

**Escuela Normal de Educación Preescolar**

Licenciatura en educación preescolar

Ciclo escolar 2021 – 2022

**Lenguaje y alfabetización**

**Clase asincrónica del 11 y 14 de octubre**

3° semestre

**MAESTRO: Narciso Rodríguez Espinosa**

**María de los Ángeles Guevara Ramirez #8**

**Natalia Elizabeth Ramirez Hernández #15**

2° “C”

N.L. 8

|  |
| --- |
| **¿Cómo construye una propuesta didáctica alfabetizadora sin caer en los aplicacionismos?** |
| **Explicitación y uso de los aportes de las ciencias del lenguaje** | **Precauciones conceptuales para evitar el aplicacionismo** | **Parámetros y consideraciones para diseñar y probar situaciones didácticas** | **Modos de respetar los procesos intelectuales de los niños** |
| * El propósito de formar lectores y escritores requiere **que se dedique gran parte del tiempo** a leer y a escribir
 | * Lo que distingue de las posturas **“aplicacionistas”** es que están convencidos de que **lo didáctico es tan complejo que requiere ser estudiado en sí mismo**. Ni la Psicología ni la Lingüística -que son indudablemente ciencias de referencia para la Didáctica de la lectura y la escritura- estudian el conjunto de interacciones que se producen en la clase entre el maestro y los alumnos acerca del sistema de escritura
 | * Los proyectos de enseñanza cuyo desarrollo en el aula aún seguimos estudiando, se caracterizan por incluir cuatro tipos fundamentales de situaciones: **lectura y escritura a través del docente, lectura y escritura de los niños por sí mismos.** Mucha investigación y diversas experiencias escolares sistematizadas fueron necesarias para diseñar y analizar registros de clase correspondientes a estas diferentes situaciones, para explicitar, por ejemplo, en qué condiciones didácticas las situaciones de lectura de los niños por sí mismos son favorables para producir avances en su aprendizaje como lectores, para que las interacciones cognitivas entre los niños resulten productivas y, sobre todo, para ir afinando las intervenciones del docente que contribuyen a tender puentes entre el estado de conocimientos de los niños y lo que se apunta a enseñar.
 | * Un análisis fundamental para nosotros es el de las concepciones e ideas de los alumnos sobre aquello que se va a enseñar, las dificultades y obstáculos que van a encontrar para asimilarlo. Aquí la referencia a estudios psicolingüísticos es fundamental pero a veces no alcanzan. En esos casos se realizan entrevistas o se desarrollan ciertas situaciones con algunos niños “en el margen” del aula o se analizan producciones o datos obtenidos de experiencias previas que no fueron planteadas como investigación. Esto se hace para tener una anticipación de respuestas de los chicos que permita diseñar intervenciones posibles para hacerlos avanzar.
 |
| * Gracias a los aportes de Emilia Ferreiro y sus colaboradoras- que enseñar a leer y a escribir es algo muy diferente de enseñar una técnica, que el sistema de escritura **es un objeto de conocimiento para los sujetos, que estos se plantean diversos problemas cognitivos y elaboran conceptualizaciones** originales al intentar apropiarse de él.
 | * El riesgo del enfoque “aplicacionista” consiste en que **la problemática de la investigación** se define en el interior (y según los fines) de la disciplina “de base”, lo cual resulta ineficaz desde el punto de vista didáctico porque **lleva a reducir la problemática educativa** a las preocupaciones de las ciencias de referencia.
 | * En relación con las situaciones didácticas, fue este desafío el que nos llevó a analizar situaciones muy diversas que habíamos propuesto y estudiado en las aulas y a agruparlas en los cuatro grandes tipos antes mencionados **(situaciones de lectura y situaciones de escritura a través del docente; situaciones de lectura y situaciones de escritura de los niños por sí mismos)**. Por supuesto, cada tipo de situaciones incluye una diversidad marcada por el género

que se lee o escribe, por el propósito de la lectura o la escritura | * Si queremos que todos los chicos avancen debemos tener en cuenta que son necesarias intervenciones diferentes para niños en diferentes momentos de la adquisición de la lectura.

**“Enseñanza no es igual a aprendizaje”**, en este momento, ya no es una hipótesis o una postura opinable, es una comprobación, se enseña lo mismo a un grupo de chicos y distintos niños aprenden distintas cosas. De este modo, lo que va aportando la investigación y otros modos de construcción de conceptos didácticos son herramientas para dar clase, más allá de la clase que se está investigado. |
| * Está claro que varias disciplinas pueden estudiar el aula donde se está enseñando a leer y a escribir: el Análisis del Discurso, la Etnografía, la Sociología, la Historia, la Psicolingüística, etc**. El solo hecho de estudiar el aula no los hace estudios didácticos**. Es necesario que se ocupen de la relación entre enseñanza y aprendizaje y, en nuestra perspectiva, que asuman que enseñanza no es igual a aprendizaje y que **el aprendizaje es un proceso de aproximaciones sucesivas** porque existe la reconstrucción de los objetos de enseñanza por parte de los niños.
 | * Cuando se extraen consecuencias para la **enseñanza a partir de saberes de otras ciencias,** que no estudian la enseñanza y el aprendizaje escolar, se corre un serio riesgo de caer en el **terreno de la opinión**. Y el terreno de lo didáctico no es un terreno de opinión, de simple derivación de investigaciones realizadas con otros propósitos. Si pretendemos producir conocimiento didáctico, es necesario que analicemos qué es **lo que sucede cuando efectivamente se desarrollan en el aula propuestas didácticas.**
 | * No consideramos que nuestra propuesta de enseñanza sea implícita por el hecho de que no enseñemos “directamente” las relaciones fonema-grafema, por mencionar uno de los puntos de controversia. Porque tampoco es que esas relaciones no se abordan de ningún modo. Lo hacemos cuando resulta asimilable para los chicos y, mientras tanto, desplegamos otras intervenciones para lograr que esto suceda. Cuando ya pueden producir escrituras distintas para palabras o enunciados distintos, empezamos a intervenir para que interpreten las partes de la palabra y establezcan relaciones entre la interpretación del todo y la de las partes, para que vayan tomando en cuenta que las diferencias entre las escrituras se vinculan con la pauta sonora del habla.
 | * Muchas propuestas en realidad, la mayoría, incluidas las llamadas

“equilibradas” sostienen que los chicos tienen que aprender a decodificar palabras con velocidad y precisión ya que de lo contrario la falta de **“habilidad para el reconocimiento de palabras”** obstaculizaría la comprensión de los textos. Esas palabras se extraen o no de textos que han sido leídos, pero en algún momento se trabaja con listas o grupos de palabras graduadas por distintos criterios, incluidas pseudopalabras. Cuando estoy frente a una lista de palabras sin contexto y sin campo semántico que las unifique, anticipar qué puede decir resulta muy difícil. Estoy solo frente a las letras y, si aún no sé leer convencionalmente, en lo único que me puedo apoyar es en la decodificación.  |
|  | * Tampoco hay **una relación aplicacionista entre investigación didáctica y enseñanza**. El maestro reelabora el conocimiento didáctico y lo adecua a su estilo de trabajo, a su grupo concreto, a su contexto. Lo que se quiere decir es que tampoco creemos que los resultados de la investigación didáctica sean aplicables directamente en el aula
 |  | * Hay muchos niños que ingresan a primero más avanzados, vinculando ya las partes de lo escrito con partes de lo oral. Para los que aún no lo hacen, que pueden estar en nivel inicial o en primero, nuestra propuesta contempla una serie de situaciones y de intervenciones específicas orientadas a generar esta reflexión, que se realiza de manera sostenida hasta que todos puedan establecer relaciones entre partes de lo oral y de lo escrito. Al mismo tiempo, la condición para que esto suceda es que todos los chicos estén inmersos en prácticas de escritura genuinas en todo momento en el aula, cualquiera sea su nivel. No nos quedamos con los brazos cruzados esperando que produzcan escrituras diferentes para enunciados diferentes. Algunos niños muy pequeños o que han tenido escasísimo contacto con la escritura empiezan haciendo garabatos que, desde ellos, “dicen” algo. Con garabatos no se pueden hacer diferenciaciones; para producir escrituras diferenciadas en necesario tener un repertorio de marcas gráficas que algunos chicos no tienen en el inicio. Entonces, la intervención con ellos apunta a que adquieran variedad y cantidad de marcas (letras), las llamen como las llamen y las usen como las usen (aunque el docente siempre lo haga convencionalmente).
 |

**¿Cómo se construye una propuesta didáctica alfabetizadora sin caer en los aplicacionismos que revisaron en el curso “Lenguaje y Comunicación”?**

Algo que distingue la didáctica de los aplicacionismos es que como lo menciono Dalia Lerner se está convencido de que lo didáctico es tan complejo que requiere ser estudiado por sí mismo. Una de las principales problemáticas de este enfoque es que reduce la problemática educativa a la preocupación de las ciencias de referencia.

Cuando se extraen consecuencias para la enseñanza a partir de saberes de otras ciencias, que no estudian la enseñanza y el aprendizaje escolar, se corre un serio riesgo de no aplicar una propuesta didáctica que favorezca a la enseñanza y principalmente al aprendizaje. Se trata de estudiar situaciones, pero sin intención de generalizar, sino de construir y ampliar nuestros conceptos para poder realizar nuestra practica educativa en diferentes contextos y distintas aulas.

La alfabetización está planteada desde un enfoque comunicacional de la lengua. Es indispensable en el nivel inicial se debe realizar una alfabetización continua. Las propuestas actuales definen el uso de textos reales en el aula lo que utilizamos para relacionarnos socialmente, este modelo alfabetizador esta propuesto desde aportes de la ciencia, lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos y sociolingüísticos. Este modelo didáctico alfabetizador es cultural, sistemático y equilibrado, este modelo sistémico porque garantiza el acceso a la cultura escrita por el conocimiento del sistema de la lengua, el equilibrio de los dos componentes es condición indispensable para la solidez epistemológica y didáctica del modelo alfabetizador.