

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

# **Lo relacional, opositivo y diferencial en la alfabetización inicial.**

Anabella Poggio.

Cita:

Anabella Poggio (2022). *Lo relacional, opositivo y diferencial en la alfabetización inicial. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/313>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/HQB>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

## **Lo relacional, opositivo y diferencial en la alfabetización inicial**

Anabella L. Poggio  
UNIPE - UBA  
anabella.poggio@unipe.edu.ar

### **Resumen**

Esta ponencia tiene como objetivo central analizar ciertas prácticas de alfabetización que se realizan con niños y niñas con Síndrome de Down (SD) con el objetivo de reflexionar acerca de la importancia de recentrar los saberes disciplinarios de la lengua en torno a la alfabetización. En este trabajo, analizaremos un corpus de videos que muestran a niños con SD en sesiones de fonoaudiología en las que trabajan la lectura. Allí se verá cómo se atiende a la especificidad viso-espacial del sistema de escritura, a las diferencias entre los elementos, su relaciones y oposiciones, y a otras apoyaturas visuales como los gestos que acompañan la articulación oral.

Observamos en nuestro análisis cómo se operacionaliza el conocimiento observacional, opositivo y relacional (Saussure, 1916) para “poner en orden” los elementos que conforman el sistema de la lengua escrita apoyando el aprendizaje del sistema de escritura en las fortalezas cognitivas de los niños con SD: lo visual.

Consideramos que analizar prácticas alternativas de alfabetización puede redundar en un beneficio para todos los chicos y las chicas que transitan el nivel inicial y primario, ya que muchos niños y niñas sin discapacidad intelectual no logran alfabetizarse en su trayecto por la escuela primaria.

**Palabras clave:** alfabetización inicial; sistema de escritura; viso-espacialidad; Síndrome de Down; Estructuralismo.

### **Ponencia (versión sintética)**

#### **Introducción**

Desde la década del noventa, con las sucesivas reformas educativas, se inicia un proceso de desplazamiento de lo disciplinar en el área de Lengua y Literatura que se sostiene en la negativización de los conocimientos lingüísticos y literarios que la escuela sostuvo tradicionalmente como parte de sus prácticas de enseñanza; negativización que toma como centro de las críticas al Estructuralismo. Ese desplazamiento y negativización de los saberes disciplinares no fueron reemplazados ni superados por otros, sino por el contrario, retirados de la enseñanza en pos del lema “aprender a hacer”. En términos de Cuesta (2012; 2019), lo que se produce es

una reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en prácticas de lectura y escritura.

En el campo de la alfabetización inicial, este “aprender a hacer” que se traduce en “aprender a leer y a escribir”, se concibe como un proceso “natural” similar a la adquisición del habla. De este modo, los niños aprenderían a leer y a escribir por estar con contacto con materiales escritos del mismo modo que aprenden a hablar por estar en contacto con estímulos orales: “¿Cómo aprenden la lengua escrita? De la misma manera que aprenden la lengua oral, usándola en eventos de letramiento auténtico que responden a sus necesidades” (Goodman, 1986:24 [Citado en Soares, 2017]). Sin embargo, el sistema de escritura alfabético es de naturaleza cultural, no natural, ya que se trata de una construcción social arbitraria, cuya materialidad aparece escindida de cualquier característica cognitiva o fisiológica de los seres humanos. Esto nos lleva a pensar en su complejidad, en la multiplicidad de facetas (Soares, 2017) que involucra el aprendizaje y dominio de la lengua escrita, muy lejos del espontaneísmo y de un aprendizaje por contacto.

### **La faceta lingüística de la alfabetización**

La reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en lectura y escritura (Cuesta 2012; 2019) produjo un vacío metodológico en el cuerpo docente: los documentos curriculares indican en muchos casos lo que no se debe hacer, ponen el foco en el aprendizaje y desplazan la enseñanza, tensionando el rol y los saberes que los docentes tienen por su formación y su práctica. Recuperamos los aportes de Soares (2017) porque su trabajo nos permite superar la querella de los métodos y focalizar, entendiendo que la alfabetización es un proceso complejo que implica múltiples facetas, en los conocimientos lingüísticos que como docentes podemos operacionalizar para lograr que nuestros estudiantes dominen la lengua escrita: una lengua socialmente prestigiada, que es la lengua de la escuela.

Partiendo de la materialidad de la lengua escrita, dada por un conjunto de letras o grafemas que conforman palabras separadas por espacios, que a su vez construyen diferentes unidades de sentido como la oración o el texto, es importante tener en cuenta que tanto en la lectura como en la escritura participan funciones cognitivas superiores como el lenguaje pero también las gnosias auditivas, visuales y viso-espaciales. Tanto el reconocimiento visual como la posibilidad de establecer relaciones entre fonemas y grafemas en el contexto de la palabra son operaciones ineludibles y que actúan conjuntamente en el inicio de la alfabetización.

Soares (2017) reconoce explícitamente la naturaleza de la escritura alfabética del sistema de escritura (diferenciándola de la escritura logográfica o ideográfica) y focaliza en su especificidad: “la escritura alfabética grafica los *significantes* –los sonidos del habla– descomponiéndolos en sus unidades mínimas, los *fonemas*, que, aunque sean abstractos, no directamente observables, no audibles y no pronunciables de forma aislada, se vuelven, sin embargo, *visibles* en forma de letras o grafemas. De este modo, aprender la escritura alfabética es, fundamentalmente un proceso de conversión de sonidos del habla en letras o combinaciones de letras –la escritura– o la conversión de letras o unas combinaciones de letras en sonidos del habla –lectura–” (Soares, 2017: 39-53).

### **La alfabetización en personas con Síndrome de Down**

Disociar claramente la adquisición del habla del aprendizaje de la lengua escrita –y de los requerimientos para ese aprendizaje– es una distinción fundamental a la hora de pensar en la alfabetización de personas con Síndrome de Down (SD). Las personas con SD tienen afectado el lenguaje oral expresivo, por lo que establecer relaciones entre grafemas y fonemas es una tarea muy difícil para ellos, y no se toma como punto de partida para el aprendizaje del sistema de escritura. Las personas con SD aprenden más fácilmente por el canal visual (la lectura y las demostraciones visuales) que por el canal auditivo (la escucha y las instrucciones orales) (Kumin, 2017). Por este motivo, el proceso para alfabetizarse se inicia atendiendo centralmente a la vista. Así comienzan con la asociación de una imagen con una palabra:



CASA

Lo que se busca, a la manera en que lo hacen los métodos globales, es que el niño aprenda la palabra como una imagen. La idea es que el niño tenga almacenados conceptos para que pueda asignar sentido a las palabras que se le van presentando y establecer esas correspondencias entre “palabra” y “significado”. Y esto se sostiene en la idea de que el niño no necesita hablar para empezar a leer; sino, por el contrario, que como los niños con SD son buenos con el canal visual, leer a edad temprana los ayudará en el desarrollo del lenguaje oral expresivo. Rápidamente se retiran las imágenes, y se pasa a trabajar con las palabras de modo analítico.

Se inician con tareas de emparejamiento visual: se utilizan fotografías de familiares, mascotas, objetos centrales en la vida del niño (cuna, silla de comer, juguetes, etc.) que se van asociando con la inicial del nombre. Por ejemplo, se muestra la foto del padre, se pregunta “¿dónde está papá?”, esperando que el niño señale y se le suma a ese señalamiento la letra “P” en goma eva. La elección de los materiales no es arbitraria, sino que está motivada por la posibilidad de brindar toda la información sensorial posible. Estas letras de goma eva tienen texturas que les llaman la atención y les dejan más información en el tacto. Este tipo de tareas se realizan alrededor de los tres años de edad. Siempre se trabaja con pares opositivos: junto con la “P” de “papá” se le va a presentar otra letra, la “M” de mamá, para que entre esas dos pueda identificar cuál es la que corresponde seleccionar según la imagen. A medida que van resolviendo estas tareas, se van sumando elementos, siempre de a uno o de a pares.

En una segunda instancia se pasa a trabajar a partir de referentes no tan individuales, sino compartidos con sus pares: nombres de objetos, animales, relaciones familiares, lugares. Esos referentes se establecen como “únicos” en el sentido de que cada uno de ellos se va a asociar con el aprendizaje de una sola letra: “A” de “auto”; “O” de “oso”; “D” de “dedo”; etc. Las primeras tareas consisten en aparear la letra con la imagen del referente. El primer paso es presentar la letra e intentar que el niño денomine oralmente el objeto. Una vez que se introduce este aspecto, se va a poner en relación esa letra y su referente con otro, de manera tal que el niño tenga que decidir cuál de las dos letras va con cuál de las imágenes. Se complejiza la tarea agregando mayor cantidad de letras y referentes, siempre sumando uno o a lo sumo dos elementos.

En una siguiente instancia del proceso, se retiran las imágenes y se procede a trabajar con las letras, que recibirán siempre el nombre del referente único con el que se enseñó y trabajó. No se utiliza nunca el nombre de las letras porque interfiere luego en la escritura. Se prioriza la sonorización de la letra (“mmm, sssss, nnn”) antes que su denominación. Las letras se trabajan en ausencia de las imágenes que sirvieron como soporte visual para su aprendizaje. Y se van a trabajar siempre en términos de asociaciones y diferenciaciones, siempre de modo relativo.

## Conclusiones

Para cerrar este primer acercamiento al problema de la alfabetización en niños con Síndrome de Down, es importante destacar que la enseñanza de la lectura y la escritura se fundamenta en la materialidad arbitraria de la lengua escrita: la

alfabetización inicial requiere el conocimiento de su materialidad en términos visuales y sonoros, es decir, de “los signos convencionales que lo traducen por escrito” (Braslavsky, 2014: 165). Aprender a leer y a escribir implica aprender a dominar una serie de arbitrariedades que la enseñanza de la lengua tiene que visibilizar. En este sentido, en las sesiones de alfabetización de niños y niñas con Síndrome de Down podemos ver cómo se operacionaliza el conocimiento observacional, opositivo y relacional (Saussure, 1916) para “poner en orden” los elementos que conforman el sistema de la lengua escrita apoyando el aprendizaje del sistema de escritura en las fortalezas cognitivas de los niños con SD: lo visual. Para trabajar con un colectivo que difícilmente pueda hacer “hipótesis” sobre un sistema que no guarda ninguna relación icónica o de semejanza con algo que ellos y ellas conozcan, el camino de lo relacional, de ir de lo concreto hacia lo abstracto, de lo particular a la posibilidad de generalización, de lo dependiente del contexto situacional a su paulatina independencia, es el camino que les abre la posibilidad de acceder a la alfabetización.

## Bibliografía y referencia bibliográficas

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, FCE.

Braslavsky, B. P. D., & Pineau, P. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Unipe.

Cuesta, C. (2012). Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Consultada en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM Edita.

Kumin, L. (2017). “El habla de los niños con Síndrome de Down a partir de los 4-6 años”. *Revista Virtual Síndrome de Down*. Fundación Iberoamericana Down21.

Agosto; N. 195. Disponible en: <https://www.down21.org/revista-virtual/1734-revista-virtual-2017/revista-virtual-sindrome-de-down-agosto-2017-n-195/3100-el-habla-de-los-ninos-con-sindrome-de-down.html#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20con%20s%C3%ADnindrome%20de%20Down%20pueden%20mostrar%20una%20amplia.var%C3%ADa%20desde%20excelente%20a%20ininteligible.>

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.

Soares, Magda (2017). *Alfabetización. La cuestión de los métodos*. San Pablo, Editora Contexto.

