

JUGANDO A LEER
TEORÍAS COGNITIVAS Y CURRÍCULUM
EL MÉTODO SILABLADO EN LAS SALAS DEL JARDÍN
María Elena García Protta

Las teorías psicológicas parecen fértiles como herramienta de análisis de las situaciones educativas, brindando elementos de suma utilidad para la toma de decisiones pedagógicas, pero no deberían ocultar la decisión pedagógica misma y su carácter normativo"
Ricardo Baquero

En esta ponencia me propongo:

- 1) Delinear las bases para una reflexión sobre las teorías cognitivas y su relación con el currículum vigente en las distintas etapas histórico-políticas de las últimas décadas.
- 2) Repasar los aportes de Bravo Valdivieso y presentar los resultados de una muestra sobre el umbral cognitivo para el aprendizaje de la lectoescritura según los parámetros de este investigador chileno
- 3) Proponer el método Silablado para la producción de poesías disparatadas o trabalenguas, correspondiente a la disciplina literatura, sección producción de textos, en el apartado curricular Prácticas del Lenguaje.

1) Durante mucho tiempo, las teorías psicológicas acerca del aprendizaje fueron tomadas como modelos de la enseñanza misma, generando en la práctica una ausencia de decisiones pedagógicas. Se desconocía o se malinterpretaba la gran diferencia entre un investigador y un maestro.

Muchas colegas han ejercido su tarea bajo el famoso "libro de Petete", como se llamaba puertas adentro de las escuelas, al diseño curricular vigente durante la última dictadura militar. Como la teoría cognitiva asumida era la de las "etapas" del desarrollo del niño de Piaget, y aunque en el área lengua no estuviera explícitamente normado que al niño no debía enseñársele a leer ni escribir en el nivel primario, lo habitual era que ello no ocurriera hasta pasado la mitad del año escolar en primer grado, y se trabajaba, tanto en este nivel como en el nuestro, el inicial, con cuadernillos de "aprestamiento" con ejercitaciones para lograr la coordinación visomotora y ejercicios temporoespaciales para dominar el campo gráfico en la convicción de que así el niño se preparaba para la representación mental de la forma, el

tamaño y la direccionalidad de las letras.¹ En el nivel inicial en las salas de escuelas públicas, elaborábamos el material las docentes, sobre la base de los cuadernillos que las editoriales editaban. Cuando se empezara a escribir en primer grado sólo debían usarse grafemas que respondieran a un solo fonema: **a – d – e – i – l – m – p – n – o – t – u – s** y la **y** como coordinante y en posición inicial en **yo**.²

Hay datos empíricos, en algún cuaderno de actuación de maestras jardineras, a quienes, luego de su visita, alguna supervisora asentaba en ese nefasto período histórico “no habrá nada escrito en la sala de 4 años” como recriminación a que los percheros llevaran, además de un dibujo, los nombres de los niños, y porque hubiera carteles en los diferentes rincones.³ Y es que, en ese momento, la normativa solo contemplaba actividades en el nivel oral.⁴

Cuando despertó el país a la democracia, el sistema educativo de capital inició una innovación altamente positiva en sus métodos y contenidos. Fueron convocados destacados especialistas en las diferentes disciplinas curriculares, quienes trabajaron codo a codo con un plantel docente cuidadosamente escogido, generando bases para un diseño curricular que fue debatido ampliamente en las escuelas antes de ser sancionado. Cuando se aprobó, y en lo referente a lectoescritura, otorgaba a los niños pequeños la posibilidad de tener todo el material escrito a su alcance y de protagonizar ellos mismo actos de escritura⁵, postura que se asemeja bastante a la que actualmente rige en el sistema.

Simultáneamente, aparecían en el escenario las **investigaciones** de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes aplicaron el método de Piaget concretamente a la lectoescritura, un trabajo serio y de amplia difusión, su libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, editado por Siglo XXI en 1979, se reeditó en 1988 y arrasó en ventas. Lamentablemente, lo que para las autoras era investigación fue **confundido con método de enseñanza**. La pedagogía no actuó en ese período –o lo hizo muy débilmente– y la investigación pasó a ser el ejercicio de la sala. Muchas escuelas –del ámbito privado– publicaban sus anuncios en los más importantes diarios locales poniendo el acento en el empleo del método “psicogenético”. Recuerdo la pregunta de una compañera: “¿mandarías a tu hijo a una escuela donde no le enseñaran?”.

¹ Materiales gráficos editados por entonces: “Mi carpeta de ejercicios”, de Ed. Latina, “jugando con grafismos”, de Ed. Acmé, “Primerito”, de Ed. Estrada, “Martín y Carolina”, de Ed. Kapeluz y “Paginitas para mí”, de Editorial Aique.

² M.C.B.A. – Diseño curricular – Área Lengua – Ciclo Primero – Grado Primero – pag.16, 1981.

³ Lectura y Vida, 1991 – Ponencias del Grupo Oxígeno en el Tercer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura.

⁴ MCBA, Diseño Curricular para el Nivel Prescolar, 1982, pag. 54 y 55.

⁵ MCBA, Secretaría de Educación, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989, pag. 32 a 36, 91 a 106.

También en ese período comienza a despuntar la teoría sociohistórica, quizá su mayor o primera difusora en nuestro país sea la Dra. Berta Brav-lasky. El paradigmático representante de esta corriente, Lev Vigotsky, cuestiona a Piaget el hecho de que no tome en cuenta la cultura, las condiciones sociales donde cada niño se desarrolla. Los maestros fuimos espectadores del debate académico entre “constructivistas” y “sociohistóricos”, que por momentos alcanzaba álgidas disputas. Como siempre, implementábamos nuestra práctica con el marco del currículum, pero con la incertidumbre de si sería aprobada por los académicos, ya que era nuestra práctica la que parecía ser objeto de estudio.

En el año 1987 aparece el libro de las investigadoras del CONICET Susana Gramigna y Ana María Borzone de Manrique⁶ “La conciencia lingüística”, editado por El Ateneo, enmarcada en la teoría sociohistórica y con fundamentos y ejercicios de segmentación léxica, silábica y fonológica, con un apéndice de práctica en las salas de 5 años de ejercicios contextualizados por las docentes a cargo. Las docentes trabajaron sólo segmentación léxica y fonológica, porque en la práctica encontraron que, debido a su ritmo interno, los chicos tenían internalizada la conciencia silábica. Esta experiencia fue socializada en reuniones con las maestras de los D.E, 1° y 2°, distrito este último donde yo me desempeñaba en aquella época y pude participar de esa difusión.

Mi intento hasta aquí es demostrar que los maestros siempre fuimos respetuosos de lo producido por académicos e investigadores, y, aunque en algunos casos hayamos confundido investigación con enseñanza, siempre hemos priorizado trabajar responsablemente según lo “bajado” a las escuelas por el Ministerio Nacional, el Ministerio de la Ciudad, la Secretaría de Educación o la Dirección de Currículum.

El Diseño Curricular que actualmente es nuestra normativa, dedica 114 páginas al área *Prácticas del lenguaje* que incluye los capítulos “Hablar en el Jardín” “Leer y escribir en el Jardín” y “Literatura”.

En el apartado “El docente y la oralidad” se lee:

Es fundamental para modelar comportamientos lingüísticos adecuados que los docentes usen siempre el lenguaje del adulto, no un lenguaje infantil artificial, con un vocabulario muy pobre, con frases simplificadas, con una profusión de diminutivos innecesarios, con tonos de voz, ritmos, pronunciaciones, que intentan imitar las voces de los niños. Ellos comprenden mucho más de lo que pueden expresar, por lo tanto para que puedan mejorar sus producciones orales es necesario que tomen contacto, a través del

⁶ Ana María Borzone de Manrique figura como responsable de Educación del Lenguaje en el marco teórico del DC de 1989, como colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

*habla del maestro, con las distintas estructuras de la lengua, no con frases armadas en función de lo que se cree que el niño puede comprender: ese niño está, por lo general y muchas veces, cualquiera sea su inserción social, largos ratos frente al televisor atendiendo programas para adultos.*⁷

En “Práctica de la Escritura” se define el concepto de escritura:

*No se trata de períodos dedicados a la “enseñanza de las letras”, sino de incluir la escritura como forma de comunicación. Así como sucede en la vida cotidiana. Es recomendable evitar el trabajo con letras sueltas y la escritura de palabras descontextualizadas a modo de ejercicio, sin que adquieran sentido en una situación comunicativa significativa para los niños, pues estas estrategias resultan poco adecuadas para que los alumnos vayan descubriendo para qué se lee y se escribe e inducen a un aprendizaje mecánico, tedioso y alejado de las prácticas sociales.*⁸

Elegí sólo estos 2 párrafos entre las 114 páginas porque creo que son representativos del enfoque comunicativo que se nos pide pongamos como marco para la práctica del lenguaje. Y con solo observar nuestras salas se verá que es ésta una práctica internalizada en el docente en tanto mediador responsable del contacto de los alumnos con los textos. Definimos texto a *cualquier pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión, que funciona como un todo coherente.*

2) El Dr. Luis Bravo Valdivieso realizó numerosos estudios que demostraron que el modelo maduracionista que le atribuye a la percepción visual otras funciones cognitivas como la orientación espacial, temporal, la discriminación derecha-izquierda, los procesos psicomotores, etc. Siguiendo al estadounidense Vellutino, los errores al nombrar, típicos de la dislexia, no tienen que ver con lo visual sino que son problemas cognitivos, específicamente el resultado de dificultades en el almacenamiento y recuperación de los nombres de las palabras impresas. Bravo Valdivieso encuentra que los resultados de la muestra utilizada en EEUU no podían extrapolarse a Chile, su país, donde el número de problemas de este tipo es mucho mayor. Y donde las carencias de todo tipo repercuten directamente en las estructuras cognitivas, lingüísticas, intelectuales, sociales, culturales y hasta físicas del niño concreto.

Es, entonces, mérito indiscutible de este investigador haber iniciado y continuado un conjunto de estudios en su país (donde la realidad es similar

⁷ Pag. 284, Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños de 4 y 5 años, 2000.

⁸ Pag. 298, op.cit.

a la de toda Latinoamérica) sobre el comportamiento de la dislexia y los trastornos de la lectura.

Toma como marco teórico a Vigotsky, quien sostiene que las estructuras cognitivas y lingüísticas del ser humano se conforman como producto de las condiciones externas que rodean al sujeto y por lo tanto no se puede pretender explicar ninguna de sus manifestaciones sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales concretas en las que surge.

A la luz de esta orientación socioculturalista es que podemos explicar la constatación, a través de la investigación experimental, de la diferencia de diferencias significativas en los puntajes o niveles alcanzados en las evaluaciones de lectura, escritura y comprensión lectora, entre niños de nivel socioeconómico bajo y niños de nivel socioeconómico medio o alto. Se aplicó el test de inteligencia WISC-R que está compuesto por subtest que evalúan diversas funciones neuropsicológicas como los niveles de atención, memoria, percepción visual, abstracción, categorización verbal, razonamiento lógico, organización viso-espacial, etc.. La conformación de estas estructuras neurológicas estaría determinada por la calidad y cantidad de interacción cognitiva y lingüística del niño con su medio social, cultural y familiar.

Cuando se clasificaron a los niños con retardo lector según su nivel socioeconómico, los niños del nivel socioeconómico bajo mostraron puntajes muy bajos en relación con los niños del nivel socioeconómico medio, a pesar de que tenían la misma edad cronológica y pertenecían al mismo grado escolar.

Las diferencias socioeconómicas generarían distintos niveles de procesamiento neuropsicológico. Estarían determinadas por la calidad y cantidad de interacción con su medio sociocultural y familiar.

Aunque la dislexia es un trastorno constitucional, el mérito de Bravo Valdivieso es haber señalado las particularidades sociales y culturales en las que se manifiestan los procesos lectores y sus trastornos.

Bravo Valdivieso, por otra parte, acuña el concepto de **umbral lector**. Lo define como el **conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal de lectura**.

Centrando las miradas en el propio niño, no en el maestro ni en las condiciones materiales de la práctica educativa, sostiene que debemos preguntarnos cuáles son las habilidades cognitivas y lingüísticas con las que cuenta el niño para enfrentar el aprendizaje de la lectura.

Para asimilar este aprendizaje el niño requiere una serie de prerrequisitos que forman parte del dominio de su lenguaje oral a nivel léxico, sintáctico, semántico y fonológico.

Determinar el umbral lector posibilita el diseño de experiencias psicopedagógicas factibles de ser aplicadas durante la educación inicial orientadas a la prevención de futuras deficiencias.

Cuando se analiza cuáles fueron las variables específicas que mejor predijeron el desempeño futuro en la lectura y en el rendimiento escolar, los investigadores coincidieron en señalar estas tres:

- ✓ La conciencia fonológica.
- ✓ El conocimiento del sonido de algunas letras.
- ✓ La fluidez y velocidad para nombrar objetos.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística y uno de los aspectos estructurales del lenguaje oral es el fonológico.

Varios estudios sostienen que el niño empieza a tener un nivel de conciencia silábica, después un nivel de conciencia intrasilábica y finalmente un nivel de conciencia fonémica.

Bravo Valdivieso aplica en Chile una prueba sencilla para evaluar el umbral lector adecuado para leer.

La prueba consistía en

Reconocer cinco letras mínimo.	Identificar y emitir el fonema inicial de una lista de 8	Leer ideovisualmente una palabra	Dos nombres de una lista del conjunto de sus compañeros de clase
--------------------------------	--	----------------------------------	--

Si los niños respondían satisfactoriamente serían capaces de obtener un mejor desempeño en la escuela primaria. Aplicada la prueba, se comprobó que los niños de nivel socioeconómico bajo tenían mucho menor rendimiento que los de nivel socioeconómico medio y alto. Los mismos resultados tuvieron los estudios longitudinales a lo largo de los estudios primarios.

La autora de la nota sobre estas investigaciones, la peruana Esther Velarde Consoli, sostiene que, debido a que la edad del aprendizaje de la lectoescritura es referencial, en el nivel inicial deberían realizarse enseñanza implícita de la conciencia fonológica y la conciencia alfabética. Sería imprescindible la exposición temprana al lenguaje escrito, en términos acordes con los que indica nuestro diseño curricular.

Y otorga mucha importancia a la articulación en este sentido de los niveles inicial y primario para que haya continuidad en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

A los fines de tener alguna referencia sobre el umbral lector de los alumnos de la institución en la que me desempeño como directora suplente, el J.I.C. del D.E. 21, apliqué esta prueba en una Sala Verde de 5 años, turno tarde, junto con la maestra, Viviana Serrano. Trabajamos con los mismos indicadores en base a los nombres de los alumnos lo que dio como resultado: el 63% reconoce el fonema inicial sobre 8 palabras, el 50 % reconoce 2 palabras completas y el 86% reconoce 5 letras. No se tomó la prueba sobre

la ideovisual. Y consideramos a esta muestra como una base para diseñar estrategias que aumenten la ejercitación de estas habilidades.

Consideramos que al estimular la conciencia fonológica, estaríamos actuando en la Zona de Desarrollo Próximo, concepto elaborado por Vigotsky y que toma Bravo Valdivieso.

Si la Zona de Desarrollo Real es el nivel cognitivo que alcanza el niño cuando se le evalúa sin ayuda, y la Zona de Desarrollo Potencial es todo lo que el niño puede desplegar, la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que existe entre ambos niveles. En otras palabras, la instancia en la que actúa el maestro, el adulto mediador o el par con mayor nivel cognitivo. El espacio de intervención directa y sistemática del maestro mediador será la zona de desarrollo próximo y lo que hará en ella será crearle las condiciones mentales necesarias para favorecerlo en el aprendizaje de la lectoescritura.

3) El método *Silablado*, creado por el Licenciado Pablo Hernán Cueto, toma como fundamento el hecho de que los infantes ya pasaron por un período de sus vidas en donde estuvieron inmersos en un medio en el cual los adultos se comunicaban de alguna manera: normalmente, a través del lenguaje hablado, pero también a través de un lenguaje de señas. En ambos casos se vio que los infantes comenzaban a involucrarse en el lenguaje a través del balbuceo y sin que los adultos hicieran importantes cambios en sus vidas. Es esta capacidad del balbuceo infantil para involucrarse en el lenguaje la que utiliza el método *Silablado*.

Investigaciones recientes, como la de Holowka y Petito (2002), testimonian que un patrón asimétrico de la apertura bucal para el balbuceo, apoya la visión fundamentalmente lingüística de que el balbuceo refleja la sensibilidad de los bebés hacia y para la producción de patrones dentro de las entradas lingüísticas, ya que esta actividad se localiza en el hemisferio cerebral izquierdo.

Éste y otros trabajos afines concluyen señalando que el balbuceo representa el establecimiento de la capacidad de producir lenguaje más que un desarrollo exclusivamente oral-motor.

A finales de 1999 el CERI (Centro de investigación para la Investigación e innovación educativa) de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) consideran el proyecto "Ciencias del aprendizaje e investigaciones del cerebro" con el propósito de fomentar la colaboración entre las ciencias del aprendizaje y las neurociencias. Envían entonces a los gestores de las políticas educativas los -hasta ahora poco explorados- hallazgos de las neurociencias. Hasta aquí, el contacto entre *neurocientíficos* y los *científicos de la educación* fueron escasos.

En palabras de su autor, el *Silablado*:

*Es un ejemplo de que esta alianza es posible, ya que su método es una propuesta didáctica para el nivel inicial.

* Hay un paralelismo entre el lenguaje oral y el escrito e incluye a su propuesta dentro del modelo psicolingüístico.

* Su método debe considerarse como una propuesta facilitadora previa al aprendizaje sistemático de la lectura.

Por todo ello, entiendo que sería posible trabajar las láminas creadas por el autor del método, u otras similares que las docentes consideren pertinentes –ya que es práctica habitual crear modelos según las necesidades surgidas del grupo al tratar de abordar los distintos contenidos– para el apartado

Producir textos / Un desafío para la propia creatividad del apartado *Literatura* dentro de *Prácticas del lenguaje*

Los textos a producir podrían ser *en el campo de la poesía* y desde el *contenido*:

.Comenzar a explorar algunos recursos del lenguaje poético (rimas, juegos de palabras, etc.) en sus producciones.

Algunas sugerencias:

Explorar sonoridades y connotaciones.

¿Cómo suena? ¿Repetimos? ¡Cambiamos!⁹

¿Qué nos imaginamos cuando las decimos? Yo, tú, él, nosotros.

Y el contenido específico:

Materialidad: sonidos y ritmos. Valor del significante liberado del significado. ¿Cuáles son las palabras que hacen “mucho ruido” al decir las?.

⁹ La importancia de cambiar está dada por los estudios de las neurociencias que demuestran que la novedad atrae más que lo conocido a los bebés, por eso los diseños de experimentos científicos se asemejan ahora a los viejos trucos de la magia.

A continuación, reproduzco unas pocas poesías que entiendo servirían como introductorias a esta actividad

<p>Paco, paquito Vendió su galera Para casarse Con una costurera. La costurera Vendió su abanico Para casarse Con Paco paquito</p> <p>^^</p> <p>Tucu, tucu, tucu,tucu Pisa Tere un palo duro. Duro palo, palo duro Pisa tucu, tucu, tucu.</p>	<p>Pablo, Pablito, clavó un clavito.</p> <p>^^</p> <p>Poco a poco Pepe Cropo Come un coco.</p> <p>^^</p> <p>Cómelo, comilón Con limón, con melón O con melocotón.</p>
<p>Pintando pinté un piso Pequeño en la pared Poquitos pajaritos Pinté con un pincel.</p>	<p>El perro de San Roque No tiene rabo Porque Ramón Ramírez Se lo ha robado.</p>

Espero haber aportado un enfoque para reflexionar sobre el enlace teorías cognitivas y aprendizaje escolar, como dije en la introducción.

Muchas gracias.

Bibliografía

Baillargeon, R. (2004), "Razonamiento infantil sobre objetos ocultos: evidencia de expectativas sobre eventos generales y específicos". Introducción, secciones 3 y 4 en *Apuntes sobre ciencias cognitivas y psicología del desarrollo*.

Cueto P.H. (2005), "La Nueva Ciencia Cognitiva", en *Apuntes sobre ciencias cognitivas y psicología del desarrollo*.

Cueto P.H. (2006), "La magia de los bebés", en *Apuntes sobre ciencias cognitivas y psicología del desarrollo*.

Cueto P.H. (2006), "Silabado. Un método natural y temprano para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura, pag.67-75, Editorial Dunken.

Holowka, Siobhan y Petito, Laura – Ann (2002), "Especialización cerebral del hemisferio izquierdo de los bebés mientras balbucean", en *Apuntes sobre ciencias cognitivas y psicología del desarrollo*.

Petito, Laura Ann (2001), "Los ritmos del lenguaje en los movimientos de las manos de los bebés", en *Apuntes sobre ciencias cognitivas y psicología del desarrollo*.

Striano, T. y Tomasello, M. (2001), "Desarrollo infantil: Cognición física y social", Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales y del Comportamiento en *Apuntes sobre ciencias cognitivas y psicología del desarrollo*.

Velarde Consoli, E. (2004), "La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo: Tesis revolucionaria de Luis Bravo Valdivieso", *Educación*, 2:83-94.

MCBA, Secretaría de Educación, Diseño Curricular (primaria) , 1981.

MCBA, Secretaría de Educación, Diseño Curricular para el nivel preescolar, 1982.

MCBA, Secretaría de Educación, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989.

G.C.A.de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000.

**MUESTRA TOMADA EN LA SALA VERDE DE 5 AÑOS – TURNO TARDE
JIC 3 - DE 21**

Nº	Nombre del alumno En verde : palabras /nombres trabajados	Reconoce 2 fonemas inicia- les sobre 8 pa- labras	Reconoce 2 palabras com- pletas sobre 8	Reconoce 5 letras de las 8 palabras
1	GISEL	NO	NO	SI
2	AGUSTIN	NO	NO	SI
3	BIANCA	SI	NO	SI
4	LAUTARO	SI	SI	SI
5	LUCÍA	SI	SI	SI
6	MARCOS	NO	NO	SI
7	BRIAN	NO	NO	NO
8	ALAN	NO	NO	SI
9	VICTORIA	SI	SI	SI
10	TRINI	SI	NO	SI
11	LUCAS	NO	NO	SI
12	JULIANA	NO	NO	NO
13	LIONEL	NO	NO	SI
14	FIDELIA	NO	NO	SI
15	JAIR	SI	SI	SI
16	LEONEL	SI	SI	SI
17	NICOLÁS	SI	NO	SI
18	SOL	NO	SI	SI
19	LUCAS	SI	SI	SI
20	CRISTOPER	SI	SI	SI
21	EVELYN	SI	NO	SI
22	ALEJANDRO	SI	SI	SI
23	LUCÍA	SI	SI	SI
24	DANA	NO	NO	NO
25	BRIAN	SI	SI	SI
26	ANTONIO	SI	SI	SI
27	SOFÍA	SI	SI	SI
28	NICOLÁS	SI	SI	SI
29	CANDELA	SI	SI	SI
30	CASANDRA	SI	NO	NO
%		63%	50%	86%