

CELIA RENATA ROSEMBERG*, ALEJANDRA STEIN*
MARCELA TERRY*, MARÍA ELENA BENÍTEZ*

APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN EL HOGAR

UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS DE BARRIOS URBANO MARGINADOS



Este artículo presenta el programa “Oscarcito. Desarrollo lingüístico y cognitivo para niños en contextos de pobreza” que se implementa actualmente en villas del conurbano y de la Ciudad de Buenos Aires, en la Argentina. El programa tiene el objetivo de promover, en el medio familiar y en los jardines de infantes a los que asisten los niños, el desarrollo de los diversos aspectos lingüísticos y cognitivos comprendidos en el marco de una concepción amplia de la alfabetización, y que conducen tempranamente a ella. Para lograrlo, se conjugan investigación e intervención educativa: se proponen acciones de intervención en base a resultados de investigación, a la vez que se generan conocimientos a partir de esas acciones.

En este artículo se describen las acciones realizadas con las familias de los niños en centros comunitarios de diferentes barrios –talleres de formación para las familias, elaboración de materiales interculturales para promover la alfabetización en los hogares y seguimiento de la implementación del programa– y el impacto de dichas acciones sobre el aprendizaje infantil a través del análisis de dos casos de niños participantes.

Introducción

El propósito de este trabajo es presentar un programa de acciones destinado a promover la alfabetización temprana en el contexto familiar de niños pequeños de sectores urbano marginados, que se desarrolla en villas del conurbano bonaerense y la Ciudad de Buenos Aires, en la Argentina.

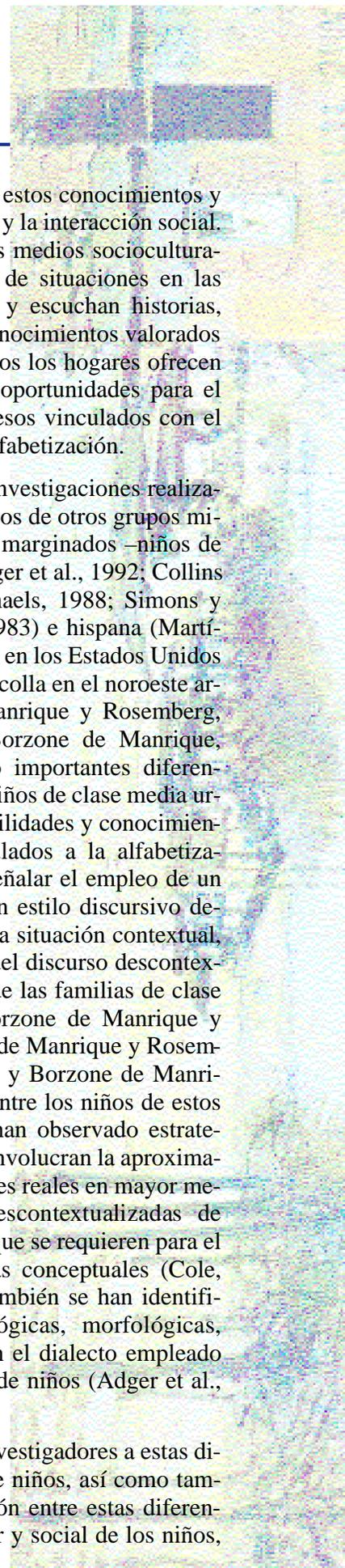
Las investigaciones realizadas sobre la problemática educativa de los niños de estos sectores sociales han mostrado que entre ellos se registran los más altos índices de fracaso escolar; fracaso determinado en gran medida por las dificultades que estos niños presentan para aprender a leer y a escribir en los primeros grados de la escuela primaria (Borzzone de Manrique, 1997). En una serie de trabajos (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000a; Rosemberg, Borzzone de Manrique y Diuk, 2003; Rosemberg y Silva, 2006; Rosemberg y Stein, 2006) acerca del desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños que viven en situación de extrema pobreza, se puso de manifiesto que sus dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la escuela primaria están asociadas a una serie de variables conceptuales y lingüísticas que comienzan a configurarse a edad temprana: el dominio de un estilo de lenguaje alfabetizado, el desarrollo de los procesos cognitivos y lingüísticos que posibilitan el uso complejo de información textual, tales como el establecimiento de relaciones y de inferencias, el grado de desarrollo de las estrategias discursivas, los mecanismos de adquisición de vocabulario, el procesamiento fonológico y la formación de conceptos.

Desde una perspectiva amplia se considera que dichas variables son parte de la adquisición de la alfabetización, en tanto se integran progresivamente en un proceso unitario que permitirá al niño ingresar al mundo de los conocimientos –la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos– que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Los estudios evolutivos actuales realizados en el marco de la perspectiva sociocultural (Nelson, 1996; Wells, 1999) han mostrado la estrecha interdependen-

cia entre el desarrollo de estos conocimientos y habilidades y el contexto y la interacción social. Aún cuando en todos los medios socioculturales los niños participan de situaciones en las que conversan, cuentan y escuchan historias, juegan y aprenden los conocimientos valorados en su comunidad, no todos los hogares ofrecen a los niños las mismas oportunidades para el desarrollo de estos procesos vinculados con el acceso al mundo de la alfabetización.

En este sentido, las investigaciones realizadas en los hogares de niños de otros grupos minoritarios y socialmente marginados –niños de la comunidad negra (Adger et al., 1992; Collins y Michaels, 1988; Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988; Snow, 1983) e hispana (Martínez, 2003; Rogoff, 1993) en los Estados Unidos y niños de la comunidad colla en el noroeste argentino (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000b; Rosemberg y Borzzone de Manrique, 1998)– han identificado importantes diferencias entre estos niños y niños de clase media urbana en esta serie de habilidades y conocimientos estrechamente vinculados a la alfabetización. Entre ellas, cabe señalar el empleo de un registro informal y de un estilo discursivo dependiente del sostén de la situación contextual, estilo que se diferencia del discurso descontextualizado característico de las familias de clase media alfabetizadas (Borzzone de Manrique y Granato, 1995; Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000a; Rosemberg y Borzzone de Manrique, 1998). Asimismo, entre los niños de estos grupos minoritarios se han observado estrategias de aprendizaje que involucran la aproximación holística a situaciones reales en mayor medida que estrategias descontextualizadas de comparación y análisis, que se requieren para el desarrollo de taxonomías conceptuales (Cole, 1999; Rogoff, 1993). También se han identificado diferencias fonológicas, morfológicas, sintácticas y lexicales en el dialecto empleado por los distintos grupos de niños (Adger et al., 1992; Cazden, 1991).

La atención de los investigadores a estas diferencias entre grupos de niños, así como también el foco en la relación entre estas diferencias y el entorno familiar y social de los niños,



tuvo lugar a partir de la década del sesenta, en el marco de los estudios que analizaron las características del medio familiar de aquellos niños que habían aprendido a leer y a escribir tempranamente, antes de iniciar la instrucción formal en la escuela (Durkin, 1966; Heath, 1983; Snow, 1983; Sulzby y Teale, 1987; Taylor, 1983; Taylor y Dorsey Gaines, 1988). Los resultados de estas investigaciones pusieron de manifiesto que estos niños provenían, generalmente, de hogares de clase media en los que los padres les leían con frecuencia y participaban junto con ellos de situaciones de lectura y escritura que demandaban atención y ayuda de los adultos.



En el marco de estos estudios se acuñó la denominación “alfabetización emergente” para hacer referencia a los conocimientos y a las acciones de lectura y escritura que, desde el nacimiento, preceden y conducen a la alfabetización convencional (Goodman, 1980; Sulzby, 1985). Posteriormente, comenzó a utilizarse el término “alfabetización temprana” (McLane y McNamee, 1990; Neuman, 1998) que enfatiza la importancia del apoyo y la intervención de un adulto competente para el logro de estos aprendizajes por parte del niño. En efecto, los estudios realizados en los hogares de estos niños mostraron que los padres, los hermanos mayores y otros adultos cercanos actúan mediatizando el aprendizaje por medio de estrategias variadas en situaciones de interacción con la escritura que, aunque informales (en tanto no son conscientemente planificadas) son muy frecuentes y sistemáticas.

El reconocimiento de que los niños realizan una serie de aprendizajes sobre el lenguaje y la escritura a edad temprana, así como la identificación de importantes diferencias entre niños provenientes de distintos grupos sociales en lo que se refiere a estos aprendizajes, dio impulso a la línea de investigación en torno a la “alfabetización familiar” (Heath, 1983; Purcell-Gates, 1995; Taylor, 1983; Taylor y Dorsey Gaines, 1988; Voss, 1996; Wasik, Dobbins y Herrmann, 2003). Los resultados de estas investigaciones

mostraron en qué medida las actitudes y las creencias de los padres, así como también sus propias habilidades referidas a la lectura y a la escritura afectan la cantidad y el tipo de experiencias de alfabetización a las que se hallan expuestos los niños.

La constatación de que esta diferencia de experiencias podían afectar diferencialmente los logros posteriores de los niños en la escuela primaria promovió en los Estados Unidos el diseño y la implementación de programas tales como “Parents as Teachers”, “Home Instruction Program for Preschool Youngsters”, “Even Start”, “Early Head Start”, “Parent Child Development Centres” y “Comprehensive Child Development Program”. Estos programas, aún cuando difieren en los aspectos del desarrollo infantil que enfatizan y en las estrategias a las que recurren, comparten un mismo objetivo: atender al desarrollo de la alfabetización de aquellos niños que no tienen acceso a la lectura y la escritura en su medio familiar. Mientras que algunos de ellos focalizan su acción en los jardines de infantes, otros programas combinan las intervenciones en los centros infantiles con acciones con las familias de los niños, o se centran exclusivamente en estas últimas.

En el marco de estos planteos se ha diseñado el programa “Oscarcito. Desarrollo lingüístico y cognitivo para niños en contextos de pobreza”¹ que se implementa actualmente en villas del conurbano y de la Ciudad de Buenos Aires, en la Argentina. El programa conjuga investigación e intervención educativa: propone las acciones de intervención en base a resultados de investigación y, a la vez, genera conocimientos a partir de estas acciones. El programa tiene por objeto promover, en el medio familiar y en los jardines de infantes a los que asisten los niños, el desarrollo de los diversos aspectos lingüísticos y cognitivos comprendidos en el marco de una concepción amplia de la alfabetización y que conducen tempranamente a ella. En este trabajo se presentan las acciones que se realizan con las familias de los niños.

El trabajo con las familias de los niños en el marco del programa “Oscarcito”

En el marco del programa “Oscarcito...”, se concibe la alfabetización en términos amplios, referida al desarrollo integral de los cuatro usos del lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. De modo independiente de la modalidad, oral o escrita, se considera que el proceso de alfabetización involucra el dominio de la posibilidad de recrear el mundo a través del lenguaje (Borzzone de Manrique, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004).

En este proceso, se adquieren simultáneamente distintos tipos de conocimientos y habilidades: 1) conocimientos referidos a la escritura en tanto modalidad del lenguaje, a sus diferencias respecto del dibujo, a las funciones que esta cumple como instrumento social de comunicación; 2) conocimientos referidos al sistema de escritura, al reconocimiento de la orientación de la escritura, a la identificación de las unidades del lenguaje –sonidos, sílabas, palabras– que representan las grafías, a la identificación y al trazado de las letras, al desarrollo de la conciencia fonológica, al establecimiento de las relaciones entre fonemas y grafemas; por último, 3) conocimientos y habilidades referidos al dominio de un registro o estilo de lenguaje escrito, esto es, al dominio de una forma de discurso caracterizada por la jerarquización y la integración de la información y por el empleo de un vocabulario preciso (Borzzone de Manrique, 1997).

Desde una perspectiva intercultural, se asume que el desarrollo de todos estos conocimientos requiere partir del capital cultural y lingüístico de los niños y atender, desde el comienzo, al poder que poseen como herramientas para la recreación de la propia realidad. De ahí que el diseño de las acciones del programa se apoya en un estudio etnográfico² que tiene por objeto dar cuenta de cómo son los contextos de crianza de los niños de barrios urbano marginados. El diseño recupera los conocimientos y el lenguaje de los niños y busca, a partir de allí, ampliar su vocabulario, su conocimiento del mundo, sus estrategias de discurso, el aprendizaje de la variedad lingüística estándar y el ingreso al proceso de alfabetización.

La consecución de las acciones con las familias tiene lugar a través de tres líneas de tra-

bajo convergentes: la elaboración de materiales interculturales –libros infantiles– para promover la alfabetización en los hogares; la realización de talleres de formación para las familias y el seguimiento de la implementación del programa.

Elaboración de libros infantiles interculturales para ser usados en los marcos interactivos del hogar

En la casa de Oscarcito es una serie de ocho libros infantiles que recuperan la vida cotidiana de los niños de los barrios. Los libros retoman la mirada de los niños como actores en esa realidad, sus intereses e interacciones en relación con los objetos, las personas y los problemas de su comunidad. Se trata de materiales que reflejan y valorizan la cultura de los niños, su perspectiva de la vida y, que al mismo tiempo, les permiten el acceso a otras formas e instrumentos culturales. En el contexto de lo que le sucede a Oscarcito, el protagonista, un niño de 4 años, con sus amigos y su familia, se introduce un cuento y se presentan juegos y otras actividades para promover el aprendizaje.

Estos libros tienen una estructura regular compuesta por las siguientes partes: actividades iniciales de escritura del nombre propio, aprendizaje de números y actividades vinculadas al tema del libro; la narración de un episodio vivido por Oscarcito, episodio que da lugar a la lectura de un cuento; el cuento y por último, actividades relacionadas con él.

Las actividades que se incluyen en los libros están destinadas a que los niños desarrollen en el marco de la interacción con su madre, padre, abuelos y hermanos mayores habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito y con la cognición. En cada libro se plantean actividades para: 1) identificar y escribir letras y palabras; 2) reconocer los sonidos que forman las palabras; 3) establecer correspondencias entre letras y sonidos; 4) pintar ilustraciones; 5) promover la observación; 6) establecer relaciones de causalidad física y psicológica y elaborar inferencias; 7) promover la comprensión de textos; 8) expandir el vocabulario; 9) estimular la categorización de objetos y de acciones en base a criterios temáticos, espacio-temporales, funcionales y taxonómicos.

Talleres de formación en desarrollo lingüístico y cognitivo infantil para las familias

En centros comunitarios ubicados dentro de los barrios se llevan a cabo talleres para las familias de niños de 3 a 5 años. La madre, el padre, los abuelos, o un hermano mayor participan de ocho talleres mensuales. En cada uno de ellos se presenta un aspecto del desarrollo de los niños y se discuten las mejores estrategias para promoverlo. Así por ejemplo, se conversa sobre cómo se aprenden las palabras, se plantea la importancia de la escritura y cómo promover su aprendizaje, se muestran estrategias diversas para leer cuentos a los niños, se explica la importancia de las rimas y de las poesías para el desarrollo del lenguaje y se trabajan con los padres estrategias para andamiar la producción discursiva de narraciones, descripciones y explicaciones. En cada reunión se entrega a las familias un libro de la serie **En la casa de Oscarcito**, se lo lee junto con ellos en la reunión y se analizan los propósitos de cada una de las actividades y cómo llevarlas a cabo en sus casas con los niños.

El seguimiento de la implementación del programa en las familias de los niños

El seguimiento de la implementación del programa y de su impacto en el desempeño de los niños y en las estrategias de los adultos y de los niños mayores que interactúan con ellos se realiza a través de un diseño cualitativo. Dicho diseño comprende la realización y el análisis de registros anecdóticos y de audio de situaciones de interacción dentro de las familias de niños que participan del programa en torno a los libros **En la casa de Oscarcito**. De cada grupo de familias que participan del programa se seleccionan dos niños y, con posterioridad a cada taller se realiza una visita a su hogar y se registra la interacción del niño y su familia en torno a los libros. De este modo cada niño es visitado 8 veces.³

Con el objeto de ilustrar el seguimiento que se realiza del impacto del programa se presenta a continuación el análisis cualitativo de algunas situaciones de interacción en la casa de dos niños, Maribel y Ovidio.

El impacto de las acciones sobre el aprendizaje infantil: el caso de Maribel y de Ovidio

Maribel y Ovidio son dos niños de 4 años que viven en una villa del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Maribel vive con su madre, su padre y sus dos hermanos (de 8 y 10 años) en una pequeña habitación. Son de origen boliviano y hablan una variedad del castellano que presenta algunos rasgos del quechua. Ovidio vive con su madre, sus 6 hermanos (de entre 1 y 15 años) y la familia de su tío en una casilla con dos habitaciones. Su familia es de origen paraguayo y en su hogar hablan castellano y guaraní. Los hermanos mayores de ambos niños concurren a la escuela primaria, pero ni Maribel ni Ovidio asisten al jardín de infantes. En ninguno de los hogares había libros infantiles u otros textos al momento de comenzar la experiencia.

El análisis de las situaciones de lectura con los materiales **En la casa de Oscarcito** en ambos hogares mostró que la presencia de los libros genera múltiples interacciones entre los niños y su mamá, papá, abuelos, vecinos y hermanos, interacciones que constituyen oportunidades en las que el pequeño puede atender, con el sostén de otras personas, a las diferentes dimensiones de conocimiento que comprende la alfabetización: el reconocimiento de la escritura como lenguaje, el sistema de escritura y el registro discursivo que caracteriza al lenguaje escrito.

Ya en las primeras situaciones registradas se observó que tanto Maribel como Ovidio diferenciaban sin mayores dificultades el texto escrito de las ilustraciones del cuento: sin dudar, señalaban el texto cuando les pedían a sus madres que les leyeran. Más notorios resultaron, en cambio, las iniciativas y los progresos de los niños en sus esfuerzos por comenzar a comprender y a emplear el sistema de escritura. Como se muestra en los intercambios entre Ovidio y sus hermanos que se presentan a continuación, a través de la lectura y de la recitación compartida de las poesías y versos incluidos en cada uno de los libritos, Ovidio empezó a reparar en los sonidos que conforman el habla, mostrando un incipiente desarrollo de la conciencia fonológica (Borzzone de Manrique, 1997) y, tanto a través de señalamientos informales como por medio de juegos con una estructura más sistemática, Ovidio pudo comenzar a inferir algunas correspondencias entre los sonidos y las letras.

Ejemplo 1

Ovidio y su hermana recitan conjuntamente versos incluidos en los libritos; la hermana lo ayuda a memorizarlos.

Hermana: Dale... ¿te acordás de este versito o no? ¿No? Este, miralo [lee] “Ay Juan, cabeza de pan, ataja los piojos que se te van”.
Se ríen.

Hermana: A ver, decí conmigo “Ay Juan...”

Ovidio: “Ay Juan”.

Hermana: “Cabeza de pan”.

Ovidio: “Cabeza de pan”.

Hermana: “Atajá”.

Ovidio: “Atajá”.

Hermana: Tus, “los piojos”.

Ovidio: “Los piojos”.

Hermana: “Que se te van”.

Ovidio: “Que se te van”.

Hermana: A ver, decilo vos solo... “Ay Juan...”.

.....

Hermana: [lee] “Cuando paso por tu casa y te veo en la ventana, se me alegra el corazón para toda la semana”. A ver, decilo.

Ovidio está distraído.

Hermana: ¿Querés pintar?

Ovidio: Teresa poné la mesa, si no hay pan, poné tu cabeza [recita un verso incluido en otro de los cuadernillos del programa].

Se ríen.

Estas situaciones repetidas de lectura de poesías dieron lugar en los hogares a otros juegos de producción de rimas. Así por ejemplo, la hermana de Ovidio le enseña versos no incluidos en los libritos y Ovidio incluye esos juegos lingüísticos en su interacción con la observadora.



Ejemplo 2

Ovidio: Decí, decí mandarina.

Observadora: Mandarina.

Ovidio: Tu mamá e´ una bailarina.

Observadora: ¿Dónde aprendiste todo eso?

Ovidio: Me enseñó mi hermana.

...

Hermana: Decí tiza, Ovi, decí tiza.

Ovidio: Tiza.

Hermana: Tu mamá es una petisa.

Ovidio: [A la observadora] Decí tiza.

Observadora: Tiza.

Ovidio: Tu mamá... es una tiza.

Hermana: ¡No! ¡Es una petisa!

Se ríen.

Ovidio: Tiza, tu mamá es una petisa.

Conjuntamente con la atención y el análisis de la estructura sonora del habla, los niños son estimulados a inferir las correspondencias entre las letras y los sonidos a través de juegos y actividades con palabras, letras y dibujos, a través de la escritura de su nombre, los nombres de otros familiares u otras palabras.

Ejemplo 3

Mamá: ¿Con qué empieza la estreia? Con la letra...

Ovidio: E.

Mamá: Eee, muy bien.

La madre señala la letra I.

Ovidio: I, i, iglesia.

Mamá: Iglesia.

Ovidio: Iglesia.

Mamá: [Señala la o.] ¿Cómo empieza tu nombre? Tu nombre.

Ovidio: U.... ooo.

Como se observa en el fragmento de registro, en el intercambio las intervenciones generan una matriz en la que se dirige y focaliza la atención del niño, se valoran positivamente sus intervenciones y se apoya la inferencia de correspondencias con ejemplos que no están en la actividad: *la mamá señala la o: “¿cómo empieza tu nombre? Tu nombre”*.

Al igual que Ovidio, Maribel también participa de estas situaciones en las que su madre y sus hermanos le proporcionan un andamiaje para que pueda escribir sus primeras palabras, entre otras su nombre, el de su hermano y el del protagonista de los libritos.



Ejemplo de escritura de Maribel

Más allá de estos aspectos, en los que se pone de manifiesto un primer acercamiento a la escritura en tanto sistema, la lectura de los cuentos da lugar a que los niños se familiaricen con el registro o estilo discursivo que caracteriza al lenguaje escrito y lo diferencia de la oralidad. Uno de los aspectos que caracterizan a este registro es la presencia de un vocabulario preciso y diverso. En el siguiente intercambio se muestra cómo Ovidio y su madre se centran en el vocabulario no familiar.

Ejemplo 4

Mamá: [Lee un cuento] “Ieno” [lleno] de dientes y asustó a una... a una... [se interrumpe para que complete la frase Ovidio; señala el dibujo, también toma el títere de la víbora y se lo muestra].

Ovidio: Víbora.

Mamá: Víbora, viste, a una víbora [señala el dibujo]... ¿y la víbora? Se deslizó entre ¿qué? Entre las plantas, los arbustos son las plantas ¿no? Y después un perro la vio ¿no?

En este registro se pone de manifiesto no solo la aparición de palabras poco usuales en los intercambios conversacionales en los que frecuentemente participa el niño –víbora, arbusto, deslizó– sino también las estrategias que utiliza la madre para promover la comprensión y producción de estas palabras. Así, por ejemplo, proporciona un espacio en la interacción que estimula al niño a producir estas palabras –asustó a una... a una...–, al mismo tiempo que le muestra con las ilustraciones y los títeres el objeto al que se está refiriendo –víbora–. Cuando Ovidio dice la palabra, la madre la retoma y la emplea integrándola en el relato –víbora, viste, a una víbora [señala el dibujo]... ¿y la víbora? Se deslizó entre...–. De ese modo, da lugar a una lectura compartida del cuento. La mamá también proporciona definiciones informales para palabras que supone que el niño desconoce; sin interrumpir la lectura del cuento yuxtapone a la palabra desconocida, una palabra familiar que funciona como un sinónimo, aunque no lo sea en sentido estricto –Entre las plantas, los arbustos son las plantas–.

Asimismo, en el seguimiento se observan intervenciones de los adultos destinadas a promover en los niños formas de lenguaje más explícitas, características del registro discursivo escrito del lenguaje. En este sentido, se registran situaciones en las que los adultos descontextualizan los deícticos proporcionados por los niños. Mediante estas estrategias de lexicalización o denominación, los adultos promueven en los niños el desarrollo de habilidades para producir discursos más dependientes del texto y menos dependientes de la situación (Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988). En el ejemplo que sigue se observa cómo el deíctico –estos–, en la intervención de Ovidio, es descontextualizado por su madre –encontró dos ratoncitos–.

Ejemplo 5

Madre: Y el perro cruzó en el camino a un gato dice ¿no? Y qué hizo el gato [muestra el dibujo].

Ovidio: Se subió a... al techo.

Madre: Si el techo de una casa ¿no? ¿Y qué encontró ahí el gato?

Ovidio: Estos [señalando el dibujo con el dedo].

Madre: Encontró dos ratoncitos. ¿Qué estaban haciendo los ratoncitos, Ovi?

En estas situaciones de lectura compartida, de reconstrucción colaborativa de cuentos a partir de ilustraciones o dramatizaciones, los niños van internalizando diferentes aspectos del discurso narrativo: el esquema estructural de las narraciones (Stein y Glenn, 1979), su organización temporal, causal (Trabasso y Sperry, 1985) y las motivaciones y estados internos que subyacen a las acciones (Bruner, 1986). En el fragmento de intercambio que se presenta a continuación Maribel, su prima Brisa (5 años) y su hermano Luis (8 años), reconstruyen juntos un cuento; al hacerlo, se centran en la secuencia temporal entre los eventos *–después... después–* e infieren estados internos que no están explícitos en el texto escrito *–Tiene mucho hambre, pero no le va a comer–*.

Ejemplo 6

Brisa: El elefante asusta al oso.

Luis: Asustó...

Brisa: El cocodrilo asusta a la serviente, a la serviente [serpiente]. Tiene mucho hambre, pero no le va a comer. La serviente asusta al perro. El perro está corriendo. Después' asusta al gato y después el gato asusta a los ratones.

Luis: A los ratones.

Maribel: Aquí están en una casa.

Brisa: Estaban comiendo.

En el ejemplo que sigue Luis, Maribel y su madre dramatizan el cuento "Caperucita Roja". Las indicaciones de Luis están dirigidas a recuperar las acciones más importantes en la estructura de la historia.

Ejemplo 7

Maribel hace de Caperucita y la madre, del lobo.

Luis: Bueno. Llevá el pastel a tu abuela.

Maribel camina pero se le cae lo que lleva en la mano como si fuera el pastel.

Luis: No todavía.

Madre: Ya, fue el pastel al piso.

Se ríen.

Luis: [Ala madre] Le tenías que agarrar y le tenías que preguntar dónde estaba yendo.

Madre: Ya, otra vez. Va a regresar, con su pastel va a regresar.

En los intercambios que tienen lugar durante la resolución de las actividades y juegos incluidos en los libritos se ponen en escena no solo narraciones sino también otras formas de discurso con las que los niños se van familiarizando progresivamente. Así, por ejemplo, los padres deben explicar las instrucciones de los juegos, como se observa en este intercambio mientras juegan al memotest en la casa de Maribel (ejemplo 8). Del mismo modo, al jugar a las adivinanzas los niños se aproximan al discurso descriptivo cuando infieren de qué objeto se habla a partir de las pistas, como se muestra en el intercambio en la casa de Ovidio (ejemplo 9).

Ejemplo 8

Maribel da vuelta una ficha.

Hermano: Dale, dale, dale.

Madre: Dos tienes que hacer, dos igualitas tienes que sacar. Dos tienes que alzar, otro pues.

Continúan jugando.

Ejemplo 9

Mamá: [Da vuelta las hojas, se detiene en las adivinanzas y las lee] Come miel el goloso, es muy peludo y mimoso ¿qué animal es?

Ovidio: Un oso.

Mamá: un oso. [Lee] Se arrastra por la selva, dice, y no se siente, jamás se lava los dientes. ¡Qué asco! ¿Qué es? ¿Qué era que andaba por las plantas? Por los arbustos, ¿qué era? Se arrastra por la selva, no se siente, jamás se lava los dientes. ¿Qué era que corría y que asustó al perro, por los arbustos?

Ovidio: Mmm... una víbora.

Mamá: ¡¡Una víbora!! Y esa es la serpiente.

La resolución de las adivinanzas da lugar en el plano interactivo a una reflexión en torno de las propiedades del objeto –las pistas– y al hacerlo se promueve implícitamente el desarrollo conceptual de los niños y formas elementales de discurso descriptivo.

Algunas consideraciones finales

Como se muestra en los fragmentos de registro presentados, la línea de acción del Programa Oscarcito que se lleva a cabo en los hogares de barrios urbano marginados genera oportunidades para que los niños pequeños ingresen tempranamente al proceso de alfabetización, oportunidades en las que pueden construir conocimientos y habilidades en relación a la escritura, al sistema de escritura y al registro discursivo del lenguaje escrito, pueden incrementar su vocabulario y familiarizarse con formas variadas de discurso.

Más allá de los aprendizajes específicos que realizan los niños, el poder de esta línea de acción reside en que el acceso de los niños a la alfabetización se produce con sus familias, en sus hogares, “entrelazando” este aprendizaje con los conocimientos y patrones de interacción que caracterizan a la cultura de los niños. Las acciones capitalizan las potencialidades de los entornos de los niños y los fortalecen mediante las acciones de capacitación a las familias y el uso de materiales especialmente elaborados para

promover el desarrollo infantil. En efecto, la introducción de los libros del programa genera en los hogares situaciones que hacen uso de ciertas características de los contextos naturales de interacción en los hogares de los barrios –variedad de interlocutores–, transforma otras –sostenimiento de la interacción durante un período de tiempo extendido– y pone en escena el potencial lingüístico y cognitivo que conlleva el interactuar acerca de un texto escrito. De este modo, se logra estratégicamente generar un “anclaje sociocultural” a la alfabetización.

Leer la propia realidad representada mediante la escritura, leer cuentos sobre realidades alejadas, decir adivinanzas, recitar versos y poesías, jugar con letras, escribir las primeras palabras en casa con los propios padres, hermanos y otras personas cercanas y queridas son experiencias que no deberían estar ausentes en la vida de ningún niño.

Notas

1. La implementación del Programa “Oscarcito” se sostiene con el financiamiento de Elke Rottgardt y Horst Schroth a través de la Fundación Care. El trabajo de investigación se sostiene con el PICT 14153 de la SECyT y el PIP5591 del Conicet, dirigidos por la Dra. Ana María Borzone
2. “El desarrollo conceptual en niños de poblaciones urbano marginales del conurbano de Buenos Aires. Un estudio psicolingüístico y sociocultural”, de C. Rosenberg, (inédito) Ciipme-Conicet.
3. Durante los años 2005 y 2006 participaron familias de 125 niños en talleres realizados en diferentes centros comunitarios de Ciudad de Buenos Aires y del Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

- Adger, C. et al. (1992). Confronting dialect minority issues in special education: Reactive and proactive perspectives. Ponencia presentada en el **Third National Research Symposium on Limited English Proficient Studies Issues**, agosto, 1990.
- Borzone de Manrique, A.M. (1997). **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A.M. y Granato, L. (1995). Discurso narrativo: Algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. **Lenguas Modernas**, 22, 137-166.

- Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (2000a). Culturas orales y alfabetización. Un desafío para la escuela. **Lectura y vida**, 21 (2), 18-25.
- Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (2000b). **Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas**. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A.M.; Rosemberg, C.; Diuk, D.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004). **Niños y maestros por el camino de la alfabetización**. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bruner, J. (1986). **El habla del niño**. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1991). **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1999). **Psicología cultural**. Madrid: Morata.
- Collins, J. y Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook Gumperz (ed.), **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós.
- Durkin, D. (1966). **Children who Read Early**. New York: Teachers College Press.
- Goodman, Y. (1980). Roots of Literacy. En M. P. Douglass (ed.), **Claremont Reading Conference Forty-Fourth Yearbook**. California: Claremont.
- Heath, S.B. (1983). **Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. **Heritage Language Journal**, 1 (1).
- McLane, J. B. y McNamee, G. D. (1990). **Early Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.), **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós.
- Nelson, K. (1996). **Language in Cognitive Development**. Cambridge: Cambridge University Press.

LECTURA Y VIDA solicita artículos breves sobre prácticas de aula

LECTURA Y VIDA invita a maestros, especialistas en lectura y escritura y otros profesionales de la educación a presentar trabajos breves que describan estrategias efectivas en las escuelas. Los artículos deben girar en torno a un único tema de relevancia para el trabajo en el aula, es decir, artículos que contengan información que pueda ser desarrollada en forma inmediata en actividades de enseñanza, tanto en el nivel primario como en el secundario.

La extensión debe ser de alrededor de 1500 palabras o de 8500 caracteres con espacios, y solo se admitirán artículos originales que no hayan sido publicados ni estén siendo evaluados para su publicación en otras revistas. De acuerdo con los requerimientos establecidos por nuestra Redacción, el material es enviado –sin ningún dato identificador de los autores– a dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, quienes habrán de evaluarlo dentro de un plazo que habitualmente no supera los tres meses. Si ambos consultores coinciden en su evaluación y esta es, a su vez, aceptada por la Dirección de la revista, la decisión adoptada les será comunicada a los autores dentro de dicho plazo. Si las evaluaciones son opuestas, la decisión final queda a cargo de la Dirección o de un tercer evaluador.

Los artículos deben ser enviados a la Redacción de **LECTURA Y VIDA**, Lavalle 2116, 8ª "B". C1051ABH Ciudad de Buenos Aires. Tel/Fax (54-11) 4953-3211. Fax (54-11) 4951-7508.

E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

- Neuman, S.B. (1998). How can we enable all children to achieve? En S.B. Neuman y K.A. Roskos (comps.), **Children's Achieving, Best Practices in Early Literacy**. Newark, DE: International Reading Association.
- Purcell-Gates, V. (1995). **Others People's Words: The Cycle of Low Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1993). **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C. y Borzone de Manrique, A.M. (1998). Interacción verbal y cognición. El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. **Lenguas Modernas**, 25, 95-113.
- Rosemberg, C.; Borzone de Manrique, A.M y Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. **Cultura y Educación**, 15 (4).
- Rosemberg, C. y Silva, M.L. (2006). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. En prensa.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2006). La producción de relatos por niños pequeños en los contextos conversacionales de hogares urbano-marginales. Ponencia presentada en las **XIII Jornadas de Investigación. II Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur**. Buenos Aires, Argentina.
- Simons, H.D. y Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook Gumperz (ed.), **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós.
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, 53 (2).
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension. En R. Freedle (ed.), **New Directions in Discourse Processing**, Norwood NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books: a developmental study. **Reading Research Quarterly**, 20 (4), 458-481.
- Sulzby, E. y Teale, W.H. (1987). **Young Children's Storybook Reading: Longitudinal Study of Parent-child Interaction and Children's Independent Functioning** (Final report to the Spencer Foundation), Ann Arbor: University of Michigan.
- Taylor, D. (1983). **Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Taylor, D. y Dorsey-Gaines, C. (1988). **Growing up Literate: Learning from the Inner-City Families**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Trabasso, T. y Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. **Journal of Memory and Language**, 24, 595-611.
- Voss, M.M. (1996). **Hidden Literacies: Children Learning at Home and at School**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Wasik, B.H.; Dobbins, D. y Herrmann, S. (2003). Intergenerational family literacy: Concepts, research and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), **Handbook of Early Literacy Research**. New York: Guilford Press.
- Wells, G. (1999). Learning and teaching "scientific concepts": Vygotsky's ideas revisited. Disponible en línea en: <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/scient.concepts.txt>.

Este artículo se recibió en la redacción de LECTURA Y VIDA en diciembre de 2006 y aceptado para su publicación en marzo de 2007.

- * **Celia Rosemberg**. Doctora en Educación (UBA). Investigadora Adjunta del Conicet. Profesora Adjunta de la UBA. Co-directora del Programa "Oscarcito. Desarrollo lingüístico y cognitivo en niños pequeños", Ciipme - Red de Apoyo Escolar - Fundación Care (Alemania).
- * **Alejandra Stein**. Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Secyt. Participante del Programa "Oscarcito. Desarrollo lingüístico y cognitivo en niños pequeños", Ciipme - Red de Apoyo Escolar - Fundación Care (Alemania).
- * **Marcela Terry**. Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Secyt. Participante del Programa "Oscarcito. Desarrollo lingüístico y cognitivo en niños pequeños", Ciipme - Red de Apoyo Escolar - Fundación Care (Alemania).
- * **María Elena Benítez**. Licenciada en Ciencias de la Educación. Participante del Programa "Oscarcito. Desarrollo lingüístico y cognitivo en niños pequeños", Ciipme - Red de Apoyo Escolar - Fundación Care (Alemania).

NOVEDAD NOVEDAD NOVEDAD

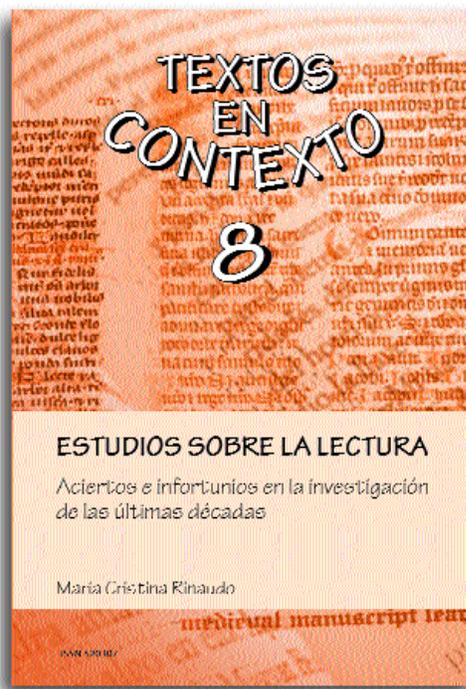
Estudios sobre la lectura

Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas



María Cristina Rinaudo

- El campo de la investigación en lectura: rasgos de una identidad compleja
- ¿Qué aprendimos en las dos últimas décadas?
- Disciplinas que apoyan la investigación en lectura
- Los temas de la investigación en lectura
- Métodos de investigación legitimados
- Aportes para el estudio de las estrategias de aprendizaje
- Nuevas metas de la investigación en lectura



PEDIDOS

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508

E-mail: lecturayvida@ira.org.ar