

¿Qué contenidos de “lengua” enseñamos cuando alfabetizamos? Hacia una alfabetización de perspectiva lingüística.

Anabella Laura POGGIO.

Cita:

Anabella Laura POGGIO (2024). *¿Qué contenidos de “lengua” enseñamos cuando alfabetizamos? Hacia una alfabetización de perspectiva lingüística. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/41>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/AzO>



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>.

¿Qué contenidos de “lengua” enseñamos cuando alfabetizamos? Hacia una alfabetización de perspectiva lingüística

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

Resumen

Los docentes-alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación primaria (UNIPE) refieren cómo se enfrentan cotidianamente a posiciones sobre cómo alfabetizar que no alcanzan a explicar de manera cabal la complejidad del fenómeno. Seguimos en este trabajo la propuesta de Soares (2017) quien opera un recorte sobre las múltiples facetas involucradas en el proceso de alfabetización, tomando como objeto de indagación la *faceta lingüística*. Sostiene la autora que uno de los aspectos centrales a no omitir en los estudios de alfabetización que atiendan a su multidimensionalidad es la lengua en la que los niños aprenden a leer y a escribir, no sólo como lengua vehicular de sus comunidades, caso del español en Argentina, sino como lengua de la educación formal, es decir de la escuela.

Siguiendo sus aportes (Soares, 2017; 2020), en este trabajo nos proponemos analizar y esbozar una primera descripción de los conocimientos lingüísticos fundamentales para el aprendizaje y la enseñanza de la alfabetización inicial. Analizaremos algunas escrituras escolares que, a través del “error”, ponen de manifiesto el “progresivo dominio” de las regularidades e irregularidades del sistema de escritura que van enfrentando los estudiantes en el proceso de alfabetizarse.

Palabras clave: alfabetización inicial; sistema de escritura; lengua enseñada; gramática escolar; conocimientos lingüísticos.

1. Introducción

En el marco de las perspectivas dominantes de las orientaciones de la política curricular, los docentes de las diferentes jurisdicciones refieren cómo se enfrentan cotidianamente a posiciones sobre cómo alfabetizar que no alcanzan a explicar la totalidad del fenómeno. Uno de los efectos que las polémicas entre los enfoques dominantes vienen sosteniendo es la construcción de un discurso negativizador tanto de los métodos de alfabetización como de los conocimientos lingüísticos y gramaticales aglutinados en lo que Cuesta (2011, 2019) denomina *gramática escolar*, discurso que ha generado un *vacío metodológico* en el proceso de reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en *lectura y escritura* (Cuesta 2011, 2019).

Según Soares (2017) uno de los aspectos centrales a tener en cuenta en los estudios de alfabetización que atiendan a su multidimensionalidad es la *lengua* en la que los niños aprenden a leer y a escribir. Esta *lengua enseñada* (Cuesta 2019, 2020) necesita ser caracterizada, particularizada, descripta en términos de los conocimientos específicos que la constituyen, en tanto se trata de una lengua no-natural, artificiosa, una lengua de

institución. Lo que podemos observar en las recurrencias relevadas en nuestras investigaciones es una organización de los conocimientos lingüísticos que recupera la estratificación en niveles del lenguaje, de allí que hablemos de una *gramática escolar organizada por niveles*.

2. Una propuesta de alfabetización de perspectiva lingüística

En el marco de la tradición de estudios vinculados a la lingüística organizada en niveles, Soares (2017) observa que la cuestión de los métodos en tanto controversia no se centra en lo que ella denomina la *faceta lingüística* de la alfabetización, ya que, sostiene, nadie podría negar la importancia que tienen las habilidades de desciframiento y de ciframiento como *base* para la comprensión y producción de textos escritos. En este punto, afirma la autora, los paradigmas dominantes (constructivista y fonológico) coinciden en conceptualizar la alfabetización en términos de *sistema de escritura*. Soares no ingresa en la discusión sobre cuál de los métodos sería el mejor o el más indicado para alfabetizar, sino que propone *alfabetizar con método*, esto es: “orientar al niño por medio de procedimientos que, fundamentados en teorías y principios, estimulen y guíen las operaciones cognitivas y lingüísticas que progresivamente lo lleven a un aprendizaje bien logrado de la lectura y de la escritura en una ortografía alfabética” (2017, p.331). En este *alfabetizar con método* el trabajo docente es central porque “quienes alfabetizan no son los métodos, sino el alfabetizador, con el uso específico que hace de los métodos y con todo lo que les agrega, y los alfabetizandos, siendo quienes son, en el marco de los contextos y las condiciones en los que se producen los procesos” (2017, p. 21). En este sentido, dado que el proceso de alfabetización demanda unas habilidades cognitivas requeridas para el aprendizaje de un objeto lingüístico –el sistema de escritura alfabético– cobra relevancia la *faceta lingüística* de la alfabetización, denominación propuesta por Soares (2017, 2020). Señala la autora que “es la acción docente que tenga en cuenta las diferentes sub-facetos y las desarrolle simultáneamente, aunque respetando la especificidad de cada una según las teorías que las esclarecen *lo que constituye un alfabetizar con método*” (2017, p.333). En la medida en que la autora recupera la dimensión del trabajo docente y la tradición de la lingüística por niveles, sus aportes se constituyen en un marco de referencia esencial para las líneas de investigación que estamos desarrollando en la UNIFE.

3. El progresivo dominio de las regularidades e irregularidades del sistema alfabético-ortográfico de escritura

Con el objetivo de poder especificar cuáles son los conocimientos lingüísticos implicados en la alfabetización inicial, Soares busca acotar, delimitar y precisar a qué refiere en sus trabajos con la noción de *alfabetización*. Soares señala que “etimológicamente, el término alfabetización no excede el significado de ‘conducir a la adquisición del alfabeto’, o sea, enseñar el código de la lengua escrita” (2020, p.159). En la medida en que la alfabetización inicial implica una serie de conocimientos y de saberes lingüísticos específicos vinculados a los niveles fonético-fonológico, grafémico y ortográfico en la palabra, es considerada en este trabajo parte de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que se referencia en una gramática escolar organizada por niveles. Según la autora, la base de la alfabetización inicial radica en el logro del pleno dominio de los principios, por parte del niño, que rigen el sistema de escritura (principio alfabético y principio ortográfico) definido como de representación y notación según relaciones entre sonidos y símbolos gráficos (letras), o entre fonemas y grafemas. En las lenguas de ortografías casi transparentes como el portugués y el español, las relaciones entre fonemas y grafemas son, en parte, uno a uno. Sin embargo, existen casos de fonemas que son representados por más de una grafía y, a la inversa, una misma grafía, según su contexto de aparición en el marco de la palabra, puede representar más de un fonema; como también hay casos de grafías que no representan ningún sonido. Esta falta de correspondencia biunívoca entre el sistema fonológico-fonémico y el sistema ortográfico, hace que el proceso de alfabetización implique, “desde el punto de vista lingüístico, un progresivo dominio de regularidades e irregularidades” (Soares, 2020, p.165), en un movimiento que va del dominio del principio *alfabético* y hacia el dominio del principio *ortográfico*, implicados mutuamente.

Las escrituras de los estudiantes pueden darnos información sobre el dominio de estos principios y sobre cómo organizar la progresión de los contenidos para la enseñanza de las irregularidades del sistema. En la **Imagen 1** observamos que el estudiante comienza por la palabra “conejo” y luego transfiere esa relación “c”-/k/ a palabras como “que” (ce) y “bosque” (bosce) ya que se trata de palabras que comparten el fonema, aunque no la grafía. La convencionalidad del uso de qu- o c para el fonema /k/ no es aleatoria, sino que obedece a una relación regular fonema-grafema determinada contextualmente: la asociación con la vocal con la que la consonante forma sílaba: el fonema /k/ se corresponde con la grafía “c” delante de a-o-u y con la grafía “qu” delante de e-i.

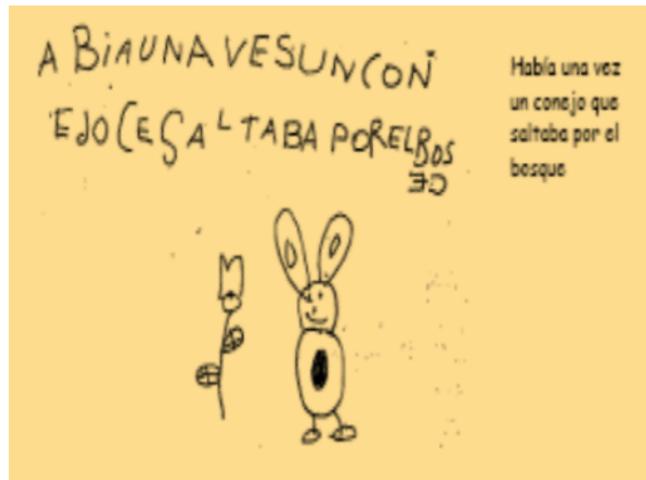


Imagen 1. Regularización grafémica de la consonante velar /k/.

Otro tipo de regularización que se observa en los escritos escolares es el uso de las grafías “r” o “rr” para todos los casos en los que se quiere representar una vibrante múltiple. La variante múltiple del fonema vibrante se puede representar con ambas grafías; el uso de una o de otra dependerá del contexto fónico en el que aparezca en el ámbito de la palabra. Si observamos la **Imagen 2** vemos las palabras “derotan” y “derotaron” escritas con la grafía “r” que en contexto intervocálico representa la variante simple /r/ y no la múltiple, que es la que el estudiante busca representar.

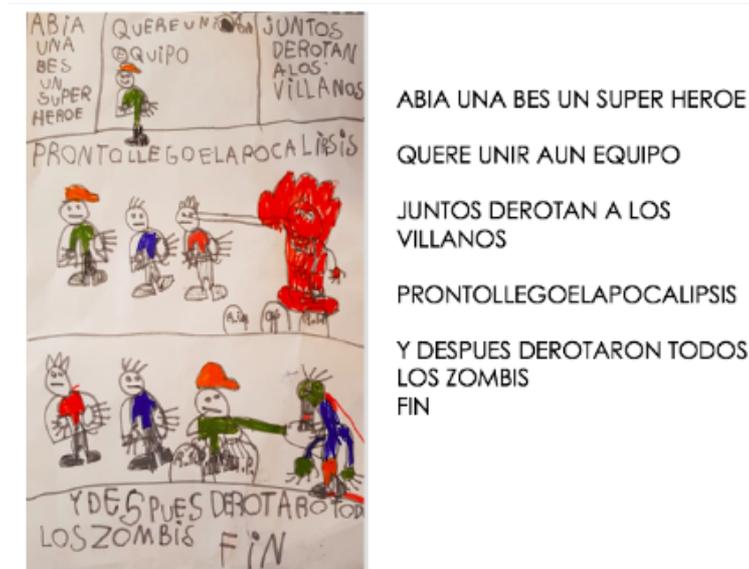


Imagen 2. Regularización de la grafía para la vibrante múltiple.

En el análisis de los ejemplos que ilustran las imágenes 1 y 2 nos hemos focalizado en aquellos “errores” que se sustentan en las regularidades del sistema fonológico o del

sistema de escritura. Sin embargo, como explica Soares (2017, pp. 287-328) en su clasificación del tipo de regularidades/irregularidades, existen ciertas relaciones fonema-grafema que no responden a reglas, como es el caso de las grafías que representan el sonido bilabial oclusivo oral sonoro /b/ o los fonemas prepalatales fricativos orales /ʒ/ o /ʃ/.

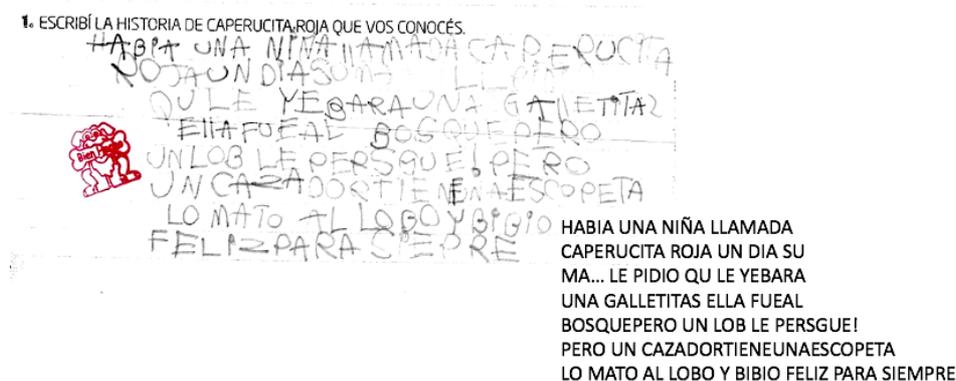


Imagen 3. Convención ortográfica de las grafías “v” y “b”; “ll” e “y”.

En la **Imagen 3** podemos observar la sustitución de la grafía “v” por “b” en “yebara” y “bibio”, donde se observa la arbitrariedad de la relación entre la cadena sonora y la cadena visual que la representa: no existen reglas que expliquen desde el punto de vista sincrónico el uso de “v” en estos verbos, por lo que pedagógicamente, sostenemos, deberán ser tratados de manera particular, individualizada. Lo mismo aplica para la grafía “ll” en el verbo “llevar”.

4. Conclusiones

Partiendo del derecho que tienen todos los niños a acceder a la lengua legitimada socialmente, lengua no-natural, artificiosa, que, en tanto tal, amerita ser enseñada y es necesaria para sostener la escolaridad obligatoria en todos y cada uno de sus trayectos, las investigaciones de Soares (2017) cobran una relevancia fundamental en tanto atiende al trabajo del docente alfabetizador, poniendo en el centro de la cuestión sobre los métodos que historia y desarrolla en su libro, a través de una rigurosa revisión de los planteos y conceptualizaciones generados por las investigaciones de los paradigmas constructivista y fonológico, la acción docente y los conocimientos que hacen sentido en la tarea de alfabetizar cuando consideramos las “prácticas de profesores/as reales, con niños reales, en contextos reales” (Soares, 2017, p.19).

Recuperamos en este trabajo la noción de alfabetización de Soares, ya que nos permite identificar en las escrituras de los niños en proceso de alfabetización el progresivo dominio del principio alfabético y ortográfico del sistema de escritura, que responde a las características del sistema, a las relaciones que establecen los elementos constitutivos y sus combinatorias.

Referencias

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente : Problemas metodológicos de la enseñanza*. San Martín: UNSAM; Buenos Aires: Miño y Dávila. (Educación y didáctica.).

Cuesta, Carolina (2020). "Didáctica de la Lengua y trabajo docente". EN: L. Gagliardi, D. Alvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; (pp.293-316).

Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1183/pm.1183.pdf>

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

Soares, Magda (2020). "Alfabetización y letramento. Concepciones". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 11, Nro. 20-21, pp. 157-170. Disponible en:

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Soares.pdf>