

## **Alfabetización, construcción e intercambio**

**Estela Rost  
Liliana Ressia  
Teresa Gómez  
Mabel Villar  
Claudio Soruco  
Susana Sanz\***

### **Situación inicial**

La escuela a la cual pertenecemos se encuentra en un barrio de la periferia de la ciudad de Neuquén capital. Los niños que ingresan, muchas veces en edades no convencionales (9-10 años), poseen un léxico limitado, una expresión oral pobre y hablan variedad dialectal no estándar. Presentan, además, problemas de atención, concentración, alimentación y sus familias muestran un sentimiento de desinterés y abandono hacia su formación escolar, que se manifiesta a través de inasistencias, falta de útiles mínimos y no cumplimiento de tareas.

Desde esta perspectiva y con prácticas pedagógicas limitadas a la enseñanza del sistema de notación, encontrábamos que se producía el fracaso escolar y la consecuente deserción.

### **Marco orientador**

La lengua, como instrumento de comunicación, no sólo permite al sujeto comunicarse con otros miembros de su entorno social, sino también construir significados cada vez más específicos, internalizar una versión del mundo, organizar la acción y el pensamiento.

Ser un usuario competente de la lengua exige no sólo dominar una lista de etiquetas léxicas y su relación con un listado de significados, sino que para producir y entender mensajes el usuario necesitará tener una representación de la situación comunicativa concreta y adecuar las señales a las restricciones y requerimientos de esa situación.

En la interacción con otros, los niños van construyendo significados que cada vez poseen una menor conexión directa con la situación inmediata y, a través de esa interacción, van desarrollando no sólo su pensamiento, sino también estrategias lingüísticas y cognitivas para resolver los problemas que el entorno les presenta.

---

\* Estela Rost, maestra. Mabel Villar, Teresa Gómez, Claudia Soruco y Susana Sanz, profesoras para la enseñanza primaria. Liliana Ressia, profesora de Castellano y Literatura y licenciada en Ciencias de la Educación. Las autoras ejercen la docencia en escuelas e institutos de formación docente de la provincia del Neuquén, Argentina.

En la interacción cooperativa con adultos y con pares más avanzados

“alguien ayuda (a los niños) a decir lo que están tratando de decir y a entender lo que están tratando de entender” (Smith, 1994).

Así van comprendiendo convenciones sociales, reglas de coherencia y cohesión, distintos registros lingüísticos y, esencialmente, que la lengua los identifica como miembros de una comunidad.

La escuela como institución alfabetizadora por excelencia brindará las posibilidades para compensar las desigualdades que, reproduciendo diferencias sociales, condicionan el uso del lenguaje, propiciando el contacto con contextos comunicativos más formales, con propósitos y situaciones variados, que permitan a los pequeños usuarios ampliar el dominio del lenguaje y acceder al contacto con la lengua estándar y con los discursos sociales más formales, sin desvalorizar la variedad dialectal que el niño trae de la casa.

Los niños internalizan y transforman los comportamientos y acciones con los que toman contacto y van construyendo de ese modo sus competencias. Para esto necesitan del contacto sistemático, intencional y secuenciado con adultos que estén en interacción con ellos y de la participación en proyectos y actividades que tengan una finalidad clara.

En razón de lo enunciado anteriormente, nos propusimos modificar nuestras prácticas pedagógicas, convencidas de que a pesar de los obstáculos era posible revertir la situación a través de:

- Replantear nuestras prácticas pedagógicas relacionadas con la alfabetización.
- Formar grupos de estudio, de indagación bibliográfica, convencidas de que no es posible una transformación sin un manejo de contenidos epistemológicos, lingüísticos y didácticos.
- Indagar sobre distintas propuestas de alfabetización y sobre teorías del discurso y del texto.

## **Propósitos**

Partiendo del marco antes desarrollado, nos replanteamos los fracasos escolares a los que estaban expuestos reiteradamente nuestros alumnos de 1º grado y la consecuente deserción:

- Enseñar desde la diversidad (sociocultural, socioeconómica, de intereses y de ritmos de aprendizajes), pensando en la homogeneidad de derechos y no en la homogeneidad de la lengua empleada en el aula.
- Trabajar la funcionalidad de la lengua desarrollando competencias discursivas a través del contacto con textos sociales que generan distintas estrategias y no con un único método de alfabetización.

El desarrollo de esta experiencia tenía como propósitos:

- ▲ Hacer que los niños tomen contacto con situaciones de lectura y de escritura que les permitan vivenciar el acto comunicativo.
- ▲ Centrar la acción pedagógica en el trabajo con textos de uso social.
- ▲ Reflexionar con los sujetos del aprendizaje acerca de la funcionalidad de esos textos y sus características lingüísticas, propiciando espacios para la elaboración de tales textos.
- ▲ Proponer situaciones reales y contextualizadas que permitan trabajar paralelamente la lengua oral, el sistema de escritura y su función social.
- ▲ Pensar al niño como actor principal de su aprendizaje por medio del trabajo cooperativo, de la elaboración de proyectos con fines claros y de carácter socializador.
- ▲ Fomentar el trabajo cooperativo tanto entre docentes como entre docentes-alumnos, docente-directivo, docentes-especialistas, alumnos-alumnos.

Estos propósitos se plasmarían en proyectos de trabajo que incluyeran la lengua oral y escrita como reales prácticas comunicativas y en los cuales la interacción cooperativa fuera la base de la tarea.

## **La teoría en acción**

Para compartir nuestra experiencia, tomaremos como ejemplo el proyecto "Medios de transporte".

### *Momentos de desarrollo de un proyecto cuatrimestral*

Su elaboración tuvo dos etapas:

#### ➤ **Organizamos el trabajo y buscamos información**

a) Planificación de los docentes: decidimos hacer tres subproyectos con los mismos propósitos y contenidos, con el fin de lograr el intercambio y socialización de los conocimientos aprendidos entre los tres primeros grados.

También seleccionamos el tipo de texto a trabajar: lengua informativa periodística (trama narrativa y expositiva), contenidos metalingüísticos (tiempos verbales, puntuación). Por otra parte, las producciones que se realizaran pasarían a formar parte de una pequeña revista que se editaría en el segundo cuatrimestre del año, y se difundiría entre los compañeros de toda la escuela y las familias de los alumnos/as.

b) Los niños se hicieron partícipes de este proyecto, proponiendo metas, alcances, destinatarios y orientando la búsqueda de datos y sus proyecciones hacia esta revista.

### ... Y nos pusimos a trabajar

- Establecimos con los chicos qué cosas nos gustaría aprender sobre el tema.
- Investigamos y recolectamos información.
- Nosotros, los docentes, seleccionamos, elaboramos y reelaboramos textos informativos adecuándolos a las necesidades del grupo; también organizamos salidas al aeropuerto, al río y al centro de la ciudad.
- Trabajamos con textos en espacios de reflexión y sistematización de las características estructurales de los mismos.



A continuación detallamos un ejemplo de una clase en la cual analizamos una noticia traída por los chicos, en la que se narraba un accidente automovilístico ocurrido en la ciudad de El Bolsón, formada por una imagen donde se veía los autos chocados contra una vivienda, un título (en imprenta y tipografía más oscura) y, por último, el desarrollo de la noticia cuyos párrafos correspondían con la estructura de dicho texto.

**Docente**

¿Qué trajo Rodrigo para compartir con nosotros ?

¿Cómo nos dimos cuenta?

¿Dónde está el título?  
¿Cómo se dieron cuenta de que ése dice el título?

¿Qué nos imaginamos que contará la noticia según ese título ?

*Comienza la lectura del primer párrafo y el docente interroga:*

¿Qué nos informó el autor de la noticia hasta ahora?

Si, nos cuenta ¿qué pasó?,  
¿cuándo pasó?, ¿a quién?,  
¿dónde?

**Alumnos** (varios niños responden)

-Una noticia del diario.

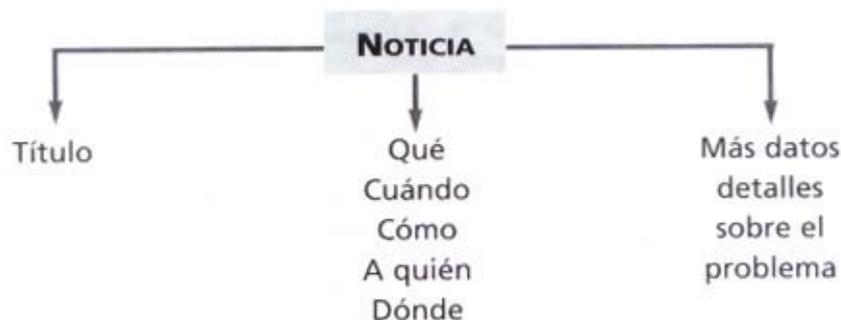
-Porque eso es de papel de diario.  
-Porque dice el nombre del diario, además es de un accidente y eso sale en los diarios.

-Nos dimos cuenta porque está más grande, más oscuro y en otra letra y dice: "violento choque en el Bolsón".

-De un choque.  
-En El Bolsón.  
-Entre unos autos.  
-Chocaron contra una casa.  
-Un señor está herido.

-Un señor chocó en El Bolsón.  
-Fue el domingo.  
-A la madrugada.  
-En una esquina.  
-El señor está internado.

Como síntesis de la clase, y luego de otras experiencias con noticias, en un afiche confeccionado conjuntamente queda la estructura del texto.



### ➤ **A escribir noticias para nuestra revista**

PRIMER MOMENTO: Después de conversar sobre la situación comunicativa que enmarcaba la producción y de buscar información de interés, los niños elaboran sus primeros textos, los cuales no fueron pautados para que pudieran centrarse en el contenido y nos permitieran conocer cuáles eran sus competencias lingüísticas y discursivas con relación a la tipología textual abordada.

Se leen las producciones mediante estrategias tendientes a analizar la claridad del mensaje (leer como un receptor) y la estructura textual.

Veamos un ejemplo:

Esta noticia (**texto 1**) no tiene título. El escritor no tiene claro el destinatario exacto de su escritura ni la posición de él como yo enunciador (persona individual, sujeto escolar o representante de mis compañeros). Desconoce los riesgos que implica un escrito que no posea coherencia ni cohesión. No sabe cuál es el contenido ni la estructura de la noticia, pero sí conoce las características del lenguaje informativo y las mantiene en el texto.

De este trabajo de análisis surgió la necesidad de leer textos periodísticos que eran útiles como ejemplos de la producción de "usuarios experimentados" y de donde los chicos seleccionaron y tomaron los datos necesarios para ser considerados en la escritura (leer como un escritor).

SEGUNDO MOMENTO: Las producciones de los niños fueron más pautadas y con exigencias de tener en cuenta la estructura del texto.

Como vemos, esta producción (**texto 2**) presenta un hecho desencadenante enmarcado en un tiempo y en un espacio. El emisor respeta la estructura de la noticia (título, resumen, ampliación de los hechos). También se observa que ha desarrollado competencias discursivas en relación al mantenimiento y la correlación temporal del discurso.

### ➤ **Escribamos otra sección**

Usamos las mismas estrategias (**búsqueda de datos - planificación de la escritura-escritura -análisis de la producciones - lectura de textos de uso social - sistematización -reescritura**) para trabajar textos explicativos periodísticos.

Ejemplos de escritura realizada en un primer momento:

Como vemos (**texto 3**), el niño no conoce la estructura del texto explicativo. El texto depende de la imagen. El emisor describe algunos aspectos cualitativos, sin especificar el objeto a describir. Por ende el texto es ambiguo. Sólo se denota competencia en cuanto a que no es necesario, en este caso, enmarcar el objeto en un tiempo ni en un espacio.

En la segunda producción (**texto 4**) el niño respeta la estructura del texto explicativo. Sabe organizar sus partes: presentación del objeto a describir - caracterización con aporte de datos cualitativos y cuantitativos - utilidad del objeto descrito. Separa ideas gráficamente. Mantiene la coherencia y utiliza como recurso cohesivo la conjunción "y".

Además de la producción de textos, los niños se encargaron de colocar un buzón de sugerencias y aportes en la escuela, para que todos los chicos pudieran participar con chistes, colmos, adivinanzas, novedades, etc., como otra sección que se incluiría en la revista. Sobre los momentos previos a la edición se encargaron de seleccionar un nombre y de confeccionar, conjuntamente con el área de plástica, las tapas de la revista.

### ➤ **Editamos nuestra revista**

Estas producciones, más otros textos, ficcionales y no ficcionales que se produjeron en las aulas, sumados a los que enviaron otros grados como colaboración, compusieron este número de la revista de los primeros grados.

Para arribar a la edición se trabajó sobre la diagramación de la tapa y con los chicos, quienes propusieron nombres, votaron el nombre que consideraron más representativo y compaginaron la revista orientados por los docentes. La edición se realizó frente a toda la escuela luego de haber anunciado mediante carteles que próximamente aparecería la revista de "los primeros".

### **... Ahora hablamos los maestros**

Haciendo una mirada sobre el desarrollo de este primer año, reflexionamos y nos cuestionamos sobre el logro de aprendizajes significativos, el trabajo con centros de interés y la planificación con contenidos curriculares en los que estuvieran incluidas las distintas áreas.

Creemos que para efectivizar esta propuesta es fundamental el trabajo con proyectos, ya que vimos cómo esto favoreció el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos, basado en la interacción y en la socialización, cómo los comprometió no sólo con el proyecto sino, además, con su aprendizaje y los dispuso a escribir, corregir, aprender del error, animarse a expresar sus ideas y escuchar a sus compañeros; por otra parte, también les posibilitó vivenciar la satisfacción de concretar y compartir fuera del aula lo elaborado en ella.

### **¿Cómo continuar en segundo grado?**

El primer año nos había dado la satisfacción de haber logrado los propósitos iniciales. El segundo año nos llenó de inquietudes y replanteos.

Fueron los mismos chicos quienes nos orientaron cuando al iniciar el año nos preguntaron cuándo saldría la otra revista. Esta propuesta se articuló

con el proyecto institucional sobre huerta y decidimos hacer una revista especializada donde se plasmaran saberes sobre cómo organizar una huerta orgánica, sobre insectos de la huerta, y sobre alimentación con verduras y hortalizas.

Desde el trabajo con el discurso en este año profundizamos el trabajo con textos explicativos: por descripción, por comparación y por colección. Si bien existen diferentes formas de organizar estos textos expositivos conviene aclarar que el trabajo que realizamos con los chicos fue en base a sus propias competencias.

Retomando las producciones espontáneas y teniendo en cuenta las competencias en cuanto a la organización de los textos que tenían los chicos se trabajó la superestructura.

En el **texto 5**, el niño toma al insecto y lo analiza comparando sus semejanzas y diferencias. Su competencia le permite identificar que este texto expositivo por comparación no requiere de un marco espacial ni temporal. Se observa la repetición de la palabra "palote" a causa de la falta de marcas léxicas en relación con los conectores o señales que ponen de manifiesto la organización textual comparativa.

El texto expositivo (**texto 6**) presenta las características del proceso de transformación de la oruga en mariposa. El autor secuencia temporalmente los datos descriptivos para organizarlo causalmente en torno a estados antecedentes y consecuentes. Observamos competencia en cuanto a la utilización de la puntuación y de los conectores que dan cohesión y coherencia global al texto.

El texto expositivo (**texto 7**) es un texto por colección, ya que nos muestra cómo se relacionan las ideas sobre la base de un rasgo común (vitaminas), dando, además, las razones que hacen referencia al valor que tienen las vitaminas en la alimentación.

## **Armamos la revista especializada**

Luego de seleccionar conjuntamente con los niños los textos que se incluirían en la revista, pusimos manos a la obra en lo relacionado a la diagramación, la selección del nombre, la técnica plástica que se utilizaría para la tapa y la publicidad que se haría para la distribución. En esta revista el interés desarrollado a partir del trabajo con la huerta condujo a que la mayor parte de los temas se relacionaron con alimentos, preparación de la tierra, cultivo e insectos.

## **... Ahora hablamos los maestros**

De este segundo año, podemos decir que el trabajo que se efectuó fue producto de investigaciones constantes sobre lingüística textual que realizamos en base a la necesidad de organizar la tarea y darle un sentido, un

porqué y un para qué. Creemos, como maestros, que es fundamental abordar esta temática como paso previo al desarrollo de un proyecto de aula, ya que garantiza la concreción real del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde el punto de vista de los chicos, nos dimos cuenta de que el análisis de los elementos macro, micro y superestructuras, formatos y siluetas de los textos trabajados les permitió ampliar sus competencias y mejorar notablemente sus producciones en cuanto a riqueza de información y de vocabulario, utilización de puntuación, estructuración lógica y coherente de ideas para luego escribirlas, y para poder hacer una mirada crítica sobre su producción y mejorarla. Se pudo comprobar que la madurez no sólo se extendió al plano discursivo, sino a la independencia en la identificación en los propósitos de lectura, en la búsqueda y selección de datos y en la revisión de sus propios escritos.

De esta postura de trabajo consideramos que tanto los chicos como nosotros encontramos un verdadero sentido a lo que hacemos en el aula.

## **Bibliografía**

- Braslavsky, B. (1993) **La escuela puede. Una perspectiva didáctica**. Buenos Aires, Aique.
- Dubois, M.E. (1989) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires, Aique.
- Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." En **Lectura y Vida**, Año 15, 3, 5-14.
- Jolibert, J. (1991) **Formar niños productores de textos**. Chile, Hachette.
- Muth, D. (1991) **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**. Buenos Aires, Aique.
- Muth, D. (1991) **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión**. Buenos Aires, Aique.
- Smith, F. (1994) **De cómo la educación apostó al caballo equivocado**. Buenos Aires, Aique.
- Wertch, J.V. (1988) **Vigotsky y la formación social de la mente**. Barcelona, Paidós.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en abril de 1998 y aprobado en julio del mismo año.*

T  
E  
X  
T  
O  
1

EL NUEVO AUTO CON  
ALAS TUVO FALLA=  
SE LES SALIERON LAS  
PLUMAS Y LOS TORVILLOS



KAREN - 6 años - 1º año - 1º ciclo

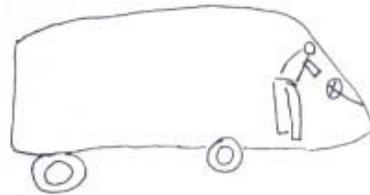
T  
E  
X  
T  
O  
2

UN AVION SE ESTRELLÓ EL LUNES 1 DE  
NOVIEMBRE PASO EN NEUQUEN  
EN EL RIO DE NEUQUEN  
IBAN DOS JOVENES UNO  
SEMURIO POR GRAVES HERIDAS DOS SE  
QUEBRARON LAS COS TILLAS.

Eliana - 7 años - 1º año - 1º ciclo

T  
E  
X  
T  
O  
3

LO USAN LOS CHOFERES Y LOS  
GUARDIAS



FACUNDO - 6 años - 1º año - 1º ciclo

T  
E  
X  
T  
O  
4

### COLECTIVO

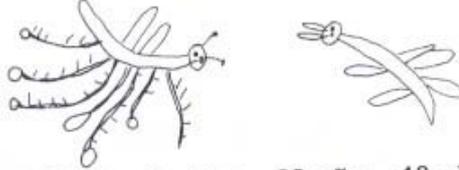
EL COLECTIVO ES CUADRADO Y GRANDE  
Y TIENE VEINTIUN ASIENTOS Y VEINTE  
UN VENTANAS LO MANEJA EL  
CHOFER Y EL QUE PIDE EL BOLETO  
LA GENTE LO NECESITA PARA  
VIAJAR DE UN LADO A OTRO



GLADYS - 8 años - 1º año - 1º ciclo

### El palote

T  
E  
X  
T  
O  
5 Hay dos clases de palotes. El palote verde y el marrón. El palote marrón es venenoso y el palote verde no es venenoso. El palote marrón come palos podridos y el palote verde come hojas verdes. El palote marrón desecha un excremento tóxico que mata las plantas y el palote verde también le hace mal a las plantas.



OSCAR - 9 años - 2º año - 1º ciclo

### La oruga se transforma en mariposa

T  
E  
X  
T  
O  
6 La mariposa pone los huevos en la planta de la que luego nace. Del huevo nace la oruga y de a poquito va creciendo, su cuerpo es verde, peluda y ella respira a través de los orificios. Pasados unos días la oruga se convierte en crisálida. En este momento se termina de formar sus alas, patas y ojos. Ella rompe el capullo en el que está envuelta y sale de ahí una mariposa. Cuando que esperar 2 horas para volar porque sus alas están húmedas.

DANIEL - 7 años - 2º año - 1º ciclo

### Las vitaminas

T  
E  
X  
T  
O  
7 Las vitaminas están especialmente en frutas y verduras. Estas hacen bien al cuerpo y a los músculos. La vitamina es una sustancia que está en alimentos, debemos comer aquellos que tengan muchas vitaminas para no enfermarnos.

PABLO - 8 años - 2º año - 1º ciclo