PRIMER DIÁLOGO: constelaciones conceptuales

Material de estudio de uso interno
2021

Liliana Daviña
Alejandro Di Iorio
Colaboradora: Marcela Wintoniuk

PRIMER DIÁLOGO: constelaciones conceptuales

El propósito de este material es apoyar el desarrollo de la Configuración de nociones propuestas en el Módulo II, junto a la lectura de fuentes bibliográficas propuestas. Se organiza como un conjunto de síntesis crítica de lecturas elaboradas por integrantes del equipo a partir de las cuales reflexionar sobre algunos términos de uso común en las prácticas alfabetizadoras, con el propósito de ampliar y precisar sus alcances y establecer conexiones que pueden resultar productivas para la consideración de la práctica alfabetizadora. A modo de índice comentado, mencionamos que el Primer Diálogo se organiza a partir de los siguientes apartados, los que entrelazan dimensiones teóricas de conceptos, algunos propios de una mirada general sobre el funcionamiento social del lenguaje en nuestro espacio, y otros, de una mirada detallada del proceso infantil de adquisición, que consideramos relevante para la entrada al Umbral alfabetizador, con continuidades y riesgos de rupturas a ser considerados

Introducción: justificación del enfoque propuesto.

1. Lenguaje / Lengua / Discurso: Subjetividad(es). Vincula nociones usuales y especializadas en los usos escolares y académicos en torno del objeto lingüístico y la subjetividad implicada en la vida práctica del lenguaje.

2. Inter-subjetividades conversadoras. Propone enlazar los sentidos conceptuales previos con otras nociones afines, propicias para introducirnos en la consideración de las prácticas alfabetizadoras.

3. Lenguas en Misiones: Heteroglosia. Al considerar nuestro espacio local de trabajo, se ponen en juego distintas descripciones de la condición lingüística que se evidencia a diario en los intercambios conversadores interculturales. Justificamos y explicamos la noción translingüística "heteroglosia" para dar cuenta de la dinámica general entre lenguas en Misiones.

4. Aprender a hablar: algunas perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje. Prestamos atención en una instancia de aprendizaje infantil de orden familiar y cultural: aprender a hablar. En los apartados presentamos algunas teorías clásicas y contemporáneas que explican este fundamental aprendizaje humano (*a. Empirismo, b. Innatismo, c. Funcionalismo*), y a continuación desplegamos la condición semiótica de *la comunicación y el pre-lenguaje infantil*. En correlación, vemos en detalle *el Sistema de Apoyo para la adquisición lingüística* y sus conceptos básicos: *Formatos y el desarrollo de las micro-funciones comunicativas* en el diálogo materno-infantil. Finalmente, una *Consideraciones sobre hablar y escribir en Misiones*

.

Introducción

La relevancia del lenguaje escrito en los primeros aprendizajes escolares no sólo es una gran novedad cultural en la infancia, sino que resulta un soporte indispensable para experiencias educativas posteriores; en tal sentido proponemos unos despliegues conceptuales vinculados con hipótesis teóricas acerca de los primeros aprendizajes del habla como proceso de desarrollo/adquisición infantil, desde una perspectiva pragmático-semiótica.

Y en tal sentido, anticipamos una consideración semiótica de base: creemos que hay una fuerte continuidad, compleja y gradual, entre las experiencias de aprendizaje del habla infantil y las que acontecen en el inicio o ingreso escolar, cuando se inaugura el registro cultural de lectura y escritura. Por ello no separamos la alfabetización de las experiencias de aprendizaje del habla infantil, aún cuando ambos registros son el efecto de procesos pragmático-lingüísticos específicos; desde nuestra perspectiva, ambos se presentan en continuidad vital en la vida de niños/as en el ingreso escolar, y a veces artificialmente discontinuados en la práctica escolar.

Al situar nuestras reflexiones, advertimos que las características culturales de nuestra región propician unos modos de habitar entre-lenguas que modelan nuestras experiencias y conforma subjetividades en un espacio intercultural plural, heterogéneo y fronterizo. Las tensiones entre-lenguas (heteroglosia) colocan a los hablantes en posiciones desiguales y con valoraciones disímiles respecto de sus hablas familiares; y esto especialmente crítico para las subjetividades en tránsito por los umbrales del acceso al uso escolar de la lengua española. Como ya se consideró en el *modelo de las matrices dialógicas*, los/las hablantes se mueven entre-lenguas entre diversas fronteras (esferas lingüístico-semióticas y políticas), en las que se mueven relaciones valorativas tensas y desiguales. Ese entramado de múltiples voces entre-lenguas que discurren en condiciones comunitarias interculturales diversas, es a veces invisibilizado, cuando no excluido o desconsiderado desde la mirada de un magisterio signado imaginariamente por el monolingüismo oficial.

Para recorrer ese itinerario, revisamos nociones de base entrelazadas en los subtítulos que remiten a las constelaciones conceptuales del Primer y Segundo Diálogos. Dado que los materiales son facilitadores de nuevas búsquedas, relecturas, ampliaciones y ajustes, se consigna la Bibliografía consultada, disponible en carácter opcional.

1. Lenguaje / Lengua / Discurso: Subjetividad(es)

Como vimos en el Módulo I, la función *interpretante* del signo verbal desencadena la continuidad entre signos, y así media nuestro conocimiento sobre el mundo (físico-social) al tiempo que modela nuestro pensamiento, en sus facetas lógicas e imaginativas, y en nuestro sentir/hacer subjetivos con el lenguaje. La noción ***lenguaje*** suele designar la *facultad humana* distintiva entre otras especies animales, al hacer posible la comunicación por medio de signos verbales articulados; y también alude genéricamente a otras clases de comunicación sígnica (audiovisual, culinaria, musical, etc.).

Una vez señalado esto, aquí referimos al lenguaje como una *disposición semiótica primaria*, que dispone de una base biológica (articulación fonética, codificación y memoria) y depende de la vida socio-cultural para su desarrollo. Su función de mediación verbal con el mundo y con otros, otorga formas y sentidos a dichas relaciones, produciendo significaciones y recreándolas en continuidad comunicativa.

Por su naturaleza humana *social*, el lenguaje agrupa, nos reúne y nos vincula, crea lazos colectivos y gregarios entre las personas, y también deslinda y distingue grupos sociales entre sí. Al cobrar forma social de uso, el lenguaje se materializa en múltiples espacios comunitarios, grupales, tribales, nacionales y continentales: allí se conforman las distintas ***lenguas***, unas formas-signos, modos de decir y hablar, de leer y escribir, como recursos culturales para la socialización y la interacción en distintas esferas comunicativas, para desplegar los potenciales de significados que las semiósferas habilitan, para compartirlas, criticarlas y recrearlas.

Sus denominaciones aluden a identidades históricas ancestrales (lengua mbyá guaraní) o de pueblos organizados como naciones (español o portugués); y puesto que toda lengua particular se enseña y se aprende por trasmisión cultural entre generaciones, de modo dialógico y conversacional, las lenguas se deslindan y se instalan en los espacios familiares y comunitarios, hasta desplegarse en esferas de comunicación más amplias y distantes. Así sucedió con la trasposición de ciertas *lenguas* a otros territorios por imposición colonial, y con su posterior adopción oficial (p. e. el español en los países hispanoamericanos), en los que adopta las variaciones que les imprimen históricamente las poblaciones en espacios diferenciados. En sus diversos usos sociales, las *lenguas* se practican con variaciones socio-espaciales o territoriales (dialectos regionales, p. e. el habla misionera) que gozan de

extensiones y prestigios diversos; y además se articula en registros o usos específicos, según las actividades sociales (técnicas, laborales, entre otras).

Al considerar su rica complejidad, incorporamos también la habitual manera de entender la *lengua* como noción abstracta, idealizada y estable, por medio de la cual los estudios del lenguaje la representan como sistema articulado y reglado de signos. Este modelo científico de la Lingüística que entiende la lengua como un sistema de opciones combinatorias disponibles (sintagmáticas/sintácticas y paradigmáticas/lexicales) convive con el modelo tradicional de la Lengua como sistema de normas gramaticales, muy extendida en la práctica de enseñanza escolar. Ambas conceptualizaciones son orientadoras de nuestras reflexiones; no obstante, para nuestros fines específicos, proponemos otra perspectiva fundada en nuestras investigaciones sobre la alfabetización, que considera la lengua como *práctica dialógica de potenciales de significados* (M.A.K. Halliday 1986), diversa en términos socio-espaciales, dispuesta para la interacción cotidiana y la conversación, para la reflexión y el concomimiento experto, para el arte y el divertimento, entre otras funciones.

Lo precedente nos plantea una paradoja: *hay lenguaje humano (capacidad de la especie) y hay lenguas diversas.* Y asumiendo esta tensión que nos permite reflexionar, nos detenemos ahora en el aspecto semiótico básico de la dinámica lingüística humana, que reside en su entretejido dialógico del día a día. Tal como lo entendemos coloquialmente, ese entretejido es la *conversación*, sobre la que volveremos más adelante. Ahora nos toca considerar la participación de los sujetos particulares, de los hablantes, en esa dinámica humana que se entreteje en los diálogos del día a día. Su relevancia, de apariencia obvia, suele eludirse en los estudios académicos sobre la lengua, cuando se desestima que una lengua es tal porque los hablantes la hacen funcionar, se *apropian* de ella y *la ponen a andar* como **discurso** (E. Benveniste 1991).

Esa actividad lingüística de base subjetiva, esa acción de *enunciar, pone a andar* unas estructuraciones o totalidades ya dadas y aprendidas – los *enunciados* -cuya conclusividad marcada por sus inicios y finales, se disponen para el intercambio en la comunicación social. Decir "yo"/"me"/"mi", por ejemplo entre otras marcas, coloca a la subjetividad que habla en el centro de la acción lingüística, en el motor que activa la lengua porque habla y produce discursos. La **actividad discursiva** incluye enunciados como los saludos, las conversaciones, los relatos o comentarios cotidianos; desde los chismes de vecindario a las noticias periodísticas; desde las charlas casuales hasta los juicios en los tribunales, y así, sería extenso describir la amplitud de posibilidades de realización de los *enunciados,* materia prima del *discurso*. Otra imagen de la unidad discursiva *enunciado* podría ser la *frase*:

> *La frase, creación indefinida, variedad sin límite, es la vida misma del lenguaje en acción. Concluimos que con la frase se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso.(…) Es en el discurso, actualizado en frases, donde la lengua se forma y se configura*.(Benveniste 1991:128-30)

Enunciados, o frases dialógicas (actos del habla de pregunta, exclamación, orden, ruego, promesa, entre otras) se alejan del modelo formal de la "oración", unidad tradicional de la gramática; en primer lugar, porque los enunciados siempre responden a otros enunciados, en el devenir dialógico (coloquial o escrito), y porque conllevan sentidos evaluativos o valorativos –o ideológicos- acerca los enunciados mismos, de los sujetos, de la situación o del tema. Esto se advierte claramente en los tonos conversacionales y en los énfasis valorativos (elogiosos o despectivos), que componen las significaciones verbales y se completan con referencia al contexto extraverbal (la particularidad espacial, situacional, de participantes y de las circunstancias socio-históricas). Y en esta misma dirección, los enunciados portan significaciones que son comprendidos en tanto funcionan como *respuestas*, en *algún sentido* para *alguien.* De este modo, *desde la cualidad responsiva de los enunciados,* se actualiza indefinidamente el diálogo social.

Consideramos ahora el valor semiótico temporal en los enunciados: con la *instancia*[1] de enunciar, esa acción discursiva (hablar, escribir) materializa *enunciados* e inscribe los sentidos de lo dicho en el *presente*, punto cero de la temporalidad. Decir algo aquí/ahora ("digo", "hablo", "cuento") instala la significación, y además puede traer lo pasado (*memoria)* al presente como evocación de hechos o acontecimientos, y además, como actualización de enunciados/discursos ya dichos. Con igual fuerza, el discurso modela virtualmente el sentido, lo prefigura respecto de tiempos potenciales o *futuros,* formulando lo *prometido, lo soñado, lo imaginado o lo deseado.*

Por todo eso, preferimos calificar de *discursivo* a ese *funcionamiento de los enunciados* que instala la comunicación de signos en las dimensiones témporo-espaciales de la vida social, y asimismo, por ese *quehacer dialógico* se deslindan y conforman las **subjetividades.** El terreno del discurso es interactivo y, en correlación, es *intersubjetivo*:

> *(…) El lenguaje no es posible sino porque cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como yo en un discurso. En virtud de ello, yo plantea otra persona, la que, exterior y todo a 'mí', se vuelve mi eco al que digo tú y que me dice tú. La polaridad de las personas, tal es en el lenguaje la condición fundamental, de la que el proceso de la comunicación, que nos sirvió de punto de partida, no pasa de ser una consecuencia del todo pragmática. Polaridad por lo demás muy singular en sí, y que representa un tipo de oposición cuyo equivalente no aparece en parte alguna, fuera del lenguaje. Esta polaridad no significa igualdad ni simetría:*

[1] Abreviadamente, *instancia* proviene del latín, como acción y efecto de *instar*: repetir una petición, insistir en ella con ahínco; urgir la pronta ejecución de algo. (Diccionario de la RAE)

'ego' tiene siempre una posición de trascendencia con respecto a tú; no obstante, ninguno de los dos términos es concebible sin el otro; son complementarios, pero según una oposición 'interior/exterior', y al mismo tiempo son reversibles. Búsquese un paralelo a esto; no se hallará. Única es la condición del hombre en el lenguaje.

Así se desploman las viejas antinomias del 'yo' y del 'otro', del individuo y la sociedad. Dualidad que es ilegítimo y erróneo reducir a un solo término original, sea éste el 'yo', que debiera estar instalado en su propia conciencia para abrirse entonces a la del 'prójimo', o bien sea, por el contrario, la sociedad, que preexistiría como totalidad al individuo y donde éste apenas se desgajaría conforme adquiriese conciencia de sí. Es en una realidad dialéctica, que engloba a los dos términos y los define en relación mutua, donde se descubre el fundamento lingüístico de la subjetividad.(Benveniste 1991:181)

Y éste es uno de los sentido que esta propuesta escoge: la de considerar la **subjetividad** como **inter-subjetividad** por el funcionamiento de base de la comunicación humana. La condición discursiva de producción/comprensión dialógica de enunciados es primaria al instaurar al hablante como *sujeto enunciador de discurso en diálogo con otro, respondiendo algo a otros.*

(…) Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma del hombre.(…). Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de 'ego'. La 'subjetividad' de que aquí estamos hablando es la capacidad del locutor de plantearse como 'sujeto'. Se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo (sentimiento que, en la medida en que es posible considerarlo, no es sino un reflejo), sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne, y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, sostenemos que esta 'subjetividad', póngase en fenomenología o en psicología, como se guste, no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. Es 'ego' quien dice 'ego'. Encontramos aquí el fundamento de la 'subjetividad', que se determina por el estatuto lingüístico de la 'persona'.

(…) No empleo yo sino dirigiéndome a alguien, que será en mi alocución un tú. Es esta condición de diálogo la que es constitutiva de la persona, pues implica una reciprocidad que me torne tú en la alocución de aquel que por su lado se designa por yo. (…)" (Benveniste 1991: 180-1).

La *condición dialógica* no sólo conforma la dinámica discursiva, sino que participa activamente del principio organizador vital que es la *experiencia.* Tal como se viera en el Módulo anterior, la *experiencia* constituye una compleja operación práctica y semiótica que actúa como *efecto o* signo-acción que acontece y colabora con la formación de *hábitos.* Y recordamos algunas de sus principales cualidades:

a) su *eficacia*, pues es un tipo de acontecer que va acompañado de una fuerte sensación o sentimiento de *satisfacción* vinculado a lo que logra tal efecto sígnico: algo que re-compone y orienta la actividad humana, un *vínculo relacional* o *mediación práctica* entre signos que

logra instituir un hábito disponible para guiar futuras acciones *en circunstancias similares.* La conquista del hábito conlleva cierta dicha y confiada disposición hacia lo singular en devenir que puede ordenarse a través de *"la conciencia viva` que piensa-actúa-siente con la vida como ´organizaciones' (un periódico, un movimiento social…)"* (Ch-S. Peirce 1996)

b) su carácter semiótico es propio de la *experiencia:* aquello que explica *lo que crece* y *lo que se mueve en continuidades sígnicas,* que expande su poder interpretativo y práctico hasta nuevo aviso: una crisis, la reconfiguración y un recomienzo. Es que vivimos/tenemos *experiencias discursivas con otros,* comprometidas en intercambios ininterrumpidos entre discursos; así vamos constituyendo memorias personales, colectivas, y el propio territorio semiótico interior de la subjetividad. Nuestras maneras más íntimas de sentir-pensar-significar son concebidas dialógicamente: hablando conmigo mismo, respondiendo a otros, descubriendo preguntas, vamos modelando las significaciones cuando integramos los discursos ajenos en los enunciados propios.

La perspectiva translingüística y semiótica de Bajtín / Voloshinov permite enhebrar otros matices en las nociones antes mencionadas, que nos gustaría compartir. Por ejemplo, que los *límites lingüístico-culturales entre lo propio/lo ajeno* de los discursos y las significaciones no son productos de voluntades individuales, sino gestos responsivos activos del "*hablante (hombre, sujeto discursivo, autor del enunciado).La lingüística sólo conoce el sistema de la lengua y el texto, mientras que cada enunciado, incluso un saludo estándar, posee una forma determinada de autoría (y de destinatario)".* (Bajtín, M.1983:368)

Así, los límites entre lo que decimos y lo que ya fue dicho por otro(s) es siempre lábil y negociado en los entramados o convenciones dialógicas de las comunidades; y esto sucede de modo ininterrumpido desde nuestro propio origen humano, desde nuestro nacimiento o advenimiento corpóreo a este mundo. Nacemos biológicamente, y en esa instancia, acontece un *segundo nacimiento,* el social, situado y localizado, en un tiempo-espacio y en compañía de ciertas personas. Y *somos recibidos discursivamente* con un nombre, nos arrapan y cuidan, nos hacen progresivamente partícipes de una trama semiótica de relaciones, vínculos, tratos y experiencias de crianza propias de las *semiósferas* familiares a la que llegamos. En nuestro entorno los sentidos se movilizan, nos incluyen en maneras de hacer, de sentir y de vivir, vamos aprendiendo los alcances de lo propio, común y compartido, así como el valor de lo nuevo, de lo de lo ajeno o distinto. Vamos aprendiendo a escuchar y descifrar las voces que nos llaman y dirigen la palabra, y así se va generando el vínculo que propician los primeros

aprendizajes pre-lingüísticos y semióticos, hasta nuestra entrada a la lengua primera o íntima (proceso que veremos en detalle más adelante).

En los primeros aprendizajes infantiles de orden familiar, ya se van ensayando y experimentando los ejercicios de *constitución de unas subjetividades* que, siguiendo el hilo dialógico con Bajtín, son algo más que ideas ético-jurídicas sobre tal o cual individuo (formas históricas del Estado), y superan ampliamente la perspectiva ideal de sujeto como individuo, miembro de una comunidad universal. La conformación inter-subjetiva desmiente la pura Mismidad psíquica aislada (Interioridad o Conciencia); es el fruto idiosincrático y singular de la participación de cada uno/a de nosotros/as en diversas tramas dialógicas en cuyos devenires cotidianos los intercambios de sentido confronta la subjetividad con la Otredad, en un modo dialógico al llegar a este mundo. Son dialógicas las maneras de existir y de experimentar sentidos compartidos con Otras Subjetividades, y en esta dinámica se implica la *capacidad comprensiva o exotópica.* Este término filosófico inusual designa un gesto semiótico propicio para afrontar la relación inter-subjetiva con los Otros.

El gesto semiótico de exotopía consiste en comprender y además asumir diferencias como sentidos compartidos; no es meramente sentimiento de empatía con el ajeno/próximo, sino que la comprensión exotópica implica *disponer de un "excedente de visión" respecto del otro*, en mutua simetría inversa. Este *plus semiótico* que poseo y el otro no posee de sí mismo y,a la inversa, esa imagen que el otro tiene de mí y escapa a mis propios límites, está en juego simbólico en las constituciones mutuas de la intersubjetividad social.

Desde esta perspectiva, hay lugares insustituibles y también mutuos al significar lo Propio/Lo Mismo/Lo Nuestro, y al deslindar aquello Ajeno/ de Otro/de Ellos. En esos movimientos ejercemos límites y potencias de sentido, lógicas de extensión/restricción y mutaciones entre significaciones. Y en términos éticos, en estos deslindes exotópicos interviene el principio de *responsabilidad:* según el Diccionario de la RAE, la noción de *responsabilidad* se asocia a *respuesta,* pues el sentido derivado del latín medieval *responsabilis* refiere a *algo/alguien que requiere respuesta*, y de allí, derivan *responder/dar respuesta*.

El principio filosófico-semiótico de *exotopía* (Bajtín 1997; 2000) implica responsabilidad singular respecto de las dinámicas de deslindes desde donde respondemos y significamos en la dialogía social. De este modo, *discursos, intersubjetividad y actos éticos* responsables e indelegables, resultan enlazados en la dinámica responsiva que nos compromete con el mundo.

Nuestras subjetividades deben todo el potencial dinámico de sentidos disponibles a *aquello* que proviene dialógicamente de afuera de sus fronteras corpóreas (la presencia y las palabras de Otros), y así adquiere un mayor espesor semiótico la noción de meros "hablantes", dicen los autores, para quienes somos *figuras* discursivas de *autores* y *destinatarios responsivos (autores)*, como voces propias-ajenas en juego (Bajtín 1986,1989). Veamos el caso del espejo, como metáfora de límites y posibilidades de acceder a nuestra propia imagen, cuando proyecta una imagen de desdoblamiento primario y silencioso entre ego/imagen propia parcial sobre la que proyectamos una posición valorativa; allí confluyen ese 'yo' que se mira o contempla -quien habla/quien piensa- y esa 'otra' imagen proyectada, como principales categorías de que disponemos y ante las que se juegan nuevos sentidos: *"(...) vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida (...)"*(Bajtín, 2000: 123).

De este modo, la estructuración de las imágenes subjetivas propias/ajenas y las valoraciones respecto de figurar/me/nos constituye una experiencia semiótica de (inter)subjetividades reeditada en continuidad y sostenida por los hilos de unas voces discursivas propias/ajenas, a veces presupuestos o acallados.

Nadie puede ocupar una posición neutral al respecto del yo y del otro; el punto de vista abstractamente cognitivo carece de un enfoque valorativo, porque para obtener una orientación valorativa es necesario ocupar un lugar único en el acontecimiento unificado del ser, es necesario encarnarse. (op.cit. 122)

*(Inter)subjetividad(es),*entonces, resulta un signo interpretante que pretende sugerir una *experiencia* compleja, ni puramente intelectual ni meramente sentimental; en términos discursivos, ni ejercida meramente en primera persona (ego) sino comprometida con segundas/terceras personas, que permite autodefinirnos y revindicar un territorio semiótico interior (discursos internos, piel-cuerpo adentro) desde el que sentimos y comprendemos (a mí, al otro, al mundo), valoramos y figuramos nuestra existencia social. Esta compleja situación, nos conmina a ejercer, sin atenuantes, gestos responsivos/responsables en esta existencia.

2. Inter-subjetividades conversadoras.

Si en el ejercicio del lenguaje se van forjando las identidades sociales -además de otros fines pragmáticos-, es en la **conversación** donde más pone en evidencia ampliamente los alcances constantes y continuos de la palabra social en la vida colectiva. Es un acto social ejercido con otros, para cumplir con propósitos sociales acordados. Si nos atenemos a la etimología latina de la palabra *conversari*, su significado sugiere "*vivir, dar vueltas, en compañía*", y su alcance posee la magnitud de una experiencia cultural cotidiana. Desde que nacemos, otros nos dotan de nombre y nos sumergimos en espacios de conversaciones diarias aún antes de hablar; nos iniciamos semióticamente en la comunicación humana a través de otros órdenes de signos, desde allí recorremos el primer aprendizaje a partir de las maneras de hablar más familiares, y nos volvemos practicantes del diálogo cultural continuo, según los modos de ciertos dialectos regionales, con acentos propios de los espacios comunitarios lingüísticamente diversos.

Como ya se viera en al Módulo anterior, conversar se vuelve un hábito social extendido, y por ello se enlaza con un gesto semiótico primario básico para la memoria: la *repetición*, ese retorno de lo conocido que acontece nuevamente, y en ese renovado suceso, se comparte un *efecto de familiaridad* que construye lo común y los consensos de sentido en compañías cercanas. De este modo, la conversación traza ciclos significativos entre *lo conocido* que procede de la memoria y la *renovada significación* que aporta cada encuentro.

No repite la monotonía del día a día; repetición es actualización de un sentido memorizado ya constituido, por el cual el discurso redimensiona lo cotidiano. Por estar fuera o al margen de las instituciones sociales, el discurso cotidiano no se impone un objetivo normatizado y se constituye como lúdico y disperso (de Mattos 1998)

En ese horizonte apreciamos la conversación, como ejercicio conjunto de las significaciones, como prueba de la actividad socio-comunicativa que nos sostiene y relaciona. Lejos de las apreciaciones falaces de la conversación como práctica meramente banal del diario vivir, como terreno de las insignificancias, vemos en la conversación un dispositivo social capaz de redimensionar y transformar la memoria: la repetición recupera lo memorioso, y puede transformar lo nuevo en potencial memorioso, en sucesivos acontecimientos conversacionales. Veamos sus cualidades semióticas relevantes:

- el *conversar* se inscribe en el aquí/ahora de sus participantes, en el tiempo-espacio

compartido que envuelve y condiciona los sentidos situados;

- *conversando*, nos enseñan a hablar y nos introducimos a la dialogía social (Cfr. matrices dialógica), y experimentamos la alternancia de turnos para escuchar/ hablar como dinámica social indispensable para la comunicación.

- *Conversando*, vamos cotejando y comprendiendo nuestras maneras dialectales de habitar una lengua; en estos discursos cotidianos, se remarcan nuestros modos de decir y de habitar los lugares de existencia en común;

- *conversando*, reelaboramos las experiencias que constituyen nuestro mundo habitual, y comprendemos o asignamos sentido a las experiencias propias y colectivas;

- *conversando*, entretejemos memorias propias, ajenas y colectivas, al traer la presente lo ya acontecido, y ejercemos la capacidad de imaginar lo posible o lo futuro.

Como ejercicio lingüístico-semiótico cotidiano, la conversación es el puente más apto para facilitar el pasaje del umbral escolar, no sólo en el sentido de ingreso a otro lugar, sino como ingreso y pasaje a la escritura. Entre oralidad y escritura no existe un corte insalvable, así como tampoco una plácida continuidad sin problemas; la adquisición de un nuevo registro de signos requiere el apoyo de la conversación, como un pasaje cultural y lingüístico que puede recorrerse con apoyo de otros sujetos expertos y de aprendices con quienes dialogar. Por ello, la conversación practicada metódicamente en el aula con fines alfabetizadores es una vía dialógica, pues en su modo reelaborado de conversación áulica, puede dar lugar a la reflexión metódica que requiere recuperar los saberes lingüísticos implicados en el habla infantil.

Valoramos la escritura como una poderosa experiencia de las culturas humanas, una potente invención para sostener la memoria y facilitar la creatividad a largo alcance. En tanto producto técnico manual primero y luego maquínica, la escritura como registro tecnológico de la palabra humana requiere de un aprendizaje cultural deliberado y sistemático, que solemos llamar alfabetización inicial. Sin embargo, el poder semiótico de la conversación precede al aprendizaje de la escritura, se entrelaza en contrapunto, la acompaña y prosigue junto a ella en inacabable continuidad cotidiana.

3. Lenguas en Misiones: heteroglosia

La constitución de las subjetividades a través de su inscripción discursiva en la lengua se conecta con otra cuestión: la apropiación de una o más lenguas en los procesos de aprendizajes sociales. Y para ello nos desplazamos nuevamente a un espacio conceptual compartido en este Proyecto que considera la vida social cotidiana local como *semiósferas fronterizas en las que acontecen nuestras dinámicas interculturales.* Desde este punto de vista, la incesante generación de procesos discursivos y no verbales en una continuidad de interrelaciones múltiples, no carece de ponderaciones *políticas*. Las prácticas semióticas de referencia se emplazan en comunidades locales donde se confrontan modos de existencia prefigurados por el modelo homogeneizador de los poderes e instituciones del Estado nacional -aquél que aspira imaginariamente al sostenimiento de un destino común para sus ciudadanos-, con las nuevas reorganizaciones globales del poder, de fuerte aspiración hegemónica a través de redes de dependencia intra- internacional.

Entre estas tendencias crece una tensión contemporánea cuando se desligan las tradicionales formas de control e intervención políticas centralizadas antes mencionada y las nuevas fuerzas e intereses extraterritoriales globales (Z. Bauman 2003) que inciden en las comunidades locales; así entendemos que los aspectos culturales y económicos de los dispositivos políticos están fuertemente enlazados a las tendencias del Mercado (juego libre de control de intereses económicos), reservando el papel estatal para el control policial y la vigilancia de las fronteras de interés, donde fluyen las migraciones de personas, capitales y servicios.

Ante estos complejos escenarios comunitarios, eludimos deliberadamente la mirada propuesta por el *multiculturalismo* intelectual, que ha retraducido el problema de las diferencias culturales y las pluralidades lingüísticas a unos principios de reconocimiento y tolerancia política. La incitación cuasi estética a distinguir y gozar de lo diverso puede llegar a inmovilizar las identidades sociales, muchas veces incitadas a la resignación de una legitimada ‘distintividad’, que esquiva regularmente la igualdad de oportunidades en las elecciones y en la distribución equitativa de recursos para la supervivencia del conjunto colectivo.

Nos orientamos, en cambio, hacia una perspectiva histórica y política de las relaciones interculturales en las semiósferas fronterizas, para asumir que en sus intercambios cotidianos

se juegan crudamente tanto la perpetuación cuanto la posibilidad de cambio de las diferencias sociales. En nuestro espacio, las experiencias comunes y diversas señalan la convivencia de grupos que comparten lenguas diferentes del español, y nuestras investigaciones nos han permitido constatar que los "horizontes interculturales mestizo-criollos" de las familias misioneras registra en alto grado el conocimiento/uso de otras lenguas. Como ya se viera en el Módulo anterior, pueden describirse universos familiares siempre en fronteras (internas) con otros vecinales (poblaciones rurales/ urbanizadas) y en continuidad con experiencias mediáticas y globalizadas, económicas y de comunicación. De modo tal que volvemos otra vez sobre la noción de *frontera*, para reafirmar y ampliar algunos de sus alcances:

a) *frontera* donde lenguaje y espacio son modos semióticos primarios; articulan el proceso de socialización y conforman las numerosas experiencias que nos permiten desplegar las habilidades de comunicación entre lengua(s) y cultura(s) en plural;
b) *frontera* como deslinde relativo o no absoluto puesto que la atraviesan oportunidades de encuentros para practicar la inter-comprensión e historias-memorias familiares, vecinales y otras; y,
c) *frontera* no sólo como línea imaginaria con dos bordes (*esto o eso*), sino como *espacio tercero* co-construido por las dinámicas interculturales de comunicación lingüística y semiótica, como una posibilidad de estar *aquí y allá,* y así compartir intersticios de traductibilidad y de habilidad *sesquilingüe* (comprender aunque no hablemos fluidamente cierta lengua).

Habitar la frontera implica ejercitar tempranamente unos modos de estar/hacer en los "horizontes interculturales mestizo-criollos" de las familias misioneras, en un despliegue de habilidades del quehacer cotidiano que se amplían en la continuidad de diálogos vecinales, y que, usualmente quedan en suspenso o en entre-dicho cuando trasponemos las puertas de muchas escuelas.

Revisemos ahora los cronotopos (*unidades semióticas de tiempo/espacio significativas para la memoria*) reconocidos en esta región sudamericana que incluye a Misiones. Sin dejar de recordar el largo tiempo de preexistencia de pueblos indígenas en América, convencionalmente partimos del *cronotopo colonial*, configurado en torno del proceso antiguo de instalación de la Provincia jesuítica (1609) con sus dispositivos de poderes de sujeción política, cultural, evangelizadores y lingüísticos sobre el territorio y los pueblos guaraníes. Pasmos por alto los detalles de sus conflictivos derroteros políticos, para

mencionar que, luego de la expulsión de la Compañía de Jesús (1767), se inicia el dilatado *cronotopo poscolonial, revolucionario e independentista*, cuyo primer capítulo lo encontramos en la organización de la Provincia de Misiones, liderada por Félix Aguirre, en temprana adhesión a la revolución de Mayo (1810).

Luego, el *cronotopo de organización nacional* sometió a Misiones al tutelaje y administración de la provincia de Corrientes, hasta convertirse primero en Territorio Nacional de Misiones (1881), y luego en provincia argentina (1953). Estos accidentados devenires incidieron en la heterogénea composición poblacional pluriétnica con trazos latinoamericanos: criollos, grupos migrantes de países vecinos (paraguayos y brasileños) a los que luego se sumaron desde el siglo XIX los inmigrantes europeos y sus descendientes, cuyos usos lingüísticos familiares -grupos *germanos* (alemanes y suizos), eslavos no *escandinavos* (polacos, ucranianos y rusos primordialmente) y *eslavos nórdicos* (suecos, noruegos y finlandeses)- aún se registran de manera desigual en las memorias de sus cuartas generaciones de descendientes.

Todos ellos fueron sujetos sociales destinatarios de las intensivas e interrumpidas políticas lingüísticas de alfabetización básica por medio de una exitosa estrategia de "argentinización por la lengua", lema central del *cronotopo de organización nacional* protagonizado por la "generación de 1880"; este rótulo indica, además de nombres propios muy reconocidos, un proyecto biopolítico moderno que buscó conformar un conjunto poblacional homogéneo en la extensión territorial nacional, que se propuso deslindar y vigilar las fronteras, y que reeditó, desde la hospitalaria recepción de inmigrantes, un tenso control de los valores de la "identidad nacional" - ideologema que interpelaba a la población con demandas de "lealtad" lingüística, con tonos represivos e intimidantes en ciertos períodos de gobiernos de facto-.

El Estado-nación responsable de las políticas educativas asumió el sostenimiento de esos mandatos centralizados para ejercer un modelo de acceso público universal y obligatorio de los habitantes en sus primeros niveles escolares, y así daba por hecho la condición oficial del español con valor de índice patriótico y como demanda práctica para usos en espacios públicos. La eficacia de su alcance y vigencia social sostenidos se comprueba en indicadores educativos, aun cuando la alfabetización inicial y sostenida – así como la misma escolaridad-

se sostenga en riesgo de precaria continuidad en tiempos críticos (como los presentes de pandemia sanitaria).

De modo tal que vivimos y nos movemos entre-fronteras convencionalmente establecidas por dinamismos socio-históricos de los diseños políticos nacionales e internacionales y también por las diligencias y movimientos de las poblaciones locales. Así, en abreviada mención, podemos identificar devenires de la población nativa criolla (caudales móviles de nativos descendientes de españoles, de migrantes paraguayos y brasileros) cuya movilidad e instalaciones en la región han entrado en contacto y convivencias con diferentes contingentes inmigratorios europeos y asiáticos. De este modo, grupos étnicos, clases sociales, linajes familiares y vecinos conviven en una continuidad espacial de heterogéneos paisajes lingüístico-culturales e irregular configuración semiótica. Respecto de esta diversidad, ensayemos una amplia caracterización del espacio fronterizo local:

- ✓ localizaciones sociales más o menos centrales y urbanas, o periféricas y rurales;
- ✓ velocidades temporales diversas en las comunicaciones e intercambios comunitarios;
- ✓ sistematicidades dialógicas más o menos estables en los intercambios semióticos entre voces de distintas lenguas e hibridaciones culturales.
- ✓ Deslindes oficiales de instituciones nacionales en sus enclaves aduaneros y de control jurídico, de acceso a unas imaginarias y sostenidas figuras de homogeneidad territorial y repertorio memorioso y simbólico de unificación ciudadana.
- ✓ En términos lingüísticos, conviven distintos órdenes de memoria y experiencias de enseñanza-aprendizaje de las lenguas familiares; junto a la sostenida tradición de experiencias de monolingüismo español, se conocen otras de amplio espectro poblacional cuya condición lingüística es plural, con desiguales o irregulares continuidades de aprendizaje de otra lengua familiar, en continuidades, cortes de lenguas de migración/inmigración, así como progresivos abandonos de las prácticas intergeneracionales en otras lenguas distintas de la lengua oficial.

Retomando hilos de lo dicho, nos aproximamos a la noción semiótica que anunciamos en el apartado: ***heteroglosia***(Bajtín, 1989), una noción que describe e interpreta *las relaciones entre lenguas* no como mero recuento diverso, sino como posiciones político-lingüísticas desiguales y jerárquicas, como se puede suponer a partir de las razones histórico-políticas, económicas y culturales antes mencionadas. Suscribimos la perspectiva sobre la diversidad lingüística que añade la noción mencionada, pues supone una perspectiva crítica y se condice con evidencias halladas en investigaciones en terreno. En todos los casos, comprobamos la ***vigencia desigual*** de las lenguas, con posición privilegiada y central de una lengua oficial, y otras posiciones estratificadas –de mayores/menores alcances- de las demás. A través de este enfoque translingüística y semiótica pretendemos ir más allá de las simplificadas consideraciones sobre *bilingüismos* no siempre documentados para indicar usos alternados de más de una

lengua, y también para ampliar otras de amplia difusión - *plurilingüismo/multilingüismo*-, que meramente aluden a cantidad de lenguas (más de una o muchas)sin especificaciones

Si bien son usuales en los discursos del planeamiento educativo, creemos necesario recurrir a un concepto que haga visible unas ***relaciones desiguales entre lenguas.*** Estas posiciones interdependientes respecto de la lengua oficial, son el resultado de fuerzas capaces de reordenar y delinear los espacios efectivos de uso social de las lenguas (Bajtín, 1989); así hay **a)**fuerzas y movimientos que imponen órdenes y regulaciones en el espacio interno de una lengua y respecto de las otras (estratificaciones entre lengua oficial/de enseñanzas o lenguas extranjeras/familiares o comunitarias); pero al mismo tiempo, **b)** hay fuerzas o movimientos de instalaciones, circulaciones y distribuciones desiguales propias de las iniciativas sociales, de usos lingüísticos vigentes y extendidos de esas otras *lenguas* (familiares, vecinales o comunitarias), sostenidos por las experiencias de vida, por las tradiciones y legados culturales grupales que enseñan y practican inter-generacionalmente no sólo ciertas lenguas familiares heredadas, sino las resonancias dialectales del español misionero.

En la *condición heteroglósica misionera*, ambas dinámicas resultan conexas, pues el régimen jerárquico en la comunicación social se erige desde los dispositivos estatales oficiales, con capacidad para instar usos obligatorios (como en la escuela) y permitir usos opcionales; en consecuencia, es capaz de alentar unos y desalentar otros, de consagrar con valor jurídico las fuerzas creadoras que estandarizan y codifican la lengua como símbolo de unidad nacional, al tiempo que, en continuidad irregular y desigual, se escuchan y circulan voces no oficiales, tonos dialectales o acentos no estandarizados del español misionero. Así nos movemos, en una trama que es tanto lingüística cuanto semiótica, sometida a las fuerzas políticas y de ejercicio del poder que se ejercen históricamente, sea por impulso legítimo de los órdenes centralizados que buscan la unificación y el mutuo entendimiento cuanto por las dinámicas micropolíticas y sociales de la comunidad lingüística plural.

Este modo generativo de las fuerzas de comunicación está en correlatos dinámicos con las fuerzas *estratificadoras* de la vida social que afectan las acciones de la palabra, provocan movimientos y aceleraciones como efectos de significaciones en las que pujan valoraciones y actitudes ante la(s) lengua(s) de legitimación o invalidaciones, de respeto o de prejuicios. Y a través de estos hilos semióticos, las subjetividades se constituyen y conforman a través de órdenes lingüístico discursivos y semióticos vigentes y experimentados, recordados y por venir.

La condición *heteroglósica nos muestra* que el lenguaje humano expone "una opinión plurilingüe acerca del mundo", y en su correlato espacial, protagoniza enlaces, choques, alianzas, colaboraciones o exclusiones semióticos, al poner en juego su *ubicuidad social* asediada por la presión jerárquica de procesos de intercambio e índices de cambios sociopolíticos. Estos enlaces presuponen que *lenguaje y espacio* no mantienen una mera relación de colocación externa entre sí, sino que mantienen un *vínculo de articulación* en tanto ambos configuran *modos primarios* de comunicación humana: el *homo loquens* actúa y significa siempre *situado*.

Y asimismo, dicha condición nos ayuda a comprender las contradicciones, las *dislocaciones* entre los lugares de memoria y el presente comunicativo de los grupos sociales, de las distintas posturas no sólo de expertos o autoridades educativas, sino de padres u otros agentes sociales que negocian, todos potencialmente sometidos a las tensiones de la *heteroglosia social* cotidiana: enseñar la lengua ancestral de los mayores inmigrantes (vecinales o europeos), o interrumpir su uso sus descendientes; escoger la lengua familiar o la oficial en las conversaciones familiares, preferir tal o cual uso sólo para el espacio íntimo son, entre otros, algunos gestos propios de dilemas o tensiones en continuidad en un territorio lingüístico estratificado.

Como cierre provisorio, recuperamos reflexiones planteadas desde el título del Módulo, y las enlazamos con las exposiciones precedentes:

- las *subjetividades* se contornean en continuidad (cambios, cortes, recuperaciones) con las experiencias socio-culturales y lingüísticas protagonizadas en semiósferas fronterizas de variada composición y dinamismos;
- su necesario *correlato inter-subjetivo* no es mero telón de fondo externo, sino la masa semiótica misma en la que se conforma la vida cotidiana. A través de ella constituimos nuestros perfiles particulares en horizontes familiares interculturales, en enclaves rurales o urbanos, en devenires vitales siempre cambiantes. Se propician enlaces identitarios (imágenes de pertenencia diversas y engarzadas co-construimos con otros) que nunca son fijos aunque se sostengan sobre nudos afectivo-valorativos duraderos, aptos para modelarse en nuevas combinaciones fronterizas ("ser de acá y de allá", "ser/existir con otros").
- En relación con ello, *aprender a hablar* primero, y luego, *aprender a leer y escribir*, son procesos intersubjetivos de aprendizaje; y así como llegamos a este mundo a través de alguien, así como algunos nos esperan y nos cuidan, así aprendemos la(s) lengua(s) que habitan esas semiósferas, y a su ritmo y tono, vamos convirtiéndonos en sujetos de palabra

con otros. Luego, nos espera el umbral escolar; ambos son momentos iniciáticos a los que nos referiremos a continuación.

4. Aprender a hablar: algunas perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje

La reflexión sobre el lenguaje bien sabemos posee una larga tradición de siglos, podemos remontarnos a la época de los griegos y vemos surgir desde la filosofía algunas de las primeras reflexiones sobre la naturaleza del lenguaje y su semejanza o no con los elementos de la realidad. Con el nacimiento de la retórica la reflexión se desplaza hacia la dimensión política de la palabra y su importancia para la vida pública. Sin embargo, la pregunta sobre cómo aprendemos a hablar escapó de sus preocupaciones y no mereció mayor interés reflexivo tal vez por ser considerado un aprendizaje natural como caminar o crecer. Los siglos posteriores tampoco nos trajeron demasiado al respecto, sólo podemos considerar las *Confesiones* agustinianas en el Medioevo europeo como las primeras reflexiones de carácter autobiográfico en torno a cómo aprendemos a hablar. Dicho relato sostenido en el sentido común basaba su explicación en la escucha de lo dicho por los adultos, la asociación de las palabras con las cosas y los objetos y luego la repetición como forma de aprendizaje a tan curioso interrogante.

Los siglos siguientes tampoco trajeron nada nuevo con respecto al tema, se dio por sentada la explicación agustiniana la que permaneció indemne durante los siglos siguientes. Tenemos que esperar a mediados del siglo pasado, para encontrar las primeras teorías científicas que comienzan a desarrollar un marco de reflexión sobre el aprendizaje lingüístico. Tal preocupación por comprender de qué manera nos convertimos en sujetos hablantes derivó en una serie de estudios provenientes de distintas disciplinas, desde la psicología, la lingüística e incluso la filosofía intentaron ofrecer distintos modelos explicativos. Basados generalmente en estudios de laboratorio sostuvieron posiciones muchas veces contradictorias, desde una impronta biologicista o apelando a la empiria más llana, dieron el puntapié inicial a la reflexión y al debate de un campo de estudio altamente complejo y difícil de abordar.

a. Empirismo

Fue el empirismo el que dio el paso en la materia y elaboró la primera teoría científica sobre la adquisición del lenguaje a mediados del siglo pasado. Proveniente de la psicología

experimental, esta corriente más conocida como *conductismo* formuló una primera explicación no lingüística sobre el aprendizaje del lenguaje (*Conducta verbal* 1949). Desde una teoría de la conducta explicaba los distintos aprendizajes sociales del niño como distintas conductas que son adquiridas para adaptarse al medio a través de modelos proporcionados por el adulto y son imitados por el niño. La lengua no escapó a este modelo y su aprendizaje fue entendido como la adquisición de una conducta más entre otras. Así como el niño aprende a caminar, o luego a escribir, también puede aprender a hablar sin que exista para ello ninguna facultad cognitiva singular que diferencie el aprendizaje de la lengua de otros aprendizajes posibles.

Desde esta perspectiva no existe entonces una singularidad de lo lingüístico, su adquisición participa de mecanismos cognitivos generales. Su aprendizaje se da al igual que otros en base a una serie de mecanismos cognitivos como la repetición de un modelo propuesto y la posterior corrección del mismo por parte del adulto (modelo de ensayo y error). El modelo pedagógico propuesto de este enfoque no fue más que la repetición como matriz de aprendizaje a través del refuerzo, la asociación y la imitación como mecanismos cognitivos para realizar el aprendizaje lingüístico.

Otra variante más moderna del empirismo proveniente de la corriente etnográfica, sostiene en sintonía con las hipótesis generales antes mencionadas, que lo que posee el niño es la capacidad de procesar algún tipo de relación cognoscitiva sumamente abstracta que sostiene (entre otras cosas) al sistema lingüístico: por tanto las propiedades específicas de la lengua no son innatas, el niño depende más de su medio, del lenguaje que oye en su entorno junto con los contextos en que éste se utiliza para el aprendizaje de su lengua materna. Esta teoría en sus dos variantes tiene como principal laguna explicativa no poder considerar el papel creativo del lenguaje ya que si el niño aprende por imitación y repetición de lo que oye alrededor por parte de los adultos, cómo explicar entonces la creación de nuevos enunciados no escuchados anteriormente, asimismo la explicación semántica queda totalmente subordinada.

b. ***Innatismo***

Ya en los años sesenta del siglo pasado la ciencia lingüística toma la posta en estos estudios a través de lo que se conoció como la teoría innatista de la adquisición lingüística. Esta puede ser considerada como la primera teoría lingüística acerca de la adquisición del lenguaje y surge como respuesta al enfoque empirista. Su principal promotor es el lingüista Noam Chomsky que desde un enfoque gramatical de la lengua considera que la adquisición de la estructura del lenguaje depende del LAD, (siglas en inglés) que traducido sería *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje,* un mecanismo que tiene como base una *gramática universal* que las personas ya

poseen de forma innata en su mente y que no requiere ningún tipo de aprendizaje previo. Dispositivo que al ponerse en correlación con la lengua en particular permite abstraer las reglas de realización de la lengua particular. Esto significa que cuando el niño comienza a vincularse con la lengua que oye a su alrededor (*gramática de superficie*) se ponen en marcha las estructuras sintácticas profundas que el sujeto ya posee al nacer. Tal dispositivo se pone en funcionamiento en el niño reconociendo las reglas específicas de formación de oraciones gramaticales adecuadas en la lengua

De manera contraria al enfoque empirista esta teoría sostiene que existe una facultad específica del aprendizaje lingüístico, distinta de otras facultades de aprendizaje. Lo que proporciona al niño de un plano ya hecho y bastante detallado de la estructura de la lengua. Desde este punto de vista aprender a hablar consiste entonces en encajar los patrones de todo el lenguaje que el individuo oye a su alrededor con las estructuras sintácticas que se encuentran en su mente, lo que también se conoce como *estructura profunda*. (Cfr. Pág. 27-28) Para este enfoque no es necesario entonces un conocimiento previo no lingüístico del mundo, ni tampoco resulta necesaria una comunicación privilegiada con otro hablante, la sintaxis es independiente del conocimiento del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa. (Cfr; Bruner; 1995: Pág. 35).

En este sentido, uno de los argumentos más conocidos de este enfoque para desestimar la importancia del contexto y el habla adulta dirigida a los niños, es que la lengua hablada manifiesta muchas desprolijidades, de frases inconclusas, fragmentarias, que no serían un modelo lingüístico (en términos de gramaticalidad) adecuado para el aprendizaje del niño. Esto a su vez refuerza aún más la hipótesis innatista ya que considera que con un contacto mínimo y circunstancial con el habla de los otros se manifiesta lo que el niño ya sabe a cerca del funcionamiento gramatical correcto y lógico de la lengua que le tocó en suerte.

c. *Funcionalismo*

A partir de los años setenta del siglo pasado comienzan a adquirir relevancia dentro del campo de los estudios de la adquisición lingüística nuevos estudios de carácter interdisciplinarios entre los que se encuentran la psicología cognitiva, la lingüística e incluso la filosofía, que en respuesta a las teorías que abordaron anteriormente el problema, comienzan desplazar la reflexión hacia el sentido y a la relevancia de los procesos socioculturales como aspectos relevantes en el aprendizaje lingüístico. Esto también se evidenció claramente en el aspecto metodológico de los mismos, ya que comenzaron a realizase estudios de campo *in vivo*, por ejemplo observando durante meses la dinámica familiar y cotidiana del recién nacido y la

madre para registrar los primeros aprendizajes comunicativos y lingüísticos del niño.

Este nuevo impulso en los estudios sobre el tema confluyó en una mirada semiótica y funcional acerca de la adquisición del lenguaje que no sólo llevó a interrogar acerca del modo en que se adquiere la lengua, a poder explicar un posible modelo de entrada al mismo por parte del niño, sino que de manera más amplia significó preguntarse ¿para qué los seres humanos usamos el lenguaje?, ¿con qué finalidad se desarrolló un mecanismo que es a la vez el vehículo privilegiado de la cultura, y el medio más sofisticado de la comunicación?

Desde esta perspectiva es el lenguaje el que posibilita el ingreso del sujeto al mundo de la cultura, de las relaciones sociales y fundamentalmente contribuye en la construcción de la subjetivad. En este sentido, la lengua es una forma de interacción, y el niño aprende mediante ella lo que es patrimonio de la cultura, la cual accede a través de sus distintos usos cotidianos, a los valores, los diversos modos de comportamiento y normas de un universo social y cultural en el cual comienza a desenvolverse como hablante y miembro de una comunidad determinada.

De este modo, se modifica sustancialmente la perspectiva sobre el tema en el sentido de dejar de lado el énfasis en la explicación sobre los elementos o factores biológicos que concurren en el aprendizaje de la lengua. Esto significa prestar atención a los procesos sociales y a la interacción de los sujetos que influyen en el aprendizaje de la lengua. Esta perspectiva funcional lleva a ver la lengua en función de los distintos requerimientos que se ve obligada a realizar por las necesidades y propósitos de los hablantes. Por ello, desde esta perspectiva aprender a hablar se interpreta como el dominio de un potencial de comportamiento en un potencial de significado por parte del individuo que se encuentra en proceso de desarrollo verbal.

Comunicación Semiótica y Pre-lenguaje

El aprendizaje de la lengua por parte del niño, no tiene un inicio absoluto, tampoco se da un momento determinado a partir del cual el niño empieza a hablar y logra hacerse entender por el adulto ya sea la madre o la persona que cuide al niño. Pero es cierto que en un momento dado éste lograr pronunciar las primeras palabras que los padres conocen muy bien cuando aparece el primer "*mamá* o *papá"* y lo festejan como el primer logro lingüístico del niño el punto de inicio a partir del cual el tránsito hacia la lengua es solo cuestión de tiempo.

Sin embargo, lo que no solemos preguntar es cómo se llega a esto, ¿se produce por una maduración biológica del niño o por la simple exposición al habla de los adultos? Lo cierto es que más allá de toda especulación que pueda hacerse al respecto para llegar a enunciar las

primeras palabras, el niño debe realizar un largo tránsito previo de experiencias sociales y comunicativas diversas que hacen que llegue a las primeras palabras con un bagaje, con un cierto caudal de experiencias del mundo y de las relaciones sociales que son el soporte sobre el cual lenguaje verbal va a apoyarse posteriormente.

En efecto, este aprendizaje supone previamente un desarrollo altamente complejo de facultades cognitivas (sistematicidad, conducta social, abstracción de reglas) que suponen en bagaje inicial, una potencialidad disponible al sujeto prelinguistico que posibilitan luego el posterior acceso al mismo. Facultades que en principio se desarrollan bajo una forma de acción sobre el mundo con una finalidad determinada: satisfacer las necesidades comunicativas. Esto significa que el niño antes de poder operar con el lenguaje verbal propiamente dicho desarrolla diversas formas de acción conjunta entre la madre y el niño que tienden necesariamente a la comunicación. Situaciones que hacen a un manejo por parte del niño de distinciones del universo tanto físico como social a través de distintas experiencias proporcionadas por el adulto que adiestran al mismo en tales distinciones como situaciones causales y no causales, relaciones de ausencia y permanencia de objetos y personas, regularidades, eventos y procesos etc.

De tal modo es que empieza a desplegarse una comunicación pre-lingüística que establece una *continuidad semiótica y funcional* con la comunicación verbal propiamente dicha, en la que el niño se entrena progresivamente en el ejercicio de una serie de funciones comunicativas básicas que constituyen la base sobre la cual se va a desarrollar el habla. Es en los primeros meses de vida del niño en que comienza a desarrollarse una matriz semiótica de aprendizaje que utiliza recurso limitados en un marco de transacción dialógica con la madre o las personas cuidadoras en su entorno inmediato. Para el niño todo es significativo, los olores, el tacto, lo tonos de voz de la madre comienzan a ser significados por el niño, y a su vez en este diálogo primario que establece la madre con este, todo gesto desde el llanto, los balbuceos, las risas son interpretados por la madre como gestos comunicativos que dan cuenta del estado del bebe y sus necesidades, desde saber interpretar cuando tiene hambre, si posee alguna molestia, o si sólo necesita el contacto corporal- afectivo (función fática).

Es entonces en esta experiencia dialógica cotidiana que el niño aprende a significar utilizando recursos que todavía no son lingüísticos, por ejemplo, a través de vocalizaciones, o señalamientos primarios (indica con la mano o algún balbuceo el objeto que desea y que no está a su alcance) que van a ser comprendidos y atendidos por parte de la madre o el adulto como alguna función particular. Con el tiempo el niño va a aprender que hay formas preestablecidas y

convencionales de realizar sus intenciones comunicativamente. En este sentido, no podemos dejar de destacar la importancia que tiene el habla adulta dirigida hacia los niños como impulsor del desarrollo verbal, conocido en otros estudios referidos al tema como *habla de estilo materno* o también conocida como hipótesis del *input* esta forma de habla se diferencia del lenguaje entre adultos ya que considera implícitamente que el niño todavía no sabe hablar por tanto adapta y estimula las vocalizaciones

***Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje*.**

Estos primeros intentos de comunicación por parte del niño que se traducen en funciones particulares por parte del adulto se dan en un contexto restringido, y suponen siempre la presencia de un adulto que acompaña y guía al otro en sus primeros balbuceos comunicativos. A esta forma de diálogo primario Bruner lo denomina como Sistema de Apoyo para la Adquisición del lenguaje (LASS)[2], y es el mecanismo que asegura la continuidad de la comunicación prelingüística a la del lenguaje verbalizado. Además, este sistema adquisitivo elabora la interacción entre el niño y el adulto y su función principal es la de poner en juego las diversas funciones comunicativas, los usos, convenciones y pautas culturales que posteriormente el lenguaje verbal irá progresivamente reemplazando.

Esto significa que antes de la entrada al lenguaje verbal el niño debe disponer del manejo de algunas nociones básicas, de objetos, personas, y situaciones en las que éste interactúa cotidianamente, lo que implica que el niño se apropia activamente y construye un conocimiento del mundo funcionalmente organizado, como condición previa y necesaria para realizar los primeros enunciados verbales esto se manifiesta a través de estructuras de secuencias de acciones repetitivas algunas formas en la que el niño experimenta el mundo, acciones causales y no causales, sucesos específicos y no específicos, estados y procesos, y en la medida en que la madre entrena al niño tanto en la realidad como en el habla.

Formatos

El modo particular en que este Sistema de ayuda que realiza el adulto se materializa y hace efectivo es a través de lo que el autor denomina como *formatos*, éstos son pautas de interacción

[2] En este sentido, el Sistema de Apoyo establece cuatro formas de continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje verbal. a) la categoría de correspondencia entre los conceptos del mundo real y las formas gramaticales; b) la continuidad entre las funciones que cubre la comunicación prelingüística y la lingüística posterior; c) el papel constitutivo del lenguaje en la formación del conocimiento del mundo real; y d) la similaridad de los procesos cognitivos.(Bruner; 1995, 124)

comunicativas altamente estandarizadas que se llevan a cabo entre un adulto y un niño y que contienen roles demarcados que con el tiempo se tornan reversibles y adquieren una mayor sistematicidad. Los formatos son en otros términos, situaciones rutinarias en la que el adulto realiza acciones de manera habitual junto al niño Los formatos prescriben una secuencia de acción determinada que se estipula negociadamente entre la madre y el niño

Éstos se caracterizan por ser rutinarios y familiares, y son generalmente de naturaleza lúdica. Son acciones cotidianas y rutinarias realizadas conjuntamente entre la madre y el niño como son la comida, el baño, los juegos, el paseo etc. en todos ellos estás presente de alguna manera el juego. En efecto, el juego constituye el modo de ser del universo infantil y una forma privilegiada de aprendizaje, de las múltiples funciones comunicativas que se adquieren por parte del niño. Éstos se caracterizan también por ser modulares en el sentido en que los mismos se agrupan en subrutinas que con el tiempo se incluyen en estructuras más amplias que los contienen, esta inclusión de formatos menores en otros más amplios y complejos que los contienen es fundamental en la construcción de la referencia en la medida en que la información ya incorporada, pasa a ser un supuesto o información implícita, en los formatos mayores. Por ejemplo, los formatos de *nominación* e *indicación* pasan luego a ser referencia o significado implícito en el formato de *petición* que contiene a ambos.

Por otro lado, a través de éstos, se muestra la importancia del funcionamiento del contexto en los encuentros comunicativos tempranos, por ello el autor considera a los formatos como versiones especializadas de los mismos. Sin embargo, el contexto no es simplemente algo que se encuentra ahí el marco que rodea la situación, no es un hecho natural sino que es seleccionado y construido aunque de muy diversos modos de acuerdo a las situaciones por parte de los adultos. Es por ello, que existen diversos formatos como los de juego o los de referencia que suponen diversos aprendizajes comunicativos que el adulto ayuda a construir junto al niño.

Aquí resulta conveniente resaltar la noción de *Andamiaje* propuesta por Bruner sobre la base del concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky, para explicar en gran medida las tareas de acompañamiento que realizan los adultos con los niños ya que en la medida que este puede realizar algo por sí mismo la madre promueve una exigencia mayor pero acompañando al niño en la nueva actividad propuesta, es decir, ayudándolo a realizar la tarea y nuevamente cuando el niño lograr hacer algo sólo la madre retira ese andamio y deja al niño realizar la tarea sólo.

Otra de las características de los formatos entendidos como versiones especializadas de los

contextos es que deben ser "cognoscitivamente manejables, "en el sentido del caudal de información que puede ser compartida por el adulto y el niño; información que debe ser restringida y limitada al universo referencial que el niño ya posee. Por lo cual estos deben ser ordinarios y convencionales para que puedan compartir tanto la madre o el adulto y el niño un referente común. Esto tiene que ver también con el carácter asimétrico de los formatos otras de las propiedades que el autor le otorga a los mismos. Asimetría que se establece con respecto al "conocimiento" de los interlocutores, ya que es el adulto el que sabe más entre los participantes, y es en definitiva el que debe guiar y servir como modelo al otro en el objetivo propuesto al cual desea que el niño pueda alcanzar.

Por último, el sistema de apoyo a través de los formatos asegura la continuidad en la adquisición de lenguaje en dos sentidos a la vez, por un lado asegura las funciones comunicativas que luego y progresivamente el lenguaje verbal irá a reemplazar, es decir, en los usos y las funciones en que habitualmente el lenguaje es utilizado. Por otro, acomoda las intenciones comunicativas del niño, en una matriz cultural, dentro de las formas preestablecidas socialmente por la cultura, asimilando al mismo tiempo, los valores, las normas, y comportamientos que la misma estipula, y que introducen al niño en una comunidad social determinada.

El lenguaje como semiótica social: desarrollo de micro-funciones comunicativas

Desde el campo de la lingüística, Michel Halliday es otro de los autores que más impulsó con sus trabajos de investigación los estudios sobre la adquisición del lenguaje. Su perspectiva teórica sobre el desarrollo verbal no es separable de su perspectiva general sobre el lenguaje el cual es entendido como la expresión de una *semiótica social* específica, esto es, un sistema semiótico multifuncional que da cuenta en su estructuración de los diversos usos y exigencias que una sociedad hace del mismo. En tal sentido, el lenguaje se considera como la codificación de un *potencial de conducta* en un *potencial de significado*, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano "**puede hacer"** en términos de interacción con otros sujetos humanos transformándolo en lo que "**puede significar**". A su vez lo que puede significar (el sistema semántico) es codificado materialmente en lo que **"puede decir**" (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario) de tal modo que los significados se manifiestan en expresiones significantes. (Cfr. 1987 Pág. 33)

Para el autor el aprendizaje de la primera lengua por parte del niño supone en principio, cómo el chico aprende a significar. *(Fase 1del desarrollo verbal entre los 8 y 18 meses)*. Esto

consiste en el aprendizaje de algunas funciones elementales destinadas a suplir algunas necesidades prácticas del intercambio comunicativo. Es por ello que el autor establece la distinción entre el lenguaje del niño y el del adulto; el primero es un lenguaje propio, una suerte de *protolenguaje* que no llega ser el habla propiamente dicha, pero que supone el uso de ciertos de actos de significación primarios que difieren sustancialmente del lenguaje adulto, pero que tiende hacia éste como finalidad y que conservan una continuidad semiótico funcional.

De ahí la importancia del rol que cumple el adulto en la interacción con el niño que en principio debe interpretar o traducir tales gestos comunicativos como funciones particulares, es decir, como lo que el niño desea transmitir o quiere lograr y en que el adulto debe cooperar y de algún modo guiar al niño en el desarrollo de su habla hacia el lenguaje adulto. Esto consiste en el aprendizaje de un pequeño número de funciones elementales de la lengua, y en una amplitud de opciones de significado en cada una de ellas algunas funciones primarias o elementales de la lengua que el niño desarrolla en sus primeros meses de vida en interacción con un adulto: a) **Instrumental** ("*quiero*"): para satisfacer necesidades materiales b) **Reguladora** ("*haz lo que te digo*"): para regular el comportamiento de los demás c)**Interactiva** ("*yo y tú*"): para involucrar a otras personas d) **Personal** ("*aquí estoy*"): para identificar y manifestar el yo e) **Heurística** ("*dime por qué*"): para explorar el mundo exterior e interior f) **Imaginativa** ("*finjamos*") para crear un mundo propio g)**Informativa** ("*tengo algo que decirte*"): para comunicar nuevos informes.(Pág. 31)

Estas funciones que el niño comienza a utilizar mucho tiempo antes de que aparezca el habla propiamente dicha, representan modos de interacción entre el mismo y los adultos que lo rodean, funciones que son sociales y con el correr del tiempo se vuelven más abstractas en la evolución hacia el habla adulta. Tal es así que durante los 18 a 24 meses se abre (*puente mágico* en palabras del autor) un período de transición (2da fase de desarrollo lingüístico) hacia el habla adulta convencional de modo tal que los significados que el niño utiliza se vuelven más complejos y son sustituidos mediante un sistema simbólico basado en el lenguaje que oye a su alrededor, es decir, su lengua materna. En esta instancia la lengua se vuelve principalmente un medio de aprendizaje, el niño codifica mediante ella su experiencia en procesos del mundo exterior y en las personas y las cosas que participan en ellos.

En esta instancia el lenguaje sigue siendo funcional, aunque ya no es únicamente sinónimo de uso, sino que al volverse más abstractas, tales funciones se incorporan al sistema lingüístico, es decir, se convierten en *metafunciones*, que permiten una infinidad de usos en un mínimo de funciones disponibles por el sistema. En este sentido, de las siete funciones iniciales

se subsumen en cuatro grandes funciones. La función **a) Matética** (funcional personal y heurística) cobra fundamental relevancia en este período de transición ya que es la que permite al lenguaje ponerse al servicio del aprendizaje. **b) Pragmática** (instrumental – interactiva y reguladora): lenguaje como acción sobre la realidad pidiendo y controlando la interacción con los otros**. c) Función Informativa** (formas narrativas como contar la propia experiencia propia y de otros): nace de la experiencia del niño y es la función que le permite transmitir mensajes.

Finalmente, Halliday establece tres metafunciones propias del lenguaje verbal adulto (3ra fase de desarrollo verbal) (experimental, interpersonal y textual) las cuales constituyen la base para la organización del significado cuando el niño pasa de su protolenguaje inicial al lenguaje propiamente dicho. Estas son la función **Ideacional** en la que ellenguaje sirve como expresión de la experiencia, incluidos tanto el proceso interior de la conciencia, los fenómenos del mundo exterior y las relaciones lógicas entre ellos**. La función Interpersonal**: en la que el lenguaje sirve como medio para introducirse al discurso, hacer comentarios, preguntas, persuadir etc: y por último, tenemos a la función **Textual**: en la que se ensamblan las funciones previas y en la que el lenguaje se relaciona consigo mismo y la situación de comunicación entre sujetos hablantes.

Consideraciones finales: aprender a hablar y escribir en Misiones.

Hemos hablado en el apartado anterior en términos generales de lo que significa el aprendizaje de la primera lengua y los procesos involucrados en su apropiación por parte del niño en contextos predominantemente monolingües y de contextos urbanos. Sin embargo, cuando hablamos de adquisición lingüística en espacios fronterizos, rurales y plurilingües como el nuestro debemos realizar algunas consideraciones que nos remiten a una situación singular que no es la de un niño monolingüe, tampoco la de un niño que aprende en su trayecto vital otras lenguas en espacios formales, sino la de un niño plurilingüe que *aprende a hablar entre lenguas* y que ingresa luego al primer año de la escolaridad básica con el manejo de más de una lengua o variedad dialectal del español.

Éstos aprenden a hablar en espacios discursivos *heteroglósicos* que se desarrollan desde la más temprana edad (habla materna) incorporándose luego al diálogo familiar y vecinal de su comunidad, entrenándose en distintas situaciones comunicativas en el manejo discursivo de varias lenguas (guaraní y portugués en sus diversas variaciones junto con el español) en los distintos contextos en los que son requeridos. Por ello, sus enunciados llevan la marca de

espacios enunciativos diversos, están constituidos de formas híbridas, de acentos mezclados, mixturados, de polifonías múltiples, propios de los vecindarios fronterizos como el nuestro.

Por otro lado, son las situaciones de la vida cotidiana las que alimentan su decir, las acciones y prácticas diarias (laborales, domésticas, lúdicas etc.) en las que se ve involucrado y en las que participa activamente interactuando discursivamente con otros. Tal es el caso de muchos de nuestros niños que se incorporan tempranamente al trabajo familiar en sus chacras, en el aprendizaje de los ciclos naturales, de las estaciones con sus momentos de siembras y cosechas, del cuidado de los animales, de las tareas en el hogar etc. Estos son también los *universos de discurso* de los que se alimenta su conversación, de estos temas de su vida cotidiana, de su universo vital más próximo habla un niño perteneciente a estos espacios.

Sin embargo, estos discursos no sólo son ajenos a la escuela donde en gran medida tienen escasa cabida, sino que también son estigmatizados e rechazados por la misma. Ámbito donde intenta reinar solitariamente la lengua oficial, monológica y en muchos casos excluyente, donde sólo su versión estándar tiene lugar, ya que simboliza la lengua del estado, es el emblema de la nacionalidad que debe ser protegida y resguardada por la escuela. El Estado aunque pregone desde los papeles la atención a la diversidad lingüística y cultural, no puede romper con su *monolingüismo* estructural de décadas, que parece ser una condición constitutiva de un imaginario de *ser nacional*. Son necesarias realmente otra/s política/s de la palabra y de la/s lengua/s, que incluyan y dialoguen con estos discursos infantiles singulares (Daviña: 2005)

Asimismo, pese a la evidencia que esto indica, la escuela sigue sosteniendo una representación del habla infantil perteneciente a la de un niño monolingüe, que responde a modelos y estilos lingüísticos y culturales homogéneos y estandarizados propios del universo urbano, que implican el saber decir "correctamente" en español y en consecuencia, desde estas representaciones considera muchas veces que los niños que provienen de esos espacios mencionados e ingresan a la escuela lo hacen con su lengua incompleta, con un déficit lingüístico que es tomado como sinónimo de su pertenencia social y cultural, ecuación que no hace más que estigmatizarlos para explicar muchas veces las causas del fracaso escolar.

Si se pretende entonces alfabetizar con éxito en español, si se quiere que resulte significativo acercarse a esa nueva lengua, (la lengua escrita) para los niños que no la sienten como propia, para que este pasaje se vea favorecido y garantizado, resulta imprescindible entonces, la instalación de un *proceso dialógico* cotidiano con los niños, que se sientan confiados al hablar, que puedan escuchar y ser escuchados por los otros, que puedan conversar libremente, que sus

discursos polifónicos e infantiles sean habilitados y tengan recepción en ese nuevo diálogo (escolar) que los espera.

Bibliografía referida en el Primer Diálogo:

Bajtín, M. (1983) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. Bajtín, M.
---------- (1989): *Teoría y estética de la novela.* Madrid: Taurus
---------- (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores*. Barcelona: Anthropos.
---------- (2000) *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro).* Madrid: Taurus.
Bauman, Ziygmunt (2003): *Comunidad*. Madrid: Siglo XXI.
Benveniste, É. (1991) *Problemas de Lingüística General* T.I. México: Siglo XXI.
Bruner Jerome (1995): *El habla del niño*. Bs. As. Paidós
Camblong, Ana María (2005): *Mapa Semiótico para la Alfabetización en Misiones*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –UNaM- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones.
Daviña; Liliana: (2005) "Políticas de la Palabra", en Actas del Primer Congreso del *Mercosur de Interculturalidad y Bilingüismo* en Educación. Posadas, Misiones.
de Mattos, M. Augusta(1998) *Dispersão e Memoria no Cotidiano,* Martins Fontes: SP, Brasil.
Halliday, M.A.K. (1986) *El lenguaje como semiótica social.* Méjico:FCE
---------- (2017) "Hacia una teoría del aprendizaje basado en el lenguaje", en *Obras Esenciales*. Santa Fe. UNL
Peirce, Ch. S. (1996) "Traducción: un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios", en G. Deledalle, Barcelona: Gedisa

SEGUNDO DIÁLOGO: constelaciones conceptuales y operaciones de intervención docente

Material de estudio de uso interno
2021

Liliana Daviña
Alejandro Di Iorio
Marcela Wintoniuk (colaboradora)

SEGUNDO DIÁLOGO: constelaciones conceptuales y operaciones de intervención docente

Como vimos en el Primer Diálogo, al recibir a los aprendices en el inicio escolar los docentes ya contamos con un habla infantil completa en el ejercicio multifuncional de la lengua y con habilidades metalingüísticas disponibles para afrontar los nuevos aprendizajes escolares. Ahora nos movemos *imaginariamente al umbral escolar*, con todos los desafíos que conocemos y ya fueron considerados. Y para continuar, este Diálogo se organiza en cuatro apartados, que anticipamos como un índice comentado:

1. Función metalingüística: una introducción. Presenta los alcances de esta noción, central para nuestra propuesta alfabetizadora.

2. Del habla y la conversación, a las primeras distinciones metalingüísticas.
2.1. Nuevo rodeo por la entrada al habla infantil.
2.2. Desarrollo lingüístico infantil, principios lógicos e incremento de saberes.
2.3. Discurso infantil, discurso docente y conversación.
2.4. Devenires alfabetizadores: cuerpo-espacio gráfico- escritura.

La complejidad del segundo punto se debe no sólo al propósito de recuperar lecturas previas para producir los enlaces con esta etapa de desarrollo, dar relieve a aspectos requeridos sobre saberes previos infantiles (*2.2*. y *2.2.)* sino también para compartir saberes técnicos necesarios para dar sustento al quehacer docente alfabetizador (*2.3*. y *2.4*).

3. Vía alfabetizadora dialógico-metalingüística: ***tareas iniciales y preparatorias para la lectoescritura.*** En dos apartados, revisamos 3.1.) las marchas alfabetizadoras que la tradición alfabetizadora ha implementado y siguen disponibles En 3.2.) se propone un conjunto de tareas y actividades para practicar las habilidades metalingüísticas iniciales que favorecen el acceso a la escritura-lectura, a través de las distinciones de formas y sentidos iniciales. Para acentuar el carácter procesual, presentamos dos Entradas consecutivas a las Tareas Alfabetizadoras, diagramadas, comentadas y ejemplificadas.

4. Reflexiones metalingüístico-semióticas iniciales sobre el sistema de escritura en español. Especialmente destinado a los docentes, recupera y comparte aspectos técnico-lingüísticos desde una perspectiva dialógico-metalingüística y semiótica; y se propone trazar deslindes y distinciones lingüísticas básicas para comprender la complejidad semiótica del sistema objeto de enseñanza-aprendizaje. Como corolario, queremos brindar elementos conceptuales y argumentales para abordar el proceso alfabetizador.

1. Función metalingüística: una introducción

Por lo que respecta al orden social, podemos ver la lengua en funcionamiento
configurándolo desde la primera infancia del niño, porque la lengua intercede
desde el momento del nacimiento, mediando en el diálogo entre el niño y los que le cuidan.
Este tipo de lenguaje, que es un lenguaje para el amor y el cuidado
más que para el conocimiento y el pensamiento,
no parece estar acuciado por grandes exigencias,
y sólo es posible que se derrumbe en casos patológicos.
M. A. K. Halliday

En esta segunda parte, recuperaremos una noción clave para comprender los procesos de aprendizaje infantil, tanto del habla primera en la semiosfera familiar, cuando de la alfabetización en el ingreso escolar. Se trata de la función **metalingüística.**

En 1956 [3] Roman Jakobson advierte tempranamente que el lenguaje debe estudiarse desde el abordaje de todas sus funciones y es en el extenso y complejo terreno de la comunicación verbal donde se observan "todos los factores constitutivos del acontecimiento de habla" en los que se advierten la función metalingüística "como factor vital de todo desarrollo verbal" en los niños.

Jakobson retoma la distinción de la lógica moderna en su necesidad de diferenciar el lenguaje que habla de cosas ajenas al lenguaje: del mundo, de la realidad, etc., -lenguaje lógico/ lenguaje objeto-, y el lenguaje que habla del lenguaje, es decir que toma al lenguaje como objeto de reflexión, denominando a éste último como metalenguaje o función metalingüística.

Casi tan inadvertida en la comunicación cotidiana, el autor asigna al metalenguaje una

[3] La disertación "El metalenguaje como problema lingüístico" fue presentada en el marco de la reunión anual de la Linguistic Society of America y publicada veinte años después en un compendio del autor denominado "El Marco del Lenguaje".

función glosadora del lenguaje y del discurso, es decir, una función explicativa, aclarativa, e incluso, reformulativa, y de traducción. El autor retoma la tesis de C. S. Peirce para explicar la cadena de significaciones que están implicadas en los distintos modos de traductibilidad de los signos:

> *(...) la tesis de C. S. Peirce en el sentido de que todo signo se traduce a otros signos en los que está más plenamente desarrollado (...) Peirce considera a los signos como equivalentes 'cuando cualquiera de ellos podría considerarse como un interpretante del otro'. (...) No puedo dejar de estar de acuerdo con su visión del significado como traducibilidad de un signo en una red de otros signos y con su reiterada insistencia en la inherencia de un 'significado general' en todo símbolo genuino' (Jakobson 1982. Pág. 87.)*

La reflexividad o recursividad de los signos que se explican en otros signos no es simplemente otro modo de decir lo mismo, sino que los sentidos se trasladan y se enlazan entre las palabras y significados en diferentes contextos de uso y se re-explican constantemente. *Ej. No es lo mismo una choza chica en Capri que una chica caprichosa.*

La función metalingüística, que centra su atención en el lenguaje (código), no se circunscribe únicamente a ámbitos académicos como la clase de lengua (en la que explícita y acordadamente reflexionamos sobre el lenguaje), ni a usos especializados como las gramáticas, las definiciones de los diccionarios, etc. la función metalingüística glosadora está presente en nuestros intercambios comunicativos de todos los días de manera espontánea e inadvertida.

Para Jakobson, el metalenguaje es un factor fundamental, de vital importancia del desarrollo verbal ya que posibilita al niño centrar la atención sobre algunos aspectos de su propio uso del lenguaje y le permite comparar así mismo su uso con el de los demás. Facilitada por la conversación, la función metalingüística posibilita los cambios y progresos en el aprendizaje de la lengua a partir de "operaciones metalingüísticas" como las comparaciones y juegos entre las palabras y sus significados y sentidos; entre sonidos similares y distintos; las relaciones de sinonimia, homonimia; la rima, las aliteraciones, etc. Es en el intercambio de la charla, del diálogo donde se efectúan estas operaciones que hacen referencia tanto al uso como al funcionamiento del lenguaje, es decir a la producción, como también a la interpretación a partir de la relación y asociación entre signo- significado y sentido.

> *"Cada vez vemos más claramente que todo mensaje verbal, en la selección y combinación de sus constituyentes, implica un recurso al código dado, y que en este perpetuo marco de referencia subyace un conjunto de operaciones metalingüísticas latentes". (Cfr. Op. Cit. Pág. 91.).*

De esta manera, la función metalingüística cumple una tarea muy importante no solamente en el aprendizaje de la lengua sino también es de suma relevancia en el desarrollo de la alfabetización, en donde la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre el mismo es fundamental. En este sentido, Halliday explica que derivada de la conjunción

de la función heurística y la personal, la función matética[4] es una complejización en el proceso de adquisición de la lengua en la que el eje es "aprender". El metalenguaje, como vimos, no es una adquisición secundaria derivada del conocimiento dela escritura en la escuela, sino que es una particularidad del comportamiento con el lenguaje oral en etapas previas a la adquisición de la lectoescritura.

Atendiendo a estas consideraciones, Olson (1998) explica que si bien la escritura es una actividad intrínsecamente metalingüística que permite un grado doble de complejidad en la reflexión sobre el mundo y sobre el lenguaje, ya que como representación del lenguaje la escritura convierte al lenguaje en su objeto, también es cierto que la oralidad tiene una instancia de reflexión metalingüística que permite hacer del lenguaje su objeto de reflexión por medio de distintas operaciones y conceptualizaciones de su experiencia oral.

En instancias previas a la alfabetización, es decir anteriores al conocimientos de la lectura y la escritura, el niño conoce y maneja acciones como "contar", "decir", "preguntar", "mentir", "inventar", así como los conceptos asociados: "cuento", "charla, "canción", con lo cual, dice el autor, advertimos que el metalenguaje oral tiene una ventaja adicional, ya que puede representar el lenguaje y aspectos de los textos de modo independiente a la escritura. Esta habilidad metalingüística se especializa en instancias de la alfabetización, explica Olson.

La complejidad del aprendizaje de la lectoescritura radica en gran medida en la necesidad de poder deslindar en segmentos menores la secuencialidad del habla que se presenta a la experiencia del oído como un continuo sin pistas demarcativas de sus elementos constitutivos. Estas unidades que componen el habla –palabra, sílaba y fonema- tienen distinto grado de dificultad de discriminación y reconocimiento por parte del niño que solo tiene una experiencia oral-auditiva de la lengua.

Atendiendo a esto, Borzone (1988) explica que en la escritura alfabética, es de suma relevancia el reconocimiento del fonema, puesto que este sistema representa la estructura fonológicade la palabra. Pero la dificultad de este acceso reside en el hecho de que elhablante no produce en forma discreta los segmentos que conocemos comovocales y consonantes y los gestos articulatorios para fonossucesivos se superponen en un mismo segmento acústico. Sin embargo, la continuidad y el refuerzo de las prácticas metalingüísticas orales en el aula son un factor facilitador de dicho aprendizaje

Estas habilidades metalingüísticas en instancias de oralidad son una base para el desarrollo

[4] Cfr. *Primer Diálogo* del Módulo II.

de otras más complejas y específicas vinculadas a la alfabetización. En este sentido, su continuidad en el umbral áulico posibilita un pasaje, un puente hacia los saberes del registro escrito retomando lo que el niño ya sabe de su propia experiencia con el lenguaje.

2. Del habla y la conversación, a las primeras distinciones metalingüísticas.

2.1. *Nuevo rodeo por la entrada al habla infantil.*

Recordemos brevemente la entrada al lenguaje en la primera infancia, como lo vimos anteriormente, para establecer nuestras hipótesis y coordenadas alfabetizadoras. En la entrada al mundo de la experiencia en etapa pre-lingüística, los bebés ya inauguran prácticas semióticas primarias (matriz del *diálogo primario*) que preparan su ingreso a sucesivos universos simbólicos del mundo circundantes. Según G. Brunner (1995), antes aprender a hablar, no sólo disponen sino que despliegan una serie de mecanismos básicos que le permiten explorar el mundo, como habilidades cognitivas y semióticas.

Primero, el mecanismo de *disponibilidad de medios* para el logro de fines (su corporalidad al servicio de la exploración, capacidad para percibir por distintas vías sensoriales lo que lo rodea (llanto para comunicar hambre, dolor, temor; "sonrisa del placer anticipado" cuando ve consumar su deseo...).*Segundo*, el mecanismo *transaccional*, como capacidad para percibir la presencia de otros, disponerse a interacción y a la repuesta; además de confirmar la atención mutua, el bebé registra reciprocidades impulsadas y recompensadas. *Tercero*, las acciones infantiles van ganando forma con alto y creciente grado de productividad: puede "hacer mucho a partir de muy poco", y al moverse en espacios acotados y en situaciones enmarcadas (formatos rutinarios), los bebés ejercitan la combinación, con fuerte impulso a la productividad de esfuerzos variables y compuestos, y en cada instancia practica la asignación de sentido e infiere intenciones.

Y *cuarto*, el *carácter sistemático* de estas acciones es también *abstracto*: dado que hay rítmica en sus disponibilidades perceptivas, sus acciones apunta a una estructura lógica de búsquedas de invariabilidad que, según J. Piaget, opera a partir distinciones entre lo variable/invariable. Dicha conducta operacional muestra que la lógica infantil establece diferenciaciones básicas entre lo recurrente y lo novedoso, lo estático y lo continuo que le permiten comprender, especificar, y ampliar formas de ordenar/dar sentido a sus primeras

experiencias con el mundo.

La anterior hipótesis teórica postula que antes de hablar, quienes son criados y aprenden a habitar su mundo con otros, ya exploran universos de signos, descubren y establecen "reglas abstractas" (p.e. *hago esto....pasa esto* - causalidad-). Asimismo, Bruner añade que "la abstracción en la forma de reglas" permite aprende *usos y significaciones apropiadas* para distintas interacciones practicadas, como las regularidades aprendidas en el juego; y este conjunto de distinciones productivos funcionales, junto a la sistematicidad confirmatoria de formatos y soportes rutinarios del día a día, responden "a la necesidad de manejarse bien las exigencias de la cultura" (Bruner 1995:103).

2.2. Desarrollo lingüístico infantil, principios lógicos e incremento de saberes.

Al hablar cierta(s) lengua(s) familiares, niños y niñas se vuelven protagonistas activos de una dinámica semiótica con otros, y avanzan de modo paulatino siempre asistido por otro hablante experto, en interacciones compartidas por las rutinas diarias hogareñas. Como vimos antes, ese desarrollo multifuncional es un complejo proceso dialógico, y en este punto retomamos la tópica para llamar la atención sobre algunos rasgos relevantes para el ingreso escolar.

- El rol materno o de cuidado del infante despliega y dispone de momentos iniciales de aceptaciones permisivas respecto de los intentos pre-lingüísticos espontáneos del bebé; le siguen progresivamente ciertas orientaciones correctivas con ostensiones o señalamientos, con repeticiones modélicas de palabras-etiquetas para designar el mundo inmediato, con preguntas-guías que aclaran y ordenan el intercambio dialógico primario asegurando tender a significaciones comunes (*Qué es esto?.....Querés esto o eso?....Ah, querés la pelota!*). Esto acontece en un tiempo de espera y atenta ayuda en la medida de lo que cada uno requiera, como ejemplo de la noción socio-pedagógica de Vigotski, "Zona de Desarrollo Próximo", una dinámica usual y ya disponible en la experiencia infantil.
- A medida que crecen las funciones interactiva y de referencialidad (etiquetas nominales) en el diálogo materno-infantil, cobran relevancia *los acentos* y *las entonaciones de lo dicho* (de pregunta, de afirmación, de invitación a jugar, de exigencia imperativa), así como *gestos faciales y corporales*. Estas pistas de sentido no verbales componen la comprensión de los enunciados coloquiales del habla materna, y al mismo tiempo lo dicho no sólo significa lo que las palabras dicen, sino que se vuelven enunciados entonados que orientan tanto la comprensión de lo dicho cuanto las convenciones de conductas sociales a aprender y a prácticas (*Esto quema...no se toca!)*. Y entre las opciones, también puede aparecer la

función metalingüística, cuando la madre responde sobre el significado de ciertas palabras, cuando provee sinónimos o cuando corrige pronunciaciones y articulaciones con dificultades; aun así, este recurso es aleatorio y circunstancial, y no va acompañado de una reflexión sistemática añadida a la experiencia.

- Esta imagen aproximada del *fluir de la comprensión/producción del habla infantil*comprende el avance productivo de enunciados coloquiales enmarcados en las conversaciones, en el ejercicio comunicativo que señala ostensivamente, luego pide, y también aprende a designar o referir por medio de etiquetas nominales. Esta fluidez incluye el ejercicio de turnos de habla y pausas en la toma de la palabra, al tiempo que ajusta y distingue entonaciones distintivas entre unidades discursivas, y que aprende variaciones lexicales y tonales al avanzar las conversaciones con los demás.

  En este avance fluido intervienen las cualidades primarias antes mencionadas (*disponibilidad de medios, transaccionalidad, productividad combinatoria, sistematicidad*), permitiendo la ampliación de las habilidades y cobran relevancia de otros mecanismos semióticos: deliberadas inferencias de sentido sostenidos por la memoria lingüística, que permiten reconocimientos inmediatos de lo regular y lo variable. Como ejemplo de estas mudanzas cualitativas del habla veamos paso de la forma usual de petición declarativa (*Quiero eso*) hasta la estructuración de la pregunta a otros, por regla de inversión gramatical: *Querés* eso?, *Jugamos* a la pelota?).

  Esta continuidad incrementada de actos de habla, de entrelazamientos léxico-sintácticos asociados a hábitos pragmáticos, es de orden *lingüístico*, y al mismo tiempo es *semiótico,* pues explora y expande significaciones unidas a tonos, ritmos y experiencias del sentir-pensar. Según Bruner, este incremento productivodel hablase basa en nuevas habilidades cualitativas: advertir y experimentar que *lo aprendido* es *fuente de continuidad* para la reinterpretación de nuevas experiencias, y asumir el *principio de regulación de los procesos socioculturales,* de sus significaciones, interacciones, sentimientos y creencias, con los que irá creciendo.

2.3. Discurso infantil, discurso docente y conversación.

Con esa *disposición para la continuidad semiótica de aprendizajes* llegan los aprendices al *cronotopo de umbralidad escolar* (pre-escolar o primer grado); y allí se confrontan con otros órdenes de signos: espaciales, temporales, sensoriales y de objetos, y con nuevas oportunidades de ampliar sus repertorios discursivo-funcionales con nuevos interlocutores y nuevos

contenidos.

Escuchando y observando, niños y niñas participan en la adopción de modos novedosos de saludos, de peticiones, de instrucciones operativas, articulados en un universo organizado ensituaciones pautadas, restringidas, estructuradas y rutinarias de acción: tiempo-espacio de clase en el *aula*, de comedor o de *recreo*, y momentos especiales de *fiestas de calendario*. En cada instancia escolar cotidiana, se amplían los repertorios funcionales infantiles con la incorporación de nuevas nominalizaciones, en frases siempre contextualizadas y con significaciones vinculadas con tales formatos. De este modo se produce una paulatina exposición y un aprendizaje de modos discursivos escolares, diferentes de formatos familiares y usos verbales hogareños. Consideremos algunos aspectos contrastantes entre la situación comunicativa en la escuela y en el hogar.

En el diálogo escolar, el docente se vuelve un interlocutor privilegiado y protagoniza una relación interlocutiva *asimétrica* (Garton y Pratt 1991) donde regularmente le corresponde tomar la iniciativa en la conversación; p.e. en la estructuración dialógico-discursiva escolar predominante: la *secuencia básica preguntas-respuestas*, es usual que el docente utilice rutinariamente *pseudo*-preguntas, o preguntas retóricas que ya presuponen sus respuestas:*¿cuánto es dos más dos?, ¿qué día es hoy?* También recurre regularmente a la función interactiva para asignar turnos dirigidos a sus interlocutores *(¿quién terminó el dibujo?, Clara: ¿cuál es tu comida preferida*?), para monitorear la participación y dirigir las preguntas a diversos integrantes del aula.

Frente al amplio caudal de intervenciones docentes con similar estructuración rutinaria, niños y niñas se habitúan a cancelar sus preguntas espontáneas, y a preferir sólo aquellas orientadas a indagar sobre procedimientos o acciones demandadas en distintos formatos *(¿puedo pasar al baño?, ¿usamos el color rojo?*). En contraste, en su dinámica hogareña, ellos ejercen un ros significativamente activo de interrogación, formulando preguntas de toda índole, con sucesivas e insistentes repreguntas y capaz de discutir algunas respuestas recibidas. En la escuela, en cambio, se acota su rol cuestionador y también se *condiciona su rol responsivo,* destinado a los requerimientos *repetitivo* de contenidos con fines didáctico-evaluativos.[5]

Otro rasgo característico del contraste es del *orden de las significaciones*: en la casa se conversa sobre asuntos contextuales significativos, de acontecimientos referidos a los participantes dialógicos, algunas veces centradas en los niños o niñas, con diversos estilos

[5] Otra acotación vinculada con la *interlocución asimétrica*: en la escuela queda en entredicho *la conversación con los pares* fuera del recreo o comedor; está acotada y es controlada con valoraciones negativas en el aula.

culturales de habilitación de la palabra infantil en el diálogo adulto. Sin embargo, las dificultades infantiles en la escuela se originan predominantemente en *la difícil adecuación a la dinámica asimétrica prototípica*, con excepción de los estilos conversacionales docentes de pre-escolar, que enfatiza su protagonismo espontáneo en el juego y las actividades propias del nivel, que ofrecen diversas y continuas oportunidades al habla infantil espontánea.

El umbral también hace evidente que el habla infantil ingresa a una relación conversacional asimétrica; y si a esto se añade la situación lingüística de muchos niños y niñas cuyos perfiles familiares interculturales que les permite moverse entre más de una lengua (p.e.portuñol-español), es esperable una situación crítica para los hablantes que ingresan a la escuela. Y es previsible que el desempeño del habla infantil se muestre inicialmente insegura y dubitativa, hasta llegar al silencio taciturno (la palabra retraída o temporariamente en retirada). A veces, esta respuesta es confundida con la timidez o con dificultades expresivas, sin embargo, podemos considerar semióticamente este gesto de retraimiento lingüístico como una respuesta ante las demandas comunicativas que abruman a los ingresantes con exigencias nuevas o fuera de su alcance.

Es que *la llave del ingreso a la comunicación en la escuela* la tienen los docentes, como facilitadores de una conversación amigable que también requiere de apoyos, inter-traducciones y glosas metalingüísticas. En este tiempo de ingreso y preparación para la alfabetización, sería deseable que el discurso docente esté dispuesto a escuchar atentamente al habla infantil, acudiendo en auxilio conversador ante los tropiezos, dudas o equivocaciones, con gestos discursivos reparadores, de reposición y reformulación metalingüística, que los ensayos infantiles del habla escolar. En tales intervenciones reparadoras pueden esgrimirse formas modélicas en equivalencias intertraductoras (*Viste una barboleta, claro! una mariposa…de cuántos colores?*) que permitan al interlocutor participar de las conversaciones sin la traumática exposición de una "corrección" que lo avergüence.[6]

Por último, y como un modo estratégico de ampliar dinámicas dialógicas, mencionamos un excelente recurso, tradicional y actual: la **lectura de cuentos para conversar.** Esta actividad permite practicar numerosas habilidades y abre posibilidades de enseñanza-aprendizajes, tales como:

- de parte del *docente*, escoger el texto narrativo más adecuado para promover el interés del

[6] Dado el estilo escolar asimétrico de la conversación, convendría recordar el valor del estilo discursivo pre-escolar en los primeros tiempos, como un *puente en el umbral* en vez de adoptar rápidamente el estilo adulto convencional. Esto ampliaría la confianza dialógica entre niños-adultos, y facilitaría la prosecución del camino hacia el acceso de la lecto-escritura.

grupo, asumiendo el rol de organizador de una rutina con andamiajes/formatos claros: inicio, duración y fin. Al anticipar su rol monitor de la actividad, podrá entretejer la lectura con conversaciones en proceso, para aprovechar detenciones previstas que promuevan el intercambio con quienes escuchan;

- el *docente lector* puede así verificar la atención de quienes escuchan con preguntas pertinentes que retroalimenten la comprensión del universo discursivo propuesto. No se trata de mera recuperación repetitiva de la información, sino de enunciados contingentes, para sintonizar la comprensión mutua de la clase. Desde ese *rol conversador* (no inquisitivo), el docente promueve un gesto receptivo-responsivo en el diálogo de *contingencia semántica*, que se *apoya, retoma y adopta el enunciado propuesto por alguno de los niños*, como *enlace contingente* para reflexionar metalingüísticamente según se requiera.

  Esa intervención permite realizar *recontextualizaciones retroactivas* (Rosemberg, Borzone y Diuk 2003) con el fin de aclarar sentidos del hilo narrativo, de personajes temas, eventos o finales alternativos; simultáneamente;además permite activar *recursos metalingüísticos* tales como proponer sinónimos, realizar inter-traducciones, o propiciar expansiones léxico-semánticas y reformulaciones sintácticas, entre otras posibilidades[7]. Así, el ejercicio dialógico vinculado con la lectura de cuentos, permite guiar e integrar a los aprendices en la ebullición imaginaria de los relatos, y asimismo, brindar confianza a quienes aprenden en los intercambios dialógicos con el docente.
- Por su parte, *quienes aprenden* se instalan en una rutina conocida (escuchar historias) que le depara, simultáneamente, previsibilidad y sorpresas (*…ahora sigue/….qué pasó?)*; cuando esta experiencia se reitera con variaciones, el acercamiento a la lectura modelo de la palabra escrita envuelta en mediaciones de comprensión conversacional y de diálogos metalingüísticos, les permite alimentar elaboraciones discursivas sobre mundos imaginarios, expresar y comparar experiencias y, al mismo tiempo, ser partícipes del aprendizajede escuchar con atención e intervenir creativamente, en acercamientos gustosos a la palabra escrita.
- El estímulo para despertar el interés infantil por los librosportadores de historias se

[7]Aunque aquí usemos términos técnicos para las operaciones lingüísticas o las categorías de palabras, lo hacemos en el marco de un discurso especializado compartido, sin la intención de que forme parte de la mediación pedagógica alfabetizadora. En la vía dialógico-metalingüística propuesta sólo se requiere el desarrollo prioritario de habilidades distintivas a partir de las significaciones compartidas, a partir de tareas didácticas aplicadas, que no requieren referencias técnicas. Las primeras referencias a ciertos términos técnico especializados debe sopesarse con cuidado a partir del 2do. o 3er. grado, de modo paulatino, reflexivo e integrado a las lógicas ya conocidas por los aprendices, y según la continuidad requerida para sus avances.

enriquece con la conversación guiada y monitoreada por el docente, quien alimenta opciones y habilidades y así promueve tanto la sociabilidad cuanto la seguridad de los aprendices en la comunicación asimétrica de las rutinas escolares.

2.4. Devenires alfabetizadores: cuerpo-espacio gráfico- escritura.

En este otro punto de detención del tiempo inicial del umbral escolar, recuperamos otras experiencias que facilitan el camino a alfabetización: la escritura manual. Esta dimensión que compromete al mismo tiempo diversas habilidades semióticas infantiles, y que precede al saber alfabetizado, es reconocida escolarmente como aprendizajes del **espacio gráfico.**

Pueden comenzar en los hogares los primeros modos lúdicos de colorear, recortar y pegar, puntear figuras, dibujar y experimentar trazos diversos, como pasatiempo y estimulación de habilidades diversas. Ya en la escuela, estas actividades asociadas a descubrimientos lúdicos sobre las superficies de pizarras o papeles diversos, familiarizan a niños y niñas con sus posibilidades de intervenir en espacios acotados, que ponen en juego su **corporeidad creadora**: mirada (ojos) y manos (brazos) que empuñan lápices. Sabemos que no todos los niños experimentan estos aprendizajes lúdicos antes de concurrir a la escuela, debido al aislamiento de ciertos hábitat rurales, o porque no formar parte de los hábitos de crianza. Por esta razón es que consideramos propicio ejercitarlas de la manera que resulte posible en cada tiempo-espacio escolar.

¿Qué aprenden mientras realizan estas experiencias gráficas?[8] En primer término, hay progresivos reconocimientos de las formas localizables en un espacio acotado, y un gradual desarrollo de hábitos motrices y perceptivos en el control de trazos, cuando *mirada-mano-lápiz* parcelan formas continuas/discontinuas, líneas, curvas, arabescos, en segmentos sucesivos, con distintas velocidades y direcciones.

En segundo término, cuando el control se extiende, las formas adquieren inicios y cierres, hasta lograr las primeras representaciones de la figura humana (monigotes) a las que ya atribuye significaciones, y al añadir detalles con nuevos signos gráficos (cabello, zapatos, objetos) y expresan verbalmente esas particularidades (*ése es él/ella, su hermano o su mamá…*). Cuando estas formas gráficas adquieren cualidades gráficas en atención a los detalles de conjunto y particularidades, aprenden a la vez proporciones, tamaños, contornos, posiciones sinestésicas (sentados, corriendo); y al asociarse con comentarios, explicaciones y

[8] L. Lurçat (1980) *Pintar, dibujar, escribir. El grafismo en el preescolar.* Buenos Aires: Cincel Kapelutz

narraciones, ponen en juego la interpretación reflexiva sobre lo que hace. Más aún: adquiere la capacidad de proyectar, anticipar o anunciar lo que hará (*ahora voy a dibujar al perro…*).

En tercer instancia, avanzan los despliegues creativos hasta producir ideogramas o signos gráficos (íconos) identificados simbólicamente con los códigos culturales de representación de lo real (*esto es un sol, una luna, un árbol, un camino…)*.De modo se añaden saberes y nuevas experticias al manejo de formas con sentido sobre superficies disponibles– desde los espontáneos trazos irregulares y caprichosos hasta los íconos más reconocidos -. Y este **hacer con el cuerpo** y este manejo de útiles o herramientas (lápices, reglas, por ej.) otorgan singularidad a las prácticas gráficas escolares y permiten la experimentación de dimensiones y de localizaciones en un espacio acotado como páginas u hojas, aun cuando sean lentas y progresivas.

¿Cómo pasamos de estos aprendizajes al mundo grafemático de las letras? Para producir letras – y también números- se requiere practicar un tipo de trazado de formas codificadas por la cultura. Lejos de la ocurrencia de formas libres o espontáneas del grafismo, las letras son esa especie de *grafismos híbridos* pues contienen líneas, curvas y arabescos que se trazan según modos convencionales manuscritos: *cursivo*o *imprenta*, que replica la producción industrial editorial. En ambos casos se trata de afinar las percepciones y las prácticas de su inscripción gráfica.[9] Estas percepciones van asociadas a modelos convencionales de escritura inscriptas en pizarrones, carteles, tarjetas u otros registros que están disponibles o se producen artesanalmente para la ocasión.

El proceso es lento: desde las tareas convencionales – en el aula o para el hogar- como la copia repetida de modelos en cuadernos, del calco o completamiento de formas, de reposición de formas memorizadas y reconocidas; y los senderos recorridos por los docentes alfabetizadores se validan por sus propios logros, sus enmiendas y refuerzos, propios de todo aprendizaje guiado.[10]

---

[9] Sin detenernos en la disyuntiva educativa de enseñar a escribir manualmente *en cursiva o imprenta*, mencionamos lo siguiente: la tradición escolar practicaba la enseñanza de ambas formas a la vez, y aún se mantiene en ciertos materiales alfabetizadores. Respecto de las particularidades de ambas, la manuscrita presenta la ventaja de producir letras o caracteres enlazados en cada palabra y facilita el contraste con la separación entre palabras; asimismo, permite una ejecución más veloz dada la continuidad de los trazos enlazados de líneas-curvas-arabescos *evitan despegar la mano en cada carácter o letra que componen palabras.* La forma gráfica de imprenta, en cambio, es una escritura vertical con caracteres gráficos desconectados entre sí al componer cada signo-palabra, y requiere mayor refuerzo del reconocimiento y la marcación de los espacios en blanco entre palabras.

[10] Para renovar ideas y prácticas de trazados manuales no espontáneos, se puede consultar, entre otros, el sitio que ofrece unas fichas que sugieren actividades específicas. Consultado (agosto 2021) https://www.orientacionandujar.es/2020/01/23/completo-cuaderno-original-50-fichas

Desde la perspectiva de los aprendices, se trata de un gran avance en el mundo del espacio gráfico, y amplía la experiencia del lenguaje icónico con la inclusión de un código gráfico alfabético –en el caso del español-, que le permitirá producir sentidos e interpretar el mundo. Ya comienza en pre-escolar, y se lo requerirá cuando los aprendices no concurran a ese nivel sino que ingresen directamente a 1er. grado.

3. Vía alfabetizadora dialógico-metalingüística: *tareas iniciales y preparatorias para la lectoescritura.*

3.1 *La marcha alfabetizadora: de viejos paisajes metódicos y algunas resignificaciones actuales.*

Antes de iniciar el recorrido en la discusión sobre los *procesos alfabetizadores* y de nuestra propuesta en particular (Módulo III), los invitamos como corolario del desarrollo de este módulo a descubrir un conjunto actividades preparatorias para el inicio de la alfabetización, una suerte de *grado cero* que nos permitan establecer una continuidad entre los saberes lingüísticos de los niños y el acceso a la lengua escrita. En otras palabras, les proponemos pensar un tiempo inicial de intervenciones lingüístico lúdicas enfocadas en la oralidad de los niños y niñas, y preparar así, de un modo más seguro y confiado el terreno para la lectoescritura. Para eso queremos también compartir algunas reflexiones en torno a las viejas metódicas tradicionales acerca de sus potencialidades y desventajas, hacer en definitiva un recorrido memorioso sobre una cuestión crucial para todo docente que enseña a leer y escribir en el inicio de la escolaridad. Situación compleja por la serie de decisiones que debe tomar, por los caminos que se le abren, por los senderos de los paisajes metódicos que se bifurcan y obligan a situarse en algún lugar.

Sin embargo, si en algo podemos estar de acuerdo, casi una certeza (nótese la paradoja) en estos tiempos de incertidumbre, y es que tanto los docentes que alfabetizan como los que estudian académicamente tales procesos, entienden que no hay en la actualidad un método único o enfoque alfabetizador superador del resto que garantice una alfabetización exitosa a todos los alumnos y pueda ser utilizado en todos los contextos de igual manera. Porque en rigor

grafomotricidad/completo-cuaderno-original-50-fichas-grafomotricidad/

de verdad ningún método es exitoso independientemente de las condiciones en que se lo utiliza o desarrolla. Desde el contexto de los alumnos urbano/ rural, barios vulnerables o acomodados, hasta el conocimiento y la experiencia que el docente alfabetizador tenga del mismo, o los acuerdos escolares que las instituciones poseen en referencia al primer ciclo o primer grado o la ausencia de la mismos, todo ello condiciona y orienta la práctica alfabetizadora de manera singular.

En razón de esto es lo que puede observarse en la actualidad en cualquier recorrida por escuelas o instituciones, en cuadernos de aula o en libros de alfabetización, la convivencia, la combinación más o menos armoniosa entre distintas formas metódicas, desde las más tradicionales a las "innovadoras". Coexistencia de formas híbridas o la aparición de enfoques alfabetizadores que resignifican las metódicas tradicionales con presupuestos pedagógicos, lingüísticos como metódicos en las propuestas más elaboradas. En este sentido, y por tal razón, nosotros no desestimamos ni descalificamos a ninguno de los métodos tradicionales y a sus readecuaciones más contemporáneas, ya que a lo largo de la historia de la escolarización todos fueron aportando algún aspecto novedoso haciendo énfasis en algún aspecto de la compleja lógica alfabetizadora o en algún componente específico del sistema lingüístico (el sonido, la grafía, el sentido etc.). Lo que nosotros en definitiva sostenemos con mucho recaudo es que ningún método de modo particular o desarrollado de forma "pura" es una garantía ni un garante de un logro en materia de alfabetización.

Ahora bien, como dijimos al inicio, todo docente que realiza su tarea alfabetizadora se encuentra en algún momento de su experiencia áulica en una situación de *umbralidad* inicial, esto es, tener que decidir con qué metódica va a llevar adelante el proceso de enseñar a leer y escribir. Decidir esto implica también la disyuntiva de cómo y por dónde empezar a enseñar a leer y escribir. Si pusiéramos esta disyuntiva individual desde la perspectiva de las metódicas tradicionales podríamos decir que se encuentra frente al dilema o la tensión que dominaron los debates alfabetizadores en gran parte del siglo XX.

Comenzar por las unidades mínimas del sistema lingüístico (fonemas-grafemas) implicaría situarse en alguna forma propia de los **métodos sintéticos** (alfabético, silábico, fónico etc.), en cambio, si se opta por comenzar por las formas lingüísticas mayores (con significación) desde la palabra, la frase o algún género textual específico es situarse indudablemente dentro de los dominios de las **metódicas analíticas**, entre ellas, el método global, la palabra generadora (de mucha presencia en nuestras escuelas) o la variante del ideo-visual etc.

Posicionarse en algunas de estas metódicas implica entonces la disyuntiva de hacer foco, por lo menos de manera inicial, entre la comprensión y el sentido o en la codificación/decodificación del sistema lingüístico. Si nos situamos desde la segunda perspectiva el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se concibe en sus diversas manifestaciones como una asociación entre estímulos gráficos y respuestas sonoras. Establece la correspondencia entre lo oral y lo escrito a partir de las unidades mínimas Fonema-Grafema (sonido letra). En su realización concreta parten de los elementos menores a la palabra y llegan a ella mediante adiciones y combinaciones. La preocupación está puesta en la operatoria de la codificación y por ello priorizan la actividad senso-perceptiva implicada en la lecto-escritura.

Los métodos de **marcha sintética** con sus distintas variantes respondían implícita y espontáneamente al concepto pre-científico del *atomismo*, para el cual los conocimientos como todos los hechos de la vida psíquica comienzan por sensaciones elementales. Poco a poco ellas se reúnen en la percepción y luego sin saber exactamente de qué modo vuelven a asociarse en otras zonas superiores de una inteligencia aparentemente preexistente el cual produce la unidad final de algo que parece reproducir aquello que se trata de conocer. (Cfr, Bravslasky, 1992: 54). Si dejamos de lado el **método alfabético** (considerado como el primero practicado en la historia occidental y caído en desuso hace algunos siglos por las serias dificultades que presentaba para los niños empezar por conocer el nombre de las letras y no sus sonidos) mantuvieron mayor vigencia hasta entrado el siglo XX, el **método silábico** y el **fonético o fónico** muy arraigados en la práctica alfabetizadora de los países de habla hispana y en particular nuestro país por las facilidades que presentaban los mismos para la enseñanza del español dada la transparencia del sistema fonológico y su correlación en el sistema grafemático.

En relación con este último, el cual se sigue practicando de manera combinada con alguna metódica analítica, podían adoptar distintos modos pero en general se partía de la enseñanza de un fonema - grafema por vez junto con la pronunciación correcta y adecuada de la unidad lingüística apoyados en algún soporte visual. Luego se avanzaba en la combinación en unidades mayores como las sílabas (vocal + consonante) para finalizar en las unidades mayores como la palabra. En la práctica también iban alternando las actividades de lectura y escritura en simultáneo en base a la ejercitación y la repetición como mecanismos de aprendizaje. El énfasis estaba puesto en la lectura mecánica **(deletreo**) y posteriormente en la **lectura expresiva** (lectura en voz alta que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa en un momento posterior por la comprensión.

Entre las ventajas manifiestas de estas metódicas estaba, por un lado, el allanar el camino para el docente alfabetizador ya que el horizonte de llegada estaba trazado de antemano en la medida en que debía seguir el orden del alfabeto para su secuencia de enseñanza. De tal modo que el orden y la sistematicidad de la enseñanza se garantizaban desde un comienzo, aunque lo que podía ser una ventaja para el docente no lo era necesariamente para los niños, ya que los fuertes cuestionamientos que tuvieron tales métodos venía dado por el tiempo prolongado para la enseñanza, la espera prolongada para llegar a las unidades con sentido lo que dificultaba el aprendizaje de los niños. Asimismo, las ejercitaciones y repeticiones mecánicas si bien garantizaban la apropiación de las partes hacían perder el entusiasmo por aprender a leer y escribir por parte de los niños.

Tales dificultades fueron motivando nuevos estudios y experiencias pedagógicas que dieron lugar a la aparición de las **metódicas analíticas.** Tal es así que a finales del siglo Diecinueve bajo la impronta de las nuevas corrientes de la psicología experimental y la filosofía fenomenológica (Gestald), y la relectura de la obra de Comenius pusieron en discusión a los métodos sintéticos y su modo de operar y concebir el lenguaje escrito. Diametralmente opuesto al atomismo filosófico esta nueva perspectiva epistémica entendía que los sujetos en su experiencia con lo real perciben inicialmente del exterior formas de conjunto, totalidades completas antes que los elementos o partes que las componen.

Llevado al plano de la enseñanza esto se tradujo en nuevas experiencias alfabetizadoras que priorizaban inicialmente la aproximación a las formas mayores con sentido de la lengua (palabras, frases, textos). De tal manera que la práctica de la lectura se vio vigorizada con nuevos fundamentos epistémicos siendo la misma el punto de partida de la experiencia alfabetizadora concibiéndose entonces como un *acto global o ideovisual***:** esto significa que las visiones de conjunto anteceden al análisis y la segmentación lingüística. Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes es una tarea posterior que se desarrolla progresivamente hasta llegar a los elementos menores (Cfr. Daviña, 2003: 43)

Asimismo, esto se vio reforzado por las nuevas teorías del aprendizaje del niño que comenzaron a teorizar sobre la experiencia infantil y la necesidad de comenzar la lectoescritura por formas lingüísticas con sentido para el niño haciendo valer la motivación, y el interés creativo por sobre el esfuerzo penoso, procurando respetar la «marcha natural» del lenguaje que al igual que en el comienzo del lenguaje hablado, tienen significación. En la práctica se puso como horizonte la lectura comprensiva fuertemente desatendida en las metódicas sintéticas. En

este sentido, todavía se pueden ver resabios de tales prácticas que entienden la lectura en su forma "expresiva" esto es, la lectura en voz alta siguiendo la entonación y respetando rigurosamente la puntuación del texto lo cual es un problema si se convierte en un fin en sí mismo y no se lo concibe como parte de un proceso que debe tener como horizonte último la compresión de lo que se lee y la lectura en voz baja por parte del niño.

La aparición y diversificación de las metódicas analíticas en el transcurso del siglo XX resultaron un salto cualitativo en la experiencia alfabetizadora y generaciones enteras fueron alfabetizadas con alguno de sus métodos sin embargo también poseían sus costados débiles o sus puntos desventajosos ya que para llevar adelante con éxito requerían de un docente muy experimentado que tuviera claro el horizonte del camino a trazar ya que a falta de un ordenador sencillo como el alfabeto en las metódicas analíticas primó entonces la divergencia y las consiguientes polémicas entorno de dónde y de qué modo comenzar a realizar la segmentación de las unidades menores al texto la frase o la palabra y de qué manera continuar o incorporar otras textualidades para proseguir con la tarea de la lectoescritura asimismo tampoco quedaba muy claro el lugar de la escritura en la secuencia alfabetizadora. Quizás entre los métodos analíticos el que mejor sorteó estas dificultades haya sido el de la palabra generadora que tenía un modo de proceder la segmentación lingüística de modo más operativo.

Ahora bien si, volvemos a la pregunta inicial de por qué les proponemos comenzar antes de la alfabetización propiamente dicha con estas actividades que damos en llamar ***tareas metalingüísticas*.** La respuesta sería porque entendemos que es una oportunidad inmejorable de sortear en un comienzo los dilemas metódicos enumerados y establecer un camino alternativo preparatorio para llegar mejor a la marcha alfabetizadora propiamente dicha. Esto consiste en crear una instancia de conversación con los niños, recuperar sus saberes lingüísticos y continuar junto a los niños con el desarrollo y la continuidad de una habilidad que empieza a manifestarse tempranamente y que es un fuerte impulsor del desarrollo lingüístico inicial.

En otras palabras, los invitamos a recuperar los saberes lingüísticos de los niños algo que ellos ya practican por ser hablantes, que es la ***habilidad metalingüística*** que todo infante en algún momento practica junto con otros cuando lo corrigen o cuando el mismo lo hace con compañeritos o hermanos antes de empezar la escuela Se trata entonces de recuperar los discursos infantiles con sus formas, sus maneras y modos singulares de decir, con la marcha natural de la lengua hablada propias del español de nuestra región, a modo de preparativos que permita reconocer lo que ya saben como hablantes y en el caso de los niños que provienen con otras experiencias lingüísticas puedan familiarizarse más lúdicamente con el español y no que

sea este último la lengua de la corrección y la norma como ocurre en muchas de nuestras aulas todavía en la actualidad.

Por último, ofrecer a los niños un tiempo lúdico inicial para jugar con las palabras, sus sentidos y sus formas sonoras en actividades diferenciadas y recurrentes que expandan las posibilidades del intercambio conversacional y el reconocimiento sonoro de las formas del español como propósito pedagógico, no sólo es predisponerlos mejor y más confiados a la desafiante tarea que los espera muy pronto, sino también asegurarnos a nosotros como docentes alfabetizadores, de una base lingüística más sólida que nos permita ir graduando la experiencia pedagógica e ir complejizando progresivamente la enseñanza de la lectoescritura avanzando a partir de los logros reales de los niños.

3.2. Tareas iniciales y preparatorias para la lectoescritura.

Atendamos ahora algunos detalles del *dominio de la reflexión metalingüística* en sus acciones de explícita atención, análisis y comentarios compartidos sobre las formas lingüísticas. Su relevante eficacia quedó demostrada en numerosos estudios e investigaciones experimentales con grupos escolares (Garton y Pratt 1991; Manrique y Gramingna1984), y como ejemplificaciones ilustrativas, recuperamos y compartimos una serie de tareas metalingüísticas en secuencias iniciales de trabajocon fines didácticos en el umbral escolar.

Ahora bien: *¿porqué volver sobre el habla infantil en el camino a la alfabetización?*Puesto que el habla en general es un fenómeno de **coarticulación sonora** (Garton y Prat op.cit)que fusiona los sonidos adyacentes de las palabras que pronunciamos, que superpone y solapa ciertos agrupamientos sonoros (*miamor!, quequerés?)*[11], es recomendable proponer una sistemática revisión del orden sonoro del universo hablado; de igual modo, en la infancia esta coarticulación espontánea no es deliberada ni consciente, no ocurre de modo espontáneo, y para efectuarse con fines de aprendizaje sistemático, requerirá de un proceso de atención deliberada y sostenida. Para desarrollarla, ya contamos con los impulsos exploratorios de búsqueda de regularidades sistemáticas desplegadas por los niños tempranamente en el desarrollo del habla infantil. Su capacidad de ordenada sistematicidad estará dispuesta para comprender que lo que se dice se puede descomponer en partes, que podemos distinguir y comparar esas partes, y que

[11] Una anécdota que ilustra la percepción sobre la continuidad sonora que suele primar en el habla infantil: un niño reprocha a la madre y se niega compartir su almuerzo con su hermana, pues ella también pide "milanesas" y él considera que no le corresponden, que a ella debe darle "**su**lanesa".

todo ello posee principios de regularidades ordenadas que se pueden descubrir, para luego analizar y comprender.

La tarea de revisión metalingüística centrada primeramente en la oralidad conversadora, es parte de nuestra propuesta de *entrada al sistema de escritura en español* , que parte de presupuestos semiótico-discursivos sustentados en la continuidad de la experiencia con el habla infantil, y a la vez, atiende el requerimiento de intervención docente como guía-monitor dialógico. [12]

La propuesta de una *vía alfabetizadora dialógico-metalingüística*se sustenta en estudios e investigaciones que comprueban una mejor práctica alfabetizadora inicial si se despliegan tareas metalingüísticas a partir del habla conversada, en procesos de ejercitaciones distintivas, de complejidad creciente y siempre con alusión a las significaciones en juego.

Acometemos la consideración desde dos entradas a las tareas alfabetizadoras.

Primera entrada

Numerosas investigaciones sobre el tema acuerdan que, comparativamente, las distinciones lingüísticas más accesibles en la infancia corresponden a la *segmentación silábica*, incluso, ya se ensaya esta modalidad cuando los bebés ensayan sus balbuceos en etapas pre-lingüísticas*;* esto se corresponde con la facilidad que presenta frente el fenómeno de la coarticulación sonora del habla ya experimentada antes de ingresar a la escuela.

> *"Desde una perspectiva funcional, Fudge (1969) le asigna un doble papel a la sílaba: la concibe como un "universal fonológico", pues provee la base de sustentación sobre la cual recaen los señalamientos lingüísticos y prosódicos (acento, timbre, tono), y además, da cuenta de las restricciones fonemáticas de las lenguas".*(Fraca de Barrera 1990)

La autora nos recuerda que en las primeras experiencias de balbuceos pre-lingüísticos, los bebés ensayan articulaciones vocálicas espontáneas, en las que prontamente combinan sonidos consonánticos. En el caso de la lengua española, la segmentación silábica se ve favorecida por el tipo de composición estructurante que la caracteriza: *a)* una mayor accesibilidad a la percepción intuitiva del oyente por el acotado inventario de cinco unidades vocálicas

[12] Esta propuesta se diferencia de los supuestos psicogenéticos para el proceso alfabetizador (E. Ferreriro, A. Teberosky y otros) que lo conciben como una construcción espontánea o "natural" del niño, centrada en el despliegue de sus hipótesis infantiles, al tiempo que promueven "escribir como puedan" en idiosincráticas representaciones espontáneas de la palabra escrita. Estas tentativas individuales en solitario, se realizan sin la intervención docente y así, librados el devenir psicogenético evolutivo, se asisten a lentos avances pues se posterga la orientación pedagógica, se producen estancamientos, errores repetidos o lagunas en las correspondencias alfabéticas, sin recibir apoyo inmediato.
Por contraste, sostenemos la validez teórico-metodológica de la activa intervención docente en el proceso, a través de la aplicación guiada del principio metalingüístico.

fácilmente distinguibles en el continuum oral, y *b)* una consistencia sonora estable y prototípica: una Vocal y alternancia combinada de Consonante +Vocal o Vocal +Consonante. A diferencia del inglés con estructuras silábicas prototípicas complejas CVC, la lengua española posee un alto grado de productividad de la composición intra-silábica (V-VC-CV) para conformar palabras-signos, y tal rasgo favorece tanto la percepción sonora cuanto la distinción visual en primeros ensayos lectores (A. M. Borzone 1999).

Asimismo, las sílabas son centrales en un recurso discursivo específico: las **rimas.** Este recurso sonoro realizado sobre una deliberada similitud entre sílabas finales de versos, posee una función productiva con fines lúdicos o estéticos, y refuerza la evidencia perceptible del ritmo verbal, basado en resonancias sonoras semejantes. Este juego con la articulación silábica no sólo está presente en textos poéticos (*poemas*, estribillos de *canciones*, la estructuración de parte del *refranero tradicional*) sino también en otros lúdicos, como la incógnita de las *adivinanzas*, y por esta razón es que recomendamos disponer de una selección de estos materiales para las entradas a la reflexión metalingüística.

Si sostenemos la vigencia de distintas estrategias de conversaciones guiadas (p.e. lectura de cuentos), ahora proponemos recuperar algunos de los materiales mencionados, adecuados al nivel de ingreso escolar, para iniciar la tarea metalingüística y así ensayar las primeras distinciones por reconocimiento de la segmentación silábica.

Veamos algunas posibilidades en unos cuadros sintéticos con ejemplos mínimos en los que damos por supuesto lo siguiente: a) que las tareas escogidas para el aula recuperarán sus ejemplos a partir del trabajo con un material textual oral mínimo trabajado antes; b) que las secuencias siempre reintegran las distinciones de segmentaciones parciales de las palabras, a su unidad sígnica en contextos de enunciados o frases, a través de la conversación, y c) que estas tareas conformarán una secuencia para ser desplegada con frecuencia consecutiva de clase (en días y semanas),desplegadas en un orden creciente de complejidad para los aprendices.

Tareas relacionadas (distintivas-combinatorias)	**Ejemplos de recortes para tarea-intervención**
Reconocer o producir rimas: suena igual, *terminan igual.....*?	¿Terminan igual *Canción y oración*? *cuchillo y tenedor*? *Tenedor y comedor*? Decimos otras palabras terminadas como *frutilla*? (*Zapatilla, bombilla?*) Y como *camión*?

Es relevante insistir en el sostenimiento discursivo de estas prácticas: en este ritmo de tareas, los textos que proveen los recursos didácticos se comparten como juego y disfrute, para luego hacerlos parcialmente objeto de la reflexión metalingüística; y la variedad de estos textos también permite reiterar la tarea con variaciones, pues además de la poética infantil de canciones y poemas breves, las rimas pueden aparecen en los juegos del Veo-veo…, en trabalenguas, en láminas e ilustraciones que provoque atención e interés, como condición para proceder con las distinciones metalingüísticas.

Las segmentaciones sonoras sensibilizan la percepción acústica del continuum hablado, y contribuyen a distinguir la composición intrasilábica de las palabras; como ampliación de la práctica, se podría incorporar el juegode *hacer sonar palabras o de golpeteos*[13], es decir, golpear suavemente con un lápiz sobre el pupitre, o dando palmadas, para indicar cuántas *sílabas* se reconocen[14]

Para extender esta práctica de segmentación con otras variantes, se puede prestar atención a otra distinción: la composición sonora con relieve de *lo primero y lo final* en la palabra para avanzar en las discriminaciones de partes de una totalidad sígnica, e identificar, por similitud y diferencia (*sistematicidad abstracta*), lo que es regular y lo que cambian en la composición silábica de distintas palabra-signos.

Tareas relacionadas (distintivas-combinatorias)	**Ejemplos de recortes para tarea-intervención**
Relacionamos partes similares entre palabra-palabra(segmentaciones silábicas y morfológicas implícitas)	¿Comienzan igual *patio* y *pato*? ¿*pato* y *pera*? ¿Terminan igual *vaso* y *paso*? *canción* y camión? y camión y *pan*?

[13]El profesor Oscar V. Oñativia propuso un método alfabetizador que denominó integral en nuestro país, hacia fines de los años '70, con el que encontramos algunas resonancias de perspectivas semióticas sobre el aprendizaje de la lengua. Entre sus valiosos aportes se encuentran las numerosas y variadas ejercitaciones y recursos didácticos, como los *golpeteos rítmicos con palmadas* para identificar separaciones silábicas y números de sílabas en palabras, entre otro tantos recursos que aún están presentes en las estrategias docentes. También propuso secuencias didácticas a partir de la incorporación metódica de *tarjetas-dibujos, tarjetas-palabras y tarjetas-sílabas,* desplegadas gradualmente en el período preparatorio, durante los ensayos de grafismo inicial y en el de escritura con líneas de punto a ser completadas. Si bien su propuesta mantiene la tarea en los marcos de la oración aislada, *"se destaca la importancia de la función semiótica y la relevancia que se conceda a la organización sintáctica de la oración mediante la utilización de tarjetas de colores."* (Daviña, Lila R.1999)

[14] Recordemos que la sílaba posee siempre acentuación sonora vocálica que vale como marca delimitante, y que en español hay preferencias por la sílaba abierta, con corte en la vocal, compuesta básicamente por Vocal o Consonante +Vocal; su poder productivo alcanza a palabras monosilábicas y bisilábicas (dominantes en español), y polisilábicas (tres o más sílabas). Para indagar un ejemplo de juego gratuito en línea con conteo de más de 50 sílabas en pantalla, ilustradas, se puede consultar https://www.cokitos.com/numero-de-silabas/play/.

Vemos y manipulamos imágenes desde la escritura modélica (con apoyo en las tarjetas didácticas)[15]: - para componer las palabras con sílabas correspondientes; - para señalar con colores qué nombres le corresponden. Invertimos sílabas *(con escritura modelo)*	Opciones*: gato/pato, vela/tela, luna/tuna, toro/loro* Cambiamos el orden de la sílaba en otra palabra: nueva: *tomo/moto, alma/mala, goma/mago.*

Segunda entrada

En contraposición con la fácil distinción vocálica, primera en el orden de la reflexión metalingüística infantil, las *consonantes* requieren mayor detención y premeditación didáctico-metalingüística, pues son más numerosas y requieren habilidades reforzadas para distinguir deliberadamente sus parecidos y diferencias.[16]Conviene, entonces, disponer de estrategias analíticas variadas a partir de palabras-signos incluidas en enunciados cotidianos; el trabajo asociado a la unidad silábica que contienen consonantes (la mayoría de sistema español) se procede con el trabajo en dificultad creciente, desde las zonas de correspondencias traslúcidas y directas (Cfr. apartado 3), hasta incluir, según resulte necesario, algunas formas de las zonas más opacas o críticas (de menor alcance en el sistema de escritura del español.

Entonces, para la alfabetización inicial, en este tiempo preparatorio de distinciones básicas a partir de la práctica de habilidades metalingüísticas, recomendamos avanzar en la dimensión silábica integrando combinatorias regulares, de fácil distinción y accesible correspondencia sonidos-grafemas, reservando para una etapa avanzada del umbral alfabetizados, -o para 2do. grado- esas combinaciones más complejas.[17]

---

[15] Cfr. nota 9 sobre el método integral de Oñativia. Dada la persistencia del recurso de las tarjetas móviles y combinables en muchas prácticas alfabetizadoras actuales, mencionamos su inclusión en las tareas de segmentaciones y de reconstrucciones combinatorias de palabras. En tanto se sostengan en un tono conversacional cotidiano y lúdico, accesibles al habla infantil, su valor didáctico parece un apoyo favorable a la actividad metalingüística.

[16]Las distinciones de fonemas consonantes suelen ser objeto de malentendidos coloquiales (como aclaraciones metalingüísticas: ¡con *b* de *boca*, no*p* de *piso*...!,*¿dijiste pasta o basta?...con d de dedo*).; también recordemos la utilidad de la tradicional práctica memorística del orden abecedario, que facilita las búsquedas en diccionarios, enciclopedias y listados varios.

[17] Como se verá en análisis del sistema alfabético español, aparecen novedades sobre algunas consonantes en el

Tareas relacionadas (distintivas-combinatorias)	**Ejemplos de recortes para tarea-intervención**
Aislamos un sonido consonántico (inicial y final)	¿Empiezan/suenan igual al inicio *mango y melón*? *Tierra* y *techo*? *Silla* y *campana*? ¿Terminan igual/suenan igual *gato* y *mano*? *Picada* y *ensalada*?
Relacionamos sonido consonántico-palabra(distinguimos formas sonoras con distinta ubicación en la palabra: inicial, final, medio)	¿ Hay una /p/ en *palo*? en *pan*? en *tapa* ? ¿ Hay una /d/ en *dos* ? en *dedo*? en *radio*? en *cadena*? ¿Hay una /c/ en *cara*? y en *tractor*?

El aprendizaje de las consonantes en la composición de palabras ha sido abordado de modo tradicional a través del ejercicio repetitivo y sistemático de secuencias silábicas simples con variaciones en series automatizadas (p.e. *ma-me-mi-mo-mu/ta-te-ti-to-tu*, etc.). Esta metódica sólo centrada en el reconocimiento de formas escritas aisladas y ordenadas según el orden convencional del abecedario podría criticarse por el tenor repetitivo sin otra referencia que al significado léxico a veces descontextualizados; y para abordar el aprendizaje de consonantes en conjunto, tradicionalmente se recurrió a la repetición memorística de la serie alfabética completa. Si bien el modo es criticable, disponer de esta herramienta alfabética mostró su relativa eficacia al facilitar búsquedas en los diccionarios, enciclopedias y listados varios, como un saber instrumental disponible para diversos usos escritos. [18]

De todos modos, la distinción de las formas consonantes presenta dificultades mayores, y requiere una detención progresiva en la tarea de reconocer sus articulaciones combinatorias silábicas, siempre en el marco de la palabra-signo.

Veamos otro avance en la vía dialógico-metalingüística:

Tareas relacionadas (distintivas-combinatorias)	**Ejemplos de recortes para tarea-**

sistema alfabético español (RAE 1994), que tiende a la simplificación: cuando un conjunto de letra (grafemas) representa un único sonido (fonema) como los *grafosch / ll /,* se los reubica en el orden abecedario incluidos dentro de los grafos /c y /l/, respectivamente. Volvemos sobre esto en *Nota 16*.

[18] La revisión de lo tradicional renueva lo conocido: el recurso musical para cantal el alfabeto que divulga este joven músico de cumbia argentino, L-gante: https://www.youtube.com/watch?v=sDET-6mtozM. En internet, numerosos videos musicalizan la presentación de la serie alfabética con recursos animados; son producidos por empresas, suelen incluir ejemplos más anglófonos que españoles ("*W de wolkietolkye"),* o con tonos y jergas peninsulares ("*vamos a por la "uve"* (nombre de la V)/ "*a este bebé le va la marcha*"/ *"con la radio a tope").* Despliegan su gracia y atractivo como recurso para enseñanza sin reparar en estos aspectos lingüísticos de base. P.e. https://www.youtube.com/watch?v=ZRj5uPoS32ghttps://www.youtube.com/watch?v=AV8fPO0VN14

	intervención
Identificamos fonemas/sonidos consonánticos escuchados	¿Qué sonidos escuchamos en las palabrass*ol, ala, luna?* ¿Y cuáles se repiten en el inicio, en el final y en el medio? Y en *pan, nena y naranja*?
Señalamos y ubicamos sílabas "coladas" o entrometidas, que no deberían estar en esas palabras (ilustración opcional)	*Coponejo; nutunube; perilota; santadía; memolón* (*¿En qué otras palabras que conocemos están las sílabas "coladas"?*
Combinemos fonemas/sílabas en palabras (escritura modélica, tarjetas móviles, rompecabezas en pizarrón)	*Sílabas móviles* en diversas palabras: ejemplos de distintas posibilidades combinatorias : (*b+Vs*: beso/debe); *d+Vs*: dame/dale); *f+Vs*: fe/felices); *l+Vs*: luna/altura; *m+Vs:* camisa/comida; y así, con restantes combinatorias....*n+Vs; p+Vs; r+Vs; s+Vs; t+Vs.*
Recomponemos palabras-signo encontrando nuevas combinaciones en *palabras escondidas en otras*	Palabras *escondidas* en otras palabras: tomate}*toma/té/mate* paloma} *palo}loma* soldados}*sol }dados* repasador} *repasa}asador* poroto} *poro}roto* salado}*sal}alado*
Otro juego alternativo inverso: ordenamos letras y producimos palabras	*Consultar sitio:* *https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2019/09/lectoescritura-ordenar-letras.pdf*

Aquí también podría incluirse la táctica ya conocida de *juegos de "golpeteos*" o de *"hacer sonar palabras"* para avanzar en aprendizaje de *contar numéricamente*, como otro contenido simultáneo, la cantidad de sílabas; la percepción atenta se plasma también en la variante de contar golpes de lápiz sobre el pupitre, o contar palmadas, así como también se podría recurrir a la opción de contar mostrando *números con los dedos de la mano* al reconocer cuántos sonidos suenan en palabra-signos cotidianos y conocidos (mono-bi-tri-polisílabos).

Para prevernos de un reservorio didáctico de estas palabras disparadoras de conversaciones, podemos tener a mano conjuntos léxicos sobre los que charlar: nombres de

meses del año, días de la semana, de los nombres de los números, de las formas, colores y tamaños de objetos presentes o ilustrados, de las partes del cuerpo, de frutas y verduras, o de otras series casuales: fotos o paisajes (árbol- camino-pasto-vaca-nube-puente), personajes imaginarios (gato con botas, elefante elegante), etc. Esta perspectiva asociativa evita el mero parecido casual, y amplía universos de palabras con sentido.

Al respecto, hay muchos sitios on line que pueden proveer de ejemplos para tener un potencial archivo de formas/palabras pertinentes según criterios docentes, y capaces de incluirse en las conversaciones áulicas, como familias semánticas o como asociaciones curiosas y de potencial interés lúdico e imaginario.

Avancemos con otras tareas.

Tareas relacionadas (distintivas-combinatorias)	***Ejemplos de recortes para tarea-intervención***
Contamos fonemas en palabras (*segmentar-cuantificar desde los monosílabos a bisílabos...) ("golpeteos, palmas o dedos de la mano)*	¿Cuántos sonidos escuchas en las palabras *sol, ala, tos, uno, dos , luna, gol, mes* ?
Distinguimos el fonema eliminado	*¿Qué sonido escuchas en ve**n**da que no está en vena? O, entre lobo y **g**lobo?*
Invertimos fonemas en palabras-signos (*con escritura modelo*)	*Decí sol con el primer sonido al final y el último sonido primero*
Invertimos sílabas (*con escritura modelo*)	*Decí tomo con la primera sílaba al final y la última sílaba primero*
Intentamos deletreos *(escritura modelo, juego con tarjetas)*	*Escribe separadamente cada letra de la palabra sol – pino- campana – dulce*
Cuántas palabras suenan en las frases? *(golpeteos, palmas o dedos de la mano)*	*Sonia toma helado No salgo* *Mi perro no muerde Buen día!* *Tu perro no ladra Hola!* *Camino a la escuela*

En la ejemplificación de la secuencia anterior se alternan segmentaciones silábicas y fonémicas, con crecientes complejidades (morfológicas: mono/bi/polisilábica), y se incluyen consonantes únicas o combinadas (distinta complejidad: **b**anana/ ca**br**a; **l**indo cabe**ll**o).

Esta gradación premeditada en los ejemplos sugiere el tratamiento de las complejidades,

incluso hasta llegar a palabras en enunciados; no los presentamos como una receta rígida, sino como sugerencia de dosificaciones de la tarea. Su diseño e implementación dependerá del criterio docente y del monitoreo de avances y dificultades en proceso con el grupo de cada año escolar. De igual modo, la frecuencia programada para sus aplicaciones en días de la semana, con cierto tiempo asignado, también variará según el ritmo más conveniente para la consolidación y avance de los logros.

Insistimos en una recomendación metódica: partir de esos materiales con interés lúdico-estético (estribillos, adivinanzas, frases cotidianas), aprovechar dialógicamente la comprensión y juegos con las significaciones, y retomar la tarea con contrapuntos de lecturas de escritura modélica orientada, en entretejidos de conversación.

Para retomar una perspectiva de conjunto respecto dela gradación de secuencias en las Entradas antes propuestas, para reflexionar sobre los criterios de elección de focos graduales de la tarea metalingüística, veamos a continuación el conjunto de ***correspondencias fonemas/letras*** en el sistema escrito de la lengua española.

4. Reflexiones metalingüístico-semióticas iniciales sobre el sistema de escritura en Español.

Se ha estudiado ampliamente la complejidad del pasaje semiótico del habla a la escritura, pues ambos son órdenes lingüístico-semióticos vinculados pero distintos.Por nuestra parte, las investigaciones nos indican la ventaja de un avance simultáneo en la ejercitación metalingüística desde el habla, al tiempo que se proponen sistemáticas segmentaciones distintivas y correlaciones comprensivas entre fonemas/grafemas con apoyo en la escritura modélica del docente.

Este delicado equilibrio de habilidades en simultáneas y consecutivas ejercitaciones requiere de una reflexión profesional docente sobre las características del ***sistema de escritura alfabética en español*** [19], con el fin de sustentar su avance por la vía dialógica-metalingüística.

[19] Como plantemos en *Nota 13*, diremos que el cambio introducido por Real Academia de la Lengua Española en 1994 respecto del abecedario, excluyó los signos *ch* y *ll*(dígrafos) como letras del abecedario, debido a que son un conjunto de grafemas o letras representan un solo fonema. Esto no afecta más que el orden alfabético, sin afectar su uso práctico. En consecuencia, a partir de entonces se consideran un total 27 grafemas alfabéticos (22 consonánticos y 5 vocálicos). Desde entonces el abecedario del español queda conformado como sigue: *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m,*

Este sistema incluye un inventario cerrado de letras del alfabeto latino, y es pertinente considerarlo como un ***plurisistema gráfico*** (Catach 1996) pues dicho inventario integra una configuración limitada y ordenada de unidades alfabéticas mínimas (grafías o letras), que son rearticuladas con otras segmentaciones semióticas secundarias simultáneas, requeridas para la producción escrita: así, la orientación convencional escrita de izquierda a derecha, los límites gráficos con blancos o separaciones entre palabras, los signos de puntuación (coma, punto y coma, punto, guiones), el usos de mayúsculas, y los signos de acentuación tónica, entre otros.

Este conjunto de marcadores gráficos modelan el discurrir escrito y constituyen *el orden ortográfico* de la escritura que *modela el inventario alfabético*, incorporado históricamente al sistema de escritura para facilitar la lectura y estabilizar la producción según las normas de la cultura escrita. Al mismo tiempo, se volvieron signos diagramadores del continuum escrito en el espacio gráfico del texto, con las subsiguientes convenciones añadidas que exceden el propósito de este Módulo.

En el devenir de esta vía alfabetizadora, este *orden ortográfico* amplio e inicial, implicado en los mismos enunciados, ya forma parte de la *escritura modélica* docente, cuando escribe en el pizarrón o en la cartelería didáctica. Ese *plurisistema gráfico* está presente y en acción cuando se incorporan *los blancos gráficos, la puntuación básica, las acentuaciones en la escritura manuscrita, la distinción mayúsculas/minúsculas,* entre los más básicos. De manera que su distinción e incorporación está disponible para la reflexión en los primeros *textos-enunciados modélicos proporcionados para ejercitar las tareas iniciales.*

La vía alfabetizadora que compartimos no concibe lo escrito y sus convenciones ortográficas por separado.
Por el contrario: propicia su aplicado entrelazamiento graduado (alfabético-ortográfico)
primordialmente en la escritura modélica docente.
Y en esa acotada medida, puede volverse objeto de reflexión
metalingüística inicial con los aprendices,
con apoyo y monitoreo docente *si hiciera falta,*
lejos de la invocación de toda regla.
Sugerimos proceder caso a caso, según ocurrencias dialógicas coloquiales y cotidianas, en sus regularidades más significativas.

---

*n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.*Y los signos dobles mencionados quedan incluidos como signos dobles dependientes de los grafemas simples respectivos /c/l/)

Según la RAE*"la novedad consiste, simplemente, en que dejan de contarse entre las letras del abecedario "*En tanto, en *" el uso hablado, el dígrafo* ch *en representación del fonema /ch/ (*chico *[chíko]) y el dígrafo* ll *en representación del fonema /ll/ o, para hablantes yeístas, del fonema /y/ (*calle *[kálle, káye]) sigue funcionando regularmente".*

Consultado en https://www.rae.es/espanol-al-dia/exclusion-de-ch-y-ll-del-abecedario(18/08/2021)

A continuación, volvamos al dispositivo principal de saberes técnico-profesionales disponibles sobre las ***correspondencias entre grafemas (G) o letras y formas sonoras (fonemas)*** **(F)** de la **escritura alfabética en español.**

Conviene tener en cuenta que las gradaciones de actividades iniciales de distinciones metalingüísticas y a su diversa complejidad, tienen presente las zonas de transparencia en dichas correspondencias G-F; al respecto coincidimos con la siguiente apreciación sobre el sistema de la lengua española:

> *"(...) es un ejemplo claro de sistema transparente ya que la relación entre la representación fonológica y ortográfica es altamente consistente. Las inconsistencias en las relaciones G-F se reducen a unas pocas correspondencias de naturaleza compleja. Las correspondencias G-F son simples si a cada grafema corresponde un fonema (como en el caso de las vocales < a >, < e >, < i > y < o >),o complejas si los grafemas tienen más de una correspondencia fonológica según el contexto ortográfico. Este tipo de correspondencias se conoce también con el nombre de correspondencias condicionales, por ejemplo: si el grafema < g > precede a <a>,<o>y<u>entonces se pronuncia/g/, si precede a / e / e / i / se pronuncia / x / . El dominio de las correspondencias G-F permite pronunciar cualquier palabra." (Signorini y Borzone 2003:11-12)*

El siguiente cuadro permitiría apreciar en conjunto las zonas más traslúcidas, de correspondencia directas y únicas entre G/F, y en contraste, advertir las zonas más opacas de plurivalencias, que resultan críticas para el avance de la reflexión metalingüística. Usamos colores para **menores/mayores** dificultades entre las correspondencias G/F, y conservamos la escritura en negro para las zonas traslúcidas o de correspondencias trasparentes o unívocas.

Veámoslo a continuación. [20]

Grafemas	**Fonemas**
1.**a**	**/a/**
2.**b**(b/v: homófonos)	**/b/**
3.**c (e/i)**	**/θ/**
ch(dígrafo)	**/ĉ/**
4.**d**	**/d/**
5.**e**	**/e/**
6.**f**	**/f/**
7.**g** (+a/o/u)(dígrafos con correspondencia condicional**gu+e/i: gue-gui)**	**/g/**
8.**h**es **grafema etimológico alterado de /f/ inicial**(ej. hermoso)…….no es fonema	
9.**i/y** (**y**: valor gramatical de coordinación)	**/i/**
10.**j (= g+e/i)**	**/x/**
11.**k**(*grafema no español*)(correspondencia condicional **c+a/o/u**)	**/k/**
12.**l**	**/l/**

[20] Cuadro adaptado de M.J Sánchez Márquez (1972)

ll (dígrafo)(homofonía con *y* en habla yeísta) /ḷ/
13.**m** /m/
14.**n** /n/
15.**ñ** /ṇ/
16.**o** /o/
17.**p** /p/
18.**q** (dígrafo con correspondencia condicional qu+ e/i: que-qui) /k/
19.**r** (*inicial, intermedio o final*) /r/
rr*(sonido duplicado en posición intermedia)* /ř/
20.**s** /s/
(correspondencia condicional con c+e/i) y z+e/i) (z variante hispanoamericana)
21.**t** /t/
22.**u** /u/
23.**v** (v/b: homófonos) /b)
24.**w** (*grafema no español*) (*hue*-inicial) /w/
25.**x** (correspondencia condicionada ante consonantes t/p : texto, expedición) /k+s/
26.**y** (valor consonante) /y/
27.**z** (z variante hispanoamericana con correspondencia s/c+e/i) /ø/

La mirada de conjunto nos permite advertir el predominio de las ***correspondencias simples***, en contraste con señalamientos en color de las zonas críticas; esta evidencia explica las facilidades que presenta la tarea metalingüística inicial respecto de la lengua española.

El reconocimiento de las restantes ***correspondencias condicionales e irregulares*** requiere más atención, y su incorporación puede hacerse en caso de inclusión circunstancial en la charla, o pospuesta en su avance, incluso programada recién para 2do.grado; esto será definido por cada docente, con cada grupo y ritmo de avances.

Revisemos la complejidad de esa zona de dificultades, apelando a algunas disquisiciones técnico-gramaticales sólo destinadas a la reflexión especializada docente, con el propósito de brindar fundamentos a su criterio para programar la vía alfabetizadora dialógico-metalingüística. En primer término, las *correspondencias condicionales*, denominadas así porque ciertos conjuntos de letras-Grafemas representan un único sonido/fonema (F). En orden de mayor dificultad, se encuentran los signos llamados dígrafos: unos, son los grafos dobles ya mencionados (*ch/ll/*)[21], y otros, son *sílabas dígrafas qu (que-qui) y -gu (gue-gui)*que adquieren ese valor según esas consonantes (q- g) entablen una *correspondencia condicional* ante vocales*(e,i)*.

[21]El grafo doble /rr/ o dígrafo de la letra /r/ posee la singular condición de correspondencia condicional como sonido duplicado sólo en la posición intermedia de la palabra-signo.

Y en orden de menor dificultad, se encuentran las *correspondencias irregulares* que requieren otras distinciones: las homofonías (b/v), (g+e,i / j+e,i), las variantes hispanoamericanas entre correspondencias condicionales de c/s/z.

En contraposición con el predominio de las ***correspondencias simples*** o trasparentes, las zonas críticas pueden ser incluidas ocasionalmente en la escritura modélica tomadas de la conversación, si lo demandan las curiosidades y logros alfabetizadores iniciales de los aprendices.

No obstante, la experiencia alfabetizadora sugiere reservar las Tareas Alfabetizadoras con estas zonas críticas para el 2do. grado, dadas las potenciales dificultades que presentan para la etapa inicial, o a fines del 1er. grado, según lo decida cada docente con cada grupo. *(Cfr.* **ANEXO** *con ejemplos de esta etapa avanzada).* Y cuando aparezcan estas formas en las conversaciones áulicas con potenciales dificultades para la escritura inicial pero usadas con total soltura en el habla infantil, la *escritura modélica del docente* podría incorporarlas a sus estrategias generales, y así sortear la circunstancial dificultad.

En el siguiente apartado, veremos que el proceso inicial de lectoescritura requiere atención múltiple y diversa a varias dimensiones implicadas, en enlaces integrados y graduales.

5. Mientras tanto, vamos de la conversación a la lectura, y de vuelta a la conversación.

Nos situamos nuevamente en articulación con el Módulo I para ubicar esta reflexión acerca de la continuidad entre el habla infantil de niños/as al llegar a la escuela (sea el pre-escolar o el ingreso a 1er. grado), en esos primeros tiempos que lo preparan para el nuevo aprendizaje de la escritura. E insistimos en tener en cuenta el *umbral escolar*, ese cronotopo crítico que implica para el ingresante escolar novedades y adaptaciones a otro espacio, a nuevas actividades, a otras personas con quienes convivir y compartir.

Los aprendices se disponen a conocer nuevas *maneras de hacer* en base a maneras similares o ya conocidas en sus rutinas familiares (p.e. tiempos de aula/de recreos/de comedor, atención al adulto que guía y acompaña su nuevo recorrido, conocimiento de

nuevos compañeros pares del grado, etc.), según las explicitaciones e indicaciones precisas que las voces docentes comparten con ellos desde el primer día.

En este tiempo/espacio de tránsito y acomodaciones, otra vez se ponen en juego percepciones, inferencias lógicas (relaciones) y sentimientos que niños/niñas experimentaron como un todo semiótico en su "nido" familiar y en sus travesías vecinales hasta llegar a la escuela.

Así se inicia ese especial proceso de apropiación de nuevas rutinas o hábitos demandados por la costumbre institucional, por momentos con incomodidades o con algunas facilidades, y así se pone a andar nuevamente ese principio de aprendizajes ya entrenado por niños/niñas en los *formatos del habla infantil*. Estos mismos que sostuvieron sus experiencias previas con el apoyo de los adultos de crianza y de quienes conversan cotidianamente con ellos.

Al asumir como estrategia general el despliegue de las *habilidades metalingüísticas infantiles* (esa atención deliberada sobre las formas lingüísticas, a la vez perceptiva, reflexiva y comprensiva), recomendamos incluirlo siempre en **conversaciones.** De esta manera se activan dichas habilidades en movimientos continuos y combinados del reconocimiento perceptivo de formas modélicas escritas, en su comprensión que se enlaza en los diálogos cotidianos y sencillos propios del habla infantil.

Como actividad conjunta colaborativa, la *conversación* en el aula recrea las negociaciones dialógicas de significados de la vida diaria, ahora orientados hacia nuevos aprendizajes. Y si al hablar, niños o adultos, intercambiamos dialógicamente frases-enunciados completos, no términos aislados, conviene sostener la conversación en el aula como dinámica discursiva orientada por la acción comunicativa: para responder, para preguntar, para llamar, para pedir, para comentar, para contar….

Bibliografía mencionada en el Segundo Diálogo

- BRUNER, G. (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- LURÇAT, L. (1980) *Pintar, dibujar, escribir. El grafismo en el preescolar.* Buenos Aires: Cincel Kapelutz
- BORZONE, A. M-Signorini, A. (1988) Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. En Lectura y Vida 9.Pág. 5-9.
- BORZONE, Ana M.(1996) *Leer y escribir a los 5.* Buenos Aires: Aique.
- BORZONE, Ana M. (1999) "*Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura"*, en Lingüística en el aula, Nº 3 (pp.7-29). Facultad de

Lenguas. UNC.
BRASLAVSKY Berta: (2014) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura.* Bs. As. UNIPE.
-CATACH, N. (1996) "La escritura en tanto plurisistema, o teorías de L prima", en N. Catach (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona:Gedisa.
- DAVIÑA, Lilia R. (1999) *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías.* Santa Fe: Homo Sapiens.
- FRACA DE BARRERA, Lucía (1999) "La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*.No.20
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Barcelona: Paidós.
-JAKOBSON, Roman. *El metalenguaje como problema lingüístico* en El Marco del lenguaje. México, F. C. E. 1988.
- LURÇAT, L. (1980) *Pintar, dibujar, escribir. El grafismo en el preescolar.* Buenos Aires: Cincel Kapelutz
- MANRIQUE, A.M.B. y GRAMINGNA, S. (1984) "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en *Lectura y Vida No.5.* Revista de Latinoamericana de Lectura. En : http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/
-OLSON, D. (1998) *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En Cultura escrita y oralidad. Barcelona. Gedisa.
- ROSEMBERG, BORZONE y DIUK (2003) "El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situación de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres". *En Cultura y Educación*, 15 (4)
- SIGNORINI, A. BORZONE de MANRIQUE, A.M y DIUK, "Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico. Alcance y limitaciones de las perspectiva "fonocéntrica" en el procesamiento de palabras escritas", En *Lenguas Modernas* Nº 28-29 (2001-2003). Universidad de Chile.
-SIGNORINI, A y BORZONE, A. "Aprendizaje de la lectura y escritura en español, El predominio de las estrategias fonológicas", en *Interdisciplinaria*, vol.10, núm.1, 2003.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ. M. J. (1972)*Gramática Moderna del Español. Teoría y Norma*. Buenos Aires: Ediar (p.405)

ANEXO

Sugerencias: tareas metalingüísticas avanzadas en procesos de escritura (2do. grado en adelante)	**Ejemplos de recortes y secuencias para la tarea-intervención docente**
Identificar dígrafos (un fonema/dos grafemas) **/ch/**	*De la conversación, conformamos familias de palabras que incluyan dígrafos para señalarlos contrastivamente:* - ¿tomamos le*ch*e de chivo, de vaca? Y de *ch*ancho? - Dónde viven los chanchos? En el *chiqu*ero…

/qu+e,i/ **/-rr-/** **gu-(e,i)**	- Con la *le*che de vaca hacemos *que*so, y manteca? - *Qui*ero *qui*nce galletitas? Y uds. - Mucho ba*rr*o en el camino y en las ruedas del ca*rr*o. - El vecino cría bu*rr*os y pe*rr*itos - ¿Te gusta el *gui*so de arroz o de fideos? - Cuidamos la *gui*tarra, no es un ju*gue*te.
Identificamos pares problemáticos de *homofonía*: distintos grafemas para un *fonema* que componen palabras con diferente significación. **c/s/z/**	¿Hay diferencia cuando pronuncias *señorita, cielo* y *zapallo*? ¿Hay diferencia cuando pronunciamos palabras con *C, S o Z* ? Completemos con la letra que corresponda *(C, S o Z)* y comentemos sus significaciones. Tengo un lápi….negro Paula tiene lápi….es de colores El ..ielo está nublado No me gusta picar ….ebolla A mi papá le gusta …ilbar su canción.
Identificamos pares problemáticos de *homofonía*: distintos grafemas para un *fonema* que componen palabras con diferente significación. **/v/** **/b/**	¿Hay diferencia cuando pronuncias palabras con *B o la V* ? Completemos con la letra que corresponda y comentemos sus significaciones. Me gusta la leche de ..aca y la guardamos en ..otellas. Un …arco está en la costa Dame esa …otella de plástico Suena fuerte ese tam…or Veo la llu….ia por la … entana
/g/ **/j/**	¿Hay diferencia cuando pronuncias *girasol* y *jirafa*? ¿Y cuando pronuncias *vegetal* y *jamás*? Probemos escrituras correctas y erróneas.....
/h/	La hache está muda pero escrita: ayudan los juegos visuales de incorporaciones a partir de la escritura modélica y la constante contrastación.
/ll/ **/y/**	Ayuda la reflexión metalingüística sobre sus distintos significados en frases o enunciados. *Rallar un limón / Rayar la pared* *Arrollo* la ropa sucia / Nos fuimos al *arroyo* Familias de palabras contrastivas para conversar y comentar: *Galletas-gallos-pollos*

	Llave-llavero *Yuyos-yerba*
/s/ **/x/** (x ante consonante)	Hay pocos signos léxicos en español, no coloquiales: su inclusión progresiva por la lectura reflexionada y comprensiva, en sus entornos discursivos, permitirán distinguir formas tales como: *Contesto tu pregunta* / Todo texto tiene su *contexto*. O los matices entre *espirar/expirar*

Consideraciones finales.

Como es usual leer selectivamente los materiales didácticos de lectoescritura impresos, para observar sus inadecuaciones lingüísticas, artificiosas o extrañas, que van en detrimento de enunciados significativos y familiares, en este milenio es conveniente explorar con igual propósito *la proliferación de materiales en internet*.

Como alternativas para explorar, adjuntamos enlaces de videos que exponen recursos y opciones didácticas, con las siguientes salvedades que no conviene perder de vista:

1) como la zona crítica de dígrafos en español es acotada en comparación con la lengua inglesa, debemos tener cuidado con la trasposición de métodos y recursos didácticos de enseñanza a las tareas alfabetizadoras en español, imitados *desde materiales didácticos para el inglés*. Dicha lengua cuenta con una sobreabundante cantidad de dígrafos que condiciona prioritariamente su consideración en las taras metalingüísticas, en tanto en español se pueden posponer sin mayores dificultades.(Cfr. Nota 13)

2) Los videos parecen hablarle a los niños como destinatarios, pero usan términos técnicos que no son recomendables en la etapa inicial de la alfabetización;

3) en algunos, hay predominio de los registros orales/escritos localistas (español peninsular) que requieren adaptaciones.

Con estas salvedades:

- https://www.youtube.com/watch?v=KTrbaLnEy0o
-https://www.youtube.com/watch?v=A_CSYdxRRqU