.

La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.

La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.

La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales.

La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de propuestas desarrolladas en el aula.