

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

La lectura como mediadora de prácticas culturales: alfabetización temprana en el aula.

Espinel Maderna, María Cecilia.

Cita:

Espinel Maderna, María Cecilia (2015). *La lectura como mediadora de prácticas culturales: alfabetización temprana en el aula*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/438>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/rfo>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA LECTURA COMO MEDIADORA DE PRÁCTICAS CULTURALES: ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL AULA

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo considera la alfabetización temprana (Braslavsky, 2006) como promotora de desarrollo a través de actividades áulicas que operan interacciones (L. Vigotsky, 1988; Espinel Maderna, 2013) con lenguaje oral o escrito mediando en prácticas de enseñanza aprendizaje. Se enmarca teóricamente desde la perspectiva sociocultural-sociopsicolingüística. (A. Borzone & C. Rossemberg, 2000; B. Diuk, 2012). Los psicólogos cognitivos interesados en el aprendizaje de la lectura investigan cómo los niños adquieren los sistemas de procesamiento de información en que esa actividad consiste (Coltheart, 2006). La aproximación a la lectoescritura es cultural. Analiza dos ejemplos en los que prácticas prelectoras operan como mediadoras en prácticas culturales en clases de educación musical, jerarquizando su incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura. La importancia de que los mecanismos de la lectura se adquieran tempranamente radica en lo que Stanovich en 1986 llamó efecto "San Mateo". Consiste en que las diferencias individuales en el aprendizaje inicial de la lectura tienden a acentuarse durante la escolarización (Alegria, 2006). Beatriz Diuk (2012) demostró que con intervenciones educativas adecuadas, las diferencias entre grupos de niños con suficientes y con escasas experiencias prelectoras pueden disminuirse o al menos no ampliarse durante el primer ciclo de escolarización primaria.

Palabras clave

Alfabetización temprana, Interacción-Desarrollo, Consciencia fonémica, Consciencia fonológica

ABSTRACT

READING AS MEDIATOR OF CULTURAL PRACTICES: EARLY LITERACY IN THE CLASSROOM

The paper considers early literacy (Braslavsky, 2006) as a promoter of development through classroom activities operating interactions (L. Vigotsky, 1988; Espinel Maderna, 2013) with oral or written language teaching practices mediating learning. It is framed theoretically from the sociocultural - sociopsicolingüística perspective. (A. Borzone & C. Rossemberg, 2000; B. Diuk, 2012). The cognitive psychologists interested in learning to read investigating how children acquire the information processing systems as such activity is (Coltheart, 2006). The approach to literacy is cultural. Analyzes two examples where pre-reading practices operate as mediators in cultural practices in music education classroom, prioritizing its impact on literacy learning. The importance of reading mechanisms are acquired early lies in what effect Stanovich in 1986 called "San Mateo". It is that individual differences in the initial learning of reading tend to be accentuated during schooling (Alegria, 2006). Beatriz Diuk (2012) showed that with appropriate educational interventions, the differences between groups of children with pre-reading enough and with little experience can be reduced or at least not expanded during the first course of primary schooling.

Key words

Early literacy, Interaction-Development, Phonemic-awareness, Phonological-awareness

Introducción

Existen estrategias de interacción en contexto doméstico y escolar que generan desarrollo lingüístico y cognitivo. La importancia de que los mecanismos de la lectura se adquieran tempranamente radica en lo que Stanovich en 1986 llamó efecto "San Mateo". Consiste en que las diferencias individuales en el aprendizaje inicial de la lectura tienden a acentuarse durante la escolarización (Alegria, 2006). B. Diuk (2012) ha demostrado que con intervenciones de apoyo educativo adecuadas, las diferencias entre grupos de niños con suficientes y con escasas experiencias prelectoras pueden disminuirse o al menos no ampliarse durante el primer ciclo de escolarización primaria.

Marco teórico

La "alfabetización temprana" refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia considerando la adquisición de la lectoescritura como un continuo en el desarrollo, entendido desde la perspectiva sociocultural-sociopsicolingüística. (Braslavsky, 2000). Los psicólogos cognitivos interesados en el aprendizaje de la lectura investigan cómo los niños adquieren los sistemas de procesamiento de información en que esa actividad consiste (Coltheart, 2006). La aproximación a la lectoescritura es cultural.

Lev Vigotsky consideró la adquisición de la lengua escrita en relación al desarrollo-aprendizaje. Su taxonomía sobre el desarrollo ontogenético, formula la inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo. La lengua escrita y el conocimiento científico son ejemplos paradigmáticos de Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. Se caracterizan por su artificialidad, contingencia y dominio crecientemente autónomo y descontextualizado de los instrumentos de mediación.

No sólo para el referido autor sino para los Enfoques socio-histórico-culturales en su conjunto, cuando se trata de aprender, la disponibilidad de la información no es suficiente sino que requiere uso significativo, en este caso de la lectoescritura, en experiencias de apropiación con otros. En otros términos, siendo la lectoescritura una práctica cultural compleja, su acceso de construye en contexto de interacciones que hacen posible la progresiva participación del novato.

La lectoescritura es puerta de apertura al mundo y constituye un conocimiento que la escuela no debe renunciar a transmitir. Es deseable que las prácticas educativas escolares constituyan situaciones de apropiación de conocimientos en eventos culturales, que promuevan- impulsen- produzcan cursos de desarrollo a través de buenos aprendizajes, en términos de Vigotsky, que sean ocasión de complejizar los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados.

El cambio a una mirada más inclusiva comporta una visión de los sujetos como heterogéneos por definición y esa diversidad puede constituir un valioso insumo que potencie redes de sentido. A. M. Borzone (2000) situó diferencias multiculturales entre niños de distintos grupos sociales, que tienen consecuencias en la relación entre el contexto de aprendizaje de la escuela y su entorno familiar-comunitario. Formuló algunos obstáculos, útiles al momento de adecuar condiciones para la alfabetización respetuosas y adecuadas a la diversidad:

- a) Que los niños usen en el lenguaje normas comunicativas diferentes las que opera el aula- docente y /o que no dominen el estilo descontextualizado que requiere el aprendizaje de la escritura.
- b) Que el maestro no logre interpretar los mensajes del niño por exceso de diferencias culturales, hecho que imposibilita que pueda brindarle apoyos adecuados para los aprendizajes. Considero que en esta situación, el docente debe preguntarse, observar y descubrir algunas características de la relación en que participa, intentar generar un estilo comunicacional y sincronizar estrategias con el niño. Sólo mediando esta reflexión sobre las prácticas (Schön, 1998), revisando sus representaciones estigmatizadoras (Basel, s/f), logrará como propone la Dra. Borzone, elaborar una propuesta intercultural y bi-dialectal.
- c) Que en el medio familiar abunden aprendizajes por experiencia directa siendo que en la escuela la mayor parte de los aprendizajes ocurren a través de intercambios verbales. En este caso, la autora propone enfocar los procesos de aprendizaje considerando el enfoque de la participación guiada (B. Rogoff ,1993)
- d) Que haya discontinuidad entre las interacciones del niño en su medio familiar y las normas de participación de la escuela. Entiendo que siempre la hay en algún grado, en tanto se espera del niño que despliegue el “oficio de alumno” (Perrenoud, 2013).Flexibilizar razonablemente esta exigencia implica que el docente logre desnaturalizar sus propios posicionamientos en cuanto al formato tradicional áulico.
- e) Que el niño llegue a la escuela con escasas experiencias alfabetizadoras o conocimientos sobre la lectoescritura de otra procedencia social. La escasa experiencia lingüística previa (a veces incluso de habla, escuchar y que lo escuchen) hace más necesario aún que el niño cuente con condiciones de educabilidad adecuadas.

Metodología

El lenguaje se desarrolla en interacciones verbales, y que el hablado precede al escrito, cuyo aprendizaje requiere además interacciones específicas (Garton y Pratt, 1991).

Este trabajo describe algunas actividades áulicas y analiza en qué sentido promueven distintos modos de acercamiento al lenguaje escrito, participación y acceso a chicos de distintos grupos, mediando en clases de educación musical compartidas por alumnos de distinta condición visual.

Cada una de las dificultades situadas por la Dra. A. Borzone, han sido consideradas en el desarrollo de las actividades pre-lectoras con alto potencial inclusivo presentadas a continuación.

Análisis

Ej. Act. N° 1: “*Descubriendo la escritura como mediadora de prácticas culturales*”

Consiste en interpretar la representación escrita de la coreografía de una danza folklórica, “el gato”, presentada en formato libro táctil en macrotipo. En la portada, se representa bidimensionalmente un gato con textura de pelo similar a la del animal real. Cada hoja posterior, ofrece el dibujo de una figura coreográfica y al pie se

escribe el nombre de la misma. Hoja tras hoja, en principio con apoyo y mediación del docente, el pequeño libro les informa cómo se baila “el gato”.

La actividad se vale de este cuadernillo para visibilizar el lenguaje escrito, invitando a distinguir dibujos de letras e interpretar los mensajes que el texto porta. Una vez comprendida la secuencia gráfica de danza de bailarines de un “gato” y habiendo sido experimentada en el espacio por ellos mismos, las parejitas de alumnos pueden acordar y usar este material escrito para memorizar y ajustar la coreografía.

La tarea convoca a todos los participantes a apropiarse del lugar de potenciales “lectores” interactuando con pares previendo distintos y progresivos niveles de responsabilización de los niños.

Ej. Act. N° 2:” *Jugando lotería con representaciones compartidas de sonidos cortos y largos*”:

Esta “lotería de duración de sonidos” constituye otra aproximación lúdica a la lectura, a través de la exigencia de discriminación e identificación de secuencias de sonidos graficados, a ser vistos y considerados como partes de una unidad sintetizable, que se desarrolla por escrito de izquierda a derecha.

Requiere “cartones “ con la representación gráfica realizada con papel texturado de color contrastante respecto del fondo claro y con superficie lisa, de dos fórmulas rítmicas diferentes , compuestas por sonidos cortos y largos, y se disponen al azar, uno por participante en mesa compartida.

El docente “canta” o “ejecuta” una por vez, alguna de las fórmulas y cada niño constatará si corresponde a alguna de las que le asignaron. Quien del grupo de clase complete antes la identificación de ambas fórmulas, gana la partida.

Si bien el sistema de escritura de esta actividad no representa la estructura sonora del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 1995), la correspondencia uno a uno sonido-grafía es altamente consistente y los niños deben operar con ciertas reglas. Secundariamente, cada secuencia escrita horizontalmente constituye una unidad en tanto se integra como fórmula rítmica compuesta de varios sonidos cortos y/o largos que se pueden “leer” golpeteando. Que cada jugador logre identificar auditivamente las dos fórmulas rítmicas que le han tocado en su cartón (distinguiéndolas de otras presentadas), requiere atención y memoria, constituyendo la mayor exigencia cognitiva de esta lotería.

Requiere que los participantes desarrollen su percepción auditiva, atiendan a la correspondencia entre la duración de cada sonido (largo/ corto) y la extensión de la grafía que lo representa. Observe que para resolver esta dificultad rápidamente, los chicos suelen generar estrategias que les facilitan operar con ellas, como contar cuántos sonidos las forman o cómo comienzan etc.

Cada uno de los niños genera distintas estrategias singulares, que aportan y dan cuenta de diversos aprendizajes.

Para la alfabetización inicial, escuchar los cuentos y relatos afec- tuosos con o sin ilustraciones es muy importante. Más allá de esas significativas experiencias determinantes en el desarrollo de la comprensión y el vocabulario, son numerosas las rimas, trabalenguas y canciones que promueven más específicamente el desarrollo de conciencia fonémica del niño pequeño (Wolf, 2008). Esto es así porque requieren, en función de distintas unidades lingüísticas (rimas, sílabas, fonemas), tareas de creciente complejidad. Forman parte del desarrollo del lenguaje escrito, comprometiendo habilidades como reconocer identidad, segmentar, sintetizar, elidir-adicionar-invertir- sustituir etc.

Procesamientos como los ejemplificados aportan a cimentar el “camino de la alfabetización” desde la grafías no convencionales de desplazamientos y sonidos, hacia la futura decodificación de fonemas a través de grafemas, o sea a la unidad del nivel fonológico de la lengua. Bien recuerdan Diuk y Ferroni en su artículo de 2012, que los nuevos lectores entran al sistema de decodificación a partir de que conocen la correspondencia fonema-grafema.

Jimenez y Ortiz (1995) parafrasean a Ball en 1993 afirmando:

La conciencia fonémica capacita para comprender las relaciones entre grafemas y fonemas, facilitando un mejor aprovechamiento de la instrucción lectora. Pero esta relación cambia cuando los niños comienzan a usar el código alfabético, convirtiéndose en una relación bidireccional. Ya que entonces se produce una ganancia en la conciencia de fonemas que facilita la lectura, la cual a su vez repercute en el desarrollo de niveles superiores de conciencia fonémica

(Jiménez y Ortiz, pág.41)

Conclusiones

El desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas exige al docente promover interacciones, adecuar propuestas y flexibilizar oportunidades para que todo niño ejerza su derecho a la educación. Cada participante del aula se enriquece cuando secuencias didácticas sistemáticas habilitan aprendizaje, comportan participación guiada y responsabilización creciente en adecuadas prácticas de lectoescritura motivadoras. Como responsable de transmitir bienes culturales, el maestro debe seguir paso a paso cada fase del proceso de trabajo, promoviendo interés, interviniendo de manera calculada, observando en todo momento las dificultades y jerarquizando los logros individuales- colectivos para orientar las tareas.

A partir de sus primeras experiencias de alfabetización temprana, si el niño cuenta con las condiciones de aprendizaje adecuadas, logrará continuar aprendiendo la compleja actividad cognitiva de leer. Cuadro, Trías y Castro (2007) nos recuerdan todos los procesos que comporta, agrupados por la psicología cognitiva como vinculados al reconocimiento de la palabra y a la comprensión lectora son: identificar las letras, transformarlas en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a los múltiples significados de ésta, seleccionar un significado apropiado al contexto, dar valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de la frase, integrar el significado de estas para elaborar el sentido global del texto, realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc.

Concluyo este trabajo, citando a A. M. Borzone, quien en “Leer y escribir a los 5” expresa:

El trabajo con los sonidos para desarrollar conciencia lingüística, las lecturas repetidas de una variedad de textos, el intercambio verbal frecuente, los juegos de palabras, la escritura que realiza el maestro de textos que los niños dictan; y la escritura espontánea de los niños-acciones que se repiten en gran variedad de situaciones-constituyen el núcleo de la propuesta.

(A. M. Borzone, pág.34.)

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, Mass.: MIT Press. (Traducción y adaptación de la Cátedra).
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 1-19.
- Basel, P. (s/f). Escuelas, familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural: una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. Recuperado de: http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (Comp.) (2000). *Leer y escribir entre dos culturas.* Buenos Aires: Aique. Primera parte. Cap. 1,3, 5 y 6.
- Borzone, A.M. (1994) *Leer y escribir a los 5.* Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2000) “Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana.” En *Lectura y Vida*, Año 21, 4, 32-43.
- Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 2, 2-17.
- Braslavsky, B. El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida.* Publicado originalmente como BRASLAVSKY, B. (1988). O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, 66, 41-48.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of Reading: an overview. *London Review of Education*, 4, 5-17. (Traducción y adaptación a cargo de B. Diuk).
- Cuadro, A., Trías, D. y Castro, C. (2007). *Ayudando a futuros lectores.* Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana. Cap. 1: La Habilidad Lectora.
- Diuk (2013). *Propuesta DALE! Guía para el docente.* Buenos Aires: Etis, Fundación Perez Companc, Embajada Suiza. Disponible en www.proquestadale.com
- Diuk, B. & Ferroni, M. (2012) Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Abrapee*, 16, 209-217.
- Diuk, B. y Moras, C. (2009). Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños que crecen en contextos de pobreza: análisis del perfil de procesamiento. *Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*, 6, 22-29.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización.* Madrid: Paidós. Cap. 1
- Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Editorial Síntesis. Cap. 3.
- Jiménez, J. E. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Schón, D. (1998) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós Ibérica.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Crítica, Grijalbo, México, Cap. 4
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura.* Barcelona: Ediciones B. Cap 4: Los comienzos del desarrollo de la lectura, o no.