

Perspectivas para la enseñanza de la Alfabetización Inicial

Clase 1

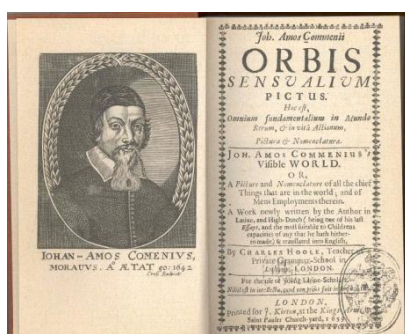
Alfabetización inicial: perspectiva histórica

Les damos la bienvenida a la primera clase del *Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial* donde presentaremos un panorama de las principales características de algunas de las propuestas alfabetizadoras más influyentes en el siglo pasado, en el que podemos reconocer **dos grandes etapas** de enseñanza de la lectura:

- Una **primera etapa** caracterizada por discusiones referidas a la cuestión metodológica ligadas al desarrollo de los sistemas educativos modernos y al optimismo pedagógico, en la que hay alusiones permanentes al papel que desempeña lo metodológico en la actividad pedagógica. Es una etapa en la que se habla de **métodos** en plural, haciendo referencia a **construcciones elaboradas sobre la base de experiencias concretas de enseñanza**, y en la que se discute la eficiencia de cada método.
- Una **segunda etapa**, que se desarrolla a partir de los años 60-70, momento en que se produce una interrupción significativa de la discusión. Diversos autores señalan el surgimiento de la **tecnología educativa** como causa del silenciamiento de la discusión metodológica. En el marco de esta corriente, el método se interpreta como una cuestión instrumental, como un conjunto de técnicas destinadas a mejorar el aprendizaje. En el mismo sentido, la didáctica, se concibe como una disciplina instrumental reducida a la formulación de pasos mecanizados para adquirir conocimientos con lo cual la metodología debilita su relación con el conocimiento mismo.

Sobre este fondo general podemos ubicar más claramente algunos puntos destacados en la historia de los métodos de enseñanza de la lectura.

Una etapa histórica dominada por los métodos.



Ya en el siglo XVII la obra de Comenio planteaba la primera divergencia para la enseñanza de la lectura. En sus textos (*Didáctica Magna* y *Orbis Sensualium Pictus*), se encuentran dos propuestas diferentes

para resolver dicha enseñanza: una propone que para aprender a leer y escribir hay que enseñar las letras del alfabeto, después agrupaciones de letras para formar palabras y finalmente se enseña a armar oraciones.

La otra propuesta plantea la enseñanza a partir de palabras y frases completas. Es decir, que para enseñar a leer y escribir se parte de una palabra completa, se la descompone en sílabas, a las sílabas se las descompone en las letras que las constituyen y después se vuelve a combinar el todo para armar nuevamente la palabra, habiendo aprendido las sílabas y las letras que la componen.

Esta primera distinción originó en el siglo XX, la clasificación de métodos de "marcha sintética" (de las partes o elementos menores como la letra, a los mayores como la palabra) y de "marcha analítica" (de los elementos mayores, como las palabras, a sus partes).

Ambos tipos de métodos muestran al que está aprendiendo a leer las correspondencias que existen entre los signos de la lengua escrita (grafemas, palabras, frases) y los signos de la lengua hablada (fonemas, palabras, frases), pero la diferencia se establece por la importancia que cada tipo de métodos le otorga a la significación y por la magnitud del trabajo cognitivo que demandan del aprendiz.

- Los **métodos sintéticos** no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza y no llegan necesariamente a ella. Esto significa que quien aprende a leer puede no enterarse durante el aprendizaje, de que está haciendo algo relacionado con el sentido de lo que lee. Podemos citar aquí el ejemplo de la maestra que, ante la ilustración de un supuesto bote, propone a sus alumnos el silabeo en voz alta de la palabra **bo-te**, propuesta a la que los alumnos (haciendo uso de su variante dialectal) responden a coro **ca-no-ba**.
- Los **analíticos**, por el contrario, parten siempre de la significación, de unidades como la palabra o la frase y llegan progresivamente a las unidades menores.

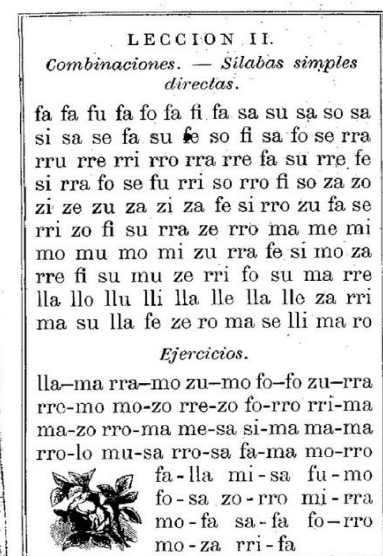
El trabajo psicológico que se exige al niño en los **métodos sintéticos**, es la operación de síntesis (reunir los elementos en un todo) y en los **métodos analíticos**, la operación de análisis (descomponer, separar un todo en sus partes constitutivas).

Métodos sintéticos

Veamos entonces algunas características de los métodos sintéticos. Los más importantes son el **fonético** y el **silábico**.

Llamado método alfabético no es un método sino un procedimiento para enseñar las letras en el orden que propone el alfabeto, a través del **deletreo** y la **memorización**.

El **método fónico o fonético** parte del análisis del sonido: primero los vocálicos, luego los consonánticos, después la combinación de vocales entre sí y finalmente de estas últimas con las consonantes. A



medida que se analiza el sonido se lo va asociando con la representación de la letra correspondiente; por último se llega al nombre de cada letra. La mayor dificultad de este método aparece en el momento de pronunciar las consonantes aisladas (¿cómo se pronuncia el sonido /p/?) ya que durante el deletreo introducen sonidos “parásitos” que complican la real percepción del niño que no distingue aún la separación fonética de las consonantes respecto de las vocales.

Por su parte, el **método silábico**, derivado del fonético, no presenta este problema ya que a través de cartillas (listas de sílabas) se ejercita la mecánica del reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Primero la combinación de vocales entre sí y finalmente de estas últimas con las consonantes (V, VV, CV, VC, CVV, CCV, CVC). Luego se elaboran las palabras a partir de la reunión de las sílabas.

Las **críticas** que reciben los métodos sintéticos se relacionan con algunas consideraciones como:

- El enorme esfuerzo que debían realizar los alfabetizandos para el deletreo y la memorización de silabarios. No debemos olvidar que estos métodos se utilizaron en un sistema escolar con pocos alumnos y mucha exigencia, en un contexto pedagógico que aceptaba el castigo como parte del aprendizaje (una “mano dura” que originó la frase “la letra con sangre entra”).
- El hecho de que estos métodos conciben erróneamente, como elementos “simples”, el sonido -en el método fónico- y la letra -en el método alfabético cuando, por el contrario reconocer las diferencias e identidades entre los grafemas y entre los fonemas es una tarea que exige procesos importantes de abstracción.

Métodos analíticos

Los métodos analíticos o “de marcha analítica”, surgieron de la necesidad de introducir la motivación de los alumnos, que no había sido considerada importante mientras se emplearon los métodos anteriores. En reemplazo del esfuerzo puesto en el deletreo y la memorización de elementos desprovistos de sentido (sonidos, letras, y sílabas), se introducen la motivación natural y el interés, el juego, el dibujo, la palabra y la ilustración.

Esta larga tradición de discusión sobre métodos, fue iniciada en Argentina a mediados del siglo XIX por Sarmiento, quien, a través de los maestros que contrató, introdujo innovaciones que ya se realizaban en Estados Unidos. Ya en la década del 80 las discusiones estuvieron marcadas por una férrea oposición a los métodos sintéticos y una firme propuesta de la palabra como unidad inicial de la alfabetización.

Estas discusiones también se produjeron en Uruguay y encontraron gran repercusión en nuestro país a tal punto que se vieron reflejadas en los libros escolares de iniciación a la lectura y en las recomendaciones a los maestros, en particular las referidas al **método de la palabra entera** (o palabra sin análisis), y al **método de palabras generadoras** (que proponía la enseñanza de la palabra seguida de análisis y síntesis). Lo cierto es que a principios del siglo XX, la palabra como unidad con significado era el punto de partida de cualquiera de los métodos.



Cucuzza y Pineau sostienen que entre finales del XIX y principios del XX “se configuró el libro de lectura moderno” y afirman que *El nene* de Andrés Ferreyra fue la mejor expresión de esta etapa. La primera edición de *El nene* es de 1895 y tuvo 120 reimpresiones hasta 1959.

Toda esta etapa del siglo XX estuvo caracterizada por la presencia de libros de larga vigencia escritos por maestros y supervisores que compartían un planteo sobre la enseñanza de la lengua que prevaleció durante más de seis décadas (ver en el Anexo 1 la descripción de las secuencias del libro “Paso a paso”).

En ellos se planteaba:

- La enseñanza simultánea de la lectura y la escritura (que era una novedad para la época)
- La enseñanza a partir de unidades con significado: comienzan por la palabra, siguen por la oración y llegan al texto.
- El orden de los pasos didácticos en el acceso al sistema de escritura y las unidades de la lengua escrita.
- La posibilidad del error ortográfico desde las primeras clases.
- Las diferencias entre la comunicación escrita y la oral.
- El análisis de la palabra en letras y sílabas, y la síntesis.
- Un registro formal como modelo de lengua.
- Proponen el análisis de la palabra en letras y sílabas, y la síntesis.
- La lectura silenciosa y en voz alta.
- El aprestamiento inicial, “ablandar la mano” para la escritura de la letra cursiva.

Hasta la década del 70 –momento en que la dictadura interrumpe los procesos que se venían desarrollando en Argentina en consonancia con el resto del mundo, e impone, como veremos más adelante, una censura que reduce la enseñanza a trece letras en primer grado- los maestros encontraron en los libros de lectura, una ayuda invaluable para enseñar el sistema de escritura.

Críticas y avances

La evaluación de las **desventajas** del método de palabras generadoras se centró en la monotonía de su desarrollo, en el vocabulario controlado (siempre las mismas palabras, presentadas en el mismo orden), en la exageración del análisis silábico y fonético que se produjo en la práctica enseñante. Este énfasis lo fue transformando poco a poco en un método fónico que terminó produciendo en el aprendizaje, todas

las desventajas que hemos visto (en particular el deletreo y la memorización de correspondencias), que lamentablemente subsisten en la práctica escolar actual.

Durante mucho tiempo, desde la perspectiva de la propuesta de alfabetización, a pesar de que los contenidos de los textos fueron diferentes, el abordaje de la lengua se mantuvo ligado a la propuesta que analizamos en el libro de *Figueira* (en el Anexo 1).

Cucuzza y Pineau (2001) sostienen que “en la década del 70, la vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Las ‘listas negras’ de libros prohibidos marcaron con elocuencia los límites de la lectura durante la última dictadura militar. En ese período, la restricción a enseñar sólo trece letras en primer grado dio por tierra con los cambios. Los libros de lectura acortaron sus miras y sus autores se vieron en dificultades dignas de un ejercicio de taller literario para escribir textos con sentido con sólo ocho consonantes. Ejemplo de esto es *Pupi y yo*, del que vemos a continuación uno de los textos:

Papá detiene el auto delante del puente. No puede.
Le piden los papeles. No los tiene.
Anotan los datos.
¡Una multa!
¡Papá lo lamenta tanto! (Segú de Cao, 1982)

A pesar de las limitaciones impuestas en el uso del sistema, se evidencia la preocupación de la autora por presentar un texto completo y no solo una sucesión de oraciones, como sucedía en las lecciones de *Figueira*. Esto constituye un paso importante dentro de las propuestas didácticas para los primeros grados ya que se presenta como una propuesta superadora de los problemas y limitaciones que se les señalan al método de palabras generadoras y marca una evolución de la palabra al discurso, que merece un análisis más profundo que realizaremos más adelante.

Sin embargo, la decantación o **degradación del sentido** no solo ha sido producto de la censura sino también de la falta de renovación de un modelo de abordaje de la lengua que, propuesto a finales del siglo XIX no volvió a recibir una atención focalizada. Cabe señalar que la utilización de estos métodos hacía sentir al maestro que en la medida en que los desarrollara con rigor y continuidad tenía asegurado el éxito en la tarea.

Como resumen de este recorrido vamos a destacar tres importantes elementos del proceso. En principio, que las propuestas metodológicas nacen en el aula, de la mano de maestros preocupados por perfeccionar su enseñanza en favor de mejores aprendizajes; en segundo lugar, que la historia metodológica de finales del XIX (a partir de la superación del deletreo y los silabarios) y durante el siglo XX, nos muestra un gran compromiso en el planteo de **la significación** como puerta de entrada a la enseñanza del sistema alfabético; por último las dificultades que aparecen en la implementación de los métodos analíticos se concentran en la exacerbación del análisis, es decir del trabajo con unidades desprovistas de sentido (la sílaba y la letra), lo cual muestra la aparición de una tendencia siempre presente desde los métodos sintéticos.

Una etapa de la historia sin discusión metodológica...

En esta segunda etapa que vamos a caracterizar brevemente se interrumpe de modo significativo la discusión metodológica y con ello también se diluye el modo

de producir el conocimiento que durante muchas décadas estuvo ligado al trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela y en el magisterio. Recordemos que en 1968 la formación docente pasa al nivel superior y con ello desaparece la figura del maestro como formador y el rol de la Escuela Normal como formadora de maestros.

Hacia finales de los 80 y principios de la década del 90 este mismo escenario educativo presentaba novedades provenientes del paradigma de investigación constructivista (psicogenética) cuyas derivaciones didácticas incidieron en las propuestas de alfabetización a partir de entonces.

Las investigaciones realizadas en este marco se exponen en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de E. Ferreiro y A. Teberosky, texto publicado en 1979, en el cual ocupa un lugar importante la fuerte crítica a los métodos de alfabetización tradicionales. El término “tradicional” se emplea en la obra para referirse a los métodos que hemos analizado en la etapa anterior.

Si bien las características de este período escapan a las posibilidades de abordaje de esta clase, podemos señalar que la didáctica de la lectura se concentró fuertemente en el sujeto del aprendizaje y en reconsiderar la concepción del error constructivo a la luz de las hipótesis formuladas por el niño sobre la escritura. Esta concepción del error será revisada críticamente en el Módulo Aportes de la Lingüística a la Alfabetización Inicial, clase 3.

Ferreiro y Teberosky sostienen en el mencionado texto que “Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del ‘mejor’ o ‘más eficaz’ de ellos.” Esta observación adopta la forma de una crítica a la atención centrada en los aspectos metodológicos —crítica que la misma autora ha definido como “guerra” (Ferreiro, 1999) de manera recurrente en su obra. En la siguiente clase y en la clase 4 de este mismo Módulo analizaremos las derivaciones negativas de esta crítica en la formación actual de los docentes y formadores de docentes.

En cambio, las investigaciones psicogenéticas proponen considerar dos aspectos — la **competencia lingüística** del niño y sus **capacidades cognoscitivas**— (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1982: 21). Sin embargo, aunque las investigaciones psicogenéticas proponen considerar dichos aspectos, las derivaciones didácticas no retomaron la especificidad de la competencia lingüística descuidando así el objeto de conocimiento de la alfabetización: la lengua escrita y sus convenciones específicas de base.

Este enfoque suscitó múltiples discusiones teóricas acerca de las nuevas concepciones del sujeto y del aprendizaje y ocupó un lugar de privilegio en los programas de formación docente hasta la fecha. Las teorías de la psicogénesis adjudicaron a la alta competencia del niño en la lengua fónica la posibilidad de generar escritura por el hecho de haber adquirido una lengua hablada con el solo recurso a la “estimulación” por parte del docente quien es un “facilitador” del aprendizaje del alumno. Estos conceptos serán revisados en los módulos AL, ACC y AS.

En las escuelas se produjo un progresivo abandono de las prescripciones metodológicas tradicionales para ir paulatinamente incorporando las nuevas prácticas de “*lectoescritura*” que se comenzaron a impulsar en los libros de texto para los primeros grados. Esto puso en marcha un cambio concomitante con la “nueva escritura” para la edición de libros infantiles que se editaron, en su mayoría, en letras mayúsculas de imprenta que demostraron una concepción semióticamente incorrecta sobre la lengua escrita.

Por lo tanto, la competencia lingüística del niño, su particular capacidad cognoscitiva de las lenguas, el enfrentamiento con las habilidades perceptivas y el real objeto de estudio de la alfabetización siguen siendo aún hoy, cuestiones centrales en la pendiente discusión metodológica actual.

En los 80, el objetivo de recuperar prácticas democráticas y liberarlas del autoritarismo, la censura y la sanción propia de la dictadura, impregnó el escenario educativo de una fuerte confusión entre enseñanza y autoritarismo que produjo un desplazamiento no deseado de la necesaria acción de enseñanza a un papel de acompañante o guía por parte del docente. Este desplazamiento también es un componente del abandono de la preocupación metodológica.

Ni “mi mamá me mima” ni “escribí como puedas”

Hemos trazado los grandes rasgos de un recorrido que desde los inicios del alfabeto hasta el siglo XIX redujo la alfabetización inicial a la enseñanza de unidades no significativas (letras y sílabas) a partir de los métodos alfabéticos creados por los griegos y de los métodos silábicos como el que impulsó Sarmiento en *Método de lectura gradual* o Marcos Sastre en *Anagnosia*.

Sobre finales del XIX y desde principios del XX se incorporaron la palabra y la frase tal como pudimos ver en el libro *Paso a paso*. La incorporación de la frase sencilla dio origen a métodos de la frase o la oración que no alcanzaron la difusión masiva ni la profundización que sí tuvieron los basados en la palabra. Luego se planteó el texto, sin abandono de la palabra para la enseñanza del sistema en los grados inferiores, como se puede ver en la obra de Luis Iglesias (1979) y su planteo didáctico de la libre expresión para la escritura de textos.

Más recientemente se planteó el interés de trabajar con los portadores de los textos que se van a leer y con los contextos culturales a los que pertenecen para comprender mejor la función de la lengua y la comunicación escrita. Todo esto le permite al alumno contactarse a la vez con datos culturales y lingüísticos, tipos de escritura, funciones y contextos. Los alumnos también en el inicio de la alfabetización, tienen la posibilidad de escribir como pueden, pero en la práctica, esta propuesta raramente continúa con la enseñanza de la revisión del escrito para que logren escribir de acuerdo a las convenciones de la lengua escrita estándar.

También hemos visto que los avances didácticos van de la palabra al texto, pero cabe aclarar que el ingreso a la alfabetización inicial por una unidad amplia (texto) no implica que no deban explicitarse las unidades menores de lectura y escritura (oración, palabra, sílaba, letra).

Es indispensable pues considerar que trabajar en primer ciclo a partir del texto no significa que este sea el contenido focalizado para el aprendizaje, sino que se constituye en el marco cultural amplio de significación, una muestra discursiva de la lengua que se está aprendiendo.

Por lo tanto es fundamental no perder de vista que la alfabetización inicial tiene una instancia insoslayable que es resolver el problema de enseñar un poderoso sistema: el sistema de escritura. Deberíamos insistir en que así como no se pueden resolver problemas matemáticos sin comprender las cualidades del sistema de numeración, tampoco es posible resolver problemas de escritura sin conocer el sistema de escritura.

Buscando el equilibrio

Camilloni (2010) sostiene que “si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria”. Por eso este recorrido, aunque parcial y abierto, nos invita a recuperar elementos de la dimensión histórica y a abandonar la idea de que todo comienza con nuestra práctica o que no hubo nada que merezca ser leído por viejo. Nos invita a abandonar el camino de la moda y sustituirlo por el estudio y la lectura crítica de los aportes producidos en el campo didáctico de la alfabetización inicial.

Nos vemos en la próxima clase...

Marta Zamero

Anexo 1

Secuencias “paso a paso”

Uno de los libros destacados de esta etapa es *Paso a paso*, de José Henriques Figueira, que en 1908 ya contaba con 9 ediciones y se utilizó en las escuelas hasta finales de la década del 60. El texto pertenece a una “Serie gradual de libros de lectura”, en el que el autor mantiene celosamente la unidad de la palabra insistiendo en la asociación con la “idea” y en ese marco plantea el análisis de la palabra y la síntesis.

El libro primero (*Paso a paso: elementos de lectura corriente y ortografía usual*) “para el Maestro y el Alumno” contiene cuatro partes y un apéndice destinado a los docentes cuyo título es “Apuntes de didáctica de la lectura en el primer año de escuela” en el que se desarrollan cómo se aprende a leer, cómo se debe enseñar y a continuación tres pasos o momentos didácticos; el primero se denomina “ejercicios lexicográficos, prosódicos y gráficos”, el segundo, “ejercicios de lectura-escritura” y el tercero, “aplicación del libro de lectura”, todo ello especie de “apuntes” para el maestro que se inicia con las siguientes consideraciones acerca de la lectura:



Consiste la lectura, en último análisis, en la aplicación de **la inteligencia** y la **vista** al conocimiento de las ideas y los sonidos expresados por ciertos **signos gráficos** convencionales. Para aprender á leer bien, por tanto, se deben ejercitar: la **inteligencia**, con el objeto de que se pueda comprender lo que se lee; y la **vista**, á fin de habituarla á asociar los caracteres escritos con los pensamientos y sentimientos que representan, ya **directamente** (lectura muda ó en silencio), ya **por intermedio de los sonidos** que corresponden á las palabras y frases (lectura en voz alta). (Figueira, 1908: 113)

Estas recomendaciones dedicadas a los maestros están ubicadas al final del libro y son relativamente escasas (7 páginas y media sobre un total de 120), no obstante, en el desarrollo mismo de las lecciones existen permanentes orientaciones didácticas en forma de notas breves a pie de página como vemos en el siguiente ejemplo:

Nota: Cuidese de que los niños lean las frases como si conversaran, para lo cual han de juntar las palabras que van unidas por el sentido. La lectura previa en silencio, facilitará dicho resultado. No se apure a los alumnos, pues el esfuerzo que ellos hacen para vencer las dificultades, tiene un gran valor educativo. (Figueira, 1908: 8)

Las orientaciones didácticas al pie muestran con claridad cuál es el tipo de intervención que se espera del docente en la enseñanza. Veamos otro ejemplo:

Nota: Hágase observar a los alumnos el lugar que ocupa la vocal en las sílabas mixtas (ves-ti-do). Pídanseles que digan cuántas especies de sílabas han estudiado. (Sílabas de una vocal, de una consonante seguida de una vocal, de una vocal seguida de una consonante, y de una vocal en medio de dos consonantes.) (Figueira, 1908: 33)

Como hemos dicho, en estos libros la concepción que prevaleció durante décadas fue la de ordenar gradualmente los pasos en el acceso al sistema alfabético. A lo largo de sus páginas, el texto de Figueira presenta una secuencia didáctica definida: enseñar a leer palabras como unidad inicial de lectura, abordar primero las palabras cortas aunque presenten correspondencias un grafema/un fonema (ala) o dos grafemas/un fonema (uva), lo que implica que el alumno tenga claro desde el inicio que no siempre se escribe como se habla; plantear desde el primer momento los signos de puntuación, los diferentes tipos de letras y las dificultades que prevengan al alumno sobre las diferencias entre la oralidad y la escritura y lo mantengan atento desde el principio sobre las dificultades ortográficas. Las palabras se presentan organizadas en "grupos de palabras guías", de los que vemos un ejemplo a continuación:

5 MÉTODO FIGUEIRA DE LECTURA CONSTRUCTIVA E INTEGRAL				
Resumen del primer grupo de palabras guías, y derivación de las cinco vocales.				
ojo	ojo	o		
ala	ala	a		
uva	uva	u		
nene	nene	e		
nido	nido	i		
a	o	e	i	u
a	o	e	i	u
1	2	3	4	5
a	o	e	i	u
NOVA. - Al llegar a esta sección, los niños deben saber leer rápidamente y con facilidad los cinco primeros grupos del primer grupo y las cinco letras vocales derivadas de los mismos. Después de que los alumnos han leído bien y con claridad, se les da a leer los 55 ejercicios de dicción del libro.				

Primer grupo de palabras guías: ojo (o, j), ajo (a), ala (l), pala (p), palo, paja, sala (s), pelo (e) el, nene (n), dedo (d) del, tapa (t), nido (i) es, vaso (v), uva (u) un, mesa (m) al, niño (ñ), bote (b). Comparación de la b con v y recapitulación. Faja (f), taza (z). Comparación de la z con la s. Recapitulación de palabras. Ídem de letras.

En la segunda parte del libro se propone el siguiente desarrollo:

Palabras hasta de 8 letras y 3 sílabas; acento agudo; sílabas de hasta 3 letras, articulaciones directas e inversas sencillas y mixtas dobles; letras de doble figura y de dos sonidos; letras mayúsculas inglesas, cursivas y romanas; signos de interrogación, guion, raya, punto y coma; y frases sencillas.

Como vemos en esta cita, la segunda parte del texto presenta una **complejización** respecto de la primera en varios sentidos: extensión de las palabras, tildación, complejidad de la sílaba, letras con rasgos de difícil trazado y correspondencias de dos grafemas /un fonema. También se agregan signos de interrogación y se

plantean las frases sencillas como las que vemos en el siguiente ejemplo (Lección octava de la Parte segunda):

¿Dónde está la nena?
La nena está en la sala.
¿Dónde está mi botita?
Está debajo del sofá.
El botón de la levita.
El timón del bote.
Dame una manzana.
¿Está Elisa en la sala?
Sí, Elisa está en la sala.

Podemos observar que las réplicas de diálogo (los dos primeros casos y el último) mantienen la relación necesaria para enseñar el par pregunta-respuesta con sus respectivos signos, pero el resto de los enunciados no mantienen relación alguna entre sí; solo persiguen la presentación de las **dificultades lingüísticas focalizadas** en la lección.

Estas dificultades lingüísticas focalizadas han sido uno de los aspectos más exagerados en las malas imitaciones. También han sido uno de los más criticados en posteriores propuestas. Es también el rasgo parodiado por Quino en su genial denuncia de alienación o vaciamiento de sentido de las prácticas discursivas escolares en Mafalda.



ACTIVIDADES



1. Leer la clase
2. Leer (hojear) *Anagnosia* de Marcos Sastre
3. Leer (hojear) *Paso a Paso* de E. Figueira
4. Observar las notorias diferencias entre un libro de método silábico y otro de palabra generadora o palabras guías.
5. Escribir en el portafolio las diferencias que observan.
6. Escribir en el portafolio: La perspectiva histórica me permitió comprender... Esta reflexión será retomada en la evaluación final. No es obligatorio entregar el texto escrito en el portafolio.

Una invitación a la lectura crítica

En la Biblioteca Nacional de Maestros existe una biblioteca digital en la que se ha creado una colección especial denominada *Lecturas Escolares* que se propone difundir materiales educativos utilizados en las escuelas argentinas y latinoamericanas hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Allí se pueden “hojear” libros de lectura, libros de textos y cuentos infantiles editados en el período de 1850-1930, que forman parte del fondo (histórico) de la Biblioteca Nacional de Maestros. Es un material de consulta muy interesante que por su carácter digital permite una lectura desde cualquier computadora con conexión a internet (www.bnm.me.gov.ar)

FORO



Los invitamos a participar en el foro de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, B. *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Bs. As., Kapelusz, 1992.
- Braslavsky, B. *Enseñar a entender lo que se lee*. Bs. As. F.C.E., 2005. (En particular la segunda parte del libro “Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica”).
- Braslavsky, B. *El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?* Lectura y Vida 25 años. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf
- Cucuzza, H. *Escenas de lectura en la historia de la educación* Novedades educativas, Año 13, n° 123, mar. 2001
- Cucuzza, H. y Pineau, P. “*Escenas de lectura en la escuela argentina*”. El Monitor de la educación, Año 1, n° 1, Bs. As. Ministerio de Educación. pp. 24-27.
- Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As., Paidós, 1996.
- Camilloni, A. y otros. *El saber didáctico*. Bs. As., Paidós, 2010.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Bs. As. Siglo XXI, 1982.
- Ferreiro, E. *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México, F.C.E. 1999.
- Finocchio. S. *La escuela en la historia argentina*. Bs. As. Edhasa, 2009.

Los métodos de lectura. En *El Monitor de la Educación Común* Año XI, N° 62. Bs. agosto de 1889. Disponible en

http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150809&num_img=53

Libros de lectura

Ferreira, A. (1895) *El nene*. Bs. As., Estrada.

Figueira, J. (1908) *Paso a paso*, libro primero. Bs. As., Cábaut y Cia.

Mercante, V. (1920) *Leo*. Bs. As. Kapelusz.

Sarmiento, D. (1882) *Método de lectura gradual*. Paris: Librería de Ch. Bouret, 1882.

Sastre. M. (1880) *Anagnosia: método para enseñar a leer en pocos días, demostrado por la práctica de 35 años en las escuelas públicas y particulares*. Bs. As Ivaldi y Checchi.

Segú de Cao, M. (1982) *Pupi y yo: libro de lectura*. Bs. As: Kapelusz.

Autora: Marta Zamero

Cómo citar este texto:

Zamero, Marta. (2017). Clase 1. Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)