

Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos

Ana María Kaufman *

*"Muchas veces la maestra explica cosas. Cuando termina, pregunta si alguien no entendió. Como mi mamá me dijo que si no entiendo le diga, yo levanto la mano y ella vuelve a explicar **todo lo mismo**, como si yo no hubiera oído. Yo le oigo, pero muchas veces no le entiendo. Me parece que ya no voy a levantar más la mano."*

Juan, 6 años, 1er. grado.

Introducción

Si prestamos atención a las palabras de Juan, advertiremos que, a pesar de su poca experiencia escolar y de su corta edad, ya ha comenzado a comprender la teoría de aprendizaje que subyace a la práctica docente de su maestra. En virtud de esta postura si algo fue explicado y no fue comprendido, debe ser repetido hasta que quede debidamente "grabado" en las cabezas de los alumnos. Es decir, si el niño no lo entendió es porque no estaba prestando atención.

Gracias al aporte de teorías constructivistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sabemos que cuando alguien no entiende algo, esto puede deberse a una distracción momentánea, condiciones de comprender lo que le están explicando, simplemente porque sus ideas se oponen a la información que está recibiendo. Para decirlo con otras palabras, las ideas que tiene sobre el tema constituyen un verdadero obstáculo epistemológico que dificultan y distorsionan la comprensión, tal como ésta es esperada por el enseñante.

Sabemos que el aprendizaje surge de la interacción entre la enseñanza y las ideas de los niños. Por esta razón, conocer qué pensaban los chicos sobre el sistema de escritura constituyó una ayuda incalculable para los que nos dedicamos a buscar mejores alternativas tendientes a que los niños aprendieran a leer y a escribir. Las investigaciones sobre psicogénesis de la escritura dirigidas por Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986), brindaron la posibilidad de enriquecer y rectificar caminos didácticos en alfabetización inicial. Estos trabajos pusieron de manifiesto ideas originales de los niños, cuyo conocimiento nos permitió encarar situaciones de aula más adecuadas y exitosas. También nos permitió, cuando no éramos comprendidos, tener intervenciones más felices que la mera repetición de aquello que ya se había informado.

Por supuesto que los trabajos psicogenéticos no fueron la única fuente teórica que guió estas propuestas constructivistas. Nuestras experiencias pedagógicas se nutrieron en la epistemología genética de Piaget, en los aportes de los psicolingüistas que reconceptualizaron el acto lector, en

* Investigadora en lectura y escritura. Investigadora y profesora de la Universidad de Buenos Aires.

lingüísticas del texto, etc.¹ Pero, si bien las indagaciones psicogenéticas no fueron la única fuente, constituyeron una información insoslayable para orientar la tarea en jardín de infantes y primeros grados de la escuela primaria.

¿Qué pasó después? Avanzamos en los grados medios advirtiendo que ignorábamos mucho acerca de las ideas de los chicos. Concretamente: no sabemos qué piensan ellos sobre el sistema de escritura una vez que superan la escritura alfabética. Trabajos de investigación de Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (Teberosky, 1987, 1991; Tolchinsky, (1992, en prensa) han comenzado a poner de manifiesto qué saben y qué ignoran los niños sobre el lenguaje escrito, en lo que respecta a los diferentes tipos de discurso correspondientes al "lenguaje que se escribe" (Blanche-Benveniste, 1982). Pero no tenemos datos acerca de cómo procesan los chicos las convenciones ortográficas de la escritura, es decir, las características del sistema que no responden al designio alfabético.

Personalmente me resisto a creer que los alumnos tengan ideas propias hasta que llegan a la escritura alfabética y allí se corte el proceso de construcción y sus ideas pasen a coincidir, súbitamente, con la perspectiva terminal del sistema de escritura. Es lógico suponer que el niño va a seguir asimilando la información a partir de un marco interpretativo propio, que irá construyendo nuevas hipótesis para comprender los nuevos datos que irá enfrentando. Y es posible que, en este largo proceso, una vez más sus ideas no coincidan con la información circundante tal como el adulto la comprende y la transmite.

Cuando mencioné anteriormente las convenciones ortográficas, me estaba refiriendo a todos los elementos del sistema de escritura que no responden a un criterio estrictamente alfabético. Algunos de ellos constituyen datos ideográficos del sistema, que retienen en la notación gráfica aspectos vinculados más con los significados que con los significantes orales (separación entre palabras, uso de mayúsculas, diferencias ortográficas en palabras de igual pronunciación, signos de puntuación y entonación, acentos diacríticos). Incluimos, asimismo, en lo ortográfico algunas cuestiones no directamente vinculadas a los significados pero que también escapan a la representación de la secuencia fonológica en estado puro (uso de grafemas polivalentes, grafemas equivalentes, etc.) (Alarcos Llorach, E., 1976) .

Hace más de una década que comenzamos con las primeras experiencias pedagógicas de alfabetización encaradas desde esta perspectiva constructivista. A medida que los niños avanzaban en su escolaridad fuimos comprobando que teníamos fundamentos epistemológicos que seguían orientando nuestra tarea, contábamos con los aportes psicolingüísticos y lingüísticos mencionados al comienzo que apoyaban nuestro trabajo en el aula, fuimos trazando lineamientos didácticos sistemáticos y coherentes que fructificaron en menor número de fracasos y mayor porcentaje de niños que podían leer y escribir y disfrutaban con dichas actividades.

¹ Podemos mencionar a autores como Frank Smith, Kenneth Goodman, M.A.K. Halliday y Teun van Dijk, entre otros.

A pesar de todas estas notas positivas, seguimos padeciendo la ausencia de información psicogenética acerca de las ideas de los niños sobre los fundamentos ortográficos del sistema de escritura, razón por la cual algunos docentes e investigadores comenzamos a indagar ciertas cuestiones vinculadas con la problemática.

En este artículo voy a comentar, en primer término, algunos datos acerca de lo que los niños piensan sobre un par de convenciones ortográficas (resultados provisionarios ya que se trata de investigaciones muy recientes o en curso) y luego mencionaré aspectos de nuestras experiencias didácticas en grados medios, haciendo referencia a las teorías que las orientan. Este último apartado constará de tres ítems: a) actividades tendientes al reconocimiento de sílabas; b) actividades orientadas por los aportes de la teoría del discurso y c) actividades de reflexión sobre gramática oracional.

Investigaciones sobre las ideas de los niños acerca de ciertas convenciones ortográficas

Cuando decidí, hace ya bastante tiempo, investigar la psicogénesis de las convenciones ortográficas, estuve casi un año sin lograr un adecuado recorte del tema para poder comenzar las indagaciones. Me dediqué a observar clases, revisar escrituras de los chicos, presenciar innumerables situaciones de lectura, estudiar todo lo que encontraba sobre el tema... En lo que respecta a este último ítem, hay abundante bibliografía sobre la ortografía castellana, pero, casi nada sobre las ideas de los niños acerca de esta problemática².

Finalmente seleccioné dos convenciones que son aparentemente muy sencillas: la separación de palabras al final del renglón y el uso de mayúsculas. Ambas son reglas de explicitación simple y que no tienen excepciones, a pesar de lo cual son muy lentamente asimiladas por los chicos. Niños de 2º, 3º e incluso, 4º grado que habían recibido la información correspondiente, continuaban separando palabras de manera inadecuada y no usando las mayúsculas en todos los casos que correspondía. Esto me hizo sospechar que debía existir alguna dificultad interna que no permitiera la aplicación más rápida de esas reglas. En otras palabras: que los niños debían tener ciertas ideas que no coincidían con las convencionales y que esto demoraba el desempeño esperado.

Algunas conclusiones de la investigación sobre separación de palabras al final del renglón fueron publicadas por la revista **Lectura y Vida** (Kaufman, 1987).

Este tema me condujo a indagar qué ideas tenían los chicos acerca de las sílabas, ya que esta noción está implicada en la regla de separación de palabras. El otro tema (uso de mayúsculas) derivó en una investigación sobre el pensamiento infantil acerca de la oración y qué relación establecen los niños pequeños entre oración y texto.

² En lo que atañe a investigaciones sobre psicogénesis de convenciones ortográficas en castellano, cabe citar los trabajos de Jorge Vaca, realizados en México, y los de María Celia Matteoda, de la Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

En primer término, voy a comentar algunas informaciones sobre las sílabas, haciendo la aclaración de que las conclusiones de este trabajo no han sido publicadas todavía, a pesar de haber finalizado el análisis de los datos. En lo que atañe al tema de las oraciones, la interpretación es aún provisoria ya que se trata de una investigación en curso. Un avance de estos trabajos fue publicado por **Lectura y Vida** en junio de 1990³.

Tal como se consignaba en ese artículo, la metodología empleada con respecto a lo que quiero comentar sobre las sílabas consistió en una situación experimental muy sencilla. Se planteó en escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, a fines del año lectivo, en 1er. grado, a niños que ya escribían de manera alfabética y respetaban los espacios entre palabras. Se pedía a los chicos que separasen en sílabas oralmente, una lista de diez palabras. Esta parte se efectuaba grupalmente. Una vez que había acuerdo acerca de la separación correcta, se le daba a cada niño una hoja con las diez palabras escritas a fin de que procedieran, individualmente, a separarlas en sílabas por escrito.

Curiosamente, las separaciones escritas no coincidían con las orales. De 186 niños encuestados en seis establecimientos de diferente nivel socioeconómico (clase media alta, media y media baja) el 52.5% efectuaba separaciones que consistían en dejar juntas cantidades equivalentes de letras, generalmente dos por sílaba. No hubo diferencias que correspondieran al nivel socio-económico de las escuelas, es decir, el comportamiento no dependía de esta variable. El 47.5% restante se distribuyó de la siguiente manera: un 15% realizó separaciones aproximadas a las correctas (con dificultades en los diptongos o en casos en que debía quedar una vocal sola), el 13.5% partió las palabras en dos partes, el 12% efectuó separaciones sin ningún criterio identificable y el 7% restante aisló todas las letras de las palabras.

Retomemos el 52.5% inicial. Quiero aclarar que antes de plantear esta situación, yo ya había obtenido respuestas encaminadas en la dirección de que una sílaba era un pedacito de una palabra que tenía dos letras. Un niño al que interrogamos en la etapa exploratoria fundamentó su respuesta diciendo que dos letras era perfecto para una sílaba, ya que una no podía ser porque no era sílaba sino letra y tres letras ya constituían una palabra. Pero tal vez más interesante que la cantidad de letras es la cuestión de la **búsqueda de cantidades equivalentes**. Las sílabas son unidades desde el punto de vista fisiológico, articulatorio, acústico, dinámico y psicológico (Hála, 1973) . Parece bastante razonable la expectativa de los niños de que también lo sean desde el punto de vista gráfico, cuando se trata de la escritura.

Una vez más el pensamiento infantil aparece atravesado por intentos lógicos de resolución: si en todos los ámbitos las unidades son elementos equivalentes, ¿por qué no lo son las sílabas escritas?, ¿por qué no tienen la misma cantidad de letras y ocupan el mismo espacio?

Indudablemente son varios los elementos que entrarían en juego para explicar las dificultades en la comprensión de las características de las sílabas, tales como categorías que se superponen en ocasiones (letras, sílabas,

³ Kaufman, A.M. (1990).

palabras), coordinaciones entre las partes y el todo, entre lo gráfico y lo oral... En resumen: elementos de un proceso que tomará su tiempo.

A modo de ejemplo quiero exponer la reacción de un niño que había separado la palabra *transporte* de esta manera *tr-an-sp-or-te*. Una semana después regresé a la escuela y lo entrevisté a solas a fin de hacerle confrontar sus esquemas orales con sus esquemas gráficos en lo que se refería a las sílabas. Transcribiré el diálogo textualmente, anotando **E** (experimentador) cuando yo preguntaba y **N** (niño) cuando él respondía.

E: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "*transporte*"?

N: (Poniendo un dedo a medida que dice cada sílaba) *Trans, por, te...* tres. Tiene tres sílabas, ¿por que me preguntás?

E: ¿Querés ver cómo la separaste la semana pasada?

N: (Sonriendo un poco extrañado) Bueno...

E. (Muestra al niño la hoja en la que él había separada *tr-an-sp-or-te*)
Mirá...

N: (Con expresión sumamente sorprendida) ¿*itr*?! ¿*ian*!?, pero... ¿qué puse? Está todo mal... No es así, es *trans, por, te*. Son tres...

E: ¿Lo querés corregir?

N: ¡Claro! Más bien... ¿no?

E: Bueno, borrálo y escribilo de nuevo.

N: (Borra y comienza a escribir las sílabas nuevamente). *Trans...* la primera es *trans* (escribe *t*, *trans...* (agrega *tr*) *trans*, ¿no? (agrega *tra*), *trans...* (con cara de fastidio y preocupación agrega *tran*). *Trans...* (mira la hoja, hace un gesto negativo, con la cabeza, tira el lápiz sobre la mesa y, poniéndose de pie, comenta) ¡Salí! Una sílaba de cinco letras no puede ser...

Este es un ejemplo interesante de un conflicto entre dos esquemas construidos por el niño (el oral y el gráfico) que entran en contradicción al ser confrontados intencionalmente. Los conflictos entre esquemas asimiladores son una alternativa importante en la equilibración de las estructuras de pensamiento, es decir, juegan un rol privilegiado en lo que se refiere al crecimiento intelectual (Piaget, 1978).

En el caso de las sílabas, hemos tenido ocasión de identificar diferentes ideas que los propios niños construyen y que, en determinado momento, entran en colisión llegando a constituir una perturbación consciente. Este conflicto entre los esquemas gráficos y sonoros (entre sílabas escritas y silabeo oral), revisten características similares a los que se producen previamente entre las hipótesis de cantidad y la de variedad y que facilitan el acceso a la

hipótesis silábica (tal como fue evidenciado en una investigación de Sofía Vernon, 1986), y a los conflictos posteriores entre hipótesis silábica e hipótesis de cantidad y variedad, tan conocidos por los docentes a partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro. Sabemos que este conocimiento ha permitido a los maestros plantear situaciones que ayudaron enormemente a sus alumnos a avanzar en su aprendizaje.

Encarando el tema de las sílabas hemos podido detectar otras ideas interesantes de los niños. Dichas ideas evidencian también en este campo una hipótesis de la cantidad mínima de letras que las sílabas deben tener para ser tales. Esta exigencia de cantidad es similar a la exigencia de que una escritura tenga por lo menos tres letras para que sea portadora de significado y a que una oración tenga como mínimo tres palabras para ser considerada oración, tal como aparece claramente en la investigación de Noemí Ortega (1988) publicada por **Lectura y Vida**⁴. Asimismo, hemos podido detectar dificultades que se presentan cuando aparecen superposiciones de categorías (p.e., "a" como letra, sílaba o palabra) y exigencias de considerar simultáneamente las partes y el todo. En este sentido, me limitaré a transcribir algunos comentarios de niños, recogidos por mí y por otras colegas por considerar que pueden resultar ilustrativos de las dificultades mencionadas⁵.

"Cuando decimos: *Voy a mi casa*, *a* no es palabra, es letra. Hay que ponerla separada, pero es una letra que acompaña a las palabras y hay que ponerla así para que quede bien lo que decimos" (L., 3er. grado).

"La palabra *una* no se puede dividir, porque una letra sola no se puede quedar porque no es sílaba, es letra... Entonces *una* no es palabra. Una palabra, para ser palabra, tiene que tener sílabas. Esta (por la palabra *una*) es como para usar. Es el respaldo de las palabras, pero no es palabra lo que se dice palabra..." (G. de 3er. grado).

"Hay palabras que no tienen sílabas, p.e., *me*." (Se le pregunta cuántas sílabas tiene la palabra *mesa* y cuáles son.) "*Mesa* tiene dos sílabas: *me* y *sa*". (Se le vuelve a preguntar, entonces por la palabra *me*.) "*Me* no tiene sílabas, ya te lo dije... ¿Cómo la separás, a ver?" (V., 2º grado).

"*Osa* tiene una sílaba y media, *sa* es la sílaba y *o* es la media." (S., 2º grado). Sus compañeros critican su apreciación, alegando que *o* no es media sílaba sino que es letra.

Creo que los problemas involucrados en estas manifestaciones de los niños pueden dar origen a nuevas indagaciones que irán ampliando la información disponible.

Con respecto al tema de las sílabas, queda claro que teníamos frente a nosotros ideas que no eran las esperadas. Lo interesante es que generalmente estas respuestas no previstas son las que nos pueden dar claves valiosas para comprender el pensamiento infantil. Ahora bien: ¿Qué hacemos desde la

⁴ Ortega, Noemí (1988).

⁵ Quiero expresar mi especial agradecimiento a los docentes Lisandro Lejbowicz y Laura Romero de la escuela "Los Pinitos", como así también a la Lic. Silvina Junquera, quienes recolectaron algunas de estas observaciones.

perspectiva didáctica con estos datos? Voy a reservar un intento de respuesta a esta pregunta para la parte siguiente de esta ponencia en la que me referiré a nuestras experiencias de aula correspondientes a grados medios.

Comentaré ahora muy brevemente algunos resultados de la otra investigación que mencioné anteriormente, sobre la relación entre oración y texto. En el artículo de **Lectura y Vida** de 1990, expuse ciertas ideas de los niños acerca de qué era una oración. En esa investigación la situación experimental había consistido en preguntar a niños de 2º a 5º grado qué era una oración y pedirles que escribieran tres oraciones. Esta encuesta fue realizada después de una serie de entrevistas individuales realizadas con la metodología característica de las investigaciones piagetianas: el método clínico-crítico.

A partir de los datos que obtuve en ese trabajo, decidí cambiar la situación experimental. En esta nueva etapa presentamos a los niños un fragmento de un cuento, debajo del cual figuraban estas preguntas:

- 1) ¿Qué es esto que leíste?
- 2) ¿Hay oraciones?
- 3) ¿Cómo te diste cuenta?

Si consideraban que había oraciones, se les pedía que las marcaran. Actualmente hemos recogido alrededor de doscientas tomas de esta situación, administradas a niños de 2º, 3º y 4º grado, pero además, he efectuado un seguimiento longitudinal con 31 chicos a los que interrogué cuando terminaban 2º grado, a fines del 89, luego volví a entrevistarlos cuando terminaron 3º y también al finalizar 4º grado⁶.

Este estudio longitudinal nos permitió advertir con mayor certeza que las respuestas seguían la siguiente evolución: a) primero consideraban que en el cuento no había oraciones, b) después marcaban algunas (generalmente proposiciones canónicas, con independencia de la puntuación que presentasen) y c) por último, consideraban que todo el cuento estaba formado por oraciones, que eran concebidas como sub-unidades insoslayables del texto. En esta última categoría he incluido las respuestas que tenían errores en las separaciones por considerar, p.e., a los puntos suspensivos o los dos puntos como elementos demarcatorios. Estos nuevos datos corroboraron los resultados de la indagación anterior.

Veamos un ejemplo de cada tipo de respuesta a fin de que se comprendan mejor:

a) Milena, a fines de 2º grado, considera que en el cuento no hay oraciones:

⁶ En la recolección de datos de las tomas transversales participaron Fabiana Minici y Graciela Lago. El estudio longitudinal se realizó en la escuela "Jean Piaget" de Buenos Aires.

MILENA 2^{da} A

El enano Perico era un personaje muy querido. Vivía en un bosque de Bariloche y sabía que algún día iba a ser elegido presidente por la comunidad de los enanos.

Perico tenía una gran emoción.

Su amigo Gabriel iba a ser primer ministro, ya que juntos habían ganado la pelea contra los gigantes del pueblo de Tupungato. La lucha había sido larga... pero los enanos no se rindieron: su inteligencia y su paciencia pudieron más que la fuerza de sus enemigos.

1) ¿Qué es esto que leíste?

MA S O M E N O S U N C U E N T O

2) ¿Hay alguna oración?

SI NO

3) ¿Cómo te diste cuenta?

**P O R Q U E E R A
M U Y L A R G O**

b) Juan, también a fines de 2º grado, considera que en el cuento hay algunas oraciones, las marca de la siguiente manera y da la siguiente fundamentación:

Juan 2^a A

{ El enano Perico era un personaje muy querido } Vivía en un bosque de Bariloche y sabía que algún día iba a ser elegido presidente por la comunidad de los enanos.

{ Perico tenía una gran emoción. }

Su amigo Gabriel iba a ser primer ministro, ya que juntos habían ganado la pelea contra los gigantes del pueblo de Tupungato. La lucha había sido larga... pero los enanos no se rindieron: su inteligencia y su paciencia pudieron más que la fuerza de sus enemigos. }

1) ¿Qué es esto que leíste?

**E L E N A N O P E R I C O q u e r í a
s e r p r e s i d e n t e y q u e r í a
q u e s u a m i g o s e a m i n i s t r o .**

2) ¿Hay alguna oración?

SI NO

3) ¿Cómo te diste cuenta?

**P e n s a n d o e n l a s d e m á s
o r a c i o n e s c o m o e r a n ,
e s t a e r a i g u a l a l a s d e
m á s p o r e s o .**

Como puede advertirse en los casos en que señalan algunas oraciones, da la impresión de que los niños tienen cierta idea de lo que es una oración (por competencia lingüística) y buscan identificar en el texto aquellos fragmentos que reúnen las características que ellos consideran adecuadas. Es como si tuvieran cierta idea de qué es un cuento y qué es una oración, pero ambas concepciones corren por carriles paralelos que todavía no logran coordinarse. Juan, p.e., afirma que se dio cuenta de que había oraciones en ese texto porque, "pensando en las demás oraciones como eran, ésta era igual a las demás. Por eso." Es decir, que las oraciones que identifica en el cuento coinciden con lo que él piensa de **las oraciones**.

c) El mismo Juan, a fines de 3er. grado, marca correctamente todas las oraciones y lo fundamenta así:

[Pero cuando llegó el invierno, los jirafitos comenzaron a pasar el día entero al sol, acompañados por sus papás] [En cambio, las jirafas y las jirafitas tiraban en la sombra húmeda] [Se ponían muy juntas, pegaditas las unas a las otras y, de todos modos, los dientes les casteñeteaban de frío] [Pero eso sí: la piel de todas ellas parecía de seda suave, como el plumón de los pollitos recién nacidos.]
 [Uxen temblaba y daba saltitos para entrar en calor.]
 [Hasta que una tarde, mientras la mamá estaba distraída conversando con unas amigas, la jirafita echó a correr hacia donde se encontraban sus hermanos.]

1) ¿Cómo es esto que leiste?
 2) ¿Hay oraciones?
 3) ¿Cómo te diste cuenta?

Juan
3º A

1) Un pedazo de la historia de una manada de jirafas machos y hembras.
 2) Sí, hay oraciones.
 3) Porque había puntos, comas y cambiaba de frase.

Veamos la distribución de las respuestas en la indagación longitudinal de los niños de 2º a 4º grado.

Tipo de respuesta \ Grado	Grado		
	2º	3º	4º
a) No hay oraciones	7 22.5%	5 16%	—
b) Hay algunas oraciones	16 51.5%	12 39%	—
c) Todo el texto está formado por oraciones	8 26%	14 45%	31 100%
TOTAL	31 100%	31 100%	31 100%

Como puede leerse en el cuadro, en 2º grado, el 74% de las respuestas se ubican entre las que se consideran que en el texto no hay oraciones y las que señalan sólo algunos fragmentos como tales. Al año siguiente, este porcentaje baja al 55% para desaparecer en 4º grado.

En lo que respecta al ritmo de evolución, éste fue muy diferente en los distintos niños: algunos avanzaron muy rápidamente mientras que otros permanecieron bastante tiempo dando el mismo tipo de respuesta antes de pasar al siguiente. Un dato interesante es que ningún niño retrocedió a una categoría anterior y que todos llegaron a dar respuestas del tercer tipo en la última toma a pesar de diferir mucho en las respuestas iniciales.

Creo que la colocación de la mayúscula después del punto y seguido no es comprendida realmente por los chicos hasta que llegan al último nivel de respuestas. Con esto no quiero decir que no deba dárseles la información correcta antes de que accedan a este punto, sino que el enseñante debe saber que la asimilación de estos datos demanda tiempo y esfuerzo por parte de los niños y que es bueno respetar y conocer el proceso para poder tener intervenciones más adecuadas. Es probable que los maestros de 4º grado, que conocían las respuestas anteriores de sus alumnos, hayan propuesto mayor cantidad de actividades que favorecieron la coordinación de las nociones de oración y texto, anteriormente disociadas.

Experiencias didácticas en grados medios

a) Actividades tendientes al reconocimiento de las sílabas

La actividad que voy a comentar fue desarrollada en 3er. Grado. La incluyo en "grados medios" porque éste es un grado que no parece tener una identidad muy clara. Una vez, en un curso de capacitación para docentes, se me aproximó una maestra y me dijo: "Yo soy la que no existe". Le pregunté por qué decía eso y me respondió: "Porque cuando hablan de primer ciclo siempre ejemplifican con actividades realizadas en 1º o 2º grado, grados medios son 4º y 5º y grados superiores son 6º y 7º... Yo soy maestra de 3er. grado y como nunca se dirigen a mí en los cursos a veces dudo de mi existencia real..." Para subsanar esta situación comentaremos aquí esta actividad realizada en un 3er. grado, con la aclaración de que podría haber tenido lugar en 2º o en 4º grado, según cual fuera el nivel de los niños de la clase.

Fue realizada en equipos de cuatro a cinco niños cada uno. Cada grupo debía preparar un acróstico que sería presentado a los equipos restantes, para lo cual tenían que pensar las palabras, escribir las referencias y, como ayuda adicional, el maestro sugirió que pusieran las sílabas correspondientes a las palabras en cuestión. En esta ocasión, la identificación de las sílabas no era un trabajo mecánico y sin sentido, ya que iba a contribuir a la resolución del acróstico. La actividad promovió gran cantidad de discusiones en los grupos, tanto para la redacción de las definiciones como para la separación en sílabas. Es recomendable que los maestros socialicen las discusiones con el resto de la clase a fin de favorecer los intercambios de información.

Quiero aclarar que en nuestras experiencias didácticas hemos desterrado los clásicos ejercicios de separación de palabras en sílabas, tal como se acostumbraba hacer cuando yo era chica (dar largas listas de palabras encolumnadas que debían ser descuartizadas en la columna paralela). Esta decisión se debió a que esas rutinas no responden a ninguna realidad de la escritura ni a ningún interés posible de los niños.

Cabe aclarar que promovemos actividades de reflexión y discusión sobre las sílabas, pero tienen que ver con juegos o problemas reales.

A modo de ejemplo de algunas de las dificultades que suelen presentarse, veamos estos dos acrósticos confeccionados por dos grupos de niños de 2º y 3er. grado de la escuela "Los Pinitos" de Palomar, provincia de Buenos Aires. (Ver infra).

Como puede advertirse en el primero, las sílabas de *león, mastodonte, piedra, cera, escalera y enroque* fueron identificadas adecuadamente. Las dificultades se presentaron en *miel*, por tratarse de un monosílabo (aquí se presentaría la dificultad que comentamos anteriormente acerca de la superposición de las categorías de sílaba y palabra, incrementada por el peso del eje cuantitativo en la conceptualización de la sílaba) y en *amores* (donde no quisieron dejar sola la letra **a**, porque no la consideraron sílaba).

En el segundo acróstico aparecen cuestiones parecidas. No hay dificultad con la identificación de las sílabas de *plaza, nafta, toro, España y ratón*. La distorsión aparece en *Asia y América*, palabras que comienzan con la conflictiva sílaba A. Por esta razón aparecen separaciones exóticas (*Am-er-ica, As-ia*), que no condicen con la adecuación de *nafta* o *plaza*.

El nivel al que llegaron los chicos al construir los acrósticos fue el que aquí aparece. En algunos casos el tema puede ser discutido por los que reciben el acróstico para resolverlo, llegando a cuestionar las separaciones. Si esto no sucede, el maestro puede plantear la cuestión al resto del grado. Nos ha ocurrido, en reiteradas ocasiones, que el maestro da la información correcta y ésta es rechazada por los niños. Un buen maestro sabrá mantener su punto de vista de una manera discreta, dando tiempo a sus alumnos para efectuar las coordinaciones necesarias para llegar a asimilar la información de un modo más cercano al punto de vista del adulto. Con esto quiero decir que el enseñante no debe ocultar ni imponer la información: la expondrá cuando sea oportuno y comprenderá las dificultades que esa información pueda presentar a los chicos.

(2º grado)

Referencias:

- 1) lugar donde van los chicos a jugar y sus jugos
- 2) continente donde está China
- 3) algo que le pasa a los autos
- 4) el superior de la raza
- 5) país que descubrió Argentina
- 6) animal que lo corre el gato
- 7) continente donde está Uruguay

NHF TO PA TU ER
 ES PIA
 (PA)
 (IA)
 (PS) PA RA RA

(2º grado)

LE EN - (ES)
 ES PIE (II)
 RO TO CA
 HAC CE TE
 LE DON JRA
 (É) RA RA

REFERENCIAS

- 1) LE DEN EL REY DE LA SELVA
- 2) ELEFANTE ANTIGUO NO ES EL HANT
- 3) FUE LA PRIMER HERRAMIENTA QUE SE USO
- 4) LA HACEN LAS ABEJAS
- 5) SE USA PARA DEJAR BRILLANTES LOS PISOS Y LOS MUEBLES
- 6) SE USA PARA SUBIR Y BAJAR
- 7) ES UN MOVIMIENTO DEFENSOR EN EL AJEDRES.
- 8) SE BESAN EN LA BOCA

b) Actividades orientadas por los aportes de la lingüística del texto

Siempre hemos señalado que los niños tienen contacto con diferentes portadores de textos desde el comienzo. Desde el Jardín de Infantes los niños exploran periódicos, libros, revistas, envases, escritos, cartas, etc. Y no solamente los exploran sino que producen los diferentes tipos de discurso escrito que aparecen en dichos portadores. A esta altura de nuestra experiencia escolar en alfabetización inicial hemos, incluso, trazado lineamientos didácticos bastante sistemáticos a fin de abarcar la mayor cantidad posible de formas de contacto con el lenguaje escrito.

Existe un aporte teórico importante que nos ha permitido mejorar nuestras intervenciones docentes para que los niños de grados medios pudieran avanzar con mayor riqueza y adecuación en la lectura y la escritura. Me refiero a la lingüística del texto, también conocida como lingüística del discurso o gramática del texto. Autores como M.A.K. Halliday (1976) y T. van Dijk (1978, 1980), han contribuido para que muchos docentes encontraran senderos apropiados para transitar con sus alumnos, especialmente con aquellos que presentaban mayores dificultades en la interpretación o producción de textos escritos.

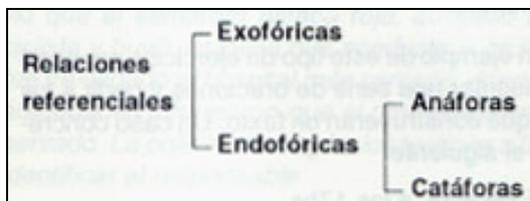
Comentaré brevemente algunas nociones de estas teorías lingüísticas que nos resultaron muy valiosas para el trabajo en el aula y luego veremos algunos ejemplos de actividades orientadas por dichas nociones⁷.

El aporte esencial de estas teorías consiste en considerar al texto como una unidad que excede la suma de las oraciones que lo componen y que tiene sus propias leyes.

Los conceptos de relaciones referenciales y reglas de cohesión han ayudado muchísimo a los maestros para orientar el trabajo de interpretación y

⁷ Una ampliación de estos temas puede encontrarse en Mérega, H. (1992) **Leer y escribir - Entrevista a Ana María Kaufman.** "Yo leo, tú lees, él lee", video realizado por la escuela "Los Pinitos" de Palomar, Provincia de Buenos Aires, 1992.

producción de textos de sus alumnos de manera más eficaz. Excede los límites de este trabajo un detalle pormenorizado de dichos conceptos. Sólo haré una síntesis simplificada de los mismos para referirme luego a las actividades realizadas en clase:



Veamos los términos de este cuadrito. Los elementos de un texto pueden hacer referencia a datos que están fuera del texto (contexto) o a otros elementos que están en el mismo texto (cotexto). En el primer caso hablamos de **relaciones referenciales exofóricas** y, en el segundo, de **relaciones referenciales endofóricas**.

La escuela tradicional ha enfatizado de manera exagerada el peso de las relaciones exofóricas, ignorando la importancia de las relaciones entre las diferentes partes de un texto. Quiero aclarar que no se trata ahora de menospreciar el peso del contexto (lógicamente si yo no sé quien era Juan B. Justo no voy a poder entender un texto que lo mencione), sino de valorizar adecuadamente la magnitud de las relaciones endofóricas. **Muchas veces, las dificultades en la comprensión de un texto no provienen de ignorar el significado de las palabras, sino de no lograr desentrañar las relaciones entre dichas palabras.**

Aclarado el concepto de las relaciones referenciales endofóricas, veamos ahora qué significan **anáfora** y **catáfora**.

Una palabra (o una frase) puede reemplazar a un término que aparezca antes en el texto o bien a otro que aparezca después. El primer caso es el más frecuente y se denomina anáfora. Veamos un ejemplo:

“En el período estival, niños y adultos disfrutaban de sus vacaciones: los primeros participando de desopilantes aventuras y los segundos gozando del merecido descanso.”

En este caso, **los primeros** reemplaza a **niños** y **los segundos** se refiere a los **adultos**. Como los elementos originales aparecen primero y los reemplazantes después, se trata de una anáfora.

Veamos ahora un ejemplo de catáfora:

“**EI** se agazapó detrás del arbusto y esperó hasta que el último guardia hubiera desaparecido de su vista. Recién entonces, hizo una señal a sus hombres para que lo siguieran. Robin Hood siempre iba al frente y cuidaba amorosamente a sus compañeros.”

En este caso, **él** (que reemplaza a Robin Hood) aparece en primer término y el nombre original está después. Esto es una catáfora, recurso muy utilizado cuando el autor quiere crear cierto suspenso.

Trabajando con textos de este tipo pudimos detectar, en varias clases, niños con dificultades en la comprensión lectora que no advertían que la manera de saber quién era **él** consistía en seguir leyendo. En reiteradas ocasiones los maestros leían en clase textos similares al que transcribí anteriormente, interrumpían la lectura antes que se aclarase quién era **él** (en este caso **Robin Hood**) y preguntaban justamente eso a sus alumnos (quién era **él**). Los buenos lectores, lógicamente, decían "todavía no se sabe", "hay que seguir leyendo", mientras que los malos lectores aventuraban nombres que habían sido mencionados en el texto anteriormente o lo inventaban de acuerdo con lo que a ellos les parecía.

Enseñar a leer no consiste sólo en hacer conocer las reglas del sistema de escritura y ayudar al niño a coordinar datos de los textos con datos del contexto, sino también en orientarlo para que reconozca estas características intratextuales que tienen un peso decisivo a la hora de interpretar o producir un texto escrito.

Hace un tiempo, una maestra de matemáticas planteó a sus alumnos un problema (esta situación está filmada en el video mencionado en la **Nota 16**), que presentaba dificultades desde la perspectiva de las relaciones endo y exofóricas. Ella no sabía mucho de fútbol y pidió a sus alumnos que le dijeran el nombre de un jugador de Boca y uno de River. Los chicos mencionaron a Latorre y a Berti. Y la maestra escribió el siguiente problema: "Latorre y Berti son jugadores de fútbol, pero éste es más famoso que aquél, razón por la cual gana el doble. Si Berti gana U\$2500, ¿cuánto gana Latorre?".

En este enunciado hay un problema de relaciones endofóricas, encarnado en el uso, de "éste" y "aquél" y una dificultad de tipo exofórica que no había sido prevista intencionalmente por la docente, ya que el jugador Latorre era más famoso que Berti, con lo cual el texto contrariaba el contexto real. Por todo esto, varios chicos de 6º grado interpretaron mal el problema.

Un aspecto interesante de la situación es que la maestra exploró, junto con sus alumnos, las posibles razones de la mala lectura de esos niños y una compañera dijo: "Y... depende de cómo lo leas. Si vos lees que **éste** es **Berti** entendés una cosa, pero si lees que **éste** es **Latorre** entendés otra." La maestra de matemáticas, digna profesional de ciencias exactas, tuvo la respuesta justa: "Claro, depende de cómo lo leas: si lo lees bien o lo lees mal".

La docente tenía razón. **Existen grados de libertad para el lector, que originan diferentes interpretaciones posibles de un mismo texto, pero también hay grados de legalidad en los discursos escritos que deben ser conocidos para garantizar una buena lectura.**

Comentaremos ahora otro concepto de la lingüística del texto: las **reglas de cohesión**.

Halliday y Hasan, en su obra **Cohesion in English**, definen a la cohesión como aquello que diferencia un todo unificado (texto) de una colección de oraciones. Existen reglas que garantizan esa cohesión, que algunas personas usan intuitivamente cuando escriben, porque “queda bien” y que otras personas no respetan a menos que les sean enseñadas. El conocimiento de las mismas ha contribuido a que el trabajo de nuestros maestros resultara más eficaz.

Algunas de estas reglas mencionadas por Halliday, se vinculan con las relaciones endofóricas que vimos anteriormente. P.e., la **pronominalización**: uso de pronombres, la **sustitución lexical**: uso de sinónimos, la **nominalización**: reemplazar un verbo que ha sido utilizado por la forma sustantivada. Es un recurso muy usado en documentos históricos y textos periodísticos. P. e., “El ministro *declaró* que se aumentarían los salarios. Tal *declaración* entusiasmó al auditorio.” y la **definitivización**: reemplazar un artículo indefinido utilizado anteriormente por otro definido. P.e., “En una época muy lejana vivía un poderoso emperador que tenía un castillo de oro. Cierta vez, el emperador enfermó gravemente y llamó a sus familiares para informarles sobre su última voluntad”.

Otros dos mecanismos de cohesión, que no son referenciales, son el uso de **conectores**: conjunciones, preposiciones y frases preposicionales, como así también adverbios y frases adverbiales y la **elipsis** o **supresión**: p.e. “Mi hermana fue siete veces al museo. Yo, cuatro.” Como puede advertirse, en la segunda oración se omitieron el verbo y la palabra “veces” a fin de que el texto quedara bien, es decir, que fuera cohesivo.

El uso adecuado de estos recursos, a los que podríamos sumar la puntuación, es insoslayable si se quiere producir verdaderos textos (y no meras yuxtaposiciones de oraciones) y la comprensión de los mismos es indispensable para poder leer.

En clase, muchas veces estos datos se trabajan promoviendo la reflexión sobre los mismos en situaciones de lectura o en escrituras de los chicos que presenten dificultades. Otras veces, las maestras proponen ejercicios específicos para tratar estos temas.

Un ejemplo de este tipo de ejercicios consistió en presentar una serie de oraciones y pedir a los niños que construyeran un texto. Un caso concreto fue el siguiente:

- El 15 de abril, a las 17hs.
- El cruce de las avenidas Rivadavia y Callao.
- Un auto embistió a una bicicleta.
- El ciclista resultó gravemente herido.
- El conductor del automóvil huyó.
- Trasladaron al ciclista al hospital más cercano.
- La policía busca al conductor del auto.
- La policía interrogó a los testigos del hecho.
- El pronóstico médico del ciclista es reservado.

Con estos datos, los alumnos debían escribir una noticia periodística. En la misma debía aparecer toda la información organizada como ese tipo particular de texto.

Esta clase de actividades fue realizada desde 3° hasta 7° grado y, lógicamente, el producto final de los grados más altos es mejor que los textos de los grados inferiores. En este sentido considero importante hacer una aclaración: nosotros **trabajamos con diferentes tipos de discurso escrito, en todos los grados**. No se trata de ir graduando los textos y disponer, p.e., que de 1° a 3° se trabajarán cuentos, textos instruccionales y noticias, en 4° y 5° notas, textos científicos y cartas, etc., etc. **Los diferentes modelos textuales son encarados reiteradamente a lo largo de toda la escolaridad primaria, y es esa continuidad la que garantiza su apropiación.**

Veamos, a modo de ejemplo, dos noticias confeccionadas con los datos expuestos anteriormente. La primera pertenece a un niño de 3er. grado y la segunda fue redactada por un alumno de 7°. Las transcripciones son textuales.

Choque entre auto y bicicleta

El 15 de abril a las 17 horas en el cruce de Rivadavia y Callao un auto embistió a una bicicleta. Después de chocarlo al ciclista el conductor del auto huyo. El ciclista fue trasladado al hospital más cercano donde lo están curando pero no se sabe si se va a salvar. La policía está buscando al conductor del auto y interrogo a los testigos.

Veamos ahora la noticia de 7° grado.

Lamentable accidente en pleno centro

Un automóvil atropelló a un ciclista que resultó gravemente herido.

AP/ En el cruce de Rivadavia y Callao, ayer a las 17 horas, se produjo un lamentable accidente que dejó como saldo a un joven gravemente herido. Un automóvil que circulaba por la avenida Callao no vio que el semáforo estaba rojo, atropelló a un ciclista y huyó. El joven que conducía la bicicleta fue trasladado al hospital más cercano, donde las autoridades informaron que el pronóstico era reservado. La policía interrogó a los testigos a fin de identificar al responsable.

Quiero aclarar que en ambos casos he elegido el mejor texto de cada grupo y, naturalmente, pueden advertirse con claridad las diferencias, tanto en lo que hace al manejo de los mecanismos de cohesión textual, como en los aspectos vinculados con el conocimiento específico de ese texto particular que es la noticia periodística. En este sentido, ambos colocan la información más importante al comienzo, entre el titular y la primera parte de la noticia, usan frases breves de estructura canónica (sujeto-verbo-objeto), aunque apelan a formas impersonales ("no se sabe", "se produjo") y utilizan voz pasiva ("el ciclista fue llevado" o "fue trasladado" cuando en los datos figuraba "trasladaron al ciclista"). La información es objetiva, ya que no aparecen

comentarios valorativos⁸. El alumno de 7º utiliza construcciones más adecuadas, un vocabulario más estricto y resuelve mejor aspectos cohesivos, pero esto se debe a que ha tenido mayor entrenamiento a partir de un contacto más prolongado con las noticias periodísticas, contacto que fue garantizado en el aula.

c) Actividades de reflexión sobre gramática oracional

Antes de plantear las actividades que hemos realizado en nuestras aulas, quiero hacer una aclaración. Durante muchos años, en nuestro país prácticamente los únicos temas que se enseñaban en la hora de lengua en grados medios y superiores fueron: reglas ortográficas, análisis de oraciones y clases de palabras. Los niños estaban inmersos en discursos inconexos plagados de sujetos, predicados, sustantivos, verbos, adjetivos, esdrújulas, graves y agudas, todo cuidadosamente acomodado en compartimentos estancos en los que se conservaban las categorías y las clasificaciones pero se perdían los textos. Mucha gente comenzó a plantearse si toda esa reflexión sobre gramática oracional era necesaria para escribir y leer mejor y llegó a la conclusión de que estos conocimientos sólo servían... para saber gramática, pero argumentaban que dicha reflexión metalingüística, no influía en las habilidades lectoras o escritoras de los alumnos. Por esta razón, muchos docentes bien intencionados decidieron dedicar el tiempo a proponer situaciones de lectura y escritura y no a enseñar aspectos sintácticos de las oraciones.

En mi opinión (y creo que muchos colegas concuerdan conmigo en este punto), la reflexión sobre gramática oracional tiene sentido cuando se da articulada con los textos y al servicio de la intención del que escribe. Es decir: no me parecen útiles (ni atractivas, por cierto), esas clases en las que los maestros dan oraciones para analizar, palabras para clasificar, etc., olvidando que unas y otras son parte constitutiva de los textos. Pero tampoco me parece deseable que los niños desconozcan cuáles son las diferentes partes de una oración y qué funciones cumplen. En varias clases hemos visto la importancia no sólo de identificar dichas partes, sino también de advertir el peso diferente que pueden tener según el lugar que tengan en la oración aunque esto no incida directamente sobre el significado. Lógicamente, la importancia del orden es advertida de inmediato en transformaciones de este tipo: "El amo humilló al criado." o "El criado humilló al amo.", pero hay situaciones más sutiles en las que el cambio de ubicación no involucra un cambio de función, pero el efecto que produce en el interlocutor (o en el lector en el caso de los textos escritos) es diferente. P.e., si yo digo "Los colores se veían más puros en el crepúsculo", no es exactamente igual que si expreso, "En el crepúsculo, los colores se veían más puros". Como señaló un alumno de 6º grado cuando estaban reflexionando sobre este tema: "En el primer caso tienen más fuerza los colores y en el otro pesa más la hora del día". Y así es. Este tema, que en realidad pertenece al campo de la pragmática, puede trabajarse con mayor riqueza si se tienen conocimientos gramaticales que permiten jugar con el lenguaje y utilizarlo con mayor eficacia.

⁸ Esta síntesis de las características de la noticia periodística fue tomada de A. Teberosky (1992), p. 129.

Voy a comentar dos ejemplos que tal vez aclaren a qué me refiero cuando señalo que el análisis sintáctico oracional debe darse relacionado con los textos.

1) Cuando se enseña "sujeto expreso/sujeto tácito" por lo general el tema es encarado (y así era tratado cuando yo era alumna de la escuela primaria), a través de oraciones desvinculadas en las que el sujeto aparece ora explícito, ora implícito. Entonces el maestro enseña que en un caso se llama "expreso" y en el otro se llama "tácito". Si el maestro es más moderno suele llamarlo "desinencial". Y los chicos se preguntan, con razón: "¿Y a mí para que me sirva saber esto?". Creo que no se formularían esa pregunta si el maestro encarase el tema dentro de un texto, mostrando que el sujeto tácito es un recurso textual (la elipsis o supresión que mencionamos anteriormente), necesario para que no haya reiteraciones que interferirían en la cohesión necesaria para que ese texto sea, justamente, un texto y no una serie de oraciones. En una clase de 4º grado, la maestra puso a consideración de la totalidad de los alumnos un cuento escrito por uno de ellos a fin de que lo ayudasen a mejorar la redacción y corregir errores. El comienzo del cuento en cuestión era el siguiente:

"Había una vez una hormigita que era muy tímida y vivía en un rincón del hormigero sin hablar con nadie. La hormiga jugaba y se entretenía sola y a la hora de comer se conseguía los alimentos que eran ojitas y pastitos del jardín. La hormiga vivía tranquila pero no era feliz."

Después de corregir *hormigita*, *hormigero*, *ojitas* y colocar los acentos en *tímida*, *conseguía* y *jardín*, los chicos resolvieron que no quedaba bien repetir tantas veces *la hormiga*. De modo que lo reemplazaron por *ella* en la segunda oración y decidieron que podía omitirse en la tercera. Con los errores corregidos, el texto quedó así:

"Había una vez una hormigueta que era muy tímida y vivía en un rincón del hormiguero. Ella jugaba y se entretenía sola y a la hora de comer se conseguía los alimentos que eran hojitas y pastitos del jardín. Vivía tranquila pero no era feliz."

La maestra entonces, les comentó que *ella* era un **pronombre** que reemplazaba a la *hormiga* y les pidió que analizaran la tercera oración en términos de ubicar el sujeto y el predicado. Los chicos advirtieron rápidamente que el sujeto era la parte que habían omitido. La docente les explicó que eso se llama **sujeto tácito** y que habían hecho bien en quitarlo porque no quedaba bien. Informó, asimismo, acerca de la denominación **expreso** cuando el sujeto aparece explicitado en la oración. Un alumno comentó "¡Ah! El sujeto tácito es ése que no está pero uno sabe cuál es, ¿no? Lo sabés porque está dicho en alguna parte del cuento".

De esta sencilla manera, los alumnos fueron informados acerca de las denominaciones de ambos tipos de sujeto, pero además comprendieron que esa omisión era un recurso necesario para que el texto fuera un buen texto.

2) El otro ejemplo que quiero comentar se relaciona con el tema de la voz pasiva y lo ilustraré con una clase dictada por otro maestro en 5º grado,

en la que había propuesto a sus alumnos el ejercicio de confeccionar la noticia que mencionamos anteriormente. Gran parte de los niños, en el ítem que decía:

“Trasladaron al ciclista al hospital más cercano”, habían cambiado la redacción por la forma pasiva “El ciclista fue trasladado al hospital más cercano”. El maestro resaltó este dato y explicó a sus alumnos que ellos habían usado este tipo de giro porque es una alternativa frecuente en las noticias periodísticas. Señaló que ellos “sabían” eso aunque no tuvieran conciencia de saberlo, les dijo que esa forma particular de construcción verbal se llama **voz pasiva**, buscaron en el texto de gramática la información más completa y, finalmente, revisaron noticias del periódico para corroborar la información de su docente.

Lo importante de este ejemplo es que los chicos accedieron a un contenido curricular a partir de sus propios saberes, incluidos en sus producciones escritas, y pudieron vincularlo con modelos textuales existentes en su comunidad.

Conclusiones

En realidad, estas notas son sólo una síntesis apretada de algunos elementos teóricos y otros prácticos de nuestro quehacer en el aula, algunos psicológicos, otros lingüísticos, otros didácticos.

Comencé este trabajo citando una inquietante manifestación de Juan quien, a los seis años, había resuelto interrumpir la comunicación con su maestra frente a la evidencia de un diálogo imposible. Creemos que la única manera eficaz de derribar el muro que impide el entendimiento, se relaciona con la dignificación del rol docente a través de una concienzuda capacitación. Dicha capacitación debe contemplar en su marco teórico un enfoque interdisciplinario en el que confluyan elementos que arrojen luz sobre los tres pilares de toda situación de enseñanza-aprendizaje: el **maestro**, el **alumno** y el **contenido**.

En el área de lengua resultan insoslayables los aportes lingüísticos, psico y sociolingüísticos, psicogenéticos y didácticos. Sólo a partir del conocimiento del contenido que se va a transmitir, de las ideas de los niños sobre esos contenidos y de los recursos didácticos adecuados, el maestro podrá contribuir de manera más eficiente a erradicar el analfabetismo y mejorar la calidad de la alfabetización, acompañando realmente a sus alumnos en el proceso constructivo de adquisición de los conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1976) “Las representaciones gráficas del lenguaje.” En A. Martinet, **Tratado del lenguaje**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1982) “La escritura del lenguaje dominguero.” En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Hála, B. (1973) **La sílaba**. Madrid, CSIC.
- Halliday, M.A.K y R. Hasan(1976) **Cohesion in English**. Essex, England, Longman.
- Kaufman, A.M. (1987) "No es bueno que una letra esté sola." En **Lectura y Vida**, Año 8, **1**, 4-14.
- Kaufman, A.M. (1990) "Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita." En **Lectura y Vida**, Año 11, **2**, 23-30.
- Mérega, H. (1992) **Leer y escribir - Entrevista a Ana María Kaufman**. Buenos Aires, Santillana.
- Ortega, Noemí (1988) "La oración es un problema." En **Lectura y Vida**, Año 9, **1**, 22-30.
- Piaget, J. (1978) **La equilibración de las estructuras cognitivas**. Madrid, Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1987) **Psicopedagogía del lenguaje escrito**. Barcelona, IME.
- Teberosky, A. (1991) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona, ICE-HORSORI.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1992) "Calidad narrativa y contexto escolar." En **Infancia y aprendizaje**, 58, **2**, Madrid, 83-105.
- Tolchinsky Landsmann, L. (en prensa) **El escribir y lo escrito**. Barcelona, Anthropos.
- Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Buenos Aires, Paidós.
- Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI.
- Vernon, Sofía (1986) "El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura." Tesis de Maestría dirigida por Emilia Ferreiro, DIE, CINVESTAV. México.