

¿DESDE QUÉ PARADIGMAS PENSAMOS LA ALFABETIZACIÓN INICIAL?

*FROM WHAT PARADIGMS DO WE
THINK OF INITIAL LITERACY?*

Micaela S. Cañal
Universidad de Buenos Aires
micaelacanal7@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Lingüística
Alfabetización inicial
Educación
Investigación

En el marco de las Primeras Jornadas “Diálogos en Letras”, el 2 de diciembre de 2019 se desarrolló la mesa “¿Desde qué paradigmas pensamos la alfabetización inicial?”, con la participación de Mirta Castedo, Virginia Jaichenco y Sara Melgar y la coordinación de Gabriela Zunino. Estas tres figuras de amplia trayectoria abordaron diversas problemáticas sobre la alfabetización en función de las perspectivas teóricas en las que se inscriben. Mirta Castedo esbozó algunas características que hacen del enfoque psicogenetista un posible marco de referencia para la enseñanza. Virginia Jaichenco, por su parte, trajo a colación evidencia neurolingüística para respaldar los aportes de la psicolingüística en las aulas. Por último, Sara Melgar recaló la necesidad de un modelo didáctico que contemple las condiciones áulicas reales.

∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Linguistics
Literacy
Education
Investigation

Within the framework of the First Seminars “Diálogos en Letras” on the 2nd December 2019, the panel “From what paradigms do we think of initial literacy?” was developed with the participation of Mirta Castedo, Virginia Jaichenco, and Sara Melgar as the speakers, and Gabriela Zunino as the coordinator. Those three figures of extensive experience in the subject addressed the diverse problems about literacy in terms of their theoretical perspectives. Mirta Castedo outlined some characteristics that made the psychogenic approach suitable for teaching. Meanwhile, Virginia Jaichenco presented neurolinguistics evidence to support the contributions of psycholinguistics in the classrooms. At last, Sara Melgar highlighted the necessity of a didactic model that contemplates the real conditions involved in a learning process.

Recibido: 05/10/2020
Aceptado: 16/11/2020



Mirta Castedo es maestra de grado, Profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, Doctora en investigación educativa y actualmente Profesora de grado y de posgrado en la UNLP. A su vez ha sido autora de numerosas publicaciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura y ha participado en la creación de diseños curriculares. Por su parte, Virginia Jaichenco es Licenciada en Letras y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, Profesora de Psicolingüística I y Neurolingüística de nuestra casa de estudios e investigadora del Instituto de Lingüística. Por último, Sara Melgar tiene un doctorado en educación con énfasis en Lengua y Literatura Española, es Profesora de castellano del Instituto Superior Joaquín V. González, ha publicado numerosos trabajos sobre alfabetización inicial y es consultora de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Al comenzar la mesa, Gabriela Zunino hizo hincapié en una cuestión fundamental de las Jornadas: los títulos son preguntas. Esto no es un dato menor porque el conocimiento está en continua formación y “las preguntas te ponen en un lugar epistémico de análisis y reflexión muy distinto al de las afirmaciones categóricas e inamovibles”. Aún más en un campo como el de la alfabetización inicial, que ha sido abordado por múltiples disciplinas; los diálogos entre los distintos enfoques no solo son fructíferos sino también imprescindibles para la construcción de saberes y para pensar políticas públicas basadas en esos mismos saberes. Con esta reflexión inicial y la presencia de tres oradoras muy representativas, la mesa debate prometía ser un encuentro interesante.

Exposiciones

Durante su presentación inicial, Mirta Castedo compartió una serie de citas de Emilia Ferreiro, su directora de tesis, sobre las diferencias entre la investigación didáctica y la investigación en psicolingüística. Además, delineó algunas cuestiones que hacen del enfoque psicogenetista un posible marco teórico de referencia para la enseñanza. Entre esas características, remarcó una propuesta de dicho enfoque: escuchar lo que lxs chicxs tienen para decir. En otras palabras, tener en cuenta las conceptualizaciones infantiles acerca del sistema de escritura. Para el investigador o la investigadora didacta –aquel o aquella que estudia las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula– todo lo que lxs chicxs aportan no es analizado en términos de correcto/incorrecto porque dentro del grupo de los llamados “no correctos” se incluye una diversidad de sentidos. Desde el punto de vista didáctico, “generamos las situaciones para que las ideas infantiles se manifiesten a fin de proponer argumentos y contraargumentos que pongan en discusión esas ideas”. Algunos argumentos son propios de las escrituras convencionales: nombres propios, días de la semana, meses del año, nombres de personajes. La propuesta de este enfoque es que lxs niñxs utilicen y analicen estos argumentos en el aula de manera cotidiana hasta que se conviertan en escrituras estables que contradigan las ideas infantiles que traen de antemano. A modo de conclusión, Castedo señaló que es necesario que lxs niñxs se encuentren con problemas para cuya resolución tengan mejores esquemas y, en ese sentido, nuevas coordenadas que los ayuden a superarlos. La enseñanza, entonces, se describe como el proceso de volcar sistemáticamente estas nuevas coordenadas.

Virginia Jaichenco, por su parte, comenzó definiendo la lectura como la actuación de una orquesta sinfónica en la que se ponen en juego varias habilidades. Leer involucra una importante cantidad de procesos cognitivos, algunos vinculados estrechamente con el lenguaje y otros –como la memoria y la atención– situados más allá del lenguaje. Sistematizó dos modelos teóricos (el modelo de la visión simple de la lectura¹ y el modelo de la sogá)² para evidenciar algunos de los procesos implicados cuando leemos un texto: decodificación (el reconocimiento de las palabras escritas), comprensión morfológica, comprensión sintáctica y los procesos inferenciales que nos ayudan a construir una representación mental del contenido proposicional del texto. Remarcó que tanto el reconocimiento léxico como los otros procesos involucrados son indispensables para la comprensión de un texto. También destacó que leer no significa saber decodificar –crítica que otras perspectivas teóricas les suelen hacer a los enfoques psicolingüísticos– porque ninguna habilidad es suficiente por sí misma. No obstante, para este enfoque, el reconocimiento de palabras es crucial y convoca “varias habilidades que se deberían trabajar para generar un buen lector y un lector competente”. Dentro de este conjunto de habilidades se encuentra el gran elefante en la sala: la Conciencia Fonológica (CF). La CF ayuda a lxs chicxs a reconocer, detectar y manipular los sonidos de la oralidad. Para quienes atribuyen un rol central a la CF, el conocimiento ortográfico amplio se consolida primeramente a través de la CF, es decir, a partir del aprendizaje de las correspondencias grafema – fonema. Los enfoques psicogenetistas, por el contrario, no comparten esta postura. Lxs psicogenetistas suelen considerar que debe introducirse a lxs niñxs en la escritura lo antes posible, dejando de lado los ejemplos de la oralidad. Ellxs proponen que la lectura y escritura se aprenden “practicando”. Resulta importante reponer explícitamente la centralidad de la noción de CF y las discusiones en torno a ella para comprender varios de los contrapuntos que surgieron durante el debate, dado que muchos de estos supuestos se dieron por sentado y se sobrevaloraron como implícitos.

La Profesora Jaichenco mostró evidencia neurolingüística para respaldar el modelo de doble ruta de Coltheart a través de un video de un hombre que, luego de haber sufrido una lesión cerebral, se veía imposibilitado de leer pseudopalabras (cadena de letras que podrían conformar palabras del español, pero no lo son realmente, como por ejemplo “temipo”). Esta evidencia comprueba que existen dos formas de leer: la vía de conversión grafema-fonema y el proceso léxico. La conversión grafema-fonema nos permite almacenar palabras nuevas en nuestro diccionario mental mientras que la lectura a partir del proceso léxico es más rápida porque nos posibilita destinar recursos cognitivos a otras habilidades involucradas en la comprensión de un texto. Es por eso que, para los enfoques psicolingüísticos, la CF es muy importante. “Los procesos fonológicos nos parecen las puertas que permiten rápidamente un acceso a la lectura y también a la escritura. Y un mecanismo de autoaprendizaje, es decir, conocer un conjunto de reglas hace que los chicos puedan leer”.

Para cerrar con su exposición, mencionó que las patologías tienen una incidencia mínima (un 5%) en cuanto a las dificultades de lectura. Por consiguiente, la patologización (que muchas veces se le atribuye a los enfoques psicolingüísticos) es errada.

¹ El modelo de la visión simple de la lectura sostiene que para leer se necesitan dos componentes: la decodificación y la comprensión del lenguaje en su totalidad (Gough y Tunmer, 1986).

² El modelo de la sogá considera que un lector o una lectora competente posee un conjunto de habilidades que involucran la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras. Ambas partes de la cuerda son necesarias para leer y entender un texto (Scarborough, 2001).

Sara Melgar comenzó parafraseando dos conceptos de las presentaciones anteriores. De Castedo retomó la idea de que se debe escuchar lo que lxs niñxs tienen para decir y, en segundo lugar, de Jaichenco que “los niños tienen cosas para aprender y un cerebro que tiene unas ciertas condiciones para hacerlo”. Así, mostró algunos indicios de su marco teórico: el enfoque equilibrado. Si bien nunca se pronunció explícitamente dentro de este, ni tampoco desarrolló las implicancias de enmarcarse bajo esa postura, sostuvo que “un modelo didáctico debe equilibrar los componentes” y aconsejó “equilibrar los mensajes que le damos a los maestros”.

A lo largo de su presentación, ubicó el rol docente en un lugar de importancia: “tenemos que ver, con humildad, qué hace un maestro, ver si podemos decirle algo que lo ayude a pensar”. También, insistió en la idea de imaginar aulas reales: los piojos, el hambre de lxs chicxs, los timbres que suenan, la cantidad de alumnxs en las aulas (que a veces es excesiva), las horas de clase (que no son iguales a las de un laboratorio) y con maestrxs que tienen varios cursos a cargo. En relación con estos argumentos, mostró un cuaderno real de primer grado. Verónica (o “Verónica” como la nena lo escribía) tenía pegada, en el interior de su cuaderno, una fotocopia con una moto, un señor, el número 7 y una rueda. El objetivo de la actividad era que la alumna pintara la moto y aprendiera a escribir la palabra, pero Melgar hizo hincapié en la cantidad de estímulos diferentes con los que Verónica se podía distraer. Además, reflexionó acerca del tratamiento del error. En su opinión, existe un ciclo para poder trabajarlo. Ponerle “bien” a una actividad con errores es un gesto de buena voluntad que puede llegar a hacer mucho daño si se mantiene en el tiempo. En este sentido, respaldó su postura a partir de otra hoja del cuaderno de Verónica en la que se mostraba que ahora ella escribía su nombre como “Vonisa” y un cuaderno de sexto grado con un error. Fue en este punto en el que Melgar mencionó, al pasar, la CF y realizó una pregunta un tanto punzante que ella misma respondió de manera negativa: “¿Le vamos a seguir diciendo que con la correspondencia de unos sonidos y unas letras es suficiente?”.

Para culminar con su exposición, destacó la importancia de contar con una secuencia didáctica poderosa que sea capaz de conducir a lxs niñxs por los pasos necesarios.

Lengua oral y lengua escrita

La primera pregunta de Zunino apuntó a desarrollar las diferencias que cada una encuentra, desde su perspectiva teórica, en la relación entre lengua oral y lengua escrita.

Sara Melgar reparó en el hecho de que no existe comunidad conocida que no tenga lengua oral porque las lenguas orales son naturales. En cambio, podemos encontrar comunidades en el mundo que no tienen lengua escrita. Por lo tanto, en principio existe una relación de desigualdad entre estas dos modalidades. Además, destacó que no todas las lenguas escritas tienen poder: “Los investigadores argentinos escriben sus *papers* en inglés”. La lengua escrita, para Melgar, se impuso con un ejército y tiene una enorme estabilidad que suele defender celosamente porque es su condición de permanencia. En contraposición, las lenguas orales son variables.

Virginia Jaichenco señaló algo importante: las lenguas orales se adquieren –a partir de un proceso natural vinculado con el componente biológico y la exposición al medio–, mientras que las lenguas escritas se aprenden. “Una cosa es el desarrollo y el despliegue del dispositivo lingüístico de un chico en el contexto de su habla natural, en su entorno (cualquiera sea) y, por otro lado, el aprendizaje de un sistema arbitrario que, a nuestro modo de pensar, debe ser enseñado explícita y

sistemáticamente”. También, retomó la cuestión del error mencionada por Melgar antes de la ronda de preguntas y dijo que es común pensar que, si unx no inhibe el error en algún momento, se está generando unx chicx que tiene múltiples representaciones de una misma palabra y entonces parecería que se consolida el error. Melgar, por su parte, respaldó el comentario de Jaichenco al volver a mostrar el cuaderno de sexto grado que tenía un error.

Sobre este tema, Mirta Castedo comentó que en su primer libro, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*, hay un capítulo que se llama “error y conversión” y que “habla de cuándo un error es un tipo de error sobre el cual hay que seguir trabajando y cuándo un error es una distracción y es otra cosa”. En cuanto a la distinción lengua oral/lengua escrita, Castedo la vinculó con uno de los temas de discusión en torno a la alfabetización: la relación entre el análisis de la oralidad y el análisis de la escritura (discusión que, creo, esperábamos todxs en la audiencia porque implicaba mencionar explícitamente la CF). Sostuvo que existe una línea de precedencia que sostiene que el análisis de los fonemas en la oralidad precede al análisis de la escritura y una línea de reciprocidad que sugiere que hay una relación dialéctica entre las unidades de la oralidad y las unidades de la escritura. También, comentó que “hay investigación nuestra de perspectiva cognitivista desde fines de la década de los 80 y en los 90 que muestra que ese análisis fonológico es mucho más fino y rápido si se hace en presencia de escritura que si se hace solo con oralidad o con dibujitos”. Su postura, entonces, se corresponde con la línea de reciprocidad. En su opinión, se llega más rápido cuando hay una exposición a lo impreso.

¿Aulas homogéneas?

La última cuestión buscó problematizar el supuesto de homogeneidad de lxs niñxs en las aulas. Puntualmente, qué ocurre cuando ese supuesto no se cumple y cómo cada una de las perspectivas cree conveniente abordar la situación.

Melgar aclaró que cuando se habla de un aula heterogénea se necesita saber que “frente a la lengua escrita somos todos homogéneamente ajenos” dado que la lengua escrita no es materna y lxs niñxs ingresan a la escuela con el conocimiento de una lengua oral de su entorno que, como dijo anteriormente, es variable. El desafío está, entonces, en tener que aprender una lengua diferente.

Jaichenco, por su parte, puntualizó las diversas condiciones con las que lxs niñxs pueden llegar al aula: el nivel educativo de la madre, la frecuencia con la que le hayan leído cuentos en la casa y cuestiones referidas a la literacidad y a la amplitud de su vocabulario, entre otras. Todas ellas, erróneamente, se dan por sentadas y, en algunos casos, la escuela debe reponer toda esta información que “es el pilar para un buen desarrollo de los procesos de lectura y escritura”.

Por último, Castedo propuso una síntesis: el supuesto de homogeneidad no existe porque lxs chicxs son heterogéneos “en sus valores, en sus prácticas de todo tipo, en su conocimiento del sistema de escritura, en sus conocimientos de los textos y en las valencias dialectales”. Esta heterogeneidad no debe ser combatida o ignorada. Todo lo contrario, se debe tener en cuenta. Lxs psicogenetistas plantean un criterio didáctico que afirma que “niños con posibilidades diferentes, necesitan intervenciones diferentes”. Es por eso que intentan enseñar secuencias de situaciones donde existen momentos para trabajar entre todxs y otros en los que se trabaja por separado.

Desde este enfoque se han hecho intervenciones didácticas satisfactorias con este tipo de secuencias en las que se plantean escrituras diferentes para cada alumnx o se brinda ayuda puntual en cada caso. No obstante, la condición necesaria para que esto funcione (sobre todo en aulas numerosas) es que lxs niñxs tengan cierto grado de autonomía. Es por eso que les inculcan la capacidad de resolver los problemas apelando a las distintas informaciones que encuentren en el aula. La autonomía se obtiene, según la psicogénesis, a partir de enseñarles que “cuando van a escribir, si necesitan ayuda, acudan a lista de los nombres de los compañeros, a la lista de los días, a la lista de los meses del año para buscar en esas escrituras que llamamos estables, información que puedan tomar para producir nuevas escrituras”.

¡Basta del River- Boca!

Las dos preguntas del público apuntaron básicamente a la aplicación real de estos enfoques en las aulas. Frente a la pregunta sobre lo que pasa allí y sobre cómo se vinculan los enfoques cognitivistas y los enfoques conductistas, Sara Melgar aconsejó entender y visitar la historia de la alfabetización en la Argentina. De igual forma, recomendó analizar de qué manera las variedades dialectales pueden ser trabajadas y cómo hacerlas accesibles a lxs maestrxs. De sí misma dijo no ser cognitivista ni conductista y definió su campo de estudio o trabajo como el aula. Por último, cerró su respuesta con una frase terminante: “no le digas [a un chico] que escuche para escribir”.

Antes del cierre de la mesa, una de las participantes preguntó –con un tono que mostraba el apasionamiento que puede despertar el debate planteado en esta mesa– cómo hacer para conciliar estos tres enfoques teóricos cuando el diseño curricular no es claro. Al mismo tiempo, exigió (respaldada por el aplauso de cierto sector de la audiencia) que alguna de las tres expositoras le explicara cuál es el marco teórico del enfoque que se está enseñando en este momento. Su preocupación partía del hecho de que lxs maestrxs de Provincia de Buenos Aires cuentan con los diseños curriculares de años anteriores, que presentan un enfoque psicogenetista, ofertas de cursos de neurociencias y un nuevo diseño con el modelo equilibrado.

Sara Melgar reconoció que los diseños curriculares “están haciendo agua por todos lados” y que habría que hacer otro encuentro sobre su redacción. A su vez, sostuvo que lxs maestrxs deben ser empoderadx con sistemas que les permitan tomar decisiones que tengan que ver con escuchar los procesos de lxs niñxs y dejarlxs pensar, pero también que ayuden a reponer la relación grafema-fonema de manera precisa, sin perder el tiempo. Es en este sentido que Melgar apoya un modelo equilibrado que concilia enfoques divergentes dentro de un campo intelectual. Para cerrar su intervención, exclamó “¡Basta del River-Boca porque no favorece a nadie!” y pidió que se lleven a cabo investigaciones, realizadas por gente seria, que sean básicas y de ayuda.

Virginia Jaichenco aclaró de modo convincente que “las neurociencias no vienen a resolver nuestros problemas” y las caracterizó como un campo de estudio más que intenta abordar el problema de la alfabetización, que ya de por sí tiene múltiples niveles. También, destacó que cada una de las perspectivas, aun con presupuestos teóricos distintos, tiene algo valioso para aportar con miras al objetivo común de erradicar el analfabetismo. Agregó que, más allá de las peleas y enojos, hay que hacer un esfuerzo enorme por no perder de vista que el problema no es solo educativo, sino también político. “Discutamos cuándo es el momento en que tenemos que entrar en acción para detectar dónde está el error, discutamos cuánto es el espacio que dejamos para que el chico

construya, discutamos cosas que podamos discutir con honestidad intelectual y solo para que los pibes aprendan a leer y escribir”, concluyó Jaichenco.

Mirta Castedo, por último, aseguró que “nadie se está corriendo de la responsabilidad” y que se debe apuntar a la solidarización de las teorías. En otras palabras, que la integración de las distintas teorías debe darse a partir de las que tengan un marco epistemológico en común. Al mismo tiempo, deben resignificarse los aportes de las teorías que no lo comparten, pero que arrojan luz sobre algunos procesos no explicados. En ese sentido, concluyó que “no tener el mismo marco epistemológico no significa pelearse”.

El encuentro culminó con las palabras de Gabriela Zunino, quien agradeció la participación de las expositoras y reconoció lo importante que había sido tener este debate acerca de la alfabetización inicial en una mesa de alto nivel y en el marco de la Universidad Pública.

MICAELA STEPHANIE CAÑAL es Licenciada en Letras y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es adscripta a Psicolingüística II (cátedra Abusamra) y forma parte del proyecto UBACyT "La (re)producción del sentido en las prácticas educativas: el análisis de los procesos de producción, comprensión y circulación de sentidos en la educación".