



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tema: **“Puesta en práctica del enfoque constructivista en la enseñanza de la lecto- escritura”**

Reflexiones sobre algunas experiencias áulicas.

Alumna: Bernardina Eva Porro

Sede: Centro

Fecha: Septiembre 2011

RESUMEN

Desde finales de la década de 1970, se inicia un cambio radical en los enfoques sobre la enseñanza de la lectura y escritura. En este proceso de revisión de las formas de enseñar a leer y escribir a los niños en las escuelas primarias, la mirada comienza a focalizar en la perspectiva del sujeto que aprende. Hasta ese momento, se consideraba que el niño iniciaba su proceso de lecto- escritura recién al ingresar a la escuela.

Con las investigaciones de Emilia Ferreiro publicadas en 1979 en la obra *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, se acepta que los niños construyen hipótesis propias en relación al sistema de la lengua.

A partir de estas afirmaciones, se elaboraron alternativas diferentes de la enseñanza de la lectura y la escritura, de las usadas hasta aquel momento.

Así como se modificó la perspectiva del sujeto que aprende, también cambió el rol del docente quien pasó de ser el poseedor y transmisor del conocimiento a ser quien atiende los puntos de vista del niño para intervenir a partir de ello. Se considera que cada alumno llega con su bagaje propio de conocimientos acerca de la lengua escrita, por lo que cambiaron las propuestas didácticas para enseñar a leer y escribir. El sujeto que aprende es activo, participante y protagonista. Sobre estos principios, se fundamenta el enfoque constructivista, que implementó una nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje para la lectura y escritura.

Considerando esta perspectiva que lleva casi tres décadas de implementación en las escuelas de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires, respaldada por documentos oficiales de enseñanza, se pretende por medio de esta investigación, conocer su evolución para avanzar en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura.

PALABRAS CLAVES

Enfoque Constructivista- Psicogénesis- Aprendizaje Significativo- Enseñanza- Lecto- escritura

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO	7
- Capítulo I <i>Métodos de enseñanza de la lecto- escritura anteriores al enfoque constructivista</i>	9
Método Alfabético	
Método Silábico	
Método Fonético	
Método de la Palabra Generadora	
Método Global	
- Capítulo II: <i>Teorías del Aprendizaje que aportaron al Enfoque Constructivista</i>	40
Psicología Genética de Jean Piaget	
Teoría del Aprendizaje de Ausubel	
Teoría de Aprendizaje de Vigotsky	
- Capítulo III: <i>Enfoque Constructivista</i>	48
Principios del enfoque constructivista	
La lecto- escritura como proceso	
El rol del maestro	
Errores, ortografía y su corrección	
Evaluación	
Situaciones Didácticas	
- Capítulo IV: <i>Reflexiones sobre experiencias áulicas constructivistas</i> ..	79
Los Diseños Curriculares y el Enfoque Constructivista	
El constructivismo en el aula	
Análisis comparativo de la práctica de enseñanza y la teoría	
Corrección y ortografía	
La caligrafía y la incorporación de la letra cursiva	
Enseñanza de la escritura	
Enseñanza de la lectura	
Reflexión sobre la práctica áulica	

- Conclusiones finales.....	115
ANEXO.....	120
- Modelo de entrevista semi- estructurada	
BIBLIOGRAFÍA	122
- Bibliografía consultada	
- Bibliografía y documentos de figuras	
- Bibliografía citada	

INTRODUCCIÓN

Distintos documentos para los docentes involucrados en la tarea alfabetizadora destacan, en las tres últimas décadas, la prevalencia del enfoque constructivista en la enseñanza de la lecto-escritura.

Beatriz Pujato, educadora y coordinadora de proyectos integrales de mejora en torno de la alfabetización, expresa lo siguiente:

Los aportes realizados por J. Piaget (1978) a la educación, son innegables, su investigación en el campo de la psicología genética cambió la perspectiva respecto de la comprensión del proceso activo experimentado por los sujetos en situación de aprendizaje. De la misma manera, las contribuciones que han hecho y hacen investigadoras calificadas como E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), Tolchinsky Landsman (1993) han adquirido trascendencia por su seriedad y porque al seguir los lineamientos de J. Piaget, describieron de manera innovadora el proceso infantil de aprendizaje de la lengua escrita cuando esta es alfabética.

A partir de los aportes teóricos realizados por Ana María Kaufman, Emilia Ferreiro, Delia Lerner y Ana Teberosky desde fines de la década de 1970, hubo una notable expansión en la aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza de la lecto - escritura.

Sin embargo, las autoras mencionadas afirman que ha habido ciertas problemáticas en el proceso de enseñanza de la lecto- escritura por “interpretaciones libres”² e “interpretaciones silvestres”³ realizadas sobre dicha propuesta metodológica que incidieron en el rol del maestro, en sus intervenciones frente a los errores de los alumnos y a la función de la corrección y la ortografía.

Desde esta observación que permite afirmar que la enseñanza de la lecto- escritura en el nivel primario se realiza mediante el enfoque constructivista, nuestro objetivo de investigación será conocer cómo es la implementación de este enfoque en las aulas de 1º Grado.

Marta Marín, escritora de diversos libros de la enseñanza de la lengua, afirma que la teoría constructivista implica, además de los lineamientos de la Teoría de J. Piaget, la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la Teoría del aprendizaje de Vigotsky.

La metodología para enseñar a leer y a escribir hoy en el nivel primario, es a través del enfoque constructivista, avalado desde el Diseño Curricular para la escuela primaria, en la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires.

B. Pujato lo explica con las siguientes palabras: *“Hoy ha surgido lo que podríamos denominar ‘acuerdo constructivista’, que supone (...) lograr una perspectiva equilibrada que habilita a los docentes a intervenir para favorecer los procesos cognoscitivos del niño, a concebir el aula como un lugar de interacción donde se acciona puntual y sistemáticamente con un alumno capaz de resolver las situaciones planteadas”*.⁴

Partiendo desde la premisa que la metodología de la enseñanza de la lecto- escritura en la actualidad en las escuelas de Buenos Aires es mediante el enfoque constructivista, deseamos conocer cómo fue la evolución de su aplicación desde sus inicios a fines de la década de 1970 hasta el presente.

Las autoras pioneras del enfoque constructivista mencionan que surgieron distintas dificultades en su aplicación: afirman que ha habido ciertas problemáticas en el proceso de lecto- escritura por *interpretaciones libres y silvestres* realizadas sobre dicha propuesta metodológica.

La referencia al pasado es obligada cuando se habla de educación y enseñanza, considerando al hombre como protagonista y creador de su propia historia. Cada modelo pedagógico, se inserta en un momento social, histórico y económico que permite comprender la esencia de la educación.

Para enseñar, los docentes debemos conocer y comprender el pasado y el presente, para caminar en el futuro y contribuir con el aprendizaje de los alumnos.

El proceso de alfabetización debe tener en cuenta al educando en un momento histórico y contexto determinado. Por lo tanto, entendiendo que la verdadera enseñanza es intencional, el docente debe conocer qué enseña, a quién enseña, para qué enseña y de qué manera va a hacerlo para contribuir al desarrollo integral de los aprendices.

En este trabajo, se presentará el recorrido histórico de los distintos modelos pedagógicos conocidos para la enseñanza de lecto- escritura, considerándolos como instrumentos de análisis para arribar a los modelos pedagógicos contemporáneos, entendiendo que sólo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente.

Entendiendo que el paradigma actual para enseñar a leer y a escribir a los alumnos en la escuela primaria es el enfoque constructivista, se desarrollarán las características de esta perspectiva, para luego reflexionar sobre su implementación en la realidad áulica.

Apelaremos a la metodología cualitativa, pretendiendo buscar la expansión de la información referente a nuestro objetivo. Se basará en prácticas interpretativas sobre observaciones directas y entrevistas a docentes que aplican el enfoque constructivista para enseñar a leer y a escribir en Primer Año del Primer Ciclo de EGB en establecimientos de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires.

Se define que la investigación se realizará bajo los diseños de teoría fundamentada, siendo sensible a los individuos considerados en la misma y como forma de entender los procesos sociales que se dan en la enseñanza de la lecto - escritura, que comprende a los docentes, a los educandos y la teoría que fundamenta el enfoque constructivista.

Aplicaremos entrevistas a cuatro docentes de 1º año de 1º ciclo de EGB de escuelas de gestión pública y privada de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Las entrevistas serán semi – estructuradas; se tendrá un guión básico de temas de indagación, necesario para el propósito de la investigación, permitiendo efectuar las preguntas de manera que puedan introducirse otras que contribuyan a la ampliación y profundización. La muestra inicial estará conformada por docentes de establecimientos de gestión pública y docentes de establecimientos de gestión privada del Primer Año de Primer Ciclo de EGB de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires.

Las observaciones se realizarán en espacios áulicos durante el proceso de enseñanza de lecto - escritura. Apelaremos, asimismo, a la lectura y análisis de los Diseños Curriculares de la Provincia y de la Ciudad de Buenos Aires, de documentos del Ministerio de la Nación, cuadernos de clases de alumnos de 1º Grado y planificaciones de los docentes entrevistados.

Francesco Tonucci, psicopedagogo italiano afirma *que “(...) cuando un niño entra en la escuela, una parte muy importante de sus conocimientos ya fueron adquiridos o, dicho de otro modo, la base de su aprendizaje se ha producido sin escuela, sin maestros, sin materiales didácticos, sin recursos especiales”*.⁵

Desde este aporte, decimos que la enseñanza puede darse de distintas maneras en la vida de un individuo. Las primeras enseñanzas del recién nacido se dan dentro de la familia, primer agente educador y socializador. Luego, este círculo se abre y se aprende también de amigos, de otros familiares y en la misma sociedad en la que se convive día a día. Podemos decir que esta es una enseñanza informal, no sistemática.

Pero hay otro tipo de enseñanza que es intencional, que tiene una planificación previa, objetivos y contenidos clarificados. Esta *enseñanza “(...) se rige por ciertos principios y conceptos que los maestros estudian bajo el nombre de pedagogía, que es la ciencia propia de los maestros y se dedica al estudio de las teorías y conceptos que permiten entender y solucionar mejor los problemas de la enseñanza”*.⁶

La Pedagogía, entendida como la reflexión sobre la enseñanza, se desprende de la filosofía a principios del siglo XX y empieza a construir un espacio disciplinar propio con pretensiones de cientificidad.

Desde el inicio del trabajo hacemos mención de la Pedagogía cuando la concebimos en su reflexión sobre la enseñanza de la lecto- escritura por medio del enfoque constructivista y su metodología. Al hablar de enfoques y de métodos de enseñanza, estamos en el campo de la Didáctica. La Didáctica es una teoría acerca de las prácticas de enseñanza inscriptas en un contexto socio- histórico determinado. Las prácticas permiten distinguir y reconocer el campo en el que están inmersas, así como suponen una manera de pensar un determinado campo del saber.

Esta investigación está centrada en los procesos de enseñanza cuya especificidad es el tratamiento didáctico del uso de la lengua escrita; por lo tanto estamos en el campo de la Didáctica de la Lengua.

Toda teoría pedagógica se basa en un enfoque o modelo *“(...) que enriquece y le da sentido pedagógico a cada estudio particular sobre la educación o sobre la resolución de problemas de la enseñanza de las ciencias”*.⁷ Cada teoría pedagógica se puede representar bajo un modelo o enfoque que resume la teoría y será el esquema básico para comparar esa teoría con otras teorías pedagógicas. Dentro de la didáctica, el enfoque indica las asunciones valorativas en relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza; en nuestro trabajo, de la Lengua.

El método, entonces, será la síntesis de opciones respecto a la acción de enseñar. Es la manera de configurar una forma concreta para la enseñanza de todos los conocimientos en determinada área. El método responde al interrogante de cómo enseñar. Así entendemos el método como el plan general para la presentación de unidades y del material que se usará en el aula para enseñar a leer y a escribir.

La implementación de un método, se articula con una teoría que fundamenta y explica su uso, las estrategias y las actividades que lo forman. La teoría, entonces, da fundamento a la práctica docente; proporciona un marco para comprender qué sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el presente trabajo, se analizará el desarrollo del proceso de enseñanza de la lecto- escritura con el enfoque constructivista, el cual se diferencia de los modelos anteriores que prevalecieron en las escuelas: el modelo tradicional transmisivo y el modelo pedagógico conductista.

F. Tonucci explica que la estrategia de enseñanza del modelo tradicional es transmitir conocimientos siempre nuevos por medio de lecciones catedráticas. El maestro enseña la novedad, por lo que los contenidos siempre resultan, en principio, lejanos a los niños. La secuencialidad, es una de las estrategias esenciales de esta escuela.

El modelo conductista, es aquel que tecnifica el contenido del modelo tradicional; hace más eficiente y objetiva la enseñanza, y se enfoca en un proceso de evaluación y control permanente. El refuerzo, es la clave de la didáctica conductista.

El constructivismo pedagógico, a diferencia de considerar contenidos lejanos de los alumnos, trabaja sobre lo 'cercano y conocido' del entorno de los niños. "Lo cercano, es todo lo que es posible de ser manejado, sobre lo que se puede tener cierto dominio y sobre lo cual se puede desarrollar una opinión personal"⁸. A su vez, no organiza sus contenidos de manera lineal y secuencial, sino que permite una organización dinámica y funcional. La base del enfoque constructivista es considerar al niño que aprende desde sus propias concepciones construidas.

Si la escuela constructiva parte de lo cercano y conocido de cada niño, tiene como premisa que todos los niños son diferentes, por lo que acepta y promueve la diversidad entre sus alumnos. El proceso de evaluación, será necesario para acompañar los aprendizajes de los estudiantes, pero no será

una metodología basada en el control. Tonucci la describe como “(...) *ligada a la idea de ‘pro- mover’, es decir, deberá ser la lectura de una experiencia continua y no puntual, donde el docente en un proceso de evaluación permanente atiende especialmente a lo que saben sus alumnos y los estimule a que sepan más*”.⁹

Por lo tanto, el constructivismo pedagógico, plantea que “(...) *el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración*.”¹⁰

A partir de estas consideraciones se desarrollará la presente investigación, dividida en dos partes: en la primera parte (Capítulos I, II, III) se presenta el recorrido histórico de los diversos métodos para enseñar a leer y a escribir. Además se definen los criterios que conforman el enfoque constructivista y el método de enseñanza de la lecto- escritura, así como las habilidades y conocimientos que debe poseer un docente alfabetizador. Para esta definición, será necesario enmarcar y conceptualizar el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico conductista. La segunda parte (Capítulo IV), enfocada a la investigación y análisis de las prácticas reales en aulas de la Provincia y de la Ciudad de Buenos Aires, para reflexionar sobre la aplicación del mencionado enfoque en el proceso de enseñanza para leer y escribir en los primeros grados de la escuela primaria.

DESARROLLO

Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura

Así como J. Piaget con la Psicogénesis, se interesó por investigar cómo el hombre se hace científico, E. Ferreiro¹¹ se avocó a investigar cómo el niño adquiere el conocimiento de la lengua escrita. Su primera obra, en coautoría con Ana Teberosky fue *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*¹², en 1979, y en ella presenta el resultado de sus experiencias de enseñanza de lecto-escritura considerando al alumno desde el marco de su maestro: el niño piagetiano es creador de su propio conocimiento.

Desde esta consideración, en el aprendizaje de la lecto-escritura, este niño participa en contextos sociales con producciones escritas desde antes de su ingreso a la escuela, por lo cual tiene un importante bagaje de saberes con usos significativos que él mismo construyó.

Hasta este momento, las concepciones acerca del aprendizaje eran muy distintas. Para la escuela tradicional, por ejemplo, el niño ingresa al sistema escolar sin conocimientos previos de la escritura y desde estas consideraciones, se basa en una didáctica determinada.

La pedagogía constructivista, que surge en oposición al modelo pedagógico conductista, continuador del modelo pedagógico tradicional, no se caracterizó desde sus inicios en brindar un método de enseñanza específico, sino que el cambio profundo estaba en la mirada sobre el niño que aprende. Fundamentado en distintas teorías del aprendizaje, el enfoque constructivista contribuyó a un cambio profundo en la didáctica.

La pedagogía constructivista está atravesada por los aportes de distintas teorías:

- De la Teoría de Piaget, toma la necesidad de promover conflictos en los alumnos, para que puedan avanzar en el aprendizaje,
- de la Teoría del aprendizaje de Ausubel, el aporte está desde la necesidad de promover aprendizajes significativos y
- de la Teoría del aprendizaje de Vigotsky, tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo del niño.

Para comprender la postura del constructivismo respecto al niño, su aprendizaje y la construcción de su conocimiento acerca de la lectura y la escritura, es necesario repasar las concepciones previas.

CAPÍTULO I: MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA ANTERIORES AL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

Desde que el ser humano encontró en la escritura una nueva forma de comunicación que le permitió perpetuar, recordar y transcribir la palabra oral que por definición es fugaz, han pasado ya más de cinco mil años. Podemos decir que la misión principal de la escritura, es conservar la palabra. Prueba de ésto, es el antiguo proverbio latino: *Verba volante, scripta manent*.

Así como el complejo sistema de signos arbitrarios y sus significados, cambió a través del tiempo y en los distintos lugares que habitó su creador, también se modificó su transmisión, su enseñanza.

El método más antiguo que se conoce en la enseñanza de la escritura y la lectura es el denominado Alfabético y lleva este nombre porque se basa en el orden de las letras del alfabeto. Las primeras noticias que se obtienen de la historia escrita aparecen en el libro “De la composición de las palabras” del historiador griego Dionisio de Halicarnaso (60 a. C.- 7 a. C.)

El aprendizaje comienza pronunciando el nombre de cada letra, incorporándolas según el orden alfabético: a- be- ce-de- e- efe- ge, etc. Luego se avanza con la escritura de cada letra (la grafía). Conociendo el nombre de las letras y sus formas, se elaboran sílabas que combinan las consonantes con las vocales y respetan el orden del alfabeto: be con a: ba; be con e: be; be con i: bi; etc.

Se avanza entonces, en la unión de sílabas para crear palabras (be con be: bebé) y posteriormente oraciones. Las reglas de la escritura serán el último paso de este método.

El aprendizaje de la lectura en el método Alfabético comienza entonces con el deletreo, siendo una práctica que en un comienzo se distancia del valor significativo de la lengua escrita.

En el siglo XIII, se difundió el método Silábico, que dejando de lado el mero conocimiento de las letras sueltas, comprendía varias series de sílabas que podían leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El ejercicio se basaba en repetir las combinaciones de las sílabas lo que facilitaba el aprendizaje de los sonidos y consonantes.

Domingo Faustino Sarmiento, escribió el manual del Método Silábico de Lectura Gradual que se editó por primera vez en Valparaíso (Chile) en 1845. El

manual presentaba al maestro las lecturas y recomendaciones necesarias para facilitar la enseñanza de la lectura y escritura. Este procedimiento se aplicó en las escuelas públicas de Chile por más de cuatro décadas.

En esta obra y bajo el método silábico, Sarmiento explica primero que el niño debe conocer de memoria el abecedario que se presenta (no está en orden ni completo), y la letras deben leerse todas finalizadas en *e*: *“Así no se enseñará eme sino me: la q no se llamará cu, sino qe: la ch, che: la v, ve: la x, qs, i no eqis: la z, ze, i no zeta”*.¹³

Las letras faltantes en este abecedario, como la *h* y la *u* junto a la *q*, se irían introduciendo lentamente.

En el manual, D. Sarmiento explicaba al maestro cómo se debe corregir al alumno cuando se equivoca en la lectura de la sílaba *ze*: *“El maestro explica. Si el niño dice qe, digale: aqi no se dice qe sino ze”*.¹⁴

Las siguientes imágenes, son del libro “Método de Lectura Gradual” de Domingo Faustino Sarmiento. En ellas se puede contemplar a través de las lecciones, la enseñanza de la lectura por sílabas.

Figura 1



Figura 1: Método Silábico en “Método de Lectura Gradual” de Domingo Faustino Sarmiento.

Figura 2.

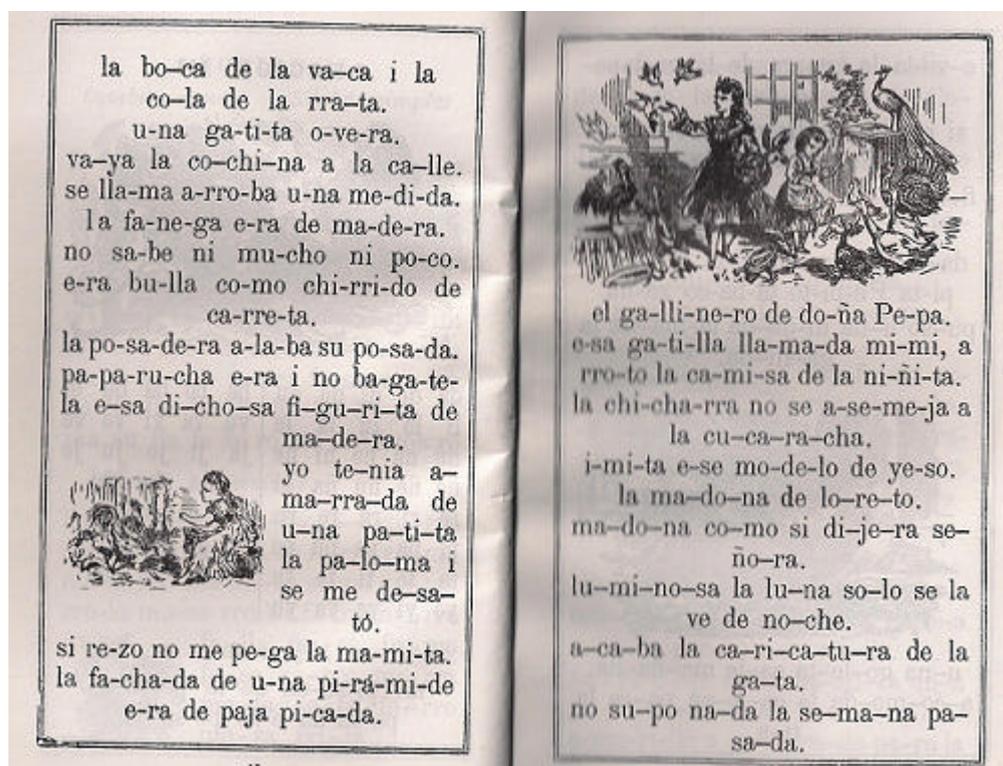


Figura 2: Método Silábico en “Método de Lectura Gradual” de Domingo Faustino Sarmiento.

Superando el deletreo del método Alfabético, surge a comienzos del siglo XIX, el método Fonético, contemplando que la lectura debe comenzar con el sonido de las vocales, luego se aprende la letra que lo representa (grafía) y por último el nombre de la letra.

La enseñanza comienza con la combinación de las vocales entre sí: ai- ie- ua- aio- aie, avanzando con las combinaciones con una consonante: lui- ali. Con este camino se llegan a formar las palabras para llegar a las oraciones.

El modelo pedagógico tradicional, denominado también enfoque transmisivo tradicional predominó en las escuelas en la primera mitad del siglo XX: *“Fundado en una teoría del aprendizaje asociacionista, mostraba un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coronado por el ‘esfuerzo’”*.¹⁵ El método privilegiado para enseñar a leer y a escribir, fue nuevamente el Silábico.

El método y la enseñanza se basan en *“(...) la imitación del buen ejemplo y del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. (...) los estudiantes son básicamente receptores”*¹⁶: oyen, observan y repiten. El énfasis de esta enseñanza está centrada en los contenidos ya producidos de las ciencias mediante la exposición magistral del maestro, permitiendo preparar a los jóvenes en los avances científico-técnicos, principalmente en ciencias naturales y matemática.

La exposición magistral se basa en contenidos siempre nuevos; como dice Tonucci, en la novedad. Para que el aprendizaje se produzca, serán necesarios contenidos lejanos a los conocimientos de los alumnos, lo que a su vez permite resaltar indirectamente la posición de poder de la autoridad: del maestro que enseña.

Para el modelo transmisivo, los niños llegan a la escuela a aprender desde cero, por lo que la transmisión debe ser gradual y secuencial: desde lo más fácil a lo más difícil. En esta gradualidad, está inmersa la complejidad (Tonucci; 1996). La proyección de contenidos, es entonces lineal.

Desde estos parámetros del modelo transmisivo, la enseñanza de la lengua escrita, sigue los fundamentos de secuencialidad, gradualidad y linealidad. Lo primero que se enseña son las letras para luego poder pasar a la lectura.

Esta postura afirma que no se podrá leer sin tener el conocimiento de cada letra del abecedario (grafía y sonido). Bajo el mismo criterio, primero se

deben conocer las reglas del lenguaje escrito para luego poder aplicarlas: *“Se parte de que primero hay que escribir correctamente para luego aplicar lo sabido en la comunicación.”*¹⁷

Esta escuela, primero exige que la comunicación sea correcta y luego que se comprenda su utilidad.

Otro de los principios de la escuela transmisiva, es el de la homogeneidad. La enseñanza se afirma sobre los principios de secuencialidad y linealidad porque se considera que todos los niños ingresan a la escuela sin conocimiento alguno; es decir que el niño es considerado una *tabla rasa*.

Haciendo referencia a la escuela transmisiva, F. Tonucci afirma que *“La escuela en todas sus finalidades se ha ocupado de dejar bien representada esta igualdad. Todos vestidos con el mismo uniforme, todos los niños iguales por edad, todos los discapacitados juntos en las escuelas especiales, etc., suponiendo además que de este modo la tarea quedaría facilitada”*.¹⁸

Por lo tanto, la enseñanza de la lecto- escritura en la escuela transmisiva, comenzará desde la adquisición de las vocales: todos los niños, sin conocer ninguna letra, aprenden primero las cinco vocales para luego ir avanzando en complejidad con las consonantes. No se leerán hasta entonces las vocales junto a otras letras. Primero se deben conocer la grafía y sonido de de todas las letras del abecedario. Más adelante, con todas las letras fijadas, se presentan las sílabas, por lo que este método de enseñanza se lo denomina *silábico*.

El docente, entonces, transmite el contenido que implica el conocimiento de las grafías y sonidos de las letras. El alumno recibe esa información. Desde esta consideración, el sujeto que aprende es pasivo en el proceso de adquisición de la lecto- escritura.

Posicionada sobre los cimientos constructivistas, E. Ferreiro explica que la escuela que niega la existencia de saberes previos a su ingreso, complica la adquisición de la lengua escrita, ya que propone el camino contrario de cómo un niño comienza a hablar: cuando en sus inicios el niño empieza a hablar lo hace con la única finalidad de comunicarse, por lo cual no lo hace correctamente.

Al respecto, F. Tonucci lo expresa muy claramente: *“(...) el niño primero comunica y después aprende a decirlo bien. Si la escuela le propone una secuencia contraria y rígida en dónde se le exige que primero lo haga bien y*

después que le sirva, es probable que no le sirva nunca, porque de este modo quizá al niño le resulte demasiado largo y penoso el recorrido propuesto para poder comunicarse e integrarse a la sociedad".¹⁹

En el capítulo III, veremos como la escuela constructivista cambia la concepción del niño como tabla rasa para edificar su didáctica sobre su principio básico de que *se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo*.

Es desde esta consideración que la escuela constructiva no organiza necesariamente sus contenidos de manera secuencial y lineal, sino que permite una organización dinámica y funcional. Esto se puede aceptar desde la convicción de que el niño inicia su etapa escolar con sus propios saberes, construidos por el mismo y adquiridos durante sus primeros años de vida, según sus experiencias y cúmulo de estímulos recibidos. Por lo tanto, cada niño tiene su propio bagaje de saberes respecto de la lectura y la escritura que será diferente al de sus compañeros. Se parte considerando la diversidad de conocimientos y experiencias de los alumnos.

Al modelo pedagógico tradicionalista lo continúa el modelo pedagógico tecnocrático, ya que mantiene la importancia de transmitir el conocimiento científico-técnico.

Se implementó en la enseñanza a partir de la década del 60 y se desarrolló con la racionalización y planeación económica de los recursos en la base superior del capitalismo. La teoría del aprendizaje de este modelo recibe el nombre de conductismo o behaviourismo, creada por John Watson (1878-1958) y está basada en la conducta. En la misma se entiende que se aprende por estímulo y respuesta, a través del premio o castigo y basándose en la repetición. El modelo pedagógico tecnocrático hace referencia a todas las disciplinas escolares. Cuando refiere solamente a la enseñanza de la lengua, se denomina enfoque estructuralista.

Los métodos de enseñanza de lectura y escritura fueron básicamente dos: el método de la Palabra Generadora y el Global.

En el conductismo, la conducta (o behaviour) es la respuesta a un estímulo que proviene del medio externo se entiende que existe la posibilidad de su condicionamiento a través de la repetición y enlace de estímulos originales con estímulos artificiales.

Desde su concepción del aprendizaje, en la enseñanza del conductismo, la conducta se condiciona a través de la repetición de estímulos.

El conocimiento está fuera del sujeto y se produce por un juego de asociaciones cuyas leyes son la semejanza y contigüidad. Se privilegia la influencia ambiental, atravesada por estímulos condicionados, por lo que el aprendizaje es el reflejo o la copia de la realidad externa.

La calidad de la copia se mejora a través de la repetición de las formas del conocimiento (de los estímulos externos). El conductismo aparece como un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista: “(...) los conductistas enfatizan también en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.”²⁰

Es por esta continuación del modelo tradicional al conductista que muchas veces se hable de uno o de otro haciendo referencia al mismo método.

En el conductismo, se considera que los motores del aprendizaje son la asociación y repetición (Kaufman; 1988). Es necesario evitar el error, entonces, por medio de la repetición, se fijan las asociaciones correctas.

En su planificación, el maestro conductista debe expresar con precisión lo que espera que aprendan los estudiantes en términos de comportamiento observable. El educador tiene que traducir con exactitud los contenidos según lo que los estudiantes deberán hacer, las conductas que deberán mostrar para evidenciar que aprendieron. Este aprendizaje se produce efectivamente, cuando los alumnos exhiben las conductas esperadas. Marta Marín explica que este modelo produjo planificaciones basadas en conductas observables y evaluables.

R. Mager (1962), diseñó un procedimiento con los tres elementos básicos del modelo conductista, para que los maestros formulen los *objetivos específicos de instrucción*. (Florez Ochoa; 2005):

- Descripción del comportamiento que el estudiante adquirirá o exhibirá.
- Definición de las condiciones de tiempo, de espacio, de elementos interventores, de restricciones, etc., bajo los cuales el comportamiento ocurrirá. Esto hace observable el objetivo.
- Evaluación y verificación del criterio de desempeño observable.

Estos criterios se fundamentan en que el curriculum conductista es un conjunto de objetivos terminales en forma observable y medible, a lo que los

estudiantes deberán arribar desde cierto punto (o conducta) de partida a través de ejercicios y estímulos secuenciados y programados.

La enseñanza es entonces un proceso permanente de evaluación y control. Una de las funciones esenciales del maestro es controlar que se produzca la conducta esperada que será el aval para continuar al objetivo siguiente.

El docente bajo el papel del evaluador es el encargado de suministrar y administrar refuerzos: el refuerzo es el paso que afianza, asegura y garantiza el aprendizaje (Florez Ochoa; 2005). Es también el autorregulador que permite al estudiante saber si acertó o no con la respuesta correcta.

De aquí el papel de evaluador del docente, pero a diferencia del modelo tradicional, el docente no es imprescindible. Su rol puede suplantarse en materiales de instrucción que presentados al alumno, guiarán su proceder.

Otra diferencia con el modelo tradicional es que el alumno no es considerado un sujeto pasivo frente a los conocimientos ya que debe presentar la solución correcta frente a las situaciones problemáticas planteadas; aunque el papel activo del sujeto que aprende para el constructivismo tiene una connotación muy diferente (contenido por desarrollar en el Capítulo III)

Para el conductismo el conocimiento se origina fuera del sujeto y es adquirido como una copia de la realidad. Se trasmite al sujeto en forma verbal o por otras formas sensoriales. La repetición de estas formas es el camino para mejorar la copia.

Se confía en que el aprendizaje se produce a través de ejercicios mecánicos, basados principalmente en la copia.

La repetición como práctica esencial del modelo conductista permite perfeccionar las respuestas. Es una práctica individual que da lugar a que cada alumno avance en sus propias habilidades. Además se intenta evitar la fijación de los errores. Enseñar de a poco, de lo fácil a lo difícil como lo hace la escuela tradicional. No se avanza en un contenido nuevo si no se aprendió lo anterior. A. M. Kaufman llama a este mecanismo *atomización del conocimiento*: “Se supone que se aprende por partes, que cuando un conocimiento es demasiado extenso o complejo para ser comprendido por un niño debe ser fraccionado para poder ser introducido de a poco. Además, no en cualquier orden, sino en aquel que respete la progresión de lo simple a lo complejo, desde el punto de

*vista del adulto. De esta manera se evitará que los niños se equivoquen, es decir, comentan errores”.*²¹

Así, el aprendizaje se da de modo lineal y se construye de forma acumulativa. Al igual que en el modelo pedagógico tradicional, los saberes previos del niño, se ignoran o no se consideran pertinentes.

Frente a estos principios del refuerzo y la repetición, en la enseñanza de la lecto- escritura, por eso los métodos principales son la *palabra generadora* y aquellos denominados *globales*. Estos métodos están basados en actividades probadas y organizadas. Los alumnos copian y repiten los ejercicios de escritura de manera ordenada. Se apunta solo a la adquisición de uno de los conocimientos que forman parte de la alfabetización: el conocimiento del sistema. La base de las actividades es presentar palabras u oraciones aisladas, no atendiendo en principio a la función social de la lengua.

A pesar de sus diferencias al interior de cada ejercicio, el método de la palabra generadora y el global, tienen en común que parten del desconocimiento inicial y total por parte del alumno, es decir que niegan algún conocimiento del niño acerca del funcionamiento de la lengua escrita.

Cuando se comienza con el uso de estos métodos, el sistema educativo argentino ya estaba organizado en grados, no siendo aun obligatorio el cursado del preescolar, por esto se estipulaba que todos los niños ingresaban a 1º grado sin conocimientos de la lengua escrita. A 1º grado, le continuaba el cursado de 1º grado superior.

El uso de ambos métodos, tuvo sus años de esplendor de manera simultánea, siendo elegido cada uno por distintos maestros.

Tanto en el método Global como en el de la Palabra Generadora, la escolaridad se inicia ejercitando la motricidad fina, por lo que se presentan actividades que permiten al niño incorporar el grafismo: en el primer método, el grafismo en las cuatro letras; en el segundo, solamente para la letra cursiva. Los primeros pasos de este aprendizaje abarcan el manejo del lápiz, el trazado correcto, la direccionalidad, la unión y el adecuado tamaño de las letras.

En las siguientes imágenes, se presentan ejercicios de grafismos utilizados en escuelas públicas en 1º Grado. Son actividades realizadas en el primer mes de clase, aunque en ellas hay más de una década de diferencia.

Figura 3.

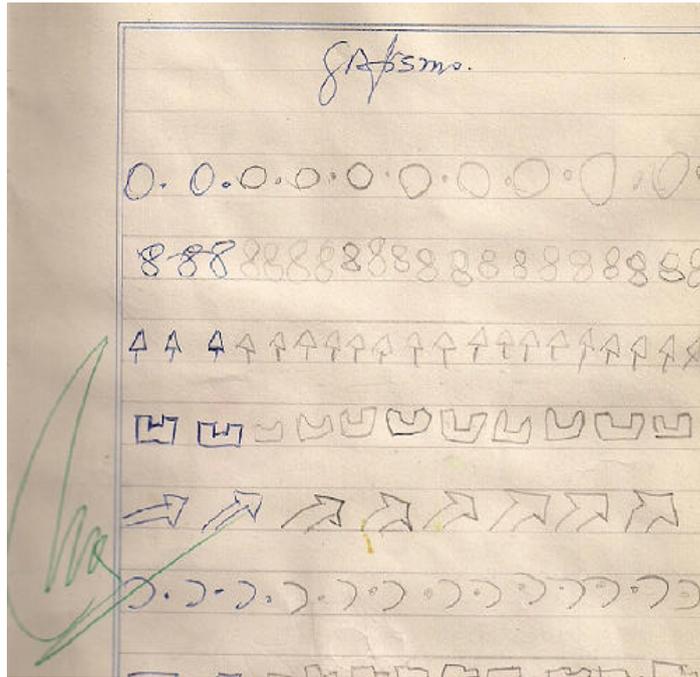


Figura 3: Actividad de grafismo: 1º Grado, Ciudad de Buenos Aires, Marzo 1981; Escuela Pública

Figura 4.

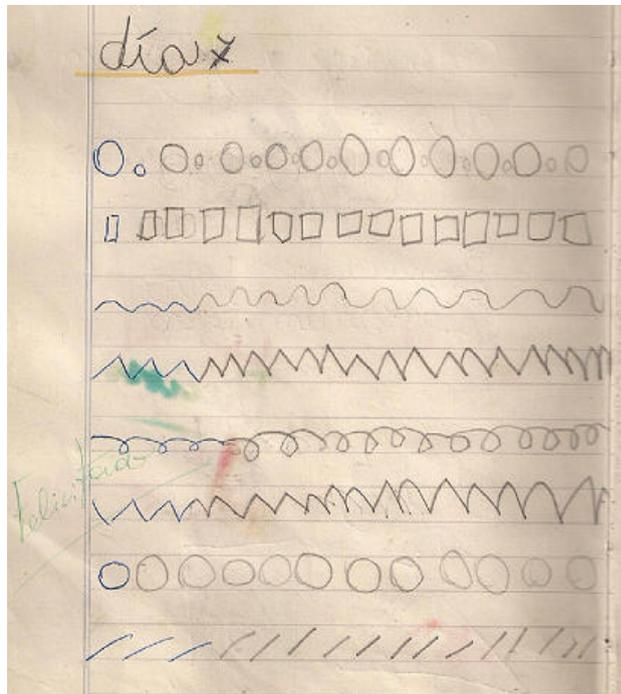


Figura 4: Actividad de grafismo: 1º Grado, Ciudad de Buenos Aires, Marzo 1990 (segundo día de clases); Escuela Pública.

Figura 5.

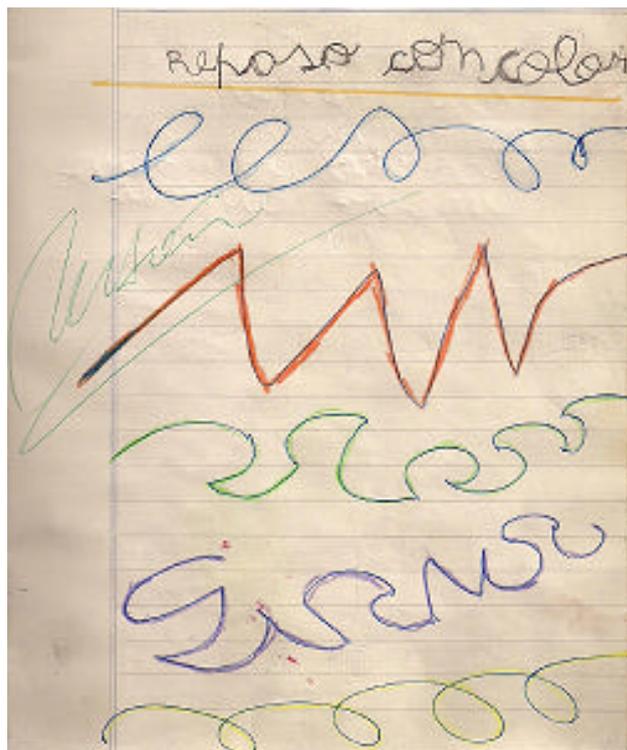


Figura 5: Actividad de grafismo: 1º Grado, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Marzo 1990 (cuarto día de clases); Escuela Pública.

Método Global para la enseñanza de la lecto- escritura

El avance del método Global para enseñar a leer y escribir respecto a los anteriores, fue la importancia y la necesidad de introducir la *motivación*: el interés de los niños era atraído por la incorporación de las ilustraciones, algunos juegos y la elaboración de cuentos acompañados por dibujos.

La exigencia en este método, ya no es la decodificación de cada letra del alfabeto, sino que existe el interés por la comprensión de la lectura; por eso la incorporación de las ilustraciones que siempre acompaña el texto. La comprensión de aquello que se lee, actúa como motivador de la lectura.

Cada letra del alfabeto se presenta en cursiva y en imprenta, acompañadas por una palabra que se inicia con ella y por su imagen:

a	imagen	ananá
á		ananá

Para ilustrar la enseñanza de la lectura, se presenta a continuación actividades del libro de texto “Piruetas”, editado por primera vez en Buenos aires en el año 1957 para primer grado inferior.

Se observa la presentación de las letras *m* y *p* con sus respectivos dibujos, en letra imprenta y cursiva. Luego se agrega la letra *n*, y con este conocimiento se comienzan a formar oraciones.

Es destacable la incorporación de las ilustraciones que motivan la lectura y colaboran con la comprensión de este proceso.

Figura 6

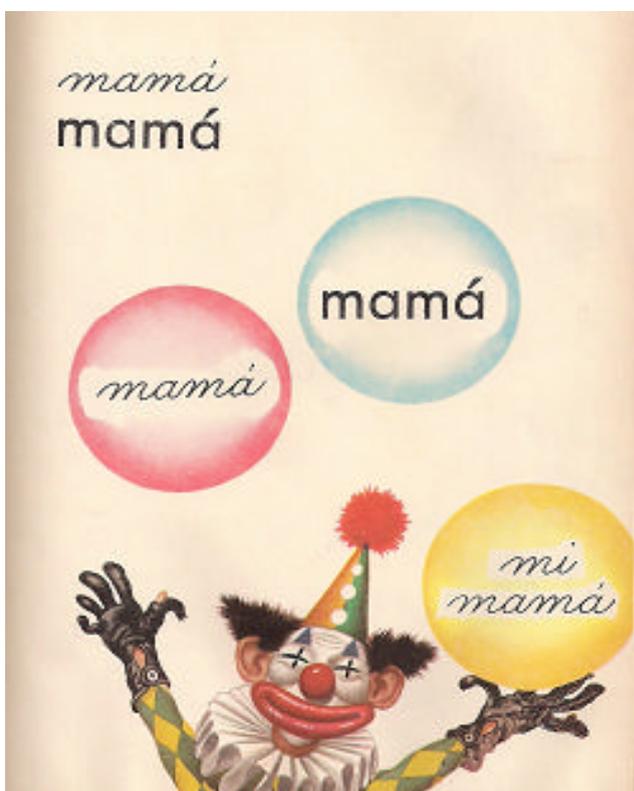


Figura 6: Libro de Lectura “Piruetas” (8º edición: 1965): 1º Actividad para la enseñanza de la lectura.

Figura 7.

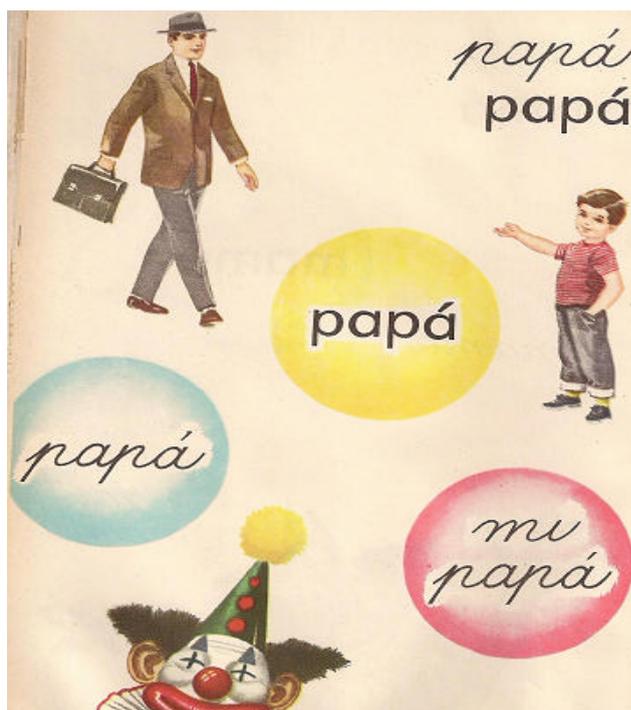


Figura 7: Libro de Lectura "Piruetas" (8ª edición: 1965): 2ª Actividad para la enseñanza de la lectura.

Figura 8.



Figura 8: Libro de Lectura "Piruetas" (8ª edición: 1965): 3ª Actividad para la enseñanza de la lectura.

Una vez presentadas las palabras y frases, el alumno comienza a leer oraciones:

Figura 9:



Figura 9: Libro de Lectura "Piruetas" (8º edición: 1965)

A partir del testimonio que brinda el libro "Piruetas", detallamos las características principales del Método Global en la enseñanza de la escritura:

- Existe un predominio de la percepción visual para el aprendizaje destacando el importante rol que juega en la *motivación*.
- El punto de partida es una *totalidad* (a diferencia de los métodos anteriores), que en un principio son las palabras y avanzando en el aprendizaje, serán las oraciones.
- Las palabras y frases presentadas tienen *significación* para el alumno. En este sentido, la comprensión actúa como motivadora para la lectura.

La enseñanza de la escritura mediante el Método Global, se inicia igual que en la lectura: partiendo de una palabra con significado y considerada motivadora. En este momento juega un rol importante la *copia*: la escritura se fija a través de esta práctica conductista y el ejemplo a seguir es la escritura del maestro.

A continuación, se presentan actividades realizadas en 1º Grado mediante el método Global. El contenido es la letra *p*, la cual se incorpora a través de la palabra *papá*. Se continúa formando oraciones con palabras que contienen la letra enseñada. Con estas actividades observamos la sucesión del aprendizaje mediante la atomización del conocimiento, a través de la repetición y la copia.

Figura 10.

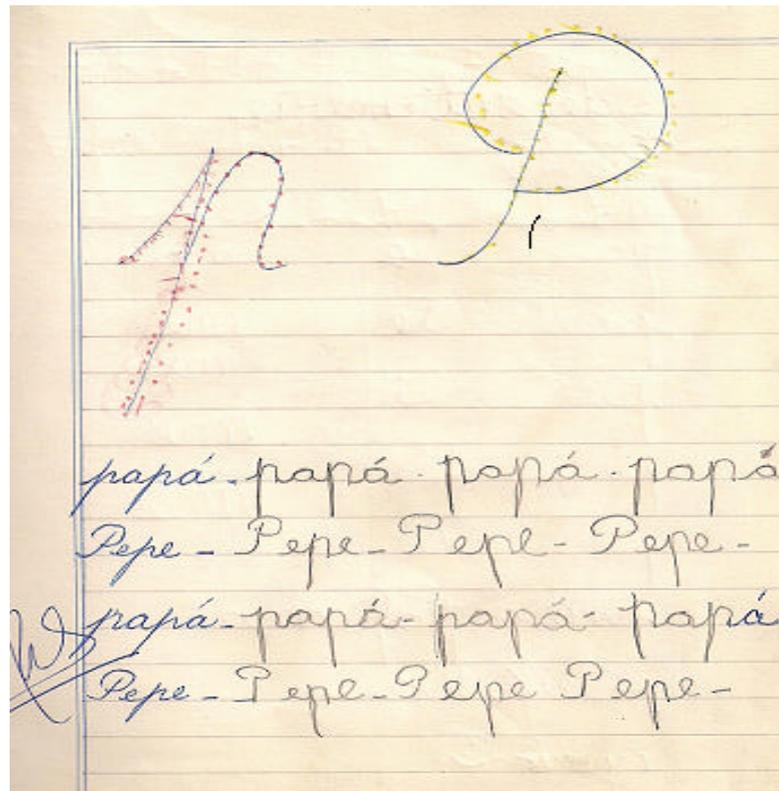


Figura 10: Método Global: Actividades de copia y repetición con la letra *p*. 1º Grado, Ciudad de Buenos Aires, 1981; Escuela Pública.

Figura 11.



Figura 11: Método Global: Actividad de lectura con las letras trabajadas hasta la fecha (p, l y m). 1º Grado, Ciudad de Buenos Aires, 1981; Escuela Pública.

Método de la Palabra Generadora para la enseñanza de la lecto- escritura

El Método de la Palabra Generadora parte de la presentación de una palabra acompañada por su imagen. El docente la lee en voz alta para que la repita el alumno. Luego se descompone la palabra en sílabas, y éstas en letras. A continuación se reconstruye la palabra inicial.

Lo primero que se presenta son las vocales acompañadas por una imagen, que va a permitir la incorporación de la fonética.

El libro "Upa!", que se editó por primera vez en Buenos Aires en el año 1934, y que a la fecha lleva casi dos millones de ejemplares impresos, presenta actividades de lectura mediante el Método de la Palabra Generadora. Las actividades iniciales muestran las vocales acompañadas con palabras en cursiva e imprenta y las imágenes correspondientes.

El autor de "Upa!", Constancio C. Vigil, lo describe de esta manera: "Las vocales al comienzo de las palabras facilitan al alumno la lectura de nuevos vocablos, infundiéndole confianza en su aptitud para leer"²²

Figura 12.



Figura 13.

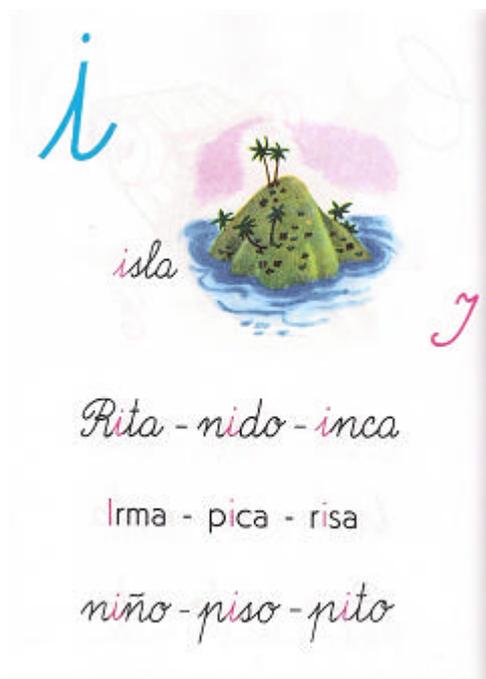


Figura 14.
Figura 15.



Figuras 12, 13, 14 y 15: Método de la Palabra Generadora. Presentación de las vocales. Upa! (1934)

Figura 16.

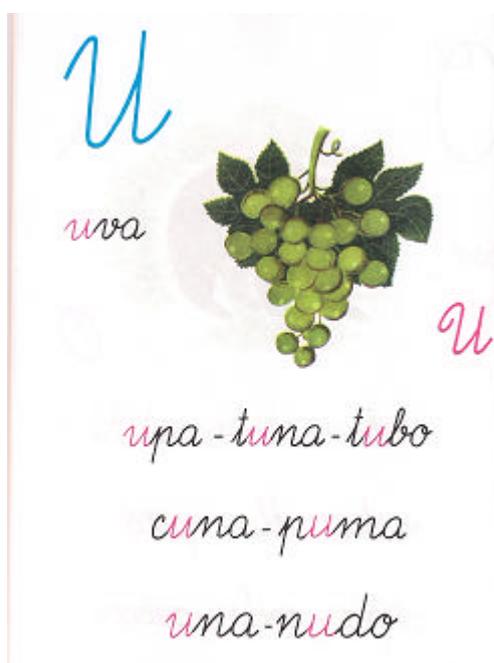


Figura 17.



Figuras 16 y 17: Método de la Palabra Generadora. Presentación de las vocales. Upa! (1934)

El aprendizaje de la escritura con el método de la Palabra Generadora, se inicia igual que en el Método Global, es decir, con la práctica del grafismo para facilitar la motricidad fina en la letra cursiva.

Luego, siguiendo el orden de su aparición en el alfabeto, se presenta cada vocal ampliada en su tamaño para que el alumno la incorpore mediante actividades manuales (decorándolas y recortándolas con punzón y con tijera).

La tarea que continúa siempre, es su copia y repetición en varios renglones. Estas actividades permiten el reconocimiento de la letra y la práctica del grafismo. C. C. Vigil, lo fundamenta de esta manera: “Cada letra es destacada para que se grabe en la mente del niño”²³

Una vez que se trabajó la copia y repetición de las vocales que permite su fijación, se continúa con palabras y sus imágenes.

En las siguientes actividades realizadas en 1º Grado en el año 1990, se observa la incorporación de cada vocal, reconociendo su grafía a través de tareas decorativas. El reconocimiento de la vocal, se amplía con palabras que comienzan con la misma, incorporando dibujos que colaboran con su lectura.

Figura 18.

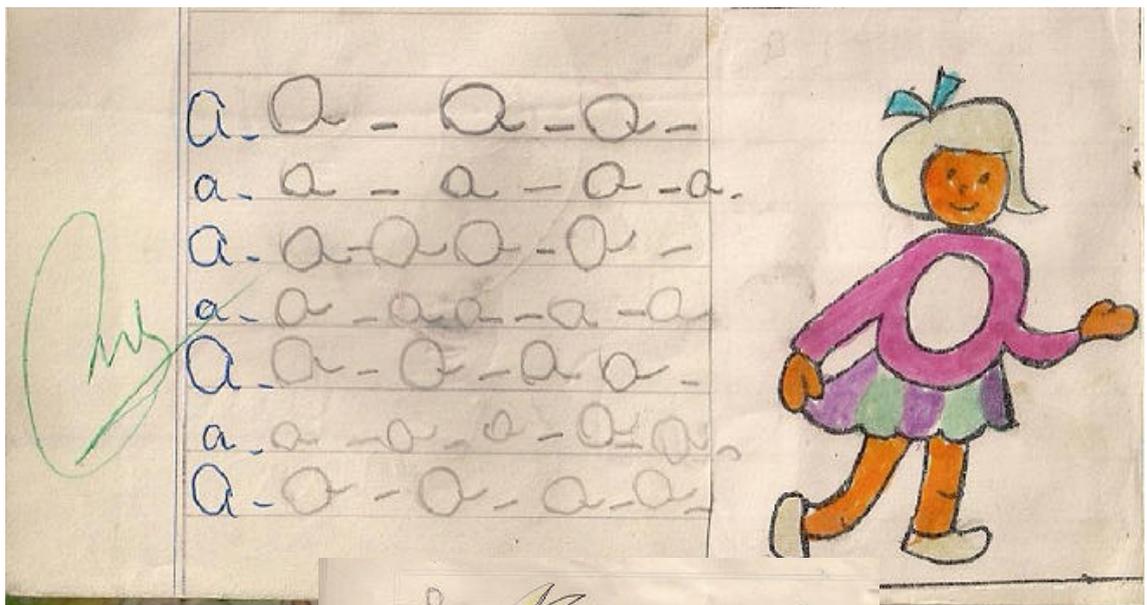


Figura 18:
Palabra Generadora:
conductista de copia y
vocales: 1º Grado, 1990;

Método de la
Actividad
repetición de
Escuela Pública.

Figura 19.

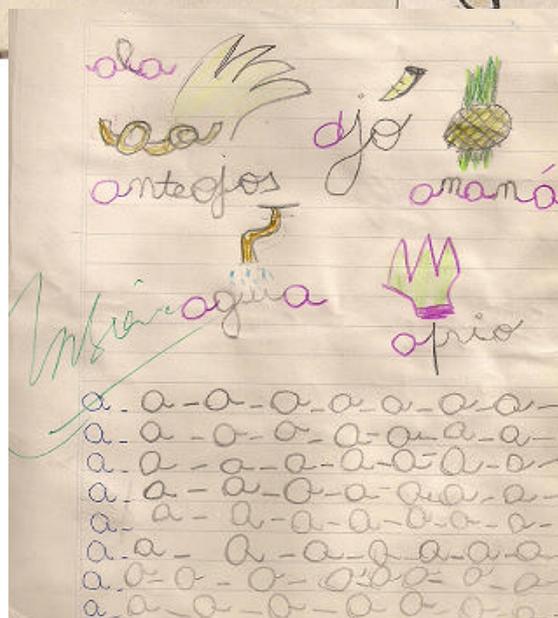


Figura 19: Método de la Palabra Generadora: Copia de palabras con la vocal enseñada: 1º Grado, 1990, Escuela Pública.

Figura 20.

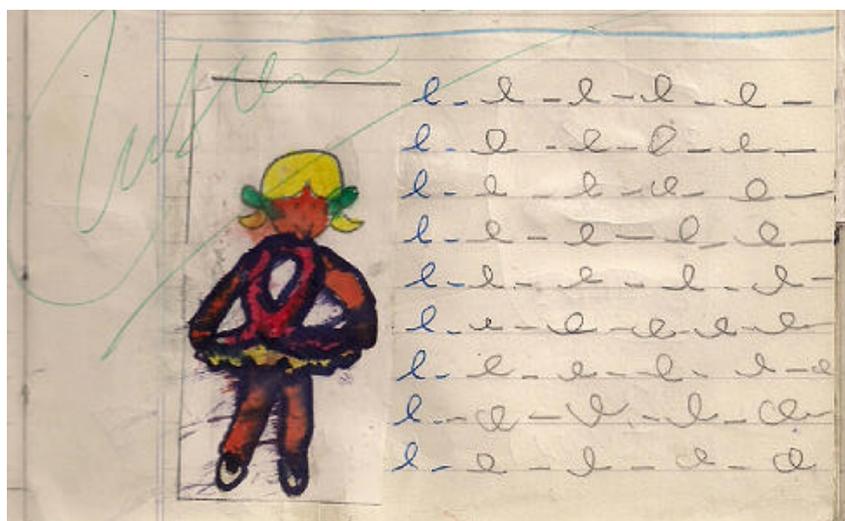


Figura 20: Método de la Palabra Generadora: Actividad conductista de copia y repetición de vocales: 1º Grado, 1990; Escuela Pública.

Figura



21.

Figura 21: Método de la Palabra Generadora: Trabajo de decoración de las vocales con copia de palabras que las incluyen; 1º Grado, 1990; Escuela Pública.

Figura 22.

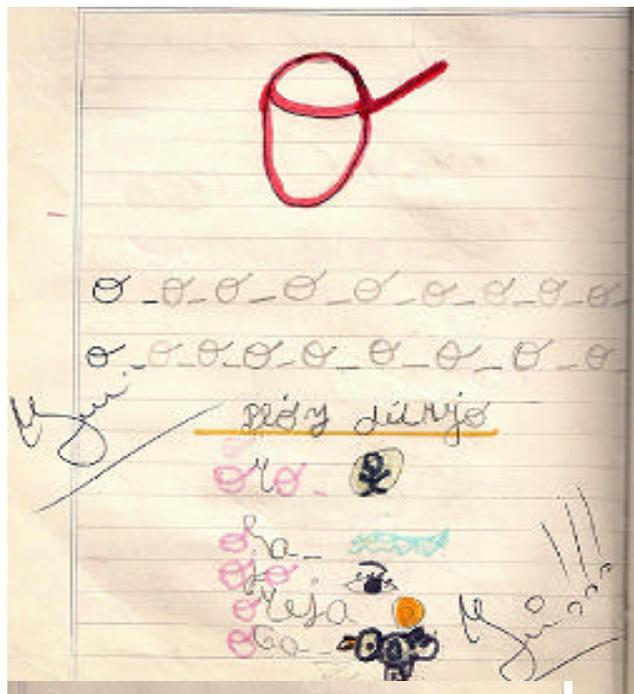


Figura 22:
Palabra Generadora:
conductista de copia de
vocales con la
palabras que las
Grado, 1990; Escuela

Método de la
Actividad
grafía de las
incorporación de
contienen: 1º
Pública.

Figura 23.

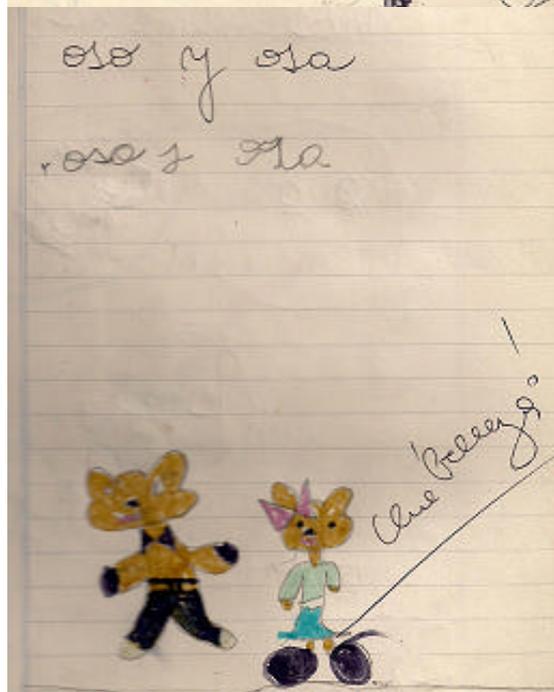


Figura 23: Método de la Palabra Generadora: Actividad de copia y lectura: 1º Grado, 1990; Escuela Pública.

Una vez ejercitada la copia de letras y palabras, se comienzan a armar oraciones:

Figura 24.

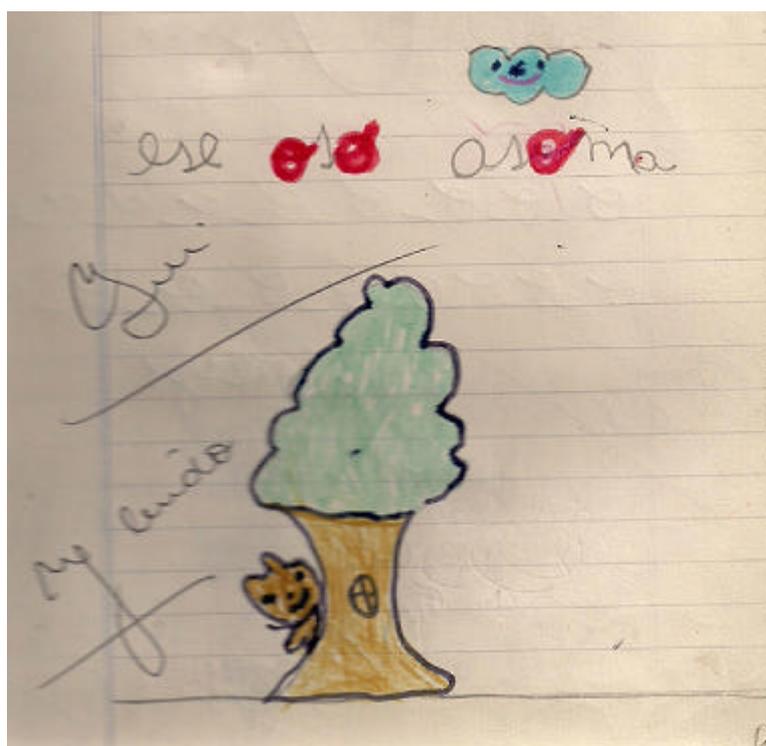


Figura 24: Método de la Palabra Generadora: Formación de oraciones con palabras formadas a partir del aprendizaje de las vocales: 1º Grado, 1990; Escuela Pública.

Una vez trabajado el grafismo de las vocales y la incorporación de su fonética a través de palabras y dibujos, la enseñanza de la lectura continúa con

palabras que están formadas con las vocales (ya conocidas) y una sílaba, utilizables para formar palabras mediante su repetición.

Un ejemplo de esta actividad es la siguiente que forma parte del libro "Upa!", presentando las palabras en imprenta minúscula y en cursiva, destacando con color las iniciales:

ama **ama**

Ema **E**ma

epa **epa**

upa **upa**

A través de la lectura de estas palabras en voz alta, se incorporan las nuevas sílabas que, repetidas, forman nuevas palabras todas acompañadas por la imagen correspondiente:

*"Repetición de palabras conocidas para afirmar la facilidad de la lectura"*²⁴

ma- má mamá mamá

pa- pá papá papá

Surgen nuevas palabras de sílabas repetidas: (Actividad del libro "Upa!")

co- co coco coco

ne- ne nene nene

Pe- pe **Pe**pe **Pe**pe

Estas lecturas permiten continuar de manera lineal con el aprendizaje: *"Sílabas ya conocidas y nuevas sílabas forman diversas palabras"*²⁵: (Actividad del libro "Upa!")

mapa mapa

masa masa

cosa cosa

Siguiendo estos pasos, el alumno ya escribe las vocales (que ejercitó con actividades de copia y repetición), incorporó sílabas y formó sus primeras palabras. El método continúa con la incorporación del resto de las letras del alfabeto.

Para el conocimiento de las letras restantes del abecedario, es importante destacar que el orden para presentar las consonantes no es al azar ni opcional por el maestro: la selección responde al balbuceo del bebé cuando empieza a hablar: primero la letra *m*, luego la *p*, continuando con la *s*, *r*, *t*, *l*, *z*, etc.

Además del orden, cada letra tiene un tiempo estipulado de trabajo, para que al finalizar 1º grado, se hayan presentado todas las letras del abecedario. Los grupos consonánticos (*pr*, *pl*, *fl*, *gr*, etc.) así como la unión *gu*, se enseñaban generalmente en 1º grado superior.

Por regla general, en el método de la Palabra Generadora, la primera palabra que se presenta es mamá:

Palabra generadora:

mamá

Luego la palabra se divide en sílabas:

mamá

ma

má

Cada sílaba se subdivide en letras:

mamá

ma

má

m

a

m

á

Por último, se reconstruye la “palabra generadora”:

mamá

	ma		má
m	a		m á
	ma		má

mamá

En cada uno de los pasos, la docente lee en voz alta y los alumnos repiten, acompañando la lectura con la práctica de la escritura.

Luego, con el mismo sistema, se incorpora la letra imprenta: copia, lectura en voz alta y repetición:

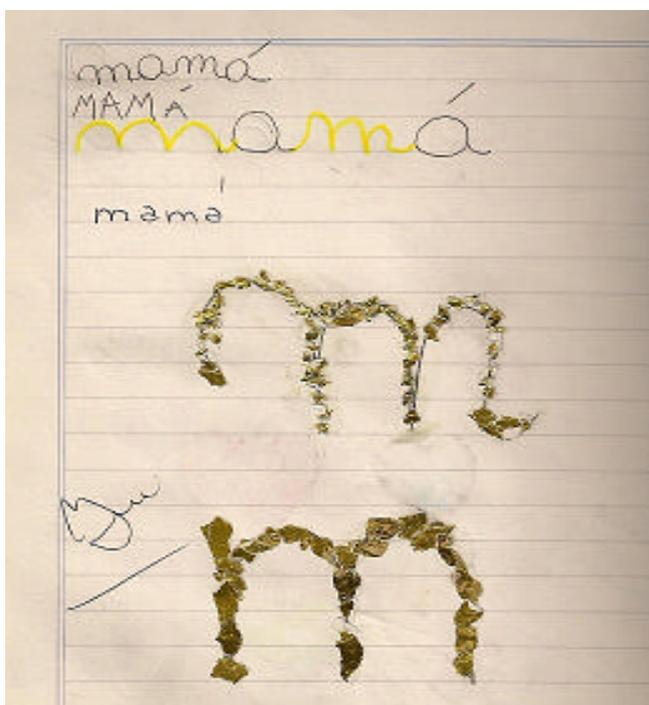
mamá

	ma		má
	ma		má
m	a		m á
m	a		m á
	ma		má
	ma		má

mamá

Estos pasos los en un cuaderno del año 1990:

Figura 25:



mamá

estos mismos observamos de 1º Grado

Figura 25: Método de la Palabra Generadora: reconocimiento de la letra *m* a partir de la palabra generadora *mamá*. 1º Grado, 1990: Escuela Pública.

Figura 26.

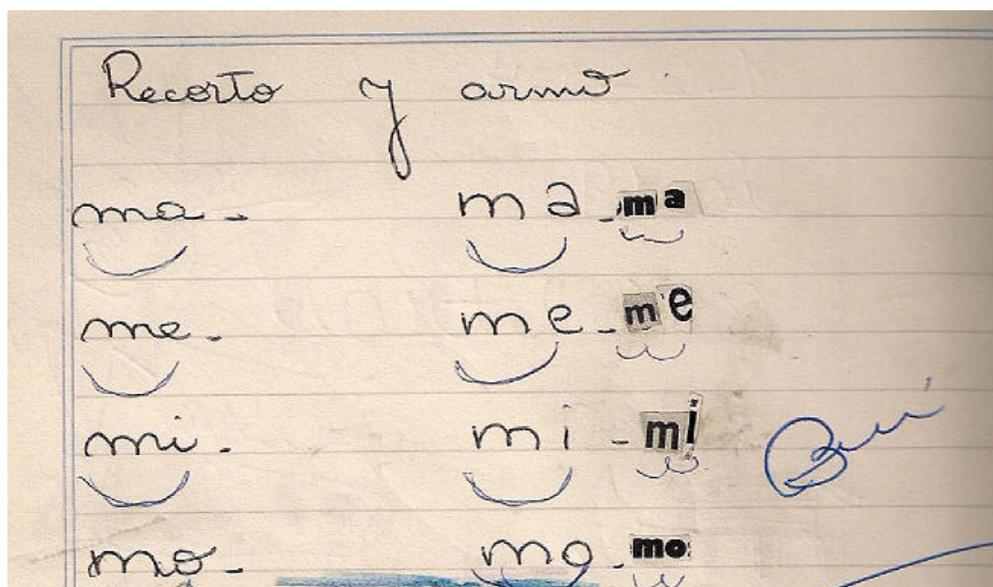


Figura 26: Método de la Palabra Generadora: formación de sílabas y repetición de las mismas para formar nuevas palabras. 1º Grado, 1990. Escuela Pública.

Figura 27.

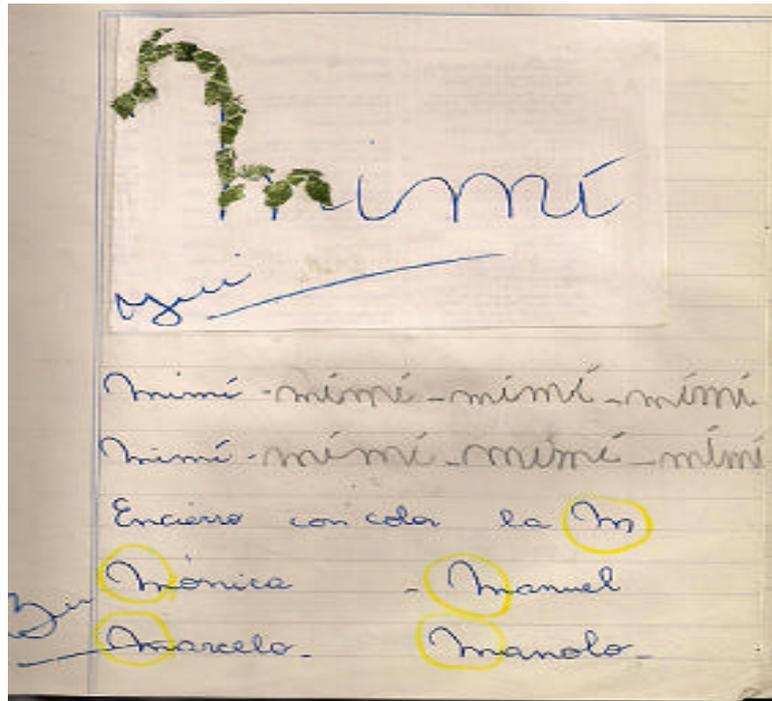


Figura 27: Método de la Palabra Generadora: actividades de copia y formación de nuevas palabras a partir de la palabra generadora. 1º Grado, 1990. Escuela Pública.

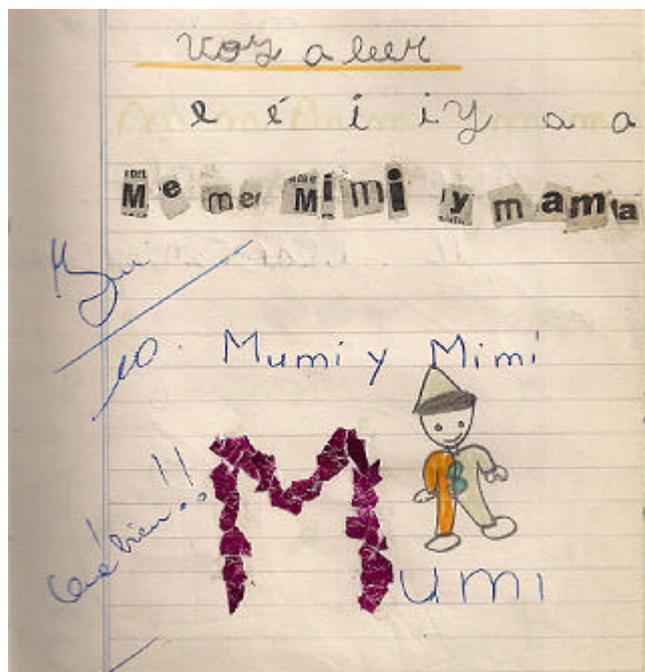
Una vez ejercitada la grafía y la lectura, se presentan oraciones que incorporan las vocales ya aprendidas y la nueva consonante: (Actividad del libro "Upa!")

Ema ama a mamá.

Ema ama a mamá.

De la misma observamos trabajaba en

Figura 28:



manera cómo se clase:

Figura 28: Método de la Palabra Generadora: a partir de la palabra generadora y de su descomposición en sílabas, se forman nuevas palabras, y con ellas oraciones. 1º Grado, 1990. Escuela Pública.

Se avanza con las distintas consonantes (que no respetan el orden del alfabeto) y se van incorporando a las oraciones las ya aprendidas. Cada oración va acompañada por su ilustración, repitiéndose en el cuaderno y leyéndose en voz alta: (Actividad del libro "Upa!")

Pepa ama a mamá.

Pepa ama a mamá.

Ese oso mío es mimoso.

Ese oso mío es mimoso.

En las siguientes actividades, reconocemos los pasos del Método de la Palabra Generadora, incorporando las palabras aprendidas mediante la copia, la lectura en voz alta y la descomposición en sílabas:

Figura 29:



Figura 29: Método de la Palabra Generadora: se incorpora la p y la palabra papá con la repetición de la sílaba. 1º grado, 1990. Escuela Pública.

Figura 30.

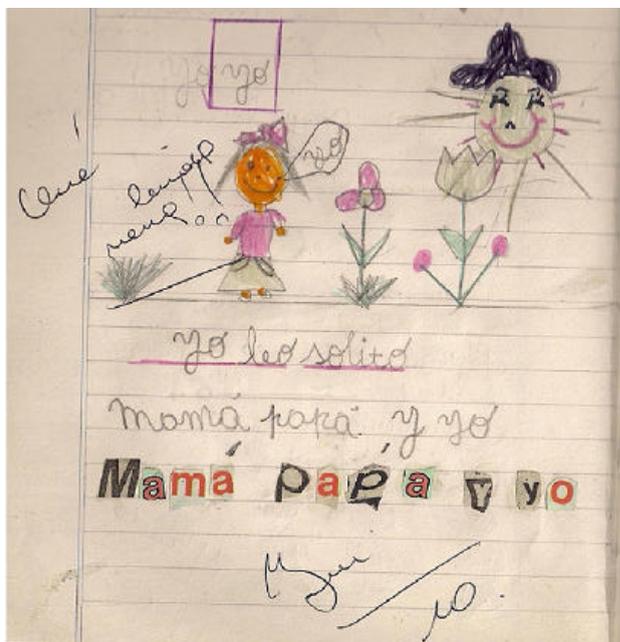


Figura 30: Método de la Palabra Generadora: reconocimiento de la letra p: 1º Grado, 1990. Escuela Pública.

Figura 31.

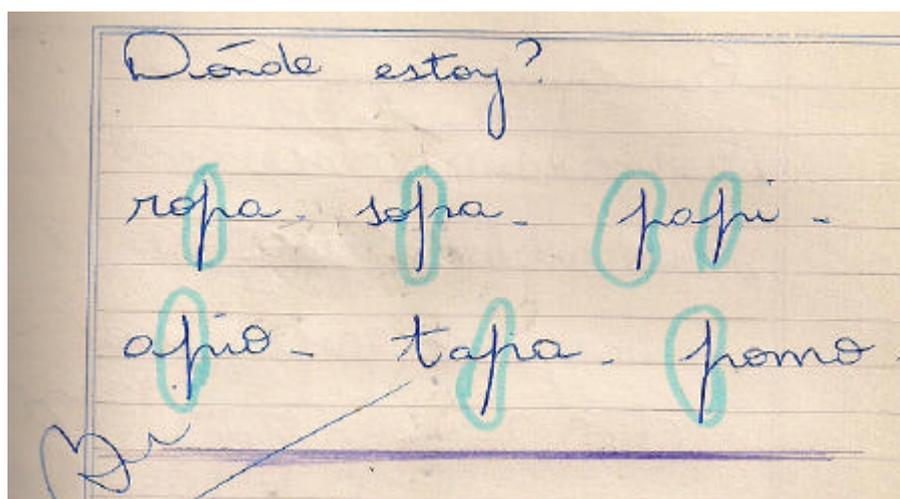


Figura 31: Método de la Palabra Generadora: reconocimiento de la letra p: 1º Grado, 1990. Escuela Pública.

Figura 32.

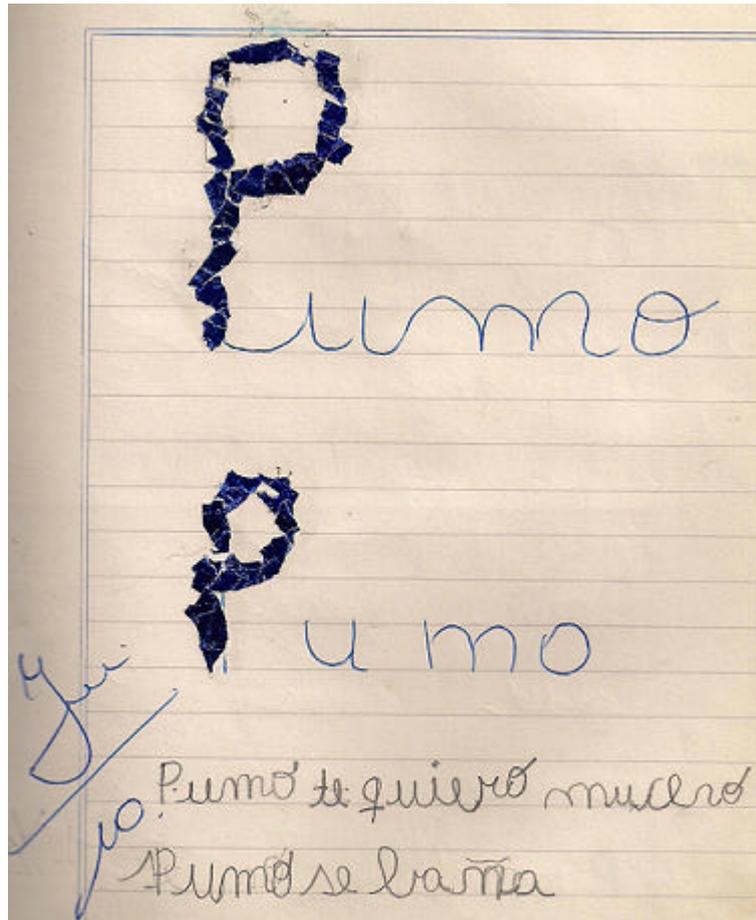


Figura 32: Método de la Palabra Generadora: decoración y manualidad de la letra *p*: lectura de oraciones con las letras trabajadas. 1º Grado, 1990. Escuela Pública.

En el
lectura
también se
estas
las que,
en el
conocimiento
de vocales y
conocidas,
empezar a
oraciones

Figura 33.



libro de
"Upa!",
presentan
actividades
avanzando
de la lectura
sílabas
se puede
leer

Figura 33: Libro de Lectura Upa!. Lectura de oraciones con palabras formadas con las sílabas aprendidas.

La siguiente actividad de "Upa!" permite el aprendizaje de la lectura rápida: *"Al invertir las mismas sílabas se forman nuevas palabras."* El avance se logra a partir de ejercitaciones conductistas: *"Repetición de palabras para familiarizar al alumno con la lectura y habituarlo a leer cada sílaba al golpe de vista"*²⁶

Figura 34.



Figura 34: Método de la Palabra Generadora: Aprendizaje de la lectura rápida: Upa!

Desde la escuela constructiva se considera que, en estas prácticas, la lengua escrita es pensada meramente como transcripción y no como una posibilidad de comunicación, ya que el aprendizaje se logra a través de repeticiones descontextualizadas, siendo el fin de esta técnica, la copia.

CAPITULO II: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE QUE APORTARON AL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo no se define como una teoría del aprendizaje; tampoco describe un método específico para la enseñanza, es decir, no

presenta una secuencia programada de pasos modo de plan que asegure el aprendizaje de determinados contenidos.

El constructivismo es una perspectiva (Florez Ochoa; 2005), un enfoque construido a partir de los lineamientos de distintas teorías del aprendizaje, que piensa la enseñanza y el aprendizaje desde la articulación de determinadas concepciones que se desarrollan en este capítulo.

La *Psicología Genética* tiene carácter epistemológico, constructivista e interaccionista. Se inicia con Jean Piaget (Suiza 1886; Ginebra 1980), quién se doctoró en Biología y más tarde trabajó en Alemania como investigador en el área de Psicología, aunque no fue psicólogo. Fue ayudante en la cátedra de Alfred Binet (psicólogo y pedagogo francés que desarrolló los primeros Test de Inteligencia). Así nació su inquietud por la investigación del desarrollo cognitivo, lo que lo llevó a aplicar los Test de Inteligencia a distintos grupos etéreos infantiles. En sus experiencias, comprobó que existía un proceso evolutivo en el desarrollo del pensamiento infantil y que las causas de dicho proceso eran de origen biológico. En estas investigaciones, Piaget encontró que los niños de la misma edad reaccionaban de forma similar en los experimentos y que los errores suscitados se corregían en la medida en que avanzaban en la edad.

El valor epistemológico de su teoría se focaliza en la generación y desarrollo cognitivo del ser humano, entendiendo que el objeto de estudio de la epistemología es el conocimiento científico.

La temática fundamental de sus investigaciones fue *la génesis y el desarrollo del conocimiento* y en ellas, es menester mencionar que la Psicología fue la herramienta para alcanzar sus objetivos epistemológicos.

Su obra se denomina *Epistemología Genética* y de aquí radica la importancia de destacar que el objetivo de Piaget fue conocer el origen del conocimiento; la influencia de su teoría en el ámbito pedagógico fue consecuencia de la aplicación de sus estudios a la educación.

La Psicología Genética como teoría del desarrollo de los procesos cognitivos (Psicogénesis) tiene valor constructivista por su carácter interactivo. En la teoría piagetiana el sujeto construye el conocimiento en su interacción con el medio: existe una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto. El conocimiento se construye entonces a partir de la herencia genética del individuo en la interacción con el medio.

La importancia de la herencia genética radica en que al nacer, el niño trae consigo actos reflejos, y a partir de ellos comienza a percibir que el mundo que lo rodea es ajeno a él.

J. Piaget afirma que en el estadio I del nivel senso-motor existe lo que denomina el *ejercicio reflejo*: “*En lo que concierne a los reflejos del recién nacido, resulta que lo que entre ellos presentan una importancia particular para el porvenir (los reflejos de succión o el reflejo palmar que será integrado en la aprehensión intencional ulterior) dan lugar a lo que uno de nosotros ha llamado ejercicio reflejo (...)*”²⁷

Su propia acción sobre los objetos le permite hacer conciente su diferenciación con ellos. Reconocer lo ajeno le permite internalizarlo y conocerlo.

La acción es entonces, la transformación del objeto por parte del sujeto. El sujeto no va a interiorizar al objeto (no es una copia de la realidad lo que realiza), sino que lo que va a internalizar es la acción que ejerce sobre él.

Por la existencia de esta acción es que se considera que el sujeto es activo. Así el conocimiento no es la adquisición de contenidos exteriores sino que hay una interpretación de la realidad. De la acción del sujeto sobre la realidad resulta una transformación de acuerdo con la forma en que el sujeto organiza el entendimiento. De aquí que cada individuo construye el conocimiento a partir de un conjunto de experiencias personales. “*En una era en que se trataba al niño como adulto, Piaget reconoció y logró que se aceptaran las diferencias*”²⁸

J. Piaget define la *estructura cognoscitiva* como “*(...) el sistema de conexiones que el individuo puede y debe utilizar y no se reduce en absoluto al contenido de su pensamiento consciente (...)*”²⁹. Entonces, podemos decir que las estructuras del sujeto, son los distintos modos que este tiene para acercarse a la realidad. A partir de las estructuras básicas accesibles por la herencia genética, el niño interactúa con el ambiente reorganizando esas estructuras y desarrollando otras nuevas. De estas nuevas estructuras mentales resultan formas más efectivas de entender el medio que lo circunda. Para presentarlo en un ejemplo concreto, citamos a J. Piaget: “*El recién nacido mama de manera más segura y encuentra más fácilmente el pezón cuando se le deja, después de algunos días, que en los primeros ensayos*”.³⁰ Así se explica que la relación del sujeto con el conocimiento no es pasiva, ya que lo

construye a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.

Para entender la influencia de la Psicología Genética en el enfoque constructivista, es menester aclarar algunos conceptos. J. Piaget, define la *inteligencia* como una adaptación pero aclara que no se refiere a una adaptación meramente biológica, porque se corre el peligro de caer en la equivalencia a una organización del organismo al medio ambiente.

Para precisar la relación entre el organismo y el medio ambiente, J. Piaget explica que *“La vida, en efecto, es una creación continua de formas cada vez más complejas y un establecimiento en equilibrio progresivo entre estas formas y el medio”*.³¹

Entendiendo entonces que la evolución del sujeto se da con la interrelación de su bagaje genético y el medio ambiente, es que se explica que la teoría de Piaget es interaccionista. Existe la idea de continuidad en la evolución de las estructuras biológicas. Por lo tanto, el organismo y el medio son interdependientes y existe entre ellos un constante proceso de acción y reacción. La adaptación va a darse cuando exista una relación de equilibrio entre el organismo y el medio.

Piaget explica la relación entre conducta, adaptación y equilibrio de la siguiente manera:

*Toda **conducta**, trátese de un acto desplegado al exterior, o interiorizado en pensamiento, se presenta como una adaptación o, mejor dicho, como una readaptación. El individuo no actúa sino cuando experimenta una necesidad, es decir cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a restablecer ese equilibrio, es decir, precisamente, a readaptar el organismo. Una ‘conducta’ constituye, pues, un caso particular de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto (...).*³²

La inteligencia es entonces, la forma superior de los diferentes niveles de intercambio entre el sujeto y el medio. Es el proceso de adaptación que se verifica en este intercambio y que implica dos momentos inseparables y simultáneos: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es la transformación del medio por la acción del sujeto. El individuo intenta constantemente modificar el medio para asimilarlo a sus propias necesidades.

La acomodación implica la transformación del sujeto a partir de las exigencias del medio. La modificación de los esquemas mentales preexistentes

se va a dar por cada nuevo estímulo proveniente del medio externo o del propio organismo, para acomodarse a la nueva situación.

Las interacciones del sujeto con el medio, conducen progresivamente a niveles superiores del conocimiento. Esta compensación intelectual activa con el medio ambiente es lo que Piaget llama equilibrio.

Los procesos simultáneos de asimilación y acomodación permiten al sujeto alcanzar progresivamente estados superiores de equilibrio. Cada nivel es más estable que el anterior, pero tendrá un carácter temporal, ya que al enfrentarse el sujeto con nuevos estímulos se rompe otra vez el equilibrio, que lo llevara a una nueva acción para reestablecerlo: así el desarrollo de la inteligencia es un proceso continuo en espiral.

El aprendizaje comienza entonces en este desequilibrio.

Podemos resumir entonces, que el aprendizaje, de acuerdo a Piaget, es un proceso que se da forma espiralada, en el cual se vinculan una serie de organizaciones intelectuales progresivas. Durante estas reorganizaciones, se revisan aumentan y comparan, comprensiones parciales del niño, para ser interrelacionadas efectivamente con el medio ambiente.

En cada nueva etapa, la capacidad del niño para reaccionar ante un estímulo idéntico, cambia. El mismo estímulo tiene un significado diferente para el niño en cada etapa de desarrollo, ya que el contenido de ideas afines sufre una reorganización mayor.

El conocimiento en el constructivismo y a partir de la teoría de J. Piaget, no es la copia de la realidad tal como se entiende en el conductismo, sino que es la interpretación que el sujeto que aprende hace de la misma.

El sujeto realiza una interpretación interna y activa al actuar en forma recíproca con la realidad. El grado de actividad interna varía de acuerdo al tipo de conocimiento y a las experiencias propias de cada sujeto.

Florez Ochoa, quién describe en su libro *Pedagogía del Conocimiento* los distintos modelos pedagógicos, afirma que los aprendizajes en la perspectiva constructivista deben ser significativos, dotados de reflexión, comprensión y construcción de sentido.

El concepto de *aprendizaje significativo*, surge de la *Teoría del Aprendizaje de David Paul Ausubel* (1918- 2008), psicólogo y pedagogo estadounidense. En ella, el autor considera que el sujeto que aprende es poseedor de una estructura cognitiva, la cual define como “*El conjunto de*

*conceptos e ideas que un individuo posee de un determinado campo de conocimiento (...)*³³.

Para D. Ausubel, el aprendizaje va a depender de cómo la estructura cognitiva se relaciona con el nuevo conocimiento. El aprendizaje es significativo, cuando la información nueva tiene significado en sí misma y cuando se consideran en la enseñanza las experiencias propias del sujeto y los conocimientos que ya posee. Así, la estructura cognitiva actuará como anclaje para el nuevo conocimiento.

Entre los aportes del autor, podemos sintetizar el gran valor que se le atribuye a la integración de los nuevos conocimientos con los previos del alumno, mediando este proceso de la enseñanza desarrollada por un docente que los considera y los respeta.

Florez Ochoa, haciendo mención a la Teoría de Ausubel, afirma que el aprendizaje se torna significativo para el alumno *“(...) gracias al aporte de su experiencia previa y personal. La contribución de sentido del alumno lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su aprendizaje (...)*³⁴

Desde las consideraciones de la Teoría de Ausubel, en el constructivismo, el aprendizaje es un continuo proceso de construcción, donde se articulan y reestructuran, los viejos y los nuevos conocimientos en estructuras que evolucionan con el desarrollo. El aprendizaje por construcción requiere de cambios en las estructuras cognitivas que tendrán lugar a partir de los aprendizajes significativos: *“El profesor debe facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas, para que el aprendizaje sea significativo”*³⁵

La *Teoría del Aprendizaje de Vigotsky*, también forma parte de las concepciones del constructivismo. Lev Semyónovich Vigotsky, (1896- 1934) psicólogo bielorruso, es uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, y precursor de la neuropsicología. Considera gran parte de la teoría de J. Piaget, diferenciándose de este en el papel que le otorga a la cultura.

Vigotsky afirma que el aprendizaje en un individuo es una actividad mediatizada por la *cultura* a la que pertenece y guiada siempre por un adulto o un par con mayor conocimiento.

El grupo cultural con el que convive el sujeto que aprende establece las experiencias educativas y especifica el tipo de aprendizaje que recibe. El autor plantea que la cultura aporta instrumentos que permiten al sujeto transformar la realidad que lo circunda. Estos instrumentos son los mediadores, entre los que se encuentran las *herramientas* (elementos materiales) y los *signos* (como el lenguaje, la cronología, las formas de medición, etc.). Los mediadores participan en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento permitiendo que el aprendizaje sea *el proceso de internalización de la cultura*.

El aprendizaje para Vigotsky, es una actividad propia del sujeto, a través de la cual reconstruye y resignifica su universo cultural. Al aprender, el sujeto aporta significado a lo que percibe, incorporando nuevas significaciones, *“Por tanto (el aprendizaje) no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos anteriores (...)”*³⁶ Es decir, es la distancia entre lo que el niño hace por el mismo y lo que puede adquirir con ayuda del otro que los acompaña.

Vigotsky postula al aprendizaje como un factor de desarrollo, y en esta relación entre aprendizaje y desarrollo, formula su Teoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El autor jerarquiza la figura del maestro y del grupo de pares al definir la Zona de Desarrollo Próximo como *“(...) la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”*³⁷

Por lo tanto, la modificación del conocimiento deriva de la relación entre los conocimientos que el alumno tiene hoy y los que tendrá mañana, con la interacción de un docente o un par que sabe más que él. Esta afirmación es crucial en la teoría de Vigotsky: los niños no adquieren conocimientos solamente por su propia actividad; lo hacen con el acompañamiento de docentes intermediarios de la cultura. El alumno internaliza la cultura en la interacción con el adulto y en base a lo que el mismo puede dominar con su producción.

El enfoque constructivista va a tomar de esta teoría que, para que el aprendizaje se produzca, el maestro debe plantear problemas relevantes de acuerdo con el contexto cultural de sus alumnos, considerando también sus ideas y puntos de vista. El docente constructivista tiene la labor de diagnosticar qué y cuánto sabe el alumno y cuál es su potencial de conocimiento.

Entonces, el aprendizaje constructivo debe promover el desarrollo permitiendo al alumno su propia construcción de significados y teniendo en cuenta en este proceso, las herramientas culturales del contexto del alumno.

Respecto a la ZDP, el constructivismo plantea que los contenidos que se le presentan al alumno no deben ser muy desconocidos porque no habría posibilidad de significarlos, pero tampoco deben ser muy conocidos porque no existiría el desafío de superarse.

Florez Ochoa afirma que a los pedagogos cognitivos también se los denomina constructivistas. Esto se debe a que *“Los sujetos cognoscitivos, los aprendices, no son receptores pasivos de información; lo que reciben lo reinterpretan desde su mundo interior, lo leen con sus propios sentidos, porque entender es pensar y pensar es construir sentido (...)”*³⁸

La Teoría Cognitiva, que también forma parte del marco teórico del enfoque constructivista, se inicia con Jerome Bruner (Nueva York, 1915), psicólogo y pedagogo estadounidense, que afirma que la enseñanza debe estar basada en el descubrimiento: *“(...) cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar cada ciencia, como un aprendizaje por descubrimiento.”*³⁹

J. Bruner, como J. Piaget, observa que la maduración y el medio ambiente influyen en el desarrollo intelectual, aunque el primero hace hincapié en el ambiente de enseñanza. También coincide con Vigotsky en algunos postulados respecto al aprendizaje: así como Vigotsky afirma que es un proceso guiado, Bruner propone la idea de “andamiaje” como un recurso didáctico para acompañar al alumno en el proceso de construcción de la realidad.

El precursor de la Teoría Cognitiva afirma que además de la presencia del maestro, debe existir en el aprendizaje la experiencia personal por descubrimiento. Por lo tanto, es un proceso que se da de manera activa y

constructiva. Avanzando en la enseñanza, el maestro va retirando los andamiajes de apoyo para que el alumno actúe con mayor independencia.

Así es como el conocimiento es aprendido por el propio sujeto siendo el producto del descubrimiento creativo. Esta afirmación es uno de los principios básicos del enfoque constructivista.

CAPITULO III: ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo surge con un cambio profundo en la enseñanza, pero también considerando un cambio en las disciplinas. Esto se da porque la teoría

de los contenidos de una disciplina, va acompañada indefectiblemente por una determinada teoría del aprendizaje.

La Lengua como disciplina, es concebida por el estructuralismo (Modelo Pedagógico Tecnocrático) como un código o un sistema (Marín; 2004), formado por un cuerpo de signos y reglas con combinatorias estables a los que se apela en todo acto del habla. Por lo tanto es una abstracción que se va a concretar en la acción del habla en discursos o textos.

Entre las décadas del sesenta y del setenta, surge la *Lingüística textual*, como una nueva teoría del lenguaje que ya no la considera sólo un sistema de signos y sus posibles combinaciones mediatizadas por reglas, obteniendo palabras u oraciones aisladas, sino que contempla al texto completo, que incluye también el estudio de los sujetos y las sociedades que lo construyen.

M. Marín (2004) explica este cambio de la siguiente manera:

Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas. Colocar el texto como centro de los estudios no significa pasar simplemente a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (es decir, no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Implica ocuparse de cómo hace el ser humano para comunicar.⁴⁰

Este nuevo enfoque implica entender que las personas no nos comunicamos simplemente con oraciones regidas por reglas sino por unidades de sentido denominadas textos.

El estructuralismo, que entiende a la lengua como forma y no como significado, encontró en la psicología conductista el mejor método para enseñar sus principios clasificatorios.

Con la irrupción de la Lingüística Textual, el objetivo de la educación pasa a ser que los niños se apropien de la Lengua para poder comunicarse a través de la palabra propia. Entonces, también se modifica el lugar del sujeto: la apropiación de la Lengua como medio de comunicación, deberá darse a través de una construcción interna del sujeto que aprende.

Las modificaciones introducidas por las nuevas concepciones de la Lingüística Textual en el campo de la Lengua, traen consigo cambios en la posición del sujeto que desarrolla las habilidades comunicativas.

Bajo este paradigma y con la mirada puesta sobre el sujeto que se inicia en la lecto- escritura, E. Ferreiro y A. M. Teberosky comienzan sus

investigaciones a fines de la década del 70. La intención directa de las autoras fue conocer los procesos y las formas mediante las cuales los niños adquirirían el conocimiento de la Lengua, apartándose de la vieja creencia de que éste se inicia al momento del ingreso en la escuela. Sus investigaciones partieron con una hipótesis: el sujeto que aprende no es un tabla rasa, sino que, apoyándose en los aportes de J. Piaget, es un sujeto creativo y activo en la construcción del conocimiento.

Con estas investigaciones (editadas por primera vez en 1979 en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*), bajo el manto de la Lingüística Textual y con el basamento de las Teorías del aprendizaje de J. Piaget, Lev Semyónovich Vigotsky y David Paul Ausubel surge el enfoque constructivista.

Esta nueva perspectiva, capaz de ser aplicable en las distintas disciplinas escolares, tiene tres principios de igual importancia que permiten comprender cómo se aprende: el niño es *protagonista de sus propios aprendizajes*; los logra partiendo de sus *ideas previas*, articulándolas con los nuevos conocimientos, alcanzando un *aprendizaje significativo*.

Principios del enfoque constructivista

El enfoque o perspectiva constructivista, destierra la afirmación conductista de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad. De manera opuesta y fundamentándose en la Psicogénesis afirma que el sujeto es constructor de sus propios conocimientos, y lo logra mediante su interacción con el mundo circundante. Sus conductas son respuestas a estímulos externos o internos (de su propio organismo), mediante las cuales el sujeto intenta conocer el mundo que lo rodea y lo hace a través de diversas aproximaciones y experimentaciones, que le van a permitir ir modificando sus estructuras mentales para superar las limitaciones de sus conocimientos previos.

El constructivismo comprende el esfuerzo del sujeto que aprende y niega que la información la reciba de forma pasiva, afirmando que lo hace actuando inteligentemente.

En una entrevista⁴¹ con el diario Página 12, E. Ferreiro dice que *“Una de las cosas siempre difíciles para dialogar con el ámbito escolar es que la escuela tradicional parte de la suposición de que los que recibe (alumnos) son oficialmente ignorantes y en caso de saber alguna cosa, eso es irrelevante*

respecto de los contenidos escolares.” Por eso, la escuela tradicional no permite el ingreso de elementos extraescolares y considera que el maestro es el que en su exposición, presenta los nuevos contenidos, la novedad. En relación con la enseñanza de la lectura y escritura, en la misma entrevista, E. Ferreiro afirma que *“(…) los chicos cuando llegan a la escuela ya tienen un camino andado y ese camino no es irrelevante respecto del contenido fundamental de 1º año de primaria, que es la alfabetización”*.

En este contexto de aceptar al niño como constructor y como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, es que el constructivismo incorpora el concepto de niño piagetiano. Esta percepción entiende que el conocimiento se arma en la *relación dialéctica* existente entre el sujeto y el objeto de conocimiento, con la necesaria intervención de un tercero (adulto- docente).

Incorporar al niño piagetiano, implica negar la posición de las Teorías Empiristas acerca de que el sujeto que aprende es una tabla rasa, un recipiente vacío en el que la escuela y el maestro imprimen los conocimientos a fuerza de repetición y copia; así como es unidireccional, no interactiva del objeto del conocimiento hacia el sujeto.

El niño piagetiano es definido por E. Ferreiro como aquel que *“(…) trata de comprender el mundo que lo rodea, que formula teorías tentativas acerca de ese mundo; un niño a quien prácticamente nada le es ajeno”*.⁴²

En esta mirada del niño, el constructivismo incorpora el concepto de *asimilación* de la Teoría Genética de J. Piaget, como el mecanismo fundamental para la adquisición del conocimiento. En la didáctica, este enfoque supone que para que toda propuesta del docente sea entendida por el alumno, deberá ser asimilada; la propuesta debe incorporar las estructuras cognoscitivas previas para avanzar en estructuras más complejas.

Aceptando que cada sujeto es diferente en relación a la formación de sus estructuras cognoscitivas de determinado campo del saber, es que en los principios del constructivismo se afirma que las respuestas entre los alumnos, son diferentes en cuanto a sus conocimientos previos. Por lo tanto, el aprendizaje será para cada alumno en particular un proceso de reconstrucción de sus saberes propios y no un mero proceso mecánico de acumulación.

En relación a la disciplina que nos convoca, la Lengua, y al principio del niño como constructor de su conocimiento, el constructivismo se aparta de la concepción tradicional de la escritura como la actividad de reproducción de

textos, copia para la caligrafía y el dictado. La didáctica constructivista entonces modifica la perspectiva: desde la escritura, el alumno se considera como potencial productor de diversos tipos de textos; desde la lectura, leer ya no es solamente la decodificación, sino que implica la actividad de comprender el texto, interpretarlo.

E. Ferreiro hace hincapié en la obligación del adulto de reconocer lo que los niños saben y utilizan de las habilidades de la Lengua: *“El respeto más difícil es el respeto intelectual porque supone reconocer que el chico es un interlocutor válido y yo adulto inteligente puedo dialogar con un pequeño que también es inteligente”*⁴³

Según los aportes de la Teoría Cognoscitiva (formadora también de los basamentos del enfoque constructivista), escribir es un proceso que requiere de la participación activa del escritor, quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas y utiliza estrategias para planificar, redactar y revisar el escrito. Por lo tanto el rol del sujeto en el aprendizaje de la lecto- escritura es primordial para el avance del proceso.

Respecto del segundo principio mencionado, comprender que *todo aprendizaje se inicia con las ideas previas del sujeto*, implica aceptar que el individuo es producto de la interacción de dos factores principales: el ambiente en el que se desarrolla y sus disposiciones internas. Se afirma entonces que cada alumno ha vivido distintas experiencias desde su nacimiento hasta el ingreso al sistema educativo. Por lo tanto, surge de este principio, otro que lleva al constructivismo a educar en la diversidad, sin esperar que todos lleguen vacíos de conocimientos a la escuela y por lo tanto, sin exigir que todos respondan desde el mismo nivel.

Dentro de la disciplina de la Lengua, el constructivismo considera que el aprendizaje de la escritura, se inicia mucho antes de la intervención de la educación formal y sistemática. Daniel Goldin (México), investigador de Lengua y Literatura hispánicas en la UNAM lo explica de esta manera: *“(...) el niño, al participar en contextos sociales de producción e interpretación de la lengua escrita, espontáneamente lo había explorado, había reflexionado sobre ella e iniciado la reconstrucción de los principios que la rigen”*. El autor agrega que *“Todo esto constituye un bagaje de saberes (por supuesto mucho más desarrollado en aquellos menores que vivían en medios donde la palabra*

*escrita tenía usos sociales significativos) a partir del cual el niño va construyendo su conocimiento de la lectura y escritura”.*⁴⁴

Desde esta perspectiva, se entiende que las prácticas pedagógicas del conductismo que niegan la existencia de este conocimiento, complejizan el aprendizaje de la Lengua escrita. Por el contrario, el enfoque constructivista prioriza en la enseñanza, el aprovechamiento de todo lo que el alumno sabe del mundo y del lenguaje, considerándolo el punto partida de toda práctica didáctica.

El tercer principio del constructivismo expresado es aquel que enuncia que *el aprendizaje debe ser significativo para el sujeto*. Este concepto, tomado de la Teoría del Aprendizaje de Ausubel, parte de que el niño aprende cuando es capaz de representar el contenido en cuestión.

Aprender significativamente implica que el aprendizaje debe tener sentido y significado para el alumno, logrando la intención de comprender los contenidos. Desde el significado, el niño es capaz de relacionar los nuevos saberes con los que ya posee. *“La comprensión en el aprendizaje significativo es imprescindible. No se autorizan fases de enseñanza memorísticas, o de ejercitación mecánica de movimientos o fórmulas”*⁴⁵

Centrándonos en la disciplina de la Lengua, la concepción del aprendizaje significativo permite que la lectura y la escritura sean herramientas funcionales para la vida cotidiana del alumno. Esto implica el reconocimiento desde la autoridad que enseña, que la escritura es un medio de expresión que tiene sentido para el alumno si le permite comunicarse. El objetivo de esta práctica es que el sujeto que aprende domine el lenguaje interactuando con su entorno, por lo que el maestro deberá presentar situaciones de lecto- escritura partiendo de situaciones reales y funcionales para el estudiante.

E. Ferreiro, comparando la práctica de la enseñanza de la escritura de la escuela tradicional con el enfoque constructivista, afirma que *“La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés”*.⁴⁶

Las propuestas del constructivismo para la iniciación en la lecto-escritura responden a la presentación de aprendizajes significativos, por lo cual, trabajar el lenguaje escrito *no puede ser una actividad descontextualizada*. Las prácticas didácticas surgen del trabajo con textos completos, con significado propio. Para lograrlo, el docente debe partir de los

intereses y necesidades del grupo clase, logrando la motivación desde textos reales y completos.

Son varios los autores que al referirse al enfoque constructivista hacen hincapié en la *percepción globalizada* del objeto de conocimiento que se enseña. Florez Ochoa lo argumenta aclarando que *“La organización no se presenta como marcha de lo simple a lo complejo, o de la parte al todo, sino que el todo siempre está presente en la enseñanza, aunque deba avanzarse para la comprensión a otros niveles de complejidad”*.⁴⁷ Así es como se logra el sentido para que el aprendizaje sea significativo. En la enseñanza de la lecto-escritura esta característica se impone desde la necesidad de trabajar con los alumnos, como se mencionó, a partir de textos completos. El enfoque globalizador implica considerar que la lectura y escritura no pueden ser actividades descontextualizadas.

Respecto de la práctica de la escritura y su significatividad, E. Ferreiro explica:

*(...)los textos se producen con algún propósito. No es un texto para nadie o para la maestra pero sabiendo que la maestra después de corregirlo no hace nada, sino que es con algún propósito, parte de algún proyecto que puede ser montar una exposición sobre algo que han investigado o entrar en comunicación con chicos de otra escuela.*⁴⁸

A partir de estos tres principios y demás consideraciones del constructivismo desarrollados y relacionados con la lecto-escritura, el docente que trabaje con este enfoque ofrece su lugar protagónico que tuvo en otras épocas, para dárselo a cada alumno. Además comprende que los niños no aprenden todo lo que él explique y como lo explique, sino lo que cada uno logre asimilar a partir de sus estructuras cognoscitivas y sus conocimientos previos. Cada niño es único y diferente del resto respecto de sus experiencias vividas, por lo que también lo serán sus hipótesis de la lecto-escritura y las reconstrucciones que de ellas haga.

Estas son las consideraciones que fundamentan la mirada constructivista desde la heterogeneidad del grupo clase, respetando la diversidad en las actividades para la enseñanza. Colocarse en esta postura, exige un alto nivel de implicancia por parte de la autoridad que enseña y un mayor grado de respeto hacia la individualidad y madurez propia de cada aprendiz.

La lecto- escritura como proceso

“La finalidad de la enseñanza la lectura y de la escritura, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente además, mejores usuarios del sistema de escritura convencional”.
Emilia Ferreiro

La enseñanza de la lecto- escritura desde el enfoque constructivista es considerada un proceso formado por etapas, por las cuales cada alumno atraviesa con sus tiempos y según sus grados madurativos. La característica principal de este proceso es el respeto por el tiempo individual.

Podemos afirmar que este proceso se inicia cuando el niño comienza a diferenciar el sistema de escritura de los otros sistemas de representación, aunque aun no pueda reproducirlo. Lo alcanza por medio de múltiples estímulos que recibe a partir de los textos de circulación social. Lo que no podemos afirmar es cuándo termina, porque en realidad, no termina: “(...) *la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas*”.⁴⁹

Por lo tanto, el niño que perciba que en su círculo familiar la lectura es una práctica habitual interesante e importante, habrá comenzado su camino en la cultura letrada desde muy corta edad.

Cada alumno avanza en la lectura y la escritura por etapas (o períodos), las cuales tienen un orden y un sentido. Todo sujeto que se inicia en esta práctica las atraviesa indefectiblemente, aunque no en los mismos tiempos.

Contrariamente a lo que se puede imaginar, el proceso no termina cuando el sujeto llega a la etapa denominada alfabética, ya que este será un nuevo punto de partida: para mejorar la ortografía, la coherencia y cohesión en la narración y la incorporación de textos más complejos a su lectura.

Para avanzar con firmeza hacia los llamados *textos difíciles*, cada alumno deberá haber transitado anteriormente por distintas situaciones didácticas. La lectura es una práctica muy diversificada en géneros y formatos discursivos, en soportes, en posiciones enunciativas, en propósitos y modalidades de lectura.

En Lengua, como en cualquier otra disciplina, el aprendizaje de la lecto-escritura es una práctica permanente y continua. En palabras de E. Ferreiro:

Si yo pienso que la alfabetización es cosa de primer grado y segundo grado y ahí acabo, es que no estoy viendo la alfabetización como ingreso a la cultura escrita. Si la veo así, sé que en cada nivel educativo voy a tener que enfrentar a los estudiantes con textos que son desafíos nuevos porque es propio del saber acumulado que quiero transmitirles en ese momento⁵⁰

La postura constructivista que indica que existen etapas que son atravesadas por todos los principiantes en la lecto- escritura, surge a partir de las investigaciones de E. Ferreiro y A. Teberosky, que permitieron conocer que los niños crean hipótesis acerca del sistema de representación de la escritura, antes de comenzar a leer y a escribir de manera convencional.

A. M. Kaufman, investigadora también del proceso de alfabetización, explica que la evolución de la escritura “(...) se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones, generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento del proceso (...)”⁵¹

Estas investigaciones permitieron entender que en el interior del proceso de aprendizaje de la lecto- escritura se distinguen tres grandes períodos que reflejan los logros cognitivos del alumno: en el primer período, el niño comienza a diferenciar el sistema convencional y arbitrario que representa a la escritura de los otros sistemas de representación; en el segundo período se logran las diferenciaciones al interior del sistema de la escritura; en el último período, las escrituras se diferencian ya que el niño reconoce las correspondencias de lo que escribe con las pautas sonoras del habla.

Dentro de estos tres períodos, son cuatro las etapas por las que atraviesa todo niño que se inicia en el proceso de la lecto- escritura. Para la comprensión teórica, las etapas se diferencian pero los logros internos no son tan tajantes ni exactos, como la teoría lo indica y existirán escrituras intermedias entre las diferentes etapas.

Las siguientes son las etapas del proceso de lecto- escritura, identificadas por las autoras del constructivismo:

1º etapa: Pre- silábica

2º etapa: Silábica

3º etapa: Transición Silábica- Alfabética

4º etapa: Alfabética

Etapa Pre- silábica: está caracterizada por la diferenciación de los dibujos y la escritura, es decir, *la distinción entre el modo de representación icónico- no icónico* (E. Ferreiro, 1986).

Por ejemplo, las marcas gráficas para representar/ dibujar a un gato, comienzas a ser diferenciadas a la palabra convencional *gato*. El niño no podrá escribirla ni leerla, aunque para representar la palabra usará distintas marcas gráficas que en un principio serán bolitas o líneas, avanzando hasta las pseudoletras.

La diferenciación gráfica es cualitativa, pero no habrá intención de control cuantitativo de las marcas que usa. Un ejemplo de este tipo de escritura se observa en las siguientes ejercitaciones. En la *Figura 35*, por ejemplo, el aprendiz escribe la palabra *bruja* a partir de la hipótesis que indica que hay diferencias cualitativas entre el dibujo y su palabra:

Figura 35.

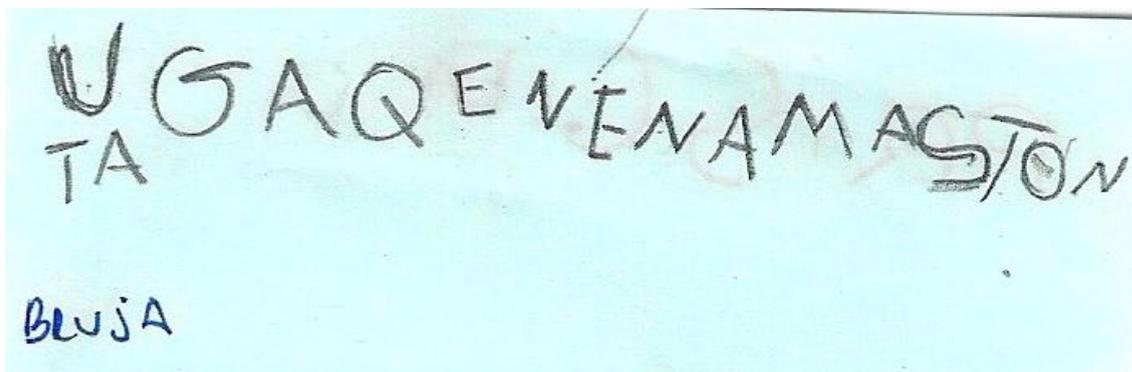


Figura 35: "BRUJA".

Escritura Pre- silábica. Diferenciación cualitativa sin control cuantitativo. Actividad constructivista a partir de cuentos de brujas. 1º Grado, 2010, Escuela Pública.

Figura 36.

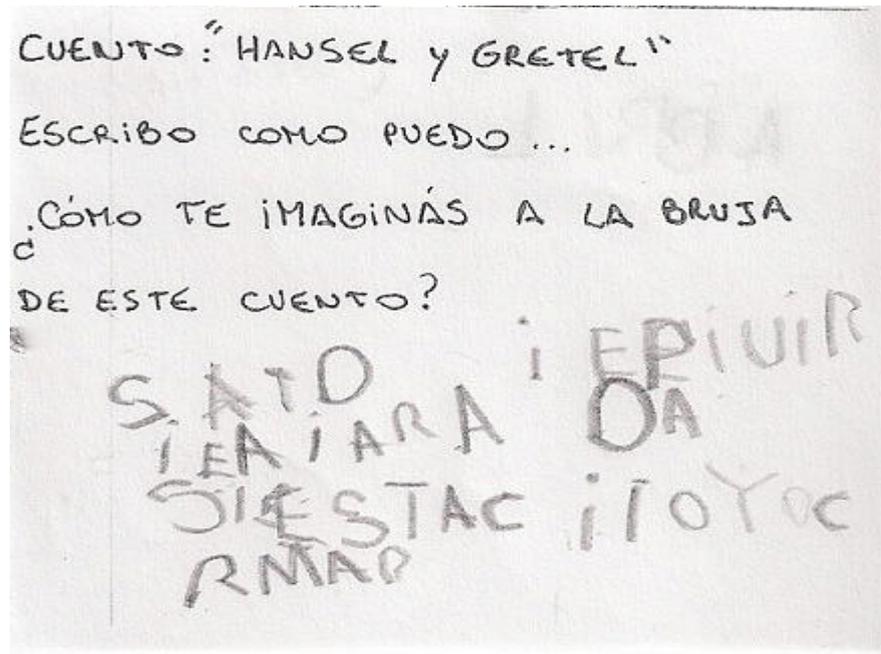


Figura 36: "MALA"

Escritura Pre- silábica. Escritura regida por la hipótesis de variedad pero no por la hipótesis de cantidad. Actividad constructivista a partir de la lectura del cuento "Hansel y Gretel". 1º Grado, 2010, Escuela Pública.

Figura 37.

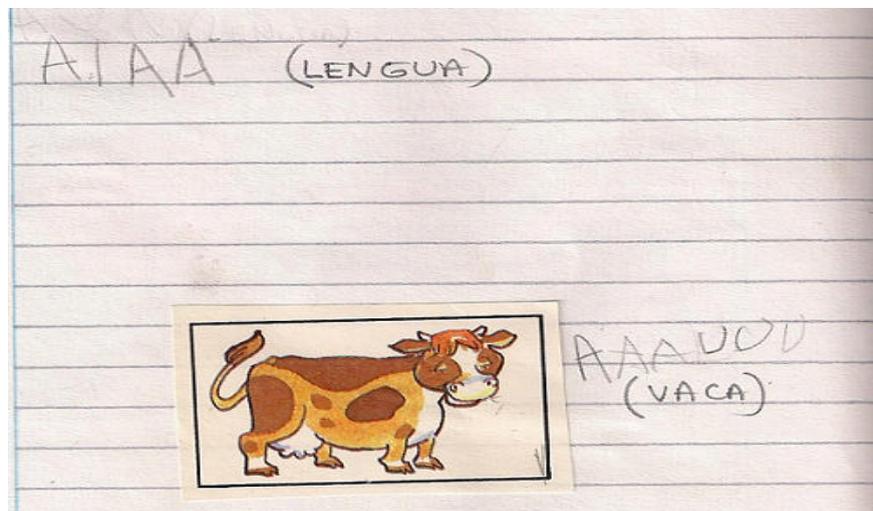


Figura 37: "VACA"

Escritura Pre- Silábica. Diferenciación cualitativa sin control cuantitativo. Escritura no regida por la hipótesis de variedad ni por la hipótesis de cantidad. Actividad constructivista de los animales visitados en la excursión a la granja. 1º Grado, 2011, Escuela Privada.

Etapa Silábica: se acentúa más aun la diferenciación cualitativa (las marcas gráficas para las letras ahora son legibles y diferenciables entre ellas) y

aparece la intención de cuidar la cantidad la cantidad de marcas (letras) para una determinada palabra. Estas características de las escrituras silábicas permiten observar dos hipótesis que se originan en el niño, que son la *hipótesis de variedad* y la *hipótesis de cantidad*.

La primera hipótesis, permite al escritor seleccionar las letras que va a usar. No son las precisas que se requieren para leer formalmente, pero surgen del repertorio de grafías que conoce el niño (logrado a partir del aprendizaje de su nombre, el nombre de sus compañeros y familiares) Avanzando en esta etapa, la hipótesis de variedad no le permite al niño escribir letras iguales seguidas, en el interior de sus palabras.

Por la segunda hipótesis, de cantidad, el niño no se permite poner, por ejemplo una sola letra para escribir una palabra. Dentro de su comprensión, una palabra larga no podrá tener pocas letras.

Además del surgimiento de estas hipótesis, la etapa Silábica, está caracterizada por las escrituras formadas por una letra para cada sílaba.

En el principio de esta etapa, cualquier letra -hipótesis de variedad- servirá para una sílaba -hipótesis de cantidad- (Figura 38). En un segundo momento, la letra que se elige para representar la sílaba, tendrán correspondencia sonora entre sí -primero escribirá las vocales y más adelante, la sílaba se verá representada por consonantes- (Figuras 39, 40 y 41)

Figura 38.

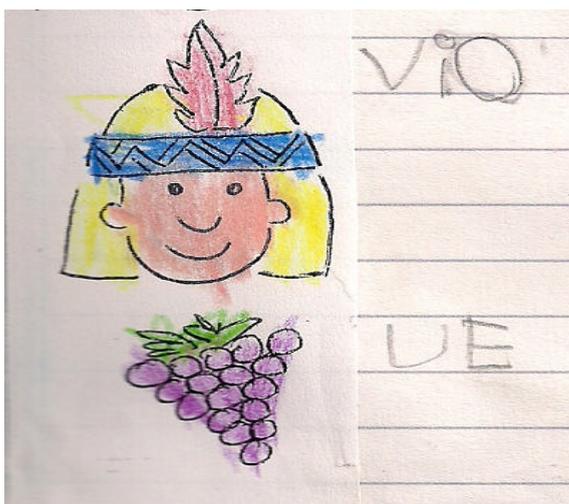


Figura 38: "INDIO" "UVA"

Escritura Silábica. Presencia de la hipótesis de variedad y de la hipótesis de cantidad. Escritura de una letra para cada sílaba, sin correspondencia sonora. Actividad constructivista a partir de un cuento. 1º grado, 2010, Escuela Pública.

Figura 39.

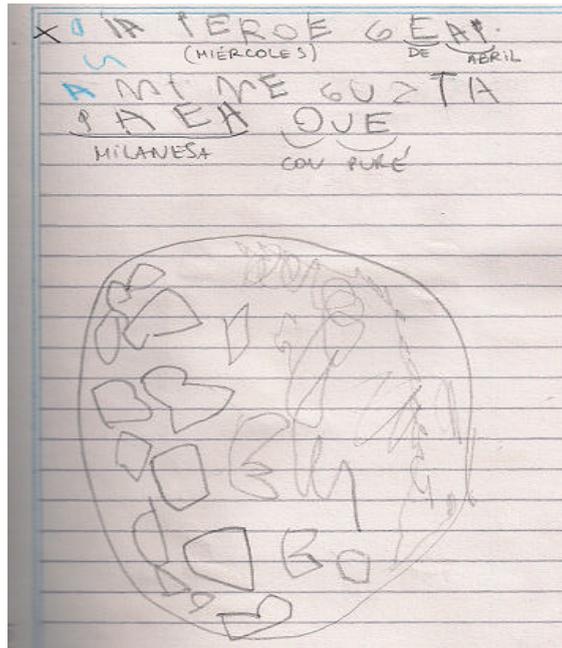


Figura 39: Escritura Silábica. Presencia de la hipótesis de variedad y de la hipótesis de cantidad. Se diferencian una letra por sílaba, con correspondencia sonora. Primacía de vocales. 1º Grado, 2011, Escuela Privada.

Figura 40.

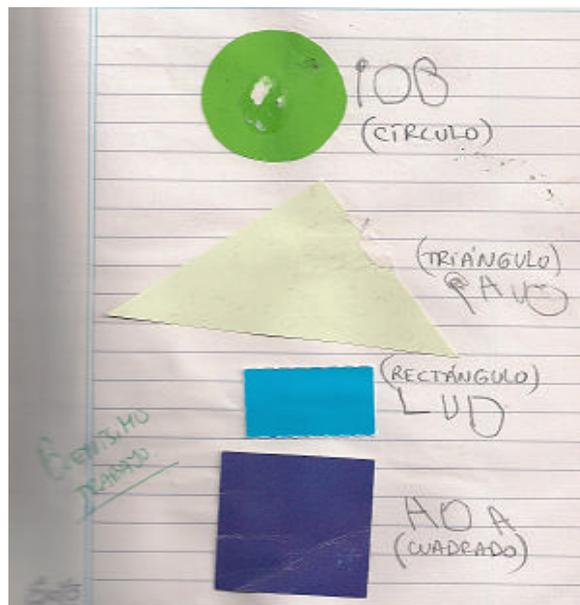


Figura 40: Escritura Silábica. Presencia de la hipótesis de variedad y de la hipótesis de cantidad. Escritura de una letra por sílaba con correspondencia sonora. Primacía del uso de vocales.

1º Grado, 2011, Escuela Privada.

Figura 41.



Figura 41: Escritura Silábica. Presencia de la hipótesis de variedad y de la hipótesis de cantidad. Escritura de una letra por sílaba con correspondencia sonora. Se alternan vocales y consonantes para cada sílaba.

1º Grado, 2011, Escuela Pública.

Etapa de Transición Silábica- Alfabética: la palabra se escribe de manera intercalada, algunas sílabas estarán completas y otras sólo representadas por una vocal o consonante. Las hipótesis de variedad y cantidad ya forman parte de “las reglas del sistema de escritura”.

Figura 42.

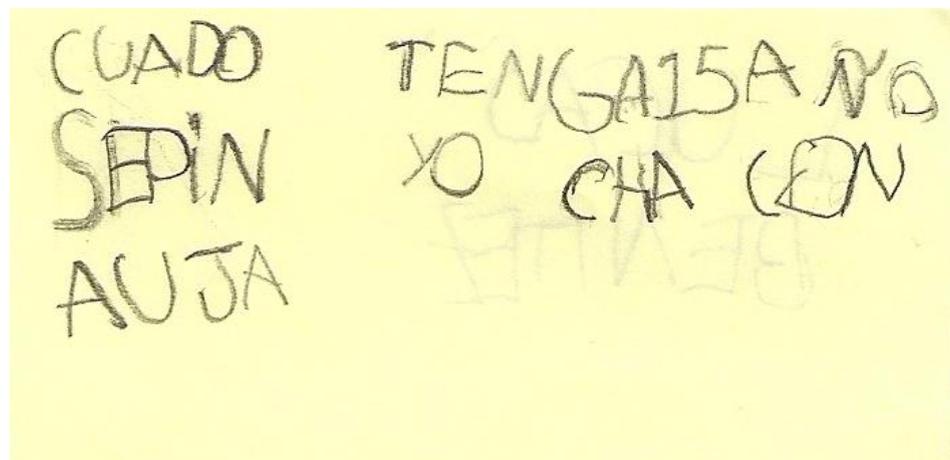


Figura 42: “CUANDO TENGA 15 AÑOS SE PINCHA CON UNA AGUJA”.
Escritura Silábica- alfabética Transición hacia la escritura convencional.
Actividad constructivista a partir del cuento “La bella durmiente”. 1º Grado, 2011,
escuela pública

Figura 43.

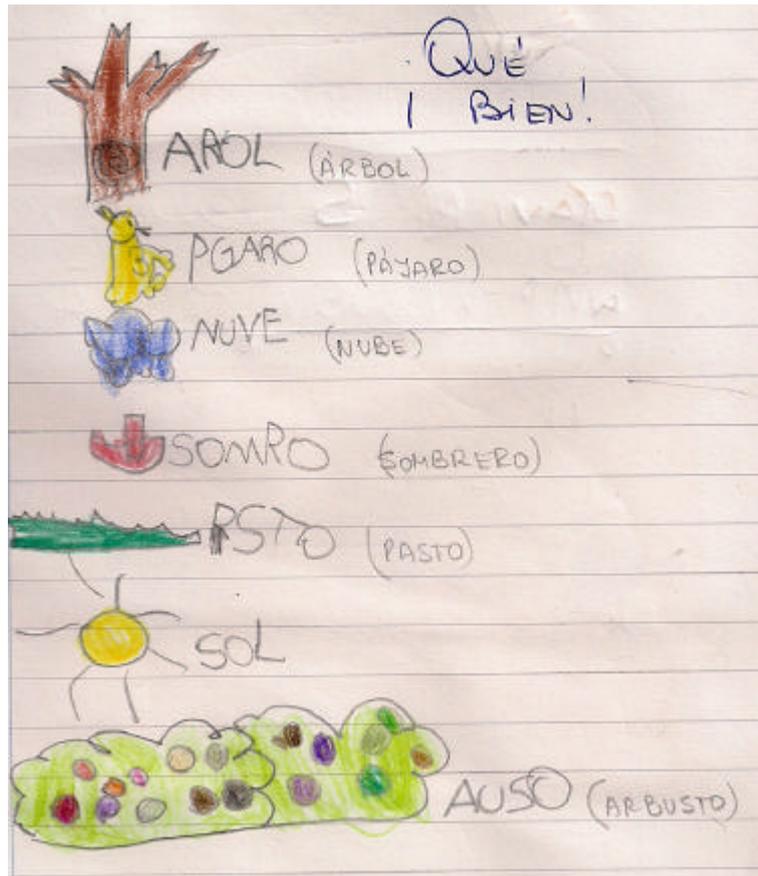


Figura 43: Escritura Silábica- alfabética. Transición hacia la escritura convencional: Alterna sílabas completas e incompletas. Actividad constructivista a partir de un historieta. 1º Grado, 2011, Escuela privada.

Figura 44.

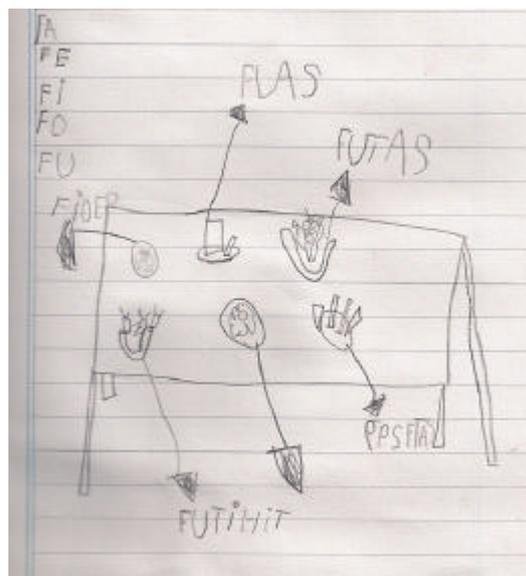


Figura 44: Escritura Silábica- Alfabética. Transición hacia la escritura convencional. Algunas sílabas están completas y otras no. Actividad de escritura espontánea sobre alimentos que comiencen con la letra F. 1º Grado, 2010, Escuela Pública.

Figura 45.



Figura 45: Escritura Silábica- alfabética
Transición hacia la escritura convencional. 1º Grado, 2010, Escuela Privada.

Etapa Alfabética: en la última etapa (que no corresponde a la finalización de la alfabetización) el niño escribe todas las letras que se necesitan para formar las palabras, aunque podrá haber errores de ortografía y/o dificultades con los grupos consonánticos.

Llegando a este punto, recordamos que aunque el alumno se encuentre en la etapa alfabética, el aprendizaje de lecto- escritura no ha finalizado, ya que es una práctica que en la ejercitación se complejiza y perfecciona día a día.

Figura 46.



Figura 46: Escritura Alfabética. Escritura convencional, con todas las letras de las palabras. Actividad constructivista de la materia favorita de la escuela. 1º Grado, 2011, Escuela Privada.

Figura 47.

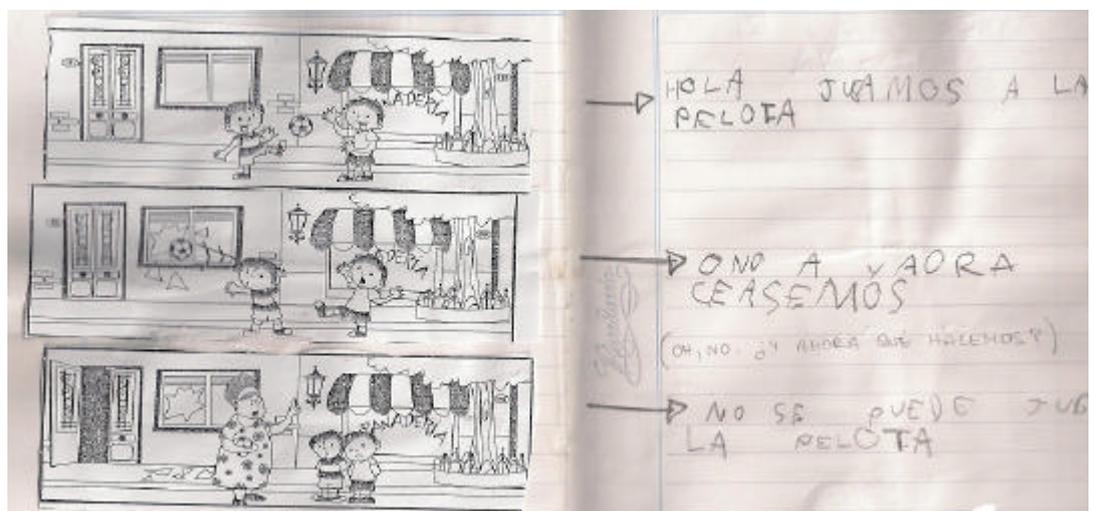


Figura 47: Escritura Alfabética: Actividad de escritura de secuencia narrativa. 1º Grado, 2010, Escuela Privada.

Figura 48.

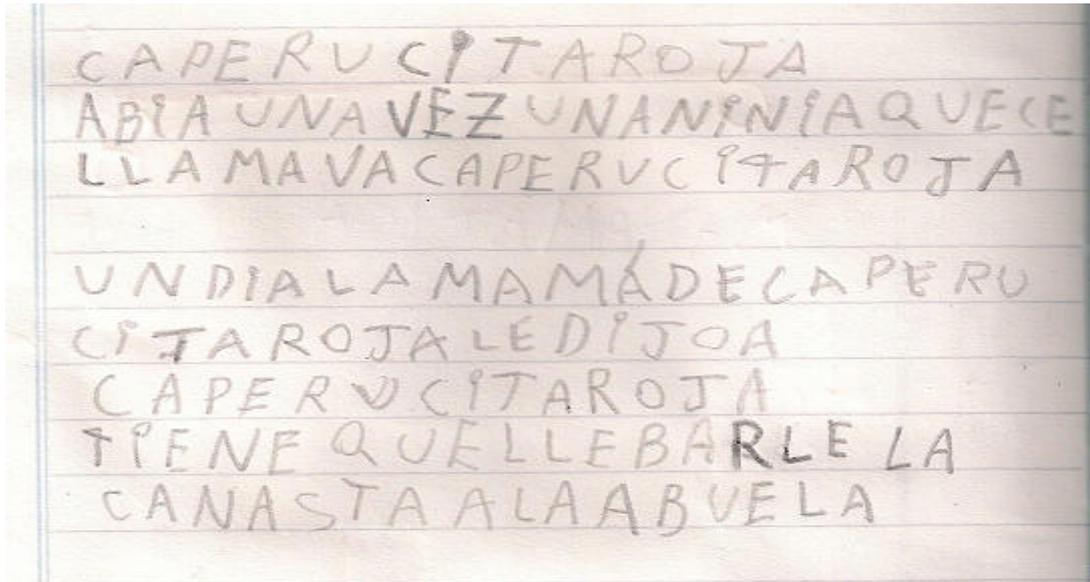


Figura 48: "CAPERUCITA ROJA. HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA QUE SE LLAMABA CAPERUCITA ROJA. UN DÍA LA MAMÁ DE CAPERUCITA ROJA LE DIJO A CAPERUCITA ROJA TIENE QUE LLEVARLE LA CANASTA A LA ABUELA"

Escritura Alfabética.

Actividad de renarración del cuento de "Caperucita roja".
1º Grado, 2011, Escuela Pública.

Figura 49.

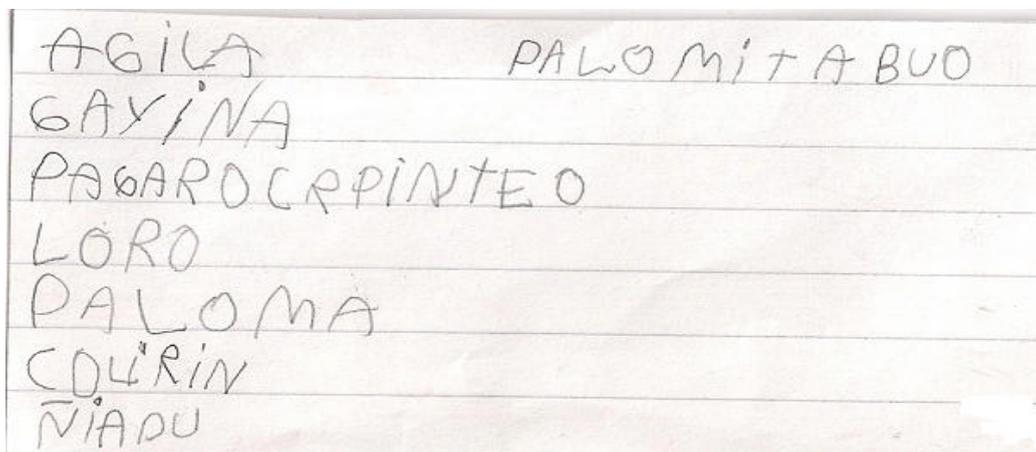


Figura 49: "AGUILA - PALOMITA- BÚHO- GALLINA- PÁJARO CARPINTERO- LORO- PALOMA- COLIBRÍ- ÑANDÚ"

Escritura Alfabética.

Actividad de escritura de animales trabajados a partir de láminas.
1º Grado, 2010, Escuela Pública.

Las investigaciones en materia de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, permitieron corroborar que los avances se van dando a través de diversos conflictos que se presentan a los alumnos.

Desde la Psicología Genética, la inteligencia es adaptación; y “*la adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación*”⁵² El aprendizaje empieza con el reconocimiento del problema (lo que hemos citado como desequilibrio). Desde la postura de Piaget del papel activo del niño en la construcción del conocimiento, él es el protagonista de su propio aprendizaje. Pero para dar origen a un problema, el maestro constructivista tiene que proponer tareas que coincidan con el sistema mental del niño: se deben presentar conflictos dentro de su marco de desarrollo. De lo contrario, puede ser que el nivel de pensamiento requerido para un ejercicio no le permita al niño tener conciencia del problema.

Cuando el problema que se hace presente en el acto de escribir es mayor a lo que el niño puede resolver, el actor pasa a ignorarlo, no se detiene a solucionarlo y continúa con la dificultad. Más adelante, en nuevas instancias, reconoce el problema y busca dentro de sus posibilidades caminos para resolverlo. Esto compensa parcialmente la dificultad, siendo una solución esporádica por lo que generalmente se vuelve a ella.

Por último, cuando el mismo obstáculo le presenta tal conflicto cognitivo que lo desestabiliza, se logra el desequilibrio y el niño busca soluciones dentro de sus niveles madurativos. Con esto último, se avanza en el desarrollo y se complejizan las estructuras cognitivas.

A la primera reacción donde el alumno no resuelve los elementos que lo perturban, se la denomina reacción *Alfa*. Cuando los compensa parcialmente, se denomina reacción *Beta*. La última reacción en que los mismos elementos se conviertan en desafíos que llevan a buscar soluciones y logra resolverse, se la denomina reacción *Gamma*. (KAUFMAN; 1992)

El rol del maestro

“En una propuesta pedagógica constructivista, el rol del maestro no es pasivo, en absoluto, ya que planifica su labor, enseña y evalúa permanentemente”.

Ana María Kaufman.

El maestro constructivista ya no es el experto que presenta los saberes a través de clases expositivas; tampoco cumple la función de centralizar la información.

La perspectiva constructivista tiene nuevas propuestas para la función del docente: este es el responsable de crear un ambiente propicio para que los alumnos se desarrollen de acuerdo con sus necesidades y condiciones. Además, es el andamiaje que acompaña el crecimiento intelectual, presentando situaciones problemáticas reales y cotidianas, con conflictos no abrumadores para la madurez de cada niño.

Este maestro estimula los aprendizajes a través de experiencias motivadoras y significativas, respetando el proceso de cada alumno y afianzando su capacidad de pensar y reflexionar. Deberá, entonces, tener en cuenta las situaciones particulares de estudiante, así como sus intereses y experiencias vividas.

Florez Ochoa describe que el maestro que enseña mediante este enfoque debe facilitar el aprendizaje significativo *“(...) suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas (...)*⁵³

La zona de desarrollo próximo es la distancia intermedia entre el desarrollo real del alumno y el desarrollo potencial, siendo este último el recorrido máximo de conocimientos que se alcanzan gracias a la ayuda del maestro que acompaña planteando conflictos cognitivos. Teniendo en cuenta la diferencia entre las reacciones Alfa, Beta y Gamma, es el docente el que debe evaluar a sus alumnos para presentar los conflictos pertinentes colaborando con el alcance del desarrollo potencial. Los conflictos no deben ser tan difíciles que lleguen a frustrar al niño, pero tampoco tan fáciles como para que no lo motiven a buscar soluciones.

Myriam Nemirovsky sugiere cómo deben ser las intervenciones del maestro constructivista para propiciar los aprendizajes: *“(...) no es conveniente plantear de manera intencional y permanente situaciones potencialmente conflictivas que el niño no esta en condiciones de enfrentar porque esto puede inhibirlo o bloquearlo. Se le debe dar un tiempo y seguramente, en un momento posterior las mismas situaciones podrán operar como motor de avance”*.⁵⁴

Asimismo, la autora niega que el docente constructivista atraviese una disminución en su función; por el contrario afirma que desde las últimas décadas del siglo XXI las funciones de los participantes de la situación de enseñanza y de aprendizaje han cambiado. El docente pasó a ser *“(...) una figura complementaria, casi secundaria o incluso pasiva, que dejó el protagonismo a los niños y se limita a llevar a cabo las iniciativas y propuestas de éstos”*.⁵⁵

Respecto del maestro alfabetizador, M. Nemirovsky afirma que su papel fundamental es *“Hacer evidente su propio interés y placer por leer y escribir”*.⁵⁶ Esto es porque, con su rol de motivador el maestro debe presentarse como un sujeto activo que lee y escribe en su vida cotidiana (sin dejar de mencionar la importancia de la familia, que debe acompañar el proceso cumpliendo también con esta última función). La autora agrega *“(...) si bien es decisivo que el maestro se muestre ante los niños como un usuario habitual y deseoso en la lectura y escritura, también es fundamental que lea y escriba en el aula, y que comente con los niños los actos lectores y escritores que realiza fuera de la escuela”*.⁵⁷

Para cumplir con esta función, el maestro puede llevar al aula notas periodísticas de interés para él y sus alumnos. En momentos de esparcimiento (para no relacionar los textos con la obligatoriedad escolar), se pueden compartir los artículos explicando la razón de decidir hacerlo con ellos. De la misma manera, debe invitar a sus alumnos a elegir noticias para compartir, revistas o álbumes, todo tipo de textos que sea de su interés.

El rol del docente en su tarea alfabetizadora, es principalmente ser el modelo de lectura a lo largo de toda la escolaridad, leyendo para sus alumnos tanto en el inicio del aprendizaje de la lecto- escritura como en los años posteriores.

La lectura en voz alta podrá ser para ampliar la información de un contenido trabajado, pero con la misma intensidad, lo será para compartir

lecturas placenteras, que no necesariamente tendrán un ejercicio o actividad posterior.

Errores, ortografía y su corrección

*“No se puede seguir confundiendo constructivismo con laissez-faire”
Ana María Kaufman.*

En relación al rol del maestro, es importante también pensarlo desde su intervención frente a los errores. Si el principio del constructivismo establece que el alumno avanza con sus ritmos y que hay que respetar su madurez cognitiva se deben aceptar los errores en el aprendizaje. Pero A. M. Kaufman afirma: *“El respeto por las ideas de los niños no debe conducir a la aceptación pasiva de los errores, ni siquiera cuando se trata de los tan mentados errores de ortografía”*.

Los *errores constructivos* son aquellos que se espera que aparezcan en determinado momento del proceso de enseñanza. Son sistemáticos, presentan regularidad y permiten ver que se está avanzando en el aprendizaje. Se considera que no se cometen por distracción, sino que hay una lógica que los sustenta: cuando un niño que se inicia en la escritura lo hace de manera silábica, utiliza en un primer momento, una letra para cada sílaba. Esta es la lógica del error constructivo en la escritura silábica.

Para el constructivismo, la intervención del docente sobre estas escrituras, parten de comprender en qué etapa del proceso está el alumno: *“(…) si el alumno no está en condiciones de enfrentar la situación conflictiva y tiene reacciones Alfa, el maestro debe comprender que no debe abrumar al alumno con situaciones potencialmente perturbadoras (...)”*⁶⁸

En un niño con escritura silábica, la solicitud de escribir la palabra completa, sería rechazada ya que aun maneja sus escrituras con la hipótesis de variedad y la hipótesis de cantidad.

Las investigaciones realizadas corroboran que el niño irá afianzando sus hipótesis hasta encontrar nuevas estrategias para la resolución de conflictos; o sea corroborar que su palabra no es igual a la escritura convencional.

El docente, entonces, debe dar tiempo a sus alumnos, *“Debe tener otro tipo de intervenciones, dando información, poniendo al niño en contacto con contextos, fomentando situaciones de intercambio”*⁶⁹

Como el error constructivo no se evita ni se sanciona, el docente debe acompañar y presentar actividades que permitan la superación del mismo, respetando los niveles madurativos de cada sujeto. Por lo tanto, es imprescindible que el maestro constructivista conozca si sus alumnos ignoran el problema, lo eluden o intentan modificar sus hipótesis para solucionarlo.

Hay que reconocer que una situación será conflictiva para el aprendizaje dependiendo del crecimiento intelectual de cada niño. Por lo tanto, el docente debe conocer en qué etapa de lecto- escritura está cada niño y conocer cuáles son sus reacciones frente a los aprendizajes. Es desde esta postura que el docente puede comenzar con la práctica de la corrección.

El acto de corregir (revisar el trabajo de los alumnos) tiene distintas modalidades según la finalidad de la actividad. Un tipo de corrección es la que se da de manera permanente en el trabajo diario, en el aula. La corrección se aplica sobre lo académico pero también sobre lo actitudinal y procedimental: desde cómo sujetar el lápiz, hasta cuál es la mejor manera de resolver una discusión.

La otra corrección es la tradicional, esta es, la marca gráfica en el cuaderno. En referencia a esta última, las pioneras del constructivismo, afirman que tuvieron un largo periodo de transición buscando la mejor manera de llevar a cabo esta tarea. A. M. Kaufman opina al respecto: *“Creo que no es bueno marcar sistemáticamente todos los errores, pero tampoco me parece adecuado no rectificarlos nunca”*⁶⁰. Desde su postura, considera que el marcar estrictamente todos los errores en el trabajo de un alumno, no lo estimula a seguir escribiendo.

Frente a esto, A. M. Kaufman plantea tres tipos de intervenciones posibles en las actividades de lecto- escritura: las correcciones T, C y M.

- Los trabajos que no los corrige un tercero (docente, adulto, compañero) serán registrados con una T que refiere a Testimonio. Estos trabajos indican el nivel madurativo y de escritura del autor al momento de realizarlo.

Este tipo de corrección es útil para usarse en narraciones, textos extensos que implican para su construcción, esfuerzo y dedicación.

En las primeras secuencias narrativas, serían muchas las marcas por parte del docente y, de hacerlo, esto sólo logrará desanimar al niño. Más

adelante, el mismo alumno determinará que la mejor de manera de evitar esas marcas es escribiendo menos.

E. Ferreiro, en una entrevista titulada *No es un pecado capital cometer un error de ortografía*, remarca su postura: *“Me parece que en muchos casos la ortografía es inhibitoria y no le veo la ventaja”*⁶¹

En los textos que presentan la dinámica de trabajo por el enfoque constructivista, se recalca que la manera de aprender es permitiendo al niño ser el protagonista de sus actividades, motivándolo a continuar. En el caso del aprendizaje de la escritura, el niño aprende escribiendo, por eso la afirmación de E. Ferreiro: *“Si un chico no escribe porque tiene miedo de cometer un error de ortografía, yo prefiero distenderlo y que escriba (...)”*⁶². Agrega que para solucionarlo existen ahora, los correctores electrónicos, por ejemplo, y una de las funciones escolares, debe ser enseñar a usarlos de manera apropiada.

A. M. Kaufman explica que el valor social de la ortografía es mantener la unidad lingüística. Su importancia radica en que forma parte de la buena comunicación, pero aclara que no es útil exigir a los alumnos que las sepan repetir de memoria cuando no está de base la comprensión de la misma. Para esto, la solución constructivista es que las reglas ortográficas deben estar a disposición de los alumnos para que sean consultadas cada vez que su escritura lo requiera (por ejemplo, en carteles que formen parte de la ambientación áulica)

- El segundo tipo de corrección es el que se registra con una C, lo que significa que en el trabajo estuvo la intervención de un Compañero: *“(…) quiere decir que el nivel de esa producción no es del niño ni tampoco es el nivel correcto en cuanto a un punto terminal del proceso de aprendizaje”*⁶³ Esta corrección debe hacerse con marcas en lápiz y son posibles las modificaciones posteriores.
- El tipo de corrección que se observa como tradicional, es la que se marca con una M: la realiza el Maestro y marca todos los errores. Esta modalidad se usa para dictados, resúmenes, cuestionarios y es imprescindible no dejar pasar ningún error ya que permitirán al alumno revisarlo para corroborar alguna escritura.

Para E. Ferreiro, las intervenciones mencionadas, cumplen el rol de crear escritores autónomos responsables de sus propios textos. Se elimina al docente como el único en el lugar del saber: *“Mientras el docente conserve para sí mismo el rol del corrector, impide que los chicos trabajen esa cosa tan importante que es hacerse responsable del texto”*.⁶⁴

Evaluación

La evaluación en el enfoque constructivista no se circunscribe al final del proceso; no es como en la escuela tradicional el producto de cierre de una cantidad determinada de contenidos. Por el contrario forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se evalúa el resultado de una actividad, pero también el procedimiento utilizado para llegar a él.

Florez Ochoa, describe la evaluación desde este enfoque de la siguiente manera: *“La generación del conflicto cognitivo, la formulación de nuevos sentidos o conjeturas que interpreten de manera coherente la situación problemática y las experiencias de confirmación de hipótesis son fases diferenciadas que permiten la observación y el seguimiento del profesor, sin perder el sentido genético de los logros de aprendizaje al final del proceso (...)”*.⁶⁵

En la enseñanza desde el constructivismo, la primera evaluación estará dada por el diagnóstico del grupo y de los distintos alumnos: para presentar contenidos significativos, el docente necesita conocer al grupo con el que trabajará, sus intereses y motivaciones, qué y cuánto saben de un determinado tema. Esta evaluación diagnóstica le permitirá ajustar las actividades de las diferentes disciplinas según las necesidades y niveles de los alumnos.

En la disciplina de la Lengua, para la enseñanza de la lecto-escritura, el docente deberá conocer en qué etapa del proceso se encuentra cada niño, para presentar las actividades indicadas con los conflictos cognitivos que le permitan avanzar.

Esta primera evaluación diagnóstica, deberá continuarse a lo largo de todo el proceso y acompañar los logros. No será necesario presentar una prueba escrita tradicional, sino que el docente puede evaluar la escritura y la lectura de sus alumnos en actividades más cotidianas, como en la lectura en voz alta de un cuento o en la escritura de una tarjeta de cumpleaños.

En el proceso continuo de evaluación constructivista, es destacable mencionar que al trabajar en la diversidad (sin la intención final de lograr la homogeneidad en el grupo clase) las evaluaciones deben considerarse a partir de distintos parámetros, evaluando a cada niño de manera individual y dentro de sus niveles madurativos.

Situaciones Didácticas

*“Se aprende a escribir escribiendo
y a leer leyendo”.*
Ana María Kaufman.

El enfoque constructivista, no se caracteriza por ser un método para la enseñanza. Es una perspectiva que comprende a los participantes de la situación educativa a partir de determinadas consideraciones teóricas.

Teniendo en cuenta el protagonismo del niño, el rol del maestro y el lugar del saber, se desprenden situaciones didácticas, que permiten al alumno acercarse a los contenidos y asimilarlos a sus estructuras cognitivas.

En la disciplina de la Lengua, hay dos grandes ejes de situaciones didácticas: la lectura y la escritura, ambas consideradas para el constructivismo, herramientas funcionales en la vida de los sujetos.

Así es como, este proceso de enseñanza no se limitará a presentar las letras y sus fonemas, para que la lectura sea decodificación y la escritura encodificación. Por el contrario, la propuesta didáctica de la lecto- escritura en el enfoque constructivista se basa en que el lenguaje escrito sea el medio para resolver necesidades prácticas y concretas y permitir al sujeto, formar parte de la cultura letrada de la sociedad.

La finalidad es que desde diversas prácticas motivadoras, los alumnos identifiquen los distintos tipos de textos que existen y sean productores de los mismos en las diversas situaciones cotidianas.

La escuela tiene la función, entonces de permitir el desarrollo de las habilidades de un buen lector y un buen escritor para que puedan formarse como tales. Las situaciones didácticas deben favorecer el dialogo y permitir al niño conocer la funcionalidad del lenguaje escrito en diversas actividades cotidianas. Para esto, el alumno deberá conocer las letras del abecedario y su

correspondencia sonora, conocer los grafismos para reproducirlos. Es decir, deberá tener un buen dominio del sistema alfabético.

Para alcanzar este aprendizaje, la perspectiva constructivista no presenta actividades fijas y obligatorias; sí establece condiciones necesarias para propiciar el desarrollo de la lecto-escritura en un aprendizaje significativo y funcional, partiendo que el objetivo de enseñanza serán siempre las prácticas de lectura y escritura entendidas como prácticas sociales:

- Las actividades seleccionadas por el docente deben adecuarse a los niveles, necesidades e intereses del grupo-clase.
- La lectura y escritura deben ser percibidas por el alumno como un aprendizaje necesario que le permite formar parte de la cultura letrada de su contexto sociocultural.
- Enseñar a leer supone que el niño reconozca entre las funciones de la lectura, la de disfrutar de textos literarios.
- Permitir el acercamiento a la lectura a través de la diversidad literaria.
- Aprovechar las propuestas de alfabetización de distintas editoriales.
- Organizar los contenidos en proyección y secuencias didácticas para trabajar el conocimiento desde la realidad de los alumnos.
- La enseñanza de los grafismos debe tener un sentido descontextualizado, lo más significativo posible,
- Se deben presentar materiales concretos, reales.
- Compartir textos de uso cotidiano como periódicos y revistas, y producir otros como invitaciones y tarjetas de festejos.
- Las propuestas deben ser motivadoras a partir de la resolución de situaciones conflictivas pero posibles.
- Además deben ser abiertas, en el sentido de permitir que cada alumno interactúe con ellas de formas diversas, según sus posibilidades.
- Seleccionar actividades con sentido y proyección fuera del aula.
- Presentar actividades que permitan la producción entre pares, dando lugar a la discusión y reflexión grupal.
- Trabajar la lectura y escritura desde textos completos.

Situaciones didácticas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura:

El enfoque constructivista considera la lectura como la interpretación de textos y no como la decodificación de letras y sus respectivos fonemas. La lectura de textos no es sólo de carillas completas de párrafos y palabras, sino que un texto también puede ser desde un anuncio de publicidad, y ellos están todos en la vida social.

La interpretación del texto no es única, porque como parte del sujeto activo con su conducta de leer, también estará atravesada por los propios conocimientos.

Lectura por parte del docente Es una situación didáctica propia del constructivismo. Forma parte de una actividad que permite que los niños se inserten en la cultura escrita. Así, los textos que el docente lee, serán completos y no debe evitar frases u oraciones pensando que el alumno no va a entender.

E. Ferreiro expresa al respecto: *“Hay un montón de saberes vinculados con la lecto- escritura que han sido relegados siempre para después (...) se les puede contar cuentos pero hasta ahí (...) la verdad no me parece correcto”*.⁶⁶

En una entrevista realizada a Delia Lerner⁶⁷, la autora explica que desde la óptica del constructivismo *“(...) el rol de lector es compartido por el maestro y por los chicos (...). Al leer en el aula, el maestro esta representando la práctica social de la lectura y participar en estas situaciones es una vía privilegiada para que los chicos se incorporen en esa práctica”*.

También aclara que esta actividad debe realizarse durante toda la escolaridad y no sólo en los primeros grados de la escuela primaria: que el docente lea a sus alumnos, es una práctica imprescindible para cuando ellos aun no leen de manera convencional. Pero también lo será cuando sus alumnos leen, ya que contribuye a que accedan a otros textos de la literatura. *“La lectura del adulto cumple el papel de ayudar a los alumnos a ingresar a algún sector de la práctica social de la lectura o de los mundos literarios”*⁶⁸

D. Lerner explica los lineamientos que requiere esta práctica: el docente debe leer el cuento sin interrupciones ni comentarios personales. Tal como lo hacen los adultos al leer una novela, no debe saltar párrafos ni modificar

palabras por otras más fáciles. Con esta actitud el docente comparte con los chicos, las prácticas que realiza cualquier lector.

El rol del docente implica presentar a sus alumnos, textos exactos del autor. Frente a esta postura, se deberá tener en cuenta que el docente no podrá, entonces, modificar un texto que haya escrito un alumno, porque aun siendo estudiante, es el autor de su propio texto.

Lectura por parte del alumno A diferencia de la didáctica tradicional, en el enfoque constructivista el alumno que no lee convencionalmente puede hacerlo por sí mismo; D. Lerner llama a esta práctica *leer sin leer*. Para ésto, se presentan condiciones específicas que acompañan al niño en el proceso de la adquisición de la lectura. El alumno debe tener conocimientos previos respecto al texto en cuestión.

Las investigaciones de E. Ferreiro y A. M. Teberosky demostraron que los niños tienen hipótesis de la escritura antes de escribir convencionalmente. De forma análoga, también pueden realizar anticipaciones de la lectura antes de saber leer. Para colaborar en este proceso es necesario tener como base, los principios del constructivismo acerca de la importancia de los conocimientos previos y del aprendizaje significativo.

D. Lerner define la lectura en el caso de los niños que no leen y establece que el docente debe estar atento a las actividades que realizan los alumnos: hay una clara diferencia entre la lectura por medio de las habilidades de anticipación y reconocimiento, y lo que se realiza por adivinación, negando a esta última como lectura: *“La lectura es un interjuego entre la anticipación y verificación, esta última basada en la información que el texto posee”*⁶⁹

La situación de enseñanza puede desarrollarse de la siguiente manera: una vez que el docente leyó varias veces un mismo texto que es de interés para su grupo, puede empezar a realizar actividades desde la pregunta *¿qué dice ahí?* Como cada niño ya tiene un bagaje de conocimientos previos respecto al tema trabajado, puede realizar “anticipaciones” de la grafía por ejemplo, en el título. De la misma manera puede leer el nombre de los personajes, o palabras destacables del texto. Todo esto lo realiza apoyándose en las letras que ya conoce, aprendidas desde la copia de su nombre y del nombre de sus compañeros.

Respecto a este tipo de actividades que permiten leer sin leer, D. Lerner afirma que esto es posible *“(...) cuando los chicos se están apropiando del sistema de escritura y se enfrentan entonces con el problema de interpretar los signos gráficos que aparecen en el texto apoyándose en las anticipaciones que pueden elaborar en base a los conocimientos que tienen del texto”*⁷⁰

De este tipo de situación en la que el lector principiante utiliza la habilidad de anticipar (actividad de pensamiento que utiliza todo lector convencional), se desprenden distintas propuestas, que deben estar respaldadas por una importante cantidad de información visual y por la lectura en voz alta del docente: *“Hay otros tipos de situaciones de lectura que se ponen en acción cuando los niños aun no leen en el sentido convencional del término: son las situaciones en las que los chicos tienen que localizar dónde dice tal cosa, o cuál es cuál entre varias palabras o expresiones posibles”*⁷¹

Situaciones didácticas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura:

En relación a las prácticas de enseñanza para el aprendizaje de la escritura, uno de los aspectos que se destacan es el de la *caligrafía*, es decir, la escritura de las letras.

El lema del constructivismo es que *se aprende a escribir escribiendo* y así como este enfoque no hace hincapié en la ortografía sino en la motivación para escribir, tampoco prioriza la actividad de la caligrafía. No significa que deja estos importantes aspectos de lado sino que la prioridad es focalizarse en la Lengua escrita.

E. Ferreiro lo explica cuando dice en una entrevista *“Yo no digo que no haya que aprender a utilizar pertinentemente las letras, lo que digo es que no nos olvidemos de los otros aspectos y no pongamos todos los aspectos formales por delante porque eso no introduce bien a la cultura escrita”*⁷² Haciendo referencia a la escuela tradicional, enfatiza que *“El problema de la introducción a la cultura escrita es sumamente complicado y nunca ha focalizado justamente por esta fijación a las formas”*⁷³

La perspectiva constructivista no acepta que el alumno deba copiar bien las letras para recién con ese conocimiento permitirle hacer algo más con la escritura. La función es escribir para comunicar, expresarse, hacer pedidos. La

autora fundamenta su postura entendiendo que existen las máquinas para colaborar con la corrección de la ortografía así como con la forma y tipo de letras.

Otra de las actividades de la escuela tradicional que el constructivismo destierra, es el *dictado*. La entiende como una práctica que no se justifica para el aprendizaje significativo de la ortografía ni para la caligrafía. Estos aspectos formales de la Lengua pueden ser evaluados a través de actividades de escritura que sean funcionales en el aula y fuera de ella.

El dictado, desde el enfoque constructivista, es una actividad que no permite al alumno desarrollar habilidades propias de un escritor, como lo son las estrategias de planificación (anteriores a la producción) y la estrategia de revisión (posteriores a la redacción).

Dentro de las prácticas didácticas del constructivismo, es destacable mencionar una que surge como innovación propia de este enfoque y rompe con el trabajo individual de la escuela tradicional: la producción colectiva.

Florez Ochoa menciona respecto de la funcionalidad de esta actividad que *“El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares”*⁷⁴

Las producciones colectivas de textos permiten la planificación grupal y requieren de la revisión y corrección por parte de todos los participantes. Esta actividad deja de manifiesto que todas las opiniones son válidas así como que todos pueden participar en el trabajo. El grupo tendrá el rol de escuchar y seleccionar las diferentes sugerencias que más se acerquen a la finalidad del proyecto común.

La revisión y corrección de manera grupal puede hacerse sobre la cohesión, la puntuación, el formato y la ortografía. Si la forma en que esta escrita una palabra permite la discusión y da lugar a la reflexión sobre la ortografía, los participantes habrán aprendido mucho mas que si esa regla ortográfica hubiese sido expuesta por la maestra y copiada por los alumnos.

Hasta este capítulo se han mencionado las características principales que hacen del enfoque constructivista una propuesta docente de enseñanza y de aprendizaje, haciendo hincapié en las situaciones de la lecto- escritura.

Existe un sinnúmero de situaciones didácticas posibles para este proceso, todas ellas se desprenden de las aquí mencionadas como generales.

En el capítulo siguiente, nos dedicamos a analizar cómo es la *aplicación* real de este enfoque en nuestras aulas.

CAPÍTULO IV: REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS ÁULICAS CONSTRUCTIVISTAS

Los Diseños Curriculares y el enfoque constructivista

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (1999)⁷⁵, comienza con la caracterización del alumno.: *“(...) no todos aprenden lo mismo de la misma manera (...) Se trata, entonces de comprender la lógica de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta la edad de los alumnos y sus características psico-evolutivas y físicas pero atendiendo a la diversidad de lo individual.”*

Por su parte, el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004)⁷⁶, afirma que la propuesta educativa del documento es definida como *común* ya que ofrece a todos los alumnos el mismo Curriculum, pero aclara que *“Un curriculum común no implica la desconsideración de la diversidad (...) sino la asunción de la responsabilidad de encontrar las mejores vías para que todos accedan a las experiencias educativas (...)”*. *Se recae constantemente en la atención a la diversidad, describiéndola como un “(...) asunto nada fácil para una institución que, como la escuela, nació bajo un mandato homogeneizador.”*

Se observa entonces, que ambos Diseños Curriculares presentan al educando desde los principios del enfoque constructivista, aceptando y respetando las diferencias individuales como fundamentos para la enseñanza. En el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, una de las responsabilidades de la escuela es *“Organizar propuestas de enseñanza que brinden a todos los alumnos la posibilidad de aprender sin violentar ni descalificar sus marcos de referencia personales, familiares y culturales”*. También se establece que se deben organizar equipos de trabajo entre los estudiantes que permitan la cooperación y el respeto por las diferencias, otro de los principios fundantes del enfoque constructivista.

Es relevante observar que, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, al describir las características del alumno del Nivel Inicial, de la Educación General Básica y del Polimodal, lo hace a través de la Teoría de la Psicología Genética de Jean Piaget: presenta el período senso- motriz, el pre-operatorio, el operatorio concreto y el operatorio formal con las distintas nociones que constituyen los patrones básicos del desarrollo de la inteligencia

del hombre. Esta Teoría forma parte de los basamentos del enfoque constructivista.

Ambos Diseños, organizadores de la tarea profesional de los docentes, presentan contenidos, objetivos, propósitos y situaciones de enseñanza para cada área de la Escuela Primaria. En el Diseño de la Ciudad, el propósito principal del área para democratizar el acceso al conocimiento “(...) conduce a la formación de los alumnos como lectores y escritores.” Esta afirmación se aleja de la enseñanza que sólo se limita al sistema alfabético. El enfoque del Diseño propone que para que los alumnos se formen como lectores y escritores deben participar de forma continua de actos de lectura y escritura. El cómo para este propósito, se fundamenta desde el Diseño con la frase en Ana María Kaufman: “Se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo”.

El análisis de ambos Diseños en sus diversas propuestas, permite observar, que el Área de Prácticas del Lenguaje se desarrolla y fundamenta en el enfoque constructivista.

Para justificar lo descripto y a modo de ejemplo, listamos objetivos y propósitos de los dos Diseños del Área en cuestión, en los que se destacan verbos como: *formular hipótesis, describir, apreciar*, así como actividades que proponen el trabajo grupal, el respeto por la pertenencia cultural y los conocimientos previos, destacando la motivación y el interés del alumno. También se establece que se deben propiciar multiplicidad de actividades y oportunidades, teniendo en cuenta la diversidad individual y por medio de aprendizajes significativos:

- *Identificación y exploración de variedades lingüísticas de su ámbito de pertenencia familiar, social, escolar y mediático y su vinculación con la lengua estándar. (D. C. Provincia Bs. As.)*
- *Gestión del proceso de lectura global -colectiva o individual-, mediante la formulación de hipótesis acerca del contenido, la utilización de diferentes modalidades de abordaje del texto y la aplicación de estrategias de reconocimiento y verificación. (D. C. Provincia Bs. As.)*
- *Escritura con propósitos definidos para destinatarios individuales y colectivos determinados, con vocabulario de la lengua coloquial y estándar enriquecido por la lectura y el contacto con distintas disciplinas, con precisión léxica restringida a la denominación del entorno inmediato. (D. C. Provincia Bs. As.)*

- *Descubrimiento, adquisición y expresión de regularidades, peculiaridades y normatividad de la lengua a partir del uso. (D. C. Provincia Bs. As.)*
- *Identificación de usos sociales de la lectura y la escritura y de las posibilidades comunicativas de la lengua escrita en relación con otros lenguajes. (D. C. Provincia Bs. As.)*
- *Apreciación de la lectura y la escritura como actividades comunicativas placenteras, creativas e informativas. (D. C. Provincia Bs. As.)*
- *Involucrar a los alumnos en una amplia gama de situaciones de lectura y escritura (...). (D. C. Ciudad de Bs. As.)*
- *Ofrecer a los niños múltiples oportunidades de actuar como lectores de literatura (...).(D. C. Ciudad de Bs. As.)*
- *Convocar a los alumnos a comprometerse en situaciones de escritura que trasciendan las paredes del aula o de la escuela (...).(D. C. Ciudad de Bs. As.)*

El Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires niega explícitamente que la enseñanza del sistema de escritura deba concebirse a través de una técnica mecánica, así como también afirma que se deben evitar actividades que posicionen a los alumnos como descifradores o meros copistas. Para esto, los contenidos deben presentarse “(...) *en el contexto de situaciones didácticas diseñadas tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje*”.

A su vez, en el Diseño de la Provincia de Buenos Aires, entre las concepciones que lo sustentan, se da a conocer cómo los alumnos elaboran sus propias ideas y realizan esfuerzos personales para interpretar las dificultades que se le presentan. Dentro de estas concepciones también se hace referencia a los puntos de vista personales y a los errores que surgen dentro del proceso de aprendizaje. Se destaca además, que no todos aprenden lo mismo ni de la misma manera: “*Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos tiempos*”. Estas observaciones se fundamentan desde la perspectiva constructivista.

Haciendo un paréntesis sobre un tema que no está fuera de los parámetros de esta investigación, pero que requiere profundizarse posiblemente en estudios venideros, son las consideraciones acerca del derecho por el respeto

a la diversidad, que hoy se enmarca en el Documento para el Debate del Gobierno Nacional para que la educación garantice la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales (NEE). Desde esta propuesta y teniendo en cuenta las teorías del aprendizaje que *regulaban* la educación antes de los años ´70, también se requiere que la escuela actual afronte los nuevos desafíos. La perspectiva constructivista, desde sus principios que se alejan de la escuela que busca homogeneizar, puede permitir un nuevo espacio de enseñanza y de aprendizaje, que a partir de la diversidad, asegure la igualdad de oportunidades y posibilidades escolares.

Otro aspecto fundamental para el análisis sobre los Diseños Curriculares, que permite conocer las teorías que los fundamentan, es la bibliografía utilizada en su producción y desarrollo.

Dentro de los agradecimientos por la concreción del Diseño Curricular de la Provincia, se menciona en primer lugar por sus aportes en el Área de Prácticas del Lenguaje a Delia Lerner, dedicada desde hace más de dos décadas, a la producción teórica de la alfabetización con el enfoque constructivista.

Dentro de la bibliografía citada y consultada, tanto en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, encontramos a las autoras pioneras del enfoque constructivista: Emilia Ferreiro, Ana María Kaufman, Delia Lerner, Miriam Nemirovsky y Ana Teberosky

Lo analizado en estas líneas acerca de las descripciones del niño y joven que presentan los Diseños Curriculares, los propósitos y las concepciones para el aprendizaje, las situaciones de enseñanza desarrolladas y la bibliografía utilizada en estos documentos, nos permite afirmar que los mismos están enmarcados desde la perspectiva del enfoque constructivista.

Siendo los Diseños Curriculares los Documentos oficiales que sostienen la función social de la escuela, el deber del Sistema Educativo Argentino y los lineamientos curriculares para cada nivel educativo, se puede asegurar, entonces que los conocimientos didácticos así como el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas de la Ciudad y de Provincia, debe estar enmarcado dentro del enfoque constructivista.

La enseñanza oficial de los Institutos de Formación Docente y la bibliografía vigente acerca de la alfabetización letrada inicial desde el Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación, también avalan la enseñanza desde esta perspectiva.

El constructivismo en el aula

Esta investigación, está enfocada desde sus inicios a conocer cómo es la práctica en las aulas de las escuelas de Gestión Pública y Privada en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la lecto- escritura.

A partir de esta proposición, nos preguntamos: Los docentes y profesionales dedicados a la tarea alfabetizadora, ¿se plantean situaciones de aprendizaje cooperativo y entornos lúdicos? ¿se construye el conocimiento desde la diversidad que presentan las ideas previas de los estudiantes? ¿cómo se resuelven los errores que surgen durante el aprendizaje? ¿se promueve la lectura y la escritura desde la función social de la Lengua?.

Para responder a estas preguntas, nos acercamos a docentes de escuelas de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires, que se dedican a la tarea alfabetizadora inicial en 1º Grado y que enseñan mediante el enfoque constructivista. Con ellas, compartimos planificaciones y observamos clases del Área específica de Prácticas del Lenguaje.

Análisis de la práctica de enseñanza y la teoría

Los docentes entrevistados enmarcados en la perspectiva constructivista acuerdan en que utilizan este enfoque para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos en 1º Grado. Algunas, lo utilizan también en otras Áreas como Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Camila y Cecilia que realizaron su carrera de profesión docente entre los años 1970 y 1980, se capacitaron para la enseñanza de la lecto- escritura mediante el conductismo, utilizando el Método Global y el Método de la Palabra Generadora. Estas docentes conocieron el enfoque de enseñanza denominado constructivista, una vez recibidas por medio de cursos y talleres.

Camila, actual docente de Escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, describe cómo en la década del '80 comenzó el aluvión de capacitaciones constructivistas:

“Eran los resultados de las investigaciones, así que la capacitación era completa, desde teoría y práctica. Te marco esta diferencia porque ya las últimas capacitaciones eran sólo la práctica. En realidad el constructivismo

no es un método, sino un cúmulo de teoría mediante el cuál se enseña de determinada manera.”

Lorena y Marina se recibieron después de 1990 en Ciudad y Provincia de Buenos Aires, fueron capacitadas para enseñar mediante el enfoque constructivista. En estos casos, no se les presentó en los Institutos de Formación Docente otra metodología.

Marina, maestra de 1º Grado de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires (recibida en el año 2001), a la pregunta de si considera que ella utiliza la metodología constructivista para enseñar a leer y a escribir, responde:

“Sí, totalmente. Yo aprendí la enseñanza con este enfoque. Otros métodos los conozco por cómo aprendí yo.”

Más allá de la década en las que estudiaron, todas las maestras coinciden en que un docente constructivista debe estar, primeramente capacitado en este enfoque, comprendiendo que *cada niño es protagonista de su propio aprendizaje* (Camila). Las habilidades que necesita este docente implican poder brindar la posibilidad a todos los alumnos de participar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, respetando diferencias y permitiendo que el bagaje de conocimientos previos de los niños ingrese al aula. Este apartado es un beneficio que trae consigo la teoría que fundamenta el constructivismo en oposición a teorías del aprendizaje anteriores.

Camila, remarca la diferencia de la concepción constructivista, con las concepciones de sus primeros años de docente a mitad de la década del '70:

“Lo principal es que nadie sabía nada, quiero decir que la idea es que todos los chicos arrancaban de lo mismo porque no se pensaba que los chicos tenían ya algún conocimiento del sistema de la lengua.”

En relación a la concepción del alumno desde el enfoque constructivista, Camila expresa:

“Creo que lo principal es saber cómo es el niño... entender que todos son distintos y que cada uno viene con un montón de conocimientos.”

Las maestras con las que compartimos las entrevistas, también resaltan el beneficio del enfoque constructivista de considerar el aprendizaje significativo; esto es, desde la Teoría de Ausubel, aprovechar los conocimientos de los alumnos para dar inicio a los contenidos escolares sin dejar de considerar, la cercanía de estos saberes con la vida cotidiana de los alumnos y sus intereses.

Por la experiencia que le brindaron los años de trabajo en la profesión, Cecilia puede comparar la enseñanza impartida mediante la teoría conductista y el enfoque constructivista:

“Antes... te hablo hace más de 10 años (...) Arrancabas el primer día con un contenido y el último día en determinado contenido, más allá del tamaño o del trabajo del grupo. El libro te llevaba... íbamos en orden hoja por hoja. En el caso de 1º grado, avanzabas por letras y sílabas.”

Hoy, su metodología para enseñar a los niños de 1º Grado ha sufrido algunos cambios, uno de ellos lo expresa en el uso del libro del libro de texto:

“Cada letra que se presenta se hace en imprenta y cursiva y hay actividades en la dos letras, también. Las de cursiva yo las dejo para mitad de año en adelante.”

La flexibilidad que le permite a Cecilia el enfoque constructivista en la elección de actividades, está justificada por cómo se presenta el aprendizaje en cada grupo- clase. En ocasiones, que decide no utilizar determinadas actividades:

“Porque no me parecen interesantes, porque no son útiles para el grupo o porque se repiten. (...) también hay actividades que según los años, no las uso.”

Este permiso para decidir qué actividades usar y cuáles no, dependiendo de los intereses y motivaciones que el docente lee en sus alumnos, es una particularidad positiva que el enfoque constructivista brinda en pos de un aprendizaje significativo, que respeta tiempos y logros de los alumnos. Así lo explica Cecilia:

“Hay veces que tenés la mitad del grupo que lo puede resolver y la otra mitad, no. Entonces no las uso. Otras veces no se adecuan a lo que estuvimos viendo en clase. Según.”

Sin utilizar los conceptos teóricos, Marina desarrolla en sus respuestas, los fundamentos que respaldan al enfoque constructivista:

“Las actividades deben ser enseñadas y vividas... Partir de las ideas y conocimientos previos de los alumnos, mostrando siempre la utilidad... Partir de la globalidad, a través de la motivación constante del docente y donde el alumno es el principal protagonista para que estos aprendizajes sean realmente significativos. Pero este aprendizaje debe ser contextualizado, es decir, que no se pueden perder de vista las individualidades de nuestros alumnos.”

Podemos ver como hay una clara coincidencia entre lo que las maestras consideran que son prioridades para enseñar y la teoría constructivista. Comprobamos que según las docentes, las habilidades que se requieren y la mirada sobre el alumno, es análogo a lo que las autoras pioneras de este enfoque consideran como los principios constructivistas el sujeto como constructor de sus propios conocimientos, la importancia de las ideas previas y el aprendizaje significativo, incluyendo la enseñanza en la diversidad.⁷⁷

Cecilia, es maestra de 1º Grado en la Ciudad de Buenos Aires y ha enseñado durante varios años, lectura y escritura por medio del Método conductista de la Palabra Generadora. Actualmente enseña mediante el enfoque constructivista y respecto a éste último, explica:

“(...) es un metodología que al principio puede resultar complicada pero con la experiencia uno ya sabe cuales son las mejores actividades que se pueden aplicar en cada caso.”

La docente (Cecilia) es positiva en cuanto a los resultados de la enseñanza mediante la perspectiva constructivista y lo puede comparar con otras formas de enseñanza, gracias a su largo trayecto en la docencia:

“Es el paradigma actual, el que considera al niño como activo, y no es solo un contenedor de conocimientos. Además creo que es el mejor de todos, tiene en cuenta los intereses de los chicos, parte de la vida cotidiana de ellos, (...)”

La docente se siente respaldada por los resultados obtenidos con la enseñanza constructivista: por tal motivo, la seguridad que le brinda es un beneficio a destacar.

Lorena es docente de 1º Grado de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Para la enseñanza de la lecto- escritura utiliza el enfoque constructivista y considera en la enseñanza que imparte, los tiempos y logros de cada alumno y afirma que una habilidad que debe tener un maestro constructivista es:

“(...) la capacidad para involucrar a todos los alumnos en una misma actividad, teniendo en cuenta cómo escribe cada niño.”

Con estas observaciones que hacen referencia a las habilidades que requiere un docente y a las concepciones acerca de los alumnos, ejemplificamos la coincidencia entre la teoría del enfoque constructivista y lo que conocen los docente en estos aspectos.

La diferencia que surge es en las actividades elegidas por los docentes entrevistados y las sugeridas por las teóricas del constructivismo. Dentro de las respuestas obtenidas por las maestras, cuando solicitamos que nos ofrezcan ejemplos de situaciones de enseñanza con el enfoque constructivista, no hay un claro acuerdo ni entre ellas ni con la teoría.

La posible razón de estas oposiciones, podría explicarse porque frente a un grupo- clase determinado, con un contenido específico de Prácticas del Lenguaje, el docente no logra encontrar dentro de la perspectiva constructivista todas las respuestas para que se logre el aprendizaje.

Cecilia describe esta situación:

“Creo que también es importante conocer y aplicar otros ejercicios que te ayudan a transitar el camino de aprendizaje de la lecto- escritura.”

Lo fundamenta de esta manera:

“Yo tomo ejercicios que podrían calificarse de conductistas. Y los uso porque a veces, con determinados alumnos, algunas actividades constructivistas están muy alejadas de los conocimientos puntuales de ellos.”

Finalmente y por medio de sus propias respuestas, encontramos que Cecilia no imparte algunas enseñanzas por medio del constructivismo. Es interesante desatacar que para ella esta observación no la tranquiliza:

“(...) me pongo a pensar que no es todo constructivista lo que uso, aunque uno quisiera que sea así.”

Al igual que otras docentes entrevistadas, Camila enfatiza que la enseñanza constructivista se basa en el interés de los alumnos, con la necesaria mediatización de un docente motivador. Ella explica cómo es una actividad constructivista:

“Tiene que ser significativa, tiene que estar relacionada con el interés de los alumnos.”

Pero más allá de que Camila destaca el valor de este principio constructivista, recae también en que ciertas veces, necesita de otra metodología para lograr la adquisición de conocimientos de la lectura y la escritura:

“(...) hay chicos que no aprenden porque no les interesa. Es un sistema que no sirve para todos. Y en ese tipo de chicos tenés que usar la palabra generadora, donde repiten y así incorporan las cosas.”

Recordamos que el presente trabajo, se inicia a partir de la observación de la inmensa expansión de la propuesta constructivista a principios de los años '80 con las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre cuáles son las hipótesis que tienen los niños cuando comienzan a leer y a escribir. La teoría se expandió y aun hoy, continúa desarrollándose en su mayor esplendor.

Ana María Kaufman (1992), investigadora también del proceso de adquisición de la lecto- escritura, enfatiza que por la diversidad de tendencias con que la propuesta constructivista puede encararse, hay interpretaciones libres por parte de los docentes en referencia al rol del maestro, al error y a la importancia de la ortografía.

Las autoras constructivistas, en referencia a estas interpretaciones libres y silvestres por parte de los maestros, consideran que estas dificultades “(...)

*parecen originarse en un restringido conocimiento teórico o en una puesta en práctica no conveniente”.*⁷⁸

A partir de esto, detectamos que las entrevistas realizadas con docentes constructivistas actuales, nos permiten corroborar parte de lo que las autoras afirman:

- En las conversaciones revelamos que gran parte de la teoría que fundamenta el enfoque constructivista es conocida por quienes lo llevan a la práctica: respecto a sus principios fundamentales y respecto a las concepciones sobre la caracterización de los alumnos.
- A su vez, también se describió de qué manera las docentes fundamentan por qué, hay contenidos que no pueden enseñarlos con esta propuesta, por lo que la puesta en práctica es radicalmente diferente.
- Se observa además, que parte de la teoría constructivista se confunde en los maestros que la aplican: esto es en la corrección y en la ortografía.

Corrección y ortografía

La ortografía es un tema fundamental en Prácticas del Lenguaje. Así como para lograr la comunicación se requiere de un código común (en la escritura las letras) y el respeto por determinadas reglas del sistema de la escritura, también se debe hacer hincapié en la ortografía que condiciona la comprensión del texto.

Hace ya varios años, que se abrió una discusión social- mundial en el idioma castellano acerca de si se debe o no, seguir manteniendo con rigurosidad las reglas ortográficas dado que, por la irrefrenable expansión de la tecnología, se cometen cada vez más faltas. Por lo tanto, este apartado va más allá de las fronteras de la escuela.

Por su relevancia, las autoras constructivistas han dedicado gran cantidad de obras a la ortografía, a los errores y a su corrección, destacando que en cada entrevista que brindan, profundizan nuevamente en el tema.

Es por la ortografía y su corrección que se habla de interpretaciones libres en la puesta en práctica del constructivismo (Kaufman, 1992). Tal como ellas lo describieron, se puede observar en las entrevistas, que hay diferencias en la interpretación de la teoría y por lo tanto en la puesta en práctica.

Las diferencias entre las docentes se encuentran en corregir o no los errores, fundamentándose la no corrección en el respeto por los logros y en no inhibir a los niños en las escritura. Además, estas divergencias se enfrentan con la Teoría de Psicología Genética de J. Piaget, que permitió conocer que existen errores sistemáticos en el aprendizaje, que se repiten en los distintos niños que avanzan en el conocimiento. Por su parte, quienes sí corrigen, se diferencian en cuándo corregir según la etapa de escritura del alumno.

Respecto al *cómo* en la corrección, hay acuerdo en la mayoría de las docentes que la mejor manera para corregir es con el alumno presente. Cecilia lo explica:

“En lo posible la corrección es individual, en el momento de la producción.”

Pero a su vez, expresa que por cuestiones de tiempo, no siempre es posible con todos los alumnos. Con aquellos alumnos que no hace la corrección personal, lo hará después en sus ratos libres sin la presencia del autor.

Camila, también habla de que prefiere la corrección personalizada, pero recae en la misma dificultad que Cecilia:

“(...) cuando son muchos niños no llegás a hacer las cosas como querés, me refiero a corregir con todos los chicos.”

Marina describe distintas maneras de corregir mediante el enfoque constructivista:

“Hay diferentes correcciones (según el objetivo o lo que se esté evaluando) pero principalmente se corrige con el chico presente (para que pueda aprovechar y aprender de la correcciones, teniendo la posibilidad de hacerlo él mismo) o de manera grupal...”

Otra docente, Camila, también comparte la metodología de la corrección grupal, pero refiere que para que esta actividad sea productiva se requiere de la atención de todos los alumnos, y no siempre se logra (nuevamente se vuelve a la importancia del interés en el constructivismo, pero a la dificultad en los alumnos que no lo demuestran)

“Otra manera es de forma grupal pero no todos están atentos, es esto que te dije de los chicos que no les interesa.”

El cómo corregir en el enfoque constructivista, mejor que hacer de la actividad una cuestión personalizada, es lograr que sea presenciada: por medio de la discusión los alumnos son protagonistas en el descubrimiento de las regularidades del sistema de la escritura. Esta diferencia es mencionada por varias de las docentes, aunque también expresan la imposibilidad de lograrlo por cuestiones de tiempo.

El tiempo- horario de clase- y alcanzar el interés de la totalidad de los alumnos, pasa a ser una dificultad que se les presenta a las maestras a la hora de aplicar la corrección de los errores por medio del enfoque constructivista.

Las diferencias entre quienes aplican el constructivismo en el cómo corregir están visibles y se mencionaron como una dificultad. En referencia al cuándo corregir, también se observan discrepancias, principalmente entre aquellas docentes que afirman que se deben corregir siempre los errores y aquellas que sólo lo hacen cuando los alumnos ya están alfabetizados.

Camila hace en hincapié que el trabajo de la ortografía debe hacerse sobre la reflexión de la escritura, y a partir de una actividad grupal explica este concepto:

“Los chicos escriben en el pizarrón el nombre del personaje del cuento, por ejemplo, y cuando hay errores lo vamos corrigiendo entre todos, comparando con lo que conocemos por ejemplo. O sea, con lo que los chicos ya conocen.”

Para Camila, el error hay que marcarlo. Desde su conocimiento de la teoría del enfoque constructivista, *entiende* que no se deberían hacer correcciones, y en este punto ella no está de acuerdo:

“(...) por experiencia te digo que el error hay que marcarlo. Emilia Ferreiro dice que no, que los chicos tienen que escribir como pueden. Y es verdad que los chicos aprenden a escribir escribiendo, no hay otra, pero cuando son muy chicos, lo absorben mucho y si piensan que una palabra se escribe de determinada manera ya luego no se va a poder sacar eso.”

A pesar de afirmar que desde su percepción los errores se deben corregir, Camila considera que para ésto, hay un momento específico en la escritura de los chicos:

“Cuando se están acercando a la hipótesis alfabética. Ahí hay que marcar todos los errores. Y le tenés que decir que lo modifique.”

Este momento de corrección de los errores y la ortografía, es para Camila en la etapa de transición silábica- alfabética y en la etapa alfabética:

“(…) yo creo que cuando empieza la duda hay que marcarlo. ¿Viste cuando empiezan a preguntar si va con B o con V? Ahí tenés que decirlo, no podés decir “escribí como puedas”, que esa es la base de Ferreiro... que cada uno escriba como puede. Hay un momento que tenés que decir, “ya no se escribe como puedo”.”

Al igual que las otras docentes, Camila encuentra en su corrección personal e individualizada la dificultad del tiempo reloj:

“Los chicos que terminan yo reviso y les marco. Pero hay otros que no y la marca la tengo que hacer en el cuaderno, cuando corrijo sola, en mis horas libres.”

Cecilia también considera que los errores en las palabras y las faltas de ortografía deben corregirse sólo cuando los alumnos ya escriben:

“(…) se corrigen ya que saben escribir en ese momento de manera convencional. Al principio del proceso solo lo registro como información para mí.”

A los alumnos que aun están en etapas anteriores, Cecilia sólo marca en el cuaderno los errores pero no los comparte con los alumnos:

“Sí, lo marco (el error) en el cuaderno pero no con ellos. La idea es que escriban. No importa cómo. Luego se les va marcando distintas pautas convencionales.”

Cecilia explica que algunos alumnos se detienen en las marcas del maestro y cambian sus propias escrituras. Quienes no lo hacen, es porque aun *no es un problema para ellos.*

Por su parte, Marina, quién conoció el enfoque constructivista en el Instituto de Formación docente, no considera que la ortografía sea relevante en el inicio de la alfabetización, por lo tanto, respecto a los errores, afirma:

“No... no se corrigen... pero sí se escriben correctamente debajo de la palabra que él escribió... aunque lo importante en esta etapa no es la ortografía sino la producción en sí misma.”

Lorena es quien afirma que no corrige los errores, pero el aprendizaje de la ortografía lo logra a través del trabajo grupal y revisando las palabras ya trabajadas en clase.

A diferencia de Cecilia que considera que hay un momento en la escritura de los alumnos que se debe eliminar la frase “escribo como puedo”, Lorena explica que sostenerlo es fundamental para la motivación de sus alumnos, y que éste es un fundamento de por qué no corrige:

“La consigna escribo como puedo sirve para motivar. Si tienen que escribirlo perfecto, los chicos te dicen yo no sé escribir. En cambio, si lo hacen como pueden, no hay problema. Por eso no lo corregimos.... Si es como pueden no les voy a corregir porque me contradigo.”

Las diferencias al interior de las consideraciones de las docentes son muchas; algunas están respaldadas por la *interpretación* de la teoría constructivista; otras se destacan como opuestas a este enfoque pero la docente considera que está trabajando de la mejor manera para su grupo de alumnos.

Se observan entonces disparidades con la teoría, en algunos casos el docente lo reconoce y lo acepta, pero en otros casos no.

El constructivismo, por su parte, afirma que se deben respetar las escrituras de los alumnos, reconociendo en cada etapa logros y aprendizajes, y considerando los errores como desequilibrios entre los conocimientos previos y los nuevos saberes.

A pesar de lo mencionado, los errores en las palabras y en la ortografía no deben aceptarse como tales sin corregirse (Kaufman, 1992). Para esto se trabaja constantemente desde la reflexión a partir de la manipulación constante con un sinnúmero de diversos textos.

D. Lerner (2008), afirma lo que algunas de las maestras expresaron, que no es más importante la ortografía que escribir. B. Pujato (2009), también

dedica parte de su reflexión teórica a este apartado, aconsejando que los errores no se deben corregir cuando los alumnos escriben de manera no convencional ya que están en proceso de conocimiento del sistema de la escritura: *“La intención de la corrección es la de modificar algo que se considera equivocado cuando el sujeto ya lo conoce”*.⁷⁹ Cuando los alumnos no están alfabetizados, los errores no se consideran como tales: *“Para corregir, debemos esperar hasta poseer la evidencia de que reconocen el principio del alfabeto”*.⁸⁰

Esta corrección necesita de conocimientos previos por parte de los alumnos para realizarse, lo que B. Pujato (2009) denomina *conciencia alfabética*: implica los conocimientos sobre el sistema, sobre los textos y sobre la escritura.

Este momento para corregir, lo debe detectar el docente a partir de los aprendizajes adquiridos por parte del aprendiz: *“Los alumnos suelen reconocer cuando el sistema les hace zancadillas y preguntan ¿cómo se escribe?, ¿dónde se separa la palabra?”*⁸¹. Este es el momento, desde el enfoque constructivista, para la intervención del docente y las correcciones ortográficas, evitando la frase *escribí como puedas*.

Entonces, podemos decir que algunas docentes conocen lo que la teoría del enfoque constructivista considera en cuanto al *cómo* y *cuándo* corregir. Algunas lo saben pero no lo consideran, por decisión personal, en su tarea alfabetizadora. Otras, no han hecho una correcta interpretación de la teoría, por lo tanto al ponerlo en práctica lo hacen de manera errada.

A. M. Kaufman (2000) propone situaciones didácticas específicas para la corrección de los errores que están basadas en el descubrimiento del error por parte del alumno y la corrección del mismo a partir de la reflexión. La corrección se da, en los ejemplos citados por Kaufman, por medio de situaciones grupales, donde se abre lugar a la discusión entre pares, la opinión, la comparación y finalmente la palabra del docente que corrobora (o no) lo resuelto entre los compañeros.

Camila, que además de ser docente de 1º Grado es Coordinadora de sala de 4 años y de Pre- escolar, ha aplicado varias veces la modalidad de corrección grupal por medio de la reflexión y la discusión pero remarca que mayormente, lo hizo en jardín de infantes y Pre- escolar. Afirma que con esta metodología los alumnos que aprenden con el enfoque constructivista no tienen

errores de ortografía, pero a pesar de este conocimiento, no puede aplicarlo en 1º Grado, nuevamente, por cuestiones de tiempo.

“No es lo mismo en jardín que los contenidos son más amplios y tienen más tiempo para trabajarse. Sería ideal corregir cada texto todos juntos, es muy rico, pero los tiempos no lo permiten. Yo tengo dos horas de Lengua, trabajamos, escribimos y si quiero corregir ya se cambió la hora y viene un Profesor Especial.”

Camila ofrece un ejemplo de la corrección grupal de la ortografía:

“En una actividad, que yo estaba como coordinadora, estaban escribiendo todos juntos un cuento y empezaron con “Había una vez...”. La maestra les recalcó que empezaba con H, y para dar un ejemplo le pidió a un alumno que pase a escribir su nombre. Él se llamaba Hipólito. La maestra, a través de preguntas, guiaba a los alumnos para verificar que la H no tiene sonido. Luego hizo la comparación con Hipólito, donde la H tampoco tiene sonido. Yo te aseguro, que ese grupo, no se olvida que había empieza con H.”

Camila explica porqué una actividad constructivista llevada a cabo de esta manera es útil para los aprendices:

“(...) la actividad que te describí recién es netamente constructivista, tiene sentido para los chicos y llegaron ellos mismos a la regla. (...) Si el alumno corrige su propio texto, es bárbaro y lo va a aprender seguro.”

Pero, a pesar de su funcionalidad, Camila explica que se le presenta una dificultad que radica en la relación tiempo de clase/ cantidad de contenidos:

“Pero esto, en primero, con cada contenido, es imposible.”

Lorena, quien expresa que los errores de ortografía no se deben corregir porque se prioriza el interés por la escritura espontánea, conoce qué tipo de situaciones didácticas son favorables para la reflexión de la ortografía. A pesar de esto, confirma que su puesta en práctica le llevaría demasiado tiempo:

“Una buena actividad sería que cuando el cuento y los personajes estén listos, se haga una puesta en común, se compartan los errores y el que lo cometió lo cambia. Es interesante pero lleva mucho tiempo, y con grupos grandes es complicado.”

La corrección de los errores y de la ortografía desde el enfoque constructivista, implica principalmente conocer en la etapa del proceso de escritura que se encuentra cada alumno. En un 1º Grado en que indefectiblemente los niños inician y atraviesan este proceso, cada niño se diferencia de otro respecto del nivel de escritura en el que se encuentra. Por lo tanto, cada niño requiere una manera de corrección distinta. Esto es claramente un beneficio que la perspectiva constructivista ofrece en pos de brindar a cada alumno lo que su aprendizaje individual requiere.

La mayoría de las maestras entrevistadas, lo reconocen y lo manifiestan como necesario. Una de las dificultades es que el tiempo de los módulos en la escuela no permite el trabajo personalizado y presencial de cada alumno.

A pesar de esto, son varias las maestras que manifiestan que cada alumno debe recibir una actividad determinada según su nivel de escritura, o en otros casos, la misma actividad pero con distinta complejidad.

Podemos concluir gracias a lo manifestado por los docentes, que a diferencia del horario mosaico escolar, el tiempo en el jardín de infantes, sí permite la puesta en práctica de situaciones didácticas constructivistas para la reflexión de la ortografía.

Situación didáctica: Puesta en práctica En un trabajo de construcción grupal de un cuento en la clase de Marina, gran parte de los alumnos participaron aportando posibles personajes y desarrollo de la historia. Finalizado el proyecto y una vez que el cuento estaba cerrado a criterio de los pequeños autores, se dividió el grupo-clase: los alumnos alfabetizados copiaban la historia; quienes aun estaban atravesando la etapa silábica, dibujaban los personajes en hoja sueltas y escribían los nombres.

La historia escrita en hojas oficio fue finalmente colocada en orden en una de las paredes del aula. Más allá de que la actividad se basaba en la copia, algunos alumnos cometieron faltas como ausencia de letras o errores de ortografía. Esto no se corrigió y el cuento se colocó en el aula con algunas palabras mal escritas desde la escritura convencional.

Los alumnos que se dedicaron a dibujar a los personajes y agregar sus nombres, también cometieron faltas al escribirlo *como podían*.

El cuento, escrito a partir de una situación didáctica netamente constructivista, corregido en el pizarrón a partir de la discusión entre los

compañeros y con el aval de la maestra, fue copiado con faltas ortográficas y su registro final no fue modificado.

La historia que estaba correctamente escrita en el pizarrón se borró y el producto con algunas faltas quedó como registro en el aula.

La caligrafía y la incorporación de la letra cursiva:

Respecto del aprendizaje de los grafemas, la caligrafía y la incorporación de la letra cursiva, no se destacan diferencias teóricas entre la propuesta constructivista y los conocimientos de la misma por parte de los docentes, pero sí en su puesta en práctica.

La escritura es el lenguaje que tiene como intención fundante la comunicación y perpetuación del mensaje. Para la existencia de esta comunicación, deben respetarse determinadas reglas que forman parte del sistema, una de ellas es el grafema. Como tal, la escritura es entonces un sistema de símbolos socialmente organizado (Castorina, 2000)

La escritura de cada grafema, o sea de las letras del alfabeto, requieren para su correcta producción, habilidades perceptivas y motrices, pero también cognitivas.

En el enfoque constructivista, la copia no es un hábito que se avala, o mejor dicho, es un mal hábito impuesto desde la enseñanza “(...) *cuando está despojada de todo sentido, cuando se piensa como una actividad rutinaria (...)*”⁸².

Pujato (2009) afirma que los maestros usan las copias como forma de adoctrinar, pero afirma que así no se logra el aprendizaje del sistema de la Lengua con su función social.

En el constructivismo, la grafía, no es el primer paso para la escritura. Si *se aprende a escribir escribiendo*, el grafismo correcto se irá ajustando a través de las mismas escrituras. Otra de las maneras que este enfoque avala para el aprendizaje de las letras, es a partir del continuo contacto con textos escritos, lo que permite la diferenciación grafema- dibujo en un primer momento y el reconocimiento de las letras en un segundo momento.

¿Cómo resuelven, entonces, los maestros constructivistas, el problema de la caligrafía? Al preguntarle a Cecilia por la metodología para este aprendizaje, nos informó que en su escuela, los alumnos utilizan un cuadernillo de letra grafismos para la letra cursiva. También reconoció que estas prácticas no se enmarcan dentro de la perspectiva constructivista, pero fundamentó por qué de todas maneras las utiliza:

“(...) las letras no se aprenden por descubrimiento. Si enseñamos a los chicos que escribimos para una sociedad, que escribimos para un tercero, el otro tiene que entendernos, no podemos hacer la letra como queremos porque si no, no hay mensaje.”

Las grafías de cada letra del abecedario, son convenciones culturales arbitrarias que nada tienen que ver con el sonido que representan. La función social de la Lengua implica que el autor del texto se exprese, se comunique con otro; por lo tanto se necesita un código común.

Pero para este determinado aprendizaje, no encontramos en las entrevistas realizadas, docentes que propongan situaciones didácticas consideradas constructivistas. Esta diferencia puede respaldarse con las explicaciones brindadas por las maestras: la información redactada por los niños, debe ser presentada de tal manera que el destinatario lo entienda, por lo cual, en este aprendizaje no puede haber construcción personal.

La docente Marina, considera que el tema de la caligrafía es una dificultad del constructivismo:

“Si los maestros pensamos que el proceso se da recién en tercer grado, si implementamos el enfoque constructivista, no podemos exigirles caligrafía en primer grado....”

Para solucionar la dificultad de la caligrafía, implementa lo que ella llama ejercicios considerados conductistas:

“(...) cuadernillos donde tienen que repetir renglones con grafismos y letras. Porque también creo que la mala caligrafía se fija y cuanto más grande es (el alumno), más difícil es de corregirla.”

En la Figura 50, se presentan actividades del cuadernillo “*Letramanía 3*”, del cual Marina utiliza copias para que sus alumnos practiquen el grafismo:

Figura 50.

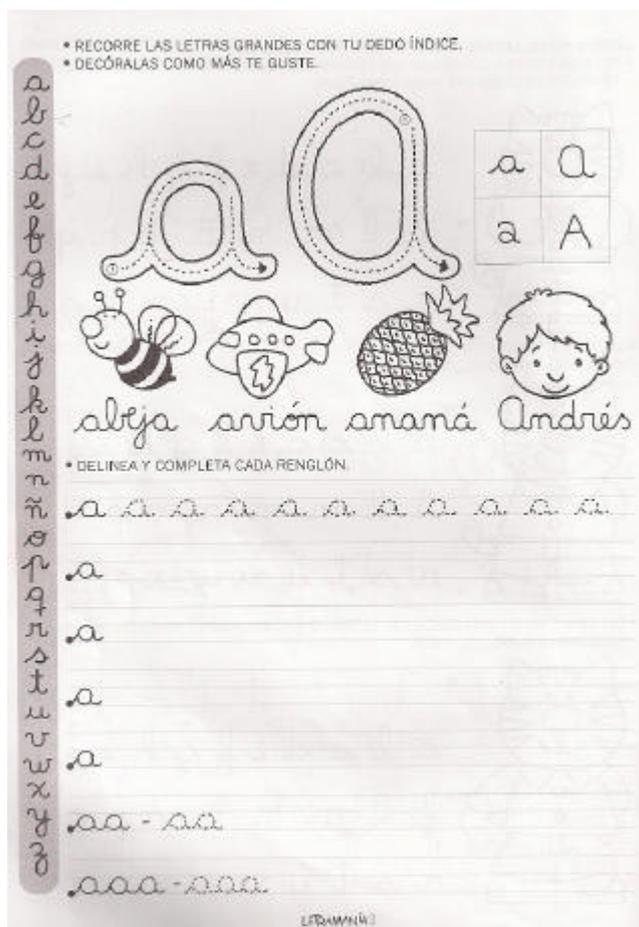


Figura 50: Actividad para ejercitar el grafismo de la letra cursiva. Cuadernillo de actividades: *Letramanía 3: la letra cursiva*. (2003)

La letra cursiva es un contenido importante en los primeros grados de la Educación Primaria. A partir de investigaciones, observamos que no hay unanimidad para decidir el momento de la incorporación del grafismo de la cursiva. En algunas escuelas está decidido de antemano, en otras lo decide el docente de acuerdo con los aprendizajes del grupo.

En el caso de Cecilia, que ya lo tiene planificado aun antes de enfrentarse con su grupo, es una postura del colegio comenzar con la letra cursiva a mitad de año. En el caso de Camila, suele ser cuando vuelven del

receso invernal, aunque puede variar según la característica del grupo de alumnos.

Camila explica de esta manera que aprendizajes previos se necesitan para iniciar el contenido de la letra cursiva:

“La mayoría tiene que estar alfabetizados. Mirá el año pasado, empezamos con cursiva apenas volvimos de las vacaciones.... Aunque este año, no creo... voy a esperar un poco más.”

A ésto le agrega:

“Haré un diagnóstico y si es necesario, tendremos un mes más de repaso.”

La postura del constructivismo en referencia a este contenido es que primero se debe empezar con la letra imprenta, mayúscula y minúscula, ya que es considerada la letra *más amigable* (Pujato, 2009) porque aparece en múltiples textos de la vida cotidiana. A su vez, es el docente a cargo del grupo el que debe establecer cuándo se comienza a trabajar con la letra cursiva, pero es preferible que se haga cuando ya se tiene el conocimiento de las regularidades internas del sistema: *“Interrumpir el proceso de adquisición de la lengua escrita para enseñar un estilo particular de escritura no se observa como conveniente hasta tanto no se tenga la certeza de que los niños han comprendido lo básico y fundamental: la particularidad alfabética y fonográfico del sistema”*⁸⁴

Considerando los principios constructivistas, es necesario para el alumno que se tengan en cuenta sus conocimientos para el contenido venidero. La dificultad está en que no hay regularidad en aquellos docentes que consideran estos principios para la enseñanza pero lo tienen establecido de antemano el momento de de la presentación del nuevo tipo de letra.

Para Cecilia, el aprendizaje de la letra cursiva ya está determinado en su planificación anual, a mitad de año. Pero a diferencia de lo establecido por el enfoque constructivista, ella sí utiliza la copia para la incorporación del grafismo en cursiva. Cecilia considera que las actividades que utiliza son constructivistas:

*“¿Cómo se realiza esa enseñanza (la incorporación de la letra cursiva) por medio del enfoque constructivista?
Igual que con la imprenta: se empieza con la copia del nombre propio, de los compañeros. La diferencia es que como no hay tantos soportes textuales, hay mucha copia del pizarrón y de textos cortos.”*

Cecilia también utiliza cuadernillos para la copia del grafismo en cursiva y para los alumnos que necesitan fortalecer la caligrafía se permite la copia de palabras sueltas. En las Figuras 51 y 52 se presentan actividades del cuadernillo “Antes de la cursiva”⁸⁵ que la maestra usa desde hace algunos años:

Figura 51.

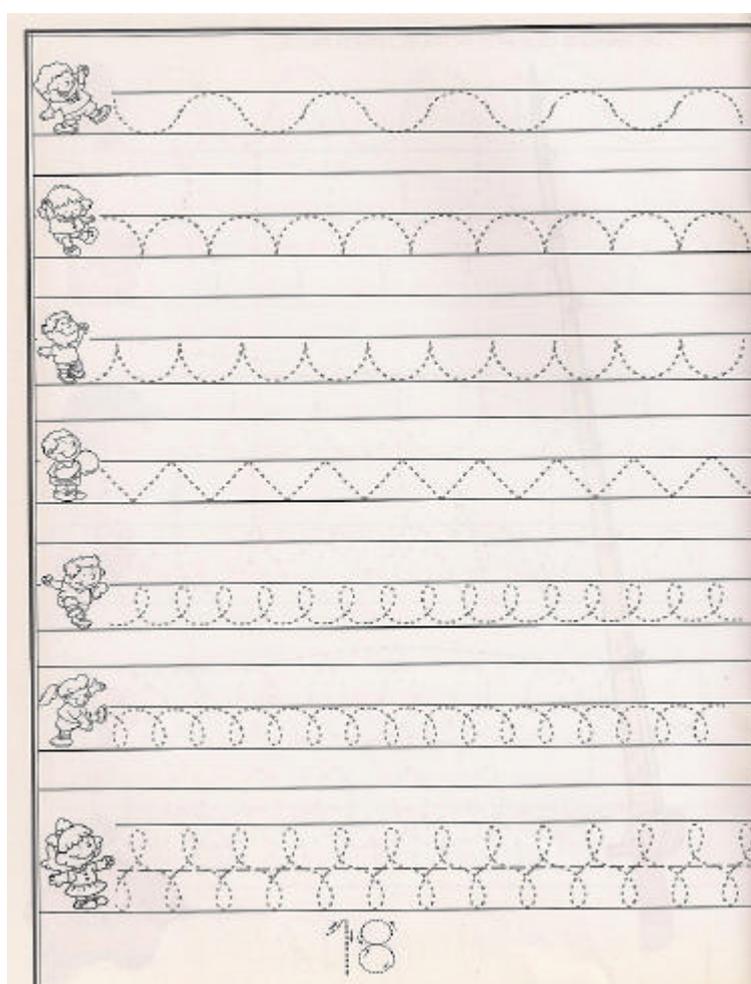


Figura 51: Actividad de grafismo de letra cursiva. Cuadernillo de Actividades “Antes de la Cursiva” (2004)

Figura 52.

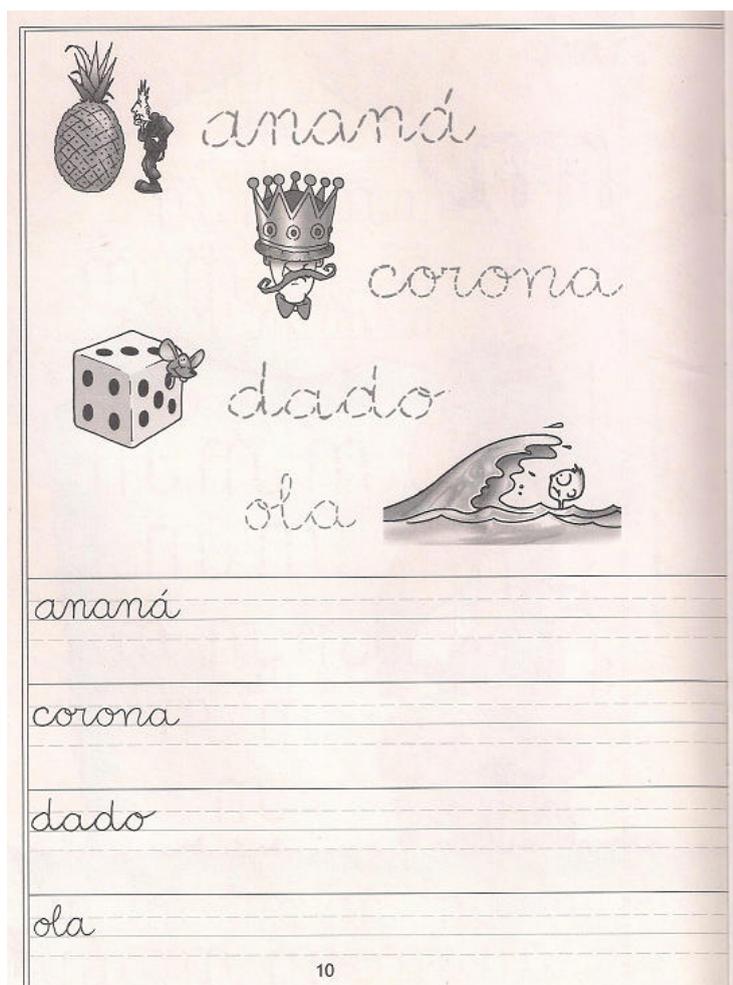


Figura 52: Actividad de grafismo de letra cursiva. Cuadernillo de Actividades "Antes de la Cursiva" (2004)

Es destacable comparar que las actividades ofrecidas por Marina y Cecilia para el trabajo de la letra cursiva, se asemejan a las presentadas en el Capítulo I de esta investigación, enmarcadas en la enseñanza conductista (Figuras 3, 4 y 5).

Las autoras constructivistas no avalan las actividades de copia y del uso de palabras sueltas sin el contexto correspondiente. A pesar de esto, las docentes que afirman trabajar mediante el enfoque constructivista, consideran que requieren de las mismas, y tal como se citó en este apartado fundamentan su incorporación.

Por lo tanto, podemos reconocer que en la incorporación de la letra cursiva por medio del enfoque constructivista sobresale una dificultad, que es la

fijación de la mala caligrafía. Las docentes resuelven este conflicto con ejercicios conductistas.

A partir de nuestras investigaciones, observamos que los docentes que se enmarcan en el enfoque constructivista para enseñar, mediatizan la incorporación del grafismo a partir de la copia del nombre propio y con la estimulación de distintos tipos de texto. Pero también aprovechan otras actividades, como la copia de palabras y grafismos para la caligrafía en general y la letra cursiva en particular. Se destaca de todos modos, que en algunos casos los docentes aceptan que ese tipo de actividades no se encuentran dentro de lo considerado por el constructivismo.

Los docentes entrevistados concuerdan, en que hay algunos saberes que no pueden surgir por la actividad espontánea de los alumnos

Enseñanza de la escritura

El enfoque constructivista no considera que la enseñanza de la lectura y la escritura se hagan a partir de las letras; tampoco con la repetición de sílabas. Este aprendizaje comienza antes y fuera de la escuela primaria. Tal como se desarrolló en el Capítulo III de esta investigación, cada niño llega al colegio con un inmenso bagaje de saberes respecto del sistema de la escritura. Estos conocimientos se adquirieron a partir del continuo contacto con textos que circulan en la sociedad; como cada sujeto vive y convive en y con realidades diferentes, los saberes de cada niño podrán diferir de los de su par.

Estas consideraciones se conocieron a partir de las investigaciones de las teóricas del constructivismo y las docentes entrevistadas tienen claro conocimiento de ésto. También comparten y avalan, que el avance en el proceso de adquisición del conocimiento de la Lengua, se profundiza al continuar este acercamiento de los aprendices en la lengua escrita con textos de todo tipo de género, priorizando el interés de los pequeños lectores.

Para ésto, la perspectiva constructivista, considera que es necesario incorporar en el aula, los materiales escritos de uso social (Nemirovsky, 1999): debe haber gran cantidad de material y variado como cuentos, avisos publicitarios, enciclopedias, obras teatrales, entre otros. El beneficio de esta consideración es incorporar a los niños desde que son pequeños en el círculo social de la cultura escrita.

Camila, enumera los recursos específicos que se requieren para la enseñanza de la lecto- escritura mediante el enfoque constructivista:

“Mucho material... muchos libros... en todas las aulas tiene que haber una biblioteca con todo tipo de género... cuentos, enciclopedias, historietas.”

Marina también expresa la necesidad de gran variedad en los tipos de texto dentro del aula y especifica:

“Cuentos, textos en general, imágenes, objetos, afiches, etc. Se enseña a leer acercándoles a los chicos muchos textos acompañados de imágenes para que puedan ir haciendo correspondencias.”

Lorena describe cómo debe ser el aula para colaborar con la enseñanza constructivista de la lectura y escritura. Además, agrega que cada trabajo realizado debe quedar en allí para que los alumnos vuelvan a ellos cada vez que lo necesiten:

“Lo principal en 1º Ciclo es el aula como ambiente alfabetizador: vamos colocando las distintas cosas que trabajamos. Si estamos trabajando con un cuento de un viejo, por ejemplo, los niños hacen dibujos de personas ancianas, de objetos viejos, y nosotros escribimos claramente las palabras para que sirvan como estímulos. En la semana volvemos reiteradas veces a esa palabra, y algunos la copian.”

Es interesante destacar que fue en la clase de Lorena que los niños participaron de una actividad conjunta de producción de un texto, con un disparador de interés general (un grupo de alumnos que está terminando 1º Grado) y colocaron el producto final en las paredes del aula. Pero en este trabajo no se corrigieron las faltas de las escrituras. *¿Cuál fue el obstáculo que provocó esta discrepancia?* Claramente los tiempos escolares.

Lo más significativo en el aprendizaje de la lecto- escritura es que los niños, llegan al aula con diversos conocimientos acerca de la lengua escrita. Además de presentar continuamente textos que les permitan formar parte la cultura letrada, otro paso fundamental es el conocimiento del nombre propio.

¿Por qué el nombre propio? Porque es lo más significativo en cada sujeto. Luego lo será el nombre de sus compañeros, familiares y docentes. Así,

las letras tienen sentido y además se evita la dificultad al hacer la correspondencia sonora de cada una.

E. Ferreiro lo explica y fundamenta con clara justificación:

Si el maestro acepta que aprender a escribir el nombre puede ser uno de los pasos en la alfabetización, eso lo lleva necesariamente a renunciar a toda idea del ordenamiento de sílabas en fáciles y difíciles. Obviamente, ahí empieza la desesperación, pero al mismo tiempo puede descubrir que no necesita pensar cómo introducir el abecedario; pregúntale a los chicos cómo se llaman y ahí tienes el abecedario.⁸⁶

Ahora empieza la secuencia de actividades constructivistas: comparar los nombres, escuchar los sonidos, ver cuál de ellos tiene más o menos letras y hacer la correspondencia sonora.

Las docentes constructivistas que participaron en las entrevistas, esto lo saben y lo llevan a la práctica, como Camila que describe esta aplicación en el jardín de infantes y en 1º Grado:

“Partimos del nombre propio. El nombre de cada alumno tiene que estar en todos lados de la salita, con letra imprenta. Desde los 3 años ya lo empieza a copiar en sus trabajitos. Al principio hace garabatos y luego va copiando mejor la grafía. El nombre tiene que estar en su mochila, cuaderno, perchero y ellos mismos van reconociendo cuál es el de su amiguito, entonces, sin quererlo, digamos, va aprendiendo otras letras.”

El aprendizaje significativo, también lo menciona Marina, partiendo del nombre propio:

“(...) se los hace pensar a partir de lo ya conocido, por ejemplo de los grafemas y fonemas de su nombre...”

Por lo tanto, tal como lo propone la perspectiva constructivista, las docentes parten de la significatividad que brinda la identidad de los nombres para introducir a los niños en la relación arbitraria, grafema- fonema del abecedario.

Camila conoce y describe con gran claridad, el bagaje que tienen los niños acerca del sistema de escritura y la importancia de trabajar a partir del nombre propio:

“(...) se empieza por el nombre de cada niño, porque es lo propio, aunque ya tiene conocimiento del sistema de la escritura porque lo ve en la calle, en los carteles, en el diario que lee el papá.”

El constructivismo no avala la enseñanza por medio de palabras sueltas, sino que están deben estar contextualizadas para cobrar sentido y significado. Además dentro del contexto, cada palabra, oración o texto debe estar apoyada por la imagen u objeto que lo contenga. Así es como también nos expresaron que trabajan las maestras que son constructivistas.

Camila describe estas situaciones de enseñanza en las salas del jardín de infantes y en el aula de 1º Grado, pero expresa que para que los alumnos reconozcan los textos y se respalden con el contexto, también es necesaria la actividad propia del aprendiz:

“(...) en las distintas partes de la sala, todo tiene carteles con mayúscula: los rincones de juego, los materiales. Y a las familias le pedimos que escriban todo con nombre en mayúscula.”

Gracias a los rótulos de los distintos materiales y a la correspondencia que cada alumno hace con el nombre, se va adquiriendo el conocimiento de las letras. Camila responde de esta manera a la pregunta de si definitivamente todos los alumnos logran el aprendizaje de las letras con estas tareas cotidianas:

“Algunos sí, digamos que a los que le interesa. A otros no, y pasan los meses y te siguen preguntando de quién es el cuadernito que tienen que repartir. (...) Y a ellos le lleva mucho más tiempo. Todos los chicos son distintos y hay algunos que realmente no le interesa nada de la lectura.”

Cecilia aporta un claro ejemplo de una actividad constructivista:

“A veces traigo el diario y les leo noticias que puedan ser para ellos, no? De animales u obras de teatro. Antes no se nos ocurría traer el diario, porque si no sabían leer no tenía sentido que se lo muestres. Ahora sabemos que es bueno que agarren el diario aunque no sepan leer.”

Esta actividad, reúne las características del uso de textos escritos de circulación social y del conocimiento de las letras a partir de objetos con significatividad:

“Si yo siempre les traigo el diario Clarín, al tiempo ya van a saber que Clarín empieza con C. entonces cuando haya que escribir, utilizamos esa palabra como referencia, “la C de “Clarín”...”

Cecilia considera que estas actividades enmarcadas en el constructivismo, permiten que el aprendizaje sea dinámico y con sentido, pero asegura que la dificultad está en que no todos los alumnos logran la incorporación de estos conocimientos:

“(...) aquellos que no demuestran interés, no pueden relacionar la palabra de un objeto que comienza con la misma letra que su nombre. Y no te digo que son chicos que tienen problemas para aprender, sino que tienen otros intereses.”

La misma maestra lo fundamenta cuando responde a nuestra pregunta acerca de cuáles son los aspectos que debe tener una actividad para ser constructivista:

“El conocimiento de las etapas evolutivas del niño, la maduración de cada alumno y en el proceso, ir viendo los avances que se van dando. Además entender que cada uno va construyendo el conocimiento. Como te explicaba lo de Clarín, puede ser que muchos no recuerden la C de Clarín, entonces habrá que lograr que lo recuerden de otra manera.”

Este es otro de los casos, del porqué las docentes afirman que deben ir más allá de las propuestas constructivistas:

“(...) si no es con este método será con otro. Empiezo con una enseñanza personalizada con la palabra generadora”.

En el cómo de la enseñanza de la escritura, los conocimientos de las docentes coinciden notablemente con las propuestas didácticas del constructivismo, corroborando que a partir de ellas se respetan los principios de este enfoque. La diferencia está en que varias de las docentes, al no encontrar respuestas a la totalidad de los requerimientos del grupo-clase, utilizan ejercitaciones de otras teorías, aun con el conocimiento de que los principios teóricos son radicalmente distintos. La falta de respuestas concretas para la diferencia de los tiempos que requieren las propuestas constructivistas y la

realidad escolar y el no encontrar la manera de rescatar el interés de la totalidad de los alumnos es una nueva dificultad encontrada.

Otra de las consignas del enfoque constructivista para enseñar a escribir, es que la actividad planteada no puede estar descontextualizada o fuera del ambiente social que rodea a los alumnos.

Las docentes constructivistas que participaron en las entrevistas, saben que el aprendizaje de Prácticas del Lenguaje debe hacer hincapié en los intereses de los alumnos y en situaciones reales para que cobre significado: *“Para que un entorno garantice un proceso de alfabetización relevante, deberíamos originar contextos comunicativos donde el uso de la lengua escrita sea significativo, donde se perciba que la escritura está inserta en el mundo”*⁸⁷

Lorena nos permitió presenciar una clase de Prácticas del Lenguaje donde éste, es un objetivo general que se propone la actividad planteada: a partir de un cuento conocido por los alumnos, leído reiteradas veces por ella en voz alta y del que cada alumno o entre pares tienen un ejemplar para disfrutar, propone la tarea de escribir como se pueda, la caracterización de la bruja de “Hansel y Gretel”.

Esta situación didáctica permite a los niños crear, inventar sobre cómo es la bruja malvada de este cuento. Los alumnos trabajaron con entusiasmo frente a la propuesta de fantasear, algunos con la compañía de la docente que acompañaba las escritura con el apoyo sonoro.

Esta actividad que puede describirse como constructivista, finalizó cuando los alumnos entregaron a la docente los papeles con sus creaciones y se fueron al recreo.

E. Ferreiro (2000) resalta la importancia de que los textos deben ser producidos para algo, para alguien y aclara firmemente que no se debe caer en la simplicidad de que son sólo para la maestra.

La propuesta constructivista establece que estas brujas imaginadas por los niños, tengan otro destino que puede formar parte de un proyecto; como por ejemplo, la producción de una enciclopedia de brujas.

Esta diferencia marcada, que en un principio tuvo un enfoque claramente constructivista, puede explicarse a partir del horario escolar que pone fin a la hora de Prácticas del Lenguaje. ¿Por qué no se sigue luego del recreo? Porque el día escolar continúa con la clase de otra área. ¿Por qué no se continúa al día

siguiente? Porque está planificado, proyectado que así termina la unidad de “Las brujas” y se comienza con el siguiente contenido.

Otra actividad interesante y posible de considerarse constructivista, es la que presenciamos en el grado de Marina y mencionamos anteriormente. Los alumnos a partir de una propuesta grupal, construyeron un cuento que por tener de eje la situación que ellos mismos atraviesan (pasar a 2º Grado), los motivó y les permitió crear e imaginar. Es importante destacar que el cuento en el que hubo reflexión sobre la escritura y la ortografía se borró del pizarrón, y el producto que quedó en el aula, fue un cuento con personajes interesantes pero con errores en la escritura.

A pesar de que Marina, condujo el curso con entusiasmo y hubo debate sobre algunas escrituras, sobre el producto final, la maestra explicó:

“Los dejo así, no los corrijo. Ahora tienen Educación Física...”

Nuevamente, los minutos establecidos para los módulos de trabajo, no permitieron un nuevo momento de reflexión sobre los errores de la escritura.

Camila presentó una propuesta constructivista al finalizar su clase en el que el contenido fue *letra Z: grafema sonido*. Después de haber trabajado con diversas palabras con Z que presentó la maestra, las actividades se diferenciaron según los niveles de escritura. Para aquellos alumnos alfabéticos y en transición, la consigna fue redactar una *mini- historia* que incluyera las palabras aprendidas. Para los alumnos que atraviesan la etapa silábica, Camila tenía preparada una actividad para pintar y copiar la palabra.

Se observa que sólo una parte de las actividades presentadas tienen una perspectiva constructivista, ya que la copia de las palabras y el pintar sus dibujos, forma parte de lo que se puede considerar una actividad conductista. La docente explicó el porqué de su elección, fundamentando la necesidad en acompañar el avance de los niños en el proceso de lecto- escritura. La diferencia entre las propuestas constructivistas y lo realizado por la docente pueden deberse al desconocimiento o a la necesidad que requiere este subgrupo de alumnos.

El dictado es una actividad que, tal como se describió y fundamentó en el Capítulo III, no pertenece a las propuestas sugeridas por las teóricas del constructivismo; todo lo contrario, la consideran una práctica sin ninguna intención pedagógica significativa.

De todos modos y a pesar de que son varios los textos en los que se fundamenta la negativa de su uso, las docentes que consideran que trabajan con el constructivismo, lo aplican.

En el caso de Cecilia, fundamenta el porqué del uso del dictado:

“El dictado lo necesito para ver cómo están escribiendo, es como una evaluación, y yo la usé en casi todos los grados. No lo hago siempre en primero, pero cada tanto sí para saber en qué etapa de la escritura están.”

Se observa, que a pesar de conocer y avalar los principios del enfoque constructivista, las maestras deben recurrir a otras metodologías. Esto presenta un conflicto dentro de la perspectiva constructivista, que no exhibe todas las actividades que las docentes requieren en determinados momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Enseñanza de la lectura

A partir del desarrollo teórico del constructivismo, se sabe que leer no es descifrar el conjunto de letras sino interpretar el mensaje del texto. Es por esto, que una de las cuestiones principales para la enseñanza de la lectura es presentar a los niños textos completos, con sentido y contextualizados que permitan llevar a cabo la interpretación.

Respecto a esta consideración constructivista, Marina expresa con sus palabras lo que A. M. Kaufman (2000) describe dentro de la necesidad de que los textos escritos y leídos, con y para los niños deben tener un sentido con el afuera de la escuela:

“Es necesario trabajar con textos completos, leer y escribir todo lo posible junto a los chicos, creando la necesidad de hacerlo, como un medio para resolver necesidades prácticas y concretas.”

Las situaciones didácticas por excelencia del enfoque constructivista, son aquellas caracterizadas por las preguntas guías de los docentes: *¿Dónde dice tal cosa? ¿Dónde está el nombre del personaje?*

Estas ejercitaciones deben estar apoyadas en textos ya trabajados y conocidos por los alumnos, textos literarios de circulación social y de interés por el grupo clase (estos ejemplos se desarrollan en el Capítulo III del presente trabajo).

Las autoras del constructivismo afirman que aquellos alumnos que no leen convencionalmente pero que trabajan con estas tareas, están leyendo mediante la anticipación.

Las maestras entrevistadas, conocen muy bien estas propuestas didácticas, y algunas de ellas mencionaron que las aplican. Marina, por ejemplo, rescata la utilidad de la enseñanza de la lectura guiada por las preguntas *¿dónde dice...?* o *¿qué dice acá?*, pero también explica cuál es para ella, la dificultad cuando la lleva a la práctica:

“El problema es cuando el grupo es muy grande, hay una parte del grupo que se pierde, que no te sigue. Y ahí hay que usar otras actividades, sino son siempre los mismos los que contestan.”

Marina, expresa mediante una justificación constructivista, cómo es que los alumnos aprenden a leer mediante estas ejercitaciones:

“(...) no leen convencionalmente pero buscan las palabras a partir de las letras que conocen. (...) primero encuentran la palabra por la inicial y después van leyendo por sílabas.”

Frente a esta explicación se le preguntó a Marina, cómo hacen aquellos alumnos que no diferencian aun, las letras. Describió que se van trabajando de a una con actividades de reconocimiento:

“(...) pensamos palabras que comiencen con la L, por ejemplo, las dibujamos y después les doy una fotocopia para que pinten esas palabras.”

La lectura, finalmente, será en la enseñanza impartida por Marina, mediante sílabas. Ella reconoce y rectifica que su elección no forma parte de

una situación de enseñanza constructivista, pero la justificación de su uso, recae nuevamente en la falta de tiempo para otro tipo de enseñanza:

“Yo sé que cuando leen y decimos P más A, PA, P más E, PE, no es constructivismo, pero si no fue estimulado desde la casa y desde el jardín, no conoce las letras y el sonido y ya está en primero, hay que apurarse. (...) Esta actividad se realiza durante vario tiempo y con las distintas letras, pero una vez que reconoce la consonante y puede leer la sílaba suelta, le presento palabras con la misma sílaba.”

Más allá de que Camila no lo reconoce, ya que tal como lo explicó sólo se capacitó para enseñar con la metodología constructivista, la actividad que desarrolló formaría parte del Método de la Palabra Generadora.

En el análisis de la observación de la clase de Camila, encontramos coincidencias con las dificultades mencionadas por Marina al utilizar determinadas actividades constructivistas para enseñar a leer: luego de presentar las palabras con Z, Camila invitó a algunos alumnos a construir las sílabas que forma la letra aprendida junto a cada vocal. Informó que los alumnos que participaron en esta actividad oral son aquellos que les está llevando más tiempo el aprendizaje de la lecto - escritura:

“(...) por eso los llamo a ellos. El resto ya lee bien sílabas y palabras, pero los que llamé no. Por eso hago esta actividad. El resto no la necesita, pero bueno, tengo que avanzar con los que todavía no están alfabetizados.”

En el Capítulo I del presente trabajo, se puede corroborar que este tipo de actividad para la enseñanza de la lecto - escritura se reconoce como Método de la Palabra Generadora. En este caso, la docente lo utiliza porque confía en que es mediante este tipo de situaciones didácticas, sus alumnos podrán avanzar en el proceso de alfabetización.

Consideramos que no debe mencionarse este accionar dentro de las dificultades, sino reconocerse como una clara necesidad de aprovechar otros métodos de enseñanza para un objetivo. Se destaca en estas docentes, el aprovechamiento de las riquezas de distintos métodos, ya que primero le acercan a los niños las letras a través de sus nombres y después emprenden el aprendizaje de la lectura de las letras conocidas junto a las vocales por medio del Método Silábico.

Reflexión sobre la práctica áulica

Son las docentes que enseñan con la perspectiva constructivista las que revelan cuáles son, desde sus perspectivas y experiencias personales cómo es enmarcar el aprendizaje de sus alumnos con este enfoque.

Todas ellas ponderan la posibilidad de presentarle a los alumnos, los contenidos establecidos en los Diseños Curriculares mediante actividades que priorizan el aprendizaje significativo. Camila demuestra con su respuesta, que esta consideración es claramente positiva:

“(...) se trabaja con lo que a los niños le interesa. (...) Hay que abrir la escuela y que cada uno traiga sus cosas de la casa, que traigan sus libros, sus juegos... Y ahí empieza el aprendizaje.”

Pero, al tener como hito fundamental el interés de los alumnos y no la obligación escolar, surge la dificultad cuando este interés no existe y el aprendizaje se ve obstaculizado. Camila expresa los resultados del desinterés con estas palabras:

“(...) hay chicos que no aprenden porque no les interesa. Es un sistema que no sirve para todos.”

Respecto al cómo y cuándo de la corrección, las dificultades que existen son entre la errada interpretación de los docentes y la falta de respuestas del enfoque constructivista para presentar situaciones didácticas que puedan enmarcarse en el horario mosaico escolar.

El protagonismo del alumno en la construcción de sus propios aprendizajes, es un beneficio que presenta el constructivismo en pos de la comprensión de la adquisición de los conocimientos en los niños. El aprendiz no es activo porque aprende muchas cosas sino porque se encuentra en un continuo proceso de organización y reorganización de sus estructuras cognoscitivas⁸⁸ (Ferreiro, 2000). Cecilia lo expresa de esta manera:

“El alumno descubre su propio aprendizaje, (...) se tiene en cuenta lo que a los chicos le interesa. No se aburren, al contrario, les gusta participar.”

El descubrimiento del sistema de la escritura por medio de la actividad del alumno, presenta beneficios que las distintas maestras destacan, como por ejemplo, lo valioso de descubrir una regla ortográfica mediante una actividad grupal. La dificultad radica en que esta propuesta requiere de gran cantidad de módulos escolares para el aprendizaje de todos los contenidos establecidos para 1º Grado. Cecilia encuentra este problema en los grupos formados por un gran número de alumnos:

“Yo creo que si se aplica netamente puede que en algunos alumnos se alargue un poquitito mas los tiempos. Además hay veces que con grupos grandes o grupos con niños con determinadas características se complica su aplicación en profundidad. (...) Porque en un grupo muy numeroso, que no se puede escuchar y que no son pacientes, el esperar al compañero y la corrección de una palabra los pone muy ansiosos. Y empieza el revuelo.”

Lorena, ejemplifica cuál es para ella la dificultad:

“Definitivamente en los tiempos. Creo que para algunos se atrasa mucho el aprendizaje. Algunos niños de este grado, pocos en realidad, deben ser cinco, ya podrían empezar con la letra cursiva, pero no podemos porque los otros 20 todavía no escriben.”

A cada dificultad observada para la enseñanza de la lecto- escritura por medio del enfoque constructivista, la solución encontrada se repite a través de los diversos contenidos y en las distintas maestras entrevistadas. En palabras de Cecilia:

“Algunas actividades constructivistas no se utilizan y se toman otras.”

CONCLUSIONES FINALES

El enfoque constructivista surge a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones de E. Ferreiro y Ana Teberosky. Esta nueva perspectiva que se inicia a finales de la década del '70, se edifica en presupuestos teóricos de determinadas Teorías del Aprendizaje. Uno de ellos es la nueva manera de concebir al sujeto que aprende desde J. Piaget.

Surge el concepto de niño piagetiano, quien es considerado, en oposición al paradigma de aquel momento, un creador intelectual que reconstruye la realidad desde lo que sabe y crea a partir de lo que el mundo circundante le presenta.

A diferencia de las concepciones anteriores, el constructivismo no presenta un método que indica el primero y el último paso. Lo que propone en cambio, es una nueva manera de percibir al aprendizaje: entender al sujeto que aprende, redimensionar la mirada sobre el objeto de aprendizaje y reflexionar sobre el sujeto que cumple el papel de enseñar.

Desde estas nuevas nociones, se comprende que los aprendizajes no se producen en el vacío, sino que a partir del bagaje de conocimientos previos de cada sujeto, se produce un desequilibrio por la presencia de nuevos estímulos; luego hay una reacomodación que permite alcanzar nuevamente el equilibrio. Entonces, el aprendizaje en cada niño, se va a diferenciar del de sus pares, tanto en el proceso como en los saberes adquiridos,

¿Por qué surge un nuevo enfoque de enseñanza? Cuando un cuerpo de teorías comienza a presentar vacíos frente a distintas cuestiones, cuando las respuestas no satisfacen ni resuelven las inquietudes, aparece un nuevo paradigma con un cúmulo de teorías y métodos renovados.

El constructivismo modificó la perspectiva establecida para permitir que la enseñanza se impartiera en la diversidad, respetando y tomando como punto de partida las diferencias de quienes forman parte de determinado grupo-clase. Para ésto y por ésto, se destierra la idea del método fijo y predeterminado.

Para conocer cómo se aplica este nuevo cuerpo de teorías enmarcado en lo denominado "enfoque constructivista", consideramos esencial la experiencia de los docentes. Escuchamos sus fundamentos, observamos sus clases y estudiamos sus planificaciones, ya que sus palabras y conductas son

el testimonio real de la aplicación del enfoque constructivista (en mayor o menor medida según el caso).

A partir del análisis de la teoría constructivista y el trabajo en el aula, podemos arribar a la respuesta de si hay desconocimiento de la propuesta, una errada interpretación de la teoría o es que esta última no logra cubrir todas las necesidades áulicas.

No intentamos con este trabajo de investigación, plantear la validez o no de ninguna teoría, método o propuesta, ya que entendemos que ésto se define en la individualidad de cada sujeto, de acuerdo al *cómo*, *cuándo* y *con quién* de su proceso de aprendizaje.

Tampoco tenemos la ilusión pedagógica de encontrar la teoría, metodología que abarque las distintas disciplinas con los mejores resultados para todos los alumnos en los distintos ciclos educativos.

La intención es conocer cómo se aplica el enfoque constructivista que hoy puede considerarse como paradigma en el que se apoya la educación en nuestro país, avalado, reafirmado y propuesto por los Diseños Curriculares del Gobierno Nacional.

Las concepciones del enfoque constructivista en cuanto al aprendizaje, al sujeto que aprende, al objeto de conocimiento y a quién interviene para colaborar con la enseñanza, por lo general son claras y contundentes. Esto lo revelan las entrevistas realizadas a las maestras. Los docentes no tuvieron dificultades al expresar las ideas generales y los principios pedagógicos que forman parte del enfoque constructivista.

Las principales discrepancias respecto a la comprensión de la teoría oficial, las encontramos en lo mencionado por las autoras del constructivismo: cómo y cuándo realizar la corrección de los errores.

Podemos decir que la confusión se fundamenta al cruzar la práctica con los principios del constructivismo: si el error forma parte del aprendizaje; si el aprendizaje se da solamente cuando el sujeto reconoce el obstáculo (pueda expresarlo o no); si el docente debe esperar el error sistemático para intervenir, todos los errores anteriores no debieran corregirse. Esta es la interpretación de algunas maestras. Si nos permitimos bucear en las obras de las autoras constructivistas, encontramos situaciones didácticas para no responder de manera pasiva a los errores de los alumnos.

Por otro lado, aquellas maestras que reconocen que la teoría brinda situaciones didácticas contundentes para la solución de los conflictos mencionados, plantean que el horario de la escuela y la gran cantidad de alumnos, no dan lugar al desarrollo de las experiencias.

Por lo tanto, no nos permitimos afirmar que hay desconocimiento de la teoría original por parte los docentes; sí podríamos decir que hay confusión en alguna de las propuestas. Además podemos confirmar la innegable necesidad de los maestros encargados de la tarea alfabetizadora inicial de involucrar actividades y ejercicios no constructivistas en su quehacer diario.

El requerimiento de utilizar otros ejercicios, se debe en algunos casos a la errada interpretación de la propuesta constructivista, pero en otros casos a la imposibilidad de su máximo desarrollo en el espacio áulico. Otra de las razones, es que al existir una inmensa cantidad de posibilidades que pueden darse a partir de un contenido, modificando algunas variables como el contexto social- histórico- económico, las características del grupo- clase (edad, cantidad de alumnos, intereses individuales y grupales), los requerimientos en cada situación varían y pretenden variedad de ejercitaciones.

A raíz de lo observado y analizado desde las entrevistas, decididamente, en las aulas en las que pudimos observar el trabajo de sus docentes, conviven diariamente una gran diversidad de teorías, metodologías y propuestas que surgen, cada una, para determinado contenido, alumno, espacio áulico...

La teoría constructivista, trajo la novedad de trabajar con cada alumno a partir de sus saberes previos, intereses y necesidades. Para cada uno, se presentan situaciones didácticas que respetan su maduración cognitiva y momento específico de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, entendemos que no es una práctica errada, buscar en otras teorías del aprendizaje, propuestas didácticas que beneficien al alumno aunque se aparten del enfoque constructivista. A pesar de esto, se entiende que algunas de ellas también están fuera de sus principios fundantes.

Si, por ejemplo, un alumno necesita mejorar su caligrafía (ya que de esto dependerá su comunicación por medio de la escritura), y las propuestas constructivistas no dieron respuestas favorables, los maestros acceden a ejercitaciones de copia netamente conductistas. Aunque, estas últimas, no se enmarcan en el respeto por los principios de presentar aprendizajes significativos y mucho menos consideran la motivación del aprendiz.

Pero el alumno necesita atravesar este obstáculo con resultados positivos, ya que hay una lista de contenidos prioritarios del Diseño Curricular que le corresponde por la ubicación de su escuela, y se advierte que debe poseerlos para continuar con el próximo nivel del Sistema Escolar.

Más allá de que el enfoque constructivista renovó la mirada y la concepción sobre el niño, y los Diseños Curriculares confían y promueven esta nueva propuesta, la estructura del Sistema Educativo no parece estar preparada para estas consideraciones.

El niño piagetiano del constructivismo es experimentador y constructor de la realidad. En esta actividad organiza y reorganiza esquemas mentales para interpretar y reconstruir aquella realidad. Para ésto, necesita que los estímulos (contenidos) ofrecidos por la escuela, provoquen un desequilibrio, para que por medio de la asimilación y acomodación se logre un nuevo equilibrio en un estadio mayor.

Para favorecer este proceso, la escuela establece la cantidad de minutos que se debe dedicar a cada área. En el caso de Prácticas del Lenguaje, seis módulos semanales de 45 minutos durante diez meses del año para aprender a leer y a escribir en 1º Grado. Además, cada docente debe calificar con una nota que va desde insuficiente hasta sobresaliente este proceso...

El enfoque constructivista afirma que la escuela debe colaborar en la formación de lectores y escritores para vivir en la sociedad contemporánea y participar autónomamente en la cultura letrada. El Diseño Curricular también considera que éste, es el propósito del Área de Prácticas del Lenguaje; pero, contrariamente establece una lista de contenidos prioritarios en la alfabetización inicial en 1º Grado para poder pasar a segundo.

Estas son las mayores contradicciones para poder llevar a cabo la enseñanza de la lecto- escritura por medio del enfoque constructivista: la lista de contenidos prioritarios que el alumno debe aprender para continuar con el próximo eslabón, en una determinada cantidad de módulos establecidos bajo la estructura de horario mosaico; la organización edilicia que establece que los alumnos con los mismos saberes trabajan en un aula determinada, sin permitir el aprendizaje por medio de la cooperación grupal con alumnos de otras edades.

Finalmente, observamos en el grupo de docentes de 1º Grado que colaboraron con esta Tesis, que, en ocasiones, necesitan recurrir a otras actividades que brindan distintas teorías y enfoques de la enseñanza para alcanzar su propósito. Además que, a pesar de la inmensa cantidad de beneficios que ofrece el enfoque constructivista, los docentes no pueden aprovecharlos en su máximo desarrollo por los impedimentos que surgen de la estructura del Sistema Educativo.

Hay que esperar, entonces que después de más de 200 años con el mismo régimen, el Sistema de la Educación cambie si desea priorizar el respeto de los principios constructivistas... O de lo contrario, entender que dentro de las posibilidades actuales, los caminos más fructíferos que los docentes encontraron para enseñar a sus alumnos a leer y a escribir, es mediante la integración del enfoque constructivista con otras teorías con sus métodos y ejercicios.

Mejor dicho, lograron incluir en el aula, para el proceso de enseñanza aprendizaje, la diversidad de teorías que colaboran con su tarea alfabetizadora.

ANEXO

Modelo de Entrevista semi- estructurada para Docentes del Primer Año del Primer Ciclo de EGB de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires.

Inicio

Buenos días y gracias por permitirnos hacerle esta entrevista.

Estamos realizando un trabajo de investigación, acerca de la enseñanza de la lecto- escritura en 1º Grado de 1º Ciclo en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires.

Nuestro interés radica en el conocimiento de la implementación del enfoque constructivista para enseñar a leer y a escribir.

Entendemos que desde la década del 80, hay un auge, un incremento notable de este enfoque. Además, el diseño curricular establece que la enseñanza de la lecto - escritura se realice mediante el enfoque mencionado.

La información obtenida será de carácter confidencial, así como su nombre y la institución a la que pertenece.

Desarrollo

- ¿En qué año se recibió de docente?
- ¿Desde qué año trabaja? ¿Tuvo interrupciones?
- ¿Qué capacitaciones hizo acerca de la enseñanza de la lecto - escritura?
- ¿Dónde conoció el enfoque constructivista?
- ¿Con qué profundidad? ¿Realizó cursos?
- Usted, ¿Considera que utiliza la metodología constructivista para enseñar a leer y a escribir?
- ¿Y en otras áreas?
- Teniendo en cuenta el enfoque constructivista, ¿Qué habilidades considera que necesita un docente para aplicarlo en la enseñanza?
- ¿Qué otros aspectos son necesarios?
- ¿Qué aspectos debe considerar una actividad para ser constructivista?
- En la enseñanza de la escritura con el enfoque constructivista, ¿Qué tipo de actividades emplea al comenzar el año?

- ¿Qué otros ejemplos no puede brindar?
- Cuando los niños escriben de manera convencional, ¿Qué actividades realizan?
- ¿Y para enseñarles a escribir?
- ¿Cómo es la corrección de las actividades?
- ¿Se corrigen los errores en las palabras y las faltas ortográficas?
- ¿Cómo se enseña a leer? ¿Qué característica tienen las actividades que se presentan?
- ¿Qué recursos específicos se necesitan en la enseñanza de la lecto – escritura con el enfoque constructivista?
- La planificación que Usted emplea, ¿Cómo es? ¿Quincenal, mensual? ¿Hay interrelación con otras áreas?
- ¿Qué beneficios le brinda a Usted aplicar la mitología constructivista?
- ¿Dónde considera que se pueden presentar dificultades en la aplicación de la metodología constructivista?

Cierre

Nuevamente gracias por el espacio y el momento brindado. Solicitamos observar una clase de Prácticas del Lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Ferreiro, E. & Teberosky A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Kaufman, A. M. (1988). *La lecto- escritura y la escuela: una experiencia constructivista*. Buenos Aires, Argentina: Santillana S. A.
- Ortiz, I. B. & Zaina, A. (1998) *Alfabetización*. Colección didáctica, nivel inicial. Buenos Aires, Argentina: Actilibro S.A.
- Picarel de Curletto M. A. & Belgrano Lavalle M. A. (1965). *Piruetas*. Buenos Aires: Editorial Codex S.A.
- Vieytes de Iglesias, M. (1992) *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*. Capital Federal de la República Argentina: Actilibro S.A.
- Dirección general de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación (1999) *Diseño Curricular Provincia de Buenos Aires: Educación Inicial, Educación General Básica*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: Resolución N° 13269/99
- Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Educación General Básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Resolución N° 365

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS DE FIGURAS

- Figura 1: Sarmiento, D. F. (2011). *Método de Lectura Gradual*. Buenos Aires, Argentina: Clarín.
- Figura 2: Sarmiento, D. F. (2011). *Opcit*
- Figura 3: Cuaderno 1º Grado (1981) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública
- Figura 4: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 5: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 6: Picarel de Curletto, M. A. (1965). *Piruetas* (8a.ed). Buenos Aires, Argentina. Codex S. A.
- Figura 7: Picarel de Curletto, M. A. (1965). *Opcit*

- Figura 8: Picarel de Curletto, M. A. (1965). *opcit*
- Figura 9: Picarel de Curletto, M. A. (1965). *Opcit*
- Figura 10: Cuaderno 1º Grado (1981) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública
- Figura 11: Cuaderno 1º Grado (1981) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública
- Figura 12: Constancio C. Vigil. (2001) *Upa!*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Figura 13: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 14: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 15: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 16: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 17: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 18: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 19: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 20: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 21: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 22: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 23: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 24: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 25: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 26: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 27: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 28: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.

- Figura 29: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 30: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 31: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 32: Cuaderno 1º Grado (1990) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 33: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 34: Constancio C. Vigil. (2001) *Opcit*
- Figura 35: Actividad 1º Grado, 2010, Escuela Pública.
- Figura 36: Actividad 1º Grado, 2010, Escuela Pública.
- Figura 37: Cuaderno 1º Grado (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 38: Cuaderno 1º Grado (2010) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 39: Cuaderno 1º Grado (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 40: Cuaderno 1º Grado (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 41: Cuaderno 1º Grado, (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 42: Actividad 1º Grado, 2011, Escuela Pública
- Figura 43: Cuaderno 1º Grado (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 44: Cuaderno 1º Grado (2010) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 45: Cuaderno 1º Grado (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 46: Cuaderno 1º Grado (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 47: Cuaderno 1º Grado (2010) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Privada.
- Figura 48: Cuaderno 1º Grado, (2011) Provincia de Buenos Aires. Escuela Pública.

- Figura 49: Cuaderno 1º Grado (2010) Ciudad de Buenos Aires. Escuela Pública.
- Figura 50: Johnson, S. & Gómez Carrillo S. I. (2003) *Letramanía 3: la letra cursiva* (2a.re-imp.). Buenos Aires, Argentina: Kel.
- Figura 51: Petroni, M. del C. & Barrera de Repetto, P. (2004). *Antes de la cursiva* (3a.ed.). Buenos Aires, Argentina: Hola chicos.
- Figura 52: Petroni, M. del C. & Barrera de Repetto, P. (2004). *Opcit*

BIBLIOGRAFÍA CITADA

¹ Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización: ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

² Mérega, H. (1992). *Leer y escribir: Un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje; Entrevista a Ana María Kaufman*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

³ Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires, Argentina; Aique.

⁴ Pujato, B. (2009). *Opcit*

⁵ Tonucci, F. (1996). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

⁶ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*

⁷ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*

⁸ Tonucci, F. (1996). *Opcit*

⁹ Tonucci, F. (1996). *Opcit*

¹⁰ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*

¹¹ Emilia Ferreiro (Argentina, 1937) es Doctora en Psicología. Realizó sus tesis en la Universidad de Ginebra, Suiza, y fue dirigida por Jean Piaget.

¹² Ferreiro, E. & Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

¹³ Sarmiento, D. F. (2011). *Método de Lectura Gradual*. Buenos Aires, Argentina: Clarín.

¹⁴ Sarmiento, D. F. (2011). *Opcit*

¹⁵ Marín, M. (2004). *Opcit*

¹⁶ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*

-
- ¹⁷ Tonucci, F. (1996). *Opcit*
- ¹⁸ Tonucci, F. (1996). *Opcit*
- ¹⁹ Tonucci, F. (1996). *Opcit*
- ²⁰ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ²¹ Kaufman, A. M. (2000). *Alfabetización de niños*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- ²² Constancio C. Vigil. (2011) *Upa!*. Buenos Aires: Editorial Atlantida.
- ²³ Constancio C. Vigil. (2011) *Opcit*
- ²⁴ Constancio C. Vigil. (2011) *Opcit*
- ²⁵ Constancio C. Vigil. (2011) *Opcit*
- ²⁶ Constancio C. Vigil. (2011) *Opcit*
- ²⁷ Piaget, J. & Inhelder, B. (2002) *Psicología del niño*. (16a.ed). Madrid, España: Ediciones Morata.
- ²⁸ Labinowicz, E. (1982) *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- ²⁹ Piaget, J. (1996). *Estudios de Psicología Genética*. (10a.ed.). Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- ³⁰ Piaget, J. & Inhelder, B. (2002) *Opcit*
- ³¹ Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (2a.ed). Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- ³² Piaget, J. (1999). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- ³³ Cerezo Bautista, A. M. & Hernández Alvarez, J. (2008). Formando docentes, una experiencia desde el constructivismo. *Aquichan*, 8, (001), 64 - 73.
- ³⁴ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ³⁵ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ³⁶ Cerezo Bautista, A. M. & Hernández Alvarez, J. (2008). *Opcit*
- ³⁷ Cerezo Bautista, A. M. & Hernández Alvarez, J. (2008). Formando docentes, una experiencia desde el constructivismo. *Aquichan*, 8, (001), 64 - 73.
- ³⁸ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ³⁹ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ⁴⁰ Marín, M. (2004). *Opcit*

-
- ⁴¹ Veiras, N. (2002). No es un pecado capital cometer un error de ortografía: Entrevista a Emilia Ferreiro. *Página 12/ WEB*, República Argentina, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-26092.html>
- ⁴² Ferreiro, E.(2000) *Cultura escrita y educación*. (2a.ed.) México D. F; México: Fondo de Cultura Económica.
- ⁴³ Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁴⁴ Ferreiro, E.(2000) *Opcit*
- ⁴⁵ Flórez Ochoa (2005) *Opcit*
- ⁴⁶ Ferreiro, E.(2000) *Opcit*
- ⁴⁷ Flórez Ochoa (2005) *Opcit*
- ⁴⁸ Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁴⁹ Veiras, N. (2002). No es un pecado capital cometer un error de ortografía: Entrevista a Emilia Ferreiro. *Página 12/ WEB*, República Argentina, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-26092.html>
- ⁵⁰ Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁵¹ Kaufman, A. M. (2000). *Opcit*
- ⁵² Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (2a.ed). Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- ⁵³ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ⁵⁴ Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- ⁵⁵ Nemirovsky, M. (1999) *Opcit*
- ⁵⁶ Nemirovsky, M. (1999) *Opcit*
- ⁵⁷ Nemirovsky, M. (1999) *Opcit*
- ⁵⁸ Mérega, H. (1992). *Opcit*
- ⁵⁹ Mérega, H. (1992). *Opcit*
- ⁶⁰ Mérega, H. (1992). *Opcit*
- ⁶¹ Ferreiro, E.(2000) *Opcit*
- ⁶² Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁶³ Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁶⁴ Ferreiro, E.(2000) *Opcit*
- ⁶⁵ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ⁶⁶ Veiras, N. (2002). *Opcit*

-
- ⁶⁷ Lerner, D. (2008). *Atreverse: Función Social de la Lengua Escrita*. La educación en nuestras manos, 44, de http://especiales.universia.net.co/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=15832
- ⁶⁸ Lerner, D. (2008). *Opcit*
- ⁶⁹ Lerner, D. (2008). *Opcit*
- ⁷⁰ Lerner, D. (2008). *Opcit*
- ⁷¹ Lerner, D. (2008). *Opcit*
- ⁷² Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁷³ Veiras, N. (2002). *Opcit*
- ⁷⁴ Flórez Ochoa, R. (2005). *Opcit*
- ⁷⁵ Dirección general de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación (1999) *Diseño Curricular Provincia de Buenos Aires: Educación Inicial, Educación General Básica*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: Resolución N° 13269/99
- ⁷⁶ Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Educación General Básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Resolución N° 365.
- ⁷⁷ Ver desarrollo de los principios constructivistas en el Capítulo III del presente trabajo.
- ⁷⁸ Mérega, H. (1992). *Opcit*
- ⁷⁹ Pujato, B. (2009). *Opcit*
- ⁸⁰ Pujato, B. (2009). *Opcit*
- ⁸¹ Pujato, B. (2009). *Opcit*
- ⁸² Pujato, B. (2009). *Opcit*
- ⁸³ Johnson, S. & Gómez Carrillo S. I. (2003) *Letramanía 3: la letra cursiva* (2a.re-imp). Buenos Aires, Argentina: Kel.
- ⁸⁴ Pujato, B. (2009). *Opcit*
- ⁸⁵ Petroni, M. del C. & Barrera de Repetto, P. (2004). *Antes de la cursiva* (3a.ed.). Buenos Aires, Argentina: Hola chicos.
- ⁸⁶ Ferreiro, E.(2000) *Opcit*
- ⁸⁷ Pujato, B. (2009). *Opcit*
- ⁸⁸ Desarrollado en el Capítulo II del trabajo desde el aporte teórico de J. Piaget.