



La adquisición del español como segunda lengua en la alfabetización inicial; en San Pedro; Misiones

Licenciatura en Educación

Autora: Dos Santos Andrea Noemí

Año 2018

RESUMEN

El presente trabajo de investigación que se aborda tratará de conocer y reconocer las diversas problemáticas relacionadas a la lectoescritura que presenta el niño que vive en la provincia de Misiones al inicio de su trayecto escolar primario.

Por su ubicación geopolítica y las características de los inmigrantes de la provincia mencionada presentan un dialecto tan variado como su población; las fronteras con la República Federativa de Brasil y la República Paraguay y la influencia del idioma de esos países afecta seriamente la adquisición de la lectoescritura en el ingreso a primer grado de la escuela primaria ya que su lengua materna no coincide con la lengua oficial que se habla en la escuela.

El niño entra así en una etapa de transición problemática, con características particulares que la autora Ana Camblong lo define con un “umbral”, un crono-topo de pasaje que afecta la adquisición de la lectoescritura y que en ocasiones el sistema educativo lo cataloga como “problemas de aprendizaje” cuando en realidad se trata de una cuestión más bien cultural relacionada a su lengua materna.

Los docentes se encuentran en las aulas con niños bilingües (que hablan dos idiomas), monolingües (que hablan una sola lengua) y sesquilingües (que hablan el portugués como lengua materna y entienden el español aunque no lo hablen).

Este trabajo que se aborda pretende analizar estas problemáticas, observarlas en el campo donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas visualizándola desde diferentes dimensiones y como afectan la adquisición de la lectoescritura.

ABSTRACT

The present research work will deal with getting to know and identifying the different problems related to literacy acquisition present in a child who lives in the province of Misiones at the beginning of his primary school journey.

Due to the geopolitical location and the characteristics of the immigrants from the mentioned province, they have a dialect as varied as its population; the borders with the Federative Republic of Brazil and the Republic of Paraguay, and the influence of the language of these countries, seriously in the first grade of primary school, since their mother tongue does not match the official language that is spoken at school.

The child thus enters in a problematic transition stage, with particular characteristics that the author Ana Camblong defines as a “threshold”, a chrono-moment of passage that affects the acquisition of literacy and, from time to time, the education system is categorized as “learning problems” when reality is about a cultural issue related to their mother tongue.

Teachers are in the classroom with bilingual children (who speak two languages), monolinguals (who speak only one language), and sesquilinguals (who speak Portuguese as their mother tongue and understand Spanish even if they do not speak it).

This work pretends to analyze these problems, look at them in the field where the pedagogical practices are carried out, visualising them from different dimensions

INDICE

CAPITULOS	PÁGINAS
------------------	----------------

CAPITULO 1

- | | |
|--|---|
| - Introducción..... | 5 |
| -Justificación, problema y antecedentes..... | 6 |

CAPITULO 2

- | | |
|--|----|
| -Objetivos generales y específicos..... | 11 |
| - Marco de referencia institucional..... | 12 |

CAPITULO 3

- | | |
|--|----|
| -Marco teórico | |
| Alfabetización Inicial. Definiciones..... | 13 |
| Lectoescritura. Procesos involucrados..... | 17 |
| Sujeto activo..... | 19 |
| Niveles de escritura..... | 20 |
| Educación Intercultural..... | 21 |
| Código restringido y código elaborado..... | 23 |

Umbral.....26

-CAPITULO 4

-Marco metodológico.....31

- Diseño metodológico.....31

-Diseño de la investigación.....33

CAPITULO 5

Análisis de datos.....34

Conclusiones.....40

-Bibliografía.....44

Anexos.....46

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se trata de un Proyecto de investigación aplicada. Aborda una problemática con la que el docente misionero de la escuela primaria se encuentra cara a cara todos los días y que resulta de sumo interés conocerlo y reconocerlo como problemática porque afecta directamente las practicas pedagógicas de los docentes, como así también la historia o trayecto escolar del niño que se inserta en primer grado de la escuela primaria.

El tema planteado resulta así un problema de conocimiento que será propicio conocer, haciendo un recorrido y explorando las investigaciones que se han realizado hasta la actualidad sobre esta temática para así conocerlo en profundidad.

Los niños de primer grado comienzan su proceso de alfabetización en la “lengua oficial” como uno de los principales objetivos que se plantea cada año el proyecto curricular institucional. Es en este terreno donde se comienza a vislumbrar la problemática que de aborda aquí: Los alumnos de 2do “C” de la Escuela N° 678 de San Pedro, Misiones presentan dificultades relacionadas al proceso de adquisición de la lectoescritura.

En este trabajo se describirá las principales problemáticas observadas y que condicionan la adquisición de la lectoescritura para ello se tendrá principalmente como referencia teórica la bibliografía de Ana Camblong y Emilia Ferreiro.

La metodología de investigación utilizada son: observación participante, entrevistas en profundidad y cuestionarios.

Las principales partes de este trabajo son: Tema, contextualización y justificación de la problemática, antecedentes, problema, hipótesis, objetivos generales y específicos, marco teórico, relaciones entre variables, metodologías, técnicas de recolección de datos, análisis de datos y conclusiones.

PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

¿Cuáles son aquellas dificultades que presentan los alumnos de 2do “C” de la Escuela N°678 de San Pedro, Misiones relacionadas con el proceso de adquisición de la lecto-escritura?

Geográficamente la localidad de San Pedro está ubicada en el “corazón” de la provincia de Misiones; donde recibe la influencia del portugués casi de manera directa por la cercanía de su frontera con Brasil y del guaraní por la cercanía con Paraguay. Esto sumado a la multietnicidad de esta región arroja como resultado un mundo semiótico particular con características propias y singulares: el español misionero posee una identidad propia, única e irrepetible que impacta en la historia escolar del ingresante a la escuela primaria.

La problemática abordada en este presente trabajo de investigación resulta pertinente y relevante ya que se trata de una situación y un contexto con la que trabajan los docentes de escuela primaria de manera diaria. Resulta relevante porque intentará dar conocer las características del estudiante de primer grado de nuestras escuelas, cuales son aquellas dificultades que presenta el niño relacionada a la adquisición de la lectoescritura y como su trayectoria escolar se ve afectada por su universo semiótico primario. Es importante pensar

esta problemática ya que la alfabetización inicial vista como un proceso complejo en la cual el alumno aprende a utilizar los códigos de una lengua para leer y escribir incide y repercute en los resultados de su trayecto por todos los niveles del sistema educativo. Realizar este trabajo para conocer y caracterizar el contexto sociocultural en la que están insertos los niños que habitan la provincia de Misiones es un trabajo que pretende reflexionar desde el campo de la investigación las prácticas docentes para lograr mejores resultados en el proceso de alfabetización inicial en la escuela primaria.

Si se sostiene que la alfabetización inicial es uno de los derechos humanos y que además tiene la potestad de al adquirirlo cambiar todo su universo, tratar de explicar su importancia se volvería una redundancia.

Los problemas relacionados a la adquisición de la lectoescritura se convierten en un tema transversal que incide no solamente en todas las demás asignaturas en la escuela sino que además su trayectoria escolar, su propia historia como alumno.

El aporte que se pretende realizar con este trabajo de investigación en esta institución es poner sobre relieve aquellas factores específicos que obstaculizan la adquisición de la lectoescritura teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en la que está inserta la escuela para poder tomar conciencia y reflexionar sobre las propias practicas pedagógicas que es en definitiva donde mayor impacto tendrá.

Resulta relevante pensar esta problemática ya que los índices de repitencia , abandono y sobreedad escolar son números que se elevan en la provincia de Misiones por lo tanto, conocer y reconocer las dificultades que se presentan en el inicio del trayecto escolar ayudará al docente pensar en una intervención planificada, realizando una planificación

estratégico- situacional teniendo en cuenta el contexto considerando postulados teóricos y metodológicos.

Esta temática fue abordada por una referente misionera sobre el tema y es la profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Misiones Ana Camblong quien desde los años 1977 aproximadamente realizó una serie de trabajos exploratorios que ella misma lo define como “diagnósticos” en general, un sondeo panorámico descriptivo que desplegó la problemática integral y que detectó conflictos particulares. En estas investigaciones se tomó como eje ordenador la lengua oficial en un intento para diagramar las diferencias de grupos de riesgo. En base a los resultados de estos estudios surgió la necesidad de elaborar un modelo teórico que pudiera dar cuenta del complejo proceso de inserción escolar del niño en un contexto pluricultural y multilingüe con la diversidad de problemas que presenta esta trama sociocultural. Luego se decidió elaborar una cartografía que diera cuenta de las competencias lingüísticas de los niños al ingreso escolar en toda la Provincia de Misiones. Esta cartografía visualizada en cuadros de porcentaje arrojó cifras alarmantes que dieron cuenta y dejó a la luz las zonas de riesgo de la provincia de Misiones que más “demandantes” registraron (Camblong 1979). (Niños que entienden pero no hablan la lengua oficial, y niños que no entienden ni hablan la lengua oficial). Cuando la autora menciona zonas de riesgo es porque los altos porcentajes de repitencia en los primeros años de escolaridad primaria coinciden con esas zonas sin dejar de mencionar otras dimensiones de alta pertinencia ensamblados con desnutrición, indigencia y ruralidad.

Las conclusiones a las que arribaron luego de estas investigaciones realizadas por A. Camblong dieron cuenta de la urgencia de estrategias alfabetizadoras para este grupo de

niños con horizontes interculturales para permitirle no solamente el ingreso al sistema educativo sino también sostener una permanencia eficaz en la misma.

Otro referente tenido en cuenta como antecedentes en la temática es Emilia Ferreiro (Argentina, 1937) que desde el año 1979 comenzó sus publicaciones producto de trabajos realizados para comprender el complejo proceso que significa la alfabetización.

Ferreiro planteo un cambio de mirada, proveniente, junto a Ana Teberosky de la escuela piagetiana plantea la existencia de un sujeto activo generador de espontáneas teorías en la construcción de la lectoescritura y que este proceso no comienza con la escolaridad sino que mucho antes (hoy parece una obviedad, pero no lo fue en esa época). Inicialmente sus trabajos apuntaron a la investigación sobre la adquisición de la lengua oral y posteriormente a la lengua escrita. Hasta ese momento ninguna literatura existente suponía la existencia del “niño piagetiano” sino que desde la literatura psicológica planteaban un listado de habilidades que el niño debía tener para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura; y por otro lado la literatura pedagógico planteaba la discusión sobre los métodos más eficaces para enseñar a leer y escribir.

La investigación comenzó en la Argentina y consistió en un trabajo en el que interrogaban a los niños de entre 3 y 6 años acerca del significado de una palabra. El resultado fue sorprendente ya que de estas experimentaciones surgieron varios trabajos teóricos sobre aquellas hipótesis que realiza el niño en relación a la lectoescritura, sobre los diferentes niveles de la lectoescritura y que efectivamente es un proceso que comienza mucho antes del ingreso al sistema educativo.

Otra autora que se tendrá muy en cuenta para la realización del presente trabajo es la Dra. Ana María Borzone (2015) (argentina, investigadora del CONICET) quien se refiere al fracaso escolar y lo atribuye categóricamente a 3 factores:

- 1- Escasas experiencias de alfabetización en el hogar.
- 2- Diferencias entre cultura comunitaria de los niños y cultura escolar
- 3- Diferencias entre lengua materna y español.

Un punto de coincidencia con Ana Camblong respecto a su postura acerca de la influencia de lo sociolingüístico y cultural en la adquisición exitosa de la lectoescritura.

Esta investigadora baso sus estudios en investigaciones realizadas con comunidades aborígenes, comunidades rurales, etc. Llevó adelante el Programa “Queremos aprender” programa de desarrollo socio-emocional, lingüístico y cognitivo, como así también el programa “Leamos juntos” .Es interesante la postura que plantea que la escuela debiera empezar a enseñar a leer y escribir desde el preescolar; enfatiza además la idea de utilizar materiales didácticos adaptados a la cultura de los niños para generar interés, además del papel preponderante del rol docente y una metodología adecuada. Comenta como resultado de sus investigaciones en una comunidad Toba en Chaco al finalizar el primer grado todos los chicos leían y escribían en toba y español.

Al finalizar, al igual que Camblong concluyen que pobreza, diferencias culturales, etc. no justifican fracaso escolar sino que habría que atribuirle a una enseñanza no eficaz, no contextualizada y deficiente de un sistema educativo.

CAPITULO 2

OBJETIVOS GENERALES

- 1- Identificar las dificultades que presentan los alumnos de segundo grado relacionados a la adquisición de la lectoescritura.
- 2- Establecer relación entre situaciones de “umbral” y dificultad para adquirir la lengua escrita.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1- Describir y analizar si los alumnos de segundo grado cumplen con los pre-requisitos para la adquisición de la lecto-escritura al inicio de su escolaridad primaria.
- 2- Analizar los niveles de escritura en la que se encuentran los alumnos de 2ª C.
- 3- Identificar las condiciones en situaciones de “umbral” de los alumnos que presentan dificultades en la lectoescritura.
- 4- Realizar un relevamiento de la lengua materna de los niños.

Marco de referencia institucional

La institución que se tomara como referencia es la Escuela N° 678 de la Localidad de San Pedro, Misiones, Argentina. Fue creada por resolución 403/85 del Consejo General de Educación. Comenzó a funcionar el 1 de septiembre de 1985 en el ex local de otra institución. En esa época contaba con ocho secciones de grado y 1 cargo directivo.

Fui construida aproximadamente en el año 1899, época en la que funciono como escuela Nacional N° 18. Sus paredes fueron construida con ladrillos asentados y revocados con barro, y a pesar de sus refacciones posteriores esa construcción aún sigue de pie.

Ubicada en el casco urbano de la ciudad posee una modalidad común, gestión pública, funcionan en ambos turnos con una población total de 420 alumnos aproximadamente y un plantel compuesto por 1 director, 21 maestros de grado, 8 profesores de áreas especiales y 2 personal de limpieza. Es una de las instituciones más longevas de la ciudad y a pesar de su excelente ubicación la pérdida de matrícula aumenta su cifra cada año y una de las mayores problemáticas observadas por los mismos docentes es la dificultad creciente que tienen los niños para adquirir la lengua escrita en primer grado.

Esta problemática se visualiza claramente cuando en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) dice textualmente “vemos que nuestros alumnos demuestran poco interés por la lectura, su vocabulario es pobre y las producciones son muy limitadas”¹ y además reconocen como debilidades: “inasistencias, carencias afectivas y económicas, falta de

¹ Cita extraída del PEI de la Escuela N° 678. Consultado el 12 de mayo de 2018

interés de los padres, falta de útiles escolares, falta de más horas de psicopedagogía (tienen solamente 2 hs. semanales de gabinete) y deserción escolar.”²

Actualmente se llevan a cabo diversos proyectos que apuntan a superar las diversas problemáticas anteriormente mencionadas tales como:

- Proyecto de Alfabetización Inicial
- Unidad pedagógica
- Maratón de lectura
- Talleres de lectura
- Talleres con charlas sobre violencia de género.

CAPÍTULO 3

Marco teórico

La alfabetización inicial como un derecho

La Alfabetización comprendida como un proceso mediante el cual una persona tiene la habilidad para leer y escribir es uno de los principales objetivos que encara el sistema educativo de todo el país.

Según el Ministerio de Educación (M.E.C. y T, 2002) “...la alfabetización inicial o primera alfabetización es el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo...”

Otro concepto utilizado es el B. Braslavsky (2004) quien afirma que “...la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones

² Datos extraídos del PEI de la Escuela N° 678. Consultado el 12 de mayo de 2018

históricas y de la pedagogía, en particular de la didáctica...” Por lo tanto, sin dejar de considerarse perfectible la alfabetización durante toda la vida, la misma implica aprendizajes concretos de contenidos curriculares articulados a lo largo de la escolaridad obligatoria, según lo plantea la L.E.N N° 26206/06.

Al respecto otra autora plantea “La idea de que la alfabetización acaba en los primeros años de la primaria impide ver cuál es la tarea alfabetizadora propia de los niveles siguientes, impide ver que la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas” (Ferreiro, 2003).

Cuando se hace referencia a la alfabetización inicial se refiere a ese proceso que comienza con la interpretación de símbolos y signos en el seno familiar y que a pesar de saber que se inicia fuera de la escuela, leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares.

La alfabetización inicial es una problemática que ha preocupado y sigue preocupando a los educadores décadas tras décadas ya que el fracaso en este campo van generalmente acompañado de otras problemáticas como repitencia, sobreedad en todos los grados y hasta abandono de la escuela.

Emilia Ferreiro se refiere a esto señalando que

“La alfabetización tiene dos cara; una relativa a los adultos otra relativa a los niños. Si para los adultos se trata de subsanar una carencia, en el caso de los niños se trata de prevenir de hacer lo necesario que esos niños no se conviertan en futuros analfabetos. Ambas tareas son responsabilidad de los estados que (como miembros de las Naciones Unidas) han aceptado la Declaración de los Derechos del hombre. El artículo 26 de este artículo habla del derecho a la educación: “Toda persona tiene derecho a la

educación”. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a lo elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria.” (Ferreiro, 1979 p. 15).

La escuela aparece así como institución del estado encargada o responsable (con plena potestad) de hacer cumplir ese derecho. De acercar a cada ciudadano este “capital cultural”, (Bourdieu, 2014), un término popularizado por este sociólogo francés para definir a la acumulación de cultura propia de una clase que por herencia o socialización tiene mayor peso en el mercado simbólico entre más alta es la clase social del que la porta. Es interesante la postura del sociólogo francés Pierre Bourdieu cuando explica en su “teoría de la reproducción”, es decir, como el estado legitima (otorga credenciales) los mecanismos a través de la escuela reproduce la estructura del espacio social. Esta postura casi fatalista en donde pensar en el derecho a la educación es a la vez una condena de las clases más desfavorecidas quienes sufren “dominación simbólica” definida por éste como... “es una forma suave de dominación que se ejerce con la complicidad arrancada por la fuerza(o inconsciente) de aquellos que la sufren (2014, p.72).

Incluso en las investigaciones que realizó Emilia Ferreiro (1979) en la población elegida para dicho fin se hizo una discriminación de clases sociales y explica las razones:

“hubieron razones para tal selección: una de ellos fue el hecho antes señalado, de la acumulación de fracasos escolares en la etapa inicial en niños con bajos niveles socioeconómicos. Se trataba entonces de descubrir como un niño llega a ser un a

“repetidor” antes de que lo sea, a tener un “trastorno de aprendizaje” antes de que lo produzca. Pero además, y esta es la segunda de las razones, pensamos que los niños de clase baja son quienes comienzan el aprendizaje escolar al comenzar la escolaridad primaria,

mientras que los de clase media no hacen más que continuar con un aprendizaje iniciado con anterioridad.”(Ferreiro, 1979, p. 43).

Se visualiza así como la cultura escrita, ese valioso capital cultural que permite al individuo construir la base de todo su proceso de escolarización en diferentes clases sociales tienen diferentes puntos de partida. La nueva ley de Educación Nacional N° 26.206 que incluyó al nivel inicial como gratuito y obligatorio dio un paso más en ese sentido porque permitió que todos los niños tengan acceso al sistema educativo a partir de los 5 años sin distinción, aunque garantiza el acceso, no garantiza calidad.

Lo que plantea Ferreiro (1979) deja en evidencia que hay factores que tienen influencia en ambas clases sociales con respecto a la adquisición de la lectoescritura. Es materia de investigación aquí analizar los factores contextuales, socio-culturales que en variadas ocasiones y de manera silenciosa obstaculizan este importante y complejo proceso.

Respecto a esto la autora Borzone A. (2015) cita algunos datos estadísticos aportados por la Unesco (SITEAL, 2010 e INDEC 2010) que dan cuenta que si bien se ha extendido la cobertura escolar en nuestro país, la tasa de promoción efectiva ha disminuido entre los años 1996 hasta la actualidad, como así también el aumento de la tasa de sobreedad y repitencia. Queda expresa así que la gratuidad del sistema educativo no garantiza alfabetización de calidad, ni efectiva a toda la población.

Cabe preguntarse entonces, si la mayoría de las investigaciones coinciden en que es posible aprender a leer y a escribir a los 5 o 6 años ¿Qué ocurre? ¿Por qué hay alumnos que aun habiendo recorrido 5 años de escolaridad no hayan adquirido la lectoescritura?

Lectoescritura

La lectoescritura definida de diversas maneras, algunas simples, otras más complejas, es una de las problemáticas sociales, educativas y pedagógicas más controvertidas y preocupantes. Absolutamente nadie niega su valor social y su trascendencia como aprendizaje individual.

A pesar de la cantidad de definiciones que se suele encontrar sobre lectoescritura, con las que se puede estar de acuerdo o no, se tomara como referencia aquí en este trabajo, para seguir la misma línea la de Ferreiro y Teberosky quienes se refieren a esto diciendo que “...la lectoescritura es un sistema de signos que remiten directamente a una significación” (1979). Queda así expuesto un concepto tan amplio que lleva a reflexionar, a pensar en un proceso de construcción interno individual, no solamente reducida a una habilidad de descifrar palabras escritas, sino de ir más allá y dar un sentido al mensaje del escrito, de realizar una práctica social que permitirá al individuo emitir sus propios juicios.

Leer y escribir

Procesos involucrados

Hoy en día existe gran consenso en la comunidad científica sobre el hecho de que leer y escribir son procesos diferentes, aunque compartan conocimientos y habilidades no pueden considerarse como procesos que vayan de la mano. Todos pueden ser lectores, pero no todos pueden ser escritores ya que es un proceso que demanda más recursos atencionales que la lectura.

Borzone A. (2015) menciona "...los especialistas coinciden en señalar que tanto leer como escribir un texto involucran dos subprocesos:

- Lectura de un texto: reconocimiento de palabras y comprensión
- Escritura de un texto: transcripción y composición". (2015.pag. 26)

Los dos procesos comparten habilidades y conocimientos comunes a ambos procesos, como ser: conciencia fonológica, correspondencias y convertir al sistema que permite el uso del lenguaje oral en un dispositivo para comprender y producir textos escritos.

Las habilidades y conocimientos específicos para la lectura son: identificación de letras, recodificación precisa y fluida de palabras, reconocimiento de patrones de letras y deslinearización (construir un modelo mental multi-dimensional del significado del texto).

También la escritura del texto requiere habilidades y conocimientos específicos de este proceso como ser: trazado de las letras (precisión y fluidez), ortografía y linearización (reestructurar la complejidad del modelo mental en un formato lineal lingüístico). (Borzone A, 2015. Pag. 26)

Sujeto activo

La investigadora argentina Emilia Ferreiro como ya se mencionó en los antecedentes mantiene respecto al tema abordado una postura psicogenética por su cercanía en lo personal a Jean Piaget.

En voces de la autora Ferreiro se escucha claramente su concepción con respecto a la adquisición de la lengua escrita cuando se refiere al complejo proceso de construcción que

el “niño piagetiano” hace antes de su inicio escolar. Ella lo define como... “un niño que trata de comprender el mundo que lo rodea, que formula teorías tentativas acerca de ese mundo, un niño a quien nada le es ajeno” (Ferreiro 200.p. 21). Así el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que no depende de métodos de enseñanza, ni de habilidades predeterminadas sino de un proceso interno de cada individuo.

“Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio. (Ferreiro, 1979, p. 22)

Es relevante saber que este sujeto activo mucho antes de su ingreso a la educación formal ya formula sus propias hipótesis sobre los aspectos formales del grafismo y su interpretación. Esto supone que no todos los niños que ingresan a primer grado de la escuela primaria con los mismos puntos de partida, mucho menos de cero como supone una planificación para ese mismo grado.

Niveles de escritura

La teoría de Emilia Ferreiro (1979) luego de todas sus experiencias empíricas permitió definir 5 niveles sucesivos en la escritura:

Nivel 1: En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura: en este nivel la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado. El niño puede escribir dos palabras distintas con los mismos trazos, pero solamente él conoce el significado. También se observa que la escritura de las palabras en este nivel va relacionada con el tamaño de los objetos. Otra característica en este nivel es la dificultad de diferenciar las actividades de escribir y dibujar. Las grafías son variadas y la cantidad de grafías es constante. (p. 242)

Nivel 2: La hipótesis central en este nivel es la siguiente: para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras: para que haya una diferencia de significados debe haber variación de tamaños de palabras. Aparecen así las diferencias en la posición lineal. Los niños en esta etapa la diferencia de significados por medio de variaciones en el orden lineal. Es probable también que aquí en esta etapa aparezca una grafía fija para designar su nombre propio.

Nivel 3: Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura: Cada letra vale por una sílaba. (Hipótesis silábica), es una etapa de mucha importancia evolutiva porque el niño supera la correspondencia global entre forma escrita y la expresión oral y pasa a una

correspondencia de parte del texto y partes de la expresión oral. Y es especialmente importante porque la hipótesis silábica es una construcción original del niño. (p.256)

Nivel 4: Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética: en esta etapa el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la silaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías, y el conflicto entre las formas graficas que el medio le propone y la lectura de esas formas graficas en términos de la hipótesis silábica. (p. 260)

Nivel 5: La escritura alfabética: constituye el final de esta evolución. En niño ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. A partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. (p. 266)

Educación intercultural

La provincia de Misiones presenta características propias, singulares referida al niño que ingresa al sistema educativo ya que por su localización geográfica, sus límites fronterizos con Brasil y Paraguay, sumado a su entorno multiétnico hace que el español (lengua oficial) sea adquirido como segunda lengua con sus primeros contactos del niño con su entorno vecinal; hecho que inciden en el proceso de alfabetización en su ingreso al sistema educativo.

Ana Camblong se refiere a esto diciendo...

“ El universo fronterizo se instaura no solo por la vecindad con otros países, sino por las múltiples fronteras culturales al interior de la población, hasta constituir una semiosfera que contiene y despliega dinámicas socioculturales de fluctuaciones constantes, de mezclas imprevistas, de mestizaje e hibridaciones consolidados, de fricciones y conflictos, de fusiones indiscriminadas y diferencias exacerbadas. Es decir: las discontinuidades inestables paradójicamente devienen de un continuo *perpetuon mobile*.

Los bordes territoriales en interconexiones plurales suponen puntos de cruces, encuentros, desencuentros y mixturas, produciendo turbulencias lingüísticas y semióticas irregulares, imprescindibles, aleatorias. En este movimiento continuo, la lengua oficial no escapa a tales condiciones de inestabilidad, y aunque se pretenda guardar el decoro de la estandarización y la parsimonia escolarizada, el complicado proceso intercultural no puede detener su dinamismo” (2005, p. 12).

Es en este contexto tan diverso, con tantas mezclas de culturas en contactos, donde un ingrediente de cada cultura modifica el dialecto, mucho más si se trata de un componente como lo es el lenguaje, que no es acabado, que se renueva y se modifica con los avances vertiginosos de la tecnología.

A modo de definición A. Camblong describe los siguientes términos:

- Lengua materna: es la lengua que adquiere y aprende con los primeros contactos en el seno familiar.
- Segunda lengua: es la lengua que se adquiere pero no se utiliza como propia o principal.
- Lengua oficial: es la lengua de uso corriente en documentos oficiales en un país.

- Dialogo primario: interacción entre madre y sustituto/a. núcleo íntimo. Hasta los 18 meses. Se instaura la configuración semiótica de olores, horarios, posiciones del cuerpo, sonidos del entorno, sonidos lingüísticos afectivos, canciones, ritmos, alimentación.
- Dialogo familiar: incorporación de la lengua madre o familiar, ámbito restringido, circunscrito en el hogar con pocos interlocutores. Instauración de la lengua materna o lengua familiar.
- Dialogo vecinal: se amplía el espacio radial. Se inician los diálogos con interlocutores desconocidos y variados, también varían los textos, géneros, temas exigiendo nuevas competencias lingüísticas.
- Dialogo comunitario: articula interlocutores que ponen en juego las pertenencias nacionales, la atribución de ciudadanía y la presencia hegemónica de la lengua oficial. Los interlocutores comunitarios representan instituciones del dispositivo Estado-Nación (2005, p. 31-32)

Resulta de suma importancia realizar las definiciones de los conceptos antes mencionados para que el lector comprenda las redes conceptuales propuesta.

Código restringido y código elaborado.

Considerando la multietnicidad (de lenguas en contacto) de la provincia, sin poder separar una de la otra para caracterizarla, ya que en un mismo espacio existe una polifonía de voces, de costumbres, de creencias, de valores etc. que configuran el espacio misionero, que conforman la cultura regional cabe aquí la importancia del “código”.

El código, tan elemental en la comunicación tanto escrita, como verbal, imprescindible para la interpretación de un mensaje.

El Sociólogo lingüista británico Basil Bernstein (1924-2000) dedicó sus investigaciones al análisis de las causas del fracaso escolar de las clases desfavorecidas. Preocupado por la educación, éste elabora la teoría de los códigos lingüísticos y analiza sus consecuencias en la reproducción social. Basándose en investigaciones empíricas estableció diferencias entre código restringido de la clase trabajadora (dependiente del contexto) y código elaborado (universalista, no dependiente del contexto) de la clase media, básicamente cual es la función reguladora del lenguaje.

Según Bernstein, citado por Elisa Usategui Basozábal (1992) las condiciones sociológicas de estos códigos son las siguientes:

Código restringido: el léxico y su estructura organizativa son totalmente previsible, como en los modos de organización rituales: relaciones protocolarias, conversaciones sobre la lluvia y el buen tiempo, etcétera. En esta forma pura del código restringido, las intenciones individuales no pueden manifestarse más que a través de componentes no verbales de la situación: entonación, mímica, etc. La construcción verbal y el registro específico pueden variar de un sujeto a otro pero siempre será mínimo. Las formas sociales que están en el origen a este código tienen origen en la existencia de un conjunto en común de valores compartidos por los grupos en los que el acento está puesto en la inmediatez de las relaciones. El discurso se desarrolla sobre un fondo de intereses comunes conscientemente asumidos; lo que suprime la necesidad de verbalizar y explicitar las intenciones subjetivas. Los significados están condesados y se recurre a menudo a componentes no verbales para indicar cambios de significación.

Las afirmaciones suelen ser impersonales, en el sentido de que el discurso no está preparado para adaptarse a un referente en particular. La manera de decir importa más que lo que se dice. La intención del interlocutor está asegurada. Resumiendo, el contenido del discurso tiende a ser concreto, descriptivo y narrativo, más que analítico y abstracto. La función principal de este código es reforzar la forma de la relación social impidiendo o restringiendo la aparición en el discurso de respuestas individualizadas.

Código elaborado: se deriva de relaciones sociales que ejercen sobre el individuo una fuerte presión, con el fin de llevarle a buscar en los recursos lingüísticos combinaciones verbales estrechamente adaptadas a referentes específicos. El código transmite respuestas individualizadas. La función de la construcción verbal asociada a éste código provoca una organización estructural y una selección léxica del más alto nivel. La preparación y la emisión de un sentido relativamente explícito son las metas fundamentales del código. Las disposiciones del interlocutor no se dan por supuestas: el hablante, por medio de un trabajo de construcción verbal, modifica (o al menos, puede modificar) su discurso en función de las exigencias específicas del interlocutor. El código, por la regulación que ejerce sensibiliza para las distinciones y las diferencias y hace surgir todos los recursos que una jerarquía conceptual compleja ofrece para organizar la experiencia. Finalmente, las mímicas que acompañan el discurso tienden a operar distinciones sutiles entre esos significados. Mientras que el código restringido es particularista, el código elaborado es universalista. (p 174-175)

Queda explícito así la relación entre lenguaje, estructura social y educación. Y como operan los mecanismos contextuales en la adquisición de un código lingüístico. Según el autor de ésta teoría el tipo de código que adquiera cada individuo será determinante en el éxito o el

fracaso escolar, no por una discriminación de un código, sino por las disposiciones psicológicas que devienen de cada una de ellas, tanto así que niños con el mismo potencial pueden desembocar en procesos intelectuales diferentes.

“Umbral”

En los resultados de las investigaciones realizadas por la investigadora Ana Camblong y publicados posteriormente en su libro “Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones” sostiene que una de las principales causas de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura y sus consecuencias como repitencia y abandono escolar se debe a que la lengua materna del niño es distinta a la oficial. Su universo semiótico, sus representaciones, sus sistemas de signos no le es suficiente para lograr entender y descifrar códigos en otra lengua diferente a la suya (2005,pag 62).

Es entre el dialogo familiar y el dialogo vecinal/comunitario que el niño ingresa al sistema educativo; situación que lo coloca en un estado de desconcierto semiótico que requiere de extremos cuidados y atención, más aun en casos donde predomina la ruralidad, en parajes aislados donde pasan casi directamente del diálogo familiar al dialogo comunitario directamente con pocas experiencias de dialogo vecinal.

Es así como se empieza a configurar la situación de umbralidad, que coincide con los primeros contactos del niño con la escuela ya sea Nivel Inicial o primer grado y es imprescindible que la escuela ponga sobre valor el universo semiótico del niño con características socioculturales distintos a lo que es sistema supone para empezar el aprendizaje.

El “umbral” concepto teórico utilizado por la autora Camblong A. definido por M. Bajtin como:

“El umbral es un tiempo- espacio de pasaje. Un crono-topo de crisis en el que un actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean practicas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (1989, pág. 399).

El crono-topo es un proceso de tránsito y sus duraciones son muy difíciles de estipular, pero se saben que deben ser superadas para acceder a los aprendizajes escolares. Sus características son:

- **Sustentación lingüística:** debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica. Hay severas dificultades para la pronunciación lingüística y una anulación de tal posibilidad.
 - **Crisis de los interpretantes:** conmoción integral de la semiosis.
 - **Relieves facticos:** refuerzan las significaciones sustentadas por gestos, distancias, olores, distancias, posturas corporales, etc. prácticas que se vuelven notablemente potente a la hora de establecer un incipiente vínculo.
 - **Pertinencia del silencio:** mutismos que oscilan entre:
 - a) Marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas
 - b) Marca de resistencia ante una situación crítica, conflictiva y dificultosa
 - c) Configuración de riesgo: suponen un componente de riesgo para la semiosis.
- (Camblong, 2005, p. 34)

El grupo de ingresantes al sistema educativo con características de situación de umbral requieren de especial atención ya que la permanencia afecta la continuidad escolar, o la

resolución parcial o a través de violencia simbólica configura una umbralidad irresuelta que lo afectará en todo su trayecto escolar.

El niño, ante esta situación crítica, este pasaje de umbralidad en el cual su semiosis, sus sistemas de representaciones, de valoraciones entra en crisis y tiene mucha dificultad para descifrar el código escrito en otra lengua diferente a la suya, mucho menos darle un valor social en cuanto objeto desconocido para él.

El enfoque que plantea A. Camblong plantea:

“Estar, aquí y ahora, cuerpo, memoria, potencia y acción. Habitantes en su hábitat: singular que es universo. Habitar la lengua oficial de la que hay que partir y a la que se retorna con permanente e intermitente certeza y vacilación, estar y no estar ahí, es un modo de morar inestable y de demorar la partida hacia otra lengua y mirar con nostalgia el lugar abandonado, irrecuperable y a la vez siempre presente en todas las traducciones.

El desacomodo del exiliado de su lengua familiar lleva consigo ese espacio movedizo descaminado del territorio habitual del que ha sido desalojado y que sin embargo sigue instalado en él, pero ya no es lo mismo, ya está desplazado, ya se ha convertido en ese otro de difícil comprensión especialmente para la escuela y el poder que le resta y le niega “existencia” con sus maniobras bilingües, no interculturales (2005, p. 18-19).

Este conjunto de niños ingresantes al sistema educativo, con características contextuales particulares, que se siente un exiliado de su propio hábitat que ingresa a la escuela donde su

semiosis entra en crisis, donde nada coincide con su propio universo se convierten en “demandantes” ante la institución, de estrategias y metodologías diferentes. Hay que partir hacia la adquisición de un poderoso capital, la lecto-escritura, pero el punto de partida que ofrece el currículo no coincide con el del ingresante. De aquí la necesidad, una demanda al estado de un estar presente más allá del discurso, de una propuesta concreta sin contradicciones. La autora plantea que hoy en día está muy de moda la palabra “diversidad”, “interculturalidad”, pero que en la práctica se soporta mucho olvido.

“...La escuela pública obligatoria, que cumplió con la función de construir ciudadanos, en una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos. Al plantear un modo único de habla, la escuela destruyó los dialectos. Para construir ciudadanos había que eliminar las diferencias. Soy consciente de que, si ahora se propone a la escuela: “aprovecha las diferencias y explótalas”, esto significaría una ruptura brutal” (Ferreiro, 2000.p.163)

Es necesario que el docente cuente con un diagnóstico inicialmente prestando atención especial a este punto a tener en cuenta para una planificación estratégico-situacional entendida como un conjunto de decisiones en las cuales están implicadas diversas acciones tendientes hacia uno o múltiples objetivos. Esta planificación posee distintos momentos en cada uno de los cuales se van tomando decisiones. (Schiefelbein y McGinn, 1992).

A. Camblong y F. Fernandez señalan que:

A nivel provincial se realizaron las primeras descripciones y diagnósticos en las “zonas de frontera” entre los años 1976 y 1977 en el nivel primario. Los resultados se publicaron y a partir de esta investigación se detectaron múltiples aspectos críticos entre los que se destacaron los siguientes:

- 1- La heterogeneidad de situaciones y casos que requería un modelo teórico que permitiera dar cuenta de la diversidad.
- 2- La crisis del modelo escolar demandaba una investigación focalizada y una metodología particular.
- 3- La falta de datos fehacientes acerca de las competencias lingüísticas de los niños en el ingreso escolar, requería de un relevamiento provincial que permitiera detectar las distintas situaciones” (2012, p 15-16)

Luego de las investigaciones realizadas, se publicaron los resultados y se diseñó un modelo teórico que sirve de base para comprender el complejo proceso por el que transita el niño desde su nacimiento hasta el inicio de la escolaridad y se bosqueja el concepto de “umbral” (Camblong, 2012) como propuestas para el tratamiento de una propuesta metodológica para su posterior tratamiento curricular.

Desde esta teoría se intentará analizar cuáles son aquellas principales problemáticas pedagógicas que se presentan en primer grado relacionadas a la situación de “umbral” (Camblong, 2012) y como obstaculizan o afectan la adquisición de la lectoescritura y por ende a la alfabetización inicial en la Provincia de Misiones.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÒGICO

RELACIONES ENTRE VARIABLES

DIMENSIONES	VARIABLES
SOCIO-COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none">• Lengua materna• Edad• Padres analfabetos• Nacionalidad de los padres• Entorno alfabetizador• Hermanos mayores egresados de la escuela primaria• Nivel socio-económico de la familia.
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none">• Acciones o proyectos escolares con fines alfabetizadores• Asistencia o no al nivel inicial• Porcentaje de asistencia o inasistencia

Diseño Metodológico

Diseño de investigación	Campo
Metodología	Cualitativa
Tipo de investigación	Exploratorio
Técnica	Observación participante Registro fotográfico Entrevistas
Instrumentos de recolección de datos	Guías de observación Guía de pautas.
Población	Alumnos de segundo grado “C” de la escuela N° 678
Muestra	Alumnos con dificultades en la lectoescritura
Criterio muestral	No probabilístico- casual- por conveniencia.

Diseño de la investigación

En una primera etapa se realizará una observación participante en segundo grado “C”, durante el turno mañana en un periodo de una semana (5 días). Durante este tiempo utilizando esta técnica que permitirá la interacción con el entorno donde se produce el fenómeno estudiado, es valioso ya que permite visualizar de una manera bien clara cómo interactúan las variables. Los objetivos en esta primera fase es conocer las dinámicas de trabajo propuesto por la docente, identificar cuáles son las principales dificultades observadas en relación a la lectoescritura e identificar las situaciones de “umbral”. Además, se realizarán registros fotográficos de los cuadernos con la finalidad de establecer niveles de escritura. La metodología utilizada en esta etapa es cualitativa ya que durante esta primera etapa se intentara identificar leyes de aplicación general, buscando relaciones de causalidad entre fenómenos.

Además, se diseñará actividades a modo de intervención pedagógica con la finalidad de evaluar el estado del objeto en estudio.

En una segunda etapa se llevara a cabo utilizando como técnica entrevistas. La población seleccionada para dicha técnica están conformado por referentes familiares. En esta etapa se orientará a la consecución de los siguientes objetivos: realizar un relevamiento de la lengua materna y conocer los factores socioculturales que pudieran influir en la adquisición de la lectoescritura.

CAPITULO 5

ANÁLISIS DE DATOS

La herramienta utilizada para el análisis de los datos es la “categorías de análisis”, las mismas serán preestablecidas con anticipación y servirán de guías en la observación, aunque también se analizaran categorías que surjan a partir del trabajo de campo y la recolección de datos. Mediante estas categorías se llevará a cabo el análisis de la información obtenida en las diferentes etapas de la investigación.

Para la categorización se trabajara con la “Teoría Fundamentada” de Glaser y Straus. (1967)

Las categorías de análisis preestablecidas para las observaciones se detallan:

1. Se distrae y pierde el interés por la clase
2. Experimenta dificultad para comprender y seguir instrucciones
3. No termina sus tareas de manera regular
4. No se comunica verbalmente con los demás
5. No pronuncia correctamente las palabras.
6. Refuerza lo que dice a través de gestos.
7. Se resiste a realizar una actividad cuando no entiende.
8. No escribe su nombre correctamente
9. Manifiesta que no sabe

Las mismas serán tomadas en cuenta para observar y detectar situaciones de “umbralidad” y para detectar posibles variables que inciden en los problemas de aprendizaje en la lectoescritura.

Las categorías de análisis de documentos e imágenes son:

- 1- Niveles de escritura y lectura
- 2- Inasistencias
- 3- Repitencia

Las categorías de análisis preestablecidas para las entrevistas con los referentes familiares son:

- 1- Lengua materna
- 2- Entorno alfabetizador

El análisis cuantitativo se sistematizara a través de gráficos de porcentajes y tablas de frecuencias por categorías de análisis. A cada grafico le seguirá el análisis cualitativo del mismo.

Durante las observaciones de clases se tuvieron en cuenta varias categorías para llevar a cabo el análisis. El objetivo de esta primer etapa fue observar la dinámica de trabajo grupal e individual poniendo el foco en aquellas actitudes que dieran indicios de condiciones de “umbralidad”, (antes definido por la investigadora Camblong A.)

Como resultado de las observaciones se pudo organizar la información de la siguiente manera:

Registro de Observaciones	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O
Se distrae y pierde el interés por la clase		X		X	X		X		X			X				X
Experimenta dificultad para comprender y seguir instrucciones	X	X		X	X		X		X			X		X		X
No termina sus tareas de manera regular		X		X	X	X	X		X			X		X		X
Se comunica poco verbalmente con los demás			X		X		X							X		
No pronuncia correctamente las palabras.	X				X	X		X	X			X		X	X	X
Refuerza lo que dice a través de gestos.		X			X							X		X		X
Se resiste a realizar una actividad cuando no entiende.	X	X		X	X	X	X		X			X				X
No escribe su nombre correctamente		X			X		X		X			X				X
Manifiesta que no sabe	X	X		X		X	X		X			X		X		X

Las conductas que más se repiten durante las clases son: dificultad para comprender y seguir instrucciones; lo cual genera un constante proceso de traducción de las consignas por parte del docente, debido a la gran dificultad que presentan los alumnos en la lectura de textos de manera autónoma. Como consecuencia de esa poca comprensión muchos niños no logran terminar las actividades propuestas en tiempo y forma. A esto se le suma la negativa de un número importante de niños que se resisten a realizar actividades cuando la actividad propuesta no se adapta a sus esquemas o le generan conflictos cognitivos imposibles de resolver.

A pesar de haber transitado tres (en algunos casos cuatro o cinco) años de escolaridad es interesante observar que hay muchos niños que aún no escriben su nombre correctamente, incluso siendo una actividad que lo repiten todos los días. La autora Kaufman A. (2013) se refiere a la actividad de escribir el nombre propio como una situación sumamente didáctica ya que a partir de la misma el niño comprende que las letras en ese orden siempre dicen lo mismo, adquiere además el conocimiento de un repertorio de letras que lo usará

posteriormente para escribir otras palabras y además a partir de la escritura de su nombre el niño se enfrenta a conflictos cognitivos cuando intenta comprender el fundamento que subyace a esa secuencia estable de letras.

La afirmación categórica que no saben hacer lo que se les propone como actividad es una conducta que se repite con bastante frecuencia también; y es interesante observar que en la mayoría de los casos que más se repiten son entre los alumnos repitentes.

NIVELES DE ESCRITURA

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
1	4	6	2	3
(E)	(O,F,L,N)	(A,B,I,K,D,G)	(H,M)	(C,J,Ñ)

Sintetizando y evaluando las actividades propuestas para evaluar niveles de escritura se visualiza que en el grupo coexisten diferentes niveles que van desde el 1 hasta en 5, estando el grupo más numeroso en el nivel 2 y en el 3 que representa a la etapa de la hipótesis silábica, una etapa de fundamental importancia ya que según la autora Ferreiro E. esta escritura donde cada letra representa una silaba de una palabra en una construcción original del niño y una etapa previa a la escritura alfabética. (Ferreiro E. 1979.p 256)

Aparece así en todos los niveles la visión de un sujeto activo, un “niño piagetiano” (Ferreiro, 1979) que construye sus propias teorías, sus propias hipótesis o reglas acerca del sistema de escritura, en contraposición a la idea de un sujeto pasivo que se rige por el reforzamiento externo. Es tema de investigación aquí analizar cuáles son aquellas causas o

factores que inciden en esta diferencia de niveles en sujetos con iguales edades cronológicas.

LECTURA

Se considera aquí que la lectura y la escritura son dos procesos diferentes, aunque compartan conocimientos y habilidades no puede considerarse procesos que van de la mano (Borzzone A. 2015. p. 26).

Como resultado de la actividad de lectura propuesta se obtuvo el siguiente resultado: solamente el 1,6 % (E) de los niños no lee (es decir, 1 de 16). Solamente el alumno que está en el nivel 1 de escritura no logra leer a partir de la imagen. Siguiendo a Borzzone (2015) se puede observar en la mayoría de las evaluaciones que existe en el proceso de lectura a través de imágenes reconocimiento de palabras aunque no comprensión.

INASISTENCIAS

Es importante aquí tener muy presente esta variable, ya que la cantidad de días que un niño no asiste a clases supone una desventaja con respecto a aquel que si ha asistido. El ausentismo reiterado combinados con otros factores es un gran problema que repercute en el aprendizaje, más aun en aquellos casos donde la escuela aparece como la única oportunidad para que un niño se alfabetice. En este caso se visualiza que un 87,5 % de los casos que tienen más del 30 % de inasistencias son niños con madres analfabetas y que si se considera la estructura familiar donde el padre es el que trabaja y la madre es la que se hace cargo de las demás cuestiones familiares, el niño no encontrará suficiente apoyo, ni un entorno que sea favorable con respecto a su alfabetización. Durante las entrevistas las madres sostuvieron que son ellas las que se encargan de acompañar y sostener las

trayectorias escolares de sus hijos, que sus esposos son los que trabajan y que tienen poco tiempo para ayudarlos.

REPITENCIA

Así como se lee en el P.E.I (Proyecto Educativo Institucional) antes mencionado en la referencia institucional del presente trabajo, una de las principales problemáticas de la institución es la repitencia escolar. Esto es así; el 31,25 % de los alumnos de 2º C es repitente. Los niños que se encuentran en esta condición tienen en común: horizontes interculturales, madres analfabetas y altos porcentajes de inasistencias. El caso A y el caso N repiten este año el segundo grado por tercera vez, porque a pesar de su edad cronológica (10 y 11 años) no leen y no escriben de acuerdo a parámetros aceptables por el sistema. La repitencia reiterada conlleva al fracaso escolar, y éste está concentrado en la lengua escrita y sobre eso hay evidencia internacional contundente. (Ferreiro, 2000)

HORIZONTE INTERCULTURAL Y ANALFABETISMO

Se colocan estas dos variables juntas porque es de suma relevancia las coincidencias en porcentajes de ambas. Como resultados de las entrevistas a los referentes familiares se obtuvieron los siguientes datos: el 62,5 de los respondientes dijeron ser analfabetos (en su gran mayoría madres) con primaria incompleta; y exactamente el mismo porcentaje respondió que hablan el portugués en el dialogo familiar; es decir que el 62,5 % de los niños de 2do “C” de la escuela N° 678 posee horizontes interculturales, es decir, en palabras de Camblong (2005). “...la existencia de una población escolar que, aunque hable la lengua oficial, habita una semioesfera intercultural en su vida cotidiana” (p. 55).

A través de las entrevistas también se pudo visualizar que la gran mayoría de las madres entrevistadas tienen las mejores expectativas respecto a la educación de sus hijos, manifiestan mucha preocupación por el progreso de los mismos.

CONCLUSIONES

Luego de realizar las observaciones y análisis de los datos recabados durante la etapa de análisis de datos y persiguiendo los objetivos de este trabajo de investigación se concluye que:

Las dificultades que tienen los alumnos de segundo grado “C” de la Escuela N° 678 relacionados a la adquisición de la lectoescritura están en estrecha relación con el punto de partida de cada uno de ellos en el sistema educativo. Se observa a partir del análisis de las escrituras de cada niño un sujeto activo que pone en juego sus propias estrategias, sus propias hipótesis y que constituyen verdaderos avances en sus aprendizajes.

Al respecto Kauffman (1998) dice “Las investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que las producciones de los niños no son caprichosas, que podemos descubrir en ellas reglas que las orientan, principios que las justifica” (p. 17).

Siguiendo a Ferreiro y Teberosky (1979) quienes se refieren a esto de la siguiente manera “El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones y que constituye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (p. 29)

A través del análisis de los datos obtenidos se visualiza diferentes puntos de partida con respecto a la adquisición de la lengua escrita si tomamos en cuenta su entorno. El sujeto activo realiza sus hipótesis sobre el mundo que rodea, sobre lo que ocurre en su entorno y trata de comprenderlo, pero si su entorno inmediato como lo es su propio hogar no le proporciona un contacto con la cultura escrita como ser libros u otro tipo de portador de textos el niño no hará ninguna hipótesis sobre los mismos. Cuando se analiza los resultados de las encuestas se observa que los niños que están en la etapa de la escritura alfabética son niños que tienen madres con secundario completo y que al inicio de primer grado ya escribían sus nombres de manera autónoma. Como contracara a esto y coincidente con los niños que están en la etapa silábica de la escritura son niños que tienen madres analfabetas y que sus primeros contactos con la escritura se dieron al comienzo de la escuela primaria. Aunque no es una regla general, no es un dato menor. El aprendizaje del niño puede ir por vías insospechadas para el docente, e incluso los niños de clase baja no empiezan de cero en primer grado. (Ferreiro y Teberosky. 1979. p. 44)

Desde esta perspectiva el conocimiento se construye a partir del sujeto cognoscente y del objeto a conocer, donde el objeto sirve de ocasión para que el conocimiento de desarrolle (Piaget. 1967)

Otro factor que se visualiza como obstaculizador en el proceso de adquisición de la lectoescritura son las inasistencias reiteradas. Los días que el niño no asiste a clases, sumados a su entorno con pocos o nulos contactos con la cultura escrita es un fenómeno que entorpece el proceso.

Ahora bien, todo este proceso en San Pedro se ve polarizado (además) por el fenómeno intercultural. Desde la postura que se intenta explicar el proceso de adquisición de la lectoescritura, no se debe olvidar la importancia del contexto del cual proviene cada niño que ingresa al sistema educativo, es decir su semioesfera, su universo primario en el cual el sujeto adquiere el lenguaje.

Otro de los objetivos de este trabajo es establecer relaciones entre dificultad en la lectoescritura y situaciones de umbral. Se infiere a partir del análisis que aquellos niños que se encuentran en situaciones de umbralidad no tienen problemas en la adquisición de la lectoescritura, sino más bien un proceso lento motivado por diferentes puntos de partida.

El problema no es del niño, sino nuestro, del sistema educativo, de los docentes, de los investigadores agobiados de supuestos que confunden, condicionan y dificultan nuestra posibilidad de volver a pensar. En rigor, este desconcierto provoca rigidez y opera con severidad sobre diagnósticos y opiniones que consideran “carencias”, “deficiencias” o “falencias” de los niños (Camblong. 2012. p 41).

Queda expuesto así, como desde la teoría y desde la práctica como el sistema educativo en su afán homogeneizar de un grado o un ciclo califica como problema de aprendizaje o problema de lectoescritura una problemática que no lo es tal, sino resultados de las vivencias primarias, del universo semiótico de cada individuo.

En el P.E.I de la institución se puede leer: “vemos que nuestros alumnos demuestran poco interés por la lectura, su vocabulario es pobre y las producciones son muy limitadas”³

³ Cita extraída del PEI de la Escuela N° 678. Consultado el 12 de mayo de 2018

Se visualiza en el texto anterior como la problemática está puesta en el “otro”, el bagaje cultural, como lo es la lengua, el lenguaje, el vocabulario es considerado “pobre”, no le es suficiente a la escuela, no es tolerado, no es valorizado. Sobre esto Camblong (2012) dice:

“...ningún mundo semiótico resulta deficiente para los niños, quienes respiran y viven en su mundo entero y completo. Ningun/a niño/a experimenta falencias en su mundo semiótico hasta que desde “otro mundo”, por ejemplo, el escolar, o el mediático, al provocar contrastes, pone en relieve diferencias” (p. 40)

Cobra relevancia aquí el concepto de “código restringido” propio de las clases desfavorecidas de Bernstein, citado por Basozábal (1992) que nos dice: “el contenido del discurso tiende a ser concreto, descriptivo y narrativo”. En contraste al “código elaborado” propio de la clase media que es un “código que transmite respuestas individualizadas. La función de la construcción verbal asociada a éste código provoca una organización estructural y una selección léxica del más alto nivel” (p. 174)

Estas diferencias entre “códigos” tiene influencia directa sobre el tránsito del niño en la escuela determinante del éxito o el fracaso del mismo en el sistema educativo y contribuyen a la reproducción de las clases sociales (Bernstein, 1958).

El autor afirma que el uso del lenguaje determina diferentes orientaciones cognitivas determinantes en su trayecto escolar y con respecto a los problemas que enfrentan los niños provenientes de la clase trabajadora en la escuela: “Cuando se alcanza la dimensión formal del proceso comienzan a encontrar problemas” (Bernstein, 1961.p 162). Estas dificultades aumentaran en segundo porque:

“El carácter del proceso educativo cambia en este nivel, viene a ser cada vez más analítico y reposa sobre la utilización de progresiva de lo que Piaget llama las operaciones formales, cuando los niños provenientes de la clase trabajadora no disponen, probablemente, más que de operaciones concretas (Bernstein, 1961.p.162).

Se puede inferir entonces que la repitencia, la sobreedad, las denominadas “dificultades en la lectoescritura” no son sino consecuencias de un sistema educativo que no contempla el universo semiótico del cual proviene el niño, ni respetando el punto de partida de cada uno de ellos. Ese bagaje familiar tiene vigencia y constituye la única alternativa ordenadora, el único punto de partida la iniciar su alfabetización.

BIBLIOGRAFÍA

- Basozábal E. (1992) Revista de Educación. La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicancias en el ámbito escolar. Universidad de País Vasco.
Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298>
- Braslavsky, B. (2003) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: FCE.
- Borzone A. y Marder S. (2015) “Leamos juntos” Programa para la enseñanza de la lectura y la escritura. Guía del docente. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Bourdieu Pierre .(2014) Capital cultura, escuela y espacio social. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Camblong Ana. (2005) Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones. Posadas. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

- Camblong A, Fernandez F. (2012) Alfabetización Semiótica en las fronteras. Volumen 1. Dinámicas de las significaciones y sentidos. Posadas. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Camblong A, Alarcon R, Di Mónica R. (2012) Alfabetización Semiótica en las fronteras. Volumen 2. Estrategias, juego y vida cotidiana. . Posadas. . Posadas. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Camblong Ana. (2014). Habitar las fronteras. Posadas. . Posadas. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Ferreiro E, Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo veintiuno editores, s.a de c.v ISBN 968-23-0426-1.
- Ferreiro Emilia. (2000) Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con Jose Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa Maria Torres. Editorial FCE México.
- Narvarte Mariana E. (2011) Lectoescritura. Buenos Aires. Quilmes. Landeira Ediciones S.A.
- Ley de Educacion Nacional N° 26206. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

ANEXOS

OBSERVACIONES DE CLASES

AMBIENTE FISICO Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

El salón de clases de 2do grado “C” está compuesto por 16 alumnos, de los cuales 14 son varones y 2 son mujeres. Los niños se sientan en filas de a dos uno detrás de otras en filas y entre filas queda un pequeño espacio. El espacio es pequeño pero muy iluminado. El salón tiene 2 ventanales de 2 metros aproximadamente cada uno y una amplia puerta que tiene salida al pasillo y luego al patio. En la pared del frente, delante de la fila de mesas se observan dos pizarrones grandes; en la parte superior un abecedario en imprenta mayúscula y minúscula con apoyaturas de imágenes de cada letra. En la parte superior del pizarrón hay un cartel de bienvenida y los nombres de los niños en cursiva. En el extremo izquierdo del pizarrón hay carteles con los nombres de los días de la semana y un broche móvil para marcar los días. En el extremo derecho hay un cartel con números y un cartel con los distintos estados del tiempo.

Se observan en las paredes carteles de elaboración colectiva sobre sustantivos, grupos consonánticos, poesía por el día de la bandera, trabajos de feria de ciencias, entre otros.

En el fondo de salón hay un armario que contiene libros, elementos de uso diario de la maestra y juegos didácticos.

DIA 1:

La primer hora de clase tienen agronomía, (el edificio de la escuela es prestado por lo tanto los contenidos de esta área es teórico). La maestra saluda a los niños y se retira de salón. El profesor de agronomía escribe la fecha, el tema, y algunos conceptos sobre el cuidado del medio ambiente en letras cursiva. La única consigna era copiar. Algunos alumnos aludían a que no iban a copiar la actividad porque no sabían escribir cursiva. Algo de revuelo en el salón de clases pero con rápida intervención del maestro. Toca el timbre de recreo y los alumnos salen.

Diez minutos después toca el timbre de entrada y los chicos y la maestra entran al salón. La rutina comienza con la toma de asistencia, los chicos contestan con “presente” para los que asistieron y “ausente” para aquellos que no asistieron. La maestra luego de terminar de pasar lista pregunta a los chicos y les hace hacer un cálculo mental rápido con el total de alumnos menos los que están presentes para saber cuántos alumnos están ausentes. Hay algunos que tiran números al azar, hasta que uno de ellos contesta correctamente.

La maestra dialoga sobre el estado del tiempo con los chicos, hace bastante frío, y están presentes 11 de los 16. Pregunta quien quiere pasar a colocar el broche en el nombre del día correcto y escribirlo en el pizarrón; pasa uno de los chicos, coloca el broche en el lugar correcto pero no logra escribirlo porque alega no saber escribir cursiva. La maestra le propone escribir como él sepa. El niño escribe en imprenta mayúscula con ayuda de sus compañeros. Además escribe su nombre y el nombre de la asignatura a trabajar. Uno de los niños interrumpe la clase y pide para ir a tomar agua a lo que la maestra contesta que falta poco para el recreo. La actividad en el pizarrón tarda unos 20 minutos. A seguir la maestra pega tres grupos de sílabas desordenada en el pizarrón y les dice que con esas sílabas deben ordenarlas y formar una palabra. Se observa la activa participación de un alumno, mientras

que a los demás hay que incentivarle a participar a través del llamado por sus nombres. La maestra llama a unos de los chicos a pasar al pizarrón, da pistas acerca de cuál es esa palabra, pero él se niega a la exposición. La actividad es interrumpida por el timbre.

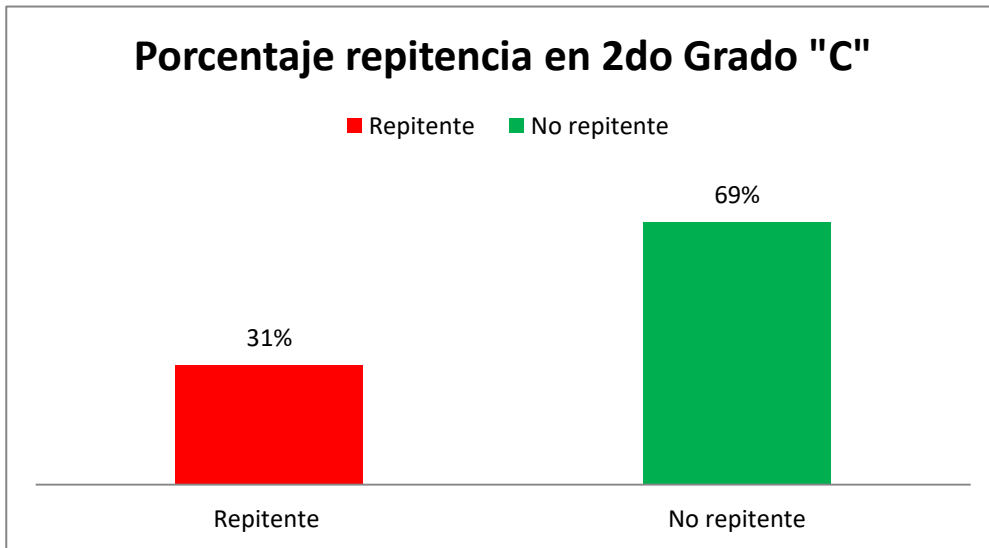
Al regreso del segundo recreo cuatro alumnos están muy desconectados de la actividad, se muestran exaltados porque estuvieron corriendo, la maestra los revisa las manos y continua con la clase. De manera voluntaria pasa un a alumno y ordena de manera correcta las silabas. Pregunta cuál de esas silabas costaba mas leer o leían menos y contestan la primera (tra). La maestra y los niños silabea bra-bre-bri-bro-bru y dan ejemplos de palabras que contienen grupos consonánticos. Seguidamente la maestra escribe en el otro pizarrón la actividad para que los niños copien y completen en sus cuadernos. Todo en el pizarrón fue escrito en imprenta mayúscula, algunos (muy pocos) escribieron en sus cuadernos en cursiva, los demás lo copiaron exactamente igual y un alumno ni siquiera logró copiar. Se visualizan básicamente luego de esta actividad 3 grupos: los que leen y escriben solos, los que realizan actividades con ayudas constantes y los que no realizan las actividades.

Un aspecto interesante de observar son los “cortes” que se producen en las clases productos por los recreos cada 45 minutos. Se visualiza como periodos cortos de recreo que determinan (en la mayoría de los casos) una desconcentración de las actividades áulicas propuestas.

Transcurre la cuarta hora, comienza la clase de matemáticas. La maestra trata de hacer una “vuelta a la calma” después de tres recreos de 10 minutos cada uno. Uno de los niños saca de su mochila unas cajas y se dirige a la maestra diciendo que había traído elementos para la “despensa”, se les recuerda a los niños que se había propuesto una actividad la clase

anterior y dos niños más sacan elementos de sus mochilas y llevan al escritorio de la maestra. Dado que son pocos los alumnos presentes la maestra los llama a acercarse al escritorio. Fueron la mayoría, menos dos chicos que se mantuvieron en sus lugares y no demostraron interés en la propuesta. Hicieron una selección de los productos y pusieron precios a cada uno. Seguidamente la maestra propone que recorten los billetes de los “recortables” de sus libros ya jugar al quiosco. La mayoría se mostró muy motivada con la actividad, salvo el caso de tres niños que no había traído sus libros ese día. Los niños se mostraron en su mayoría solidarios compartiendo las pocas tijeras que había en el salón. Una vez recortados los billetes se dispusieron en filas para jugar al cliente. La primera consigna era comprar un solo producto con un billete a elección que sea el precio justo ya que no había vuelto, la segunda ronda de compras podían comprar dos productos y decir en voz alta cuando sumaba ambos productos. Fue una actividad muy lúdica, donde los niños realizaban cálculos mentales utilizando materiales concretos. Dos de los niños no se integraron con la actividad. En el cuaderno no quedaron registros de la actividad de matemáticas, pero sí registros fotográficos que se enviaron al grupo de Whatsapp de padres. Las observaciones actitudinales de manera individual fueron registradas en la siguiente planilla durante las 5 clases:

Observaciones: Los alumnos fueron designados con letras de la A a la O



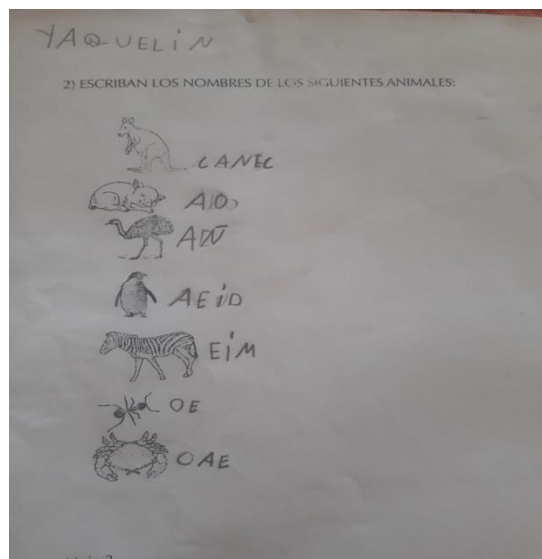
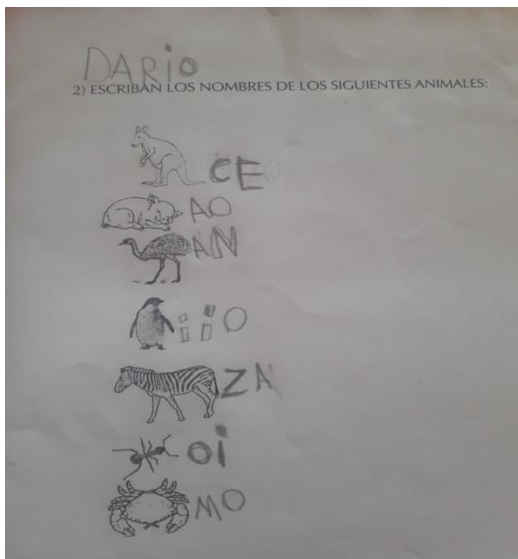
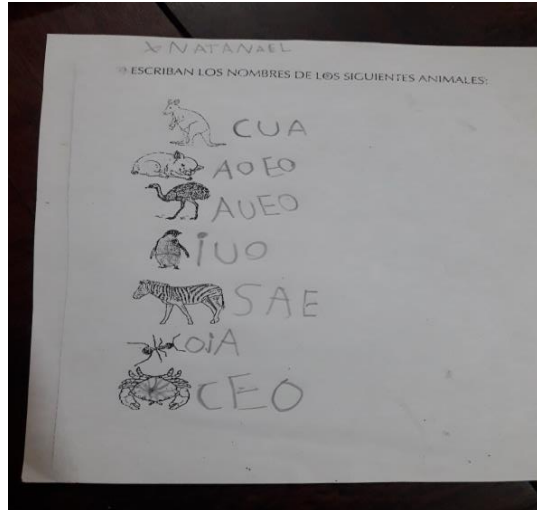
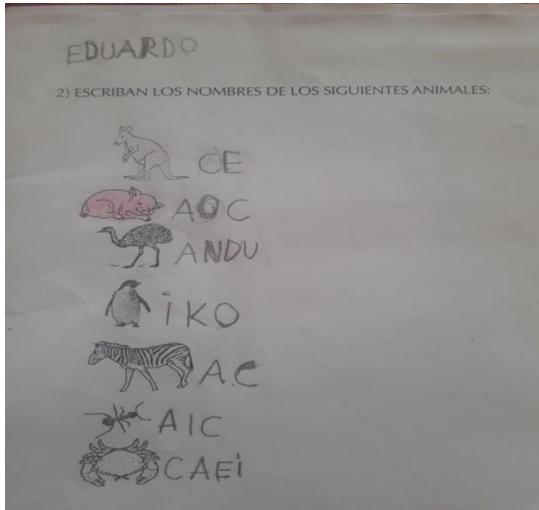


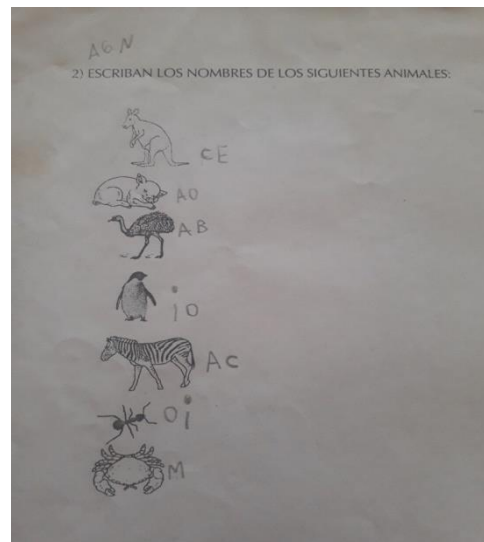
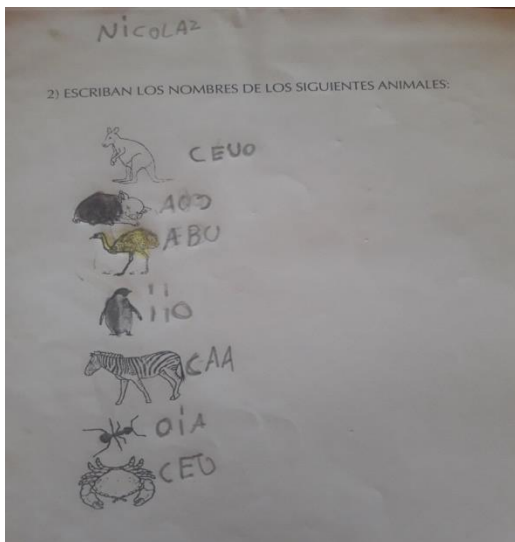
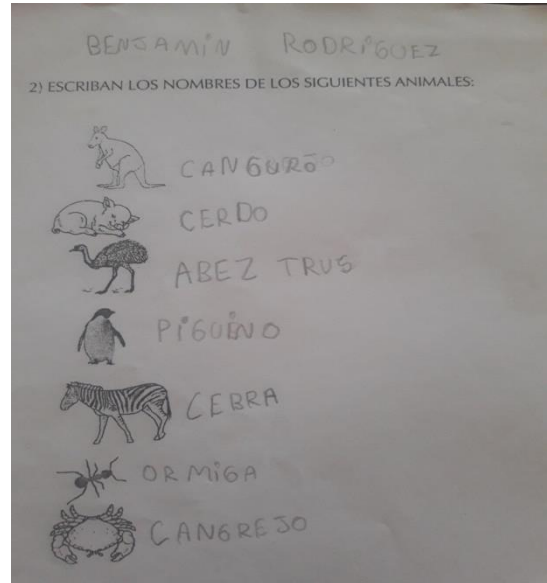
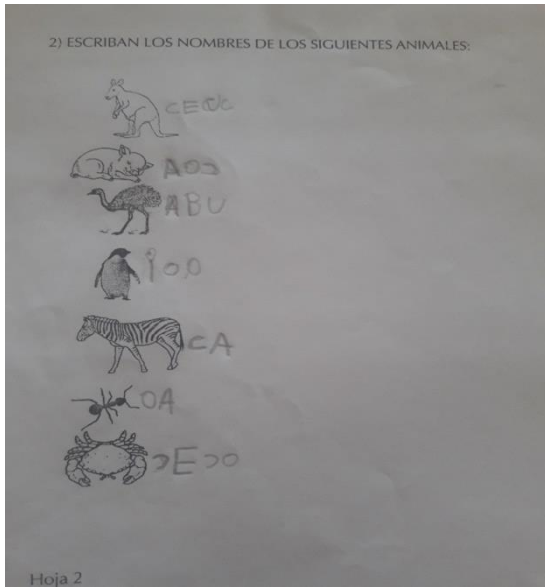
fuelle: elaboración propia

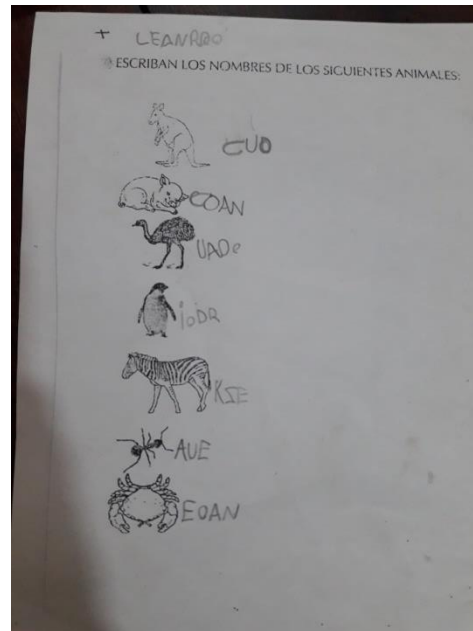
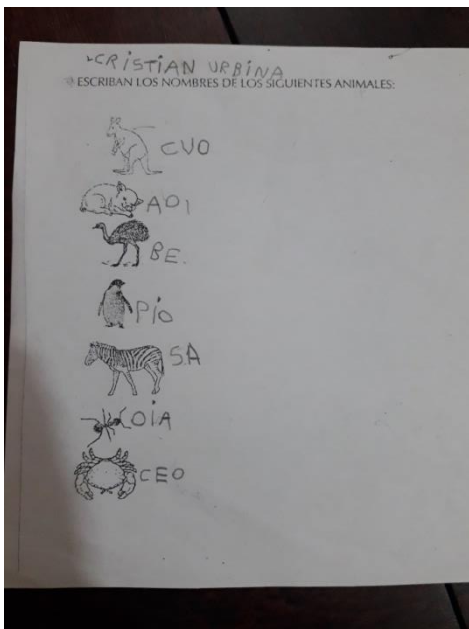
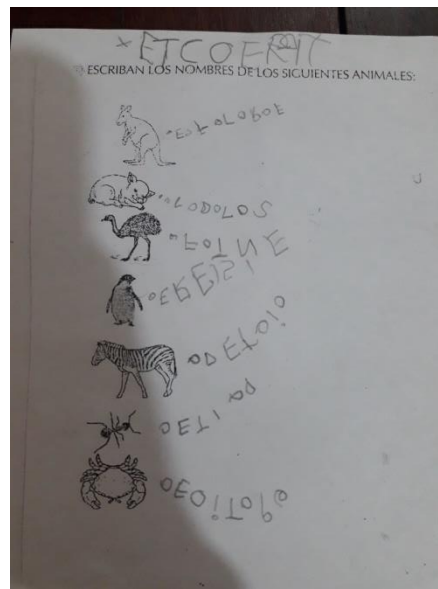
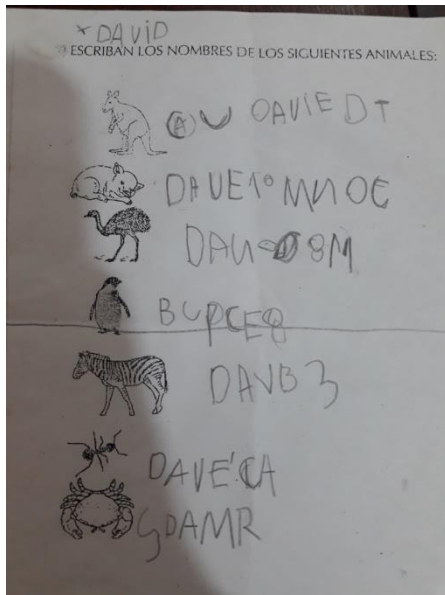
Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos del registro de la maestra de grado

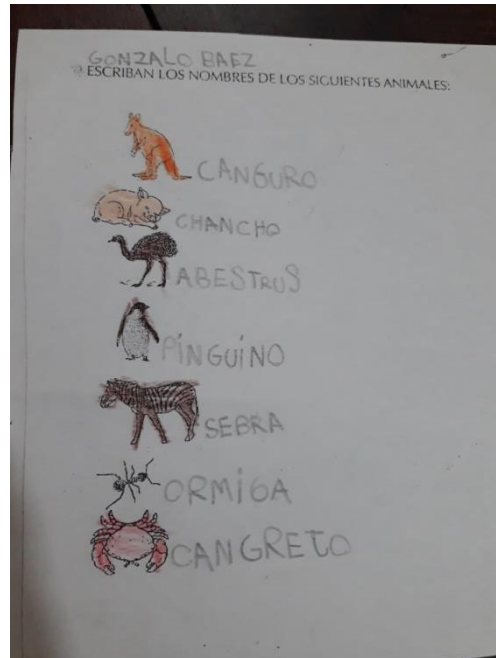
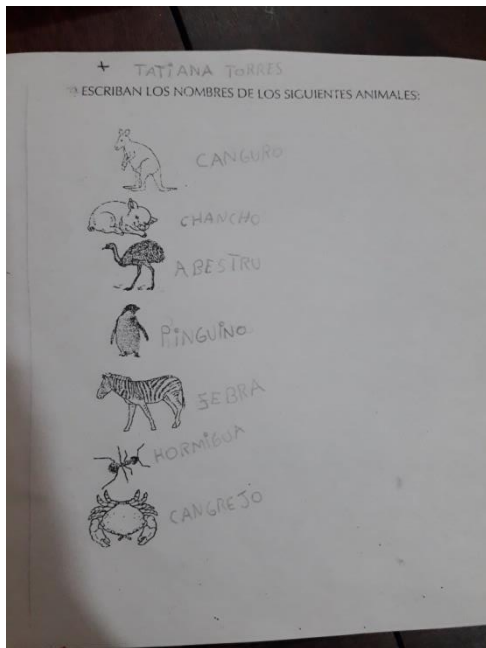
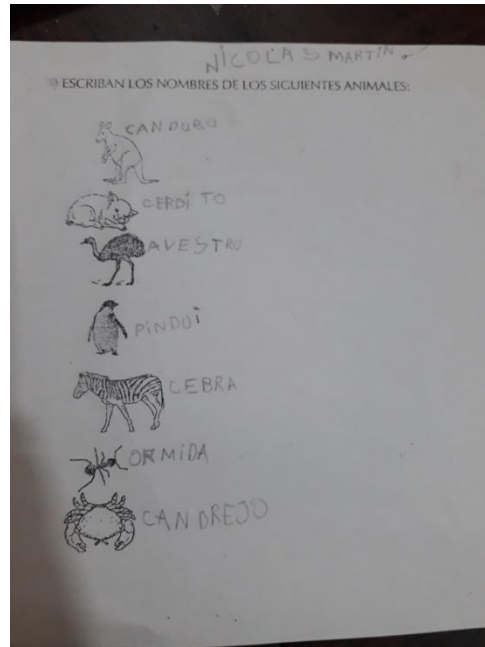
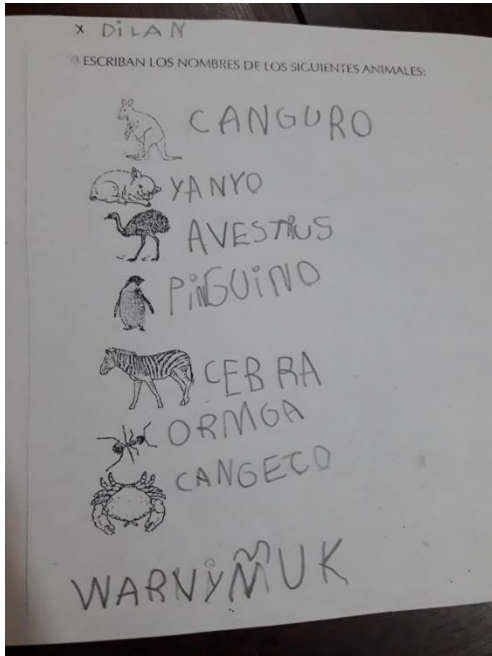
Resultados de encuestas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O
Horizonte intercultural	X	X		X	X		X		X		X	X		X		X
madre analfabeta	X	X		X	X		X		X		X	X		X		X
No asistió al nivel inicial					X											X
Hermanos mayores que saben leer y escribir	X	X	X			X	X	X				X		X		
Posee altos porcentajes de inasistencias injustificadas		X		X	X		X				X	X			X	X
Es repitente	X			X			X					X		X		X

ACTIVIDADES DE ESCRITURA









ENTREVISTA A REFERENTE FAMILIAR

- 1- ¿Quiénes integran su grupo familiar?¿Cuántos son en total?
.....
- 2- ¿Hay algún integrante de la familia que no sea argentino?
.....
- 3- ¿Cuántas personas trabajan en la familia? ¿Cuál es su ocupación? ¿Es fijo o temporal?.....
.....
- 4- ¿Cuántas personas en su familia saben leer?.....
.....
- 5- ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por los integrantes de su familia?
.....
.....
- 6- ¿Cuáles son sus expectativas educativas para tu/s hijo/s?¿Quién le ayuda con las tareas de la escuela? Capital cultural
.....
.....
- 7- ¿Cuántos libros estima usted que hay en su casa? ¿Tienen teléfono celular ?¿ Los niños acceden al teléfono?
.....

8- ¿En su casa hablan español o portugués?

.....
.....
.....