

Juego, notaciones gráficas e intervención docente: Factores en la alfabetización precoz

Ignacio Dalton*



Introducción

Todo lo que sabemos sobre la lectoescritura, lo aprendimos de observar y de preguntar a los niños.

Yetta Goodman

La problemática de la adquisición de la lectoescritura ha provocado las más diversas y fructíferas investigaciones.

Los hallazgos de la propuesta psicogenética de la lengua escrita se convirtieron en el "puntapié inicial" para la indagación de las concepciones acerca del sistema de representación alfabética. Dicha propuesta puso en evidencia las construcciones originales que se realizan "antes" de la escuela y cómo se efectúa la construcción escolar de la escritura. Cabe agregar que esta investigación básica amplió el panorama hacia otros campos de conocimiento, como p.e. los sistemas de representación numérica.

Quienes queremos incidir en el ámbito pedagógico, reconocemos que dichos resultados no pueden ser traspalados directamente.

Si bien sabemos que el niño construye hipótesis interactuando con material impreso, ¿cómo articular esta especificidad con la complejidad de la enseñanza? ¿de qué manera podría intervenir el docente? ¿qué estrategias promover para propiciar el desarrollo de la alfabetización? Entre las estrategias, ¿pueden los registros "ayudar" y modificar el rol del docente?

Estos cuestionamientos configuran al presente trabajo que explicita la propuesta de alfabetización realizada con un grupo de niños de 6 y 7 años de una escuela pública.¹

En primer lugar, se hace referencia al marco conceptual tenido en cuenta para implementar las estrategias didácticas. En segundo lugar, se

* Docente investigador de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ Escuela Municipal Mariscal Ramón Castilla.

relata la experiencia en sensu stricto; terminando con una reflexión acerca de qué efectos provoca una propuesta como la que hemos propiciado...

De grafías, juego y propuestas curriculares: el marco conceptual

Es evidente que el niño elabora ideas propias acerca de eventos que desarrollan actos de lectura y escritura. Esta postura, validada por un cuerpo importante de teóricos (Ferreiro, 1986, 1987; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1991) permitió al mismo tiempo que un importante grupo de investigadores comience a plantearse cómo transponer los resultados de la adquisición de la lectoescritura al ámbito de la educación. Estos trabajos hacen referencia a estrategias que promueven el intercambio y la cooperación en el acto de escritura (Teberosky, 1982) o amplían el campo de la alfabetización como marco teórico hacia la interacción con las variedades discursivas vigentes (Dalton 1991a, 1991 b; Teberosky y Cardoso, 1990).

Otras propuestas (Mandel Morrow y Rand, 1991; Newman y Roskos, 1990) se han dedicado a indagar qué efectos comportamentales provoca la creación de "centros de interés" (rincones) en las aulas.

Esos espacios tienden a asemejarse a "lugares" en los que se efectúan acciones de lectoescritura. En estos centros, los niños –generalmente preescolares– juegan con materiales tales como hojas de diferentes tamaños y formas, lápices, marcadores, revistas, diarios, etc. De esta manera exploran su ambiente inmediato e intercambian ideas a partir del material y por medio del juego.

La novedad en estos estudios es la conceptualización acerca del factor lúdico en la promoción de la alfabetización.

Tanto Piaget (1969) como Vigotsky (1978) aun siendo de corrientes teóricas divergentes, coincidían en el hecho de que el juego es factor de desarrollo y posibilita al niño acceder a niveles superiores de pensamiento.

La tradición escolar, ha prescripto al juego como recurso que mediatiza la adquisición de contenidos a aprender; factor legitimado en instancias iniciales de escolaridad para luego tener, en etapas posteriores de educación, un papel secundario, rezagado. Consideramos aquí importante señalar en qué contexto se realizó nuestro trabajo.

El ámbito municipal

El sistema educativo de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (M.C.B.A.) elaboró diferentes programaciones curriculares. En 1986, la correspondiente al nivel primario y en 1989 al nivel preescolar. Nuestro análisis hace referencia al primer caso.

En este marco curricular formal, la concepción de escritura se prescribe como código gráfico (M.C.B.A. 1989; 116). No obstante, los últimos datos recabados plantean que la existencia de un currículum formal supone el

desarrollo paralelo de un "currículum real" que practica el docente y contextualiza en el ámbito en el que está inmerso (Lombardi, 1990).

La escuela en *sensu stricto*: relato de la experiencia

Intervenimos con un grupo de niños de un primer grado de clase social económica media conformado por 6 varones y 8 mujeres, provenientes de distintos lugares educacionales.

La propuesta que realizaron antes de nuestro trabajo consistía en el aprendizaje graduado de letras y números, priorizándose aspectos gráfico-motores antes que los cognitivos involucrados en la lectoescritura y la numeración.

Nuestro accionar marcó una situación inicial de trabajo en la que se indagaron las diferentes conceptualizaciones en cuanto a la escritura y la numeración escrita.

Consideramos que el niño desde etapas precoces de desarrollo interactúa con diversidad de notaciones (Sinclair, 1987); primordialmente la escritura alfabética y la numeración escrita decimal.

En otras palabras, nuestro trabajo propuso que los niños desarrollasen la adquisición de los sistemas notacionales vigentes a través de situaciones lúdicas en espacios instalados para tal efecto.

¿Un supermercado en el aula?!

Los billetes... los cambios...

Situación

Los niños aportan envases de distintas marcas. Se intercambian ideas acerca de lo escrito. De repente, se produce el siguiente diálogo:

Maestro: —Se me ocurre que podríamos tener un supermercado en el aula...

Ariana: (enfatisa) —¿Un supermercado en el aula?!

El aula semejaba un espacio deshabitado donde no parecía que varias personas compartieran cotidianamente intercambios de experiencias, saberes y deseos. No había presencia de material escrito, salvo los nombres de los chicos, pegados en la puerta de uno de los armarios (**Figura 1**).



Figura 1.
Diseño del espacio áulico
antes de nuestra propuesta.

Si bien, son los niños quienes se alfabetizan (Dalton, 1991b), la inserción del juego les permite adquirir nociones sobre los sistemas notacionales y su funcionalidad. Esta situación llevó al docente a plantear diferentes estrategias didácticas tales como:

- a) ¿Dónde armar el supermercado?
- b) ¿Cómo armarlo?
- c) ¿Qué nombre darle?
- d) ¿Qué necesitamos para fabricar billetes?
- e) Realizar actividades de compra-venta

a) El grupo de niños propuso construir el supermercado en un rincón (la otra alternativa era en uno de los armarios).

b) Los niños confeccionan un listado de objetos, permitiéndoles cuantificar, reconocer números escritos, intercambiar ideas acerca de la escritura alfabética y el portador del texto que producían (**Tabla 1**).

Tabla 1

4 cajas	5 sachets de leche
9 bolsitas	12 hojas
8 latas	1 cuaderno
7 vasos	5 lápices negros
5 esponjas	1 máquina de calcular

El entusiasmo por convertir el aula en un supermercado hizo que este listado quede rebasado a docenas de cajas de galletitas, pastas dentales, de comida, latas de tomates, sachets de leche, envases de gaseosas, aguas minerales.

c) El supermercado tomó forma de tal manera que hubo que darle un nombre. Apareció Disco² porque "mi mamá compra ahí" (Sabrina, 6 años).

² Cadena de autoservicio comestible.

d) Se produjeron varias situaciones donde los niños desearon jugar a comprar y vender; hecho en el que se planteó no tener dinero para hacerlo. Entonces se confeccionaron los billetes discutiendo los materiales a utilizar en su fabricación (**Tabla 2**).

Tabla 2

Lista de materiales para confeccionar billetes

12 hojas
10 marcadores verdes o negros
14 tijeras
10 lápices

La estrategia: se dividió al grupo en los que querían comprar y los que querían trabajar en **Disco**. Un grupo fabricaría billetes y otros harían el inventario de mercadería disponible hasta ese momento en el supermercado. En el grupo que confeccionó los billetes³ se produjo el siguiente diálogo:

Docente	Alumnos
(Entrega moldes para fabricar los billetes)	
—¿Qué piensan hacer dentro de los billetes?	Alejandra: —Una cara.
—¿Cuanto vale?	Aldana: —... Le vamos a poner cuanto vale.
—¿Como ése van a hacer los billetes?	Aldana: —¡Como ése! (señala a una compañera que tiene un billete de 500.)
—¿Los de 1 se usan o no se usan?	Varios: —¡Sí! Sabrina: —Un 5 y dos ceros.
—¿Cuáles se usan?	Alejandra: —También hay de 100. Aldana: —Yo hago de 1.
—¿Desde qué billete hasta qué billete piensan hacer?	Varios: (enfatican) —No, no se usan. Sabrina: —Los de 1000.
—El 100 es el más chiquito y ¿saben escribir 100?	Alejandra: —Los de 500, de 100.000, de 5000.
—¿Los billetes son del mismo color? ¿De colores distintos? ¿Qué opinan?	Sabrina: —Desde 100 hasta... (duda)
—¿Cómo es eso?	Alejandra: —Sí (enfatica), un uno y dos ceros.
	Sabrina: —¡De colores distintos!
	Sabrina: —Los de 100 son rojos. (continúan intercambiando ideas).

³ El signo monetario es el austral. Los billetes en circulación contienen los siguientes números escritos: 100 - 500 - 1000 - 5000 - 10000 - 50000 100000 - 500000.

Terminada la producción, ambos grupos intercambian comentarios sobre las experiencias realizadas. Los que hicieron el inventario leen lo que han escrito (**Ilustración 1**). Dicha producción es una notación que contiene los cardinales acompañados de letras especificando la naturaleza de los objetos de la colección (Sinclair, A.; 1987, 87).

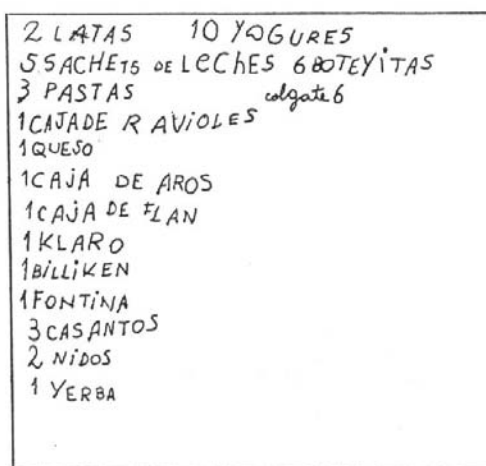


Ilustración 1

Inventario con mercadería disponible en el supermercado.

Algunos billetes... (Ilustración 2)

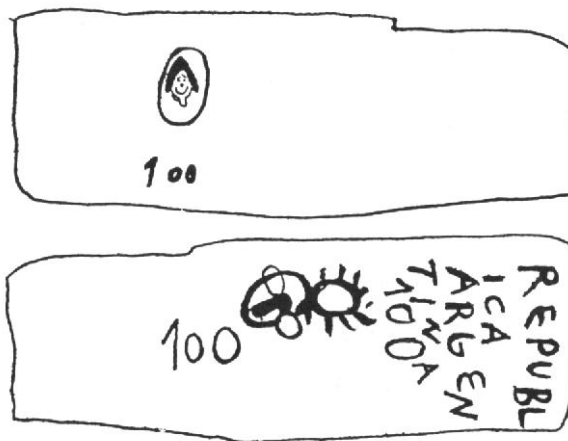


Ilustración 2

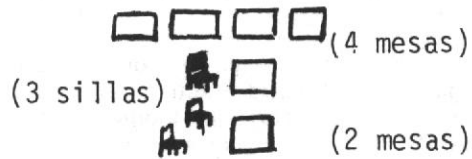
Anverso y reverso de un billete.

Los cambios

Anotación de un registro del docente

“Pienso que en el caso del supermercado no sólo hay que tener en cuenta la intervención docente y mi posibilidad de rever el contrato didáctico sino que es interesante indagar qué variaciones se van produciendo en el supermercado. En la actualidad, es imposible contar cuántos productos en total conforman **Disco**; sí puede observarse qué cambios espaciales provocan su ampliación.

Hoy apareció de la siguiente forma:



...supongo que los chicos de la tarde habrán jugado”.

Lo interesante en este sentido es ver cómo un centro de actividad lúdica amplía el efecto de intercambiar ideas y la posibilidad de adquirir nociones sobre los sistemas notacionales.

Esta ampliación revierte la concepción de “saber” no sólo desde el punto de vista cognitivo sino también espacial (**Figura 2**) y la apertura para decidir instalar nuevos centros y los efectos que provocarían...

El maestro: investigador de su práctica

“...Si algo aprendí en la actualidad es que ya no puedo plantear situaciones didácticas si previamente no les pregunto a los chicos qué opinión les merece determinado fenómeno...”

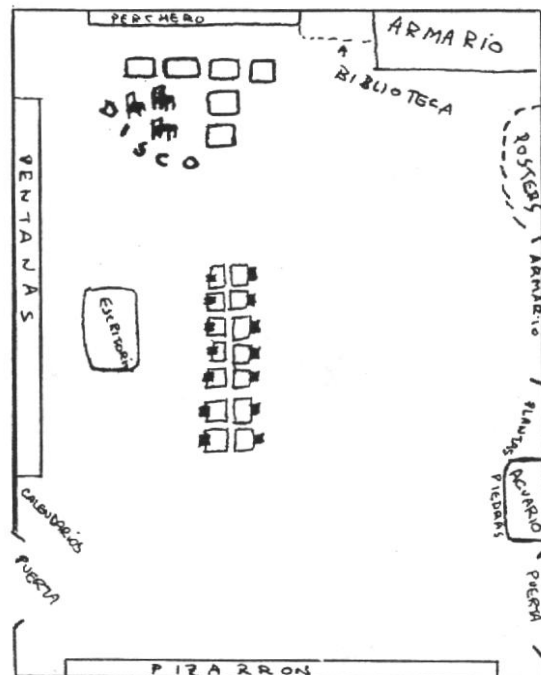


Figura 2

Diseño del espacio áulico durante la propuesta.

Extracto de un autorregistro

A partir de la primacía del “paradigma ecológico”, la didáctica ha revalorizado la indagación de los fenómenos que se realizan en el aula o “ámbito vivo”;

lugar donde se puede profundizar cómo se enseña y cómo se realiza un tipo de aprendizaje: el denominado "operante" (Coll, 1990).

La posibilidad que le hemos encontrado a la investigación de nuestra práctica, es decir, articular práctica y teoría fue mediatizada por la situación de registrar clases y/o autorregistrarlas. Las ventajas encontradas son infinitas, entre las que destacamos:

- cómo intervienen los niños y el docente;
- cómo se intercambian ideas en la ejecución compartida de la tarea;
- cómo es vehiculizado el objeto a enseñar a través de la circulación de saberes;
- rever situaciones de enseñanza-aprendizaje puntualizando los aspectos favorables y los que pueden modificarse.

El maestro está inserto en el aula como un miembro más del grupo. Desde su rol de coordinador prevé, organiza, propone, articula ideas, saberes y conocimientos personales y ajenos con el propósito de beneficiar a sus alumnos en "tener ideas que a nadie se les ocurrió jamás" (Duckworth, 1987). Esta actitud implica un continuo replanteo del contrato didáctico (Chevallard, 1983); es decir, la reorganización del proceso enseñanza-aprendizaje en relación con el saber.

A modo de cierre: La apertura hacia nuevos posibles

"...continúo investigando, repensando, revisando..."

Carol Avery/Mary Olson

La creación de centros donde se realizan actividades de lectoescritura y cálculo numérico mediatizadas por el juego permite la adquisición de sistemas notacionales vigentes. Cabe destacar que no sólo hemos promovido situaciones de lectoescritura sino que hemos incluido la numeración escrita por considerar que el niño indaga este sistema simbólico conjuntamente a la escritura alfabética. Creemos que el juego es factor de desarrollo de alfabetización y los lugares intencionalmente creados para tal propósito permiten cambios conceptuales en cuanto a lo que se escribe; es decir, elaborar ideas propias acerca de la lectoescritura.

Consideramos que los docentes deben poner en práctica estrategias que los convoquen no sólo a ellos mismos sino a los niños y a la comunidad escolar a intercambiar ideas sobre la lectura, la escritura y la aritmética a través de la creación de espacios físicos y la provisión de material para dichos lugares.

En nuestro caso, se produce la necesidad de indagar qué efectos provocaría la creación de lugares como "la cocina"; "el correo", etc.; investigación que nos llevará a ratificar lo expuesto en este trabajo como así también la posibilidad de reestructurarlo.

La reivindicación del aspecto lúdico no debe ser visto como recurso para aprender contenidos escolares sino como un factor más decisivo en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (M.C.B.A. 1986, 1989). En este sentido, el maestro se convierte en "agente de cambio" que posibilita nuevos posibles...

¿Su intervención? No consideramos a "la intervención" como una generalidad sino por su complejidad...

Este es el desafío... construir un camino que no tiene retorno. Por suerte.

Nota de agradecimiento

Agradezco a Rita Palacios y Rosa Ventrice la lectura y comentarios al manuscrito de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. España, Paidós/IMEC. 1^a ed.
- Chevallard, I. (1983) **Remarques sur la notion de contrat didactique**. IREM, Marseille, Faculté des Sciences Sociales de Luminy.
- Dalton, I. (1991a) "El cambio conceptual con la escritura." Artículo presentado a **Lectura y Vida**, Buenos Aires.
- Dalton, I. (1991b) "¿Pueden los niños tener otra escuela? –un problema con la alfabetización mediante." Trabajo presentado para **3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**. Buenos Aires.
- Duckworth, E. (1987) **The Having of Wonderful Ideas. And Other Essays of Teaching and Learning**. Columbia College.
- Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, CEAL, 1988.
- Ferreiro, E. (1987) "L'écriture avant la lettre." En H. Sinclair (ed) **La production de notations chez jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies**. París, PUF.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Goodman, Yetta (1991) El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. **Lectura y Vida**. Año XII, 1, 5-10.
- Lombardi, G. y otros (1990) **Informe de avance I. Proyecto de contextualización del Diseño curricular 1986**. Dirección General Planeamiento. Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, mimeo.
- Mandel Morrow, L y M. Rand (1991) "Promoting Literacy during Play by Designing Early Childhood Classroom Environment." En **The Reading Teacher**, Vol. 44, 6, 396-406.
- M.C.B.A. (1986) **Diseño curricular de educación primaria común**. Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- M.C.B.A. (1989) **Diseño curricular para la educación inicial**. Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Neuman S. y K. Roskos (1990) "Play Print and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development." En **The Reading Teacher**, Vol. 44, 3, 214-221.
- Olson M. (ed.) (1990) **Opening the Door to the Classroom Research**. Newark, Delaware, IRA.

- Piaget, J. y B. Inhelder (1969) **La psychologie de l'enfant**. París, PUF.
- Sinclair, A.; F.Siegrist y D. Mello (1987) "La notation numérique chez l'enfant." En H. Sinclair (ed.) **La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies**. París, PUF.
- Sinclair, H. (1987) **La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies**. París, PUF.
- Teberosky, A. (1982) **Construcción de escrituras a través de la interacción grupal**. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI, 1987, 155-179.
- Teberosky, A. y B. Cardoso (1989) **Reflexoes sobre ensino da leitura e da escrita**. Sao Paulo, Trajetaira, UNICAMP.
- Vigotsky, L.S. (1978) **Mind in Society**. Harvard University Press.