

MENDOZA  
LEE Y  
ESCRIBE



**1er. GRADO**  
**PRIMER LIBRO**

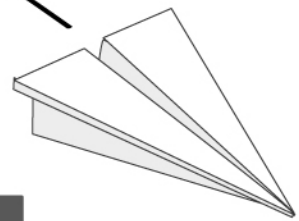
**2013**

Dirección de  
**EDUCACIÓN PRIMARIA**

Dirección de  
**EDUCACIÓN SUPERIOR**



**MENDOZA  
LEE Y  
ESCRIBE**



**1er. GRADO  
PRIMER LIBRO**

**2013**

Dirección de  
**EDUCACIÓN PRIMARIA**

Dirección de  
**EDUCACIÓN SUPERIOR**





## **AUTORIDADES**

Gobernador de Mendoza

**Francisco Pérez**

Vicegobernador de Mendoza

**Carlos Ciurca**

Directora General de Escuelas

**María Inés Abrile de Vollmer**

Jefa de Gabinete

**Zidanelia Álvarez**

Subsecretaria de Educación

**Mónica Soto**

Subsecretaria de Planeamiento y  
Evaluación de la Calidad Educativa

**Livia Sáñez**

Director de Educación Primaria

**Walter Berenguel**

Directora de Educación Superior  
**Alicia Beatriz Romero de Cutropia**

Subdirectora de Educación Primaria

**Alicia Lena**

Subdirector Académico

**Esteban Rolando González**

Subdirectora de Educación Primaria

**Francisca Garcías Orell**

Inspectora General

**María Laura Abraham**

## **PROGRAMA MENDOZA LEE Y ESCRIBE**

Coordinadora general

**Marta Blanco**

Referente de Alfabetización

**Alicia Romero de Cutropia**

Coordinadoras de la gestión institucional

**Alicia Lena**

**Francisca Garcías Orell**

Coordinación técnica

**Selva Fuente**

Arte y Diseño

**Fernando Ariel Ríos**

**Francisco Curioni**



## ÍNDICE

Introducción	7
Parte 1 - Marco teórico y modelo didáctico	9
1- Consideraciones Generales .....	11
2- Propuesta de un modelo didáctico para la alfabetización inicial .....	23
Parte 2 - La gestión institucional del Proyecto alfabetizador	31
La gestión institucional del Proyecto alfabetizador .....	33
Guía para el seguimiento de una secuencia didáctica en el aula .....	39
Parte 3 - Una propuesta áulica para las primeras semanas de clase	43
a- Recomendaciones para trabajar en las primeras semanas de clase .....	46
b- Recomendaciones para la evaluación diagnóstica de la alfabetización inicial en el primer ciclo .....	54
Cronograma .....	56
Día 1 .....	58
Día 2 .....	66
Día 3 .....	69
Día 4 .....	73
Día 5 .....	77
Día 6 .....	80
Día 7 .....	84
Día 8 .....	86
Día 9 .....	89
Día 10 .....	93
Día 11 .....	97
Día 12 .....	100
Día 13 .....	104
Día 14 .....	107
Día 15 .....	112
Día 16 .....	117
Día 17 .....	121
Día 18 .....	125
Día 19 .....	128
Día 20 .....	130
Día 21 .....	132



<b>Parte 4 - Mendoza Lee y Escribe poesías</b>	<b>133</b>
Introducción .....	135
Cronograma .....	138
Clase 1 .....	140
Clase 2 .....	143
Clase 3 .....	144
Clase 4 .....	148
Clase 5 .....	150
Clase 6 .....	153
Clase 7 .....	155
Clase 8 .....	160
Clase 9 .....	162
Clase 10 .....	164
Clase 11 .....	168
Clase 12 .....	171
Clase 13 .....	173
Clase 14 .....	175
Clase 15 .....	179
Clase 16 .....	181
Clase 17 .....	185
Clase 18 .....	187
Clase 19 .....	190
Clase 20 .....	192
Esquema del proyecto con la descripción y la argumentación de las tareas .....	194
<b>Parte 5 - Anexo Bibliográfico</b>	<b>213</b>
Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela .....	215
Lengua 1, 2 y 3 de los NAP del Ministerio de Educación de la Nación. Año 2004.....	225
Redefiniendo... las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir .....	237
Enfoques, propuestas didácticas y prácticas .....	245
Leer y escribir en un mundo cambiante .....	251
Hablar y escuchar .....	257
Ser alumno en el siglo veintiuno. Alumnas y alumnos de primer y segundo ciclos de la EGB .....	265
Resolver problemas en el área de la lengua. Desafíos de las prácticas, desafíos de su enseñanza .....	269
<b>Bibliografía</b>	<b>271</b>





## INTRODUCCIÓN

Mendoza Lee y Escribe es un programa de Desarrollo Profesional en Alfabetización que busca mejorar las prácticas de lectura y escritura en las escuelas, acompañándolas desde la gestión didáctica del aula y desde la gestión institucional en la puesta en marcha de su proyecto alfabetizador.

Es el producto del trabajo conjunto y articulado entre la Dirección de Educación Primaria y la Dirección de Educación Superior.

El material que hoy les acercamos está dedicado a la alfabetización inicial. Pretende contribuir a mejorar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos del primer ciclo de todas las escuelas primarias de la provincia.

Está organizado en cuatro partes. En la primera parte se presenta el marco teórico sobre la alfabetización inicial. La segunda parte aborda aspectos referidos a la gestión institucional y la evaluación del proceso. La tercera y cuarta parte incluyen una secuencia de trabajo con su correspondiente cronograma. En la quinta parte se presenta un Anexo Bibliográfico que complementa la propuesta de Mendoza Lee y Escribe.

El primer grado es donde se juegan en gran medida las trayectorias estudiantiles de los alumnos y genera en los niños y sus familias una enorme expectativa. Existe una gran diversidad de experiencias previas sobre el conocimiento de la lengua escrita y las prácticas de lectura y escritura entre los alumnos y es tarea de la escuela compartirlas y promover situaciones de enseñanza que favorezcan los aprendizajes deseados.

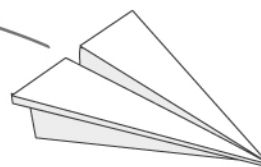
La alfabetización inicial implica un proceso que requiere de tiempos y paciencia, además de intervenciones oportunas y estrategias didácticas del docente adecuadas a la diversidad de alumnos y sus experiencias previas, que insume mucho más que el año lectivo correspondiente al primer grado.

El equipo de docentes del primer ciclo de cada escuela, articulados con sus equipos directivos y su supervisión, en escuelas comprometidas con su misión alfabetizadora y acompañados por el equipo técnico del programa, todos juntos, aportamos desde nuestros saberes y experiencias para que Mendoza sea una provincia donde todos los niños y las niñas sepan leer y escribir.

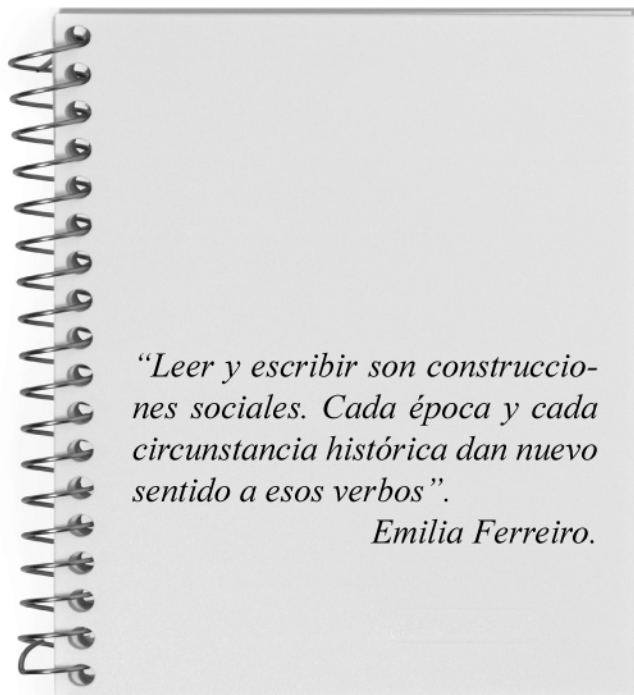


\* Quienes produjeron este documento rechazan toda manifestación de sexismo, por lo cual en él se usa el género estrictamente como marca gramatical sin identificación con un predominante y con la única intención de facilitar la lectura sin duplicaciones que puedan obstaculizarla.





“La alfabetización es un derecho”



*“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevo sentido a esos verbos”.*

*Emilia Ferreiro.*





## 1- CONSIDERACIONES GENERALES

### El desarrollo de la escritura

Aprender a leer y a escribir es uno de los procesos que más transforman y humanizan a las personas. La escritura es sin duda el invento más maravilloso y potente que jamás haya creado el hombre, y la base de muchos otros inventos. Hoy no podríamos imaginar nuestro mundo sin ella, pero, aunque nos cueste pensarlo, el hombre vivió más de un millón de años sin escritura. E incluso en la actualidad, de las actualmente 3000 lenguas en uso, sólo 78 han sido plasmadas por escrito.

Este proceso cultural tiene, asimismo, un enorme impacto subjetivo, como señala Rosa María Torres (2006): "La alfabetización es el portón de entrada a la educación básica y el pasaporte más importante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aprender a leer y escribir marca un antes y un después en la vida de las personas".

El hombre tiene memoria y quiere dejar su impronta más allá de su tiempo. Por eso realizó las pinturas rupestres e inventó el sistema de escritura (ideográfico y luego alfabético) y distintas técnicas, instrumentos y materiales para escribir (piedra, arcilla, cera, papiros, papel de seda y de pasta de madera, pantallas de computadoras y punzones, lápices, lapiceras, teclados, etc.). Cada sistema y cada tecnología de escritura requieren de procesos específicos para su aprendizaje.

Los sistemas ideográficos de escritura asocian un significado a un dibujo idealizado. Cognitivamente es fácil de aprender con algunas pocas palabras. Pero nuestros antepasados pronto descubrieron que los sistemas ideográficos no son prácticos. Si queremos utilizar por ejemplo 4.000 palabras deberíamos aprender 4.000 caracteres y esto lleva mucho tiempo y un enorme ejercicio de memoria. En las sociedades antiguas con sistemas ideográficos, la escritura era tarea de una elite que podía dedicar toda su vida a aprender a leer y a escribir sin ocuparse de otros trabajos mientras la mayoría de la población, que realizaba esos trabajos, quedaba fuera de la posibilidad de aprender a leer y a escribir.

Por eso el hombre ideó otro sistema de escritura, más económico y práctico para la memoria pero a la vez más abstracto: el sistema alfabético. Aquellos antepasados se dieron cuenta de que al hablar repetíamos determinados sonidos y se les ocurrió representar con un dibujo o carácter no ya una idea o un significado sino un sonido. Fueron lingüistas muy agudos, pues requería un gran esfuerzo de análisis y abstracción identificar los diferentes sonidos o fonemas ideales de una lengua (ya que cada uno los pronuncia de manera diversa), aislarlos en la cadena fónica que es un continuum y pensar en elaborar caracteres que no tuvieran significado en sí mismos sino que representaran esos sonidos o fonemas.

Como los fonemas de las lenguas son limitados, se requiere identificarlos y asociarlos a unos pocos caracteres o letras (27 letras tiene el abecedario español) pocos en relación con la enorme cantidad de caracteres que tienen los sistemas ideográficos y de esta manera se escribe la lengua hablada.

"Aprender a leer y escribir marca un antes y un después en la vida de las personas".

El primer sistema alfabético completo que representaba con caracteres todas las consonantes y vocales de su lengua fue el griego y por eso la palabra alfabeto remite a las primeras dos letras (alfa y beta) de su sistema de escritura. Luego los romanos idearon otros caracteres para sus fonemas y crearon el abecedario (que remite a las cuatro primeras letras del sistema de escritura romano). El español, que deriva del latín, utiliza este alfabeto, así como el inglés y otras lenguas, que si bien no provienen del latín,

fueron habladas por pueblos que en algún momento de su historia fueron parte del Imperio Romano.

La invención de la escritura o la transición de una sociedad ágrafa a otra en la que la comunicación lingüística relevante se efectúa por medios escritos, se presenta como una transformación radical no sólo de todos los aspectos de la vida social sino del pensamiento; la escritura "reestructura la conciencia" sostiene Ong (1993: 81) y establece un pensamiento independiente del contexto.

### De la lectura oral a la lectura silenciosa

Al principio, los griegos escribían en letras mayúsculas y no separaban las palabras (porque no están separadas

por pausas en la cadena hablada). En español sería algo así: ELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITAE-SUNODELOSMÁSVALIOSOSYCOMPLEJOSEN-LAVIDADEUNAPERSONA. Para poder leer este enunciado necesariamente debiste pronunciar (aunque fuera silenciosamente) cada letra y después comprendiste lo que escuchaste (aunque fuera una escucha silenciosa en tu mente). ¿Te imaginas lo que demorarías en leer en voz alta (o silenciosamente en tu mente) el periódico cada mañana? Sin duda ocuparías varias horas sin contar que deberías releer varias veces porque pronunciar un texto no significa necesariamente que se haya comprendido y mucho menos que se haya retenido en la memoria lo comprendido.

Sin embargo, puedes leer el periódico en 10 o 15 minutos mientras desayunas y tu vista no recorre lineal y prolijamente todos los renglones sino que salta de un titular a otro, lee en zigzag lo que te interesa y deteniéndose en el artículo que te llama la atención para leerlo completamente; lo haces en pocos minutos y no se mueven tus labios ni pronuncias mentalmente cada una de las letras de las palabras que lees.

Esto es posible porque la lengua escrita fue logrando con el tiempo una autonomía frente a la lengua oral y fue inventando pistas para poder leer "del ojo al cerebro" sin

La lengua escrita  
fue logrando con el  
tiempo una autonomía  
frente a la lengua oral  
y fue inventando  
pistas para poder leer  
"del ojo al cerebro" sin  
necesidad de pasar por  
la lengua oral.

necesidad de pasar por la lengua oral (del ojo a los labios que pronuncian y al oído y de allí al cerebro para comprender la palabra escuchada).

Hoy en un texto encontramos una serie de pistas visuales como la diagramación, los títulos y subtítulos destacados tipográficamente, las palabras en negrita o los epígrafes o las imágenes, entre otros aspectos que se engloban en lo que llamamos paratexto (porque rodea al texto sin ser estrictamente propio del sistema de la lengua, pero sí responde a convenciones discursivas, propias de determinados usos sociales de la lengua); también la separación de las palabras en un texto, la demarcación de las oraciones con mayúscula inicial y punto final o la separación entre párrafos (que no tiene que ver con una pausa en la lengua oral sino con una pista sobre la organización del texto).

Pasar de la necesidad de la lectura oral, como único camino para comprender un texto, a la lectura visual veloz actual ha implicado varios siglos de desarrollo de la escritura; se han inventado letras mayúsculas y minúsculas, distintos signos de puntuación, la diagramación espacial y el diseño gráfico, entre otras cosas.

### **Una verdadera democracia con una alfabetización avanzada para todos los ciudadanos**

Todo lo que hoy llamamos "modernidad" está asociado a la lengua escrita y a la imprenta y estos inventos culturales tecnológicos significaron una profunda transformación en la sociedad. A través de los materiales escritos: libros, periódicos, comenzaron a difundirse ideas, opiniones, posicionamientos políticos asociados a los sectores de poder que representaba cada uno de ellos. Se vio la necesidad de leer mucho y rápido y de que leyeran todos los ciudadanos que participaban con el voto en las democracias incipientes.

En este contexto, el aprendizaje de la lengua escrita ya no se pensaba para unos pocos especializados sino para toda la población que debía participar de la vida política de su país y estar ilustrada con los avances de la ciencia y la industria, el conocimiento de las leyes y de los contratos; lo cual requería necesariamente saber leer y escribir. Es por eso que los Estados crean la escuela pública y desarrollan los sistemas educativos hace no más de 200 años: para enseñar a leer y escribir a toda la población de un país.

Este proceso que vivió Occidente tiene su correlato en nuestro país con la Ley 1420 y la prédica de Sarmiento de "educar al soberano", es decir, al pueblo. La escuela

se crea con la misión de enseñar a leer y a escribir a todos los ciudadanos, con todo lo que ello implica: aprender a través de la lengua escrita los conocimientos fundamentales y socialmente significativos que el hombre ha acumulado a lo largo de su historia, comunicar por escrito lo que se piensa y compartirlo con otros que pueden aceptarlo o refutarlo. La participación plena en la vida democrática exige una alfabetización avanzada de todos los ciudadanos.

La ciencia está asociada con la invención de la escritura. El hombre pudo pensar en teorías científicas, reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo cuando pudo depositar parte de su memoria en la escritura y releerse y reescribir sus ideas y compartirlas con otros en diferentes tiempos y espacios. Lo mismo sucedió con la literatura. La escritura permitió al hombre crear universos simbólicos e imaginarios compartidos por una cultura que permiten conocer mejor al hombre y su mundo. Ciencia, literatura, tecnología y todas las actividades y desarrollos del hombre tienen necesariamente un sustento en la lengua escrita.

### **Alfabetización Inicial: la lengua escrita y su aprendizaje en la escuela**

"El concepto de alfabetización ha sido redefinido a través del tiempo consecuentemente con los cambios sufridos en las sociedades y al ritmo de los avances tecnológicos. En un sentido amplio, hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos). Es un proceso complejo que en la actualidad y en un sentido estricto, ha recuperado el sentido primordial y específico: aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

Los conocimientos que se enseñan y se aprenden en esta primera etapa, denominada Alfabetización Inicial, son fundamentales porque sientan las bases para todos los demás saberes que se van a aprender a lo largo de la escolaridad.

Para enseñar a leer y a escribir se deben conocer muy bien las diferencias que se establecen entre la lengua oral y la lengua escrita. La primera es natural, es decir, hay una predisposición genética para escuchar y hablar; ésta se adquiere por inmersión en una comunidad hablante, donde los participantes comparten el contexto situacional, los gestos y la entonación facilitan la comprensión, y pueden pedir explicaciones si no se entiende.

Cuando se enseña a leer y a escribir, se inauguran recorridos cognitivos, se "instala" una determinada matriz de aprendizaje.

La lengua escrita, por el contrario, es una invención del hombre, un producto cultural, artificial, un sistema que nada tiene que ver con lo innato, es decir, que no se trae en los genes, sino que se aprende. Es una organización sistemática, específica del material verbal que tiene sus unidades, sus combinatorias propias. Tiene su propio contexto de uso: la comunicación diferida.

Ninguna lengua escrita establece una relación directa con la lengua oral, sí de complementariedad ya que no es una transcripción puntual.

La lengua escrita necesita una visión especializada, alfabética en el caso del español, que permite adquirir informaciones lingüísticas a partir de una serie lineal de símbolos visuales. Esta visión debe ser educada ya que no es natural. Los órganos de la vista se especializan para "ver" lengua escrita. Cuando se enseña a leer y a escribir, se inauguran recorridos cognitivos, se "instala" una determinada matriz de aprendizaje con la importancia que esto trae aparejado para cada uno de los niños.

El desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere enseñanza ya que no es de origen biológico sino que, dentro de un proceso de desarrollo general, pertenece a los procesos de origen sociocultural (Vigotsky, 1979:78).

### **La escritura: una tecnología con sus instrumentos específicos**

La escritura es un producto cultural, una invención del hombre. Es una tecnología de la cual cuaderno y lápiz son parte y en la escuela los niños deben aprender a usarlos. El cuaderno tiene tapas, hojas de papel con anverso y rever-

so, márgenes y renglones; tiene un modo de uso, una forma de ser ubicado en el banco o mesa. Por su parte, el lápiz se toma y presiona de una determinada manera que resulta más cómoda y efectiva para escribir, etc. Ambos objetos, tienen partes, nombres y están hechos de diferentes materiales; además tienen una historia particular. Son delicados objetos de la cultura letrada que es necesario que los niños aprendan a usar, tratar y cuidar.

El manejo de estos materiales para escribir implica un desarrollo motriz específico. El aprendizaje motriz para el trazado de letras debe ser enseñado y practicado, pero como es un aprendizaje mecánico puede ser dejado para la tarea extraescolar y aprovechar el tiempo en clase para las valiosas mediaciones del docente en la enseñanza de estrategias de lectura y escritura y en el descubrimiento y sistematización del sistema alfabético de escritura.

Es importante enseñar cómo tomar el lápiz y la direccionalidad en el trazado de las letras porque desaprender un aprendizaje motriz es muy difícil. No es escribir como se pueda sino como el docente enseña para que el trazado de las letras sea más fácil y veloz, especialmente cuando se pasa a la letra cursiva y se unan las letras en una palabra sin levantar el lápiz.

Este proceso debe automatizar durante el primer ciclo para que los alumnos escriban progresivamente con mayor velocidad y letra clara que permita comprender lo que se escribe. La automatización y la velocidad permitirán centrar la atención en los aspectos referidos al significado, al propósito, a los destinatarios de lo que se va a escribir, situación imposible cuando se ocupa toda la atención y la capacidad de memoria en el dibujo de las letras y se olvida lo que se quiere decir por escrito. Por eso, es el docente, el que en muchas situaciones, asume la tarea de escribir lo que los niños le dictan, es el mediador entre los alumnos y los textos.

### **Leer y escribir son aprendizajes complejos y que operan simultáneamente en diversos planos**

Cuando leemos o escribimos vamos realizando operaciones simultáneas en distintos planos. En toda lectura exis-

te un propósito o intencionalidad (que tiene que ver con los aspectos pragmáticos, con el para qué leemos, con las características de la situación comunicativa) y, en función de esa intencionalidad, seleccionamos determinadas estrategias ya que la lectura de un mismo texto varía según los diversos propósitos.

La mirada se posa sobre el texto, y la puesta en página con su diagramación nos da pistas sobre el género discursivo (si es un poema, una receta, la página de un diccionario, un formulario, una noticia periodística, etc.) y, algunas veces, del contenido o el tipo de información.

Vamos activando todo el tiempo nuestros conocimientos y experiencias previas sobre otras instancias de lectura o saberes relacionados con la temática que traemos a la memoria para procesar la información que nos proporciona el texto durante la lectura.

Leer es un proceso estratégico en el cual el lector va tomando decisiones a cada momento.

Leer es un proceso estratégico en el cual el lector va tomando decisiones a cada momento en función de la comprensión o no de lo que lee, interactuando con el texto para atribuirle un sentido. Decodifica las palabras y les atribuye sentido de acuerdo con el contexto, identifica la información que brinda cada oración o cada párrafo y su relación con el tema del texto. Asocia la información con la de otros textos. Anticipa lo que se espera leer en los próximos párrafos y luego lo verifica. Realiza inferencias (léxicas, temáticas, etc.) permanentemente: a partir de lo

dicho inferimos lo no dicho pero que es necesario tener en cuenta para poder comprender.

El sentido de un texto no es el resultado de la suma de los significados de sus palabras, tampoco es un proceso lineal sino recursivo, donde vamos construyendo en nuestra mente una representación o significado posible para el texto que estamos leyendo, en función de nuestro conocimiento del mundo, de la lengua, de los géneros discursivos y de las convenciones sociales, entre otros aspectos.

La escritura de textos es también un proceso muy complejo (y todavía más para niños que inauguran su relación con la lengua escrita en la escuela, que recién comienzan a tomar contacto con objetos culturales como son el lápiz, el cuaderno (con su superficie plana



para escribir con una determinada direccionalidad y orden, donde debe trazar signos que son ajenos a sus conocimientos).

El proceso de escritura implica: a) La planificación: con la identificación previa del propósito de escritura y del tema, del destinatario y la elección del género discursivo. Luego, se inicia la búsqueda de información, selección, etc.; b) La redacción o textualización que incluye el desarrollo del tema en borradores y que implica transformar las ideas en sintaxis, distribuirla en los párrafos, uso de procedimientos de cohesión (conectores, puntuación, etc.) y escritura ortográfica y c) La revisión: consultas y modificaciones en los distintos planos (contenido, formato, gramática) para obtener un producto final, un texto acorde con las exigencias, para lograr el propósito comunicativo. El proceso no es lineal sino recursivo.

No nos comunicamos por palabras u oraciones sueltas sino por medio de textos. La escritura se inventó y se usa para leer y escribir textos. Enseñar a leer y a escribir textos es tarea de la escuela. Ahora bien, los textos presentan diversas dimensiones y niveles que es necesario interpretar para atribuirle sentido cuando los leemos, o tener en cuenta en el momento de la escritura para que puedan ser comprendidos por un posible lector.

Las dimensiones son aquellos aspectos que resultan visibles porque están en la superficie del texto y se materializan en los siguientes aspectos: la diagramación espacial y el diseño de las letras, los aspectos morfológicos (la concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos, entre otros), la estructura sintáctica de las oraciones, el significado de las palabras, lo relativo a la situación comunicativa y la interacción social (tratamiento de vos o de usted, por ejemplo).

Los niveles, por el contrario, son perfiles no visibles, abstractos, conceptuales, pero necesarios para comprender un texto. Son esquemas que permiten a un lector darse cuenta de que está leyendo un cuento y no un poema ni un artículo periodístico, que el cuento se centra en un asunto o tema determinado, que los párrafos desarrollan ese tema cumpliendo determinadas funciones (introduciendo el tema, ejemplificándolo, estableciendo una relación causa consecuencia, etc.), que el estilo del cuento es realista y no fantástico, que el escritor quiere emocionar o asustar, o crear una cierta incertidumbre. Estos esquemas conceptuales también los tiene en su mente el que escribe un texto. En función de ellos va seleccionando, entre las distintas posi-

"Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual".

bilidades que le brinda la lengua, las palabras, expresiones, estructuras, la organización justa para expresar lo que quiere y lograr determinado efecto en su lector. Estos esquemas también le sirven para la revisión y corrección del texto.

Por eso leer y escribir son procesos cognitivos que articulan la información visual (lo que se ve en el texto) con la información no visual (nuestro conocimiento del mundo, de la lengua, de los géneros discursivos y su organización, de las estrategias de lectura y escritura, entre otras cosas). Por lo tanto, limitar la enseñanza de la lengua escrita a los aspectos notacionales: diagramación espacial, diseño de letras y correspondencia fonema-grafema, no es leer ni escribir, es sólo una de las dimensiones visibles y de ninguna manera da cuenta de la complejidad y del sentido del texto.

Emilia Ferreiro establece una distinción tajante entre dos concepciones: "Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual". (Ferreiro, 1997:17).

## Importancia del repertorio léxico

Sin duda, el repertorio léxico está íntimamente ligado al conocimiento del mundo. La amplitud, precisión, estructuración del vocabulario y las relaciones que se establecen entre distintas unidades léxicas suponen la amplitud, precisión y ordenamiento de la realidad que nos rodea y de nuestro mundo interior, de los objetos, seres, valores, actitudes, etc., a que se refieren dichos vocablos. El lenguaje permite elaborar y transmitir el conocimiento del mundo; gracias a las palabras se transforma el caos de sensaciones en un universo ordenado culturalmente.

A través de la lengua escrita se amplía el repertorio léxico. En el proceso de Alfabetización Inicial es muy importante ir memorizando un repertorio léxico escrito que se recuerda visualmente, y que se asocia con el repertorio léxico oral. El reconocimiento de palabras conocidas facilita los procesos de lectura.

## Leer y escribir: procesos cognitivos básicos

El sistema alfabético español tiene determinados rasgos que deben ser tenidos en cuenta para enseñar a leer y a escribir y para poner en valor las dificultades que se les pueden presentar a los aprendices. La lengua escrita es representación y no transcripción del habla.

## La forma en que se codifica gráficamente la lengua oral

Si bien el español tiene una escritura alfabética, es decir, tiene un número de marcas o grafemas (letras) limitado que representan los sonidos de la lengua oral, esta transcripción no es unívoca. La codificación más simple es aquella en que a cada fonema de la lengua le corresponde un grafema, solo uno y siempre el mismo. Pero, en muchos casos esto no es así, existen codificaciones complejas (un fonema se corresponde con más de un grafema), dígrafos (un fonema se corresponde con dos grafemas) y grafemas a los que no le corresponde ningún fonema.

## Sonidos que se representan con más de una letra

- El fonema /s/ del español americano se representa con tres letras: s, z y c; pronunciamos de la misma manera el sonido de las palabras *sopa*, *zapallo*, *Cecilia*, pero estas palabras no pueden ser escritas intercambiándose las letras o con la misma porque no existen en la lengua escrita.
- El fonema /k/ de las palabras *cuna*, *kilo* y *queja* se

representa de tres maneras diferentes: con las letras c y k y con el grupo qu;

- Al fonema /b/ le corresponden dos letras: b (de boca) y v (de vaca); también, en muy pocos casos, se representa con w;
- Las letras j y g representan un mismo fonema (se pronuncian igual) solamente con g + las vocales e, i. Por ejemplo, *jugo*, *genio*, *gitano*.
- La letra y representa al fonema /i/, de acuerdo con las zonas, ejemplo: yo /io/ y en otros lugares se pronuncia diferente.
- El dígrafo ll (de llama) se pronuncia de diversas maneras en distintos lugares: ll, i, y.

## Letras que representan más de un sonido

- La c representa el sonido /s/ en *cena* y el sonido /k/ en *comida*;
- La g corresponde a dos fonemas diferentes, como en *gota* y en *gente*;
- La r de *ratón* representa el sonido vibrante múltiple (pero que en nuestro país tiene distintas variantes de pronunciación) diferente a la de "serio", vibrante simple;
- La y tiene valor de consonante ante vocal: *yerba*, *mayor*; valor vocálico el nexo coordinante "y" /i/ en otras posiciones: *Uruguay*,
- La w se lee como b en palabras de origen visigodo o alemán, como *wagneriano*, *Wamba*, y tiene valor vocálico en palabras de origen inglés, como *whisky* o *Washington*.

## Letras que no representan ningún sonido

- A la letra h no le corresponde ningún sonido;
- Tampoco a la u de los grupos qu (*queso*) o gu (*guitarra*).

## Una letra que representa un grupo de dos sonidos

- La x es, en realidad, la suma de los sonidos /k/ y /s/.

## Dígrafos

- Los dígrafos ll, ch y rr son grafías dobles que representan un solo sonido.

Hay otros signos en la lengua escrita que no tienen su correspondencia con la lengua oral, por ejemplo las mayúsculas no se pronuncian diferentes a las minúsculas pero la mayúscula inicial indica que comienza una oración o que la palabra se refiere a un nombre propio, son pistas de otros niveles de la lengua (gramatical o semán-

tico). Lo mismo sucede con los paréntesis, las comillas que indican que se está haciendo una aclaración o una cita textual, entre otras funciones. Estos signos nos aportan pistas muy valiosas para la comprensión del texto.

### **La forma en que la perceptibilidad auditiva contribuye u obstaculiza la comprensión de la codificación**

No se escuchan de la misma manera todos los sonidos, inclusive algunos no se perciben con claridad. Las vocales son muy bien percibidas ya que pueden formar una sílaba y siempre forman parte de ella. En cambio las consonantes son perceptibles al comienzo de la sílaba, pero se perciben mucho menos cuando la cierran, y por lo tanto se pierde su percepción al final de una sílaba. Por ejemplo, en español se percibe bien la L en "lana", pero hay problemas con la S, la D, y la J final (árboles, pared, reloj); también hay problemas con las consonantes agrupadas al final de sílaba interna, por ejemplo "instituto", "perceptible", "colectivo" por eso son muy comunes escrituras con errores como, "istituto", "coletivo".

Existe un solo sistema de escritura para nuestro idioma español, sin embargo, se verifican muchas variedades lingüísticas con respecto a las diferencias dialectales de los distintos países: España, Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Perú, etc. En nuestro país, también, se dan diferencias entre la lengua que se habla en Mendoza, Córdoba, Buenos Aires, Corrientes, etc., con variantes importantes en la pronunciación. Esto significa que el sistema de escritura no se corresponde unívocamente con la variante de pronunciación de todos los hablantes.

Considerar estos aspectos con los docentes es central, puesto que una idea muy extendida es que "como los chicos hablan mal, escriben mal". Es necesario recurrir a conceptos como el de variedades de una lengua y defectos de paralelismo en la escritura ortográfica de la lengua de modo de poder reflexionar sobre esta idea que funciona, muchas veces, como prejuicio acerca de la posibilidad de los chicos de aprender las diferencias entre hablar y escribir palabras y la ortografía de las palabras del español, más allá de la variedad dialectal que hablen, cualquiera sea esta.

Esta complejidad del sistema de escritura hace que los niños cuando están aprendiendo a leer y escribir cometan errores sistemáticos con respecto a:

- las convenciones de la escritura: por ejemplo mezclan grafemas con números y otros símbolos similares exis-

tentes o no porque no distinguen el sistema alfabético de otros sistemas escritos; suelen "desparramar" las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página porque desconocen la linealidad de la escritura; o escriben de abajo hacia arriba, de atrás hacia delante porque desconocen la dirección de la escritura.

- el funcionamiento de la lengua escrita: por ejemplo omiten, agregan o alteran el orden de los grafemas porque no conocen el principio alfabético (cada grafema representa un fonema en las codificaciones simples, y menos las correspondencias entre fonemas y grafemas en las codificaciones complejas y se escriben en el orden que estos fonemas ocupan en la palabra oral). También suelen unir las palabras incorrectamente cuando escriben porque todavía no aprendieron que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco (en la oralidad el continuum es la característica).

- los defectos de paralelismo: errores ortográficos de todo tipo (v/b; c/s/z; h; etc.) cuando todavía no saben que la lengua oral y la escrita no mantienen una relación exactamente paralela.

### **La Literatura y la Alfabetización Inicial**

El desafío de la escuela es brindar espacio, tiempo y acompañamiento para ampliar la experiencia de los alumnos y transformar su conocimiento del mundo a través de la lectura de muchos, ricos y variados textos literarios que los animen a reírse, a jugar, a explorar sus sensaciones y desarrollar su imaginación. En este acercamiento a los textos se ponen en juego saberes específicos: conocer algunas reglas de los géneros seleccionados, reconocer el valor connotativo del lenguaje, de algunas figuras retóricas (metáforas, comparaciones, repeticiones, aliteraciones, etcétera) y de la rima, entre otros.

La literatura infantil supone que los niños tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de toda su educación literaria.

"Todas las culturas han creado y utilizado formas literarias para apoyar la adquisición del lenguaje de los niños. En ese proceso los niños aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras evocan y piden lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas. Por ejemplo, el poder otorgado a la palabra se muestra en el uso de conjuros, una fórmula

verbal para enfrentar el sentimiento de temor ante situaciones determinadas. Los niños crecen con el juego y el lenguaje. A través de ambos se sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego y lenguaje, juego y literatura, van siempre íntimamente unidos". (Teresa Colomer, 2009-2010).

La literatura brinda un espacio protegido para vivir alternativas frente a los límites de la propia vida; incita a la reflexión acerca de la propia experiencia; amplía la mirada y la comprensión de los otros y de otras culturas al sumergirnos en otras maneras de sentir, de pensar, de decir; expande las posibilidades sobre las formas de ver y de contar la realidad; permite, más que otros discursos, detenerse en el espesor de las palabras; nos sumerge en paisajes y tiempos a los que no accederemos por experiencia directa; nos convoca como miembros de una tradición cultural. (Cuadernos para el aula. Lengua 4).

Sin desdeñar las situaciones que remiten la función de la escritura a sus usos más instrumentales, cabe señalar la importancia y el lugar irremplazable de la lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos. Un chico encuentra que aprender a leer tiene sentido cuando "descubre" que las historias que ha escuchado están escritas y que se puede volver a ellas una y otra vez para leerlas, porque le han gustado mucho. Las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas. (Cuadernos para el aula. Lengua 1).

### **Exploración estética y lúdica con el lenguaje**

Con respecto a la producción de textos ficcionales los chicos pueden aprender a escribirlos, a tejer ficciones creando o recreando cuentos, fábulas, poemas, rimas, trabalenguas. No es una tarea fácil pero en la medida en que se lean muchos textos literarios se van incorporando distintos conocimientos que posibilitan esta tarea.

Con respecto a esto Maite Alvarado dice: "El arte de inventar historias tiene sus reglas, sus estrategias.... Y estas sí pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y escritura de textos de ficción, que en muchos aspectos son como los otros textos, pero que tienen la ventaja de resultar más atractivos a los chicos, porque les permiten proyectar sus fantasías en

tercera persona, y porque a través de ellos juegan a arreglar y desarreglar el mundo según sus deseos". (Alvarado, Escritura e invención en la escuela).

Promover el juego con el lenguaje, la exploración estética del mismo, y el desarrollo de la fantasía, permite imaginar mundos alternativos, pensar que no todo está dado y fijo y que la vida y el mundo se pueden transformar y, también, confiar en las propias posibilidades de hacerlo; en síntesis, desarrolla y potencia la creatividad.

Gianni Rodari en la Gramática de la fantasía propone desarrollar una "Fantástica" que permita inventar historias así como es necesario desarrollar una "Lógica". Pensar el mundo como es y como pudiera ser son aprendizajes valiosos para los niños. Las asociaciones entre palabras extrañas, pertenecientes a diferentes ámbitos, cadenas semánticas, obligan a pensar una situación posible en donde pudieran encontrarse. Esto fuerza el movimiento de la imaginación hacia la creación de lo que no existe "hasta que yo lo haya escrito".

Por ello, los proyectos de escritura proponen crear poemas o inventar historias desarrollando la imaginación a partir de valiosas experiencias, de lecturas diversas y de técnicas y consignas que recuperen el juego del "como si" o de las asociaciones extrañas.

La escritura colectiva de textos con intencionalidad estética en función de un producto (libro, antología, crónica, etc.), permite intercambios valiosos entre compañeros, la lectura, relectura y revisión de los textos producidos en función de una edición y de una instancia de autonomía frente a nuevos lectores (padres, compañeros, la web). También son muy valiosos en esta etapa los juegos con rimas o los juegos de palabras.

### **Para una alfabetización plena: tres tipos de saberes interrelacionados**

La Alfabetización Inicial supone el desarrollo armónico, articulado y simultáneo de tres tipos de conocimientos. Los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de escritura y de conocer las particularidades del estilo escrito. Dicho en forma sintética, los niños tienen que aprender que van a ingresar en el patrimonio cultural, que van a comprender el sistema escrito y que no se escribe como se habla.

En un cuadro se sistematizan los saberes sobre la Alfabetización Inicial y los objetivos de aprendizaje asociados.

Saberes de la Alfabetización Inicial	Objetivos de aprendizaje sobre los saberes
<p>Sobre la escritura como patrimonio cultural: en el sentido que reconoce su lugar específico y la acepta como sistema diferente, por ejemplo, de los lenguajes pictóricos o musicales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender que la escritura es lenguaje, que lo que se dice se puede escribir.</li> <li>- Comprender qué son y para qué se usan la lectura y la escritura.</li> <li>- Descubrir las funciones que cumple la escritura y los propósitos que llevan a las personas a leer y a escribir.</li> <li>- Identificar la lectura y la escritura como acciones específicas.</li> </ul>
<p>Sobre el estilo del lenguaje escrito: diferencia una escritura adecuada de una inadecuada porque diferencia el estilo propio de la lengua escrita respecto del estilo de la lengua oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber progresivamente cómo se hace para leer y escribir.</li> <li>- Reconocer la diferencia entre comunicación oral (dependiente del contexto) y comunicación escrita (no dependiente).</li> <li>- Presentar la información en forma organizada, clara y explícita, utilizando vocabulario preciso.</li> <li>- Integrar la información y relacionarla a través del uso de conectores.</li> <li>- Desarrollar procedimientos de lectura y escritura de textos completos.</li> </ul>
<p>Sobre el sistema alfabético de escritura: sabe cuáles son los signos de su escritura, cómo trazarlos y con qué instrumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrir qué unidades de lenguaje (fonemas, sílabas o palabras) representan las grafías.</li> <li>- Reconocer la orientación de la escritura (de arriba abajo, de izquierda a derecha).</li> <li>- Tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica.</li> <li>- Identificar las letras, distinguirlas y trazarlas.</li> <li>- Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura, es decir, comprender el principio alfabético de escritura; comprender el orden, la linealidad y la separabilidad de las letras en la palabra y de las palabras entre sí.</li> <li>- Identificar gradualmente la variedad y especificidad de estas relaciones: correspondencias biunívocas (un fonema/una letra), digramas (un fonema/dos letras fijas), plurivocidades (un fonema/ dos o más letras en variación libre), falta de correspondencia (cero fonema/ una letra).</li> <li>- Conocer las convenciones propias de la lengua escrita (organización gráfico-espacial, siluetas, mayúsculas, signos de puntuación) (conciencia gráfica).</li> <li>- Desarrollar conciencia ortográfica; conocer la ortografía de las palabras de uso.</li> <li>- Construir un léxico mental de palabras bien escritas.</li> </ul>

Se destaca que el aprendizaje de los conocimientos incluidos en los tres grupos mencionados no se produce en etapas sucesivas, sino que es un proceso que se da simultáneamente, aunque con distinto grado de apropiación según el alumno y según la tarea. Esto quiere decir que no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente. Los más serios problemas de la alfabetización se manifiestan cuando los distintos tipos de contenidos no se incluyen y articulan en el programa alfabetizador de la escuela. El trabajo en simultáneo con los distintos tipos de contenidos es un predictor de éxito para la Alfabetización Inicial plena.

### **La lengua escrita, contexto favorable / contexto desfavorable: su incidencia**

Como señala Berta Braslavsky, la alfabetización se produce en diversos entornos. Muchos niños llegan a la escuela prácticamente alfabetizados por haber tenido entornos familiares ricos en prácticas de lectura y escritura, sus casas son como "pequeñas escuelas". Pero también hay muchos niños que no han tenido esas experiencias y se enfrentan recién en la escuela con el aprendizaje de la lengua escrita y sus usos. En síntesis, algunos niños llegan a las aulas de primer grado para fortalecer su vínculo con la lengua escrita, otros para "inaugurar" esta relación. Éste es un gran desafío para la escuela que al tener conocimiento de las biografías de los alumnos, de los verdaderos puntos de partida y de las

Algunos niños llegan a las aulas de primer grado para fortalecer su vínculo con la lengua escrita, otros para "inaugurar" esta relación.

El éxito escolar está íntimamente relacionado con la capacidad para leer y para escribir en la lengua de la escuela.

dificultades que plantea el aprendizaje de la lengua escrita, puede planificar y pensar estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Borzone de Manrique y Rosemberg (2000) insisten en que la escuela debe no solo conocer sino también reconocer el valor cultural de las experiencias y conocimientos que han vivido y acumulado los niños en sus hogares antes del ingreso escolar, como así también su oralidad, para valorar las diferencias y asumirlas como el capital lingüístico inicial con el que el niño se acerca a la escuela y a la difícil tarea de aprender la escritura.

Para los niños que no han tenido experiencias alfabetizadoras tempranas, la falta de puentes entre una realidad y otra, puede convertirse en un factor de riesgo de repitencia ya que la brecha entre lo que el niño "trae", en algunos casos, y lo que se espera de él es muy grande.

El éxito escolar está íntimamente relacionado con la capacidad para leer y para escribir en la lengua de la escuela (es decir, en el registro estándar o en el estilo de la lengua escrita). Algunos niños tienen doble dificultad: aprender a escribir y a leer en un registro o lengua que no comprenden, en una lengua que es extraña para su contexto.

### **La Alfabetización Inicial: el valor del conocimiento de distintos aspectos (pasaje de la opinión a la información)**

#### **Conocimiento de los datos**

En la práctica, el proceso de alfabetización en los primeros años puede operar como un fuerte organizador de la inclusión pero también de exclusión de los sujetos en el sistema educativo. La repitencia (importante en el primer ciclo pero especialmente en el primer año de la escuela primaria), la sobreedad y el abandono, son algunas de sus manifestaciones. Además de los porcentajes de analfabetismo adulto o la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o que tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de nivel superior.

En nuestro país, en promedio (incluyendo los sectores estatal y privado), de cada 100 niños que inician la escuela primaria, solo 62 llegan a completarla en la edad que corresponde. Del resto, aproximadamente 22 tendrán un año de retraso, 5 tendrán dos años de retraso, 2 tendrán tres

años de retraso, y 10 se habrán ido de la escuela sin haber terminado el 6º año de primaria (UNICEF, 2004: 25).

En la Provincia de Mendoza, la repitencia del primer grado llega al 9%. Esto quiere decir que de los 33.000 alumnos que ingresaron a primer año en el 2011, 2.900 enfrentaron una experiencia de fracaso que condicionará fuertemente su trayectoria educativa. El porcentaje prácticamente duplica el promedio del resto de la primaria que es cercano al 5%.

El relevo y el conocimiento de este tipo de información, que brindan las estadísticas permiten a las jurisdicciones, a sus regionales y a cada institución escolar con sus equipos directivos y docentes, identificar con precisión sus avances, sus logros, pero también sus dificultades para poder tomar decisiones que permitan potenciar los éxitos y reparar los obstáculos.

### **Conocimiento del área disciplinar y sus marcos curriculares**

Para enseñar a leer y a escribir se necesita comprender los tipos de conocimientos o saberes, las competencias a desarrollar y evaluar (lectora, alfabética y escrita) y conocer los marcos curriculares a los cuales ajustar las propuestas para garantizar coherencia en la totalidad del sistema.

Hay datos que se deben buscar deliberadamente. La información es un recurso clave para el conocimiento que permite planificar y aplicar acciones reparadoras.

En algunos casos, existen diversos criterios para decidir la promoción de los alumnos. Las investigaciones sobre el fracaso coinciden en que la repitencia en los inicios de la escolaridad puede ser producto de que las propuestas de enseñanza, en relación a la lectura y a la escritura, no contemplan los avances de las ciencias (Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, Pragmática, etc.) y de la didáctica correspondiente, en este caso de la Alfabetización Inicial, y porque se siguen sosteniendo métodos no actualizados (como el sintético) que conspiran contra los procesos de aprendizaje de los niños.

Este relevamiento y conocimiento de los distintos aspectos considerados permite realmente pasar de la opinión a la información cierta y seria. Las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico y uno de los desafíos más importantes es la construcción de distintas formas de escolarización y de enseñanza que permitan repensar los modos de transmisión de los saberes para que el trán-

Hoy se sabe que el proceso de alfabetización no termina en el primer ciclo de la escuela primaria sino que se extiende por lo menos entre 12 y 15 años, y que este proceso requiere de una escuela alfabetizadora que se responsabilice de los aprendizajes de los alumnos

sito por la escuela sea significativo y relevante para todos y cada uno de los niños.

### **La alfabetización: un proceso que dura entre 12 y 15 años**

Hoy se sabe que el proceso de alfabetización no termina en el primer ciclo de la escuela primaria sino que se extiende por lo menos entre 12 años y 15 años, y que este proceso requiere de una escuela alfabetizadora que se responsabilice de los aprendizajes de los alumnos; por eso los sistemas educativos han extendido los años de escolaridad obligatoria en todos los países del mundo. El proceso comienza con la Alfabetización Inicial, continúa con la alfabetización avanzada y se profundiza con la alfabetización académica.

La Alfabetización Inicial abarca el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria e implica apropiarse de las bases del sistema de la lengua escrita y de las habilidades de lectura y escritura de textos de uso social y del patrimonio cultural acordes con las posibilidades de aprendizajes de estos niños de corta edad.

La alfabetización avanzada abarca desde el segundo ciclo de la escuela primaria hasta la finalización de la escuela secundaria e implica el dominio de los procesos de comprensión y de las formas de producción de textos de cir-

culación social que posibiliten el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en distintos campos del conocimiento.

La alfabetización académica abarca la educación superior y la función epistémica e implica familiarizar a los alumnos con el trabajo y la reflexión sobre la práctica discursiva de producción y circulación del saber. Aprender una disciplina no consiste solamente en adquirir sus nociones y métodos sino también en manejar sus modos de leer y escribir característicos y sus prácticas orales académicas asociadas.

La UNESCO considera que son analfabetos funcionales a aquellas personas, que si bien pueden decodificar, no han incorporado prácticas de lectura y escritura que le permitan desenvolverse con soltura en los textos de la vida cotidiana.

Freire afirma que alfabetizarse es aprender a leer y escribir y, en ese acto, apropiarse del mundo representado en la palabra escrita. Se pregunta si puede haber un intento serio de escritura y de lectura de la palabra sin la lectura del mundo y sostiene que "la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer". El autor subraya que "es el dominio de estas técnicas en términos conscientes" porque alfabetizarse implica "entender lo que se lee y escribir lo que se entiende" (Freire, 1974: 108).

### **Un modelo equilibrado como propuesta para la Alfabetización**

La historia de la alfabetización nos permite recorrer un camino que avanza desde métodos que proponen comenzar la enseñanza de la lectura por unidades sin significado (letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que proponen por unidades con significado como la palabra, la frase y el texto.

En la actualidad, el movimiento conocido como enfoque

Freire afirma que alfabetizarse es aprender a leer y escribir y, en ese acto, apropiarse del mundo representado en la palabra escrita.

de enseñanza equilibrado concilia y da respuesta a la histórica discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que acentúan la comprensión, en un intento de equilibrar los aportes de unos y otros, pero amplía la mirada a numerosos aspectos centrales de la actividad pedagógica. A continuación se explicitan algunos de estos aportes fundamentales:

- Se focaliza tanto en el proceso de aprendizaje del niño como en el proceso de enseñanza del docente (enseñanza directa y explícita).

- La alfabetización es un proyecto cultural por lo tanto debe tomar los objetos de la cultura para enseñar la lengua escrita (inmersión en ambientes letrados).

- La unidad de la que se parte para enseñar a leer y a escribir es el texto (textos de la realidad, auténticos). Se incorpora otras unidades lingüísticas como la palabra, la letra y, así, se trabaja tanto la percepción global como el análisis con enseñanza de habilidades perceptivas, psicomotrices, de la memoria y de la comprensión que los niños necesitan para aprender a leer y escribir (enseñanza explícita).

- Se propone un modelo de doble vía: el niño aprende a leer a través de dos procesos, un proceso de conversión de grafemas en fonemas (vía subléxica o fonológica) y un proceso léxico que recupera información almacenada en el léxico mental.

- Enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, para desarrollar conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la ortografía, y el reconocimiento y trazado de distinto tipo de letras).

- Usa como método de enseñanza la secuencia didáctica que es un recurso metodológico con una lógica y un orden determinado. La secuencia permite hacer una selección, organización y secuenciación de contenidos en forma espiralada.

La Alfabetización Inicial, por su importancia, exige un proyecto que contenga decisiones explícitas en relación con un amplio conjunto de aspectos entre los que se encuentran los presentados anteriormente. Si la alfabetización se concibe como proceso, este conjunto de decisiones debe tomarse institucionalmente desde un enfoque que mantenga la articulación y coherencia horizontal -entre los espacios curriculares, las secciones y las acciones en un determinado año de escolaridad- y vertical a lo largo de años, ciclos y niveles.



## 2- PROPUESTA DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

El programa "Mendoza Lee y Escribe" ha recuperado diversos aportes y experiencias valiosas para hacer una propuesta de Alfabetización Inicial que involucre y comprometa a diversos actores sociales; el mismo se fundamenta en la necesidad de articular concepciones, estrategias y prácticas alfabetizadoras y proponer un modelo de enseñanza consistente que oriente a los maestros en la optimización de las intervenciones didácticas que se lleven a cabo para el aprendizaje de la lengua escrita.

A continuación se explicitan los grandes lineamientos de la propuesta didáctica.

### 1- Acerca de los sujetos involucrados Supervisores, directivos, docentes

El trabajo en equipos directivos, docentes y con acuerdos institucionales es fundamental en una escuela que enseña a leer y a escribir. Por ello, es conveniente establecer acuerdos con los docentes de una misma escuela, especialmente entre los del primer ciclo sobre qué es y qué implica enseñar a leer y a escribir y cómo se hace. La complejidad de la tarea de enseñar la lengua escrita prevé una planificación que tenga en cuenta el proceso de alfabetización, los distintos tipos de contenido involucrados, la diversidad de los saberes de los alumnos, de sus ritmos de aprendizaje, las estrategias y los recursos metodológicos más adecuados.

La conformación de equipos implica el trabajo en grupo que se enriquece con las propuestas de los demás. Juntos se pueden pensar distintas formas de organización y flexibilización que permitan optimizar los tiempos de enseñanza y de aprendizaje. Puede resultar muy beneficioso observarse entre colegas las clases, dar clases juntos.

El desafío de tener que dar respuesta a distintas situaciones problemáticas que se presentan en las instituciones escolares en sus diferentes contextos, en el día a día, ameritan la conformación del "equipo institucional".

### El docente y los alumnos

El docente es el mediador cultural, es el que va a posibilitar el acercamiento de los niños con su patrimonio cultural. Los niños descubren el sentido que tiene leer y escribir, para qué y por qué se realizan estas acciones a través de la observación de distintas personas que leen y escriben habitualmente. Es decir, van descubriendo que se utilizan para resolver diferentes situaciones y necesidades, que se utilizan con finalidades diversas. A través del docente los alumnos descubren que la lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta conlleva: socialización, conocimientos, información, etc. También, que es un potente instrumento de aprendizaje: leyendo se aprende. Y, que a través de la lectura se apropiaban del patrimonio de la cultura escrita.

El maestro es el modelo lector y escritor para sus alumnos. Una de las situaciones de enseñanza más valiosas de un docente consiste en la modelización de su propia lectura

El maestro es el modelo lector y escritor para sus alumnos. Por lo tanto, una de las situaciones de enseñanza más valiosas de un docente consiste en la modelización de su propia lectura, es decir, en la explicación en voz alta de las estrategias que pone en juego mientras va leyendo un determinado texto (las conexiones que establece entre lo que va leyendo y sus experiencias o conocimientos previos, las visualizaciones que realiza de lo que va leyendo, las inferencias que lleva a cabo completando la información implícita, las anticipaciones que realiza a partir de determinadas pistas que brinda el texto y sus correspondientes verificaciones, los resúmenes o síntesis informativa de lo que va leyendo, el análisis de la facilidad o dificultad que le implica la lectura, etc.).

Esta modelización es una de las herramientas más valiosas para mostrar cómo se lee. Generalmente se evalúa a través de una serie de preguntas lo que el alumno lee, la información que ha elaborado, pero no se le explica cómo leer cuando se equivoca. Hay una preocupación muy grande por los resultados o contenidos que se extraen de la lectura, más que por el proceso que ocurre durante la lectura, sin advertir que de éste último (que generalmente no enseñamos) depende aquello.

A aprender a escribir se aprende escribiendo, con la ayuda del docente que proporciona modelos, ejemplos, lecturas, orientaciones para escribir de forma convencional. Es importante planificar la escritura, respondiendo a las preguntas para qué y para quién quiero escribir y por qué, qué quiero decirle y en qué tipo de texto corresponde organizar este mensaje. Para recuperar estas ideas, muchas veces el docente se ofrece como la mano que escribe rápido lo que el alumno o el grupo le dictan y va leyendo en voz alta el escrito provisorio para que los alumnos señalen las correcciones que se deben hacer.

Hay niños que conviven con personas que les leen; para otros, en cambio, la lectura no forma parte de su vida cotidiana. Para ambos, el maestro es un referente vital cuando se trata de descubrir los usos y las funciones de la lengua escrita. Leyendo todos los días, se garantiza que la lectura sea parte integrante de la rutina de la escuela. Es el contacto frecuente con los libros el que permite a los alumnos familiarizarse con los contenidos que transmiten, conocer diversidad de historias, de personajes que perduran a través del tiempo, de ilustradores, autores, tener a disposición el lenguaje escrito; es decir, formarse como lectores. (Benveniste, 1982).

Resultados finales de investigaciones en diferentes países realizados por la Asociación Internacional de Lectura permiten asegurar que la actividad singular más importante para el desarrollo de la alfabetización temprana es la lectura en voz alta del adulto y la conversación que gira alrededor del texto, siendo el cuento uno de los textos que recomiendan. La comprensión lectora se inicia antes de saber leer por sí solo. Comienza a partir de la escucha de un texto escrito leído por otro, especial-

Es importante planificar la escritura, respondiendo a las preguntas para qué y para quién quiero escribir y por qué, qué quiero decirle y en qué tipo de texto corresponde organizar este mensaje.

mente por un adulto que sabe leer en voz alta interpretando el texto y brindando pistas para la comprensión con las pausas, las entonaciones o énfasis o los cambios de voz para interpretar lo que dicen diferentes personajes.

Los niños tienen biografías diversas, provienen de distintos contextos pero, todos ingresan en las escuelas con grandes expectativas y confianza en sus maestros para que les enseñen a leer y a escribir. Es fundamental para ellos que sus docentes los estimulen, que destaquen sus logros por pequeños que sean, a fin de no posibilitar la profecía autocumplida.

Los niños necesitan determinados tiempos para aprender. El ritmo y el estilo de aprendizaje de los sujetos de un grupo, por más homogéneo que sea el mismo en el aspecto intelectual y social, puede ser muy diverso y requerir estrategias variadas.

Interactuar con los pares y aprender de ellos es fundamental para todo proceso de aprendizaje y especialmente en el de la lengua escrita. Al realizar tareas en pequeños grupos, los alumnos están obligados a expresar en voz alta las propias hipótesis de lectura, a explicitar las estrategias de escritura, a señalar qué está bien y qué hay que modificar en la revisión de un escrito, a manifestar a viva voz las representaciones que tienen lugar en las mentes de cada niño y que de otro modo permanecerán ocultas para el docente.

Estas conversaciones permiten que los alumnos compartan los descubrimientos que van realizando sobre cómo se construye el sistema alfabético de escritura, cómo se realizan y ejecutan planes de escritura, cómo se va comprendiendo un texto a medida que se lee, sobre las conexiones que se debe realizar con los conocimientos previos para interpretarlo. Cada uno sabe algo que el otro ignora, cada uno analiza la situación de una manera diferente y todos se enriquecen con los comentarios de los demás. Es recomendable que se promueva este intercambio o interaprendizaje entre pequeños grupos de compañeros.

El maestro debiera estar muy atento a las características o climas de estos agrupamientos, a la participación o no de todos los alumnos y escuchar las intervenciones de los niños para poder comprender sus procesos cognitivos y, en función de ello, definir cómo intervenir en cada caso para promover su desarrollo. El docente es quien propone las modalidades de trabajo (individual, de a dos, en grupos) para realizar las diferentes tareas y resolver situaciones problemáticas que le va planteando a sus

alumnos. Cada una de estas decisiones de agrupamiento o no tiene su importancia y en determinados momentos es clave.

### **La familia**

En lo que respecta a la acción con las familias se requiere de un trabajo cooperativo para que puedan sumarse con un apoyo pertinente y enriquecedor al proceso de alfabetización de los niños. La escuela, por su parte, debe proporcionar a las familias la información adecuada acerca de las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje para la alfabetización y de los marcos curriculares a los cuales se ajustan los proyectos institucionales y las acreditaciones de los niños. Los padres con su interés por los avances de sus hijos y su apoyo, ejercen una función tutorial sobre el proceso, acompañando, estimulando y compartiendo las experiencias.

Pero hay que prestar mucha atención a los niños cuyas familias no realizan las debidas acciones de acompañamiento por múltiples causas. En la mayoría de los casos, estos niños son los que están insertos en contextos desfavorables, entre otros aspectos, respecto a la lengua escrita, y sin duda van a requerir de más apoyo de la institución (directivos, docentes, etc.).

Las tareas para la casa deben ser muy pensadas, se deben proponer actividades que refuercen lo realizado en el aula pero nunca relacionadas con conocimientos nuevos. En algunos casos son los mismos padres los que realizan las tareas con mucha complejidad y en otros, los niños no las suelen realizar.

## **2- Acerca de los libros y los textos**

Los libros son objetos culturales que tienen que tener presencia en las aulas. Los niños no se interesan por lo que para los adultos no es importante. No se ingresa en la cultura escrita si no hay LIBROS, por eso se establece una diferencia muy grande si en las aulas se cuenta con un solo libro para enseñar a leer y a escribir, para alfabetizar a los niños.

Hay que establecer marcadas diferencias entre los libros que han sido pensados para enseñar a leer (didácticos) y libros que son utilizados para leer (pero que son utilizados didácticamente). Estos últimos deben ser objetos de interacción permanente y sistemática. Debe haber una presencia y disponibilidad de distintos tipos de libros (además de otros materiales bibliográficos) para que

Debe haber una presencia y disponibilidad de distintos tipos de libros para que puedan ser explorados, observados, manejados, leídos, comentados, analizados, comparados, criticados, etc.

puedan ser explorados, observados, manejados, leídos, comentados, analizados, comparados, criticados, etc. Sin esta circulación de libros no se forma verdaderos lectores, no se prepara a los alumnos para la vida en sociedad.

Sostener en la mano los libros, explorarlos, abrirlos, hojearlos, intentar "leerlos", cerrarlos, no son aprendizajes naturales. Se aprende primero un "modo de ser lector" después, o en forma simultánea, a leer y a escribir. Tienen que existir "iniciadores" de este rito cultural, para algunos niños serán sus padres, sus hermanos, para otros solamente sus maestros.

Según Roger Chartier, hay que recuperar la dimensión del libro en tanto objeto. No es lo mismo leer un papiro o leer una pantalla que leer un libro. No es lo mismo leer un libro que se puede tener con una sola mano que leer un libro que no se puede tener. No es lo mismo, para el caso de la escuela, leer un libro de tapa dura que un libro de tapa blanda, no es lo mismo leer un libro pegado que leer un libro anillado, no es lo mismo leer un libro que trae CD a leer un libro que no trae CD. Hay algo del orden de la materialidad del objeto con el cual leemos, de donde se inscribe lo que estamos leyendo, que es central para entenderlo, hay toda una idea de volver a ver la materialidad, si tiene imágenes, no tiene imágenes, tiene imágenes a color, cuál es el diseño, dónde se ubican las imágenes. Hay toda una dimensión del libro en tanto objeto.

Con respecto a los textos es importante tener en cuenta que cada uno de ellos propone su propio pacto de lectura y por lo tanto no se los puede leer de la misma manera. Cada texto es un tejido de palabras que viabiliza un sentido. Los textos están organizados de distintas mane-

Los textos están organizados de distintas maneras y el lector reconoce esta organización y, en función de ella, selecciona la información pertinente de cada texto para comprenderlo.

ras y el lector reconoce esta organización y, en función de ella, selecciona la información pertinente de cada texto para comprenderlo. Han sido objeto de numerosas descripciones y clasificaciones a lo largo de la historia, utilizando diversos criterios. Por un lado, podemos distinguir modalidades discursivas (como la descripción, la narración, la argumentación, la explicación o las instrucciones) las cuales tienen características formales propias y requieren de estrategias de lectura específicas para cada una. Por ejemplo, para comprender un texto narrativo es necesario seleccionar la información referente a los personajes, a las acciones que esos personajes realizan, al tiempo y lugar donde suceden los hechos, cómo suceden y por qué pasa lo que pasa (causas). En cambio, si leemos un texto descriptivo, lo que recuperamos son los objetos, personas, lugares, animales que se describen, sus características y la relación entre los aspectos o elementos descriptos.

Según otro criterio, se pueden distinguir textos como la carta, el informe, la editorial, la receta, la adivinanza, la leyenda, el formulario entre otros que surgen históricamente en una sociedad como necesidades propias de la evolución de las distintas prácticas o intercambios sociales. Se los denomina géneros discursivos y están fuertemente regulados por normas de uso.

Por lo tanto, el docente debe enseñar a sus alumnos las marcas o instrucciones que nos provee un texto concreto para reconocerlo como ocurrencia de determinada tipología textual o género discursivo. Es conveniente, entonces, organizar las secuencias o proyectos de enseñanza y aprendizaje en torno a los géneros discursivos, analizando diferentes textos que pertenezcan al mismo género

con variables, identificando su estructura, sus características específicas y aprendiendo a leerlos y a escribirlos.

### **3- Acerca de los espacios**

La alfabetización exige disponer de lugares preparados específicamente.

La escuela debe propiciar un ambiente alfabetizador: rincones con libros para los recreos, propuestas de sesiones de lectura, carteles, murales en donde se exponga lo que los alumnos han leído y han escrito. Todos los integrantes de esa comunidad educativa (alumnos de los distintos cursos, docentes, directivos, celadores, padres, etc.) pueden ser los destinatarios reales de los proyectos que surjan de las situaciones didácticas y que van a legitimar y verificar la función social de la lengua escrita.

El aula alfabetizadora tiene que tener: biblioteca, lista de asistencia, calendario, lista con nombres de las personas que trabajan en la escuela, agenda con las tareas y horarios de cada día de la semana, calendario con las fechas de cumpleaños, un mural con las producciones de los alumnos, rótulos o carteles para indicar los nombres del mobiliario del grado, los rincones, las cajas con distintos materiales, etc.

Es imprescindible que los docentes con sus alumnos sean los artífices de este espacio y de los distintos recursos. Si se realizan sin la cooperación de los niños se pierde la oportunidad de hacerlos vivenciar de manera regular y sistemática distintas situaciones de lectura y escritura en las que se actualiza la función social de la lengua escrita.

Un ámbito letrado rico no implica toda el aula llena de materiales escritos, significa que en el aula se tienen oportunidades para que los niños interactúen con la lengua escrita de muchas maneras y en el mayor tiempo posible.

Hay distintas actividades o situaciones de aprendizaje que forman parte del proceso alfabetizador y que el docente debiera proponer semanalmente de manera articulada y recurrente para gestar un aula donde se lea y escriba, se hable y se escuche.

### **4- Acerca de los tiempos**

El tiempo es el material más escaso en la escuela y en la vida de las personas y debemos aprovecharlo. No a los tiempos muertos, sí a los tiempos ricos en aprendizajes e interacciones que promueven el desarrollo. La forma en

que es utilizado el tiempo en una institución o en un aula suele mostrar a qué acciones se le brindan más importancia. ¿Tiempo escolar para ejercitar letras con la mano, tarea mecánica que podría realizar en la casa, o tiempo escolar para interactuar con el docente, los compañeros, el texto o los libros con intervenciones agudas del maestro? Cabe preguntarse si la distribución del tiempo se corresponde con la misión de la escuela de enseñar a leer y a escribir y con el respeto necesario de los tiempos requeridos por los diferentes alumnos en el proceso de Alfabetización Inicial. Por ello se deben planificar tiempos para cada tarea, para explorar la biblioteca del aula, para leer cuentos o poemas y comentarlos, para planificar y realizar la escritura de un texto, para realizar ejercicios puntuales de sistematización, de revisión, de metacognición.

Por ello, en la organización del tiempo hay que considerar que no todos tienen que hacer todo, o no todos tienen que hacer lo mismo. Algunos alumnos necesitan más tiempo en un aspecto que los otros. Por ello, es fundamental planificar actividades alternativas en cada tarea para diferentes alumnos en relación con sus logros y dificultades. No correr solo "dictando el programa" sin los alumnos o con algunos. Avanzar con todos, cada uno a su ritmo.

En síntesis, los tiempos para enseñar a leer y a escribir necesitan ser períodos sistemáticos y prolongados. No se trata de breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

## 5- Acerca de los recursos

### La biblioteca

La organización y puesta en funcionamiento de bibliotecas institucionales y del aula adquieren valor en la formación de los alumnos lectores y escritores en la Alfabetización Inicial. Una biblioteca en el aula es imprescindible para cumplir con el propósito de formar lectores. Con ella el docente puede prever diversas y sistemáticas situaciones de enseñanza que se desarrollen y articulen a lo largo del año.

El docente debe asegurar que los libros estén en manos de los alumnos. Para lo cual puede organizar situaciones en el aula para que todos tengan la oportunidad de encontrarse en la biblioteca con un libro nuevo o con uno que ya conocen, dar vuelta por sí mismos las páginas, releer fragmentos, hasta descubrir escenas y personajes de los que ya han tenido noticias a través del intercambio en el aula.

Las situaciones de lectura en la biblioteca traen aparejadas interacciones entre lectores alrededor de los textos: leemos y comentamos con otros lo leído, opinamos y discutimos diversas interpretaciones, recomendamos lo que

consideramos interesante leer, criticamos y fundamentamos razones por las cuales una obra no nos agradó, intercambiamos ideas sobre temas y autores, etc. En los libros se encuentran historias maravillosas y datos sorprendentes que los alumnos conocen a través del docente y en otras instancias, por sí mismos.

La biblioteca del aula se constituye en una actividad habitual para los alumnos. Se prevén modalidades de lectura (con el docente, de a dos, en grupo en forma individual), espacios y

tiempos para que la biblioteca cobre vida en el aula: organización de la biblioteca, clasificación de libros y textos, lectura de los libros y textos, anotar los nombres de los alumnos que han leído cada texto y una pequeña valoración, clasificar libros, folletos, afiches, revistas, periódicos, etc.

Algunas tareas de la biblioteca como la de inventariar los libros, o hacer el registro de préstamos, permiten que los niños trabajen en forma simultánea con los conocimientos acerca del sistema de escritura cuando escriben o copian sus nombres en la ficha de préstamo y los títulos de los libros para el registro (aprenden sobre la forma de las letras, su linealidad y direccionalidad; sobre la extensión de los enunciados orales y su relación con los segmentos escritos -la longitud de las palabras y las frases-; las separaciones entre palabras; la vinculación de las marcas gráficas con su sonoro convencional).

Una biblioteca funciona no sólo cuando los libros están disponibles sino cuando se desarrollan intercambios, en el transcurso de las clases, construyendo progresivamente

En la organización del tiempo hay que considerar que no todos tienen que hacer todo, o no todos tienen que hacer lo mismo.

te un espacio común propicio para la formación de los alumnos como practicantes de la cultura escrita.

Es una certeza de que el entusiasmo por leer y por aprender a leer es proporcional al contacto con libros. La visita frecuente a la biblioteca fortalece el vínculo con el patrimonio escrito, cultural y promueve la constitución de una comunidad de lectores en el aula y en la escuela.

### **El cuaderno**

Es un valioso registro del proceso del alumno, muestra sus avances, registra sus logros, lo que ya puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda. También registra la propuesta didáctica del docente y es un medio de comunicación de la propuesta de enseñanza a las familias y de evaluación del proceso educativo. Cuando un alumno ha faltado a clase, puede recuperar las tareas realizadas a partir del cuaderno de un compañero.

Es fundamental registrar lo hecho en clase a través de diferentes consignas como: Conversamos acerca de..., Exploramos libros, Organizamos la biblioteca, Leemos, Escuchamos, Comprendemos el texto, Leemos las palabras de un texto, Leemos palabras con... (A), Escribimos palabras con..., Escribimos palabras de un texto, Escribimos partes de un texto, Imaginamos y escribimos, Aprendimos..., entre otras.

Cabe hacer una aclaración teniendo en cuenta a los niños de primer grado que todavía no escriben convencionalmente: las consignas tienen que ser muy breves.

El cuaderno es un documento que "muestra" la propuesta desarrollada en cada una de las aulas, de allí su importancia.

### **El llavero o libreta diccionario**

Incorporar a la memoria un repertorio léxico visual de palabras que se han leído es indispensable para avanzar en el proceso de comprensión lectora. La forma, la silueta de las palabras, la identificación inmediata de las mismas con las letras que suben o que bajan del renglón (estas diferencias se verifican cuando se trabaja la imprenta minúscula y la cursiva) son apoyos para la lectura. Además, la imagen visual de las palabras ayuda a fijar la ortografía.

Al principio, el niño aprende de memoria las palabras como un todo, pero pronto va advirtiendo que están formadas por letras y comienza a encontrar las regularida-

des del sistema alfabético. De esta manera se desarrolla la conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos). Es importante registrar las palabras aprendidas y leerlas asiduamente. Algunas estrategias didácticas que colaboran en esta tarea son el llavero de las palabras, la libreta diccionario y el diccionario del aula elaborado por los alumnos. La diferencia entre las dos primeras propuestas es que las palabras del llavero se pueden manipular. En cambio, en la libreta las palabras quedan ordenadas por el alfabeto.

### **El llavero de las palabras**

Se escriben las palabras en mayúscula imprenta en tarjetitas con una perforación en uno de sus extremos. Se unen las tarjetitas con un gancho, como si fueran las llaves de un llavero. El alumno lee y relee las palabras que aprende, lleva el llavero de palabras a la casa y las lee a su familia, puede comparar las palabras entre sí, identificar aspectos semánticos o letras que se reiteran, puede clasificarlas. Además, a medida que crecen las palabras en el llavero, el alumno toma conciencia del volumen de sus aprendizajes, lo que aumenta la autoestima y la confianza en sus posibilidades de aprender.

### **La libreta diccionario**

En una libreta con señalador alfabético en el borde derecho, se escriben detrás de cada letra, todas las palabras aprendidas que comienzan con esa letra.

### **El diccionario del aula**

Una tarea habitual que se puede realizar a lo largo del año es un diccionario del aula que les permita a los niños comprender el significado de cada palabra aprendida, visualizar su ortografía. Este diccionario es elaborado por los alumnos (se van rotando distintos niños o grupos para escribir alguna/s palabra/s en el momento propuesto).

Cada página del diccionario corresponde a una palabra. Cada palabra aprendida se registra, se escribe en mayúscula imprenta (en un principio y después se le puede agregar otros tipos de letra) y se dibuja (si es posible una representación o visualización de su significado). En una carpeta con ganchos o en una cajita que tenga separadores alfabéticos con una pestaña con el dibujo de cada letra en mayúscula, se incorporan las páginas con cada nueva palabra detrás de la letra con la que comienzan. A medida que los alumnos avanzan en su proceso de aprendizaje, se puede escribir la palabra también en los otros tipos de letra

Aprender a leer y a escribir entraña un costoso, complejo y arduo trabajo de reconceptualizaciones sucesivas. Las situaciones de enseñanza deben ser muy bien pensadas y planificadas ya que son varios los aspectos a considerar.

(imprenta y cursiva, mayúscula y minúscula) y se puede escribir el significado o una oración en donde se use la palabra, además del singular y el plural, el femenino y el masculino, según corresponda y se les puede pedir que ordenen alfabéticamente no sólo por la primera letra sino también por la segunda y así sucesivamente.

#### **6- Acerca de la metodología propuesta: secuencia-proyecto (relación con el tiempo y la planificación)**

Ya se ha explicitado a lo largo de este documento lo altamente complejo que es el proceso de Alfabetización Inicial. Aprender a leer y a escribir entraña un costoso, complejo y arduo trabajo de reconceptualizaciones sucesivas. Las situaciones de enseñanza deben ser muy bien pensadas y planificadas ya que son varios los aspectos a considerar: la necesidad de desarrollarlas en un orden lógico, su frecuencia y duración, el predominio o equilibrio de propósitos, la necesidad o no de obtener un producto que le dé sentido a las situaciones de lectura y escritura. Es por esto que, en la actualidad, se han consensuado formas de organizar el trabajo en el aula: a partir de secuencias, de proyectos (tipo particular de secuencia), tareas habituales, tareas ocasionales, entre otras.

#### **La secuencia**

Conjunto de tareas articuladas que se planifican para desarrollar determinados contenidos. Estas tareas exigen un orden determinado que, en la mayoría de los casos, no se puede alterar porque ese orden lógico tiene que ver con el proceso cognitivo y lingüístico, y con la concepción que se tiene de la alfabetización. No es un aprendizaje significativo partir de unidades como las letras y su

combinatoria, que no significan nada. Leer y escribir son prácticas sociales que implican construir un sentido, partir de y llegar a un texto y articular en ese proceso los distintos tipos de conocimientos implicados.

La secuencia se puede presentar en el transcurso de un proyecto para incluir tareas con distintos objetos lingüísticos (texto, palabra, letra, etc.) con lo que se garantiza el trabajo, en forma simultánea, con los distintos tipos de saberes. Luego se vuelve al desarrollo del proyecto para utilizar esos conocimientos focalizados. Esta modalidad es la que se propone, en este caso concreto, en "Mendoza lee y escribe poesías" en primer grado.

La secuencia también puede funcionar en forma independiente para profundizar el conocimiento, por ejemplo sobre un género discursivo, sobre un contenido lingüístico, sin la necesidad de llegar a un producto.

#### **El proyecto**

Es un tipo particular de secuencia que apunta a un producto final. En la sociedad se lee y se escribe con un sentido, para algo, en una determinada situación. Es conveniente que en la escuela las situaciones de lectura y escritura respondan a una práctica real, tengan un sentido social. Por eso se propone que algunas secuencias de aprendizaje estén centradas en el desarrollo de proyectos reales que exijan la lectura y escritura de textos de un mismo género discursivo con un propósito comunicativo concreto. Ejemplos de proyectos: elaboración de un folleto turístico para promocionar el lugar en donde se vive, confección de una antología de rondas, etc.

El docente desde el comienzo anticipa a los niños el proyecto y esto sirve como motivación para planificarlo en forma conjunta y para que se involucren activamente a lo largo de todo su desarrollo. El producto final es un punto de llegada que genera en los niños entusiasmo por la propuesta y permite al docente organizar las tareas en función de esa producción final.

La secuencia y el proyecto tienen sus diferencias: la secuencia tiene un tiempo de duración menor y mantiene tanto propósitos didácticos como sociales (aunque estos últimos pueden tener menor relevancia); mientras que el proyecto se lleva a cabo en un lapso más prolongado y equilibra los propósitos didácticos con los sociales.

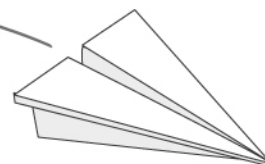
En el aula alfabetizadora es bueno que se planifiquen situaciones didácticas con las dos propuestas pedagógicas planteadas, ya que cada una tiene sus propias fortalezas.





## Parte 2

# La gestión institucional del Proyecto Alfabetizador



*"Nadie sabe tanto para no tener algo que aprender, ni tan poco como para no tener algo que enseñar".*

*Daniel Reyes.*

*"Un maestro que enseñando aprende y un alumno que aprendiendo enseña".*

*Paulo Freire.*





### ¿Por qué somos garantes de la alfabetización plena de los niños/as?

La alfabetización es un derecho, como lo dispone la Ley Nacional de Educación, N° 26206/2006, que explicita para la Educación Primaria la finalidad de proporcionar una formación integral, básica y común, y uno de sus objetivos es garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

Para ello, es imprescindible garantizar y sostener una propuesta alfabetizadora, entendida como apropiación y recreación de la cultura escrita, que permita el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos.

### ¿Qué premisas tenemos que tener en cuenta?

Una propuesta articulada y secuenciada conduce a la alfabetización plena, que plantee variadas y frecuentes situaciones de oralidad, de lectura y de escritura de textos, de reflexión sobre la lengua y los textos, donde los niños en un ambiente alfabetizador, asuman tareas de lectores y escritores.

Las actividades áulicas que enriquecen estas situaciones de enseñanza, están relacionadas con los siguientes indicios esenciales:

- Articular los cuatro ejes (oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua y los textos). En una propuesta áulica deben estar necesariamente interrelacionados. No es posible enseñar a escribir sin leer y sin hablar.
- En las interacciones, los niños /as aprenden intuitivamente a hablar. Con la lectura y la escritura no sucede lo mismo. La complejidad de la escritura, como creación cultural, hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sustentada en el tiempo.



- Promover diálogos de situaciones de la vida cotidiana, historias de los chicos, que pongan en juego sus intereses, sus ideas, sus opiniones, sus necesidades, sus sentimientos.
- Utilizar el texto como punto de partida. Esto brinda significatividad, interesa a los alumnos, les indica el sentido que adquiere la comunicación, pone en evidencia y los concientiza de que la palabra dicha oralmente se puede escribir y de que leyendo se puede volver una y otra vez a leer aquello que se escribió.
- Propiciar mucha lectura de materiales variados en permanente interacción con la escritura.
- Practicar escritura propia diaria (no copia).
- Alternar producciones colectivas, grupales e individuales.
- Promover discusiones sobre forma y contenido de las producciones.

### **¿Cómo acompañamos el proceso de alfabetización?**

Desde la gestión directiva y supervisiva, el acompañamiento y asesoramiento pedagógico a docentes del primer ciclo, se centra en las siguientes unidades de análisis:

- la planificación, tanto institucional como áulica.
- la ambientación para la alfabetización, institucional y áulica, y
- los cuadernos de los alumnos.

La triangulación de estos tres elementos presentará una visión más completa del proceso alfabetizador que se está desarrollando en la institución.

### **¿Por qué es necesario construir un Proyecto alfabetizador institucional?**

Asumir con responsabilidad la tarea alfabetizadora supone, en primer término, estar convencidos de que, a partir de sus propios puntos de partida, todos los niños pueden aprender. En segundo lugar, se trata de crear las condiciones didácticas para que los aprendizajes sean posibles. Y es en este marco, donde el Proyecto Educativo Institucional adquiere gran relevancia, y la construcción de un Proyecto alfabetizador resulta el eje sustantivo y articulador de todas las acciones a desarrollar. En él, son claves los acuerdos metodológicos, de organización temporal y espacial, los agrupamientos, la evaluación, y la selección y uso de materiales curriculares (Documento Curricular Provincial, Fascículos, Sugerencias metodológicas, NAPs, Cuadernos para el aula, Aportes para la enseñanza, Saberes indispensables).

Una institución educadora e inclusiva garantiza las trayectorias escolares de sus alumnos, construye e implementa un proyecto alfabetizador, con la participación y el compromiso colectivo de todos.

### **¿El planeamiento de la enseñanza, rutina u organización dinámica?**

La clave es focalizar la planificación docente en la organización de secuencias didácticas que incluyan estrategias para que los niños/as participen, en forma simultánea, de situaciones de oralidad, de lectura, de producción de escrituras y de revisión de aspectos normativos de escrituras.

### **Entonces, ¿qué miramos en la planificación periódica de Lengua en el primer ciclo?**

- Duración: Desde:.... Hasta:..... Cantidad de horas que abarca:....
- Determinar formato utilizado y modalidad a implementar.
- La intencionalidad a través de los indicadores de logro.
- Especificación de los saberes a considerar en esta planificación: ¿Qué esperamos que aprendan los chicos en esta propuesta. Deben estar presentes siempre los cuatro ejes: Oralidad: habla y escucha

atenta, lectura, escritura, y reflexión sobre la lengua y los textos, (aunque se focalice y evalúe en cada plan uno u otro).

- La secuencia didáctica: Especificación con claridad de las estrategias de enseñanza (descripción detallada del conjunto de actividades a desempeñar por el maestro) y las estrategias de aprendizaje de los alumnos, (propuesta de actividades que se espera que los niños realicen, con ayuda del maestro). Estas estrategias deben incluir los recursos didácticos a utilizar, especificación de tiempos y espacios. El juego creativo debe aparecer como la ESTRATEGIA. Resaltar Estrategias de atención a la diversidad.
- Evaluación: Determinación de técnicas e instrumentos. Utilización de diversos dispositivos para evaluar el proceso y prever la diversidad-Deben figurar los instrumentos construidos. El puntaje otorgado, y el nivel de logros posibles a alcanzar en cada caso.

### **Algunos indicadores de avance**

A lo largo del 1º ciclo, el proceso desarrollado por los niños como lectores les permite pasar:

- De escuchar leer al docente a leer con él o por sí mismo.
- De leer textos con muchas ilustraciones a leer textos que se autoabastecen.
- De leer historias con un solo eje argumental a leer otras con estructura argumental más compleja.
- De buscar información en una fuente única a integrar la información obtenida en varias.
- De leer las fuentes provistas por el docente a explorar textos para determinar cuál contiene la información buscada.
- De seleccionar textos exclusivamente a partir de las ilustraciones, las tapas o el título a tomar en cuenta al autor, la síntesis argumental de la solapa o la contratapa (obras literarias), el índice, la colección.
- De preguntar siempre el significado de un vocablo desconocido al docente a tratar de establecer inferencias lexicales o consultar el diccionario.
- De prestar atención sólo a la historia contada a ser sensible también a como ha sido contada.

Estos indicadores de avance se ven ampliados y especificados en cada uno de los proyectos, secuencias:

- De dictar textos al docente a compartir la escritura con él y a escribir por sí mismo.
- De escribir en grupos yuxtaponiendo propuestas a coordinar efectivamente las propias con las de sus compañeros.
- De escribir sólo para interlocutores conocidos y cercanos a hacerlo también para interlocutores desconocidos y distantes.
- De tener en cuenta el propósito que se persigue sólo al inicio del texto a sostenerlo durante toda la producción y tenerlo presente en la revisión.
- De ir planificando mientras se escribe a comenzar a planificar con anterioridad y revisar durante la escritura lo que se ha planificado.
- De revisar localmente el texto que se está produciendo o que se acaba de producir a realizar lecturas más globales que favorezcan el control de lo producido como totalidad.
- De solicitar al docente o a los pares la relectura global de sus textos a hacer preguntas precisas sobre problemas detectados por ellos mismos.
- De escribir en forma no convencional a producir escrituras cada vez más convencionales: de lo prealfabético a lo alfabético para comenzar luego a tomar en cuenta algunas regularidades ortográficas.
- De escribir sin emplear signos de puntuación a hacerlo en las fronteras del texto y de allí a comenzar a usarlos para segmentar el texto de acuerdo con la organización del sentido que se intenta comunicar.

- De dictar o escribir por sí mismo con léxico coloquial a comenzar a utilizar un léxico específico del género o el tema.

- Fuentes curriculares utilizadas. Bibliografía-
- El plan anual, en clave trimestral (qué saberes queremos que los chicos aprendan en este trimestre) debe contener Expectativas de Logros, Aprendizajes acreditables y los saberes indispensables señalados como piso)

A continuación, se presenta una propuesta para la observación de la planificación periódica:

ASPECTOS A OBSERVAR	PRESENCIA		AUSENCIA	OBSERV.
	SATISF.	PARA REAJUSTAR		
PLANIFICACIÓN ANUAL planteada por trimestre				
PLANIFICACIÓN PERIÓDICA				
Periodicidad Desde..... hasta.....				
Carga horaria				
Formato (plan periódico, proyecto, unidad didáctica, etc)				
Modalidad (aula taller, clase tradicional, mixta)				
Intencionalidad (indicadores de logro)				
Especificación de saberes: <ul style="list-style-type: none"> <li>●Oralidad (habla y escucha). Comprensión y producción oral.</li> <li>●Lectura.</li> <li>●Escritura.</li> <li>●Reflexión sobre la lengua y los textos.</li> </ul>				
Secuencia didáctica: estrategias de enseñanza - aprendizaje, y para atender a la diversidad.				
Evaluación de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• proceso,</li> <li>• resultado.</li> </ul> Técnicas e instrumentos contruidos. Indicadores de avance, de evaluación. Escalas valorativas.				
Fuentes curriculares utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• DCP,</li> <li>• Fascículos,</li> <li>• SUME,</li> <li>• NAPs,</li> <li>• Cuadernos para el aula,</li> <li>• Aportes.</li> </ul>				
REGISTRO DE SEGUIMIENTO PEDAGÓGICO				

### ¿Cómo se construye un ambiente alfabetizador en el aula y en la escuela?

Es de vital importancia esta construcción en toda la escuela y fundamentalmente en las aulas. Los alumnos deben en forma permanente poder consultar los referentes escritos y gráficos elaborados por los docentes, sus propias producciones, las que deben exhibirse en paredes y lugares visibles. (pizarrones, paneles, transparentes, etc.). Se deben crear ambientes donde todos los recursos

didácticos asociados a la alfabetización conviertan a la escuela en un laboratorio de lectura y escritura, donde los niños aprendan a escribir escribiendo y a leer leyendo.

Es necesario apelar a la creatividad, y armar:

- \* bibliotecas viajeras, transportándolas en valijas con ruedas, que se dejen aún en los recreos para que los niños las disfruten.

- \* títeres con guantes, para dramatizar, dialogar, monologar, lo que permite que los niños puedan expresarse sin inhibiciones.

- \* rincones, donde se escribe el nombre de los elementos a utilizar, en cajas para ordenarlos. Por ejemplo: sombreros, vestidos, caretas, zapatos, maquillaje.

También será posible implementar:

- \* cuaderno viajero donde las familias cuentan historias y la señorita las lee.

- \* cajón de los mensajes misteriosos, con oraciones cortas, escritas por la señorita que pueden tener o no, dibujos referenciales.

Los niños pueden traer a la escuela folletos de supermercado, boletas, carteles de mercaderías, cajas de mercaderías, para leer con la ayuda de la señorita.

Las producciones escritas, plásticas, manuales y gráficas de todos los niños deben ocupar un lugar de relevancia en la escuela, con referencias escritas por ellos.

Las efemérides deben recuperar el valor que tienen, cuando se destacan escritas con letras importantes en las galerías de las escuelas.

La cooperación de los padres es muy importante, ya que la construcción conjunta de estos ambientes les permite poner en valor, la importancia que le da la escuela a la alfabetización de sus hijos, inclusive se les pide que ellos repitan estas rutinas con sus hijos.

Es importante tener papeles afiches y fibrones para que los niños escriban con libertad, solos, con ayuda, o con escritura compartida.

El ambiente alfabetizador adquiere su verdadero valor cuando se interactúa en forma permanente con el mismo y además es fruto de la construcción conjunta y permanente de niños y adultos.

A continuación, se adjunta una guía de observación de la ambientación del aula y la escuela:

Ambientación	Presencia	Ausencia
<i>Fundamentales</i>		
-Registro de asistencia		
-Listado de nombres		
-Calendario		
-Referentes		
-Normas de convivencia		
-Carteles con acuerdos grupales		
-Producciones individuales y colectivas de los chicos		
-Biblioteca		
- Libros, diarios, revistas, envases, juegos,		

folletos, diccionarios		
-Afiche con poesía, cuento, receta, etc.		
<i>Ocasionales</i>		
-Muestra de obras de arte de los niños		
-Títeres		
-Afiche con elementos del paratexto		
-Vocabularios ilustrados, llaveros o diccionarios colectivos		
-Carteles		
-Periódico mural		
-Cancionero		
-Cuadro de responsabilidades		
-Panel de cuentos leídos		
-Cuadros con horarios		
-Agendas semanales		
-Agendas de cumpleaños		
-Almanaques		
- Viñetas		
-Fotos familiares y de paisajes		
-Mensajes		
-Tarjetas de invitaciones		

### ¿Por qué analizar la propuesta alfabetizadora en los cuadernos de los alumnos/as?

Los cuadernos de los alumnos comunican el trabajo de maestros y alumnos a toda la comunidad educativa.

Esta función se pone de manifiesto en aspectos tales como:

- \*la claridad de los títulos,
- \*las explicaciones incluidas,
- \*las formas de devolución de las evaluaciones y
- \* las notas que incluye

El cuaderno es el espacio de interacción entre la propuesta didáctica del docente y la realización del trabajo individual del alumno.

El cuaderno pone de manifiesto el trabajo de sistematización, ejercitación, seguimiento y evaluación del desempeño del alumno por parte del docente.

### ¿Cómo se observa el proceso de alfabetización en los cuadernos de los niñas/os?

En ellos, tienen que aparecer algunas pistas, que indiquen el trabajo con situaciones de oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua y los textos.



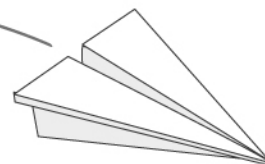
## Guía para el seguimiento de una secuencia didáctica en el aula

SITUACIONES DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES POSIBLES DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA	EN LOS CUADERNOS Escrito por los alumnos:	EN EL AMBIENTE ALFABETIZADOR (en el aula y en la escuela)	FUNDAMENTACIÓN Es importante que el maestro:
<b>SITUACIONES DE ORALIDAD</b> Habla y escucha. Comprensión y producción oral.	-Participación en diálogos y conversaciones. -Narración y descripción de hechos personales y ficcionales. -Renarración de cuentos. -Reconstrucción oral de textos. -Identificación y retención Información relevante -Uso de vocabulario adecuado. -Respuestas sencillas a interrogatorios guiados. -Recitados de poesías o canciones con rimas.	-La actividad que desarrolló la maestra (lectura, escritura al dictado, nombre del texto leído). <b>PISTAS</b> -Hoy hablamos de... -Hoy conversamos de... -La señorita nos contó... -La señorita nos leyó... -Siempre debe quedar correctamente escrita la consigna de actividades orales, de lectura, dramatizaciones, que han realizado los alumnos, copiada por ellos y fotocopia del texto trabajado. <b>PISTAS</b> -Recitamos... -Narramos entre todos... -Narramos con palabras claves (secuencia narrativa)	-Registro de asistencia. -Listado de nombres. -Calendario -Viñetas. -Referentes. -Fotos familiares y de paisajes. -Mensajes. -Tarjetas de invitaciones. -Siluetas textuales. -Normas de convivencia. -Biblioteca -Títeres	*Brinde oportunidades para que los niños realicen variados intercambios a fin de explorar la realidad, aventurar interpretaciones y expandir sus conocimientos. *Propicie la escucha atenta de experiencias personales, consignas de la tarea escolar, narraciones, descripciones, poesías, coplas, canciones y adivinanzas, para que el alumno encuentre sentido, interés y genere nuevos esquemas conceptuales. *Promueva la participación en conversaciones utilizando el lenguaje adecuado y las pautas de intercambio para adaptar su propio discurso a distintas situaciones comunicativas. *Guíe una conversación sobre el texto a trabajar (eje. un cuento), estableciendo una relación con los conocimientos previos de los alumnos, que posibilite la participación, y puedan organizar su propio discurso y evocar los cuentos que recuerdan. *Impulse con distintos tipos de ayuda la modificación de las producciones orales de los alumnos, para que puedan contar cada vez más cosas. *Trabaje con el título, haga anticipar el contenido, las hipótesis previas, descubra junto a ellos la intencionalidad del mismo. Esto despierta la curiosidad, la imaginación, el disfrute cuando descubren que comienzan a acertar.
<b>SITUACIONES DE LECTURA</b>	-Lectura del texto por parte del docente. -Lectura por parte	En la copia del texto deben figurar todas las marcas relacionadas con la lectura que realiza el	-Afiche con poesía, cuento, receta, etc. -Afiche con elementos del	*Lea en voz alta, porque no sólo les está brindando a sus alumnos y alumnas la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no habrían podido acceder por sus propios medios, sino que, también, los está

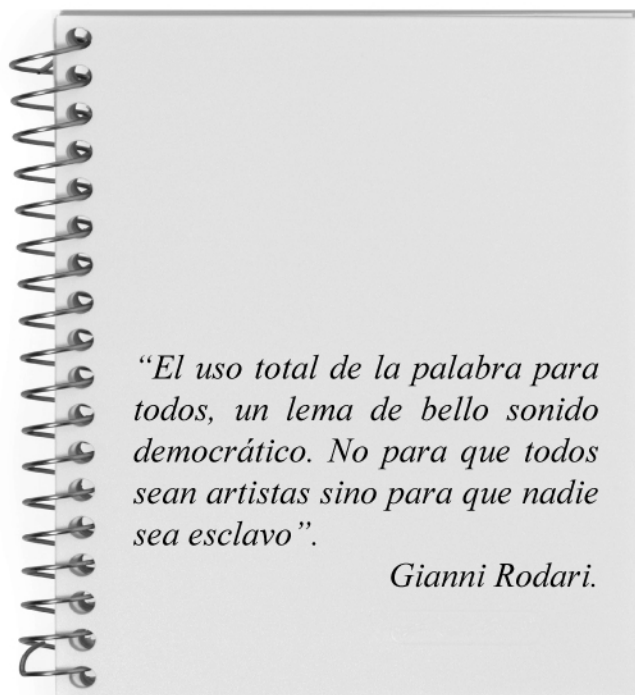
	<p>de lectores diversos (maestros, padres, bibliotecarios).                      -Exploración del paratexto (formato y diagramación, solapas, tapas, contratapas, índice).                      -Descubrimiento de la significación del vocabulario, por contexto, oposición, familia de palabras, etc.                      -Reconocimiento de personajes centrales, conflicto y su resolución.                      -Identificación del orden de las acciones en una secuencia narrativa.                      -Respuesta a cuestionarios.                      -Organización de información, completando cuadros con información implícita o explícita.                      -Exploración de espacios diferentes de lectura. Aula, biblioteca escolar.                      -Lectura oral individual                      -Lectura colectiva.                      -Lectura por pares.</p>	<p>docente y las actividades que induce en sus alumnos: marcar párrafos, señalar el autor, el título, según se realicen durante el desarrollo de la secuencia.  <b>PISTAS</b>                      -Leemos...(Título)                      Mención de la lectura y su ubicación en un libro o fotocopia pegada.                      -Leímos con...                      -Marcamos título, autor, párrafos, estrofas, etc.                      - Anotamos las palabras claves.                      -Visitamos la biblioteca, etc.                      -Hoy leímos en voz alta...                      Hoy dramatizamos la lectura...                      -Hoy leímos juntos...                      Pueden aparecer diversos trabajos plástico-gráficos referidos a la lectura escuchada o leída por los niños.</p>	<p>paratexto.                      -Vocabularios ilustrados, llaveros o diccionarios colectivos.                      -Carteles                      -Perifoneo mural.                      -Cancionero.                      -Cuadro de responsabilidades.</p>	<p>poniendo en contacto directo con el lenguaje escrito, por ejemplo, con las características principales de los diferentes géneros: cuentos, noticias, notas de enciclopedia, recetas de cocina, etc.                      *Lea textos diferentes que le permitan al alumno construir su significado y generar situaciones para que confronte distintos argumentos.                      *Realice prácticas variadas de lectura, para que los alumnos inferan que se leen distintos textos en diferentes circunstancias.                      *Vuelva sobre los textos leídos para que puedan reinterpretarlos y transformarlos.                      *Ofrezca diversos materiales y lugares de lectura para que los niños/as puedan ampliar sus conocimientos sobre la cultura escrita y os hábitos de los lectores.</p>
--	---	---	---	--

<p><b>SITUACIONES DE ESCRITURA</b></p>	<p>- Rutinas - Escritura de textos (palabra, frase o conjunto de frases), con y sin apoyo gráfico. - Escrituras colectivas. - Escritura de palabras y oraciones en diferentes contextos. - Revisión de las propias escrituras, a partir de las intervenciones de compañeros o del docente. - Renarración de cuentos con tres núcleos narrativos, con y sin soportes gráficos.</p>	<p>Deben observarse en el cuaderno todas las actividades de rutina realizadas y escritas por los alumnos, en cada jornada de trabajo. (fecha, nombre, clima, curiosidades, efemérides)</p> <p><b>PISTAS</b> - Escritura de nombre y apellido, fecha, clima, etc. - Copiar la fecha y consignas del pizarrón. - Escribimos solos o con ayuda, (palabras, frases)... - Inventamos textos. - Debe observarse el registro del trabajo escrito con complejidad creciente, siempre sobre el texto: Palabras claves Vocabulario significativo Rimas Juegos con palabras y letras. Planificación de la escritura Escritura individual y colectiva. Re-escritura.</p> <p><b>PISTAS</b> - Escribimos y reescribimos el texto. - Escribimos una nueva secuencia para el cuento.</p>	<p>- Producciones individuales y colectivas de los chicos.</p>	<p>*Genere propuestas de escritura con propósitos determinados (comunicar o informar a otros, dar instrucciones, entretener y producir, emociones.), para que los alumnos participen en situaciones de escritura similares a las que se desarrollan en otros ámbitos de la sociedad. Los niños pueden descubrir que siempre que se escribe hay algún tipo de intencionalidad y hay destinatarios que leerán lo que se produzca, tanto por interés como por necesidad o placer. *Facilite momentos de escritura autónoma del alumno, de acuerdo a los saberes que adquirió, para lograr la reflexión y revisión de sus propios escritos.</p>
--	---	--	--	---

<p><b>SITUACIONES DE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y LOS TEXTOS</b></p>	<p>-Aplicación de convenciones ortográficas. - Búsqueda de palabras intrusas. - Familias de palabras. -Sinonimia. -Antonimia -Uso de signos de puntuación. -Uso de mayúsculas. -Coherencia género y número.</p>	<p>La corrección de los cuadernos debe ser personalizada, respetando los procesos y ritmo de cada alumno, siempre gestionando el error, como parte del aprendizaje, con indicaciones claras para modificar lo escrito, si fuera necesario.</p>	<p>-Carteles -Referentes -Vocabularios ilustrados.</p>	<p>*Propicie reflexiones sobre: - palabras que comparten la misma raíz -cohesión de los textos -significado de palabras desconocidas -dudas ortográficas -palabras que califican objetos y personas -palabras que dan cuenta de acciones y del paso del tiempo -clases de palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) Los niños/as necesitan interpretar las marcas lingüísticas para atribuir significado y construir el sentido del texto. Este acercamiento reflexivo al sistema lingüístico contribuye a formar los propios procesos de comprensión y producción verbal necesarios.</p>
---	---	--	--	--



Mendoza Lee y Escribe  
“Textuar el aula: las listas, los textos literarios”  
“Una enciclopedia de palabras”





## MENDOZA LEE Y ESCRIBE EN UN AULA ALFABETIZADORA

*Primeros días de clase, salón de 1er año/grado. La escena se repite en todas las escuelas, pero no es idéntica en todas. En algunas, se trata de los primeros encuentros entre un docente, que aún no puede unir esa lista de nombres que le han entregado con las caritas que tiene enfrente, y unos chicos entre los que, tal vez, algunos se conozcan desde el Nivel Inicial o hayan compartido experiencias en el club, en la plaza, en el barrio. En otras, el docente conoce a los chicos porque se los ha "cruzado" en comercios y veredas, sabe dónde viven, conoce a sus familias y parte de la historia de cada uno. En uno u otro caso, los primeros diálogos en la escuela serán el punto de partida de los innumerables momentos en que las voces de los alumnos y la del maestro ocuparán el espacio del aula. Chicos y chicas, maestras y maestros transitarán una experiencia compartida en la que la palabra tendrá un lugar central. Y con las palabras llegarán al aula las historias, los conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, de imaginar, de decir. Eso sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos.*

*En: Gaspar, M.P. y González, S. (2006, pág.17)*

El primer grado de la escuela primaria es muy importante para los niños, los padres y los maestros. Tiene un carácter de etapa fundacional de los estudios y está rodeado de enormes expectativas. En la enseñanza y en el aprendizaje nos involucramos integralmente, no sólo en lo cognitivo sino también en lo afectivo o emocional y se requiere confianza en las capacidades de enseñar y de aprender, claridad en la propuesta educativa que se lleva adelante con los alumnos, compromiso con el proceso y tiempo para que cada niño pueda aprender a su ritmo y según su biografía previa.

En los primeros días de clase los docentes realizan una serie de prácticas educativas que van transformando al niño en un alumno, lo que implica aprender determinados comportamientos propios del ámbito escolar. Se apropia de los espacios de la escuela, sus usos y sus restricciones (no puede salir solo y a cualquier hora al patio, por ejemplo), conoce a sus compañeros, a la maestra, a sus directivos y celadores, a otros docentes y alumnos de la escuela. Se habitúa al espacio del aula, aprende a avisar cuando necesita ir al baño, manipula y ordena los materiales de trabajo. Ser parte de un grupo escolar implica múltiples desafíos para los pequeños. Deben cumplir consignas dadas por el docente, ejercitar la paciencia y esperar (para hablar, para comer, para conversar libremente).

El habla que los niños traen a la escuela es diversa, al igual que las prácticas lingüísticas asociadas. La singularidad en la forma de hablar es un componente de la afectividad y de la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que al maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los niños y de su familia. El aula debiera organizarse como un espacio de interacción donde se

aprende el respeto por las diferencias y el enriquecimiento que ellas implican, donde se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas. Hay que brindar tiempo y modelos para que los niños interioricen los modos de interacción propios del aula, especialmente en cuanto a las reglas diferentes de la conversación cotidiana, a las particularidades del vocabulario escolar, al habla del maestro, a los formatos discursivos escolares.

Recordemos también que la frecuencia de uso y las funciones que tiene la escritura varía según los grupos sociales. En algunas familias, leer y escribir son prácticas habituales en la vida cotidiana; en otras, son prácticas poco frecuentes. Desde el primer día de clase trabaje con todos los saberes relacionados con la alfabetización inicial en forma simultánea (Ver Cap. 1 "Marco teórico. Saberes implicados en la alfabetización inicial" (cuadro). Analice todos los saberes necesarios para la alfabetización inicial. Recuerde que no son sucesivos sino simultáneos. Revise cuáles son los que más ha trabajado el año anterior y cuáles han estado más ausentes en su aula para tenerlos ahora en cuenta. Planifique de manera que todos estos saberes estén presentes en cada semana en el trabajo con sus alumnos, porque de esto depende una alfabetización plena, que no lograremos si focalizamos las propuestas didácticas solo en algunos de estos contenidos.

### **Este capítulo está constituido por dos partes:**

- a. Recomendaciones para trabajar en las primeras semanas de clase
- b. Recomendaciones para la evaluación diagnóstica de la alfabetización inicial en el primer ciclo

## **a. Recomendaciones para trabajar en las primeras semanas de clase**

### **1- La organización de un aula alfabetizadora**

Para promover el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura es necesario:

- Crear condiciones para concretar un ambiente cálido y estimulante que favorezca los intercambios y la colaboración para la construcción del conocimiento.
- Tener en cuenta el entorno lingüístico, social y cultural al que pertenecen los alumnos de la escuela y respetar la diversidad; valorar los conocimientos que traen a la escuela y ofrecer ayudas para que construyan nuevos conocimientos.
- Cuando se proponen consignas, asegurar que todos los alumnos comprendan la finalidad de la tarea propuesta, qué se espera de ellos, qué necesitan para llevarla a cabo; promover que imaginen una manera de empezar a enfrentar la situación a partir de sus conocimientos previos. Si fuera necesario, alentarlos y ayudarlos a reinterpretar las consignas.
- Favorecer el desarrollo de la comunicación oral antes, durante y después de que los niños hayan realizado la actividad propuesta, por ejemplo, para organizarse,

Para promover el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura es necesario crear condiciones para concretar un ambiente cálido y estimulante que favorezca los intercambios y la colaboración para la construcción del conocimiento.

expresar opiniones, llegar a una respuesta común, describir procedimientos, planificar y confrontar producciones, revisar y analizar los procesos y productos alcanzados.

- Propiciar modalidades de trabajo de los alumnos con el docente, en parejas o en pequeños grupos, en forma individual; en algunos casos, favorecer que los más avanzados en el proceso de alfabetización ayuden a sus compañeros, pero, en otros, el trabajo en pareja de niños con posicionamientos más cercanos es beneficioso porque verdaderamente es para ellos un desafío que a veces en el grupo no lo pueden desarrollar.
- Estimular que los alumnos se expresen a través de juegos, dibujos, dramatizaciones, etc.
- Construir, junto con los alumnos, un ambiente donde haya necesidad de utilizar la lectura y la escritura para distintos propósitos.
- Establecer una relación fluida con las familias: informarlos de lo que se va proponiendo en el aula para que estén al tanto de la propuesta de alfabetización que se está desarrollando en la institución y en ese grado en particular; solicitarles que les cuenten y lean cuentos a los niños; que los involucren en tareas en las que tengan que leer y escribir en sus casas (envases, listas de compras, mensajes, guías de teléfono, agenda, programación de televisión, diarios, chistes, etc.).
- Plantear situaciones de reflexión sobre cómo hablamos, leemos y escribimos en distintas situaciones comunicativas; sobre cómo es nuestra lengua y sobre los procedimientos que cada uno sigue para aprender nuevas cosas; realizar junto con los alumnos el análisis de la actividad propuesta - qué se hizo, qué queda por hacer, qué inconvenientes aparecen-; promover observaciones y conclusiones del grupo así como la síntesis de lo que han aprendido en valiosas puestas en común.

### **2- Presentación de la maestra, del grupo y de la forma de trabajar durante el año**

Es fundamental establecer buenos vínculos entre la maestra y todos y cada uno de los niños entre sí, que faciliten la comunicación y el aprendizaje. En este sentido, los primeros días son claves y el docente puede presentar actividades que promuevan la integración de los niños, generen confianza y desarrollen la creencia en las propias capacidades de aprendizaje de los pequeños. Hay que destinar tiempo para las presentaciones, para apren-



derse los nombres de los compañeros y de la señorita, conversar sobre sus preferencias, sus mascotas entre otras posibilidades.

Por otra parte, hay que establecer puentes entre el nivel inicial y la escuela primaria: recuperar canciones del jardín, algunas rutinas, el trabajo grupal en mesitas, los juegos, y los aprendizajes previos sobre la lengua escrita.

Los niños tienen distintos conocimientos previos sobre la escritura. Desde su experiencia como habitantes de una sociedad que usa en forma cotidiana y permanente la lengua escrita para múltiples funciones y en distintos soportes (pantalla de la televisión o de una computadora, publicidad y señalización callejera, mensajes por celular, diarios y revistas) seguramente han pensado mucho sobre la escritura, sus marcas y sus usos. También han aprendido muchas cosas por presenciar actos de lectura y escritura de otros y a través de las respuestas a sus preguntas a informantes de su entorno (padres, hermanos mayores, primos, abuelos, etc.). En el jardín de infantes habrán leído muchos cuentos (a través de la lectura oral de la maestra y de la exploración de los libros de la biblioteca del aula con sus ilustraciones). Aún más, muchos niños llegan a primer grado con una alfabetización temprana muy avanzada y decodifican y codifican textos (pero esto no quiere decir que ya sepan "leer" que es construir el sentido a través de varios índices no solo de las letras).

En estos primeros días también se comparte la manera en que se trabajará durante el año, por ejemplo, la maestra les explica que se conformará una biblioteca del aula con libros de la escuela pero también con otros que los niños aporten de sus casas y que cada día o semana habrá dos o tres niños bibliotecarios para prestar y recibir los libros, les indicará cuáles son los útiles escolares que necesitarán y que entre todos construirán las normas de convivencia.

Les explica que cada semana los alumnos tendrán responsabilidades en el aula: los que organizan los préstamos en la biblioteca del aula, los que tomarán la asistencia, los encargados de los primeros auxilios, los que escriben la fecha en el pizarrón consultando un calendario, etc.

### 3- La comunicación oral

Retomamos lo transcripto en esta introducción y las negritas son nuestras:

"...En uno u otro caso, **los primeros diálogos** en la escuela serán el punto de partida de los innumerables

Es necesario que todos los niños se comuniquen entre sí y con el maestro. Hay niños que monopolizan el uso del habla y otros tan tímidos que no hablan.

momentos en que **las voces de los alumnos y la del maestro** ocuparán el espacio del aula. Chicos y chicas, maestras y maestros transitarán una **experiencia compartida** en la que **la palabra** tendrá un **lugar central**. **Y con las palabras llegarán al aula las historias, los conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, de imaginar, de decir. Eso sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos."**

La importancia de la comunicación oral queda de manifiesto en esta cita. Los primeros diálogos van a ser el punto de partida, las voces escuchadas de niños y su docente tendrán lugar en el aula. Muchos niños no saben leer y escribir convencionalmente, pero, si pueden comunicarse en forma oral (con muchas diferencias: algunos son muy habladores, otros tímidos, inseguros, con miedo, otros callados y así la diversidad). Todas estas actitudes más su diversidad cultural va a ser mostrada en este pequeño ámbito de la escuela. El docente le va a poner voz a los textos para que digan lo que los niños no pueden "leer" pero sí pueden entender con la ayuda de su docente que va a ser el mediador entre la lengua escrita y ellos, entre el patrimonio cultural y los alumnos. Los alumnos escucharán todo lo que su maestro les lea (textos literarios y no literarios). La lengua oral que la escuela va a enseñar a los alumnos estará atravesada absolutamente por la lengua escrita, es la oralidad secundaria.

Es necesario que todos los niños se comuniquen entre sí y con el maestro. Hay algunos que monopolizan el uso del habla y otros tan tímidos que no hablan. Se deben modelizar los formatos de comunicaciones orales, por ejemplo los saludos, el relato de sus experiencias, la renarración de cuentos y privilegiar la participación diferenciada de los niños. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a

hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo en el uso de la palabra.

La maestra puede seleccionar cada día a un niño diferente (con el consentimiento del niño porque para algunos es exponerse ante los demás hablar) para que cuente alguna experiencia y debe enseñar al resto a que lo escuche, asignando roles, por ejemplo: "Ahora vamos a escuchar a Dani que nos va a contar lo que le pasó a su mascota. Todos escuchamos". La maestra interviene en el relato del niño preguntando o completando las frases sueltas para que sea comprensible al resto de los compañeros y, a la vez, modeliza el discurso oral. El niño puede compartir experiencias personales o los libros leídos o explorados en la casa o relatos sobre su jardín de infantes, sobre sus gustos y preferencias.

#### 4- La maestra muestra cómo se lee y se escribe

Recuerde que leer no es sólo descifrar signos, es comprender un texto. Leer implica una conducta inteligente, rastrear distintos indicios que no son solamente las letras, son el paratexto, el formato de un texto, etc. Lea a los alumnos y lea con los alumnos en distintas oportunidades, especialmente cuentos. Comenten las lecturas. Promocione siempre la participación oral de todos los niños. Los docentes son los intermediarios o mediadores entre los textos del patrimonio cultural y los niños.

La iniciación en el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere la comprensión de la tarea. Es necesario que el niño comprenda la función de la lengua escrita, es decir para qué se lee y se escribe, para qué le sirve aprender a leer y escribir, además del funcionamiento de la lengua escrita, es decir, cómo se lee y cómo se escribe. Desde un comienzo, muéstrese ante sus alumnos leyendo para resolver situaciones cotidianas: consultando libros, catálogos, agendas de reunión. Si los alumnos no pueden leer por sí solos, léales usted. La lectura en voz alta es un puente entre la oralidad y la escritura.

Es necesario que se planteen múltiples situaciones en las que los alumnos exploren variados textos. Proponga a los alumnos aproximaciones a distintos textos escritos. Ellos harán anticipaciones a partir de los portadores (diario, libro, etc.), de las siluetas de los textos (carta, receta,

publicidad, etc.), del paratexto, es decir, la tapa, el título, las ilustraciones, fotografías, la tipografía (tipo, tamaño y ubicación de palabras), números insertados, etc. Activarán lo que saben de la lengua escrita, por ejemplo reconocerán letras que están en sus nombres. Emplearán lo que ellos saben sobre el tema. Harán el gesto de leer. Si bien es cierto que la exploración libre de los textos no produce automáticamente el aprendizaje de la lectura convencional, este tipo de actividad permite a los alumnos avances muy importantes en el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, de aproximación a las características de los contenidos de los distintos tipos de texto y de sus situaciones de uso.

Es necesario que se planteen múltiples situaciones en las que los alumnos exploren variados textos.

Muéstrese ante sus alumnos escribiendo para resolver situaciones: redacción de comunicaciones, informes, etc. Descríbalas la tarea, explíqueles para qué lo hace y cómo lo hace.

Dedique junto con los alumnos al menos los primeros quince días de clase a organizar y "textuar" el aula:

- armen entre todos el calendario que servirá para identificar cada día,

- escriba una tarjeta en letra mayúscula y minúscula con el nombre y apellido de cada alumno para el control

de la asistencia. Todos los días mezcle las tarjetas y haga que cada niño busque y separe la suya. Las que quedan sin separar indicarán qué niños están ausentes (si algún niño está enfermo, podrán entre todos escribir una esquelita deseándole que se mejore).

- ayúdelos a escribir listas con los nombres de las personas que trabajan en la escuela (portera, directora, otros docentes, etc.) y con los rótulos o carteles para indicar qué contienen las distintas cajas, armarios, rincones del aula;

- con el fin de conocerse, comenten y promueva que escriban listas de sus preferencias: nombres de personas más queridas, comidas, colores, juegos, mascotas, oficios y profesiones, personajes de dibujos animados, programas de televisión;

- escriban entre todos las cosas que nos ponen contentos, cosas que nos divierten;

- acuerden entre todos pautas de convivencia. Muéstrese

escribiéndolas en un afiche; vuélvase a leer después de escribirlas; léanlas cada vez que sea necesario;

- si tienen plantas o animalitos en el aula, acuerden entre todos y escriban una rutina de cuidados y responsabilidades rotativas de modo que cada día leerán el nombre del responsable;

- confeccionen una agenda con las tareas y horarios de cada día de la semana;

- elaboren un calendario con las fechas de cumpleaños de cada uno;

- organicen la biblioteca del aula;

- exponga en las paredes los dibujos y textos que los alumnos vayan produciendo, tarjetas con palabras y frases claves sacadas de las lecturas y textos producidos para confrontar con las nuevas lecturas.

A medida que organice la tarea, acuerde acciones y contenidos para la realización de cada una de estas acciones, estará promoviendo la participación y el desarrollo oral de los niños, e incrementando vocabulario.

Si los alumnos aún no saben escribir con sentido en forma autónoma, escriba Ud. lo que ellos le dicten. Cuando le dicten a usted, solicíteles que lo hagan lentamente. Sin perder la coherencia del texto, escriba al ritmo del dictado así les estará demostrando naturalmente cómo se relaciona el texto escrito con el oral y, especialmente, los grafemas y los fonemas.

Aproveche estas oportunidades en que usted escribe lo que los alumnos le dictan para promover la reflexión acerca de las diferencias entre la lengua oral y lengua escrita (la noción de palabra y la necesidad de separar las palabras al escribir; rasgos propios de la escritura: puntos, signos de interrogación y exclamación, etc.), entre fonema - grafema; la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo); distintos tipos de letras para distintas funciones comunicativas: carteles y rótulos con mayúscula, esquelas y cartas con minúscula, por ejemplo. Aun cuando considere que, al comienzo, para los niños es más fácil escribir en imprenta mayúscula, no deje de mostrar otras letras y de explicar cuál es su función.

Promueva siempre la participación oral de todos los niños. Converse con ellos. El diálogo entre docente y alumnos

En una escuela que privilegie la enseñanza de la lectura es necesario que los alumnos estén en contacto con los libros y que usen la biblioteca.

facilita la construcción de nuevos conocimientos. Valore lo que saben y lo que van descubriendo, no se centre en lo que todavía no saben. Con usted y en la escuela irán aprendiendo progresivamente a leer y a escribir.

Al comienzo flexibilice tiempos y espacios, estableciendo una transición razonable entre los tiempos y rutinas del jardín de infantes y de la escuela primaria.

Observe las variantes de atención de los niños y cuándo manifiestan signos de decaimiento y dispersión, proponga un momento de distensión (respiración profunda, una canción, subir y bajar los hombros). El aprendizaje implica siempre un desafío, algo por descubrir y no se logra con actividades tediosas, repetitivas y sin sentido.

## **5- La formación, organización, exploración y uso de la biblioteca del aula**

### **La biblioteca como el eje del proyecto de lectura**

En una escuela que privilegie la enseñanza de la lectura, es necesario que los alumnos estén en contacto con los libros y que usen la biblioteca.

La exploración libre de materiales variados de lectura permite a los niños tener una relación con los libros similar a la de cualquier "lector": poder elegir lo que va a leer, hojear, saltar páginas, cambiar de libro, releer, escuchar y dar recomendaciones sobre lecturas, etc.

Es importante que el docente estimule verbalmente a los niños a realizar estas manipulaciones propias del lector. Tocar, mirar dibujos, intentar lecturas, compartir libros de la biblioteca es requisito para la formación de

los pequeños lectores. Establecer criterios de ordenación de los libros de la sala, por colección, por género, por tipos de personajes, por tipos de tema requiere de una tarea sostenida de trabajo en el aula que organiza las lecturas, desarrolla el sentido estético y el gusto por la literatura, promueve e instala, desde el comienzo de la escolaridad, hábitos de lectura y modelos de comportamiento lector.

Sería conveniente en los primeros años formar y organizar una biblioteca del aula, que esté a mano, cerca. Puede estar en un armario o en una caja, bolsa o valija que se trae al aula todas las mañanas y se guarda en la dirección o donde la escuela organice al finalizar las clases.

- Muchas veces los libros no se aprovechan como sería esperable. La preocupación por su deterioro o la idea de que no se les pueden dar libros a niños que aún no saben leer también contribuyen a que eso ocurra. Esto aleja a la escuela del propósito de formar lectores. Recordemos que un libro nuevo demuestra que no fue leído y es recomendable que la escuela forme a los alumnos en la responsabilidad por el cuidado de los libros. (Por ejemplo, establecer rutinas de lavado de manos y limpieza de bancos antes de tomar los libros; no doblarlos para que no se desencuadernen, etc.).

- Recuerde que se aprende a leer leyendo, que el proceso es recursivo y atiende a varios planos simultáneamente. No hay que esperar que primero los alumnos aprendan a leer y escribir palabras, para que sólo después puedan abordar la lectura y escritura de textos. Por el contrario, se aprende más rápidamente a leer en contacto con los libros.

Comentar las lecturas en el aula, compartir lo leído, las impresiones personales es necesario para generar una comunidad de lectores.

- Además, si la escuela quiere formar lectores, es necesario dedicarle a la lectura una importante parte de su tiempo. Las actividades debieran ser variadas y complementarias: de lectura libre, para el desarrollo de estrategias lectoras específicas orientadas por el docente, para el desarrollo de proyectos que impliquen la lectura para conseguir información. Leer con diferentes propósitos (para recrearse, para aprender, para resolver problemas) material diverso de la biblioteca entendida como centro de información y de recreación.

Explorar los libros, clasificarlos, registrarlos en cuadernos o fichas, realizar los préstamos y comentarlos o publicitarlos ante el resto de los compañeros son tareas que todos y cada uno de los niños debe realizar en forma sistemática. Comentar las lecturas en el aula, compartir lo leído, las impresiones personales es necesario para generar una comunidad de lectores.

### **Una estrategia didáctica para la utilización de la biblioteca del aula para los primeros lectores**

En un contexto en el que se ha propiciado en diversas oportunidades que los niños manipulen y hojeen los libros de la biblioteca del aula de forma libre y alternando siempre con la lectura diaria de textos completos (cuentos, poemas, adivinanzas, obritas de títeres, noticias, etc.), cada día, el docente selecciona de ella un libro, por ejemplo de cuentos.

- lo muestra a los niños, observan la tapa, la contratapa;
- se deja ver buscando un cuento determinado, lo muestra;
- los niños miran las imágenes, describen, hacen comentarios acerca de ellas;
- les pide que identifiquen el título;
- les pregunta si alguno sabe qué puede decir allí y cómo se dan cuenta;
- les lee el título ya que algunos de los niños todavía no lo puede hacer;
- les pregunta si a partir de las imágenes y del título pueden imaginar de qué se trata;
- les lee un fragmento;

- luego, el docente solicita a los niños que identifiquen el libro de algún modo: por su tapa, sus colores, sus dibujos;
- después les pide que lo ubiquen en la biblioteca y que traten de recordar que ese cuento está en ese libro para saber ubicarlo cuando quieran seguir leyendo.
- Al día siguiente, reitera la secuencia, pero utilizando, esta vez, una enciclopedia infantil. Nuevamente muestra la tapa y contratapa, busca el capítulo referido a un tema particular. Les muestra las fotos o ilustraciones. Les solicita comparar las fotos de este libro con los dibujos del libro leído el día anterior.
- Identifican el título, les lee un fragmento.
- El docente realiza preguntas tendientes a la recuperación del tema del fragmento.
- Recupera la lectura del día anterior, interroga también acerca del tema.
- Promueve la reflexión para establecer semejanzas y diferencias con el texto del día anterior.

El criterio didáctico de esta secuencia está orientado básicamente a promover la diferenciación entre lo real y lo imaginario para elaborar posteriormente criterios de clasificación de los libros en la biblioteca, por ejemplo: literarios, informativos. Por supuesto, al cabo del trabajo de un año, los criterios se irán afinando de modo que los niños puedan subclasificar con distintos criterios: por tema, por género, por colección, por tipo de texto, etc. Además, y fundamentalmente, habrán incorporado un repertorio de lecturas y ampliado su universo cultural, su conocimiento sobre formatos textuales y estilos propios de la lengua escrita.

Secuencias como estas en las que el contenido del texto es leído parcialmente por el docente, siempre alternadas con la lectura diaria de textos completos, promueven la necesidad de seguir leyendo y, por lo tanto, de recurrir ellos mismos a los libros de la biblioteca con el objeto de completar esas lecturas exploratorias o con la ayuda de la docente. Además, se estarán favoreciendo actitudes tendientes a formar lectores autónomos, asiduos, que encuentren placer e interés por la lectura y la valoren como fuente de placer, recreación, información y transmisión de cultura.

El nombre propio tiene una alta significatividad social y personal y por eso es muy importante comenzar el aprendizaje de la lengua escrita a través de su lectura y escritura.

### **Una estrategia didáctica que garantiza que cada alumno lea un número considerable de libros durante el año:**

Cada alumno se lleva a su casa durante el fin de semana un libro de la biblioteca en calidad de préstamo para leer solo o acompañado de su familia o vecinos. Leerá como puede (observará los dibujos e imaginará la historia o pedirá que le lean a lectores de su entorno) Se registra el libro que se lleva. Cada lunes, se comentan las lecturas hechas, si les gustó o no les gustó lo leído, se escriben recomendaciones o reseñas de los libros en afiches y carteleros, con la ayuda de docente que escribe lo que los alumnos le dictan.

La próxima semana se rotan los libros y se reiteran los comentarios, y así sucesivamente. Esto permite que a lo largo del año se hayan explorado y leído partes o la totalidad de un número importante de libros.

### **6- El valor de leer y escribir el nombre propio**

El nombre propio tiene una alta significatividad social y personal y por eso es muy importante comenzar el aprendizaje de la lengua escrita a través de su lectura y escritura. Se comienza a diferenciar el nombre del sobrenombre y en qué situación comunicativa se usa uno y otro (en la lista de asistencia el nombre y en la comunicación oral entre los niños el sobrenombre).

Al proponer tareas que incluyen los nombres de los integrantes del grupo se realizan comparaciones que llevan a descubrir que: los nombres iguales se escriben igual, los nombres distintos se escriben diferente, la escritura de

los nombres parecidos es similar, los nombres son largos y cortos, nombres que suenan muy distintos pueden comenzar o terminar con las mismas letras, las mismas letras pueden aparecer, en diferente orden y en nombres diferentes, la escritura de diminutivos y sobrenombres es distinta, en algunas partes, a la del nombre y puede llevar más o menos letras.

La escritura del nombre propio, además, permite diagnosticar el posicionamiento de los niños frente a la lengua escrita: no lo identifica, sólo lo lee, puede escribirlo correctamente o equivoca o elide algunas letras o no puede escribirlo (Ver en el capítulo 3 grilla).

### **7- Las listas de palabras de una misma esfera o campo semántico**

Comenzar a nombrar el ámbito escolar a través de la escritura permite al niño irse apropiando de este mundo, sentirse parte y entrenarse en este modo de ser alumno que es totalmente novedoso. Es importante que los niños aprendan a leer y a escribir las palabras referidas a este ámbito escolar, escuela y aula, sus rutinas, los objetos relacionados. No se trata de aprender a leer y a escribir palabras sueltas, que no se relacionan entre sí y que no tienen que ver con el mundo infantil. Por eso, es que en esta propuesta se trabaja con las listas: de los nombres de los alumnos, la de asistencia, la de los útiles, la de los días de la semana, de los meses, de los "Sí" y de los "No" (normas de convivencia), la de los registros: "Mis lecturas" y "Mis escrituras". Estas listas ayudan a la memoria, van a colaborar para la organización y la categorización del conocimiento de los alumnos en este primer contacto con la escuela primaria.

Las listas son textos discontinuos, depejados (desde el punto de vista de la dificultad, sin sintaxis), constituidos por palabras o construcciones breves que pertenecen a una misma esfera o campo semántico y, en ese sentido, son ideales para los primeros aprendizajes. Promueven el aprendizaje de las convenciones de la escritura, al mismo tiempo, que ayudan a construir colectivamente una memoria de palabras de los textos escritos.

Inicialmente algunas de las palabras de las listas, se aprenden globalmente, de memoria. El alumno va acumulando un repertorio léxico que al comienzo puede leer y que después podrá escribir. A partir de estas palabras, la maestra propondrá tareas de comparación, análisis, completamiento, identificación de letras, comienzos o finales semejantes, que contribuyen fuertemente al desarrollo de la conciencia fonológica.

Recursos como el llavero de palabras, la libreta con palabras o afiches con las listas de palabras permitirán que estén siempre a la vista como referencias para la construcción de la competencia alfabética.

### **8- Los textos literarios (asociados)**

Ya se ha hablado en el marco teórico acerca de la importancia de la Literatura y de la biblioteca en la Alfabetización Inicial. En esta propuesta concreta se ha seleccionado un repertorio, interesante, en algunos casos, gracioso y muy motivador de poemas, cuentos, canciones y, sobre todo, de adivinanzas para leer y escribir con distintos propósitos. Estos textos literarios están absolutamente relacionados con las listas y las palabras que se van proponiendo. Además, es muy importante destacar que en las listas las palabras están aisladas (despejadas) pero, en cambio, en estos cuentos, poesías y adivinanzas están en un contexto verbal más amplio, con otros términos que las rodean, es decir, en un texto con coherencia y cohesión. Identificarlas y aprendérselas en un primer momento de memoria será un gran avance.

Aprenderse textos de memoria es una excelente oportunidad para que los niños los puedan "releer" tratando de poner en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito. Esto sirve para enseñar a leer por sí mismos a los alumnos. Cuando un niño todavía no "lee convencionalmente" se enfrenta a los textos que le parecen escritos en "chino" porque no sabe el código. Si se saben de memoria lo que dice el maestro se apoya en este conocimiento para ir especializando esa mirada e ir encontrando cada vez más pistas que le permitan, en algún momento, leer (decodificar).

### **9- La copia**

La maestra modeliza la escritura y al escribir en el pizarrón va mostrando y explicando lo que hace y cómo lo hace: la direccionalidad de la escritura, el orden, la orientación en el trazado de las letras, la diagramación gráfico espacial.

Es importante que dibuje en el pizarrón la página del cuaderno con sus márgenes y escriba dentro, explicando por ejemplo dónde va a escribir su nombre o la fecha el alumno o cómo se deben destacar los títulos, por ejemplo "La lista de los útiles" y luego abajo escribir los nombres de los útiles, uno en cada renglón.

Una vez resuelto el problema del espacio gráfico (en dónde escribir la palabra) se debe enseñar a copiar.

Cuando se copia se selecciona una palabra o un fragmento del texto modelo y se escribe, luego el siguiente fragmento sin saltarse letras ni palabras.

La copia del nombre propio es fundamental. Al copiarlo se instala el sistema de escritura en su complejidad como objeto de discusión. Poder reproducir esta escritura correctamente no significa que los niños lo sepan escribir de manera convencional. Enseñar a copiar el nombre es una práctica con sentido, no es copiar por copiar, es una situación de escritura que resulta pertinente, con un propósito social. La copia y escritura del nombre responde a una necesidad de identificación, a través de esta escritura en los distintos objetos y tareas personales implica posesión.

Con otras palabras por ejemplo un día de la semana, se la escribe en el pizarrón (por ejemplo VIERNES) y se va indicando que deben comenzar a copiar la primera letra V y hacerlo debajo de la palabra escrita y así sucesivamente. Puede preguntar qué letra viene después de la V. A la respuesta o señalamiento de la letra I pregunta ¿dónde la escribo adelante o detrás de la letra V? A veces cuando escribe una letra tapa con un papel las demás para focalizar en la tarea que está realizando. Esta tarea se realiza en el pizarrón de manera grupal o individualmente con los niños que han tenido menos experiencias de escritura. En este caso se trabaja sobre una tarjeta con la palabra seleccionada y se va modelizando la copia en el cuaderno del niño, alternando el lápiz entre la maestra y el niño que puede escribir las letras que sabe.

La copia del nombre, de la fecha, del estado del tiempo son rutinas que enriquecen la propuesta alfabetizadora. Para hacerlas se requiere leer del pizarrón, comprender, reconocer las letras y copiar en los cuadernos reproduciendo el texto; es decir, manifiesta el desarrollo perceptivo de las letras (su forma y ubicación espacial), el desarrollo de la motricidad fina que permite escribirlas. Por otra parte, se pueden advertir los avances y dificultades del alumno: si escribió correctamente, si omitió letras y cuáles y por qué, si pudo corregir su texto a partir de las observaciones del maestro y del cotejo de su escrito con los de los compañeros.

La copia de la fecha es una práctica de escritura social que promueve la ubicación temporal. Está presente en las agendas o registros de distintas actividades sociales (fecha en el periódico, fecha en las anotaciones en la historia clínica del paciente, fecha en los legajos profesionales, etc.). A continuación le presentamos una grilla que le indicará los avances y las dificultades (posicionamien-

tos) que pueden tener sus alumnos con respecto a este tipo de escritura:

### COPIAR LA FECHA DEL PIZARRÓN

Este ítem evalúa la correcta copia de la fecha escrita en el pizarrón por el docente. Es una rutina escolar. El ítem evalúa la copia que se considera una estrategia de escritura básica que revela ejercitación en clase ligada a contenidos regulativos, que ordenan la vida escolar.

Desempeño que evalúa esta tarea: **COMPETENCIA ESCRITA.**

Notación	Resolución
<b>A</b>	No copia. Produce dibujos y/o letras sueltas.
<b>B</b>	Copia algunas palabras y números o partes de ellos en el orden correcto. (26 SEMBRE; Ho es 26 de Setembre 2018). Copia pero duplica letras o sílabas (HOY ES ES 26 DDE SETTI.....).
<b>C</b>	Copia todas las palabras en el orden correcto, con algún error normativo. Por ejemplo: HOI ES 26 DE SETIENBRE.
<b>D</b>	Copia la fecha completa y correcta.

### 10- El cuaderno y el lápiz: su uso como recursos de la tecnología de la escritura

Cuaderno y lápiz son parte de la tecnología que los niños utilizan en la escuela y deben familiarizarse con ella. El cuaderno tiene tapas, hojas de papel con anverso y reverso, márgenes y renglones; tiene un modo de uso, una forma de ser ubicado en el banco o mesa. Por su parte, el lápiz se toma y presiona de una determinada manera que resulta más cómoda y efectiva para escribir, etc. Ambos objetos, tienen partes, nombres y están hechos de diferentes materiales; además tienen una historia particular. Son delicados objetos de la cultura letrada que es necesario que los niños aprendan a usar, tratar y cuidar. Todo ello es materia de explicación por parte del/la docente y de conversación y exploración por parte de los chicos. (Melgar, S. y Zamero M. (2007).

El uso del cuaderno como registro de las tareas y del aprendizaje es muy valioso. El maestro enseñará a sus alumnos a escribir un rótulo con el propio nombre y a hacer la carátula. A medida que aprenden a leer los nombres de los compañeros pueden recoger los cuadernos y llevarlos al pupitre de la maestra y luego repartirlos (como parte de las responsabilidades semanales asignadas a un par de alumnos por vez). El maestro modelizará en el pizarrón dentro de un recuadro que semeja la página del cuaderno a escribir respetando la diagramación espacial, a subrayar los títulos, a resaltar con color determinada palabra, a consultar el calendario del aula para escribir la fecha, a armar entre todos un brevísimo índice de lo aprendido cada mes.

### **b. Recomendaciones para la evaluación diagnóstica de la alfabetización inicial en el primer ciclo**

Evaluar es emitir un juicio de valor sobre las características de los aprendizajes de los alumnos en determinado momento. Implica comparar los aprendizajes observables de los niños con los aprendizajes esperados para determinada etapa del trayecto educativo definidos por los documentos curriculares.

La evaluación puede ser diagnóstica, de proceso o al final de una etapa. En este momento estamos reflexionando sobre la evaluación diagnóstica que tiene lugar al comienzo del año escolar y que nos permite planificar en función de las características, los intereses y los saberes previos del grupo de alumnos.

La evaluación formativa implica comparar el avance de los aprendizajes desde el comienzo del año hasta la finalización del mismo sobre determinadas competencias, en función de las situaciones de enseñanza que le vayamos presentando. Por lo tanto, no variarán las competencias o los indicadores sino el posicionamiento de los alumnos a medida que avanzamos en el proceso educativo.

La alfabetización inicial promueve y a la vez exige un cambio cognitivo en el niño que aprende a leer y escribir. Este proceso no es sencillo ni obedece a etapas estipuladas con carácter universal para todos los niños. Por el contrario, es un proceso de aprendizaje altamente complejo y variable según los alumnos, sus condiciones de partida, el proyecto educativo que se les ofrece, su contexto social y personal; por eso mismo requiere enseñanza explícita y cuidadosos ajustes en las diferentes secuencias didácticas utilizadas para promover el aprendizaje y para ello es necesario evaluar permanentemente

los logros y las dificultades en cada niño para ir adecuando la enseñanza a sus propios procesos, estableciendo puentes y no saltos al vacío.

En el diagnóstico inicial evaluamos los conocimientos que tienen los alumnos para saber de dónde tenemos que partir. Para realizar el diagnóstico debemos seleccionar algunos ítems clave que nos permiten relevar la información importante para comprender el avance en el proceso de alfabetización. Con respecto a esos ítems, el diagnóstico debe permitirnos observar el posicionamiento de los alumnos respecto de dichos aprendizajes, su grado de avance. Esto significa que no basta decir tiene o no tiene determinado saber sino que es importantísimo ver el grado en que se está apropiando o se ha apropiado del mismo.

A continuación, describimos las cuatro grandes competencias que se evalúan en la alfabetización inicial: competencia oral, competencia alfabética, competencia lectora, competencia escritora.

La competencia oral permite observar el desarrollo del lenguaje, la incorporación de estructuras textuales y de vocabulario de la lengua estándar trabajadas en clase, la seguridad en el uso de la palabra a partir de la valoración del docente, la posibilidad de responder ante determinadas preguntas sobre textos leídos en clase o experiencias realizadas.

La competencia alfabética permite observar de qué manera y a través de qué resoluciones, aciertos y errores, los alumnos van avanzando en su comprensión del sistema de la lengua escrita. Es decir, cómo se apropian del hecho de que la lengua escrita es una lengua que se usa en otro contexto diferente del que emplea la lengua oral, que tiene unidades de variada extensión, reglas de uso y configuración específica (textos, frases, palabras, letras, signos auxiliares).

La competencia lectora permite observar los avances y las dificultades de los alumnos en la capacidad de comprender un texto a partir de determinadas pistas, en el dominio de estrategias de lectura según el propósito lector y las características del texto, en el desarrollo del gusto por la lectura y de su práctica asidua.

La competencia escritora permite observar los avances y las dificultades de los alumnos y las alumnas para producir escritura convencional, significativa y adecuada a un contexto.



De cada una de estas competencias se han seleccionado algunos ítemes que se evalúan a lo largo del primer ciclo, en cada año paulatinamente de acuerdo con la enseñanza del docente y el progreso de los alumnos.

### Competencia oral

- Identifica personajes, lugares y acciones en relatos leídos por el docente (escucha comprensiva).
- Comenta sobre una lectura o un tema trabajado en clase.
- Narra una experiencia personal.
- Renarra un cuento leído en clase.

### Competencia alfabética

- Separa oraciones en palabras y palabras en letras.
- Escribe separando las palabras. Distingue las palabras cortas de las largas.
- Identifica comienzos, medios o finales de palabras iguales.
- Completa con letras espacios blancos o vacíos de palabras conocidas.
- Escribe en dirección y orden correctos reproduciendo las formas de las letras.
- Escribe todas las letras de una palabra sin agregar ni transponer ninguna.

### Competencia lectora

#### Comprensión autónoma de palabras:

- Identifica una o varias palabras en un conjunto dado donde hay distractores.
- Identifica una palabra que forma parte de otra palabra (ej. "mate" dentro de "tomate").
- Forma palabras uniendo partes de ellas.
- Asocia palabras que pertenecen a un mismo campo o esfera semántica.

#### Comprensión de textos conocidos y nuevos:

- Recupera información explícita de un texto previamente leído.
- Elabora inferencias causales, temáticas a partir de un texto leído.

#### Competencia escritora

- Copia palabras, frases o textos correctamente.
- Realiza las rutinas diarias (escritura de la fecha, del nombre, completa la lista de asistencia, llena el cuaderno de préstamos de la biblioteca).
- Reordena frases a partir de palabras desordenadas.
- Responde brevemente por escrito a preguntas.
- Escribe un texto breve respondiendo al modelo trabajado en clase.

En relación con cada uno de los ítemes, es fundamental observar el **posicionamiento** de los alumnos en relación con ese conocimiento. Por ejemplo, si le pedimos que escriba su nombre nos podemos encontrar con cinco posicionamientos diferentes (los tres del medio se consideran logros incipientes):

**A:** No contesta

**B:** Produce dibujos, signos en lugar de letras, letras en desorden.

**C:** Anota las vocales del nombre en orden y algunas consonantes (no todas). Por ejemplo, CEIIA por Cecilia.

**D:** Escribe el nombre completo, pero alguna/s letra/s no establece/n la correspondencia gráfica normativa (por ejemplo, Sesilia/SESILIA por Cecilia; Ector/ECTOR por Héctor).

**E:** Nombre completo y correcto.

<b>CRONOGRAMA MENSUAL</b>				
<b>PRIMERA SEMANA</b>				
<b>DÍA 1</b>	<b>DÍA 2</b>	<b>DÍA 3</b>	<b>DÍA 4</b>	<b>DÍA 5</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>- LISTA DE LOS NOMBRES.</li> <li>- El cuaderno y el lápiz.</li> <li>- Poesía: "Mi lápiz".</li> <li>- Cuento "Yo escuché una discusión".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>- LISTA DE LOS ÚTILES.</li> <li>- Adivinanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>- LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA.</li> <li>- Adivinanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>- LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- Relato: "Nombres".</li> <li>- Escritura de un relato.</li> <li>LA BIBLIOTECA: Exploración y lectura de libros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- Poesía: "Mi nombre".</li> </ul>
<p><b>DIARIAMENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso del día anterior (metacognición): "Recuperamos lo que aprendimos ayer".</li> <li>- Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo.</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Lectura diaria de un texto (un cuento, un poema, una adivinanza, un texto de otras áreas, etc.) en voz alta por parte del/la docente.</li> </ul>				

<b>SEGUNDA SEMANA</b>				
<b>DÍA 6</b>	<b>DÍA 7</b>	<b>DÍA 8</b>	<b>DÍA 9</b>	<b>DÍA 10</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- LISTA DE LOS MESES DEL AÑO.</li> <li>- Adivinanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA: EL NOMBRE.</li> <li>Comparación y análisis de palabras:</li> <li>- Palabras largas y cortas.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- LISTA DE LOS MESES DEL AÑO.</li> <li>- Agenda de cumpleaños.</li> <li>- Canción los meses del año.</li> <li>LA BIBLIOTECA: Exploración y lectura de libros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA - LAS LETRAS: EL NOMBRE</li> <li>Comparación y análisis de palabras:</li> <li>- Principios iguales.</li> <li>- Finales iguales.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA.</li> <li>- Adivinanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA - LAS LETRAS: EL NOMBRE</li> <li>Análisis de cantidad, orden, sonidos de letras de las palabras.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- LISTA DE LAS PARTES Y MOBILIARIO DEL AULA.</li> <li>- Adivinanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA PALABRA- LAS LETRAS: EL NOMBRE.</li> <li>Análisis de cantidad, orden, sonidos de letras de las palabras:</li> <li>- Las vocales: reconocimiento.</li> <li>- LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>- LISTA DE LAS PARTES Y MOBILIARIO DEL AULA.</li> <li>- Adivinanzas.</li> <li>LA BIBLIOTECA: Exploración y lectura de libros.</li> </ul>
<p><b>DIARIAMENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo. Trabajo con la LISTA DE ASISTENCIA.</li> <li>Ídem 1ª semana.</li> </ul>				

TERCERA SEMANA				
DÍA 11	DÍA 12	DÍA 13	DÍA 14	DÍA 15
- LA PALABRA: EL NOMBRE. Lectura de palabras entre distractores. - LISTA DE ASISTENCIA. - LISTA DE “LOS SÍ” Y DE “LOS NO” (Normas de convivencia).	- LA PALABRA: EL NOMBRE. - LA LISTA DE LOS NOMBRES. El llavero de palabras.  - TEXTOS ASOCIADOS: - Cuento. - Poesía. - La adivinanza.	- LA PALABRA: EL NOMBRE. - LA LISTA DE LOS ÚTILES. El llavero de palabras.  - TEXTOS ASOCIADOS: - Cuento. - Poesía. - La adivinanza.  LA BIBLIOTECA: Poesía	- LA PALABRA: EL NOMBRE. - LA LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA. El llavero de palabras. - LA LISTA DE LOS MESES DEL AÑO. El llavero de palabras.  - TEXTOS ASOCIADOS: - La adivinanza.  LA BIBLIOTECA: Poesía.	- LA PALABRA: EL NOMBRE. -LA LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA. El llavero de palabras. - LISTA DE LAS PARTES Y MOBILIARIO DEL AULA. El llavero de palabras. - TEXTOS ASOCIADOS: - La adivinanza.  LA BIBLIOTECA: Poesía.
DIARIAMENTE - Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo. Trabajo con la LISTA DE ASISTENCIA. Ídem 1ª semana.				

CUARTA SEMANA				
DÍA 16	DÍA 17	DÍA 18	DÍA 19	DÍA 20 - 21
- LA PALABRA: EL NOMBRE. -“LAS LISTAS”. - EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”. - Presentación del proyecto.	- LA PALABRA: EL NOMBRE. - “LAS LISTAS”. - EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”. - “Palabras con música”. - Escritura de palabras.  LA BIBLIOTECA: Canciones de cuna.	- LA PALABRA: EL NOMBRE. -“LAS LISTAS”. - EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRA”. - “Palabras para jugar”. - “Palabras con movimiento”. - Escritura de palabras.	- LA PALABRA: EL NOMBRE. -“LAS LISTAS”. - EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”. - Escritura de otras Palabras:...	- LA PALABRA: EL NOMBRE. -“LAS LISTAS”. - EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”. Escritura.  - Presentación de la “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”.
DIARIAMENTE - Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo. Trabajo con la LISTA DE ASISTENCIA. Ídem 1ª semana.				

## PRIMERA SEMANA

### DÍA 1

#### LA PALABRA: EL NOMBRE LISTA CON LOS NOMBRES

En la Introducción de este capítulo se presentan algunas sugerencias para trabajar en estas primeras semanas. Allí se destaca la importancia de la comunicación oral, sobre todo la conversación, en estos primeros contactos con los niños. Ud. como representante de la institución escolar es el mediador entre los alumnos y el patrimonio cultural, entre los alumnos y los textos. La conversación (con el respeto por los turnos de intercambio, la escucha atenta) se convierte en la gran aliada para lograr los avances que se planifican para este complejo proceso de alfabetización inicial.



#### PARA JUGAR

##### LA PALABRA - EL NOMBRE

- **Decimos** nuestro nombre o sobrenombre y a qué nos gusta jugar. ¡Cuidado! Tenemos que estar atentos porque el siguiente tiene que repetir el nombre del compañero, decir el suyo y a qué le gusta jugar.

Ej. - Soy Manuel/ Manu y me gusta jugar a la pelota

-Él es Manuel. Yo soy Valentina/ Valen y me gusta jugar a los jueguitos del celular.

La tarea que se le propone a continuación es una sugerencia más para el periodo de diagnóstico y le puede proporcionar información en distintos momentos de este primer año si el niño no sabe escribir su nombre. A partir de la siguiente consigna: “Escribimos nuestro nombre como podemos y nos dibujamos en una tarjetita para regalársela a la señorita”.

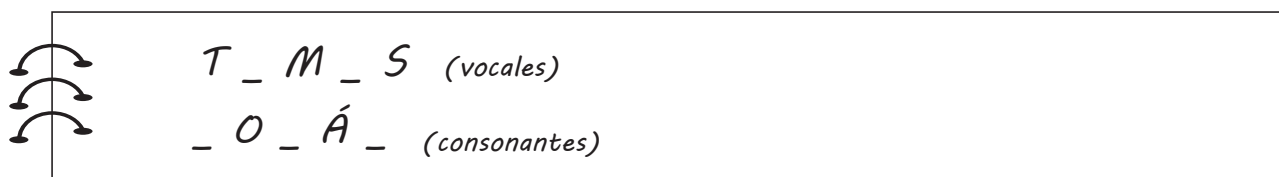
Ud. se lleva las tarjetitas con los dibujos o escrituras del nombre de sus alumnos y puede, con tiempo, evaluar el posicionamiento en el que se encuentra cada uno con respecto a la escritura de su nombre. Para poder ampliar la “observación cuidadosa” de lo que pueden hacer los niños en este momento es que se adjunta esta grilla que permite determinar con exactitud el nivel de avance de sus niños con respecto a esta escritura.

NOTACIÓN	RESOLUCIÓN
<b>A</b>	No escribe. Produce dibujos y/o letras sueltas.
<b>B</b>	Escribe las letras (vocales o consonantes) del nombre pero omite algunas, (CLETE por Celeste); transpone letras (CELETSE por CELESTE); agrega letras (CELAESTES) o separa incorrectamente (MA RTA).
<b>C</b>	Escribe el nombre completo con las letras en el orden correspondiente pero alguna/s letra/s no establece/n la correspondencia gráfica normativa (SELECTE / SELECTE por Celeste; Ugo /UGO por HUGO; TOMAS por TOMÁS).
<b>D</b>	Escribe el nombre completo y correcto.

Seguramente en el aula hay niños con distintos avances en el proceso de alfabetización. En la escritura de su nombre muestran distintos posicionamientos (A, B, C, D) en esta primera etapa del año. A medida que se van realizando distintas tareas con el nombre, como las que se le van a proponer en los próximos días, seguramente cada uno de los alumnos irá progresando en este saber específico, correspondiente a la competencia escrita.

Para conocer si el niño no solo se ha aprendido su nombre completo de memoria sino que ha logrado establecer la correspondencia fonema/grafema en esta escritura, un ejercicio de completamiento de letras de esa palabra le puede brindar esta información, por ejemplo:

**Completá tu nombre con las letras que corresponde:**



T \_ M \_ S (vocales)  
\_ O \_ Á \_ (consonantes)

### **Propuesta global para las primeras semanas en el contexto del aula alfabetizadora:**

Ud. puede poner en conocimiento de los niños la propuesta didáctica para realizar en las semanas siguientes. Es muy importante darles a conocer los recorridos previstos (qué se va a trabajar, con qué recursos, cómo, en cuánto tiempo). Los alumnos con su docente no “caminan a oscuras” sino que tienen conocimientos previos que les permiten avanzar con mayor seguridad.

- Desarrollar distintas tareas que tienen que ver con la lectura y la escritura de sus nombres, el de sus compañeros y el de su señorita. Se necesita, permanentemente, leer y escribir el nombre en distintos textos y objetos, en distintas circunstancias, por ejemplo para dar cuenta de la identidad y de la pertenencia (se puede hacer alusión al “Derecho a la identidad”).
- Confeccionar un fichero con sus nombres para que les sirva como modelo para las distintas tareas propuestas, por ejemplo: identificar sus producciones, rotular sus útiles, etc.
- Textuar el aula con afiches en los que se escribirán distintas LISTAS con contenidos muy relacionados con la escuela, con el aprender a leer y a escribir (focalizando en las tareas relacionadas con el nombre de los niños y la lista de asistencia) y afiches con textos literarios (breves para que puedan ser transcriptos): cuentos, poesías y sobre todo adivinanzas, relacionados con los contenidos de las listas. Además se irán escribiendo afiches con los registros de “MIS LECTURAS” Y “MIS ESCRITURAS”.

Todos estos textos se convertirán en fuente de información y consulta permanente para estos lectores y escritores incipientes y darán lugar a:

- La formación del “El RINCÓN DE LAS LISTAS”, y el “RINCÓN DE LAS POESÍAS, DE LOS CUENTOS, DE LAS ADIVINANZAS”. Piense con sus alumnos dónde es factible ubicar este rincón para que pueda estar a la vista de todos y que su acceso sea efectivo para todos los niños.
- La confección de un LLAVERO DE PALABRAS para recuperar y sistematizar los términos más importantes de cada una de las listas y de los textos que se hayan trabajado.

Para las tareas propuestas con el nombre es importante, como ya se dijo antes, contar con un fichero en el que se coloquen los carteles especialmente elaborados para poder “manipularlos” permanentemente.

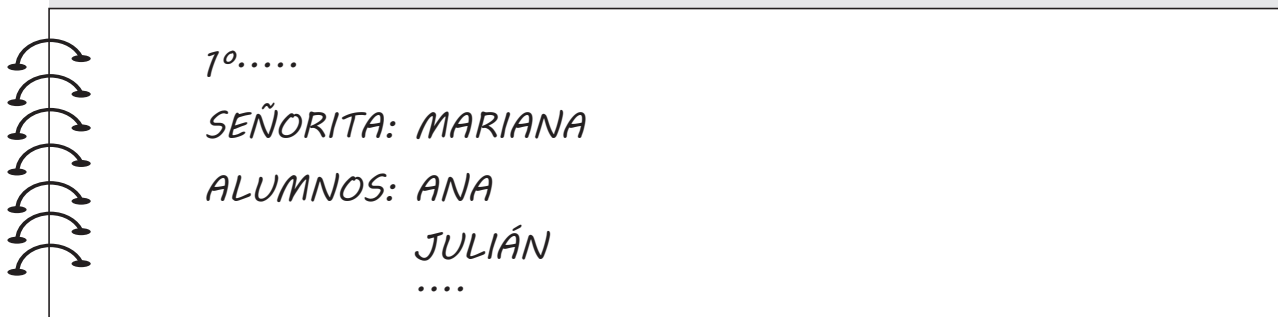
- El fichero puede ser hecho con algunas cajitas; lo ideal sería que el docente pudiera hacer los cartelitos con los niños, consultándolos y escribiéndolos a la vista de ellos. Pero esto puede resultar muy difícil a la hora de llevarlo a la práctica si se tienen muchos alumnos. En este caso, los puede hacer el docente y pedirles a ellos que del otro lado de la tarjeta escriban su nombre. Los niños deben saber qué dice ese modelo de escritura porque este cartel será de consulta y manipulación permanente. Es importante considerar cómo le dicen a cada niño porque hay muchos que no reconocen cuál es su nombre sino que se identifican con su sobrenombre;

- Las tarjetas debieran ser del mismo tamaño, escritas con el mismo lápiz, fibrón, etc. y el mismo tipo de letra (en un principio es más “amigable” la imprenta mayúscula por los trazos y porque sus letras son más fáciles de contar) para que solo varíe la escritura de las letras (trazos y cantidad).

- En una primera etapa, en el fichero, se puede colocar seis u ocho tarjetas porque así se reduce el nivel de dificultad de cada niño para identificar su nombre. Es decir que, en un principio, van a trabajar con varios ficheros y se van a reducir en la medida en que los niños se apropien de este saber tan importante.

Una “**SUGERENCIA**”: Escribir un cartel de identificación del grado para pegarlo o colgarlo en la puerta del aula. Las consignas serían las siguientes:

“**Escribimos** nuestros nombres en una tarjetita para completar el cartel de identificación del grado (con ayuda de la docente para que esté correctamente escrito y pueda ser colgado/pegado en la puerta del aula).



1. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer esta semana (se puede leer la parte del cronograma correspondiente).
2. Confeccionamos el fichero.

### LISTA DE NUESTROS NOMBRES (“RINCÓN DE LAS LISTAS”)

Ud. cuando escribe estas listas puede aprovechar y dibujar el formato de una hoja de cuaderno en el afiche para mostrarles a los niños cómo se escribe en este espacio gráfico. Por ejemplo: “Miren acá en esta hoja de cuaderno simulada les voy a mostrar cómo se escribe una lista: Comienzo arriba del renglón y escribo LISTA DE NUESTROS NOMBRES (se verbaliza LIISSTTAA al ritmo de la escritura). Dejo un espacio y escribo la siguiente palabras DDEE , etc. Ahora continuo en el renglón de abajo, en

este lado, el izquierdo y escribo MANUEL (se verbaliza) y continuo en el renglón de abajo escribiendo JONATHAN, y así sucesivamente. Ud. puede hacer evidente como un escritor va trazando las letras de las palabras en los lugares correspondientes (porque no se escribe en cualquier lado de la hoja). Los hacemos observar en los diarios, las revistas, los libros que a diferencia del cuaderno no tienen renglones (estos son una gran ayuda para se escriba derecho por encima de esa línea). Muchas veces se da por supuesto que los niños ya conocen estos saberes correspondientes al sistema de escritura y no es así.

Además, puede ir destacando los nombres que tienen alguna particularidad ortográfica los que se escriben con “V” o “B”, con “S”, “C” o “Z”, los que llevan “H”, los que tienen “G+U” y esta última no suena, etc. Los que llevan tilde en alguna de sus vocales “Fíjense en el nombre MARÍA. Tiene esta rayita inclinada arriba que se llama tilde, porque en nuestra lengua, el español, algunas letras (las vocales solamente) suenan más fuerte y con esta marquita se muestra. Además destaque otros casos de nombres, en general extranjeros, que se pronuncian de una forma diferente a como se escriben, por ejemplo GIULIANA se escribe con G pero se pronuncia como una “Y” (ye); JONATHAN, se escribe con “J” y también se pronuncia como una “Y” (ye) y después de la T lleva una H. Se van destacando estas particularidades de nuestra lengua que, en algunos casos, presenta verdaderos obstáculos para los niños que recién están aprendiendo a leer y a escribir. No son los niños los que no pueden o saben, es nuestro idioma el que tiene estas “dificultades”.

### 3. Escribimos en una hoja-afiche la LISTA DE NUESTROS NOMBRES. (La docente escribe los nombres de varones y niñas en el orden que puede llegar a tener la lista en el registro de asistencia)

<i>LISTA DE NUESTROS NOMBRES</i> (direccionalidad de la escritura de izquierda a derecha) →	
←	<i>•VARONES</i> (se baja al comienzo del renglón siguiente a la izquierda)
	<i>•PABLO</i>
	<i>•GONZALO</i>
	<i>•LAUTARO</i>
	<i>•FACUNDO</i>
	<i>•BRYAN</i>
	<i>•NENAS</i>
	<i>SABRINA</i>
	<i>VALENTINA</i>
	<i>MARÍA</i>
	<i>GIULIANA</i>

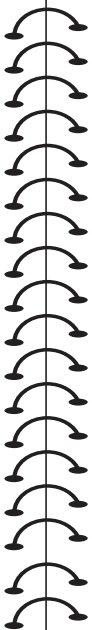
Con esta “LISTA DE NUESTROS NOMBRES” se puede comenzar a construir el “Rincón de las listas” en el lugar seleccionado del aula.

### LISTA DE ÚTILES (RINCÓN DE LAS LISTAS)

Ud. puede escribir los textos literarios que aparecen en distintas tareas, en una cartulina, en una parte de un afiche, pero a la vista de sus alumnos, para que ellos “observen cómo escribe un escritor experimen-

tado. A medida que pasan los días, los puede ir releendo con sus alumnos, por ejemplo, con distintos ritmos: lento, rapidito, un grupo una parte, otros otra, etc. para el “RINCÓN DE POESÍAS, CUENTOS Y ADIVINANZAS”. Uno de los propósitos didácticos de esta tarea es que los niños se vayan aprendiendo de memoria estas poesías, adivinanzas, etc. que proveen de un contexto verbal para que aunque no sepan decodificar, puedan “leer”, sepan que ahí dice.... e intenten encontrarlo.

#### 4. Leemos (la docente) para entretenernos y escuchamos atentamente la siguiente poesía que la señorita encontró en Internet:



*“MI LÁPIZ”*

*USA ROPA DE MADERA,  
CUELLO FUERTE DE LATÓN,  
Y SOMBRERITO DE GOMA,  
MI LÁPIZ CON BORRADOR.*

*LLEVA BAJO SU VESTIDO,  
LA PUNTA NEGRA DE UN PIE.  
CUANDO YO DIBUJO RÁPIDO,  
MI LÁPIZ BAILA BALLET.*

*SI HAGO LAS LETRAS MUY FEAS,  
INVIERTE SU POSICIÓN.  
BAILA ENTONCES DE CABEZA,  
MI LÁPIZ CON BORRADOR.*

*MORITA CARRILLO*

darabuc.wordpress.com/2009/11/04/mi-lapiz-de-morita-carrillo/

Se sugiere dejar un espacio de disfrute de la poesía, unos segunditos que permitan que cada uno experimente distintas sensaciones a partir de esta lectura.

#### 5. Conversamos

¿Les gustó la poesía? ¿Por qué?

Ud. puede compartir con los niños además estas preguntas sugeridas:

- ¿El dueño de este lápiz puede ser un niño?
- ¿Cómo es el lápiz? ¿Cómo está vestido?
- Cuando el niño dibuja rápido ¿qué hace este lápiz? ¿Cómo se baila ballet?
- Cuando las letras le salen feas, en cambio ¿qué hace el lápiz?
- Dibujamos el LÁPIZ al lado de la poesía (pero teniendo en cuenta lo que dice el texto).



PARA SABER MÁS

- Leemos la biografía de la autora de la poesía



Morita Carrillo: Nació en Venezuela. Docente, lectora incansable, escritora. Muchos opinan que es la escritora venezolana “que ha sabido comprender el mundo alucinante de los niños” o “que su poesía pareciera escrita por niños”. Entre sus obras se destacan: “Cuadernos de Doñana”, “Cancioncillas jardineras”, “Linterna de papel”, “El canto de los días”, “Once puertas y una estrella, etc.

Ud. puede confeccionar un afiche para registrar las lecturas con las apreciaciones de los niños y, otro, para las escrituras que va realizando con su grupo de clase. Este registro tiene por objetivo explicitar los recorridos realizados, dar fe del contacto con la lengua escrita y cómo en esta aula se promueve la inclusión de los niños en el patrimonio cultural. La idea es que estos afiches estén expuestos en la pared pero, luego de un tiempo, también sería aconsejable que cada niño tuviera este registro en las últimas hojas de su cuaderno.

### “MIS LECTURAS”

TÍTULOS	NOS GUSTÓ (SÍ 😊 / NO ☹)
“MI LÁPIZ” (POESÍA)	

### “MIS ESCRITURAS”

TÍTULOS

## EL CUADERNO Y EL LÁPIZ

### 6. Conversamos:

- ¿Para qué nos sirven el cuaderno, el lápiz, la goma?
- ¿Qué son? ¿Por qué se llaman **útiles**? ¿Qué es algo útil?

7. Leemos (la docente) para entretenernos un cuento en el que se relata una discusión que tuvieron un cuaderno, un lápiz y una goma. ¿Nos enteramos de lo que pasó? ¿Escuchamos el cuento?

<p>“YO ESCUCHÉ UNA DISCUSIÓN”</p> <p>LA OTRA NOCHE SIN QUERER ESCUCHÉ UNA DISCUSIÓN. ESTABAN UN LÁPIZ, EL CUADERNO Y TAMBIÉN LA GOMA DE BORRAR.</p> <p>EL CUADERNO RECLAMABA MUY ENOJADO A LOS DOS. LES DECÍA: ”POR SU CULPA ME HAN LLAMADO LA ATENCIÓN. SIEMPRE MANCHAS Y BORRONES. NO COMPRENDO, NO, NO, NO.”</p>
---



*“ES EL LÁPIZ EL QUE ESCRIBE SIN PRESTAR MUCHA ATENCIÓN. AUNQUE AHORA QUE LA OBSERVO ¡LA CULPABLE ES LA GOMA DE BORRAR!”*

*LA GOMA LO INTERRUMPÍA LEVANTÁNDOLE LA VOZ: “¡NO TE PASÉS! ¡NO TE PASÉS! ¿PARA QUÉ HE NACIDO YO?”*

*NORI ROJAS MOROTE (ADAPTACIÓN)*

<http://www.cuentosdedoncoco.com/2010/09/yo-escuche-una-discusion.html>

Se sugiere dejar un espacio de disfrute del cuento, unos segunditos que permitan que cada uno experimente distintas sensaciones a partir de esta lectura.

### 8. Conversamos:

- ¿Les gustó este cuento? ¿Por qué?
- ¿Quién será el que escuchó esta discusión? ¿Quiénes intervenían en la discusión? ¿Por qué era?
- ¿A quién le echó primero la culpa el cuaderno? Y ¿después?
- ¿Cómo se defendió la goma?
- ¿Qué podría haber dicho el lápiz para defenderse?
- ¿Se imaginan una solución?

### 9. En el afiche “MIS LECTURAS”, registramos el cuento “Yo escuché una discusión”



#### PARA SABER MÁS

#### - Leemos la biografía de la autora del cuento.

Nori Rojas Morote: nació en Perú, es profesora, escritora de cuentos para niños, poeta y cantautora. Actualmente enseña Música y Literatura Infantil. Entre sus libros infantiles se destacan: ¡Norita, cuéntame un cuento! libro favorito de los niños y “Norita y sus Poemas”.

### 10. Exploramos el cuaderno (el docente lo ejemplifica con un cuaderno, en forma colectiva)

#### Conversamos: (guía de exploración):

- ¿Qué partes tiene? (tapas, hojas de papel, márgenes y renglones.)
- ¿Para qué nos sirve el cuaderno? ¿Lo tenemos que cuidar? ¿Por qué?
- ¿Cómo lo tenemos que colocar en nuestra mesita/banco para poder escribir en él?
- ¿Qué esperan Uds. que hagamos en él? ¿Qué les gustaría que hiciéramos en el cuaderno?

### 11. Exploramos el lápiz y la goma:

#### Conversamos (guía de exploración):

- ¿Cómo es el lápiz? ¿Tiene algunas partes? ¿Son todos iguales los lápices? ¿Para qué sirven? ¿Cómo se toma?
- ¿Se puede escribir con el lápiz en cualquier lado del cuaderno? ¿En dónde se escribe?
- ¿Qué forma tiene la goma? ¿Son todas iguales? ¿Para qué nos sirve?

### ESCRITURAS EN EL CUADERNO. LA COPIA

#### 12. La Señorita nos muestra en el pizarrón cómo se escribe en el cuaderno, por ejemplo la fecha:

Ud. sabe la importancia que tiene la escritura (por parte del docente) y la copia (por parte de los niños) de la fecha como una de las rutinas. Es necesario considerar que no es solo una simple tarea, es una práctica de escritura social que promueve la ubicación temporal. Requiere leer del pizarrón, comprender, reconocer las letras y copiar en su cuaderno reproduciendo el texto; es decir, manifiesta el desarrollo perceptivo de las letras (su forma y ubicación espacial), el desarrollo de la motricidad fina que permite escribirla.

La escritura de la fecha, la copia, es un objeto de reflexión: pensar qué día es hoy y copiar del pizarrón este dato. Destacar cuando se escribe HOY ES.... que esa primera palabra tiene dos particularidades: la primera letra “H” no tiene ningún sonido así que se escribe pero no se pronuncia y la tercera, “Y”, se escribe de esa manera y suena igual que otra (I) más común en nuestra lengua (puede ser factible que se identifiquen algunos de los nombres de los niños que la tengan para escribirlo en el pizarrón y mostrarlas. La escritura correcta de los días de la semana también se va “mostrando y destacando” y se va corroborando cómo la han copiado ellos en su cuaderno. Ud. puede llamar la atención sobre estas palabras que se están escribiendo por la dificultad ortográfica que tienen.

En un primer momento es información que se les trasmite a los niños. Pero, con el correr del tiempo se sugiere hacer otra lista en un afiche con estas palabras que tienen un elevado índice de repetición y que se convertirá en fuente de consulta permanente (A ver en dónde teníamos escrita esta palabra/palabrita... ¿Quién la señala?). Al garantizar esta reflexión van a disminuir sensiblemente los errores que pueden cometer los niños, por ej.: IO, OI, VOI, SOI. Es una rutina escolar que permite evaluar los avances y las dificultades de los niños.

“A ver niños yo estoy escribiendo MIÉRCOLES, miren cómo se escribe”, por ejemplo (alarga los sonidos para que registren MMMIIIIIEEEERRRRCCCCOOOOLLLLLEEEESSSS y muestra que le pone una marquita (la tilde) arriba de la É. porque algunas partecitas de las palabras suenan más fuerte y a veces sí se coloca esta marca. JUEVES comienza con esta JJJJ la de Jorge o Julián y lleva esta V.” Se van destacando, mostrando estas particularidades de nuestra lengua.

**13. Copiamos en el cuaderno la fecha: “HOY ES.....**

**14. Nos dibujamos y copiamos en el cuaderno la frase “YO SOY.....” para completar con nuestro nombre. (Se revisa que el nombre quede bien escrito).**

Sugerencia: Ud. puede pedir a los alumnos más avanzados en su proceso de alfabetización que copien no solo su nombre sino también el de la señorita, el de su compañero de banco y además pueden dibujarlos.

**DÍA 2****LA PALABRA: EL NOMBRE  
LA LISTA DE LOS ÚTILES****PARA JUGAR****¡Identificamos nuestro nombre, nuestro lugar!**

Se coloca un cartel con el nombre de cada alumno en las mesitas. Se explica a los niños que al entrar al salón deben reconocer el cartel con su nombre y sentarse en ese lugar.

**1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**

- Releemos con señalamiento “LA LISTA DE NUESTROS NOMBRES” y el que es nombrado se pone de pie.

A través de la actividad de recuperación de las tareas del día anterior, se pueden identificar los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de los niños. Esta “metacognición” significa tomar conciencia de los propios procesos de conocimientos y de la posibilidad de reflexionar sobre dichos procesos: ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo lo hicimos? ¿Para qué?

**2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.****3. Copiamos en el cuaderno la fecha: “HOY ES.....”****4. Releemos la poesía “Mi lápiz” pero en forma lenta, muy lenta...****5. Identificamos y contamos cuántas veces aparece la palabra LÁPIZ, las subrayamos.****LA ADIVINANZA**

Ud. puede indagar acerca de qué conocimientos tienen los niños con respecto a las adivinanzas. Incluir una conversación que permita recuperar las que conocen.

**6. Y esta adivinanza ¿cuál respuesta tendrá?**

POR DENTRO CARBÓN,  
POR FUERA MADERA,  
EN TU CARTUCHERA  
VOY A LA ESCUELA.  
EL .....

**7. En grupo, conversamos acerca de las diferencias entre la poesía “Mi lápiz” y esta adivinanza del lápiz.**

Ud. puede propiciar que los niños descubran las diferencias en cuanto a la forma de estos textos literarios: la poesía tiene varios versos que constituyen estrofas, un título y un autor; la adivinanza tiene una

sola estrofa constituidas por versos y no tiene, en muchos casos, ni título ni autor. Además, se pueden destacar las diferencias en cuanto al contenido. En la adivinanza se agregan otros detalles del lápiz que no están en la poesía.

## 8. Observamos cómo es nuestro lápiz y lo dibujamos en el cuaderno bajo el título “MI LÁPIZ”.



PARA JUGAR

### ¡CON ADIVINANZAS!

- La señorita nos lee para divertirnos las siguientes adivinanzas acerca de los útiles, pero primero las escuchamos sin decir las respuestas:

	<p>ME GUARDA LOS SECRETOS, PERO A VECES ES PESADA. LE GUSTA TENER MIS COSAS Y COLGARSE DE MI ESPALDA. LA .....</p>	<p>CORTA BIEN Y NO ES CUCHILLO, AFILA Y NO ES AFILADOR, Y TE PRESTA SUS SERVICIOS PARA QUE ESCRIBÁS MEJOR. EL.....</p>
	<p>VA Y VIENE, VIENE Y VA Y LO QUE ANTES ESTABA YA NO ESTÁ MÁS. LA.....</p>	<p>ES ENEMIGA DEL LÁPIZ LO QUE HACE ELLA LO DESHACE. ES LA.....</p>

-La señorita nos relee una por una las adivinanzas y divididos en grupo, dibujamos y “escribimos” lo que nos parece que es.

-Ponemos en común las respuestas. La señorita las escribe en el pizarrón.

(Respuestas: LA MOCHILA, LA GOMA, EL SACAPUNTAS, LA GOMA)

- ¿Y esta adivinanza? ¿La leemos? ¿Adivinamos?

	<p>TIENE CUERPO DE MADERA UNA HUELLA VA DEJANDO A MEDIDA QUE CAMINA MÁS CHIQUITO VA QUEDANDO. .....</p>
<p>Sotelo, R. y Wright, D., “¿Qué será, qué será? Alfaguara Infantil.</p>	

- Conversamos

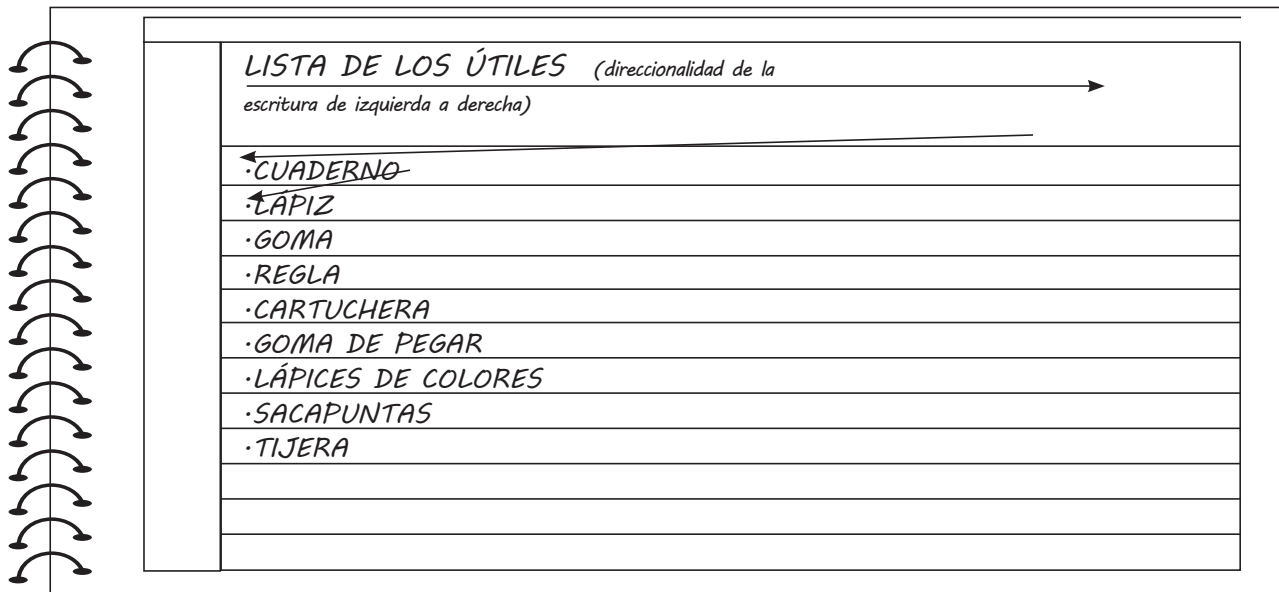
-¿Por qué el libro de donde está sacada esta adivinanza se llamará “¿Qué será, qué será?”

- Dibujamos lo que nos indica cada uno de los versos de la adivinanza e intentamos explicar por qué dice eso del lápiz.

## 9. Escribimos en el pizarrón en lista las respuestas de las adivinanzas (la docente).

10. ¿Nos animamos a hacer entre todos una adivinanza del cuaderno? (Pensemos cómo es, de que material está hecho, para qué nos sirve)

11. Escribimos en un afiche la “LISTA DE LOS ÚTILES” (con los útiles adivinados y se agregan otros más que no se hayan considerado. Los niños dictan y la docente escribe siempre destacando algunas particularidades ortográficas, por ejemplo en LÁPIZ, LÁPICES, etc.).



12. En el cuaderno, dibujamos algunos de los útiles escolares y pegamos una listita para controlar todos los días si los traemos. Registramos: “LISTA DE LOS ÚTILES”.

13. Registramos en el afiche “MIS ESCRITURAS”: “LISTA DE LOS ÚTILES”

Como Ud. sabe una tarea muy importante es identificar, rotular con el nombre de cada niño los útiles: en este caso el nombre cumple una función social importantísima, muestra, marca la pertenencia (somos dueños de esos útiles). Tomar conciencia de esta función de nuestro nombre le da un valor extra a este aprendizaje.

14. En casa mostramos a algún familiar lo que aprendimos y pedimos algún almanaque para trabajar al día siguiente en la escuela.

**DÍA 3****LA PALABRA: EL NOMBRE  
LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. Releemos las adivinanzas de los útiles.
3. Releemos la lista de los útiles.
4. ¿Podemos señalar dónde dice: **LÁPIZ, GOMA DE BORRAR, CUADERNO...**?
5. Registramos en el afiche “Mis lecturas” la “LISTA DE LOS ÚTILES”.



PARA JUGAR

**“LA BOLSA DE LOS NOMBRES”**

Cada alumno toma el cartelito con su nombre y lo coloca en una bolsita. En ella es importante incluir el nombre de la maestra. Cuando ya están todos mezclados, se toma uno al azar. El docente lo muestra y espera a ver si los niños identifican de qué nombre se trata, si no lo hacen se les da pistas. Al finalizar cada niño recupera su cartelito.

6. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
7. Copiamos en el cuaderno la fecha: “HOY ES.....”

**LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA – RINCÓN DE LAS LISTAS**

8. Observamos el siguiente cartel. ¿Qué está escrito? ¿Qué podemos leer?

Recuerde que es aconsejable siempre pedirles la justificación acerca de sus respuestas: ¿Cómo se dieron cuenta?

*LOS DÍAS DE LA SEMANA***LUNES****MARTES****MIÉRCOLES****JUEVES****VIERNES****SÁBADO****DOMINGO**

**PARA JUGAR: ¡CON ADIVINANZAS!**

- Leemos (la docente) para divertirnos las siguientes adivinanzas y escuchamos atentamente para tratar de descubrir las respuestas:

	<p>LOS SIETE SON HERMANITOS Y DURAN UN SOLO DÍA. CUANDO UNO TERMINA EL OTRO EMPIEZA Y ASÍ SE PASAN LA VIDA. .....</p>	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL SÁBADO Y EL LUNES ESTÁ? .....</p>
--	---	--

-Por grupo; completamos la adivinanza de un día de la semana teniendo en cuenta la respuesta (Ayuda: podemos encontrar los nombres de los días en el cartel de arriba).

	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL ..... Y EL .....·ESTÁ? LUNES</p>	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL ..... Y EL .....·ESTÁ? MARTES</p>	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL ..... Y EL .....·ESTÁ? MIÉRCOLES</p>
	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL ..... Y EL .....·ESTÁ? JUEVES</p>	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL ..... Y EL .....·ESTÁ? VIERNES</p>	<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL ..... Y EL .....·ESTÁ? SÁBADO</p>

-¿Revisamos entre todos los nombres de los días con los que hemos completado cada una de las adivinanzas? ¿Cómo nos quedó?

**EL ALMANAQUE O CALENDARIO**

El día anterior se les solicitó a los niños que trajeran almanaques de sus casas y, por las dudas, se debería hacer una previsión de algunos de más para algunos casos de “emergencia”. Ud. puede explicarles a los niños que van a trabajar ese día con el almanaque. Primero, puede mostrar cómo busca esta palabra en el diccionario, les lee y les explica su definición: “almanaque: calendario en el que están incluidos todos los días del año, las semanas y los meses y que contiene indicaciones sobre las fases de la Luna, fechas importantes, etc.”. Con estos conocimientos previos pasan a realizar una exploración del mismo. Promueva un trabajo por parejas o en grupo para que los niños tengan la oportunidad de poner en común, de discutir sus conocimientos acerca de este portador: ¿Qué datos trae el almanaque? ¿Qué les parece qué dice en las distintas columnas? ¿Por qué están pintados de otro color algunos números de días? Y si tiene otro tipo de información, como las fases de la luna y los feriados, se puede sociabilizar la explicación de estos datos. De acuerdo con las respuestas, interrogarlos acerca de cómo se dieron cuenta.

La idea es trabajar, en este caso, con la hoja del mes de marzo y luego de cada mes. En la semana



siguiente se retoma el reconocimiento del almanaque anual para hacer la lista de los meses y que esto sirva para confeccionar la agenda de los cumpleaños.

La presencia del almanaque en el aula permitirá que los niños interactúen con él y que sea posible su consulta de fechas para: saber qué día es, recordar que el sábado y el domingo no hay clases, identificar los feriados (festejos patrios), planificar alguna salida, planificar y registrar posibles visitas de distintas personas (papás, directora, supervisora, celadores) al aula para hacer diferentes aportes de sus conocimientos, etc.

Realice una puesta en común y le ofrecemos a continuación las siguientes tareas para sistematizar algunos de esos datos.

### 9. Esta otra adivinanza les quiero hacer, para ver si juntos la podemos resolver...



TE INDICA EL DÍA,  
TE INDICA EL MES,  
TE INDICA EL AÑO.  
DIME ¿QUÉ ES?

.....\*

### 10. En grupo, identificamos en el almanaque que trajimos en dónde figura: el día, el mes, el año.



PARA SABER MÁS \_\_\_\_\_

#### EL ALMANAQUE: TRABAJAMOS CON LA HOJA DEL MES DE MARZO

- Observamos esta hoja del calendario o almanaque (si es posible que cada niño lleve un almanaque).



MARZO 2013						
D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

#### 1. Conversamos:

### Guía de exploración

- ¿Qué se observa en esta hoja de almanaque?
  - En la fila de arriba figura el nombre del ..... y el número del .....
  - En la fila de abajo figuran la inicial de los nombres de los ..... de la .....
  - ¿Por qué se escribirá, en este caso, solamente la primera letra de estos nombres?
  - En las otras filas están los ..... de los días del .....
  - ¿Qué días venimos a clase? ¿Qué días no? ¿Cómo nos damos cuenta?
- 

Ud. puede fotocopiar esta hoja de almanaque del mes de marzo, pegarla en el cuaderno para ir controlando junto con los niños la fecha del día (rutina de copia en el cuaderno), los días que se asiste a clase y los que no (se pueden tachar estos últimos). Estas son pequeñas actividades que generan espacios para que los chicos, con el calendario a la vista, traten de identificar: “¿Qué día fue ayer? Hoy ¿qué día es” ¿Mañana que día será?, ¿cuáles son los nombres de los días de la semana y del mes?

Trate de que los niños tengan un almanaque o calendario en la mochila para visualizar todos los meses aunque en este caso, todavía no se identifiquen todos los nombres.

**DÍA 4**

**LA PALABRA: EL NOMBRE**  
**LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA**  
**LISTA DE ASISTENCIA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer:
2. Escribimos la “LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA” en una “hoja-afiche” para sumarla al “RINCÓN DE LAS LISTAS” (nosotros dictamos y la maestra escribe).



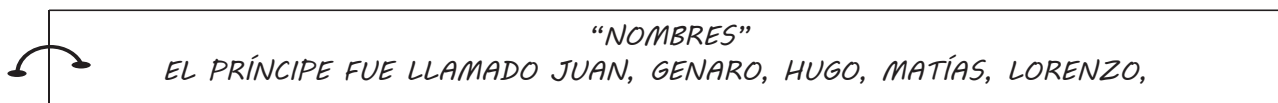
3. Registramos en el afiche “MIS ESCRITURAS”: “LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA”

Es conveniente destacar la correcta escritura de los días de la semana, es decir, mostrar cómo se escriben los nombres de los días, por ejemplo: JUEVES se escribe con esta letra J y lleva esta V (como Virginia, Verónica), VIERNES, igual, pero SÁBADO con esta otra B que, aunque suena igual se escribe distinto y esta palabra también lleva esta marquita encima de la Á. Esta es información que se les va dando a los niños para que sepan que las palabras y sus letras se escriben de una determinada manera porque de lo contrario no es el término específico. Actualmente nuestra antigua “v corta” se denomina “uve” y la “b alta” se llama simplemente “be”. (Según la Real Academia Española)

4. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
5. Identificamos en el calendario el día de la fecha.
6. En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”
7. En el cuaderno: registramos la tarea “Los días de la semana”. (La docente entrega una copia a cada niño)

**LISTA DE ASISTENCIA**

8. Leemos para divertirnos (la docente) y escuchamos atentamente el siguiente relato:





FABIO, CARMELO, ALFONSO, LUIS, JEREMÍAS, ENRIQUE, AUGUSTO, ROBERTO, AGUSTÍN, EDUARDO. PERO LA GENTE LO LLAMABA RESPETUOSAMENTE TOTO.”

ANÓNIMO

**9. Conversamos acerca del relato:**

- ¿Qué es un príncipe? ¿En dónde viven los príncipes?
- ¿Con cuántos nombres lo llamaron al príncipe? ¿Cómo le decía la gente?
- En realidad Toto es un..... ¿Qué resulta gracioso en este relato?
- ¿Cómo es el título de este texto?
- ¿Quién lo escribió? ¿Qué quiere decir ANÓNIMO (sin nombre)?

**10. En el afiche “Mis lecturas” escribimos: “NOMBRES”**

**11. ¿Escribimos nuestro propio relato de “Nombres”? Pero, con los nombres de los “PRÍNCIPES” del grado y con otro sobrenombre (la docente escribe y los niños le dictan):**



“NOMBRES”

EL PRÍNCIPE FUE LLAMADO.....; .....;.....;.....  
.....; .....; .....;.....  
.....; .....; .....;..... PERO LA GENTE LO LLAMABA  
RESPETUOSAMENTE .....

**12. Escribimos otro relato pero con los nombres de las ...”PRINCESAS” del grado y con otro sobrenombre(la docente escribe y los niños le dictan):**



“NOMBRES”

LA PRINCESA FUE LLAMADA.....; .....  
...;.....; .....; .....  
.....;.....;.....;.....  
.....;.....;.....;.....PERO LA GENTE LA LLAMABA  
RESPETUOSAMENTE .....

Sugerencia: esta producción puede quedar escrita y ser fotocopiada para que les quede en su cuaderno y, en lo posible, en una hoja grande en el mural (a la vista de todos). Además los niños pueden cambiarle el título y dibujarse como príncipes o princesas.

**13. En el cuaderno: registramos: Escribimos el relato “Nombres” y nos dibujamos.**

**14. En el afiche “MIS ESCRITURAS” registramos el título: “Nombres”.**



PARA SABER MÁS

- Conocemos el registro de asistencia para reconocer que se escriben los nombres (y apellidos) de los alumnos.

Ud. puede hacer un trabajo con el registro de asistencia, mostrarles una hoja con los datos que aparecen, explicarles cuál es su función, para qué se hace. Es sabido que en los primeros días de clase no se cuenta con este documento, pero, se puede mostrar un registro del año anterior. El objetivo de esta tarea es “identificar” la función social que cumple la escritura del nombre (y del apellido) en distintas situaciones comunicativas formales.

Es conveniente una explicación acerca de la utilización del nombre y el sobrenombre, en qué contextos resulta adecuado el uso de cada uno (para nombrarnos en el aula, entre los familiares, los amigos puede utilizarse el sobrenombre, pero en su D.N.I., en el registro de asistencia, en la libreta escolar, en la libreta de salud, en el carnet de vacunación debe figurar el nombre (y el apellido)).

Observamos un registro de asistencia e identificamos los datos que se consignan.


Conversamos:

- ¿Aparecen en el registro nombres o sobrenombres? ¿Los nombres están acompañados de apellidos?
- ¿Conocen otro documento donde aparece el nombre o los nombres y el apellido? ¿Deben aparecer los nombres y apellidos de manera completa? ¿Por qué será así?

## LISTA DE ASISTENCIA

**15. En grupo, exploramos esta lista de asistencia para identificar los datos que se consignan: (entregar una fotocopia por grupo)**

### NOMBRES/ INICIAL DEL NOMBRE DE CADA DÍA Y NÚMERO



	M 1	J 2	V 3	S 4	D 5	L 6	M 7	M 8	J 9	V 10	S 11	D 12	L 13	M 14	M 15
ABEL	P	P	P			P	P	P	P	P			P	P	A
FEDERICO		P	P			P	P	P	P	P			P	P	P
LUCAS		P	P			A	P	P	A	P			P	P	P
LUCIANO		P	P			P	P	P	P	P			A	P	A
FRANCO		P	A			P	P	P	P	P			A	P	P
JESÚS	P	P	P			P	P	A	P	P			P	P	P
GABRIEL		P	P			P	P	P	P	P			P	P	P
LUORDES		P	P			P	P	P	P	P			A	P	P
MILAGROS		P	A			A	P	P	P	P			P	P	P
JUDITH		P	P			A	P	P	A	P			P	P	P
AGUSTINA	P	P	P			P	P	A	P	P			P	A	P
CANDELA		P	P			P	P	A	P	P			P	P	P
GISEL		P	P			P	P	P	P	P			P	P	P
ANA		P	P			P	P	P	P	P			P	P	P

**16. Ponemos en común las observaciones realizadas:**

**17. Conversamos:**

- ¿Por qué esta lista se llamará de asistencia? ¿Qué quiere decir asistir?
- ¿Qué observamos en esta lista?
- ¿Qué información se da en los casilleros? ¿Qué quieren decir las letras que están en la parte superior?
- ¿Qué quiere decir la letra “P” y la letra “A”?
- ¿Faltan mucho a la escuela estos niños? ¿Cómo nos dimos cuenta?

**18. En casa mostramos a algún familiar el relato “Nombres” que escribimos.**



EN LA BIBLIOTECA

---

- Exploramos los libros y otros materiales.
  - La señorita nos lee alguna poesía, un cuento, una fábula para disfrutar y entretenernos.
-

**DÍA 5****LA PALABRA: EL NOMBRE  
LISTA DE ASISTENCIA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Elaboramos nuestra lista de asistencia (la docente):

La lista que se propone confeccionar no es la misma del registro sino una realizada para este fin en un afiche (ver ejemplo abajo). En un primer momento, Ud. puede solamente hacer el cuadriculado para escribir todos los encabezamientos a la vista de los niños o puede tenerlos escritos.

Se le sugiere leer los encabezados con el señalamiento de cada una de las palabras para que los niños las vayan reconociendo e identifiquen los espacios que las separan: LISTA/ DE /ASISTENCIA: MARZO/ 2013 y NOMBRES.

Para tomar lista: Se pueden preparar tarjetas con los nombres de todos los chicos, colocarlas sobre el escritorio y pedirle a cada niño que pase, identifique su nombre y la pegue en el afiche.

Luego, se pregunta qué día es, se escribe o se lo señala en la fila correspondiente. Cada niño, con la ayuda del docente y los compañeros, reconoce su nombre en la lista y escribe una P (de “presente”) al lado. A continuación, se escribe una “A” (de “ausente”) en el casillero de los que no han venido a clase y tratan de identificar, entre todos, el nombre de cada uno de los ausentes. Finalmente todos juntos cuentan cuántos están presentes y cuántos ausentes.



<i>LISTA DE ASISTENCIA: MARZO 2013</i>													
<i>NOMBRES</i>	<i>V</i>	<i>S</i>	<i>D</i>	<i>L</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>J</i>	<i>V</i>	<i>S</i>	<i>D</i>	<i>L</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>JULIÁN</i>													
<i>ANALÍA</i>													
<i>ESTEBAN</i>													
<i>BRIAN</i>													
<i>JEREMÍAS</i>													
<i>CANDELA</i>													

4. Pasamos lista entre todos.
5. Identificamos en el calendario el día de la fecha.
6. En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”
7. Registramos en el cuaderno “ARMAMOS NUESTRA LISTA DE ASISTENCIA”
8. Registramos en el afiche de “Mis escrituras”: “LISTA DE ASISTENCIA”

## 9. Leemos y escuchamos para disfrutar la siguiente poesía:



*MI NOMBRE*

*SOY DUEÑO DE UN NOMBRE  
Y, PUEDO TENER UN SOBRENOMBRE.*

*A MI NOMBRE LO MIRO, LO LEO, UNA Y OTRA VEZ.  
LO ESCRIBO, ¿ESTARÁ AL DERECHO O AL REVÉS?*

*CON LAS LETRAS DE MI NOMBRE PUEDO JUGAR,  
Y CON ELLAS OTRAS PALABRAS PUEDO ARMAR.*

*¿POR QUÉ LE DIRÁN NOMBRE PROPIO?*

*¿SERÁ PORQUE ES MÍO Y NO ES DE OTRO?*

*SELVA FUENTE*

## 10. Conversamos:

- ¿Tienen algún juguete, algún animalito que sea de Uds. solos? Esto quiere decir que Uds. son los .....(dueños) de ese juguete o animalito, etc.
- ¿Qué quiere decir, entonces, que somos “dueños” de un nombre o de un sobrenombre?
- ¿Qué dice la poesía que podemos hacer con nuestro nombre?
- Hay un verso que dice “Lo escribo, ¿estará al derecho o al revés?” ¿Por qué nos podemos confundir? ¿Lo sabemos escribir bien a nuestro nombre o todavía no?

Ud. puede comentar con los niños por qué se llama nombre propio y lo que “significa” ser dueño de uno: tiene que ver con la identidad, es un derecho que tenemos todos. Aunque otros compañeros tengan el mismo nombre, se diferencian por el segundo nombre, por el apellido.

Se puede preguntar cómo se llama la señorita, la directora, la escuela, la provincia, el país, otros ejemplos de nombres “propios” y se los puede escribir en el pizarrón como información importante.

## 11.Registramos en el afiche “Mis Lecturas”: “MI NOMBRE”.



PARA SABER MÁS

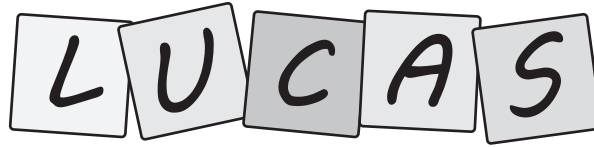
**BIOGRAFÍA de la prof. SELVA FUENTE:** nació en la provincia de Mendoza y es Profesora de Lengua. Es una de las autoras de la colección “Mi libro” (el del quirquincho ) para primer ciclo de la Dirección General de Escuelas y trabaja para este programa de Alfabetización Inicial “Mendoza lee y escribe”.

## 12. ¿Hacemos lo que nos dice la poesía con nuestro nombre?

- Miramos, leemos una y otra vez nuestro nombre en un cartelito que nos da la señorita.



Ud. puede entregar cartelitos como el del ejemplo para que los niños no tengan dificultad al recortar las letras de su nombre.



- Recortamos las letras de nuestro nombre, las mezclamos e intentamos armarlo nuevamente.
- ¿Podemos armar otras palabras con las letras de nuestro nombre y el de algún compañero?

**13. Registramos en el cuaderno: “ARMAMOS NUESTRO NOMBRE”.**

**14. En casa pedimos a algún familiar que nos cuente por qué nos llamamos así.**

## SEGUNDA SEMANA

### DÍA 6

#### LA PALABRA: EL NOMBRE LISTA CON LOS NOMBRES

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer esta semana (se puede leer la parte del cronograma correspondiente).

3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: **“HOY ES....”**

4. Trabajamos con nuestra lista de asistencia:

- Leemos e identificamos en dónde dicen las siguientes palabras:

**LISTA/ DE/ ASISTENCIA – MARZO – 2013- NOMBRES-**

-Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).

5. Leemos nuevamente la poesía **“MI NOMBRE”** aplaudiendo cada vez que dice **NOMBRE Y SOBRENOMBRE**.



PARA JUGAR

#### PARA JUGAR EN GRUPOS: **“LOS BUSCADORES DE DIFERENCIAS ENTRE PALABRAS”**

- Buscamos en la poesía las siguientes palabras: **NOMBRE Y SOBRENOMBRE**.

¿Qué diferencias tienen estas dos palabras? ¿Las encontramos?

- En un relato que leímos días atrás también aparecían nombres. ¿Lo buscamos e identificamos cuál era su título? A ver quiénes se acuerdan de qué quiere decir **ANÓNIMO**.

- Buscamos las diferencias entre los títulos del relato y la poesía:

**NOMBRES                      MI NOMBRE**

- ¡**TODOS GANAMOS PORQUE LAS DESCUBRIMOS!**

En el cuaderno: **“JUGAMOS A LOS BUSCADORES.....”**

#### LISTA DE LOS MESES DEL AÑO -ALMANAQUE

6. Recordamos la siguiente adivinanza. ¿Se acuerdan de cuál era la respuesta?



TE INDICA EL DÍA,  
TE INDICA EL MES,  
TE INDICA EL AÑO.  
DIME ¿QUÉ ES?

.....

## 7. Observamos todos juntos el siguiente almanaque:



<http://www.bing.com/images/search?q=almanaques+infantiles&qpv=almanaques+infantiles&FORM=IGRE>

Conversamos

- ¿Cómo está organizado este almanaque? ¿Qué nos llama la atención?
- ¿Qué podemos leer?
- ¿Qué diferencias hay con otros almanaques que hemos visto y, sobre todo, con la hoja del calendario del mes de marzo?

**8. Leemos los nombres de los meses del año (la docente).**

**9. Escribimos la “LISTA DE LOS MESES DEL AÑO” en una “hoja-afiche” para ubicarla en el “RINCÓN DE LAS LISTAS” (nosotros dictamos y la maestra escribe).**



	LISTA DE LOS MESES DEL AÑO
	ENERO
	FEBRERO
	MARZO
	ABRIL
	MAYO
	JUNIO
	JULIO
	AGOSTO
	SETIEMBRE
	OCTUBRE
	NOVIEMBRE
	DICIEMBRE

**10. Registramos en el afiche “MIS ESCRITURAS”: “LISTA DE LOS MESES DEL AÑO”**



PARA JUGAR


**¡CON ADIVINANZAS!**

Leemos para divertirnos la siguiente adivinanza y escuchamos atentamente para tratar de descubrir la respuesta:


LOS DOCE SON HERMANOS  
 Y DURAN DE VEINTIOCHO A TREINTA Y UN DÍAS.  
 CUANDO UNO TERMINA  
 EL OTRO EMPIEZA  
 Y ASÍ SE PASAN LA VIDA.

.....

- Completamos de a dos la adivinanza de dos meses del año teniendo en cuenta la respuesta (Ayuda: podemos encontrar los nombres de los meses en la lista de arriba).



<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? ENERO</p>	<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? FEBRERO</p>	<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? MARZO</p>
<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? ABRIL</p>	<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? MAYO</p>	<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? JUNIO</p>



¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? JULIO	¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? AGOSTO	¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? SEPTIEMBRE
¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? OCTUBRE	¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? NOVIEMBRE	¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE..... Y .....·ESTÁ? DICIEMBRE


- ¿Revisamos, entre todos y en el pizarrón, la escritura de los nombres de los meses con los que hemos completado cada una de las adivinanzas? ¿Cómo nos quedó?

### LOS MESES DE NUESTROS CUMPLEAÑOS (Para la agenda)

Ud. puede recordarles a los niños que “saber” los meses les va a permitir confeccionar la “Agenda con los cumpleaños” para poder saludarse y “festejar” un día tan importante como es ese. También puede explicarles qué es una agenda: según el diccionario Espasa “libro o cuaderno en que se apuntan o escriben, para no olvidarlas, aquellas cosas que se han de hacer. En este caso, será una cartulina en donde aparecen los meses, los días y los nombres de cada uno de los alumnos y de su docente “agendados” para no olvidar sus cumpleaños.

**11. Tarea para la casa:** Le contamos a algún familiar lo que aprendimos de los meses del año. Le pedimos que en la lista de los meses que queda en el cuaderno, nos ayude a ubicar el mes de nuestro cumpleaños. Marcamos sus letras con un color y, al lado sobre la línea punteada, escribimos el número de día para hacer la “AGENDA DENUESTROS CUMPLEAÑOS”.

En el cuaderno: (fotocopia)



	LISTA DE LOS MESES DEL AÑO CON NUESTRO CUMPLEAÑOS
	.....ENERO
	.....FEBRERO
	.....MARZO
	.....ABRIL
	.....MAYO
	.....JUNIO
	.....JULIO
	.....AGOSTO
	.....SETEMBRE
	.....OCTUBRE
	.....NOVIEMBRE
	.....DICIEMBRE

## DÍA 7

### LA PALABRA: EL NOMBRE LISTA DE ASISTENCIA LISTA DE LOS MESES DEL AÑO

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES...”

4. Registramos la asistencia del día en nuestra lista (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).

#### EL NOMBRE (LA PALABRA)

En las tareas siguientes, que ponen el foco en las palabras-los nombres de los alumnos, Ud. observará que se trabaja la comparación y el análisis de palabras (sistema alfabético). La visión alfabética no es natural, los ojos no están preparados para “ver” escritura. La vista se va especializando y esta secuenciación permite, en forma progresiva, ir de la globalidad de la palabra a la mayor abstracción de la lengua que es la letra. El trabajo intensivo con el análisis de palabras y de sus letras es de alto valor ya que cada palabra demuestra el funcionamiento del sistema alfabético de escritura con todas sus características y particularidades (direccionalidad, linealidad, ortografía, etc.). Además, es importante transformar las palabras en un “juguete manipulable”: para coleccionar, comparar, clasificar, armar, desarmar, transformar, recortar, pegar, etc.

Las tareas pueden ser realizadas individualmente, de a dos, en el cuaderno pero es imprescindible que sean revisadas en el pizarrón para compartir los avances y las dificultades bajo la mirada atenta del docente.

Se propone desarrollarlas en distintos días debido a lo minuciosas que resultan y a que el periodo de atención de los niños no es muy largo. Ud. puede invitarlos a realizarlas como un juego, como un desafío, como problemas a resolver.

#### 5. Consignas

- Leemos nuevamente los nombres de la lista de asistencia. (Primero la maestra y después cada uno lee su nombre “propio”.)
- De a dos, tomamos del fichero los carteles con nuestros nombres y los comparamos ordenándolos del más corto al más largo (según la cantidad de letras).
- Entre todos revisamos la tarea.
- Ordenamos, del más corto al más largo, cuatro carteles con los nombres del fichero que la señorita nos reparte
- Entre todos revisamos la tarea.
- En el cuaderno: bajo el título “NOMBRES LARGOS Y CORTOS” los copiamos.

#### LA AGENDA DE LOS CUMPLEAÑOS

6. Leemos varias veces el siguiente cantito (la señorita primero)(copia en el pizarrón y en el cuaderno):

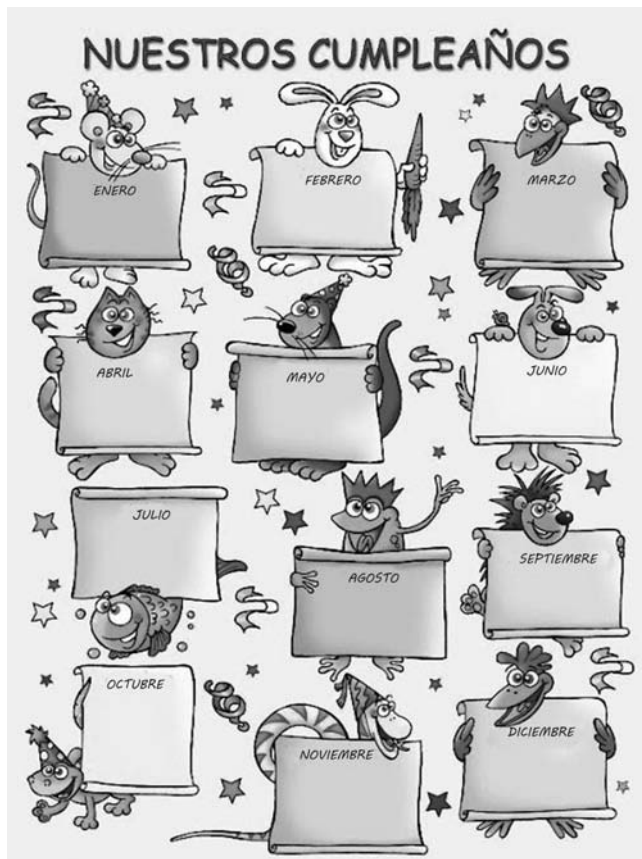


“LOS MESES DEL AÑO SON: ENERO, FEBRERO, MARZO, ABRIL, MAYO, JUNIO, JULIO, AGOSTO, SETIEMBRE, OCTUBRE, NOVIEMBRE Y DICIEMBRE”

7. Ahora nosotros lo cantamos lentamente tratando de seguir la letra de la canción en la copia y levantando la mano cuando identificamos el mes de nuestro cumpleaños.

8. Revisamos las fechas de los cumpleaños que hemos traído anotadas en la lista.

9. En un afiche, armamos una agenda de “NUESTROS CUMPLEAÑOS” como la siguiente:



<http://elblogdeelena.blogspot.com.ar/2011/01/calendarios-de-cumpleanos.html>

10. En el cuaderno: registramos bajo el título “ARMAMOS NUESTRA AGENDA DE CUMPLEAÑOS”



EN LA BIBLIOTECA

- Exploramos los libros y otros materiales.
- La señorita nos lee alguna poesía, un cuento, una fábula para disfrutar y entretenernos.

## DÍA 8

### LA PALABRA: EL NOMBRE LISTA DE ASISTENCIA LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).
4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

#### EL NOMBRE (LA PALABRA)



#### PARA JUGAR

#### “CON LAS PRIMERAS LETRAS DE NUESTROS NOMBRES”.

La docente escribe en el pizarrón la primera letra del nombre de un alumno. Los niños cuyos nombres empiezan con esa letra se ponen de pie. Pone la segunda letra y los que no la tengan en su nombre, se sientan. La actividad termina en el momento que identificamos de quién se trata.

-Identificamos entre cuatro carteles con nuestros nombres, los que comienzan igual.

Ud. puede entregar una fotocopia con algunos nombres seleccionados de la lista de asistencia.

- Remarcamos con color la primera letra de los nombres que comienzan igual (principios iguales) y pegamos la fotocopia.

- En el cuaderno, los copiamos bajo el título “Nombres que comienzan igual”.

-Identificamos entre cuatro carteles con nuestros nombres los que terminan igual.

Ud. puede entregar una fotocopia con algunos nombres seleccionados de la lista de asistencia.

- Subrayamos con color las finales iguales de los nombres (finales iguales) y pegamos la fotocopia.

- En el cuaderno, los copiamos bajo el título “Nombres que terminan igual”.

#### LA LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA

Ud. seguramente ya realizó el primero o el segundo día de clases un recorrido por la escuela para ubicar a los niños que recién ingresan dónde están los distintos lugares y facilitarles su circulación por este ámbito que es nuevo para ellos. Le proponemos que realice un segundo recorrido que le permita desarrollar las tareas que se sugieren a continuación cuya finalidad es que los niños no solo reconozcan el lugar, sino que además identifiquen los nombres de los distintos espacios. Todas estas palabras conformarán otra de las listas que están previstas para el rincón.



**5. Leemos para entretenernos (la docente) y escuchamos para tratar de descubrir las repuestas a las siguientes adivinanzas:**



TODOS LOS DÍAS DE LA SEMANA  
ABIERTA SIEMPRE ESTOY  
PARA ALUMNOS Y DOCENTES  
QUE CUANDO VIENEN ESTÁN PRESENTES.  
A NINGÚN LADO YO VOY,  
ME LA PASO ENCERRADA Y MUY SOLITARIA  
TODOS LOS FINES DE SEMANA.  
SOY LA.....

NIÑOS Y NIÑAS  
CON SUS DOCENTES,  
MESAS Y SILLAS,  
ESCRITORIOS Y PIZARRONES.  
DE LUNES A VIERNES ESTÁS  
¿LO ADIVINÁS?  
.....

**6. Dibujamos y “escribimos”, si podemos, la respuesta.**

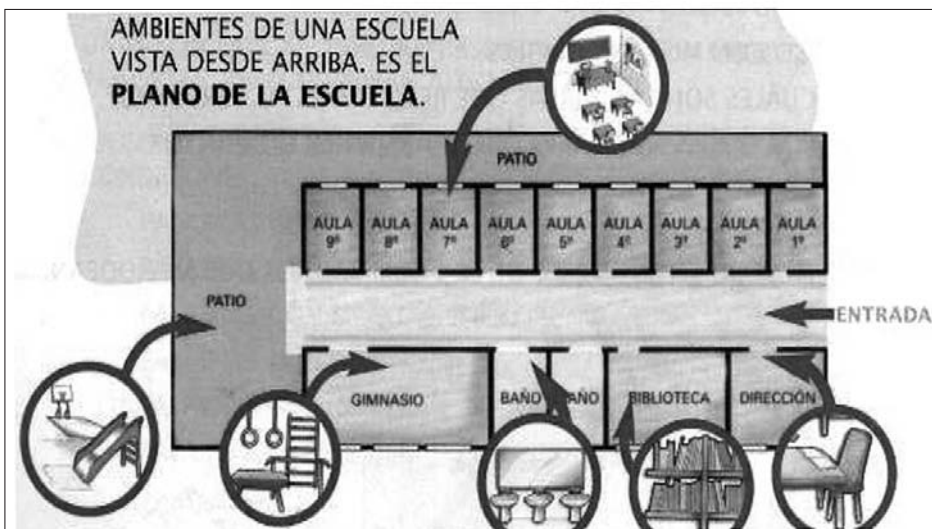


PARA SABER MÁS \_\_\_\_\_

**LA ESCUELA Y SUS LUGARES (DEPENDENCIAS)**

Los contenidos que se presentan a continuación son del área de Conocimiento del Ambiente. Pero, la lectura y la escritura son macrohabilidades que obviamente se necesitan para apropiarse de cualquier tipo de saberes.

- Observamos entre todos el siguiente plano de otra escuela:



- Conversamos acerca de lo que vemos en cada una de las partes identificadas en este plano y qué se puede

reconocer en cada uno de estos lugares.

- La señorita nos lee mientras señala cada uno de los nombres de las distintas partes de la escuela. Nosotros observamos y escuchamos.
- Escribimos en el pizarrón el listado con las dependencias de esta escuela (la docente).

### NUESTRA ESCUELA

- Investigamos acerca de nuestra escuela:
- Recorremos sus dependencias.

Ud. puede recorrer la escuela con sus alumnos y mostrarse copiando (o escribiendo si no están) los nombres de los distintos lugares en tarjetas, cartelitos preparados para utilizarlos en la tarea correspondiente.

En el frente de la institución les lee el cartel con el número, el nombre y los copia.

A continuación, reconocen otras aulas, la dirección, los baños, la biblioteca, el patio, la cocina, etc. Observan si en cada uno de esos lugares hay carteles indicadores (Secretaría, Dirección, etc.). Primero, puede preguntarles qué pueden leer en estos carteles, luego, los lee y los copia. Así los niños van a ir reconociendo estas palabras.

7. En el cuaderno registramos: “MI ESCUELA se llama.....” y hacemos el dibujo.

8. Hacemos la “LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA” en una “hoja-afiche”, con los cartelitos que copió nuestra maestra, para ubicarla en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS”.

	<i>LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA</i>
	<i>DIRECCIÓN</i>
	<i>AULAS</i>
	<i>PATIO</i>
	<i>BAÑOS</i>
	<i>COCINA</i>
	.....
	.....
	.....
	.....

9. Registramos en el afiche “MIS ESCRITURAS”: “LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA”

**DÍA 9****LA PALABRA: EL NOMBRE****LISTA DE ASISTENCIA****LISTA DE LAS PARTES DEL AULA Y DEL MOBILIARIO DEL AULA****1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**

- Leemos la “LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA”.
- Registramos en el afiche “MIS LECTURAS”: “LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA”.

**2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.****3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n°5 para tomar lista).****4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

**EL NOMBRE (LA PALABRA)**

Ud. observará que estas tareas que aparecen a continuación ponen el foco en el análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra. Se trabaja con la segmentación de la palabra en letras, la conciencia fonológica y la correspondencia entre fonema y grafema.

Pueden ser realizadas de a dos o individualmente en el cuaderno pero, es importantísimo, que sean revisadas en el pizarrón en forma colectiva para compartir los avances y las dificultades bajo la mirada atenta del docente. Se sugiere hacer un cartel con el nombre seleccionado que será el modelo, en este caso hemos tomado como ejemplo MARIANA, para poder realizar las tareas previstas.

**5. Consignas**

- Observamos el siguiente nombre en el cartel y contamos las letras:

Por ejemplo: MARIANA

- Identificamos la primera y la última letra. Las comparamos (si son iguales, diferentes, y las que se repiten).
- Pronunciamos las letras arrastrando los sonidos (MMMMAAAARRRRRIIIIIAAANNNAAA).
- Escribimos la palabra MARIANA sin mirar el cartelito (Sugerencia: algunos pasan al pizarrón y otros la escriben en un papelito).
- Revisamos la escritura de la palabra comparándola con el modelo (primero la cantidad de las letras y, luego, el orden).
- En el cuaderno: registramos la tarea: “ESCRIBIMOS LA PALABRA MARIANA”.
- Identificamos y escribimos la palabra escondida (MARIA/NA MARI/ANA)
- En el cuaderno: registramos la tarea: “Buscamos la palabra escondida: MARIA/NA MARI/ANA.
- Desarmamos la palabra MARIANA en letras y la armamos en el pizarrón (entre todos y luego, individualmente)

Ud. presenta el cartel con la palabra MARIANA, la corta en letras y la rearman en el pizarrón entre todos. Este trabajo es fundamental y asegura el reconocimiento de la relación fonema-grafema. A continuación cada niño con un cartelito hace lo mismo y lo pega en su cuaderno. Sería conveniente que cada niño pudiera realizar esta tarea con su propio nombre y puede ser complejizada armando y desarmando otros nombres.

-Registramos la tarea en el cuaderno bajo el título: “DESARMAMOS Y ARMAMOS LOS NOMBRES”.  
En casa: leemos los nombres que “Desarmamos y armamos “.

### LISTA DE LAS PARTES DEL AULA Y DEL MOBILIARIO DEL AULA



PARA JUGAR

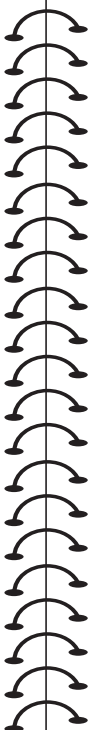
#### ¿Adivinamos?

- Leemos las respuestas de las adivinanzas que aparecen primero (se sugiere escribirlas en el pizarrón).

¿Habrá sido una equivocación?

SILLA - PUERTA - MESA - PIZARRÓN - VENTANA - CESTO DE BASURA O BASURÍN

Después, leemos las adivinanzas ¿Cuál respuesta es la correcta?

 <p>EN UN RINCÓN DEL AULA ESTOY YO UBICADO. EN MÍ LOS PAPELES TIRÁS, ASÍ EL AULA NO ENSUCIÁS. SOY EL .....</p>	<p>SOY REDONDA Y DE TRABAJO, SOY RATONA Y DE COCINA, TENGO TRES PATAS... O CUATRO..... Y HASTA TENGO DOS ¿ME ADIVINÁS? SOY LA .....</p>
<p>CUANDO ESTÁ NEGRO ESTÁ LIMPIO, CUANDO ESTÁ BLANCO ESTÁ SUCIO. MUY A MENUDO LO VES MUY PEGADO A LA PARED. A VER SI LO SABÉS. ES EL .....</p>	<p>CON PATAS Y ESPALDA NO SE MUEVE NI ANDA. ES LA .....</p>
<p>ESPÍO PARA AFUERA ESPÍO PARA ADENTRO, ME CIERRO O ME ABRO, A VECES, CON UN SOLO MOVIMIENTO. SOY LA.....</p>	<p>SOY UNA BUENA CENTINELA, DE LA CASA O DE LA ESCUELA. DEJO SALIR O DEJO ENTRAR, PERO POR MÍ TIENEN QUE PASAR. SOY LA.....</p>

- Ponemos en común las respuestas para revisarlas.

- Conversamos:

¿En dónde se encuentran estos objetos?

Ud. puede cerciorarse de que los niños conozcan el significado de ciertos términos utilizados en las adivinanzas ya que pueden ser desconocidos (Por ejemplo: espío, centinela, etc.) y esto puede afectar la comprensión de estos textos cortitos.

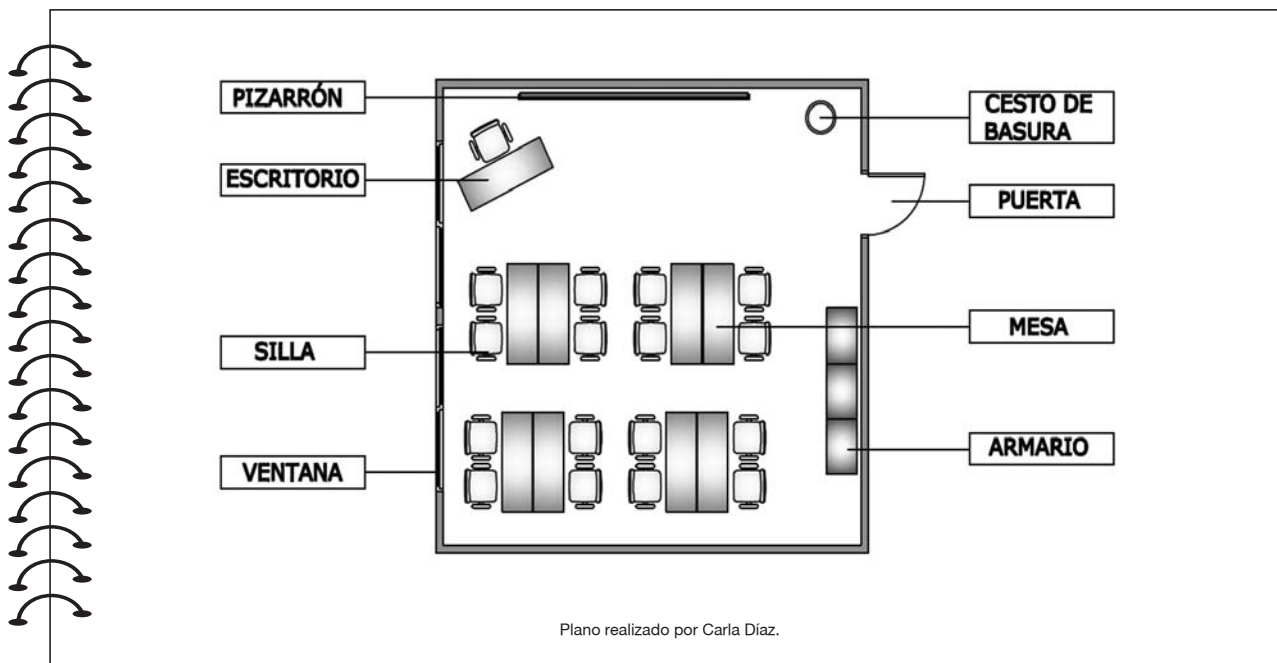


PARA SABER MÁS

## EL AULA : PARTES Y MOBILIARIO

Ud. puede explicarles a los niños que mobiliario significa conjunto de muebles pertenecientes a un lugar.

- Observamos el plano de este aula:



- Conversamos acerca de lo que vemos y acerca del significado de la palabra mobiliario (conjunto de muebles que pertenecen a un lugar, en este caso al aula).

- La señorita nos lee (y muestra) todas las referencias de este aula y nosotros escuchamos.

- Escribimos en el pizarrón el listado con las partes del aula y el mobiliario (la docente) del aula observada.

### NUESTRA AULA

- Observamos nuestra aula

- Nombramos sus partes y el mobiliario.

Ud. puede hacer un planito con los niños para que estos puedan visualizar las distintas partes y el mobiliario de su aula.

**6. Escribimos la “LISTA DE LAS PARTES DEL AULA” y la “LISTA DEL MOBILIARIO DEL AULA” en una “hoja-afiche” para ubicarla en el “RINCÓN DE LAS LISTAS” (nosotros dictamos y la maestra escribe).**



	LISTA DE LAS PARTES DEL AULA
	PARED
	PUERTA
	VENTANA
	PISO
	LISTA DEL MOBILIARIO DEL AULA
	ESCRITORIO
	SILLAS
	MESITAS
	PIZARRÓN
	CESTO DE BASURA
	ARMARIO

**7. Registramos en el afiche “MIS ESCRITURAS”: “LISTA DE LAS PARTES Y DEL MOBILIARIO DEL AULA”.**

**DÍA 10****LA PALABRA: EL NOMBRE  
LAS PALABRAS (NOMBRES)- LAS LETRAS  
LA LISTA DE ASISTENCIA****1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**

- Leemos la “LISTA DE LAS PARTES Y EL MOBILIARIO DEL AULA”

**2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.****3. Registramos en el afiche “MIS LECTURAS”: “LISTA DE LAS PARTES Y DEL MOBILIARIO DEL AULA”.****4. Confeccionamos carteles con los nombres de las partes y el mobiliario del aula.****5. Los pegamos en cada uno de esos lugares.****6. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: (Por ejemplo: “MARTES 10 DE .....

Ud. puede comenzar a hacer variaciones en la escritura de la fecha (HOY ES MARTES, HOY ES MARTES 10 DE MARZO/ MARTES 10 DE MARZO para desafiar a los niños con cuántas palabras se escriben, cuántos números, en qué orden.

**EL NOMBRE (LA PALABRA)**

PARA JUGAR

**¿CUÁL ES EL NOMBRE?**

La maestra elige una etiqueta o cartel con el nombre de un alumno.


Los demás, en equipo, tienen que adivinar cuál es el nombre a partir de la información recibida. La información se referirá a las vocales que aparecen en ese nombre, si es de nena o varón y se seguirán dando pistas en el caso de que no se adivine.

Por ejemplo: tiene más de una “A”, o empieza y termina con una “A”, es de nena, etc. (ANA); No tiene “A”, es de nena (CONSUELO), etc.

**7. Registramos la asistencia del día de hoy (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).****LAS PALABRAS (LOS NOMBRES)- LAS LETRAS (VOCALES)**

Las tareas que se proponen a continuación pueden ser realizadas de a dos, en grupo, en forma individual pero siempre realizando la puesta en común en el pizarrón en forma colectiva con la mirada atenta del docente. La propuesta de copia en el cuaderno de los nombres puede tener distintos niveles de complejidad: 1) Pueden copiar solo uno o dos que tienen la vocal; 2) Copiar más de dos nombres con la vocal y la lista de los que no la tienen.


- Buscamos en la lista de asistencia dos nombres que tengan “A” y dos nombres que no tengan “A”. Los escribimos en el pizarrón.



<i>NOMBRES CON “A”</i>	<i>NOMBRES SIN “A”</i>
.....	.....
.....	.....

- En el cuaderno: Copiamos o Escribimos los “Nombres con “A””.


- Buscamos en la lista de asistencia dos nombres que tengan “E” y dos nombres que no tengan “E”. Los escribimos en el pizarrón.



<i>NOMBRES CON “E”</i>	<i>NOMBRES SIN “E”</i>
.....	.....
.....	.....

- En el cuaderno: Copiamos o Escribimos los “Nombres con “E””.


- Buscamos en la lista de asistencia dos nombres que tengan “I” y dos nombres que no tengan “I”. Los escribimos en el pizarrón.



<i>NOMBRES CON “I”</i>	<i>NOMBRES SIN “I”</i>
.....	.....
.....	.....

-En el cuaderno: Copiamos o Escribimos los “Nombres con “I””.


- Buscamos en la lista de asistencia dos nombres que tengan “O” y dos nombres que no tengan “O”. Los escribimos en el pizarrón.



<i>NOMBRES CON “O”</i>	<i>NOMBRES SIN “O”</i>
.....	.....
.....	.....

-En el cuaderno: Copiamos o Escribimos los “Nombres con “O””.

- Buscamos en la lista de asistencia dos nombres que tengan “U” y dos nombres que no tengan “U”. Los escribimos en el pizarrón.



<i>NOMBRES CON “U”</i>	<i>NOMBRES SIN “U”</i>
.....	.....
.....	.....



- En el cuaderno: Copiamos o Escribimos los “Nombres con “U”.



PARA JUGAR

### CON LAS VOCALES DE ESTA CANCIÓN

Una copia en el pizarrón y, luego, en “EL RINCÓN DE LAS POESÍAS, LOS CUENTOS, LAS ADIVINANZAS Y..... LAS CANCIONES”]

-¿Nos aprendemos esta canción?



*“A LA LATA, AL LATERO”*

*A LA LATA, AL LATERO,  
A LA HIJA DEL CHOCOLATERO.*

*A LA A, A LA A,  
MARGARITA NO SABE PLANCHAR.  
A LA E, A LA E,  
MARGARITA NO SABE BARRER.*

*A LA I, A LA I  
MARGARITA NO SABE ESCRIBIR.*

*A LA O, A LA O,  
MARGARITA NO SABE BORRAR.*

*A LA U, A LA U,  
¡MARGARITA ERES TÚ!*

Sugerencia puede entregar, por grupos, una fotocopia de la canción para realizar las siguientes tareas.

- En grupos, identificamos, en las diferentes estrofas, cuál es la vocal que aparece más (si podemos las contamos). Repasamos con color solamente la que aparece más.
- Ponemos en común nuestros hallazgos.

#### (Opción 1)

-¿Escribimos nuestra versión con otro nombre, cambiando el NO por un SÍ y las acciones?



*“A LA LATA, AL LATERO”*

*A LA LATA, AL LATERO,  
A LA HIJA DEL CHOCOLATERO.*



A LA A, A LA A,  
.....:SÍ SABE .....

A LA E, A LA E,  
.....:SÍ SABE .....

A LA I, A LA I  
.....:SÍ SABE .....

A LA O, A LA O,  
.....:SÍ SABE .....

A LA U, A LA U,  
¡.....:ERES TÚ!

**(Opción 2)**

- ¿Escribimos nuestra versión con otros nombres que tengan cada una de las vocales y cambiando las acciones?



**EN LA BIBLIOTECA**

- Exploramos los libros y otros materiales.
- La señorita nos lee alguna poesía, un cuento, una fábula para disfrutar y entretenernos.

## TERCERA SEMANA

### DÍA 11

#### LA PALABRA: EL NOMBRE

#### LISTA DE ASISTENCIA

#### LA LISTA DE “LOS SÍ” Y “LOS NO” (NORMAS DE CONVIVENCIA)

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer esta semana (se puede leer la parte del cronograma correspondiente).
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.  
En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12.....”
4. Registramos la asistencia del día de hoy (Ver sugerencias de la clase n° 6 para tomar lista).

#### EL NOMBRE (LA PALABRA)

Esta tarea sugerida a continuación, lectura de palabra entre distractores, entrena para leer de un vistazo, arriesgar un significado (eso también es leer) a partir del reconocimiento global de la silueta de una palabra, de una letra o un comienzo rápidamente identificado, de un rasgo gráfico que ha quedado guardado en la memoria o por similitud con una palabra conocida. Ud. puede sumar otras palabras para el listado de los distractores, por ej.: los nombres de los días de la semana y del relato “Nombres”.

#### 5. Subrayamos todos los nombres (palabras) MARCOS



MARCOS - MARTES - BARCOS - MARCOS - MATÍAS

#### 6. Subrayamos todos los nombres (palabras) VALENTINA



VALENTINA - VIERNES - VALERIA - MARTINA - VALENTINA

7. En el cuaderno, registramos “SUBRAYAMOS LOS NOMBRES.....” (se pegan las fotocopias con las palabras entre distractores).

#### LA LISTA DE “LOS SÍ” Y “LOS NO” (NORMAS DE CONVIVENCIA)

Ud., quizás, en los primeros días de clase conversó con los niños acerca de las “Normas de convivencia”, pudieron poner en común lo que es una norma (regla establecida para actuar bien) y por qué de convivencia (qué significa convivir: vivir “con” otros, vivir en compañía de otros). Además, se habrá puesto de relieve lo importante que es plantearse estas “normas de convivencia” en la escuela, en el aula porque son muchas personas las que integran esta comunidad educativa y necesitan respetarse todas para convivir en armonía. Le sugerimos retomar este tema para hacer un listado que les facilite pensar acerca de estas normas y realmente reflexionar con ellos acerca de la importancia de una buena convivencia.

### 8. Conversamos

- Si nos imaginamos lo siguiente: “¿Qué pasaría si cada uno de nosotros no respetara ciertas normas en la escuela?”. Por ejemplo: Si yo (la docente) o Uds. llegáramos a cualquier hora, y saliéramos cuando nos pareciera... Si no los saludara, me sentara en la silla sin mirar lo que hacen... Si Uds., constantemente, gritaran, etc.”

### 9. En grupo, piensen otro ejemplo para contárselos a los compañeros: “¿Qué pasaría si cada uno de nosotros no respetara ciertas normas en la escuela, en el grado?”

Planteado el supuesto, escuchar las voces de cada uno de los pequeños, las opiniones de todos incluyendo las suyas puede ser muy interesante para el intercambio. Las normas de convivencia son para los alumnos pero también para nosotros los docentes: mirarnos, tratar de distanciarnos del aula nos puede dar otra perspectiva en la relación con nuestros alumnos.

### 10. Hacemos una puesta en común (se puede copiar en el pizarrón algunos “NO” que los mismos niños hayan planteado).

### 11. Leemos y observamos atentamente estas dos páginas de un libro llamado “LAS PALABRAS- MI PRIMERA ENCICLOPEDIA EN IMÁGENES”.



### 12. Conversamos

1ª página

- Convivir significa .....(VIVIR CON, vivir en compañía de otros).
- ¿Qué se observa en las imágenes de la primera página? ¿Quiénes son los personajes? ¿Son niños? ¿Qué llama la atención de su apariencia? Parecen ser.....(marcianos, extraterrestres por las antenitas).
- Leemos la primera palabra y decimos qué ocurre de acuerdo con las imágenes.
- Leemos la segunda palabra y decimos qué ocurre de acuerdo con esas otras imágenes.
- Leemos la tercera palabra y decimos qué nos parece ocurre de acuerdo con estas últimas imágenes de la página.
- Narramos lo que sucede desde la primera palabra con su imagen hasta la última.

**2ª página**



- La primera palabra que leemos es “CUIDAR” ¿qué observamos en la imagen?
- La segunda es “COMPARTIR” ¿qué observamos en esta otra imagen?
- La tercera palabra es “SALUDAR” ¿la imagen qué aporta?
- ¿Por qué AYUDAR, POR FAVOR, GRACIAS, CUIDAR, COMPARTIR, SALUDAR son “PALABRAS PARA CONVIVIR”?
- Al final de esta página hay una pregunta: ¿Qué otras palabras para convivir conocés?” ¿La contestamos nosotros?

**13. En grupo, elegimos alguna de las PALABRAS PARA CONVIVIR, la copiamos y pensamos en alguna situación en el aula: Por ejemplo “AYUDAR” ¿a quién o a quiénes en el aula, en la escuela?**

**14. En el cuaderno, copiamos la palabra y hacemos un dibujo que la acompañe.**

Si no se tienen las páginas fotocopiadas de este libro se puede hacer un listado bajo el título “PALABRAS PARA CONVIVIR”: AYUDAR, POR FAVOR, ¡GRACIAS!, CUIDAR, COMPARTIR, SALUDAR”. Pero por supuesto, una de las bondades de este pequeño libro son sus imágenes que permiten un trabajo mucho más rico con las relaciones que se establecen entre las palabras y las imágenes.

**15. Leemos la siguiente lista y la completamos con nuestros propios “SÍ” y con nuestros propios “NO” para colgarla en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS” (el docente lee y escribe lo que los niños le dictan):**

<i>LISTA DE “LOS SÍ”</i>	<i>LISTA DE “LOS NO”</i>
	
<i>TENER AMIGOS</i>	<i>PELEARSE CON LOS COMPAÑEROS</i>
<i>USAR LAS PALABRAS PARA CONVIVIR</i>	<i>EMPUJAR</i>
<i>ESCUCHARNOS</i>	<i>MORDER</i>
<i>DIVERTIRNOS</i>	<i>INSULTAR</i>
<i>DEJAR HABLAR</i>	<i>TIRAR EL PELO</i>
<i>MANTENER EL AULA LIMPIA</i>	<i>ENSUCIAR EL AULA</i>
<i>CUIDAR LOS ÚTILES</i>	.....
.....	.....

Sería conveniente destacar que la palabra SÍ (adverbio de afirmación) lleva tilde, como información y para que los niños la puedan memorizar correctamente escrita.

**16. Releemos para revisar nuestra lista.**

**17. En el cuaderno: registramos “Escribimos la LISTA DE LOS SÍ Y LOS NO”**

**18. En el registro “MIS ESCRITURAS”: “LISTA DE “LOS SÍ” Y “LOS NO”.**

## DÍA 12

### LA PALABRA: EL NOMBRE LA LISTA DE LOS NOMBRES, EL LLAVERO DE PALABRAS LOS TEXTOS ASOCIADOS. LA ADIVINANZA

#### 1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.

- Leemos la “LISTA DE LOS SÍ Y LOS NO”.
- Leemos las “PALABRAS PARA COMPARTIR”
- Pensamos en algunas “PALABRAS PARA PELEAR”, se las dictamos a la señorita.....

#### 2. En el registro “MIS LECTURAS”: “LISTA DE “LOS SÍ” Y “LOS NO”.

#### 3. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.

#### 4. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).

#### 5. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12..... “

Las propuestas de tareas sugeridas a continuación están presentadas como una serie de problemas a resolver, de desafíos. La decisión de que los alumnos las resuelvan todas o algunas, en grupo, de a dos, todos juntos, en forma individual, es suya (teniendo en cuenta la importancia que tiene esta selección). Pero siempre, al final, se realizan las puestas en común en donde se “muestra” (a veces en el pizarrón) y se explica cómo se resolvió el desafío para que todos escuchen y miren lo realizado por los compañeros.

Estas tareas permiten volver al rincón de las poesías, los cuentos, las adivinanzas y al de las listas, para avanzar en la apropiación de esos textos, sus estructuras, sus oraciones, sus palabras y para confirmar su función de informantes válidos.

Los desafíos propuestos pueden ser resueltos en grupo. Pero, es muy importante que los niños que tienen menor avance en el proceso de su alfabetización, trabajen en parejas ya que su inclusión en un grupo, en muchos casos, no les permite su intervención.

La ADIVINANZA: se suma la tarea de trabajar específicamente con una adivinanza todos los días ya que como se dice en los “Cuadernos para el aula- Lengua 2”:

“Las situaciones de trabajo a partir de adivinanzas contextualizan desafíos de escritura y de comprensión. En la alfabetización inicial, permiten el acercamiento a textos cortos pero completos (...) escribir la palabra que corresponde a la respuesta. Estarán aprendiendo sobre el significado y la forma de las palabras en el marco de una unidad de sentido mayor como es todo el texto.” (pág.110)

“En este sentido, recomendamos proponer una adivinanza diaria, junto con la escritura de las respuestas, según el grupo el docente podrá optar por una escritura en pizarrón o por la escritura personal de los chicos. En este último caso, es posible pedirles que escriban “a escondidas” la respuesta a la adivinanza que arriesgarán, para luego leerla frente al grupo. La escritura personal de los chicos y la lectura y revisión de esa palabra será un insumo para ir viendo los progresos y lo que aún falta por conocer respecto del sistema de escritura.” (Gaspar, M. del Pilar)

Además se propone a los niños la elaboración de un LLAVERO DE PALABRAS para recuperar algu-

nos vocablos importantes de cada una de las listas y/o de los textos que se hayan trabajado hasta este momento.

Este llavero permite ampliar el repertorio léxico, sistematizarlo: se van escribiendo y leyendo las palabras para aprendérselas de memoria (vía léxica) y, así, se van ampliando y reestructurando los esquemas de conocimiento que se tienen sobre determinados campos de saber. En algunos casos se categorizan y jerarquizan estas palabras en esferas y campos semánticos (como es en el caso de las listas).

El llavero puede ser confeccionado con cartelitos de cartulina. Se escriben las palabras seleccionadas individualmente, luego se revisa su escritura, con especial atención a las dificultades ortográficas (en parejas y luego, entre todos). A continuación, se le hace un agujerito para pasarle un gancho de carpeta. A medida que cada uno de los llaveros “se agranda” con la suma progresiva de palabras, se pueden proponer distintas tareas que permiten la manipulación de las palabras, su comparación (a través de semejanzas y diferencias) y su apropiación. Con la propuesta de juegos se implica a los niños con diferentes modalidades de agrupamiento: de a dos, en grupo, con todo el grado, individualmente.

En este caso concreto se sugiere conformar el llavero, sobre todo, con las palabras de las listas que se comienzan a repasar.

## LA LISTA DE NUESTROS NOMBRES- LOS TEXTOS ASOCIADOS

### Primer desafío

6. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS”, la “LISTA DE NUESTROS NOMBRES”. La leemos (la docente con señalamiento).

7. Escribimos en el LLAVERO DE PALABRAS nuestro nombre y el de algún/a compañero/a del grupo.

8. En el cuaderno: registramos “LAS PALABRAS DEL LLAVERO”

### Segundo desafío

9. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS POESÍAS, LOS CUENTOS, LAS ADIVINANZAS,...” el relato “NOMBRES” y la poesía “MI NOMBRE”. Los leemos.



PARA JUGAR

(en grupo o en pareja): **EL DESAFÍO DE LAS ADIVINANZAS**

- Estas dos adivinanzas la misma respuesta tienen al final. Si mirás y mirás, solo tenés que completar pero, una pista hay...



ESTE ENIGMA QUE TE PONGO,  
PENSALO SI TE PARECE:  
COMO VOS LO USAN TODOS,  
PERO SOLO A VOS TE PERTENECE.  
EL NOM\_ \_ \_

TODO EL MUNDO LO LLEVA,  
TODO EL MUNDO LO TIENE,  
PORQUE A TODOS LE DAN UNO  
EN CUANTO AL MUNDO VIENE.  
EL \_ \_ \_BRE

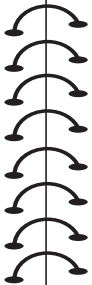
- ¿Nos aprendemos de memoria la segunda adivinanza y su respuesta?

Se podría hacer foco en la escritura de la palabra "NOMBRE". Trabajar con las letras móviles porque tiene la dificultad ortográfica de escribirse con "B" y de que se juntan tres consonantes.

**Y..... OTRO DESAFÍO VA:**

En el cuadro presentado a continuación, aparecen algunos nombres y el sobrenombre del príncipe del relato "NOMBRES". El desafío es escribir al lado su diminutivo. Ud. puede comentarles a los niños lo que significa diminutivo que es una partecita de palabra que indica más pequeño, pero, también implica afecto. Para disminuir la complejidad se les puede asignar dos nombres por grupo.

**10. Leemos la lista de los nombres y sobrenombres. Al lado, escribimos el diminutivo(el primero va de ejemplo) :**



<i>NOMBRES Y SOBRENOMBRE</i>	<i>DIMINUTIVO</i>
JUAN	JUANCITO
GENARO	
CARMELO	
LUIS	
ROBERTO	
EDUARDO	
TOTO	

**11. ¿Marcamos en la segunda columna la parte que le hemos agregado para escribir los nombrecitos?  
¿Son todas iguales estas partecitas?**

**12. Hacemos una puesta en común para revisar entre todos cómo nos quedaron estas palabritas.**

**13. ¿Y si hacemos nuestra propia lista de "NOMBRES Y SOBRENOMBRES"?**

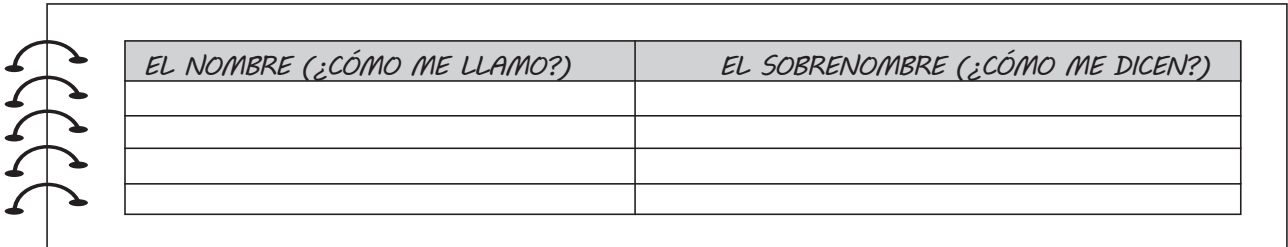
Este tema de los nombres y los sobrenombres puede llegar a ser delicado porque algunos niños pueden tener sobrenombres que aludan a alguna condición física (el gordo, la gorda, el negro, el laucha, el cabezón, etc.). Deberíamos prever esta situación para que no sean estos los sobrenombres que se consideren sino los diminutivos o los nombres que se acortan como por ej: Facundo- Facu; Agustín-Agus; Lautaro-Lauti; etc.

**14. En un papelito cada uno escribe su nombre (¿Cómo me llamo?) y, si tiene, el sobrenombre (¿Cómo me dicen?) para pasar a escribirlos en el pizarrón.**

Ud. puede, luego, pedir este papelito para analizar, con la ayuda de la grilla presentada el día 1, estas escrituras y corroborar si ha habido avances.



**15. Pasamos al pizarrón para escribir, con la ayuda de la señorita y los compañeros, en las listas. (Se analizan las diferencias entre las dos columnas)**



The diagram shows a whiteboard with a table. To the left of the table, there are four curved arrows pointing from the left edge of the table towards the first column, indicating a process of writing or reviewing names.

<i>EL NOMBRE (¿CÓMO ME LLAMO?)</i>	<i>EL SOBRENOMBRE (¿CÓMO ME DICEN?)</i>

Ud. puede nuevamente resaltar los nombres que tengan alguna dificultad ortográfica para que progresivamente los niños vayan considerando y se vayan cuestionando acerca de la escritura de algunas letras (conciencia ortográfica).

**16. En el cuaderno: registramos “RESOLVIMOS LOS DESAFÍOS .....”**

**17. En casa, le contamos lo que hicimos a algún familiar y le leemos las palabras de nuestro llavero.**

# DÍA 13

## LA PALABRA: EL NOMBRE LA LISTA DE LOS ÚTILES , EL LLAVERO DE PALABRAS LOS TEXTOS ASOCIADOS - LA ADIVINANZA

### 1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.

#### Primer desafío del día

- Leemos la adivinanza “TODO EL MUNDO... (escrita en el pizarrón).
- Escribimos en el pizarrón la respuesta (¡Cuidado con esta escritura, NOMBRE!).
- La recitamos: un grupo la dice rapidito y el otro leeeento.

### 2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.

### 3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).

### 4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12..... “

## LA LISTA DE LOS ÚTILES-LOS TEXTOS

#### Segundo desafío

5. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS”, la “LISTA DE LOS ÚTILES”. La leemos (la docente con señalamiento).

6. Seleccionamos alguna de esas palabras y las escribimos en un cartelito para el LLAVERO DE PALABRAS.

7. En el cuaderno: registramos “LAS PALABRAS DEL LLAVERO” (En los casos de niños más avanzados en su proceso de alfabetización pueden escribir una cantidad mayor de palabras)

#### Tercer desafío

8. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS POESÍAS, LOS CUENTOS, LAS ADIVINANZAS,...” los textos que leímos cuando escribimos nuestra lista de útiles. Los leemos (con distintos ritmos)



#### PARA JUGAR

(En grupo y/o en pareja):

#### - LOS DESAFÍOS DE LOS ÚTILES SON “LO MÁS”

En la poesía “MI LÁPIZ”:

-Buscamos cuántas veces aparece la expresión “MI LÁPIZ” y cuántas “MI LÁPIZ CON BORRADOR”.

Respuestas:.....

#### - EL SEGUNDO DESAFÍO APARECE YA...

En el cuento “YO ESCUCHÉ UNA DISCUSIÓN”:

- Buscamos cuál de estas tres palabras se repite más: CUADERNO, LÁPIZ, GOMA (DE BORRAR). Decimos cuántas veces. Respuesta:.....

**- Otro desafío más...**

- Leemos esta otra adivinanza para escribir la respuesta en un papelito (a escondidas):

La escritura de la respuesta en el papelito puede ser un insumo para que Ud. observe cómo avanzan los alumnos.



DOS COMPAÑERAS  
VAN CORTANDO AL COMPÁS,  
CON LOS PIES DELANTE  
Y LOS OJOS DETRÁS  
..... (LA TIJERA)

¿Nos aprendemos de memoria la adivinanza y su respuesta? Para eso la leemos varias veces.

**9. En el cuaderno, registramos: DESAFÍO “LOS BUSCADORES DE PALABRAS”.**



EN LA BIBLIOTECA

- La señorita nos lee esta poesía para disfrutar y entretenernos.



EL LÁPIZ ENAMORADO

SUCEDIÓ EN MI CARTUCHERA  
PUEDE PASAR EN CUALQUIERA.

EL LÁPIZ LA AMA, YO LO SÉ,  
PERO LA GOMA NO LO VE.

EL LÁPIZ ESCRIBE TODO EL TIEMPO  
Y LO HACE MUY CONTENTO.

PERO LA GOMA BORRA AL PASAR  
LO QUE EL LÁPIZ LE QUIERE EXPRESAR.

CREO QUE NO SE DA CUENTA  
QUE MI LÁPIZ LO LAMENTA.

“¡PERO QUÉ TRISTE ESTE AMOR!”  
DICE UN ROJO MARCADOR.

“¡SE ME OCURRIÓ UNA IDEA!”  
GRITA FUERTE LA TIJERA.

“QUE HAGA MUCHOS DIBUJITOS,  
FLORES Y CORAZONCITOS”

LA IDEA DIO RESULTADO.  
¡PROBLEMA SOLUCIONADO!

LA GOMA ENTENDIÓ EL MENSAJE  
QUE HABÍA EN ESE LENGUAJE.

LEER LA GOMA NO SABÍA.  
ESO ERA LO QUE OCURRÍA

FIN  
LILIANA CASTELLO (ADAPTACIÓN)

<http://www.encuentos.com/cuentos-infantiles/cuentos-infantiles-con-rima/el-lapiz-enamorado/>

## 10. En el registro “MIS LECTURAS”: “EL LÁPIZ ENAMORADO”.



EN LA BIBLIOTECA

- Observamos la tapa de este libro:



- Con la señorita, identificamos y señalamos cada una de sus partes (título, ilustración, nombre del autor y de la dibujante o ilustradora).
- Leemos el título, el nombre del autor y de la ilustradora.
- En la ilustración ¿qué podemos observar?
- Según el título del libro y las ilustraciones ¿de qué tratará este libro? ¿Cómo nos damos cuenta? Tengamos en cuenta que rebelarse significa negarse a obedecer.

Sugerencia: Agregamos a nuestra “LISTA DE ÚTILES” algunos de los que están en la ilustración de la tapa y no hemos considerado.

Inventamos algunas historias (en forma oral, colectiva o por grupo y a partir de algunas preguntas como por ejemplo: ¿Por qué el lápiz puede rebelarse, es decir, no obedecer por un rato, por un día, nuestras órdenes? ¿Qué haría? Así, con otros útiles.

## 11. En el cuaderno, registramos: “EXPLORAMOS LA TAPA DEL LIBRO “REBELIÓN EN LA ESCUELA”.

**DÍA 14**

**LA PALABRA: EL NOMBRE  
LA LISTA DE LOS DÍAS, LA LISTA DE LOS MESES DEL AÑO, EL  
LLAVERO DE PALABRAS - LOS TEXTOS ASOCIADOS - LA ADIVINANZA**

**1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.****Primer desafío del día**

- Leemos la adivinanza “DOS COMPAÑERAS ... (escrita en el pizarrón).
- Escribimos en el pizarrón la respuesta (¡Cuidado con esta escritura: TIJERA!).
- La recitamos: un grupo la dice con un tono como si estuviera enojado y otro como si estuviera muy contento.

**2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.****3. Registramos la asistencia del día de hoy (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).****4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12..... “

**LA LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA****Segundo desafío****5. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS”, la “LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA”. La leemos (la docente con señalamiento).****PARA JUGAR**

(En grupo y/o en pareja):

A ver si el desafío siguiente lo podemos pasar

- En la lista de los días de la semana que aparece a continuación tenemos que buscar:
- Cinco días que terminan igual ¿cuáles son? Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- ¿Y LUNES y VIERNES? ¿Alguna diferencia con los otros hay?
- Solamente dos comienzan igual ¿cuáles son? ¿Copiamos sus nombres?

**LOS DÍAS DE LA SEMANA**

LUNES  
MARTES  
MIÉRCOLES  
JUEVES  
VIERNES  
SÁBADO  
DOMINGO

6. Seleccionamos alguna/s de esas palabras y la/s escribimo/s en un cartelito para el LLAVERO DE PALABRAS.

7. En el cuaderno, registramos “LAS PALABRAS DEL LLAVERO” (En los casos de niños más avanzados en su proceso de alfabetización pueden escribir una cantidad mayor de palabras)

8. En el cuaderno, registramos: “BUSCAMOS LOS NOMBRES DE LOS DÍAS QUE COMIENZAN Y TERMINAN IGUAL”.

### LA LISTA DE LOS MESES DEL AÑO

#### Otro desafío

9. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS”, la “LISTA DE LOS MESES DEL AÑO”. La leemos (la docente con señalamiento).



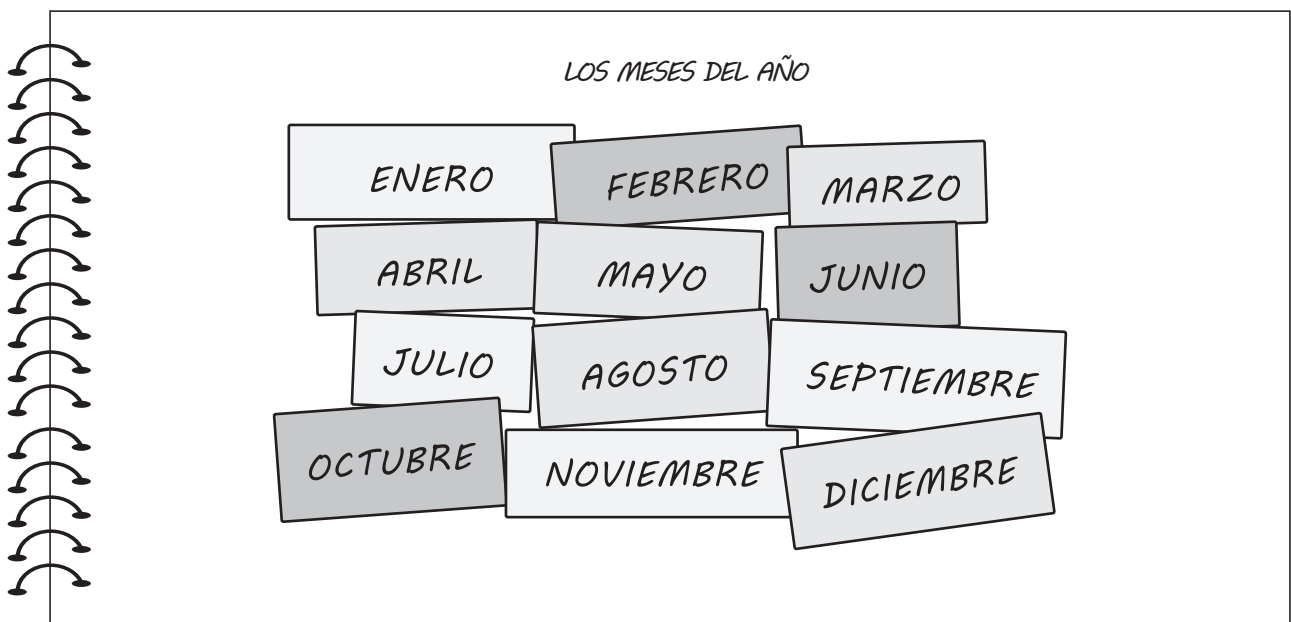
#### PARA JUGAR

(En grupo y/o en pareja):

- A ver si el desafío de los meses lo podemos pasar

En la lista de los meses del año que aparece a continuación tenemos que buscar (principios iguales y finales iguales):

- Dos meses que comienzan con “M”+”A”. Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- Dos meses que comienzan con “J” y algo más. Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- Otros dos meses que empiezan igual. Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- Siete meses que terminan igual, con una vocal. Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- Dos meses que terminan con \_ +RO. Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- Tres meses que terminan con muuuuchas igual (6 letras). Copiamos sus nombres y subrayamos para mostrar.
- Un mes que tiene solo algunas de esas seis igual. Copiamos su nombre y subrayamos para mostrar.



10. Seleccionamos alguna/s de esas palabras y la/s escribimos en un cartelito para el LLAVERO DE PALABRAS.

11. En el cuaderno, registramos “LAS PALABRAS DEL LLAVERO”. (En los casos de niños más avanzados en su proceso de alfabetización pueden escribir una cantidad mayor de palabras)

12. En el cuaderno, registramos: “BUSCAMOS NOMBRES DE MESES QUE COMIENZAN Y TERMINAN IGUAL”.

LA LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA”, “LA LISTA DE LOS MESES DEL AÑO” – LOS TEXTOS ASOCIADOS


- El desafío ahora es:

13. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS POESÍAS, LOS CUENTOS, LAS ADIVINANZAS,...” los textos que leímos cuando escribimos nuestra lista de los días de la semana y los que escribimos cuando trabajamos con la lista de los meses del año. Leemos algunas de las adivinanzas.



PARA JUGAR

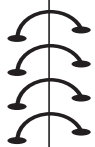
- Con estas adivinanzas díganme chicos ¿qué pasó? Las diferencias ¿cuáles son?

 <p>LOS SIETE SON HERMANITOS Y DURAN UN SOLO DÍA. CUANDO UNO TERMINA EL OTRO EMPIEZA Y ASÍ SE PASAN LA VIDA. .....</p>	<p>LOS DOCE SON HERMANOS Y DURAN DE VEINTIOCHO A TREINTA Y UN DÍAS. CUANDO UNO TERMINA EL OTRO EMPIEZA Y ASÍ SE PASAN LA VIDA. .....</p>
<p>¿QUÉ DÍA SERÁ, QUE ENTRE EL SÁBADO Y EL LUNES ESTÁ? .....</p>	<p>¿QUÉ MES SERÁ, QUE ENTRE FEBRERO Y ABRIL ESTÁ? .....</p>

Otro desafío más...

- Leemos esta otra adivinanza para escribir la respuesta con las letras móviles, individualmente o en pareja:

Si Ud. decide que escriban la respuesta en un papelito y después se los pide, puede ser un insumo para que Ud. observe cómo avanzan los alumnos.

	<p>DOCE HERMANITOS, SIETE MAYORES, CUATRO MEDIANOS Y UNO CHIQUITO. ..... (LOS MESES)</p>
--	--

Otra pista por si no la sacamos: EN EL CALENDARIO ESTÁN. (Miramos en el calendario para investigar por qué serán siete mayores, cuatro medianos y uno chiquito)

¿Nos aprendemos de memoria la adivinanza y su respuesta? Para eso la leemos varias veces.

#### 14. En el cuaderno, registramos: “LOS DESAFÍOS SON CON LAS ADIVINANZAS...”



EN LA BIBLIOTECA

- La señorita nos lee esta poesía para disfrutar y entretenernos.



DON AÑO  
MI NOMBRE ES DON AÑO.  
CAMINO Y CAMINO...  
¿LE RESULTA EXTRAÑO?  
ESE ES MI DESTINO.  
UN NÚMERO FIJO  
SON MIS DOCE HIJOS.  
USTED LOS CONOCE,  
SEGÚN ME PARECE.  
SÍ, SEÑOR, SON DOCE  
MIS HIJOS, LOS MESES.  
SON TODOS VIAJEROS,  
PERO UNO POR VEZ:  
ENERO PRIMERO,  
FEBRERO DESPUÉS.  
NUNCA ESTÁN JUNTITOS  
MIS DOCE RETOÑOS.  
MARZO, DESPACITO,  
ME VISTE DE OTOÑO.  
ABRIL VUELVE A CASA  
SI MARZO SE FUE;  
Y MAYO NO PASA  
(LO VERÁ USTED)  
HASTA QUE SE VAYA  
SU HERMANITO MES.  
Y JUNIO CON BOTAS  
ME TRAE A SU AMIGO:  
PELO DE HOJAS ROTAS

-INVIERNO LE DIGO-  
Y JULIO Y AGOSTO,  
MONTADOS EN CIENTOS  
CABALLOS DE FRÍO,  
LAS PATAS AL VIENTO...  
¡ESTOS HIJOS MÍOS!  
SEPTIEMBRE PRESENTA  
SU NOVIA FLORIDA:  
DULCE PRIMAVERA,  
ES VERDE SU VIDA.  
LLEGA OCTUBRE LUEGO  
Y TRAS ÉL, NOVIEMBRE.  
¡UN VERANO NUEVO!  
¡REGRESA DICIEMBRE!  
ME ACOMPAÑA, PERO  
UN DÍA SE VA  
Y RETORNA ENERO,  
MI HIJO PRIMERO  
DE VUELTA AL HOGAR.  
SIEMPRE SEPARADOS...  
¿A USTED LE PARECE?,  
VUELVEN A MI LADO  
MIS HIJOS LOS MESES.  
ASÍ ES MI DESTINO...  
¿LE RESULTA EXTRAÑO?  
CAMINO Y CAMINO...  
MI NOMBRE ES DON AÑO.

ELSA BORNEMANN, “TINKE-TINKE”.  
(2004). BS. AS., ALFAGUARA

15. En el registro “MIS LECTURAS”: “DON AÑO”.

16. En el cuaderno, registramos. “LEÍMOS LA POESÍA “DON AÑO”.



**PARA SABER MÁS**

---

**Leemos la biografía de la autora de la poesía**

Isabel Bornemann: nació en Buenos Aires, Argentina, el 20 de febrero de 1952. Es escritora de cuentos, canciones, novelas y piezas teatrales para niños y adolescentes. Entre sus obras se destacan: “¡Socorro!”, “Palabracadabra I y II”, “Un elefante ocupa mucho espacio”, “El último Mago o Bilembambudín”, “Disparatario”, “La edad del pavo”, “El niño envuelto”, y “Tinke-Tinke”, entre muchos otros.

---

**DÍA 15**

**LA PALABRA: EL NOMBRE  
LA LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELAS, LA LISTA DE LAS PARTES DEL AULA, DEL MOBILIARIO DEL AULA, EL LLAVERO DE PALABRAS LOS TEXTOS ASOCIADOS - LA ADIVINANZA**

**1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**

**Primer desafío del día**

- Leemos la adivinanza “DOCE HERMANITOS.... (escrita en el pizarrón).
- Armamos con las letras móviles la respuesta y luego, la escribimos en el pizarrón. (¡Cuidado con esta escritura (MESES)!)
- La recitamos.

**2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.**

**3. Registramos la asistencia del día de hoy (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).**

**4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12..... “

**Segundo desafío**

**5. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS LISTAS”: la “LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA” y “LA LISTA DE LAS PARTES DEL AULA Y LA DEL MOBILIARIO DEL AULA. La leemos (la docente con señalamiento).**



**PARA JUGAR**

- En la escuela, en el aula ¿hay uno o hay más de uno? Completamos, si es necesario en la segunda columna, con la palabra que corresponde.

1.

LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA	
UNO	MÁS DE UNO
DIRECCIÓN	
AULA	AULAS
COCINA	
BAÑO	
.....	.....
.....	.....
.....	.....

2.

LISTA DE LAS PARTES DEL AULA	
UNO	MÁS DE UNO
PUERTA	
VENTANA	
PARED	
PISO	
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3.

LISTA DEL MOBILIARIO DEL AULA	
UNO	MÁS DE UNO
PIZARRÓN	
ESCRITORIO	
SILLA	
MESA	
.....	.....
.....	.....
.....	.....

- ¿Terminamos el desafío? Subrayamos en las palabras escritas en la segunda columna “MÁS DE UNO”, la diferencia con la palabra escrita en la columna anterior “UNO”.
- Leemos para revisar entre todos cómo nos quedaron las listas.

- En el cuaderno, registramos: “Uno o más de uno en la escuela y en el aula”.

**Otro desafío más:**

**6. Localizamos en “EL RINCÓN DE LAS POESÍAS, LOS CUENTOS, ...” los textos que leímos cuando trabajamos con nuestras listas de los lugares de la escuela, las partes y el mobiliario del aula. Los leemos (con distintos ritmos y se pueden seleccionar algunos).**



PARA JUGAR

- En una de las adivinanzas de los lugares de la escuela, están usadas las siguientes palabras: MESAS, SILLAS, ESCRITORIOS, PIZARRONES. ¿La ubicamos y tratamos de leer esas palabras?

- Hay seis adivinanzas de las partes del aula y del mobiliario. En alguna de ellas están usadas las siguientes palabras: AULA, PARED, ESCUELA. ¿Las ubicamos y tratamos de leer esas palabras?

- En el cuaderno, “Resolvimos los desafíos de las adivinanzas de la escuela y del aula”.

**7. Seleccionamos alguna de las palabras de estas últimas listas y las escribimos en un cartelito para el LLAVERO DE PALABRAS.**

**8. En el cuaderno, registramos: “LAS PALABRAS DEL LLAVERO” (En los casos de niños más avanzados en su proceso de alfabetización pueden escribir una cantidad mayor de palabras).**



EN LA BIBLIOTECA

- La señorita nos lee estas poesías para disfrutar y entretenernos.



### Sugerencia de escritura:

- Cambiamos algunas palabras de la poesía y la leemos (la docente):



HAY UNA ESCUELA  
EN.....(GODOY CRUZ, SAN RAFAEL, LAVALLE, etc.)  
ALLÍ LOS NIÑITOS  
VAMOS A ESTUDIAR  
PERO TODOS SABEMOS  
NUESTRO NOMBRE Y  
MUCHAS COSAS MÁS.  
NOSOTROS NO SOMOS  
COMO EL CALAMAR (JAJA).

-¿Nos gustó esta poesía?

Ud. puede mostrarles con los registros de “MIS LECTURAS” Y “MIS ESCRITURAS” todo el recorrido que han realizado juntos, que TODOS saben cosas y que van a aprender juntos mucho más. Nuestros niños necesitan mucha confianza en sí mismos para lograr cada vez más. Y, por supuesto, nosotros sabemos que les podemos enseñar.



TUDO ESTÁ EN SU LUGAR  
  
LOS LOBOS EN EL MONTE,  
LOS POLLITOS EN EL CORRAL,  
LOS PECES EN EL AGUA,  
LOS BARCOS EN EL MAR.  
YA TUDO ESTÁ EN SU SITIO,  
YA TUDO EN SU LUGAR.  
LOS NIÑOS EN LA ESCUELA  
Y LOS PATOS A VOLAR.  
  
GLORIA FUERTES

<http://es.scribd.com/doc/51732370/Poesias-infantiles-para-la-escuela>

Ud. puede generar con los niños una conversación posterior a partir de la lectura de esta preciosa poesía de Gloria Fuertes para hacerlos concientizarse de que el lugar de ellos, de los niños en general (por supuesto aparte de su casa), es la escuela. El título ya da pista de esta idea. Estas dos poesías cortitas merecen un lugar en “EL RINCÓN DE LAS POESÍAS, LOS CUENTOS, LAS ADIVINANZAS, ETC.”.

### Sugerencia:

-Leemos la poesía y observamos si ¿TUDO ESTÁ EN SU LUGAR?



*TODO ESTÁ EN SU LUGAR*

*LOS LOBOS EN LA ESCUELA,  
LOS POLLITOS EN EL AGUA,  
LOS PECES EN EL MONTE,  
LOS BARCOS EN EL CORRAL.  
YA TODO ESTÁ EN SU SITIO,  
YA TODO EN SU LUGAR.  
LOS NIÑOS EN EL MAR  
Y LOS PATOS A VOLAR.*

**-Comentamos:**

- ¿Qué pasaría si los lobos estuvieran en la escuela o los pollitos en el agua?  
Los niños tienen que estar en LA .....

- Reescribimos la poesía para que todo quede verdaderamente en su lugar.



*TODO ESTÁ EN SU LUGAR*

*LOS LOBOS EN .....,  
LOS POLLITOS EN .....,  
LOS PECES EN .....,  
LOS BARCOS EN .....  
YA TODO ESTÁ EN SU SITIO,  
YA TODO EN SU LUGAR.  
LOS NIÑOS EN .....  
Y LOS PATOS A VOLAR.*



**PARA SABER MÁS**

**Leemos la biografía de la autora de la poesía**

Gloria Fuertes: Poeta española nacida en Madrid en 1918. A los veinte años publicó su primer libro de cuentos infantiles. Obtuvo premios por sus cuentos y poemas. De su obra se destacan los libros «Poesía ignorada», «Aconsejo beber hilo» y «Poeta de guardia». Falleció en noviembre de 1998.

- En el registro “MIS LECTURAS”: “HAY UNA ESCUELA... (primer verso porque no tiene título) y “TODO ESTÁ EN SU LUGAR”.

- En el cuaderno: “Leímos poesías de la escuela”.

**EL LLAVERO DE LAS PALABRAS**

Ud. puede realizar distintos “juegos” con las palabras del llavero:

- Ordenarlas de más corta a más larga o al revés (contando las letras).

- Clasificarlas según la cantidad de letras.
- Identificar las que comienzan igual, las que terminan igual.
- Reconocer las que tienen “A” (las que no tienen “A”), las que tienen “E”, y así sucesivamente.
- Las que empiezan con la de mi nombre, etc.

## CUARTA SEMANA


DÍA 16

LA PALABRA: EL NOMBRE  
 “LAS LISTAS” EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer esta semana (se puede leer la parte del cronograma correspondiente).
3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).
4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.
  - En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12.....”


## Seguimos con los desafíos

- En este registro de “MIS LECTURAS” aparecen las siguientes listas (la señorita nos lee):



“MIS LECTURAS”
LISTA DE NUESTROS NOMBRES
LISTA DE LOS ÚTILES
LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA
LISTA DE LOS MESES DEL AÑO
LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA
LISTA DE LAS PARTES DEL AULA
LISTA DEL MOBILIARIO DEL AULA
LISTA DE “LOS SÍ” Y “LOS NO”

- ¿Intentamos nosotros leer este registro?
- En la lista siguiente, escribimos un guioncito después de cada una de las palabras escritas. Contamos cuántas palabras hay en cada uno de los renglones y, si podemos, escribimos el número en la última columna.



	Nº DE PALABRAS
“MIS - LECTURAS”	2
LISTA DE NUESTROS NOMBRES	
LISTA DE LOS ÚTILES	
LISTA DE LOS DÍAS DE LA SEMANA	
LISTA DE LOS MESES DEL AÑO	
LISTA DE LOS LUGARES DE LA ESCUELA	
LISTA DE LAS PARTES DEL AULA	
LISTA DEL MOBILIARIO DEL AULA	
LISTA DE “LOS SÍ” Y “LOS NO”	

- ¿Cuáles palabras se repiten en todas las listas? ¿Cuántas veces? ¿Las tratamos de leer?
- Buscamos dónde dice la palabra: NOMBRES- ÚTILES-DÍAS-SEMANA- MESES-ESCUELA-AULA-SÍ- NO. (Sería conveniente preguntarles cómo se dieron cuenta)
- ¿Hacemos una lista con las palabras anteriores pero las escribimos de más larga a más corta según la cantidad de letras? ¿Hay otras palabras cortitas en el registro que se repitan? ¿Las incluimos?
- Ponemos en común las resoluciones para que entre todos las revisemos.

## **5. En el cuaderno, registramos: “Los nombres de las listas y el número de palabras”.**

### **ENCICLOPEDIA DE PALABRAS**

Le presentamos un proyecto de lectura y escritura que toma como modelo la obra ya citada “LAS PALABRAS- MI PRIMERA ENCICLOPEDIA EN IMÁGENES” del que se leyeron las páginas de las “PALABRAS PARA CONVIVIR“. Con todas las palabras de las listas que se han trabajado, Ud. puede incentivar a los niños para confeccionar una “Enciclopedia de Palabras” Esta producción va a permitir volver sobre los listados, sumar otras categorizaciones (asociaciones, esferas y campos semánticos) e intentar escribir las palabras en un solo “libro” en el que los distintos grupos pueden escribir la tapa y la contratapa, diferentes páginas y, hacer las ilustraciones.

1er grado Proyecto: Elaboración de una “Enciclopedia de Palabras”

Propósito comunicativo: Elaborar una enciclopedia de palabras para la biblioteca.

Organizar una presentación o muestra donde se exponga.

Destinatarios: los propios alumnos.

#### **Etapas del proyecto:**

Primera etapa

- Exploración y “análisis” de una enciclopedia de palabras: tapa-contratapa, hojas, imágenes.
- Lectura de algunas páginas de la Enciclopedia de palabras.
- Relectura de algunas listas del rincón.
- Selección de palabras (según determinadas agrupaciones) y “títulos” para las páginas de la enciclopedia.
- Escritura de las páginas de la enciclopedia e ilustración.
- Confección de la tapa, la contratapa y el índice.
- Elaboración final de una “Enciclopedia de palabras”.

Anual

- Ampliación de la enciclopedia de palabras con los agrupamientos de palabras seleccionados por los niños durante el ciclo lectivo.

Tiempo estimado primera etapa: una semana (aproximadamente).

Recursos:

- Biblioteca
- Listas, cuentos, poesías, adivinanzas, etc.
- Hojas, cartulinas, lápices, gomas, etc.

## **6. Conversamos acerca de la propuesta de elaboración de nuestra “Enciclopedia de palabras”.**



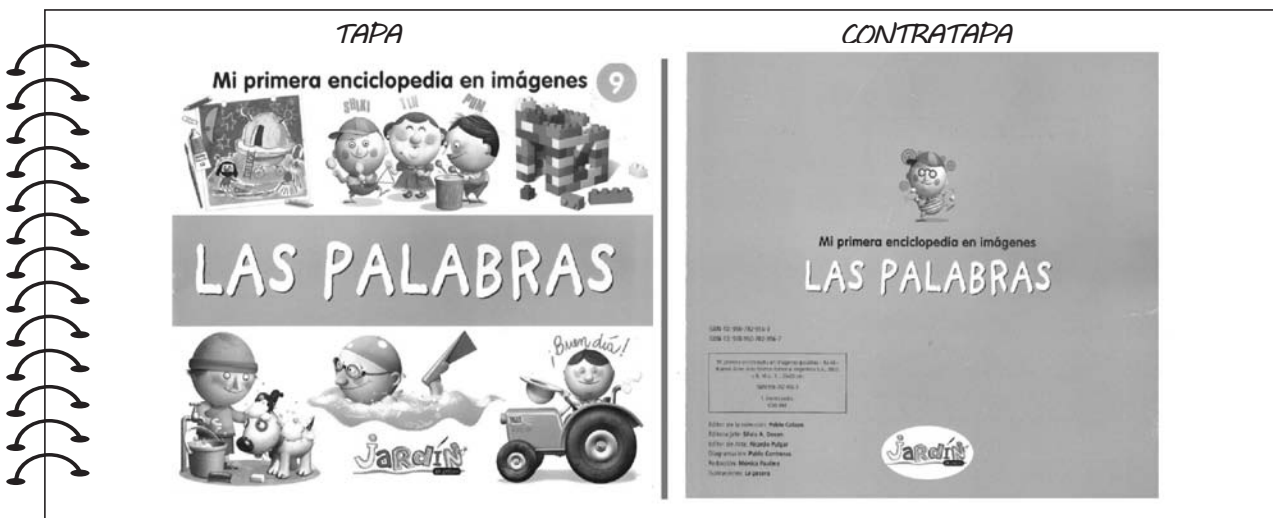
Puede ser interesante primero saber qué es una enciclopedia (según “Diccionario Educativo Estudiantil. LAROUSSE” es una obra en la que se expone el conjunto de los conocimientos humanos o los referentes a una ciencia”. Existen enciclopedias de animales, de plantas, etc.). En el caso de esta propuesta será una obra, un libro en el que se van a exponer los conocimientos de los niños acerca de las agrupaciones de palabras.

**7. Observamos y releemos nuevamente las páginas de las “PALABRAS PARA CONVIVIR” para tener un modelo:**



**8. Observamos la tapa y la contratapa del libro “Mi primera enciclopedia en imágenes- LAS PALABRAS”:**

Ud. puede explicarles a los niños cuál es la tapa y la contratapa (por qué se llama así), preguntarles cuál es la función que cumplen estas partes de un libro para que después, cuando tengan que confeccionar las de su “enciclopedia”, comprendan el sentido de esta tarea.



**9. Conversamos:**

- ¿Qué vemos en la tapa? Identificamos los distintos elementos: título/s, imágenes (ilustraciones), nombre de la editorial.
- ¿Cuál es el título más importante? ¿Cómo nos dimos cuenta?
- ¿Cuáles son las imágenes?
- ¿Qué vemos en la contratapa?
- ¿Nos gustaría hacerle una tapa y una contratapa así a nuestra enciclopedia? Tengámoslo en cuenta para nuestra producción.

**10. En el cuaderno: registramos “Planificamos nuestra enciclopedia de palabras”. Observamos la tapa y la contratapa de una enciclopedia”.**

**11. En la casa: Contamos a algún familiar acerca de la enciclopedia de palabras que vamos a elaborar.**

**DÍA 17****LA PALABRA: EL NOMBRE  
“LAS LISTAS” EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
  2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
  3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).
  4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.
- En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MARTES 12.....”

**5. Leemos y analizamos otras páginas de la enciclopedia “LAS PALABRAS”:****6. Leemos cada una de estas palabras “con música” y decimos qué observamos en la imagen correspondiente.****7. Conversamos acerca de las “PALABRAS CON MÚSICA”:**

- ¿Qué es una banda?
- ¿Alguna vez han escuchado a alguien tocar en un piano? ¿Cómo es este instrumento musical? ¿Y un tambor?
- ¿Qué es una ronda? ¿Qué canciones de ronda conocen?
- ¿Qué es un arrorró? ¿Cuándo se canta un arrorró? ¿Para qué? ¿Conocen algún arrorró?

**8. En el cuaderno: registramos “Leímos y conversamos acerca de las “PALABRAS CON MÚSICA”.****9. En el registro “MIS LECTURAS”: “PALABRAS CON MÚSICA”****10. Opciones de escritura para nuestra “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”**

- Si nos gustan las PALABRAS CON MÚSICA de esta enciclopedia, las copiamos pero hacemos otros dibujos.
- Pensamos otras “PALABRAS CON MÚSICA”. Intentamos escribirlas en una hoja borrador para hacer nuestra propia página de esas palabras. (Primer borrador)

Ud. puede guardar estas hojas y considerar la posibilidad de que los dibujos se realicen cuando se esté

pasando en limpio estos borradores para que los niños no hagan dos veces el mismo trabajo.

11. En el cuaderno: registramos “Escribimos nuestras PALABRAS CON MÚSICA”.

12. En el registro “MIS ESCRITURAS”: “PALABRAS CON MÚSICA”.



EN LA BIBLIOTECA

- La señorita nos canta o cantamos el siguiente arrorró.



ARRORRÓ MI NIÑO

ARRORRÓ MI NIÑO,  
ARRORRÓ MI SOL,  
ARRORRÓ PEDAZO,  
DE MI CORAZÓN.

ESTE NENE LINDO  
SE QUIERE DORMIR..  
CIERRA LOS OJITOS  
Y LOS VUELVE A ABRIR.

ARRORRÓ MI NIÑO,  
ARRORRÓ MI SOL,  
ARRORRÓ PEDAZO,  
DE MI CORAZÓN.

ESTE NENE LINDO  
SE QUIERE DORMIR,  
Y EL PÍCARO SUEÑO  
NO QUIERE VENIR.

ARRORRÓ MI NIÑO,  
ARRORRÓ MI SOL,  
ARRORRÓ PEDAZO,  
DE MI CORAZÓN.

ESTE NENE LINDO  
QUE NACIÓ DE NOCHE,  
QUIERE QUE LO LLEVEN  
A PASEAR EN COCHE.



PARA SABER MÁS

El arrorró, como la nana, es una canción de cuna. Es un canto melodioso y lento que se caracteriza por su monotonía.

- En el registro “MIS LECTURAS”, escribimos “ARRORRÓ”.
- Sugerencia: ¿Escribimos algunas estrofas de la canción pero, para nenas?

Puede proponerse esta tarea con distintos niveles de complejidad como se presenta a continuación y disminuyendo el número de estrofas a completar: una, dos, etc.



ARRORRÓ MI \_\_\_\_\_

ARRORRÓ MI \_\_\_\_\_,  
ARRORRÓ MI SOL,  
ARRORRÓ PEDAZO,  
DE MI CORAZÓN.

ARRORRÓ MI NIÑ\_

ARRORRÓ MI NIÑ\_,  
ARRORRÓ MI SOL,  
ARRORRÓ PEDAZO,  
DE MI CORAZÓN.



SE QUIERE DORMIR..  
 CIERRA LOS OJITOS  
 Y LOS VUELVE A ABRIR.

ARRORRÓ MI \_\_\_\_\_,  
 ARRORRÓ MI SOL,  
 ARRORRÓ PEDAZO,  
 DE MI CORAZÓN.

SE QUIERE DORMIR,  
 Y EL PÍCARO SUEÑO  
 NO QUIERE VENIR.

ARRORRÓ MI \_\_\_\_\_,  
 ARRORRÓ MI SOL,  
 ARRORRÓ PEDAZO,  
 DE MI CORAZÓN.

QUE NACIÓ DE NOCHE,  
 QUIERE QUE LA LLEVEN  
 A PASEAR EN COCHE.

EST\_ NEN\_ LIND\_  
 SE QUIERE DORMIR  
 CIERRA LOS OJITOS  
 Y LOS VUELVE A ABRIR.

ARRORRÓ MI NIÑ\_,  
 ARRORRÓ MI SOL,  
 ARRORRÓ PEDAZO,  
 DE MI CORAZÓN.

ESTE NEN\_ LIND\_  
 SE QUIERE DORMIR,  
 Y EL PÍCARO SUEÑO  
 NO QUIERE VENIR.

ARRORRÓ MI NIÑ\_,  
 ARRORRÓ MI SOL,  
 ARRORRÓ PEDAZO,  
 DE MI CORAZÓN.

EST\_ NEN\_ LIND\_  
 QUE NACIÓ DE NOCHE,  
 QUIERE QUE L\_ LLEVEN  
 A PASEAR EN COCHE.

Y un ARRORRÓ de regalito ...



AL NIÑO CHIQUITO

AL NIÑO CHIQUITO  
 ¿QUÉ LE DARÉ?  
 UN CONEJITO  
 QUE AYER PILLÉ.  
 ES MUY MANSITO,  
 NO SABE MORDER.  
 AQUÍ SE LO TRAIGO,  
 PARA QUE JUEGUE  
 CON USTED.



EN LA BIBLIOTECA

- La señorita nos lee o canta estas nanas para disfrutar y entretenernos.



UNA NANA PARA DORMIR Y ASUSTARSE (JAJA)  
DUÉRMETE NIÑO  
DUÉRMETA YA  
QUE VIENE EL CUCO  
Y TE COMERÁ.

OTRA DE CUCOS

ES UNA LA MAMÁ CUCA  
Y SUS CUQUITOS SON TRES  
(COSQUILLITAS EN LA NUCA  
TE VAN A DAR SI LOS VES...)

MAMÁ CUCA TAMBIÉN CANTA  
PARA QUE DUERMAN SUS CRÍOS  
Y SU NANA LOS ESPANTA,  
LOS LLENA DE ESCALOFRÍOS.

CUQUERÍO DE CARIÑO  
ES SU AMENAZA AL REVÉS:  
"¡VERÁN; VA A VENIR EL NIÑO  
SI NO DUERMEN DE UNA VEZ!

ELSA BORNEMANN

**DÍA 18****LA PALABRA: EL NOMBRE  
LAS LISTAS” EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).
4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MIÉRCOLES ..... u HOY ES .....”

A partir de las siguientes propuestas, Ud. puede optar por dividir el grupo y que trabajen con páginas distintas o que los distintos grupos resuelvan las dos actividades de escritura previstas. Se pueden realizar en forma colectiva, en distintos grupos, etc.

**Propuesta A**

5. Leemos y analizamos estas otras páginas de la enciclopedia “LAS PALABRAS”:



6. Leemos cada una de estas palabras “PARA JUGAR” y decimos qué observamos en la imagen correspondiente.

7. Conversamos acerca de las “PALABRAS PARA JUGAR”.

Si considera que alguno de los niños puede no saber alguno de estos términos o lo que significan las imágenes prevea preguntas para hacerles.

- ¿Cuál/es de estas palabras para jugar nos gusta/n más?

8. En el cuaderno: registramos “Leímos y conversamos acerca de las “PALABRAS PARA JUGAR”.

9. En el registro “MIS LECTURAS”: “PALABRAS PARA JUGAR”.

### 10. Opciones de escritura para nuestra “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”

- Si nos gustan las PALABRAS PARA JUGAR de esta enciclopedia las copiamos pero hacemos otros dibujos.
- Pensamos otras “PALABRAS PARA JUGAR” (¿A qué nos gusta jugar a nosotros?). Intentamos escribirlas en una hoja borrador para hacer nuestra propia página de esas palabras. (Primer borrador)

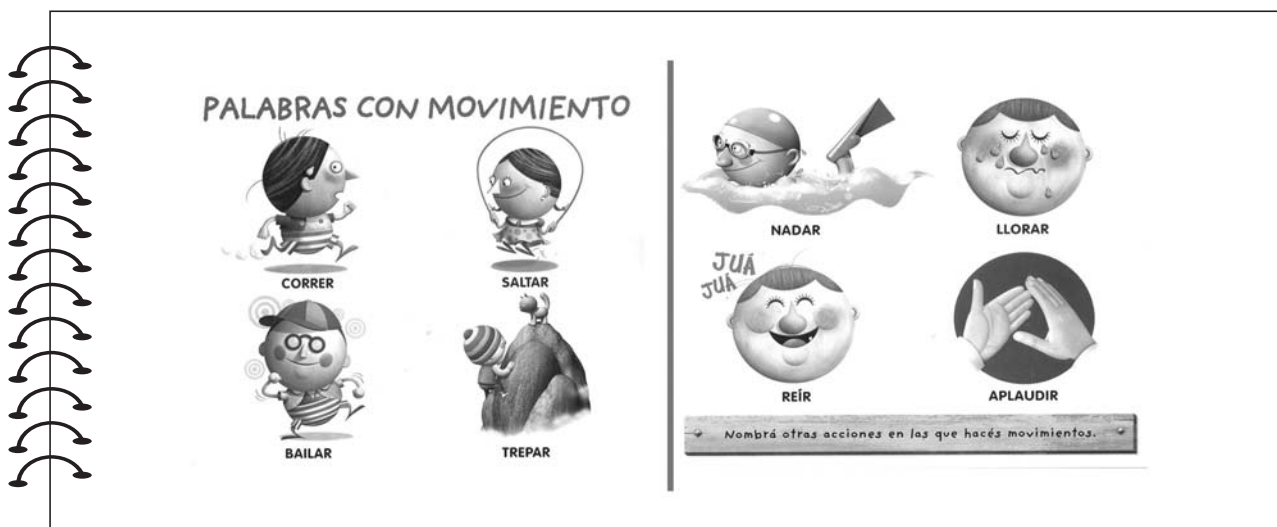
Ud. puede guardar estas hojas borrador y considerar la posibilidad de que los dibujos se realicen cuando se esté pasando en limpio estos borradores para que los niños no hagan dos veces el mismo trabajo.

11. En el cuaderno: registramos “Escribimos nuestras PALABRAS PARA JUGAR”.

12. En el registro “MIS ESCRITURAS”: “PALABRAS PARA JUGAR”.

### PROPUESTA B

13. Leemos y analizamos estas otras páginas de la enciclopedia “LAS PALABRAS”:



14. Leemos cada una de estas “PALABRAS CON MOVIMIENTO” y decimos qué observamos en la imagen correspondiente.

15. Conversamos acerca de las “PALABRAS CON MOVIMIENTO”.

Si considera que alguno de los niños puede no saber alguno de estos términos o lo que significan las imágenes prevea preguntas para hacerles.

- ¿Cuál/es de estas palabras con movimiento nos gusta más?

16. En el cuaderno: registramos “Leímos y conversamos acerca de las “PALABRAS CON MOVIMIENTO”.

17. En el registro “MIS LECTURAS”: “PALABRAS CON MOVIMIENTO”.

18. Opciones de escritura para nuestra “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”

- Si nos gustan las “PALABRAS CON MOVIMIENTO” de esta enciclopedia las copiamos pero hacemos otros dibujos.
- Pensamos otras “PALABRAS CON MOVIMIENTO”. Intentamos escribirlas en una hoja borrador para



hacer nuestra propia página de esas palabras. (Primer borrador)

Ud. puede guardar estas hojas borrador y considerar la posibilidad de que los dibujos se realicen cuando se esté pasando en limpio estos borradores para que los niños no hagan dos veces el mismo trabajo.

**19. En el cuaderno: registramos “Escribimos nuestras PALABRAS CON MOVIMIENTO”.**

**20. En el registro “MIS ESCRITURAS”: “PALABRAS CON MOVIMIENTO”.**

**DÍA 19**

**LA PALABRA: EL NOMBRE  
“LAS LISTAS” EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
3. Registramos la asistencia del día de hoy (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).
4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MIÉRCOLES ..... u HOY ES .....”

**5. Pensamos en otras páginas para nuestra “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”. Las listas de nuestro rincón nos pueden ayudar. Las escribimos en borrador.**

**Opciones de escritura para nuestra “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS” por grupos:**

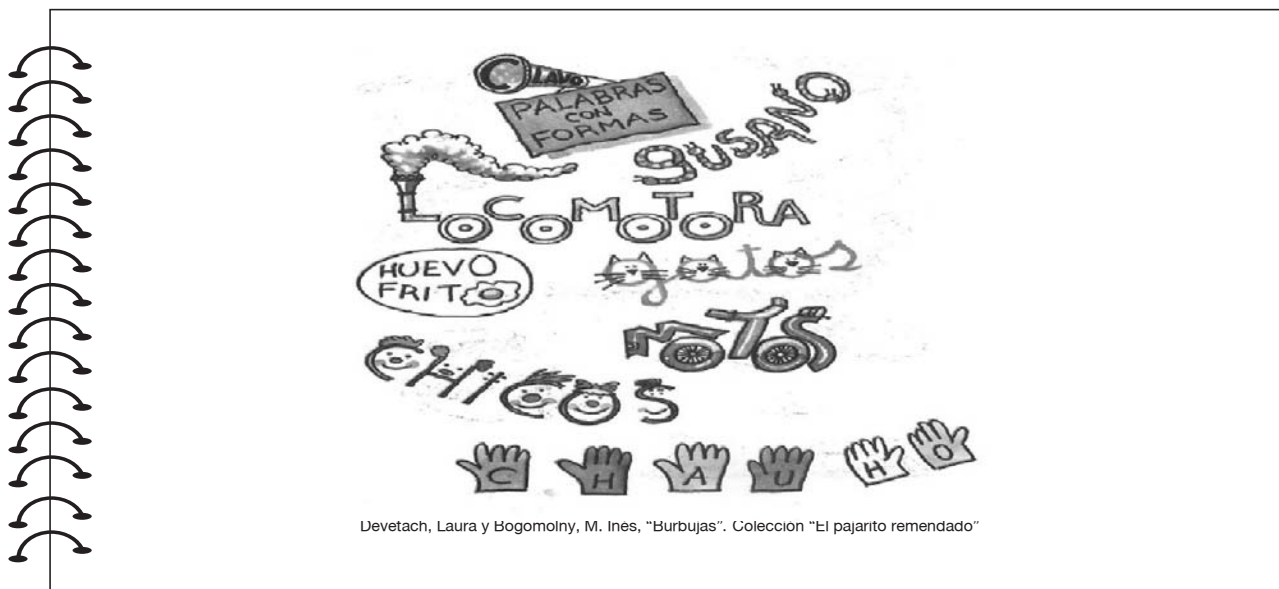
- PALABRAS DE LA ESCUELA: compañeros, alumnos, señorita, directora, celador/a, aulas, dirección, etc
- PALABRAS DEL AULA
- PALABRAS PARA LEER Y ESCRIBIR
- PALABRAS CON ALTURA
- PALABRAS PEQUEÑAS/GRANDES
- PALABRAS CON TERNURA
- PALABRAS CORTITAS: UN Y PARA ÉL LA ES EN ESO DE ELLA QUE A FUE (la mayoría de estos términos no va a tener ilustración).
- PALABRAS DIFÍCILES: Y HOY SOY IBA AHÍ ÉL



**PARA JUGAR**

¡Y ESTAS PALABRAS....!

- Observamos las “PALABRAS CON FORMAS”:



Devetach, Laura y Bogomolny, M. Ines, “Burbujas”. Coleccion “El pajarito remendado”

- Leemos las “PALABRAS CON FORMAS”.
- Conversamos:  
¿Qué formas tienen cada de estas palabras? ¿Por qué?

**6. Otra opción de escritura para la enciclopedia: nuestras “PALABRAS CON FORMAS”**

- Escribimos-dibujamos las “PALABRAS CON FORMAS”.

Si considera que los niños pueden hacer un borrador propóngalo y si no que sea esta la página con las revisiones necesarias.

**DÍA 20****LA PALABRA: EL NOMBRE  
EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”**

1. **Recuperamos lo que aprendimos ayer.**
  2. **La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.**
  3. **Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).**
  4. **Identificamos en el calendario el día de la fecha.**
- En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MIÉRCOLES ..... u HOY ES .....

**EL LIBRO: LA ENCICLOPEDIA DE PALABRAS**

Para la elaboración de la enciclopedia, Ud. puede entregarles a distintos grupos: el borrador de las “PÁGINAS.... escrito en clases anteriores.

Luego, les da los siguientes materiales: hojas, cartulinas para la tapa y la contratapa, etc.. A continuación, Ud. distribuye las tareas a realizar con el conocimiento de las posibilidades y de los desafíos que puede enfrentar cada uno de sus alumnos. Pero trata de que todos vayan un poco más allá, de que las situaciones problemáticas que les proponga los obliguen a esforzarse por alcanzar los logros y respetar, en la medida de lo posible, los tiempos estipulados. Quizás Ud. decida, finalmente, ayudar a hacer varias de estas tareas porque el grupo recién está afianzándose en su proceso de alfabetización.

- Copia final de la/s hoja/s “PALABRAS.....
- Ilustraciones (una o más de una por página)
- Elaboración de la tapa /contratapa

No se olvide de incluir el nombre de todos los autores aunque sea en una portada que se elabore para tal fin. Para los niños es muy importante leer sus nombres, sentirse escritores, saberse protagonistas de las situaciones de lectura y escritura que se sostienen en el aula. Cada uno con sus logros, pero siempre sintiéndose parte de un grupo que se enriquece cada día más con el aporte de todos.

**¡Escribimos NUESTRA ENCICLOPEDIA DE PALABRAS!****5. Elegimos el título de la enciclopedia:**

Ud. puede proponer la votación entre los siguientes títulos:

- “NUESTRA PRIMERA ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”.
- “LAS PALABRAS: MI ENCICLOPEDIA”
- “NUESTRA ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”
- “LA ENCICLOPEDIA DE PALABRAS DE 1° ....”

6. **Copiamos y/o escribimos las versiones finales de los borradores escritos.**
7. **Ilustramos cada una de las palabras seleccionadas para las páginas. (Opción: Ilustran una sola de las palabras seleccionadas porque puede resultar demasiado para algunos grupos.)**

**8. Revisamos cada una de las páginas teniendo en cuenta: que los títulos estén suficientemente destacados (PALABRAS PARA.....), que las palabras estén correctamente escritas (ortografía: letras y tildes), la presentación en la página y su prolijidad.**

**9. Confeccionamos la tapa y la contratapa (con todas las tareas y decisiones que implica esta escritura: ¿Cómo va el título? ¿Qué ilustraciones incluimos? ¿Escribimos los nombres de todos los autores? Y, en la contratapa, ¿qué datos escribimos?)**

**10. En el cuaderno: registramos: “Escribimos nuestra ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”**

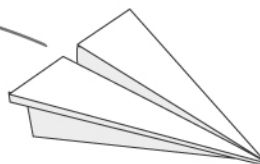
## DÍA 21

### LA PALABRA: EL NOMBRE EL LIBRO: “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS”

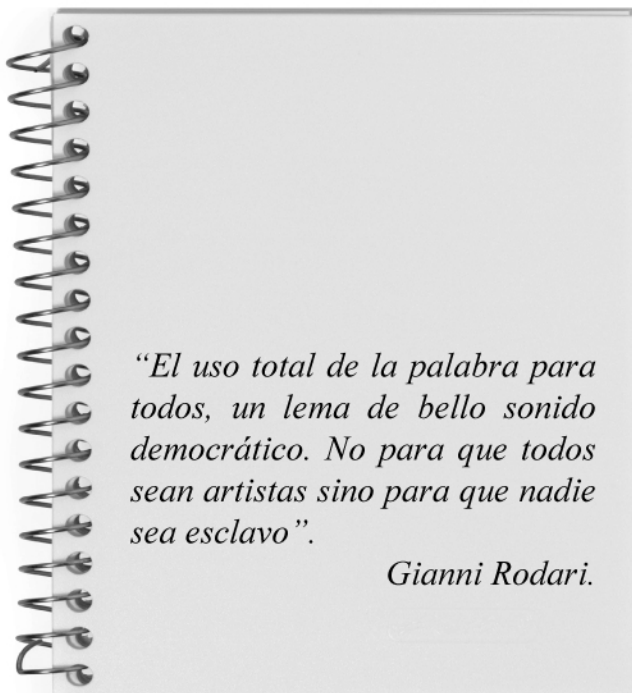
1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy..
3. Registramos la asistencia del día (Ver sugerencias de la clase n° 5 para tomar lista).
4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “MIÉRCOLES ..... u HOY ES .....”

5. Presentamos nuestra “ENCICLOPEDIA DE PALABRAS” a los destinatarios elegidos (directora, padres, compañeros de los otros primeros, etc.)
6. Explicamos cómo la hicimos.
7. Leemos y mostramos las páginas de nuestra enciclopedia.
8. Mostramos las ilustraciones.



Mendoza Lee y Escribe  
“Textuar el aula: las listas, los textos literarios”  
“Una enciclopedia de palabras”



*“El uso total de la palabra para todos, un lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo”.*

*Gianni Rodari.*







## INTRODUCCIÓN

El programa "Mendoza Lee y Escribe" presenta esta secuencia didáctica que desarrolla situaciones de lectura y escritura de un género discursivo enmarcadas en un proyecto. El propósito comunicativo es la producción de una antología de poesías por parte de los alumnos de primer grado para destinatarios reales. Esta propuesta es consistente con el marco teórico y el modelo didáctico del programa y responde a los lineamientos curriculares: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Nación) y Documento Curricular Provincial.

Este material está pensado para ser desarrollado en el segundo trimestre del año. Quizás, Ud., ya ha planificado una secuencia de aprendizaje, focalizando en otra clase de texto o género discursivo, o esté trabajando con sus alumnos con la guía de algún libro de texto de determinada editorial, etc. Le proponemos que ponga en diálogo esta propuesta con su planificación teniendo en cuenta la trayectoria de sus alumnos a esta altura del año (algunos leerá, escribirán solos y otros, con distintos posicionamientos, estarán en proceso). A partir de este análisis, puede sumarle a su planificación o secuencia algunos aspectos del modelo didáctico que considere importantes y que no estén incluidos.

Este proyecto articula tareas de oralidad, de lectura de textos literarios y no literarios, de escritura creativa, de registro de procesos y de apropiación del sistema alfabético. Todas las tareas propuestas son necesarias para garantizar la alfabetización de los niños y el orden de las mismas no es aleatorio sino que tiene que ver con una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Este material, "Mendoza Lee y Escribe Poesías", está organizado en tres partes: a) introducción, b) el desarrollo del proyecto propiamente dicho y c) las argumentaciones de las tareas propuestas en la secuencia en un esquema que permite visualizar el recorrido de trabajo con los libros y distintos objetos lingüísticos: texto, oración, palabra, letra y el cierre nuevamente con el texto.

La selección de este género discursivo, poesía, y en este caso, los limericks, obedece a varios motivos. En primer lugar, por su valor estético: la poesía presenta un lenguaje divergente, de aperturas, de sugerencias, de exploración de sonidos, ritmos, que permiten a los niños un encuentro diferente con la palabra, un encuentro estético, enriquecedor de sus sensaciones y emociones, dispa-

por de su fantasía y creatividad. En este sentido, la escucha, la comprensión y el disfrute de distintos géneros poéticos son formas privilegiadas para que el aula se convierta en un lugar donde se desnaturalice la relación con el lenguaje y el mundo.

En segundo lugar, los poemas tienen una estructura determinada, un ritmo, muchos presentan rimas y repeticiones. Estos recursos facilitan su memorización y, en el comienzo de este proceso de alfabetización, permiten a los niños cotejar el texto escrito que tienen ante los ojos con el poema memorizado e intentar establecer las correspondencias necesarias entre la oralidad y la escritura, entre fonemas y grafemas.

En tercer lugar, porque cuando se generan condiciones didácticas adecuadas para explorar textos poéticos, cuando se les lee a los niños continuamente y se los anima para que ellos lo hagan para otros y con otros, además de enseñar a leer estamos formando un lector de textos literarios, los estamos habilitando para que participen y conformen una comunidad de lectores de literatura. En este sentido recuperamos las palabras de María Elena Walsh: "La poesía es el elemento más importante que tenemos para no hacer de nuestros niños ni robots, ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos".

Para formar un lector de poesías, debemos ofrecer a los niños la lectura de poemas con valor estético, literario, no textos elaborados como pretextos didácticos para enseñar determinado contenido escolar. Es por ello que la secuencia propone la lectura de la antología de poemas "Zoo Loco" de nuestra querida María Elena Walsh, una de las poetisas más importantes de la Literatura para niños en lengua española, que presenta una manera divertida, transgresora, de mirar el mundo de los animales. Este libro, como otros tantos de esta autora, acompañó las infancias de varias generaciones y queremos que pertenezca al imaginario compartido de las nuevas generaciones. A esto nos referimos cuando hablamos de incorporar a los niños a través de la lectura al patrimonio literario y cultural que ha acumulado el hombre a través de la historia.

La señal infantil Pakapaka ha realizado veintiséis (26) microprogramas de animación de estos limericks. Se pueden mirar y escuchar por Internet, además se pueden descargar del siguiente portal: [www.pakapaka.gov.ar](http://www.pakapaka.gov.ar). estas "curiosas historietas en verso", según su propia

autora, sorprenden por su calidad estética y su creatividad, tanto en la imagen visual como en la animación, y garantizan el disfrute no solo de niños sino de grandes.

En la secuencia didáctica propuesta se presentan distintas modalidades de trabajo importantísimas a la hora de planificar la ejecución de las tareas, por los efectos que cada una de ellas tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) tareas a cargo del docente (lectura en voz alta del poema, escritura de un texto, modelización de las estrategias de lectura y escritura, etc.); b) tareas de intercambio entre el maestro y el grupo (conversación en grupo grande, exploración guiada de libros, puestas en común, etc.); c) tareas de intercambio entre el maestro y un alumno (al cual es necesario "andamiar" en forma individual); d) tareas en grupo pequeño o en pareja; e) tareas individuales.

El registro de las tareas es fundamental para sistematizar, fijar el aprendizaje y para escribir con una función social, con una intencionalidad y con sentido. En la secuencia se propone la escritura en distintos soportes de los siguientes registros: a) copias de los poemas en afiches que se exponen en el aula y copias pegadas en el cuaderno de los niños; b) las tareas realizadas en el cuaderno; c) el llavero de palabras o la libreta de palabras; d) el diccionario del aula; e) los títulos de las lecturas realizadas bajo la denominación "Mis Lecturas" (en un afiche y en los cuadernos); f) los títulos de las producciones escritas bajo la denominación "Mis Escrituras" (en un afiche y en los cuadernos). Estos dos últimos registros tienen por objetivo dejar constancia, explicitar los recorridos realizados por los niños junto con su docente, dar fe de su contacto con la lengua escrita y de su entrada a la cultura de la comunidad.

Distintos apartados: "La Biblioteca", "Para Jugar", "Para Resolver", "Para Saber Más", completan la propuesta con tareas estrechamente relacionadas con las del desarrollo de la secuencia, que la enriquecen, la amplían y la profundizan.

En relación con "LA BIBLIOTECA", desde la primera clase, se comienza trabajando con los libros y se trata de formar una verdadera comunidad de lectores. Se proponen tareas de lectura con diversos propósitos: para entretenerse, para construir el sentido del texto, para apropiarse del formato de la escritura de los poemas y poderlos escribir, para analizar las ilustraciones, para saber las partes de un libro o de una antología, para apropiarse del patrimonio cultural de la comunidad. Así, se desarrollan las estrategias lectoras de los niños.

El apartado "PARA JUGAR" es fundamental ya que en él se sostienen las actividades lúdicas de Nivel Inicial. La

propuesta alfabetizadora gana profundidad e impacto en los aprendizajes de los alumnos si en el espacio escolar se introduce el juego didáctico. El juego es una actividad natural de los niños, que les proporciona placer y satisfacción y los ayuda a desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes. Es fuente de relación con otras personas, por lo cual cumple una función socializadora. A medida que resuelve las dificultades propias del juego, el niño desarrolla su conocimiento y descubre su capacidad resolutoria. En el acto de jugar, en el acto de intercambio, participan la lengua oral y la lengua escrita.

En el apartado "PARA RESOLVER" se proponen tareas de complejidad creciente con situaciones problemáticas adecuadas a los distintos niños, atendiendo a la diversidad de sus posicionamientos en este proceso de alfabetización inicial. Los grupos no son homogéneos en cuanto al conocimiento del sistema alfabético de escritura y en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura. Esto también implica distintas modalidades de trabajo: con el docente, con un par, con el grupo, en forma individual. Algunos alumnos pueden trabajar en forma autónoma, mientras que otros necesitarán particularmente más ayuda.

El apartado "PARA SABER MÁS" plantea tareas que implican la expansión acerca de los conocimientos sobre el mundo, se agrega información que permite ampliar, integrar y/o profundizar los esquemas de conocimiento de los niños. Se puede investigar el mundo a través de los libros y de otros materiales, partiendo de lo que conocen para llegar a informaciones no conocidas y lejanas en el tiempo y en el espacio. La idea es motivar a los niños en la búsqueda de información, en la vivencia de que leer es conocer. Se trata de incorporar conocimientos interesantes, entretenidos, se pretende formar niños curiosos en el mejor de los sentidos.

Esta secuencia de trabajo, en torno a un proyecto de lectura y escritura de poemas para primer grado, permite identificar a través de un ejemplo concreto el modelo didáctico propuesto. Si Usted la lleva a la práctica en el aula, enriqueciéndola, adaptándola a su grupo de alumnos, estamos seguros de que se escribirán y leerán muchas antologías de pequeños autores en toda nuestra provincia.

Guarde registro de sus prácticas: saque fotos, filme, haga fotocopias de los cuadernos, de las antologías producidas, para compartir su experiencia con otros colegas, con nosotros. De esta forma estas instancias de desarrollo profesional lograrán sus objetivos. Nos ponemos a su disposición y los invitamos a recorrer juntos este camino de enriquecimiento mutuo.

## Un proyecto para primer grado: Elaboración de una antología de poesías

**Propósito comunicativo:** Elaborar una antología de poesías y organizar una presentación o muestra donde se expongan.

**Destinatarios:** Otros alumnos de la escuela, familiares y comunidad en general.

**Etapas del proyecto :**

- Exploración de libros.
- Exploración de antologías de poesías.
- Lectura de poesías.
- Selección de poesías.
- Lectura y análisis de poesía/s.
- Escritura de poesías (a cargo del docente, de un grupo o individual).
- Producción de una antología de poesías de animales que incluirá las poesías leídas y seleccionadas por los alumnos y las escritas por ellos. (Se podría acompañar con CD o grabación de los poemas seleccionados por los alumnos. También diseñar títeres o disfraces para recrear los poemas)
- Presentación pública de la antología y del proceso de aprendizaje.

**Tiempo estimado:** un mes (aproximadamente).

**Recursos:**

- Biblioteca
- Diccionario del aula
- Afiches con textos y registro de lecturas.

CRONOGRAMA MENSUAL					
PRIMERA SEMANA					
HS.	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
1º	CLASE 1: LOS LIBROS - Trabajo con la biblioteca - Exploración de libros - Partes de un libro	CLASE 2: POESÍAS: ANTOLOGÍA - Lectura de poemas - Exploración de una poesía: características	CLASE 3: LIBRO DE POESÍAS "ZOO LOCO" - Exploración y análisis del libro - Lectura de una poesía	CLASE 4: LA POESÍA - Lectura de la poesía "Si un toro..." - Exploración y comentarios acerca de la poesía	CLASE 5: LA POESÍA - Lectura de la poesía - Recitado y memorización - Rimas
2º			- Planificación del proyecto		- Completamiento de versos.
<p>DIARIAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso y exploración de la lista de asistencia.</li> <li>- Repaso del día anterior (metacognición) "Recordamos ¿qué aprendimos ayer?"</li> <li>- Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo.</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Lectura diaria de un texto (un cuento, un poema, una adivinanza, un texto de otras áreas, etc.) en voz alta por parte del/la docente.</li> </ul>					

SEGUNDA SEMANA					
HS.	DÍA 6	DÍA 7	DÍA 8	DÍA 9	DÍA 10
1º	CLASE 6: LA POESÍA - Nuestras rimas. - Palabras importantes de la poesía.	CLASE 7: LAS PALABRAS Y LAS LETRAS (TEXTO) - Comparación de palabras. - Principios y finales iguales de palabras.	CLASE 8: LAS PALABRAS Y LAS LETRAS (TEXTO) - Finales de palabras (uno/muchos; diminutivos). - Diccionario del aula.	CLASE 9: LA PALABRA Y SUS LETRAS (TEXTO)  -Análisis de cantidad, orden, sonido de letras de una palabra.	CLASE 10: LAS VOCALES (TEXTO) - Las vocales: reconocimiento - Lectura de palabras entre distractores
2º		-Trabajo en la biblioteca.			-Trabajo en la biblioteca.
<p>DIARIAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso y exploración de la lista de asistencia.</li> <li>- Repaso del día anterior (metacognición) "Recordamos ¿qué aprendimos ayer?"</li> <li>- Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo.</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Lectura diaria de un texto (un cuento, un poema, una adivinanza, un texto de otras áreas, etc.) en voz alta por parte del/la docente.</li> </ul>					

TERCERA SEMANA					
HS.	DÍA 11	DÍA 12	DÍA 13	DÍA 14	DÍA 15
1º	CLASE 11: LA PALABRAS Y LAS LETRAS (TEXTO) - Escrituras de nuevas palabras - Las consonantes	CLASE 12: LAS PALABRAS DEL TEXTO - Sistematización del vocabulario - Diccionario del aula	CLASE 13: PALABRAS: ESCRITURA - Dictado - Lectura de la poesía	CLASE 14: POESÍA: ESCRITURA - Escritura de poesía	CLASE 15: OTRA POESÍA - Lectura de poesía: "En Tucumán vivía..." - Recitado y memorización
2º		-Trabajo en la biblioteca.		-Trabajo en la biblioteca.	
<p>DIARIAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso y exploración de la lista de asistencia.</li> <li>- Repaso del día anterior (metacognición) "Recordamos ¿qué aprendimos ayer?"</li> <li>- Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo.</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Lectura diaria de un texto (un cuento, un poema, una adivinanza, un texto de otras áreas, etc.) en voz alta por parte del/la docente.</li> </ul>					

CUARTA SEMANA					
HS.	DÍA 16	DÍA 17	DÍA 18	DÍA 19	DÍA 20
1º	CLASE 16: LA POESÍA - Completamiento de versos - Separación de palabras	CLASE 17: PALABRA (TEXTO): ESCRITURA - Palabras de la poesía. - Sistematización del vocabulario - Diccionario del aula	CLASE 18: POESÍA: ESCRITURA - Escritura de poesías	CLASE 19: LA ANTOLOGÍAS: ESCRITURA - Elaboración de la antología	CLASE 20: ANTOLOGÍA: PRESENTACIÓN - Presentación de la antología
2º	-Trabajo en la biblioteca.			- Planificación de la presentación de la antología	
<p>DIARIAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso y exploración de la lista de asistencia.</li> <li>- Repaso del día anterior (metacognición) "Recordamos ¿qué aprendimos ayer?"</li> <li>- Rutinas: Escritura (copia) del nombre, la fecha, el estado del tiempo.</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Lectura diaria de un texto (un cuento, un poema, una adivinanza, un texto de otras áreas, etc.) en voz alta por parte del/la docente.</li> </ul>					

## PRIMERA SEMANA

## CLASE 1

## LOS LIBROS DE LA BIBLIOTECA

Ud. puede organizar el grado en distintos grupos alrededor de una mesita (o de a cuatro alumnos con sus respectivos bancos). La agrupación es importante por varios motivos: permite a los alumnos interactuar con los pares e interaprender, exige compartir conocimientos, hipótesis, preguntas y exploraciones en voz alta. Es así como en el grupo se comparten dudas, inquietudes, necesidades, hallazgos derivados de los actos lectores y escritores con quienes están más avanzados, equivalentes o precedentes en el proceso de alfabetización. Esta instancia le permite escuchar los argumentos y opiniones para conocer los conocimientos previos y los procesos llevados a cabo por sus alumnos.

Para esta primera tarea se distribuirán diversos libros entre los grupos, se les pedirá que los exploren, que observen cómo son, de qué tratan, cómo están organizados.

Sugerencia: Entre los libros, se incluirá, en la medida de lo posible, una antología de poesías y un diccionario.

**1. La señorita nos explica cuál va a ser la propuesta de trabajo del mes. Además nos especifica las tareas propias de esta semana (guiándose por el cronograma).**

**2. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno, escribimos o copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

**3. Registramos la asistencia del día.**

**4. Exploramos los libros (en grupo).**

**Guía de exploración:**

- Primero, hojeamos el libro.
- ¿Qué partes tiene?
- ¿De qué tratará?
- ¿Qué observamos?
- ¿Qué nos llama la atención del libro?
- ¿Tiene imágenes, ilustraciones, números?
- ¿Qué podemos “leer”?

**5. Puesta en común (en forma colectiva).**

- Mostramos el libro que nos tocó y explicamos qué observamos, qué nos llamó la atención, de qué trata, etc.

Es importante que Ud. intervenga haciendo preguntas para que realicen un análisis más profundo. Cuando los alumnos responden, Ud. puede reformular, agregar, para que las ideas queden completas. Además, es conveniente indagar sobre las pistas que les permitieron a los alumnos llegar a esas conclusiones (a través de la pregunta ¿cómo te diste cuenta?) para verificar y poner en común los hallazgos.

El diccionario debiera ser analizado en sus partes ya que va a constituirse en una propuesta de actividad habitual a lo largo del año.

## 6. En el cuaderno, registramos la tarea: “EXPLORAMOS LOS LIBROS”.

### 7. Observamos e identificamos las partes de un libro:

Sería aconsejable que Ud. modelice para toda la clase la observación de las partes de un libro que, en la medida de lo posible, podría ser una antología.



#### La tapa

Observación de la tapa y sus elementos: título, nombre del autor/a, editorial, ilustraciones, imágenes, etc. Lectura de esos elementos. Por ejemplo: Ud. muestra la tapa de su libro, señala dónde se encuentra el título y lo lee. Les pide a los niños que lo señalen en sus libros y, si pueden, que intenten leerlo. Así, sucesivamente.



#### La contratapa

Observación de la contratapa y sus elementos: reseña del libro, datos del autor/a, etc.

#### El lomo

Observación del lomo y sus elementos: nombre del libro, del autor/a, nombre de la editorial, ilustración, etc. Se puede preguntar acerca de su función.





**CLASE 2****POESÍAS: ANTOLOGÍA****1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**

Sugerencia: Se pueden mirar las tareas realizadas en el cuaderno.

**2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.****3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

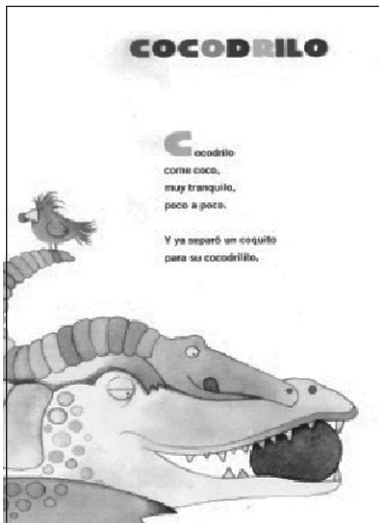
En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: "HOY ES...."

**4. Registramos la asistencia del día.****5. Observamos un libro de poemas (antología) y conversamos:**

- ¿Este libro tiene una sola poesía o más?
- ¿Por qué se llama antología?

Ud. guía esta primera exploración. Es importante que quede claro que una antología es un libro que contiene una selección de textos literarios de uno o varios autores.

Cuando trabajan luego con el poema, muestre algunas características de los poemas, como por ejemplo: la silueta, el título, las estrofas, los versos, etc.

**6. Por grupo, seleccionamos y observamos un poema.**

Conversamos

- ¿Cómo es una poesía?
- ¿Qué elementos tiene?

**7. La señorita nos lee y nosotros escuchamos algunos de los poemas seleccionados.****8. En grupo, conversamos sobre lo que trata cada uno, sobre su forma (silueta, estrofa, verso, rima).****9. Copiamos en el pizarrón algunas palabras con sus rimas para observar cómo se repiten estas "partecitas" en los distintos versos (en forma colectiva).**

Sugerencia: se pueden repetir las rimas en eco y, además, pensar otras nuevas.

**10. Ahora, "leemos" nosotros uno de los poemas seleccionados.****11. En el cuaderno, registramos la tarea: "LEEMOS POEMAS" (Fotocopia de un poema).****12. En casa, leemos la poesía a algún familiar y le explicamos cómo es.**

## CLASE 3

### LIBRO DE POESÍAS “ZOO LOCO”

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno, escribimos o copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

4. Registramos la asistencia del día.

Ud. puede hacer la presentación del libro “Zoo Loco” y trabajar, en una primera instancia, con la tapa y luego con la contratapa. La ilustración ocupa un lugar destacado y una observación “cuidadosa” con los niños da pistas acerca del porqué del nombre del libro y de su contenido: la víbora tiene una galera, una corbata, un guante al final de su cola, etc. Esta figura está humanizada y esto se denomina, como recurso literario, personificación.

5. Observamos la tapa del libro “Zoo Loco” de María Elena Walsh y comentamos (en forma colectiva):

- ¿Qué vemos en esta tapa?
- Identificamos los distintos elementos: título, nombre de la autora, ilustración, nombre de la editorial.
- ¿Saben que “zoo” quiere decir animal? ¿Conocen alguna otra palabra que comience con zoo...?
- ¿Qué animal aparece en la ilustración? ¿Cómo es? ¿Se parece a una víbora de verdad?

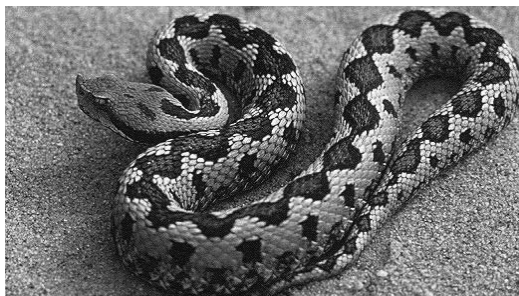


#### PARA SABER MÁS

---

La foto de una víbora pero de ¡¡¡¡¡VERDAD!!!!!!!:

- Observamos la foto de esta víbora para comprobar las diferencias.



- Comentamos qué diferencias encontramos con la víbora de la ilustración del libro.
- 

6. La señorita nos lee en la contratapa la reseña del libro “Zoo Loco”.

Ud. puede explicarles a los niños que reseña es una especie de resumen del contenido del libro.



Tapa



Contratapa

**Reseña:**

Los personajes de Zoo Loco pasan por situaciones insólitas y hacen cosas absurdas. ¡Son unos verdaderos disparates! En estos poemas vas a averiguar por qué la lombriz se siente infeliz, qué es lo que dijo una pava en Ensenada, cuál es el secreto de la vieja tortuga sin arrugas y otras ocurrencias del mundo animal que demuestran que el zoo está realmente loco.

**7. Conversamos acerca de este libro (en forma colectiva).**

- ¿De qué tratará este libro? ¿Será serio, será gracioso lo que está escrito en él?
- ¿Qué hacen y cómo son los personajes de estos poemas?
- ¿Por qué se llamará “Zoo Loco”?

**8. Completamos los datos que faltan del libro en el cuadro siguiente:**

	NOMBRE DEL LIBRO	
	NOMBRE DE LA ESCRITORA	
	NOMBRE DE LA ILUSTRADORA	SILVIA JACOBONI (PERICA)
	NOMBRE DE LA EDITORIAL	ALFAGUARA



**PARA SABER MÁS**



Leemos la biografía de la autora de la poesía


- La señorita nos lee, en la contratapa, los datos de la autora de este libro para conocerla.

**MARÍA ELENA WALSH:** Poeta, cantante, compositora, guionista de teatro, cine y televisión, es una figura esencial de la cultura argentina. Sus creaciones para chicos se han convertido en verdaderos clásicos de la literatura infantil, cuya importancia trasciende las fronteras del país, ya que han sido traducidas al inglés, francés, italiano, sueco, hebreo, danés y guaraní. Las historias y los personajes de María Elena Walsh vienen acompañando a varias generaciones y no dejan de cautivar. Otros libros de esta misma autora son: “Tutú Marambá”, “El Reino del Revés”, “Canciones para mirar”, “Dailan Kifki”, “Cuentopos de Gulubú”, “Versos tradicionales para cebollitas”, etc.

9. En el cuaderno, registramos la tarea: “FICHAMOS LOS DATOS DEL LIBRO”.

10. La señorita nos lee y nosotros escuchamos una de las poesías para averiguar “alguno de los secretos” de esta antología.

Esta poesía se puede copiar en el pizarrón o en un afiche para que los niños puedan seguir su lectura. Además, como ya se anticipó en la introducción, los “limericks animados” pueden ser bajados de Internet para observarlos y disfrutarlos junto a los niños.



*¿SABEN QUÉ LE SUCEDE A ESA LOMBRIZ  
 QUE SE SIENTE INFELIZ, MUY INFELIZ?  
 PUES NO LE PASA NADA,  
 SÓLO QUE ESTÁ RESFRIADA  
 Y NO PUEDE SONARSE LA NARIZ.  
 M. E. WALSH, “ZOO LOCO”.*

11. Conversamos (en forma colectiva):

- ¿Por qué esa lombriz se siente muy infeliz?
- ¿Es divertida esta poesía? ¿Nos gustó?

12. En el cuaderno, registramos la tarea: “LEEMOS UN POEMA”.

**“MIS LECTURAS” y “MIS ESCRITURAS”**

Una sugerencia: Se puede confeccionar un cuadro en un afiche para registrar las lecturas realizadas, incluyendo las apreciaciones de los niños, y otro, para las escrituras que se van produciendo con el grupo de clase. Estos registros denominados “MIS LECTURAS” y “MIS ESCRITURAS” tienen por objetivo explicitar los recorridos realizados, dar fe del contacto con la lengua escrita y cómo en el aula se promueve la inclusión de los niños en el patrimonio cultural. La idea es que estos afiches estén expuestos en la pared pero, luego de un tiempo, también sería aconsejable que cada niño los tuviera en las últimas hojas de su cuaderno.

*“MIS LECTURAS”*

<i>TÍTULOS</i>	<i>NOS GUSTÓ (SÍ ☺ / NO ☹ )</i>
<i>¿SABEN QUÉ LE SUCEDE A ESA LOMBRIZ...:</i>	

*“MIS ESCRITURAS”*

<i>TÍTULOS</i>

En este caso, ya que estas poesías (limericks) de María Elena Walsh no tienen título, se pueden escribir las primeras palabras o el primer verso completo para registrar su lectura, por ejemplo: ¿SABEN QUÉ LE SUCEDE A ESA LOMBRIZ... Con estos registros los niños van dando cuenta de su recorri-

do de lectura y esto es muy importante ya que pueden ir avanzando en la escolaridad con su itinerario. Se gesta, así, una verdadera comunidad de lectores.

Luego, Ud. puede proponerles a los niños que produzcan sus propios libros, su propia “Antología de poesías” y “de animales” como el de María Elena Walsh. Conversará y acordará acerca de las tareas a desarrollar en esta primera etapa.

A partir de este momento, se realizarán tareas de búsqueda, lectura, selección y recopilación de poesías sobre animales en distintos materiales. Se puede elegir un título provisorio y cambiarlo cuando se hace la producción final de la antología.

**13. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos las palabras del primer verso de la poesía: “¿SABEN QUÉ LE SUCEDE A ESA LOMBRIZ...”.**

**14. Conversamos para planificar nuestro proyecto (en forma colectiva).**

- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cómo se podría llamar nuestra antología?
- ¿Para quiénes será?
- ¿Qué tareas vamos a realizar?

**15. En el cuaderno, registramos la tarea: “PLANIFICAMOS NUESTRA ANTOLOGÍA”.**

**CLASE 4****LA POESÍA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: "HOY ES..."

4. Registramos la asistencia del día.
5. Conversamos acerca de lo que sabemos sobre el toro y el tero (ya que vamos a leer una poesía cortita de la que son personajes).

La indagación de los conocimientos previos puede ser uno de los momentos anteriores a la lectura propiamente dicha. Esto no quiere decir que siempre haya que realizar este tipo de tareas porque se corre el riesgo de ritualizar las sesiones de lectura de textos literarios.

6. Observamos las siguientes imágenes para reconocer sus características:

**PARA SABER MÁS**

- La señorita nos lee y nosotros escuchamos datos acerca de estos animales extraídos de una enciclopedia.

**EL TERO**

El tero es un ave pequeña, de plumaje negro con mezcla de blanco, gris y pardo.

El pico es corto, de color rojo con la punta negra. Los ojos son redondos y de color rojo intenso.

Por lo general, estos animales se agrupan en bandadas, y son muy cuidadosos de sus pichones. Se alimentan de insectos pequeños, aunque también comen carne cruda.

Cuando se alarman, emiten su grito característico, estridente y repetido, "teru-teru", que es diferente según la especie del intruso. Estos animales actúan como guardianes ya que alertan con sus gritos.

**EL TORO**

El toro es un animal mamífero, rumiante, de cuerpo y cabeza grandes, con dos cuernos curvados y puntiagudos, pelo corto y cola larga, piel dura y cuatro patas. Se cría como animal de tiro, por su carne y su piel. La hembra del toro es la vaca.

Es probable que los niños desconozcan varios de los términos que se utilizan en estas descripciones de los animales. Ud. puede, a través de una conversación, poner en común qué entienden y aclarar su sentido.

**7. En el cuaderno, registramos la tarea: “CONVERSAMOS ACERCA DEL TORO Y DEL TERO”.**



**8. Observamos la siguiente página del libro “Zoo Loco” y conversamos (en forma colectiva):**

- ¿Qué tiene esta página del libro?
- ¿Tiene más de una estrofa esta poesía?
- ¿Cuántos versos tiene? ¿Son iguales estos versos?
- ¿Qué se observa en esta ilustración?
- ¿Es raro este tero? ¿Por qué?

**9. En el cuaderno, registramos la tarea: “OBSERVAMOS LA POESÍA DEL LIBRO”.**

(Es recomendable que quede una fotocopia en el cuaderno en la que se reconozca: la ilustración, la estrofa, los versos cortos, los largos, el número de página)

**10. Conversamos acerca del propósito de lectura (¿Para qué vamos a leer este texto?)**

**11. La señorita nos lee y nosotros escuchamos:**

Se recomienda que en el aula también esté el afiche con su escritura.

	<p><i>SI UN TORO, EN VEZ DE SER TODO DE CUERO, ES DE PLUMAS Y VUELA MUY LIGERO, SI TIENE DOS PATITAS MUY LARGAS Y FINITAS... BASTA, YA SÉ: NO ES TORO SINO TERO.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>MARÍA ELENA WALSH, “ZOO LOCO”.</i></p>	<p><i>Si un toro, en vez de ser todo de cuero, es de plumas y vuela muy ligero, si tiene dos patitas muy largas y finitas... Basta, ya sé: no es toro sino tero.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>María Elena Walsh, “Zoo Loco”.</i></p>
--	---	---

**12. Compartimos la impresión que nos causó la poesía (¿Nos gustó? ¿Por qué? ¿Qué nos hizo gracia?)**

**13. “Leemos” nosotros la poesía (en parejas).**

**14. En casa, “leemos” la poesía a algún familiar o amigo.**

**CLASE 5****LA POESÍA**

- 1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**
- 2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.**
- 3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno, escribimos o copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

- 4. Registramos la asistencia del día.**
- 5. Leemos con la señorita nuevamente la poesía del “toro-tero” pero, con algunas diferencias, por ejemplo: más rapidito, más lento, etc.**
- 6. Conversamos acerca de la poesía y escribimos en el pizarrón.**

Ud. puede escribir en el pizarrón, a la vista de todos, cada una de las siguientes oraciones incompletas para que los niños pasen a completarlas (si es necesario con la ayuda de los compañeros).

- ESTE ANIMAL VUELA MUY LIGERO O MUY.....
- EL TORO DE ESTA POESÍA EN VEZ DE SER TODO DE CUERO, ES DE .....
- ENTONCES SI NO ES TORO ES .....

- 7. En el cuaderno, registramos la tarea: “CONVERSAMOS Y ESCRIBIMOS ACERCA DE LA POESÍA”.**
- 8. En “MIS LECTURAS”, registramos las palabras del primer verso del poema leído.**
- 9. Recitamos y memorizamos la poesía.**

Los niños al recitar la poesía y repetirla varias veces, la aprenden de memoria y esto permite contar con una información verbal interiorizada que, luego, actualizan al mirar simultáneamente lo que está escrito y que está siendo señalado por su docente. La poesía contiene palabras que se reiteran, condición que colabora para que el texto resulte previsible en el marco de situaciones en donde los niños deben resolver dónde y cómo dice lo que van oralizando. Se trata de situaciones que ofrecen oportunidades para que aquellos niños que no leen todavía en forma convencional, intenten leer por sí mismos.

- 10. Identificamos las partes de las palabras que se repiten al final de los versos (las rimas).**

El trabajo con las rimas promueve la toma de la conciencia fonológica y, por ende, que los niños concentren la atención en los sonidos del lenguaje. En este caso concreto se trabaja con la identificación de sonidos/letras que se repiten.


- 11. Las marcamos o subrayamos con algún color.**
- 12. En el cuaderno, registramos la tarea: “MEMORIZAMOS EL POEMA Y MARCAMOS LAS RIMAS” (fotocopia).**
- 13. Completamos los versos con palabras (en pares):**

Es muy importante comprender la dificultad de esta tarea para un niño que está aprendiendo a leer y a escribir. Primero, tiene que leer para localizar el lugar en el que está faltando una palabra o parte de ella. Luego, debe leer el texto fuente para buscar la información requerida, encontrarla y reconocerla. Ade-



más, es necesario que retenga esa información en la memoria y que vuelva a encontrar el lugar en donde hay que completar el texto. Finalmente, el alumno debe escribir lo que ha leído y retenido en su memoria. En unos casos se trata de palabras completas y en otros, de partes de ellas.

Los alumnos trabajan en pares y a medida que terminan, el docente les entrega un nuevo texto para completar. Esto permite atender la diversidad puesto que, mientras algunos resuelven uno, otros podrán completar más de uno con complejidad creciente.




SI UN \_ \_ \_ \_ , EN VEZ DE SER TODO DE \_ \_ \_ \_ \_ ,  
ES DE PLUMAS Y VUELA MUY LIGERO,  
SI TIENE DOS \_ \_ \_ \_ \_  
MUY LARGAS Y FINITAS...  
BASTA, YA SÉ: NO ES TORO SINO \_ \_ \_ \_ .

MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO"

#### 14. En el cuaderno, registramos la tarea: "COMPLETAMOS LOS VERSOS".

##### PARA RESOLVER:

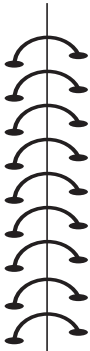


Primera opción  
Completamos los versos con palabras:

SI UN \_ \_ \_ \_ , EN VEZ DE SER TODO DE CUERO,  
ES DE \_ \_ \_ \_ \_ Y VUELA MUY LIGERO,  
SI TIENE \_ \_ \_ PATITAS  
MUY \_ \_ \_ \_ \_ Y FINITAS...  
BASTA, YA SÉ: NO ES \_ \_ \_ \_ SINO TERO.  
MARÍA ELENA WALSH "ZOOLOCO"

Segunda opción  
Completamos los versos con palabras:

\_ \_ UN TORO, EN VEZ DE SER TODO DE CUERO,  
\_ \_ DE PLUMAS Y VUELA \_ \_ \_ LIGERO,  
\_ \_ TIENE DOS PATITAS  
\_ \_ \_ LARGAS Y FINITAS...  
BASTA, YA SÉ: NO \_ \_ TORO SINO TERO.  
MARÍA ELENA WALSH "ZOOLOCO"



Tercera opción

Completamos los versos con “partecitas” de palabras (rimas)

SI UN TORO, EN VEZ DE SER TODO DE CU\_ \_ \_ ,  
ES DE PLUMAS Y VUELA MUY LIG\_ \_ \_ ,  
SI TIENE DOS PAT\_ \_ \_ \_  
MUY LARGAS Y FIN\_ \_ \_ \_...  
BASTA, YA SÉ: NO ES TORO SINO T\_ \_ \_ .  
MARÍA ELENA WALSH “ZOOLOCO”

**15. Puesta en común de las tareas realizadas (en forma colectiva)**

Para cerrar se realiza una puesta en común que permite revisar lo que cada uno ha completado en su propio texto pegado en el cuaderno.

**16. En casa, recitamos la poesía a algún familiar o amigo.**

## SEGUNDA SEMANA

## CLASE 6

## LA POESÍA

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. Releemos la poesía “Si un toro...” señalando las palabras en el afiche (la docente).
3. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer esta semana y, específicamente, el día de hoy.
4. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha “HOY ES...”

5. Registramos la asistencia del día.



PARA JUGAR

“RIMAR JUGANDO”

### Recursos

Cartones con palabras. Por lo menos tiene que haber agrupamientos que contengan tres palabras o más que rimen. Ejemplos:

- con cuero: zapatero, pero, cuentero, ropero, enero, rulero, etc.
- con finitas: niñitas, varitas, galletitas, mesitas, sillitas, gomitas, etc.

### Instrucciones

Se trata de encontrar palabras que rimen.

Los participantes se sientan en rueda con el grupo de cartones mezclados en el centro.

En el sentido de las agujas del reloj cada uno toma un cartón.

En la segunda rueda, todos toman otro y ven si logran una pareja que rime con la que ya tenían.

Siguen sacando los cartones por turnos, hasta agotarlos.

Al final, se leen todas las rimas. Tratan de escribir versos con las rimas.

6. Revisamos entre todos la escritura de las nuevas palabras con rima.

Es muy importante en esta tarea que los alumnos escriban sus palabras con las rimas en el pizarrón del modo que las van pensando y que reciban la colaboración del resto de los niños. La guía del docente en la reflexión favorece los procesos de revisión y corrección colectiva para avanzar en la construcción del sistema de escritura. El trabajo puede ser propuesto según el grupo de niños/as, de a pares o individualmente.

7. Ilustramos los nuevos versos.

Esta situación, en el contexto del proceso de alfabetización, da origen a la verbalización en la que los niños hablan del texto y de su particular interpretación en relación con el dibujo.

- 8. En el cuaderno, registramos la tarea: “ESCRIBIMOS E ILUSTRAMOS NUESTRAS RIMAS”.**
- 9. ¿Ubicamos en la poesía escrita en el afiche dónde se encuentran las siguientes palabritas, por ejemplo: TORO, CUERO, PLUMAS, PATITAS, TERO? (Primero de a dos o en grupo y, al final, se revisa en forma colectiva)**
- 10. Las subrayamos en la fotocopia. ¿Hay alguna que se repite más de una vez? ¿Cuántas?.....**
- 11. Contamos cuántas palabras hay en el primer verso (¿Cómo nos dimos cuenta? ¿Qué hay después de cada una de las palabras?).**

Sugerencia: se pueden dividir los grupos y que cada uno cuente las palabras de distintos versos para luego poner en común los hallazgos.

- 12. En el cuaderno, registramos la tarea: “BUSCAMOS PALABRAS IMPORTANTES”.**
- 13. En casa leemos el poema con las nuevas rimas a algún familiar o amigo.**

**CLASE 7****LASP ALABRAS DEL POEMA- LAS LETRAS DE LAS PALABRAS**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

4. Registramos la asistencia del día.


Las tareas que aparecen a continuación permiten trabajar la comparación y el análisis de palabras, es decir, que focalizan el conocimiento acerca del sistema alfabético.

La visión alfabética no es natural, los ojos no están preparados para “ver” escritura. La vista se va especializando y esta secuenciación permite, en forma progresiva, ir de la globalidad de la palabra a la mayor abstracción de la lengua, que es la letra. El trabajo intensivo con el análisis de palabras es de alto valor ya que cada palabra demuestra el funcionamiento del sistema alfabético de escritura con todas sus características y particularidades (direccionalidad, linealidad, separación entre palabras, ortografía, etc.). Además, es importante transformar las palabras en un “juguete manipulable”: para coleccionar, comparar, armar/desarmar, transformar, recortar/pegar, etc.

Las tareas pueden ser realizadas individualmente, de a dos, etc., en el cuaderno. Es necesario que, luego, sean revisadas en el pizarrón para compartir los avances y las dificultades bajo la mirada atenta del docente. Pueden ser propuestas como un desafío, como un juego.

5. Escribimos estas palabras de la poesía, ordenándolas de la más corta a la más larga (según la cantidad de letras). ¡Ayudita, cada letra ocupa un guión!

Sugerencia: esta tarea puede ser realizada con el equipo de letras móviles.

	TORO	— —
	CUERO	— — —
	PLUMAS	— — — —
	PATITAS	— — — — —
	MUY	— — — — — —
	CORTAS	— — — — — — —
	SI	— — — — — — — —

6. En el cuaderno, registramos la tarea: “ORDENAMOS LAS PALABRAS DE MÁS CORTA A MÁS LARGA”.



**PARA RESOLVER**

- Ordenamos las palabras de más corta a más larga (según la cantidad de letras):

Sugerencia: esta tarea puede ser realizada con el equipo de letras móviles.

	UNA LETRA	DOS LETRAS	TRES LETRAS	CUATRO LETRAS	CINCO LETRAS	SEIS LETRAS	SIETE LETRAS
	_	_ _	_ _ _	_ _ _ _	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _
	y	EN					

**7. Identificamos en la poesía las palabras que comienzan igual.**

**8. Pintamos los principios iguales.** Por ejemplo, con:



“T” (TORO, TODO, TIENE, TERO)  
 “S” (SER, SÉ, SI, SINO),  
 “P” (PLUMAS, PATITAS), etc.

**9. Escribimos las palabras que comienzan igual.**

**10. En el cuaderno, registramos la tarea: “PALABRAS QUE COMIENZAN IGUAL”.**

**11. Identificamos las palabras que terminan igual** (No sólo las que riman, por ej. LIGERO, TERO, TORO, TODO, NO).

**12. Escribimos las palabras que terminan igual.**

**13. Pintamos o subrayamos los finales iguales.**

**14. En el cuaderno, registramos la tarea: “PALABRAS QUE TERMINAN IGUAL”.**



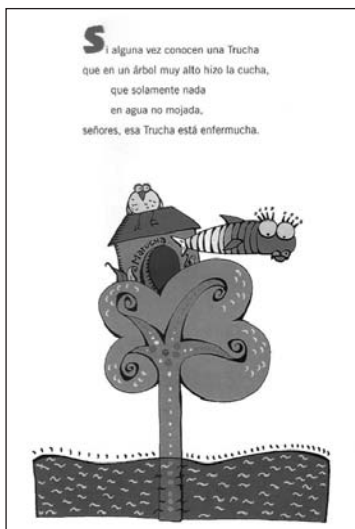
**EN LA BIBLIOTECA**

1. La señorita nos lee (o leemos) poesías u otros textos literarios para disfrutar y entretenernos.

Las siguientes propuestas de lectura tienen diferentes grados de complejidad. Ud. puede presentar las distintas tareas a los grupos dependiendo del grado de avance en el proceso de alfabetización. Es conveniente comenzar con la observación de las poesías y luego leerlas para todos.

**Primera opción**

- En esta poesía, estrofas y versos hay. También, hay palabras con rimas para jugar, ¿nos animamos a encontrarlas ya?



SI ALGUNA VEZ CONOCEN UNA TRUCHA  
QUE EN UN ÁRBOL MUY ALTO HIZO LA CUCHA,  
QUE SOLAMENTE NADA  
EN AGUA NO MOJADA,  
SEÑORES, ESA TRUCHA ESTÁ ENFERMUCA.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

- A continuación, algunas palabras con las mismas rimas hay. ¡Cuidado!, una colada está! ¿La encerramos para no dejarla escapar?



DUCHA      LUCHA      GAUCHO      LAUCHA      MUCHA  
HADA      ESPADA      BAJADA      GRADO      SALADA

-Remarcamos con color las rimas para destacarlas.

- Comentamos: ¿Nos gustó la poesía? ¿Por qué?

- ¿La seleccionamos para nuestra antología?

- En "MIS LECTURAS" (cuaderno y afiche), registramos las palabras de los primeros versos de las poesías.

### Segunda opción

- Ahora el desafío puede continuar: las palabras de estas poesías quisieron protestar y se escaparon sin dudar. En la lista de abajo esperando están. ¿Las podemos volver a su lugar?



SEÑORES, EN \_\_\_\_\_ DEL ESTERO  
UN \_\_\_\_\_ SE PASA EL AÑO ENTERO  
SENTADITO EN SU \_\_\_\_\_  
ESPERANDO QUE LLUEVA,  
QUE LE CAIGA UNA \_\_\_\_\_ EN EL SOMBRERO.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

CUEVA - QUIRQUINCHO - GOTA - SANTIAGO

¿SABEN POR QUÉ LA GARZA \_\_\_\_\_  
SOBRE UNA SOLA \_\_\_\_\_ ESTÁ APOYADA?  
PORQUE LE GUSTA MÁS  
Y PIENSA QUE, QUIZÁS,  
SI LEVANTA LAS \_\_\_\_\_ SE CAE \_\_\_\_\_.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

SENTADA - PATA - DOS - COLORADA

- Comentamos:


- ¿Cómo nos dimos cuenta de cuál era su lugar?

- ¿Nos gustaron las poesías? ¿Por qué?


- Las podemos seleccionar para nuestra antología. ¿Cuál o Cuáles?
- En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche), registramos las palabras de los primeros versos de las poesías.

### Tercera opción

- En estas poesías, chicos, algo raro hay (una pistita: las rimas nos pueden ayudar). ¿Las leemos para investigar?

	<p><i>UN CANARIO QUE LADRA SI ESTÁ TRISTE, LE ENSEÑABA A LADRAR A SU LECHÓN. QUE SE PASEA EN COCHE Y TOMA SOL DE NOCHE, ESTOY CASI SEGURO QUE NO EXISTE. MARÍA ELENA WALSH, “ZOO LOCO”.</i></p>	<p><i>UNA SEÑORA DE SAMBOROMBÓN QUE COME CARTULINA EN VEZ DE ALPISTE, MAS COMO EN VEZ DE GUAU DECÍA SIEMPRE MIAU, CREO QUE NO ESTUDIABA LA LECCIÓN. MARÍA ELENA WALSH, “ZOO LOCO”.</i></p>
--	---	--


- ¿Qué tienen de raro? ¿Cómo nos dimos cuenta?
- A continuación las escribimos, pero cuidado, sin error:

		
--	--	--

- Comentamos:
- ¿Nos gustaron las poesías? ¿Por qué?
- Las podemos seleccionar para nuestra antología. ¿Cuál o Cuáles?
- En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche), registramos las palabras del primer verso de las poesías leídas.

### Cuarta opción


- ¡Uyuyuyuy, qué distracción! Con esta poesía conocida ¿qué pasó? ¿Quién encuentra la solución?

	<p><i>SI UN TORO, EN VEZ DE SER TODO DE CUERO, ES DE PLUMAS Y VUELA MUY LIGERO, SITIENEDOSPATITAS MUYLARGASYFINITAS... BASTA, YA SÉ: NO ES TORO SINO TERO. MARÍA ELENA WALSH, “ZOO LOCO”.</i></p>	
--	---	--

- Al lado la copiamos, pero como la escribió María Elena Walsh.

### Quinta opción

- ¡Perdón, pero con estas poesías se nos complica más la cuestión! ¿Ustedes podrían identificar cuál es el error?

	<p><i>UN LOBO, EN LA CIUDAD DE LOBERÍA, UNAVEZSEMETIÓENLAHELADERÍA</i></p>	<p><i>CUANDOLARANANOSEQUEDAQUIETA EL SAPO ENOJADÍSIMO LA RETA.</i></p>
--	--	--





A COMPRAR UN HELADO  
DE POLLITO GUISADO.  
POR SUERTE LE DIJERON QUE NO HABÍA.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

LARANA ESTÁ LLORANDO  
PORQUE NO SABE CUÁNDO  
LA DEJARÁ PASEAREN BICICLETA.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

- Debajo las copiamos, pero sin error.
  - Comentamos:
  - ¿Nos gustaron las poesías? ¿Por qué?
  - Las podemos seleccionar para nuestra antología. ¿Cuál o Cuáles?
  - En "MIS LECTURAS" (cuaderno y afiche), registramos las palabras del primer verso de las poesías leídas.
-

**CLASE 8****LASP ALABRASD EL POEMA; LAS LETRAS DE LAS PALABRAS.**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno, escribimos o copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

4. Registramos la asistencia del día.


En las tareas que se desarrollan a continuación se trabaja con las palabras y sus partes, pero además se plantean aspectos gramaticales. En el primer caso, por ejemplo, se escriben las palabras en singular para que los niños operen con la letra “s” (si no está es uno, si se le agrega es más de uno). De esta forma identifican el cambio de significado que se produce por agregarla o sacarla. Lo mismo sucede con las palabras con diminutivos. Primero, pueden ser realizadas de a dos, en grupo, en forma colectiva, pero siempre con una revisión posterior con el grupo completo.

5. Identificamos finales de palabras que indican uno o “muchos”. ¿Qué le falta a estas palabras para que indiquen que son más de uno?



<i>UNO</i>	<i>MUCHOS</i>
<i>TORO</i>	<i>TORO_</i>
<i>TERO</i>	<i>TERO_</i>

6. En el cuaderno, registramos la tarea: “UNO/MUCHOS” (se copian las palabras del pizarrón).
7. Identificamos finales de palabras que indican “tamaño pequeño” (diminutivo).



<i>PATAS</i>	/	<i>PATITAS</i>
<i>FINAS</i>	/	<i>FINITAS</i>

8. En el cuaderno, registramos la tarea: “PALABRAS QUE INDICAN PEQUEÑO”.

Sugerencia: Se pueden sumar más palabras para trabajar como una propuesta grupal o para niños que estén más avanzados en el proceso de alfabetización.

Diccionario del aula: Ud. puede proponerles a los niños la escritura de un diccionario del aula para que puedan registrar palabras, sus propias definiciones y los dibujos respectivos. Podrán incluirse palabras de otras áreas. Este trabajo lo harán grupos distintos para las diferentes palabras propuestas por sesión. Estas tareas pueden tener distinto grado de complejidad, por ejemplo: se pueden escribir con diferentes tipos de letra. Siempre se realizará una puesta en común para que el resto de la clase conozca lo que hicieron los otros compañeros.

Sugerencias para su elaboración: se puede hacer con una tapa, contratapa y con hojas.

Otra opción es con fichas ordenadas en una caja por orden alfabético.

- 9. Completamos el “Diccionario del aula” con las palabras importantes, su significado y el dibujo correspondiente.**
- 10. En el cuaderno, registramos la tarea: “COMPLETAMOS EL “DICCIONARIO DEL AULA (O DE 1°....)”.**

**CLASE 9****LA POESÍA : LA PALABRA – LA LETRA**

- 1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**
- 2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.**
- 3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

- 4. Registramos la asistencia del día.**

Estas tareas que aparecen a continuación ponen el foco en el análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra. Se trabaja con la segmentación de la palabra en letras, la conciencia fonológica y la correspondencia entre fonema y grafema.

Ud. puede proponerlas para que los niños las realicen individualmente o en pareja, en el cuaderno, pero es importantísimo que sean revisadas en el pizarrón en forma colectiva para compartir los avances y las dificultades bajo la mirada atenta del docente.

- 5. Observamos la palabra TORO y contamos las letras**
- 6. Identificamos la primera y la última letra. Las comparamos (si son iguales, diferentes, y las que se repiten).**
- 7. Pronunciamos las letras arrastrando los sonidos (TTTTTOOOORRRROOOO).**
- 8. Escribimos la palabra TORO sin el modelo. (Sugerencia: algunos pasan al pizarrón y otros la escriben en un papelito)**
- 9. Revisamos la escritura de la palabra comparándola con el modelo (1º cantidad de las letras, y luego el orden).**
- 10. En el cuaderno, registramos la tarea: “ESCRIBIMOS LA PALABRA TORO”.**
- 11. Identificamos y escribimos la palabra escondida (T/ORO)**
- 12. En el cuaderno, registramos la tarea: “BUSCAMOS LA PALABRA ESCONDIDA: T/ORO - “ORO”.**
- 13. Desarmamos la palabra TORO en letras y la armamos en el pizarrón (entre todos y luego, individualmente)**

Ud. puede presentar un cartel con la palabra TORO, cortarlo en letras y rearmarlo en el pizarrón entre todos. Este trabajo es fundamental y asegura el reconocimiento de la relación fonema-grafema. A continuación cada niño con un cartelito hace lo mismo y lo pega en su cuaderno.

- 14. En el cuaderno, registramos la tarea: “DESARMAMOS Y ARMAMOS LA PALABRA (TORO)”.**
- 15. Desarmamos y armamos otras palabras del texto en el pizarrón, y luego en el cuaderno.**
- 16. En el cuaderno, registramos la tarea: “DESARMAMOS Y ARMAMOS OTRAS PALABRAS”.**

**ATENCIÓN:** El listado de actividades que figura a continuación puede ser desarrollado en grupos teniendo como referentes a algunos compañeros que tienen un nivel más avanzado en el proceso de alfabetización inicial, o puede ser propuesto solamente a estos últimos niños para complejizarles las tareas.

- Presentación de la palabra analizada en otro tipo de letra (imprenta minúscula o cursiva).
- Comparación de las escrituras (reconocimiento de la cantidad, del orden y de la forma).

- Escritura de otras palabras del texto en distintos tipos de letra.
- Parear las palabras escritas en distintos tipos de letra.

**17. En casa, leemos a algún familiar o amigo las palabras que “Armamos y desarmamos”.**

# CLASE 10

## LA PALABRA- LA LETRA (LAS VOCALES). LAS POESÍAS.

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: copiamos del pizarrón la fecha: "HOY ES...."

4. Registramos la asistencia del día.

Las tareas que se proponen a continuación pueden ser realizadas de a dos, en grupo, en forma individual, pero siempre realizando la puesta en común en el pizarrón en forma colectiva con la mirada atenta del docente.

POESÍA "SI UN TORO.....: LA PALABRA- LA LETRA

5. Buscamos y escribimos palabras que tienen "A" y palabras que no tienen "A".



Palabras con "A"	Palabras sin "A"
.....	.....

6. En el cuaderno, registramos la tarea: "PALABRAS CON A (se puede agregar sin A)".

Luego, se les propone trabajar de la misma forma con la letra "E", en el pizarrón se escribe y los niños comienzan a buscar las palabras que tengan esa letra; luego la "I" y, así sucesivamente.



PARA RESOLVER


### LAS VOCALES

#### Primera opción

- Buscamos y escribimos las palabras con "A"? (Ojo: Leemos bien cada casillero)



Palabras con una "A"	Palabras con más de una "A"
Palabras que empiezan con "A"	Palabras que terminan con "A"

	<i>Palabras que tienen en el medio una "A"</i>	


### Segunda opción

- Buscamos y escribimos palabras siguiendo las sugerencias del cuadro.


<i>PALABRAS CON DOS "A"</i>	<i>PALABRAS CON UNA "I"</i>	<i>PALABRAS QUE COMIENCEN CON "E "</i>	<i>PALABRAS QUE TERMINEN CON "O"</i>	<i>PALABRAS QUE TENGAN "U"</i>

En las tareas que se presentan a continuación se trabaja la lectura de palabras entre distractores. El reconocimiento de estas palabras desarrolla la lectura de vistazo.

### 7. Subrayamos todas las palabras TERO (en el cuaderno registramos la tarea).

	<i>TERO TIRO TEMO TERO CERO</i>
--	---------------------------------

### 8. Subrayamos todas las palabras PATITAS (en el cuaderno registramos la tarea).

	<i>PATITAS PUNTITAS PLUMITAS PATITAS PATITOS</i>
--	--

### 9. Subrayamos todas las palabras TORO (en el cuaderno registramos la tarea).


	<i>TERO TORO TOSO TORO PERO</i>
--	---------------------------------

 PARA RESOLVER \_\_\_\_\_

LECTURA DE PALABRAS ENTRE DISTRACTORES

### Primera opción


- Reconocemos y pintamos/subrayamos las palabras iguales (entre distractores):



TERO	TELA	TEMO	PERO	TERO
TORO	TOMO	TORO	TODOS	LORO
DOS	LOS	SOS	DOS	TOS

### Segunda opción

- Reconocemos y encerramos en un círculo las palabras conocidas de la poesía :



PICO	CUERNOS	PATAS
TORO	FINAS	TERO
CORTAS	CUATRO	VOLAR
PELOS	LARGAS	DOS



### EN LA BIBLIOTECA

1. La señorita nos lee (o leemos) poesías u otros textos literarios para disfrutar y entretenernos.
2. ¿POESÍAS DIFERENTES?

Esta tarea tiene como propósitos que los niños puedan disfrutar de la lectura y que se comparen los textos identificando semejanzas y diferencias en cuanto a:

- Tipo de letra: imprenta minúscula, común en los libros (esta información es como para que los niños, si no lo han advertido, lo observen),
- la forma: estrofas, versos (cortos, largos), con o sin título, con ilustraciones,
- la temática: de animales,
- su clasificación: poesía, coplas, adivinanzas (se podría agregar canciones, etc.).

- A estas poesías si las miramos y las leemos bien, algo parecido y algo diferente pueden tener. ¿Quiénes se animan a responder? (en grupos)

**U**n Canario que ladra si está triste,  
que come cartulina en vez de alpiste,  
que se pasea en coche  
y toma sol de noche,  
estoy casi seguro que no existe.



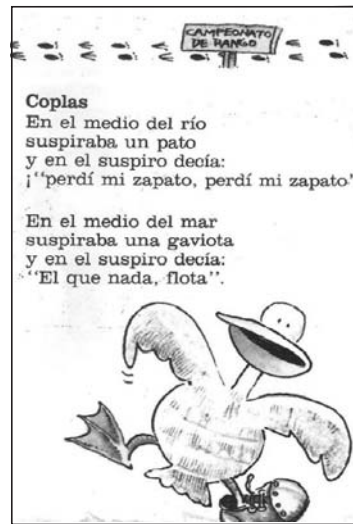
**ASÍ ES**

**E**l cielo es de cielo,  
la nube es de tiza.  
La cara del sapo  
me da mucha risa.

La luna es de queso  
y el sol es de sol.  
La cara del sapo  
me da mucha tos.







- Ponemos en común nuestras respuestas.

En **"MIS LECTURAS"** (cuaderno y afiche), registramos el título de las poesías leídas o las palabras del primer verso.

## TERCERA SEMANA

### CLASE 11

#### LAS PALABRAS Y LAS LETRAS (VOCALES Y CONSONANTES) DE LOS TEXTOS

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer esta semana y, específicamente, el día de hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.  
En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha "HOY ES..."
4. Registramos la asistencia del día.
5. Escribimos debajo de la palabra **TERO** las partes del cuerpo nombradas en la poesía (en grupo).  
Luego, pensamos y agregamos otras.

	<p><i>TERO</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

6. En el cuaderno, registramos la tarea: "ESCRIBIMOS PALABRAS".



PARA RESOLVER \_\_\_\_\_

La siguiente tarea es una opción de escritura más compleja. Ud. decide si la propone para todos los alumnos (en forma individual, de a dos, en grupo) o si solamente la realizan los alumnos con mayor avance en los conocimientos acerca del sistema, pero siempre haciendo la puesta en común para que todos los niños escuchen y observen la resolución de la tarea.

- **Completamos la siguiente ficha con características propias del tero** (recordemos que tenemos información acerca de este animal en el apartado "PARA SABER MÁS" de la clase 4):

	<p><i>TERO</i></p> <p>- AVE:.....</p> <p>- PLUMAJE:.....</p> <p>- PICO:.....</p> <p>- OJOS:.....</p> <p>- ALIMENTACIÓN:.....</p> <p>- OTROS DATOS:.....</p>
--	---

Los alumnos revisan sus propios escritos en el cuaderno con la guía del docente. Explican cómo han escrito las palabras, qué letra han puesto primero, cuál le sigue, etc. Para algunos esto será fácil de realizar pero






otros se enriquecerán con este análisis tan detallado.

- Hacemos la puesta en común.

## 7. Cambiamos y sacamos letras para formar nuevas palabras:

Esta tarea hace foco en las conmutaciones y elisiones de letras en series de palabras. A partir de la palabra TORO se escriben otras que, al cambiar o sacar alguna/s de sus letras, cambian el significado. Además se pueden incluir no palabras, por ejemplo TURO, para que los niños reflexionen acerca de que no cualquier combinación de letras es una palabra.

Ud. puede escribir la palabra TORO en el pizarrón, la lee con los niños. Luego, escribe la siguiente dejando el espacio (T\_RO) e interroga a los alumnos acerca de qué pasa si se escribe la letra E en ese lugar. Los niños pueden seguir la tarea con el equipo de letras desde las mesas y, a continuación, se los hace pasar para completar en el pizarrón y leer la palabra que quedó formada. Así sucesivamente, con las que siguen.

 TORO TERO TIRO TURO	<i>Se cambia o conmuta la segunda letra, cambian las palabras y en uno de los casos se forma una no palabra (TURO).</i>
 CORO CARO CURO CIRO CERO	<i>En la primera palabra se cambia la primera letra (C por T) y en las siguientes las segundas letras (vocales).</i>
 MORO LORO DORO FORO PORO	<i>Se cambia en todas la primera letra y se forman nuevas palabras.</i>
 _ORO	<i>Se omite la primera letra (T) y queda formada otra palabra (una palabra dentro de otra).</i>
 ARO	<i>Se cambia la primera letra, cambia la palabra nuevamente</i>


8. En el cuaderno, registramos la tarea: “OTRAS LETRAS... OTRAS PALABRAS”.

9. Reconocemos las vocales en palabras del texto.

 T_R_ P_T_T_S C_ _R_
--

10. En el cuaderno, registramos la tarea: “COMPLETAMOS LAS PALABRAS CON LAS VOCALES” (o “Se escondieron las vocales”).

11. Reconocemos las consonantes en palabras del texto.

 _E_O _A_I_A _UE_O
--

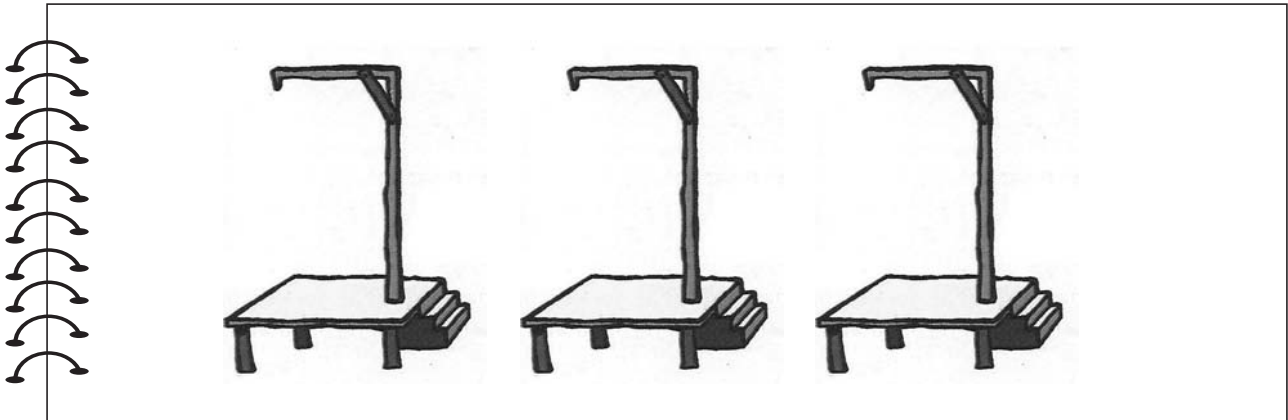
12. En el cuaderno, registramos la tarea: “COMPLETAMOS CON CONSONANTES” (o “Se escondieron las consonantes”).

Sugerencia: Armamos otras palabras con esas consonantes utilizando las letras móviles o equipo de letras (nombres de compañeros, otros referentes).



PARA JUGAR

“EL AHORCADO”



Recursos: lápiz, papel y dibujo de la horca.

Instrucciones:

Se puede jugar por grupos o individualmente y siempre con la supervisión del docente.

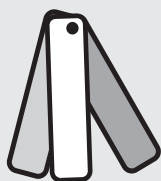
1. Se dibuja la horca.
2. Un grupo de alumnos piensa una palabra. Por ejemplo: TORO.
3. Escriben la primera y la última letra de esa palabra y una rayita por cada letra que falta T\_ \_ O
4. Si alguna letra se repite, se pone todas las veces que esté en la palabra. Por ejemplo: si se piensa en la palabra FINITAS, hay que escribirla así: FI \_ I \_ \_ S.
5. Los otros grupos tienen que adivinar una por una las letras que faltan hasta adivinar la palabra completa.
6. Si la letra que dicen está en la palabra, el grupo que pensó la palabra escribe la letra en la rayita o en las rayitas que corresponden.
7. Por cada letra equivocada, se dibuja una parte del cuerpo del ahorcado (cabeza, tronco, piernas, brazos, manos, etc.)
8. Gana el grupo que adivina antes de que se complete su monigote. Si no, gana el otro.

**CLASE 12****LAS PALABRAS DEL TEXTO – EL LLAVERO  
(SISTEMATIZACIÓN) EL LIBRO: LAS TAPAS**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES....”

4. Registramos la asistencia del día.
5. Escribimos en el llavero (o mochilita) las palabras importantes de la poesía “Si un toro, en vez de .....”: por ej.: TORO, CUERO, PLUMAS, PATITAS, TERO, etc.



La confección del llavero permite que los alumnos manipulen las palabras, las comparen, las muestren, las vuelvan a escribir, se las apropien. Así, el vocabulario no queda aislado, está relacionado con las otras palabras del texto. Así se van conformando esquemas cada vez más amplios que les permiten relacionar, categorizar, comparar y jerarquizar los conceptos. La intención es transformar un vocabulario de reconocimiento en uno de uso.

6. En el cuaderno, registramos la tarea: “LAS PALABRAS DEL LLAVERO”.
7. Completamos “El Diccionario del aula” con las palabras seleccionadas, su significado y el dibujo correspondiente.
8. En el cuaderno, registramos la tarea: “COMPLETAMOS EL DICCIONARIO DE 1º”.

**EN LA BIBLIOTECA**

1. La señorita nos lee (o leemos) poesías u otros textos literarios para disfrutar y entretenernos.
2. LA TAPA DEL LIBRO
  - Observamos atentamente estas dos tapas de la antología “Zoo Loco” y buscamos las semejanzas y las diferencias. ¿A ver cuál grupo encuentra más?



- Ponemos en común las diferencias encontradas.

- **A ver si este otro desafío lo podemos resolver:**

- Estas hojas de libros “algo” tienen que ver. Pistas aquí van: poesías son las dos, con estrofa, versos y rimas. Diferencias sí las hay, porque iguales, iguales no son.

¿Se animan a buscar una solución?



**U**n Gallo a una Gallina preguntó:  
—¿Cocorocó? ¿Cocorocó cocó?  
La Gallina, indecisa,  
primero le dio risa,  
pero después le contestó que no.



**UN GALLO A UNA GALLINA PREGUNTÓ:  
— ¿COCOROCÓ? ¿COCOROCÓ COCÓ?  
LA GALLINA, INDECISA,  
PRIMERO LE DIO RISA,  
PERO DESPUÉS LE CONTESTÓ QUE NO.**

- Hacemos una puesta en común de las semejanzas y diferencias encontradas.

- Comentamos: ¿Cuál ilustración nos gustó más? ¿Por qué?



#### PARA SABER MÁS

Acerca de los ilustradores de estos libros.

Los libros no los hacen solamente los escritores. Hay muchas personas más que intervienen para que lleguen a nuestras manos. Muy, pero muy importantes son también los ilustradores, porque ayudan a enriquecer lo que se dice con las palabras.

La primera hoja que aparece arriba es del libro “Zoo Loco”. Su ilustradora es una mujer, se llama Silvia Jacoboni pero le dicen Perica (¡qué buen sobrenombre!).

La segunda es de “Mi libro” (o el libro del quirquincho como se lo conoce en las escuelas de Mendoza) y su ilustrador se llama Andrés Llugany.

¡Unos verdaderos genios del dibujo!

**CLASE 13****POESÍA Y LAS PALABRAS (ESCRITURA)**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: "HOY ES...."

4. Registramos la asistencia del día.
5. La señorita nos dicta y nosotros escribimos las palabras de la poesía. (por ej.: TORO, CUERO, PLUMAS, PATITAS, TERO, etc.).

Es conveniente que Ud. determine la cantidad de palabras para dictar. Quizás puede variar el número dependiendo de los avances y las dificultades que tengan sus alumnos.

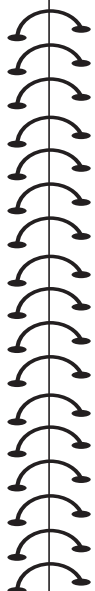
6. Hacemos la revisión en forma conjunta en el pizarrón.
7. En el cuaderno, registramos la tarea: "ME DICTAN PALABRAS".

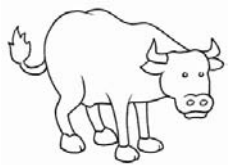


PARA RESOLVER


La siguiente es otra opción de escritura de las palabras pero con el dibujo como ayuda.

- Escribimos la palabra debajo del dibujo que corresponde (en forma individual).






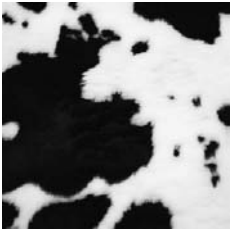
.....




.....



.....



.....



.....

- Revisamos la escritura de palabras entre todos y en el pizarrón.
- En el cuaderno, registramos la tarea: "ESCRIBO PALABRAS".



**8. Leemos o recitamos nuevamente la poesía del “toro-tero”, pero un grupo lee un verso, el otro el siguiente y, así sucesivamente.**

**9. Señalamos el verso que dice, por ejemplo: “SI TIENE DOS PATITAS...”**

**10. La señorita nos lee la poesía pero con errores y nosotros escuchamos atentamente para levantar la mano cuando se equivoque. (Por ejemplo: “Si un tero en vez de ser todo de pelo...”)**

**11. En el cuaderno, registramos la tarea: “LEEMOS LA POESÍA”.**



**CLASE 14****POESÍA: ESCRITURA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: “HOY ES...”

4. Registramos la asistencia del día.

A partir de este momento, Ud. puede explicarles que van a comenzar a escribir sus propias versiones de las poesías. Se comienza con la propuesta de un juego. Este les servirá como disparador para, después, pensar cómo escribir una poesía de animales con características locas, graciosas, creativas, como las del “Zoo Loco”.

A medida que sus alumnos le dictan, Ud. va escribiendo (les pide que lo hagan al ritmo de la escritura, que no se adelanten, así ellos observan una escritura modelo). En el pizarrón y entre todos se revisa y se corrige la producción (la poesía puede tener rima o no). Se pasa a un borrador para, luego, escribir la versión final e incorporarla a la antología.

**PARA JUGAR****“PATITAS, PATONAS Y PATAZAS”**

- Y estas patas, díganme chicos, ¿de quién son?
- Primero, observamos la siguiente página del libro y, con la seño, leemos el texto.



*Devetach, Laura y Bogomolny, María Inés, “MUCHAS PATAS”.  
Colección Pajarito Remendado*

**- Nos dividimos en grupo y comienza el juego:**


- 1°. Por turno, tienen que decir y/o escribir en un papel el nombre de un animal de quien puede ser un par de patas.
- 2°. Explicamos por qué son de ese animal y, si tiene patitas, patonas o patazas (ja, ja).
- 3°. Gana el grupo que haya reconocido más animales por sus patas.

**5. Conversamos a partir del juego:**

- ¿Qué pasaría si les intercambiáramos las patas a algunos de los animales del juego? Por ejemplo: las de la rana con las de la iguana, las del león con las del gorrión.
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian estos animales?
- ¿Qué podrían tener de raro o extraño cada uno de nuestros personajes?
- ¿Qué podrían hacer de loco o de divertido?

**6. Escribimos una poesía para nuestra antología parecida a la del “toro-tero”.**

a. Observamos en un afiche o en el pizarrón y leemos la siguiente “poesía” incompleta (en forma colectiva):



*SI..... EN VEZ DE SER .....*  
*ES.....Y.....*  
*SI TIENE.....*  
*.....*  
*BASTA, YA SÉ, NO ES..... SINO.....*

- b. Pensamos en cuáles animales podríamos elegir para completarla. (Pueden ser los del juego anterior o estos otros ejemplos: oveja/ abeja; rana/iguana; conejo/cangrejo; ratón/gorrión, etc.)
- c. Le dictamos a la señorita para que escriba nuestra poesía. (Sugerencia: podemos pensar y ponerle un título)
- d. La leemos para revisarla.
- e. Opinamos: ¿Son verdaderamente “unos disparates” nuestros animales? ¿Nos gusta cómo quedó? Sí/no, ¿por qué? ¿La incluimos en la antología?
- f. Guardamos el borrador para la antología.


**7. En el cuaderno, registramos la tarea: “ESCRIBIMOS UNA POESÍA”.**

**8. En MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche), registramos el título del borrador de nuestra poesía o las palabras del primer verso.**

**⊗ PARA RESOLVER** \_\_\_\_\_

**OTRA ESCRITURA**

A continuación se presentan otra opción de escritura para resolverla individualmente, en pares o en grupo.  
 - Esta poesía graciosa está dedicada a la jirafa. La leemos para disfrutar:



*LA JIRAF A NO PASEA,*  
*LA JIRAF A JIRAFEA·*  
*¿Y CUANDO ESTÁ DESCANSANDO,*  
*SE DICE: ESTÁ JIRAFEANDO?*  
*¿Y SI UNA JIRAF A ES FEA?*

-NO ES JIRAFÁ, ES JIRAFEA.  
Ricardo Nervi

- Comentamos si nos gustó y qué tiene de disparate esta poesía.
- ¿Escribimos una parecida, pero, por ejemplo, con el elefante?

EL ELEFANTE NO.....,  
EL ELEFANTE.....  
¿Y CUANDO ESTÁ.....,  
SE DICE: ESTÁ.....?  
¿Y SI UN ELEFANTE ES .....?  
-NO ES ELEFANTE, ES .....

Si nos gusta cómo queda la podemos incluir en nuestra antología.

- Guardamos el borrador para la antología.

**9. En el cuaderno, registramos la tarea: “ESCRIBIMOS OTRA POESÍA”.**

**10. En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche), registramos el título de nuestra poesía o las palabras del primer verso.**



#### EN LA BIBLIOTECA

1. La señorita nos lee (o leemos) poesías u otros textos literarios para disfrutar y entretenernos.
2. ¿Jugamos con el índice?
  - Buscamos en el índice de “Zoo Loco”, que se presenta a continuación, algunas de las poesías que hemos leído de este libro y las marcamos con una cruz. (Recordemos que en “MIS LECTURAS” las tenemos registradas, así no se nos olvida ninguna.)

## ÍNDICE

UNA VACA QUE COME CON CUCHARA .....	10
SI UNA TORTUGA LLEGA DE NEUQUÉN .....	12
UN HIPOPÓTAMO TAN CHIQUITITO .....	13
UN GATO CONCERTISTA TOCA LISZT .....	14
UN CANARIO QUE LADRA SI ESTÁ TRISTE .....	16
SI CUALQUIER DÍA VEMOS UNA FOCA .....	17
HACE TIEMPO QUE TENGO UNA GRAN DUDA .....	18
UN GATO DE LA LUNA DIJO MIAU .....	20
UNA PAVA CON FAMA DE LETRADA .....	21
CADA VEZ QUE PASEA MUY CAMPANTE .....	22
SI UN TORO, EN VEZ DE SER TODO DE CUERO .....	24
LLUEVE MUCHO —DECÍA UN CHIMPANCÉ— .....	25
SI LAS VÍBORAS FUERAN ELEGANTES .....	26
UN GALLO A UNA GALLINA PREGUNTÓ .....	28
PALOMA, PALOMITA DE LA PUNA .....	29
SABEN QUÉ LE SUCEDE A ESA LOMBRIZ .....	30
TIJERITA DEL CIELO, GOLONDRINA .....	32
UNA SEÑORA DE SAMBOROMBÓN .....	33
CUANDO LA RANA NO SE QUEDA QUIETA .....	35
PARECE QUE EN JAPÓN HABÍA UN MONO .....	36
QUÉ VANIDAD, SEÑOR, LA DEL CANGREJO .....	37
SABEN POR QUÉ LA GARZA COLORADA .....	38

SIEMPRE DE FRAC Y CON ZAPATOS FINOS .....	40
SEÑORES, EN SANTIAGO DEL ESTERO .....	41
EN EL FONDO DEL MAR, UNA TONINA .....	43
UNA HORMIGA PODRÁ TENER BARRIGA .....	44
SI EN EL MAR CAUSA PÉSIMA IMPRESIÓN .....	45
UN LOBO, EN LA CIUDAD DE LOBERÍA .....	46
UN PAJARITO QUE SE LLAMA BLAS .....	48
EN MEDIO DEL MAR NADA UN ATÚN .....	49
UN SAPO MÉDICO, EN CALAMUCHITA .....	50
EN EL FONDO DEL MAR SIEMPRE ES RECREO .....	52
EN TUCUMÁN VIVÍA UNA TORTUGA .....	53
ES TRISTÍSIMO VER A UN CARACOL .....	54
SI ALGUNA VEZ CONOCEN UNA TRUCHA .....	56
LA LLAMA, POBRE, ES UN ANIMALITO .....	57
UN DÍA, POR LA CALLE CARABOBO .....	58
UN PULPO SE ESCAPÓ DEL MAR UN DÍA .....	60
UNA VEZ, POR LAS CALLES DE CARACAS .....	61
HABÍA UN GUACAMAYO EN GUATEMALA .....	62
EN MEDIO DE UNA PLAZA PATAGÓNICA .....	64
UN NOGÜIPÍN, UN GRETI, UN LODRICOCO .....	65
MIS VERSOS Y MIS DIBUJOS .....	66
LA OBRA DE MARÍA ELENA WALSH .....	69

3. En la biblioteca buscamos otros libros con índices y los comparamos. ¿Tienen algunas diferencias? ¿Cuáles?

¡ATENCIÓN! Para nuestra antología tenemos que confeccionar las tapas y contratapas con sus elementos. Las tareas realizadas en las clases anteriores nos sirven de modelo para hacerlas.

**CLASE 15****OTRA POESÍA: LECTURA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Copiamos del pizarrón la fecha: "HOY ES..."

4. Registramos la asistencia del día.
5. Exploramos estas dos páginas del libro "Zoo loco" que están a continuación (con la guía del docente).

**6. Conversamos:**

- ¿Son iguales estas dos poesías?
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian, por ejemplo con respecto al título, las estrofas, etc.?
- ¿Los versos son iguales en cuanto a su tamaño: más cortos o más largos?

**7. En el cuaderno, registramos la tarea: "OBSERVACIÓN DE DOS POESÍAS DE ZOO LOCO".**

Ud. puede hacer que los niños identifiquen en una copia de la nueva poesía, la ilustración, la estrofa, los versos cortos, los largos, el número de página mostrándoles cada uno de estos elementos.

**8. La señorita nos lee y nosotros escuchamos la poesía:**

EN TUCUMÁN VIVÍA UNA TORTUGA  
VIEJÍSIMA, PERO SIN UNA ARRUGA,  
PORQUE EN TODA OCASIÓN

En Tucumán vivía una tortuga  
viejísima, pero sin una arruga,  
porque en toda ocasión



TUVO LA PRECAUCIÓN  
DE COMER BIEN PLANCHADA LA LECHUGA.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

tuvo la precaución  
de comer bien planchada la lechuga.  
María Elena Walsh, "Zoo Loco".

**9. Comentamos: ¿Nos gustó?**

**10. Releemos el texto señalando las palabras en el afiche (la docente y luego alguno de los alumnos).**

**11. Conversamos para comprender la poesía (en forma colectiva):**

- ¿Qué es Tucumán? Es una..... de la Argentina como Mendoza.
- ¿Cómo es la tortuga?
- ¿Qué significa tener precaución, o ser precavido?

**12. Recordamos lo que leímos en la "reseña" de la contratapa acerca de una tortuga... (y si no, la releemos).**

**13. Conversamos:**

- Con la lectura de esta poesía ¿desciframos otro de los misterios de este libro?
- ¿Por qué esta tortuga es uno de los personajes de este "Zoo Loco"?

**14. En el cuaderno, registramos la tarea: "CONVERSAMOS ACERCA DE LA POESÍA".**

**15. Recitamos y memorizamos la poesía.**

**16. Identificamos las rimas (en el pizarrón y, luego en la fotocopia).**

**17. En el cuaderno, registramos la tarea: "MEMORIZAMOS EL POEMA Y MARCAMOS LAS RIMAS" (fotocopia).**

**18. En "MIS LECTURAS" (cuaderno y afiche), registramos, en este caso, las palabras del primer verso de esta poesía.**

**19. En casa, le decimos la poesía aprendida a algún familiar o amigo.**

## CUARTA SEMANA

## CLASE 16

## LA POESÍA: PALABRAS Y RIMAS

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer esta semana y, específicamente, el día de hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.  
En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha "HOY ES..."
4. Registramos la asistencia del día.
5. Completamos los versos de la poesía de la tortuga con palabras o partes de palabras (modalidad de trabajo individual y luego, revisión colectiva):



EN TUCUMÁN VIVÍA UNA \_ \_ \_ \_ \_  
 VIEJÍSIMA, PERO SIN UNA \_ \_ \_ \_ \_ ,  
 PORQUE EN TODA OCASIÓN  
 TUVO LA PRECAUCIÓN  
 DE COMER BIEN PLANCHADA LA \_ \_ \_ \_ \_ .  
 MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".



PARA RESOLVER \_\_\_\_\_

- Completamos los versos de la poesía de la tortuga con partes de las palabras:



EN TUCUMÁN VIVÍA UNA TORT \_ \_ \_  
 VIEJÍSIMA, PERO SIN UNA ARR \_ \_ \_ ,  
 PORQUE EN TODA OCA \_ \_ \_ \_  
 TUVO LA PRECAU \_ \_ \_ \_  
 DE COMER BIEN PLANCHADA LA LECH \_ \_ \_ .  
 MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".


6. En el cuaderno, registramos la tarea: "COMPLETAMOS LOS VERSOS".

La tarea siguiente es de lectura, escritura y revisión de palabras. Focaliza en el reconocimiento de palabras, en este caso, dentro del verso. En un primer momento es de resolución individual y silenciosa. A continuación Ud. se las puede leer y los ayuda a identificar cuántas palabras hay en el verso. Luego, los alumnos pasan al pizarrón para cotejar sus escrituras, leerlas, revisarlas. Entre todos llegan a la conclusión de cuáles son las dificultades que se presentan con esas "palabras" y qué caracteriza a las palabras dentro de un verso (espacios entre cada una).

La separación de palabras revela que el alumno ha tenido oportunidad de tomar conciencia de las unidades significativas de la lengua escrita como una característica diferenciadora respecto de la lengua

oral, en la que percibe un continuo.

**7. Observamos atentamente la poesía de la tortuga escrita a continuación.**




ENTUCUMÁNVIVÍAUNATORTUGA  
VIEJÍSIMA, PERO SIN UNA ARRUGA,  
PORQUE EN TODA OCASIÓN  
TUVO LA PRECAUCIÓN  
DE COMER BIEN PLANCHADA LA LECHUGA.  
MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".

**8. Conversamos:**

- ¿Le encontramos algo raro? ¿En un verso? ¿En cuál?

**9. Insertamos una rayita después de cada una de las palabras pegadas del primer verso para separarlas.**

**10. Escribimos correctamente cada una de las siguientes palabras debajo en los casilleros.**



ENTUCUMÁNVIVÍAUNATORTUGA

--	--	--	--	--

**11. En el cuaderno, registramos la tarea: "SEPARAMOS LAS PALABRAS DEL VERSO".**



EN LA BIBLIOTECA \_\_\_\_\_

**1. La señorita nos lee (o leemos) poesías u otros textos literarios para disfrutar y entretenernos.**

**2. POESÍAS PARA LA ANTOLOGÍA**

Las tareas de esta clase presentan diferentes grados de complejidad con respecto a la selección de poesías: 1) de resolución más fácil, un trabajo con poesías muy diferentes; 2) dificultad intermedia, poesías muy parecidas en cuanto a su estructura y con repetición de palabras iguales o semejantes; 3) dificultad mayor, poesías seleccionadas directamente de un libro. La idea es que puedan ser asignadas para su resolución a distintos grupos de niños o a parejas dependiendo del grado de avance en el proceso de alfabetización. La puesta en común final es requisito indispensable para que todos expliquen cómo pudieron realizar la tarea, puedan mostrar a los demás sus hallazgos y sus adelantos y así todos se enriquecen con los aportes.

**"Seleccionamos una poesía para nuestra antología"**

**Primera opción**

- Leemos las siguientes poesías y seleccionamos la que ya conocemos:



	<p>ÉRASE UNA VEZ UN LOBO DISPUESTO A DARSE UN FESTÍN; Y LOS TRES QUE IBA A COMERSE LO BURLARON HASTA EL FIN.</p>	<p>ASÍ ES EL CIELO ES DE CIELO, LA NUBE ES DE TIZA. LA CARA DEL SAPO ME DA MUCHA RISA.</p> <p>LA LUNA ES DE QUESO Y EL SOL ES DE SOL. LA CARA DEL SAPO ME DA MUCHA TOS. MARÍA ELENA WALSH, M. E. WALSH, "TUTÚ MARAMBÁ".</p>	<p>EN TUCUMÁN VIVÍA UNA TORTUGA VIEJÍSIMA, PERO SIN UNA ARRUGA, PORQUE EN TODA OCASIÓN TUVO LA PRECAUCIÓN DE COMER BIEN PLANCHADA LA LE- CHUGA.</p> <p>MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".</p>
--	--	---	---

- Copiamos la poesía en borrador para nuestra antología.

### Segunda opción

-Leemos las siguientes poesías y seleccionamos la que ya conocemos:

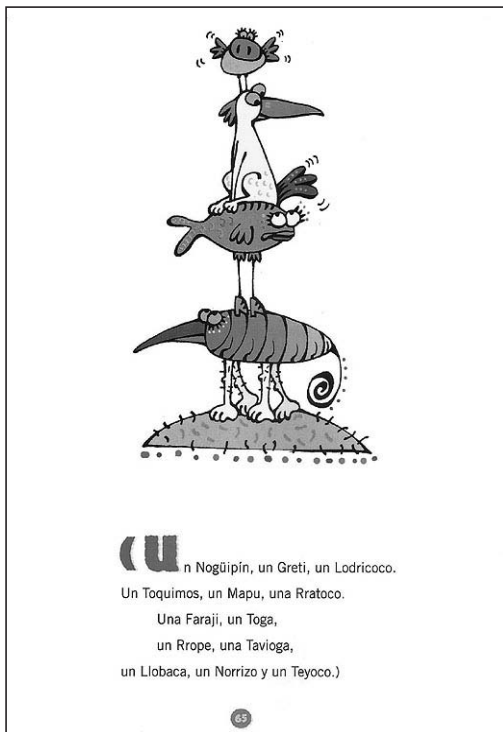
	<p>SI ALGUNA VEZ CONOCEN UNA TRUCHA QUE EN UN ÁRBOL MUY ALTO HIZO LA CUCHA, QUE SOLAMENTE NADA EN AGUA NO MOJADA, SEÑORES, ESA TRUCHA ESTÁ ENFERMUCHA.</p> <p>MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".</p>	<p>SI UN TORO, EN VEZ DE SER TODO DE CUERO, ES DE PLUMAS Y VUELA MUY LIGERO, SI TIENE DOS PATITAS MUY LARGAS Y FINITAS... BASTA, YA SÉ: NO ES TORO SINO TERO.</p> <p>MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".</p>
	<p>SI LAS VÍBORAS FUERAN ELEGANTES, SI USARAN PANTALÓN, GALERA, GUAJANTES Y MOÑITOS DE RASO, IGUAL NO HABRÍA CASO: QUEDARÍAN TAN FEAS COMO ANTES.</p> <p>MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".</p>	<p>SI CUALQUIER DÍA VEMOS UNA FOCA QUE JUNTA MARGARITAS CON LA BOCA, QUE FUMA Y HABLA SOLA Y ESCRIBE CON LA COLA, LLAMEMOS AL DOCTOR: LA FOCA ES LOCA.</p> <p>MARÍA ELENA WALSH, "ZOO LOCO".</p>

- Copiamos la poesía en borrador para nuestra antología.

### Tercera opción

- Buscamos otras poesías en los libros de la biblioteca. Podemos utilizar el índice para saber dónde buscar.
- Copiamos la/s poesía/s que más nos hayan gustado en borrador, para nuestra antología.
- En "MIS LECTURAS" (cuaderno y afiche), registramos las palabras de los primeros versos de las poesías seleccionadas.
- Realizamos una puesta en común. Cada grupo cuenta al resto de la clase cómo encontraron las poesías, cuáles eligieron y por qué.

- Y esto es.... un premio para el final. Una miradita para empezar...



*(UN NOGÜIPÍN, UN GRETI, UN LODRICOCO·  
UN TOQUIMOS, UN MAPU, UNA RRATOCO·  
UNA FARAJI, UN TOGA,  
UN RROPE, UNA TAVIOGA,  
UN LLOBACA, UN NORRIZO Y UN TEYOCO·)*

- Con la seño, la leemos ya.

Algunas rarezas tiene. ¡Es verdad! Pero...

- ¿Si seguimos las instrucciones para investigar?

1° Miramos, cuidadosamente, la ilustración.

2° Observamos la poesía y cada uno de sus versos, detenidamente.

3° A cada una de sus palabras les prestamos muuuucha atención. En los nombres de los animales una pista hay.

- La señorita nos lee a continuación lo que María Elena Walsh escribió en el prólogo de su libro “Zoo Loco” (una ayuda para nuestra investigación):



#### PARA SABER MÁS

---

“La última de estas chiripitifláuticas historietas está escrita en un idioma que se llama Vesre. Hay gente que opina que es feísimo hablar al Vesre, por eso la puse al final y escondida entre dos paréntesis, para que nadie la vea”.

- ¿Quién fue el que acertó? ¿Nos animamos a escribir otros nombres de animales al vesre?

- ¿Y nuestro nombre? ¿Cómo queda al vesre?

- En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche), registramos el título o las palabras del primer verso de las poesías leídas.

---

**CLASE 17****ESCRITURA DE PALABRAS DEL POEMA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.

En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha “HOY ES...”

4. Registramos la asistencia del día.
5. Escribimos un listado de lo que se observa en la ilustración de la poesía (en forma grupal y revisamos colectivamente).



-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

6. En el cuaderno, registramos la tarea: “LA ILUSTRACIÓN DE LA POESÍA”.
7. Escribimos en el llavero las palabras importantes, por ej.: TUCUMÁN, TORTUGA, VIEJÍSSIMA, ARRUGA, LECHUGA, etc.

El número de palabras a escribir en el llavero dependerá del grado de avance de cada niño en el proceso de alfabetización.

8. En el cuaderno, registramos la tarea: “LAS PALABRAS DEL LLAVERO”.

Ud. puede proponer a los niños un juego para que “manipulen” las palabras escritas en el llavero, las comparen y categoricen. Esta tarea es muy importante ya que les organiza los esquemas mentales de los conceptos.

**9. Jugamos con las palabras del llavero agrupándolas en nombres de animales, partes, cualidades, acciones, etc.**

**10. Completamos “El Diccionario del aula” con las palabras seleccionadas, su significado y el dibujo correspondiente.**

**11. En el cuaderno, registramos la tarea: “COMPLETAMOS EL DICCIONARIO DE 1º”.**

**12. En casa, leemos las palabras del llavero a algún familiar o amigo.**

**CLASE 18****ESCRITURA DE POESÍAS**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.













En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha "HOY ES..."

4. Registramos la asistencia del día.

Las siguientes propuestas de escritura se presentan con diferentes grados de complejidad (de las situaciones menos problemáticas a las que presentan mayores desafíos). Ud. puede seleccionar la modalidad de trabajo dependiendo de su grupo de alumnos.

**ESCRIBIMOS POESÍAS****Primera opción (en pares)**

- Leemos y observamos los dibujos:

	SI CUALQUIER DÍA VEMOS UNA		_____
	QUE JUNTA		_____ CON LA
	QUE FUMA Y HABLA SOLA		_____ ,
	Y ESCRIBE CON LA		_____ ,
	LLAMAMOS AL		_____ : LA
			_____ ES LOCA.

- Completamos la poesía con las palabras correspondientes.  
(Ayudas: 1) los dibujos; 2) las rayitas nos indican el número de letras de cada una de las palabras.)

Para la resolución de esta misma tarea pero con menor grado de dificultad, se pueden presentar las palabras (MARGARITAS - COLA - FOCA - BOCA - DOCTOR - FOCA) debajo de la poesía incompleta y los niños las copian.

- Escribimos otras palabras con las mismas rimas.
- Revisamos la escritura con el compañero y luego, con todo el grupo.

**Segunda opción**

- Leemos y observamos los dibujos para completar la siguiente poesía (en parejas).


 SI UN \_\_\_\_\_ EN VEZ DE COMER EN PLATO  

 MORDISQUEA UN \_\_\_\_\_ CON SU  \_\_\_\_\_ MUY CHATO  

 SI TIENE DOS \_\_\_\_\_ MUY CORTITAS Y GRUESITAS  

 BASTA, YA SÉ: NO ES \_\_\_\_\_ SINO  \_\_\_\_\_.

- Escribimos las palabras que corresponden (las rayitas con el número de letras nos dan una pista para revisar que estén bien escritas).
  - Revisamos la escritura con el compañero y luego, con todo el grupo.
- Tercera opción: Escribimos una nueva poesía para nuestra antología

**Primer paso:**

- Releemos el poema “En Tucumán vivía una tortuga...” (en forma grupal).
- Sugerencia: podemos hacer el eco al final de los versos en las rimas.

**Segundo paso:**



PARA JUGAR

“DOS... ¿EN UNO?”



**Recursos:**

- Ilustración con animales
- Tarjetas con nombres de animales imaginarios formados por dos palabras unidas: MONOSO; “RINOFANTE”, “SERAFA”, etc.

**Instrucciones:**

- 1° Nombramos los animales de la ilustración.
- 2° Sacamos una tarjeta de la pilita.
- 3° Leemos el nombre del animal “raro” y lo dibujamos.
- 4° Escribimos separadas las dos palabras que componen el nombre.
- 5° ¿Inventamos otros animales “raros”?

**Tercer paso:**

- Seleccionamos uno de los animales “raros” del juego para nuestra poesía.
- Observamos la ilustración, conversamos y, luego, escribimos sus características divertidas:
  - ¿Cómo puede ser?
  - ¿En dónde puede vivir?
  - ¿Qué puede comer?
  - ¿Qué puede hacer?

- Escribimos una poesía completando la siguiente estructura (en forma grupal):

EN..... VIVÍA..... .....; PERO..... PORQUE EN..... TUVO..... DE.....	AUTORES:.....
--	---------------

- Leemos la poesía para revisarla.

Ud. puede guiar esta tarea, dar pautas a los niños para que revisen sus escrituras teniendo en cuenta: separación, escritura de las palabras en el verso, etc.

- Opinamos sobre la poesía: ¿Nos gusta cómo quedó? Sí/no ¿por qué? ¿La incluimos en la antología?
- Guardamos el borrador para la antología.

**5. En el cuaderno, registramos la tarea: “HOY ESCRIBIMOS UNA POESÍA”.**

**6. En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche), registramos los títulos o las palabras del primer verso de nuestras poesías.**

**7. En casa, leemos la poesía que escribimos a algún familiar o amigo.**

**CLASE 19****“ANTOLOGÍA DE POESÍAS”: PRODUCCIÓN FINAL**

**1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**

**2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.**

**3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.**

En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha “HOY ES...”

**4. Registramos la asistencia del día.**

**5. En el registro “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche), repasamos todos los títulos (o el primer verso) de las poesías leídas.**

**6. Releemos algunas para fijarnos por qué los animales de estas poesías son unos disparates y forman parte del “Zoo Loco” (en forma colectiva).**

**PARA SABER MÁS**

Acerca de las poesías de “Zoo Loco”:

Estas poesías se llaman limericks. Este es su nombre en inglés y acerca de ellas María Elena Walsh en el prólogo de este libro escribió:

“Nadie sabe quién inventó el Limerick. Lo cierto es que, a través de los siglos, parece que mucha gente se ha divertido enhebrando, escuchando y repitiendo estos cuentitos que se componen, nadie sabe por qué, de dos versos largos, dos cortos y otro largo.

En general cuentan soberanas tonterías, cosas requetesabidas o descomunales mentiras.

Los chicos y la gente sencilla se divierten mucho con estos juguetes hechos de palabras, por eso se me ocurrió hacer algunos limericks en castellano”.

Para la elaboración de la antología, Ud. puede entregar a cada grupo el borrador de los poemas seleccionados y/o escritos en clases anteriores.

Luego, les da los materiales (hojas, tapa, contratapa, etc.) para la elaboración de la antología de poemas y les pide que se distribuyan las siguientes tareas en el grupo:

- copia final de los poemas
- ilustraciones
- elaboración de la tapa (incluir el nombre de los pequeños autores) /contratapa
- escritura del índice

**7. Escribimos el título de la antología (lo confirmamos o lo cambiamos) y el nombre para nuestra editorial.**

**8. Copiamos y/o escribimos las versiones finales de las poesías y respetamos la diagramación (versos y estrofas).**

**9. Revisamos cada una de las producciones teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados.**

**10. Ilustramos cada uno de los poemas seleccionados.**

**11. Confeccionamos la tapa y la contratapa.**



## **12. Elaboramos el índice teniendo en cuenta los números de páginas.**

### **Para tener en cuenta:**

En la clase 1 y en la 3 se trabaja con las partes del libro y sus elementos. En la clase 12 y 14, “EN LA BIBLIOTECA”, se desarrollan tareas para profundizar estos conocimientos.

Algunas ideas para que los “autores” de las nuevas antologías puedan incluir sus datos en la contratapa: ¿Cuáles son sus nombres? ¿A qué escuela, grado y división concurren? Los ilustradores, ¿tienen sobrenombres?

## **13. Encuadernamos la antología.**

Sugerencia: la antología puede ser producida en forma digital si se tiene computadoras.

## **14. Nos preparamos para presentar la antología al público.**

Sugerencias:

- Memorizar algunas poesías para recitarlas ese día.
- Acordar quiénes van a realizar distintas tareas el día de la presentación: recitar, leer, mostrar algunas ilustraciones seleccionadas, explicar cómo elaboraron la antología.
- Se puede escribir diferentes tarjetas según los invitados.

## **15. En el cuaderno, registramos la tarea: “ELABORAMOS NUESTRA ANTOLOGÍA”.**

**CLASE 20**

**PRESENTACIÓN DE LA ANTOLOGÍA DE POESÍAS**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
3. Identificamos en el calendario el día de la fecha.
4. Registramos la asistencia del día.
5. Presentamos nuestra antología a los destinatarios elegidos.

En el cuaderno: Escribimos o copiamos la fecha “HOY ES...”

6. Explicamos cómo la hicimos
7. Leemos, recitamos las poesías.
8. Mostramos las ilustraciones.
9. En el cuaderno, registramos la tarea: “PRESENTAMOS NUESTRA ANTOLOGÍA”.

**OTRAS SUGERENCIAS DE ESCRITURA**


- “Galería con los personajes (animales) de las poesías”: dibujos y breve presentación.





**PARA SABER MÁS**



Pero más acerca de la autora (biografía)...


- En la clase nº 3 leímos información acerca de María Elena Walsh, la autora de “Zoo Loco”, incluida en la contratapa del libro. Buscamos esos datos para releerlos y para poder realizar la tarea siguiente:
- Leemos, observamos los dibujos y completamos, sobre la línea punteada, con las palabras que corresponden (la docente con los niños):


LA AUTORA DE ESTE  ..... , ZOO ..... , SE LLAMA MARÍA ELENA WALSH.

NACIÓ EN BUENOS AIRES. A LOS QUINCE AÑOS EMPEZÓ A PUBLICAR SUS PRIMEROS POEMAS. EN 1960 ESCRIBIÓ PROGRAMAS PARA LA  .....

PRONTO APARECIERON SUS PRIMEROS LIBROS PARA  .....

.....  ..... ,  .....

y  ..... Y MUCHOS LIBROS MÁS.

ENTRE SUS PERSONAJES MÁS FAMOSOS SE DESTACA MANUELITA, LA  .....

..... , QUE FUE LLEVADA AL CINE EN DIBUJOS ANIMADOS.



*ES UNA ESCRITORA QUE FUE GALARDONADA CON EL PREMIO HANS CHRISTIAN ANDERSEN EN 1991.*

*“Próxima Parada Alfaguara ZOO LOCO”.*

- Hacemos una puesta en común para revisar, entre todos, lo que escribimos.

## PRIMER GRADO

### Esquema del proyecto con la descripción y la argumentación de las tareas

LIBROS	Descripción de las tareas	Argumentación
<p>Exploración y reconocimiento de los libros.</p>	<p>a. Exploración de los libros (guía de exploración).</p> <p>b. Observación e identificación de las partes de un libro: tapa, contratapa, lomo, etc. y de sus elementos: título, nombre de la autora, editorial.</p> <p>c. Comparación de libros (semejanzas y diferencias).</p> <p>d. Puesta en común.</p>	<p>Cuando los niños interactúan con verdaderos textos en sus portadores originales, como por ejemplo los libros, se encuentran con la lengua escrita en toda su complejidad, desplegada ante su mirada atenta y curiosa. Tienen en ese momento la posibilidad de observar las diferentes formas gráficas que adopta la tipografía usual en los textos, las distintas unidades lingüísticas en simultáneo: oraciones, palabras, letras; los aspectos ortográficos: espacios entre palabras, signos de puntuación, tildes, mayúsculas, etc.</p> <p>El manejo progresivo de estos objetos culturales brindará a los niños estrategias para poder desenvolverse eficazmente y reconocer sus partes, elementos y para qué sirven.</p> <p>Los alumnos deben leer con diferentes propósitos, y la <b>biblioteca</b> puede ser el eje de estas situaciones: leer (o leerles) para seguir instrucciones, por ej.: el reglamento de la biblioteca; leer para obtener una información precisa, por ej.: el significado de una palabra en el diccionario; leer para aprender, para ampliar los conocimientos: por ej.: acerca de un determinado tema en una enciclopedia o manual; leer para disfrutar, por placer, en este caso poemas u otras obras literarias.</p> <p>Es importante que la lectura comience a partir de un contacto placentero con los libros en el que los niños puedan tocarlos, olerlos, mirarlos..., leerlos en el más amplio sentido de la palabra. Por todo lo expresado, se desprende la importancia de tener una <b>biblioteca</b> a disposición de los niños para realmente poder interactuar con los <b>LIBROS</b>.</p>

## GÉNERO DISCURSIVO: POESÍAS

<p><b>Observación, exploración de un género discursivo: poesías (antología).</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Observación de poesías en una antología.</li> <li>b. Selección y observación de un poema.</li> <li>c. Lectura por parte del maestro.</li> <li>d. Conversación acerca de la poesía (comentarios).</li> <li>e. Identificación de rimas.</li> <li>f. Escritura de otras palabras con las mismas rimas para los versos.</li> <li>g. Lectura por parte de los alumnos de la poesía.</li> <li>h. Exploración de la antología de poesías.</li> <li>i. Observación y análisis de la tapa y la contratapa.</li> <li>j. Conversación acerca del libro.</li> <li>k. Completamiento de la ficha del libro con los datos más importantes.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>l. Indagación de conocimientos previos acerca de las poesías.</li> <li>m. Lectura de una poesía de la antología. Conversación.</li> </ol>	<p>Una de las funciones fundamentales del <b>docente</b> es la de ser <b>mediador cultural</b> entre los niños y el patrimonio de su comunidad (que en muchos casos se transmite a través de los libros).</p> <p>La frecuentación de un género discursivo brinda la posibilidad a los niños de irse apropiando de sus características, de familiarizarse con sus recursos. Muchos alumnos recién se inician en este tipo de experiencias y estos conocimientos se aprenden por uso y frecuentación. Para poder leer y escribir un determinado género discursivo es importante un periodo sostenido y sistemático de "inmersión". Así, se van construyendo distintos conocimientos acerca de ese género en particular, a partir del contacto frecuente y guiado de su docente.</p> <p>Para primer grado se ha seleccionado el trabajo con poesía por varias razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura de poesías posibilita una experiencia estética, un contacto con otros usos de la lengua, de las palabras, la musicalidad, el ritmo, la connotación.</li> <li>- Estas poesías por ser breves, son fáciles de memorizar y brindan una serie de ventajas a la hora de que los alumnos intenten leerlas por sí mismos.</li> </ul> <p>Conversar con los niños para recuperar sus experiencias previas con el género discursivo seleccionado para la secuencia (si han leído otras poesías, cuáles, si se acuerdan de alguna para decirla) permite hacer una primera aproximación). Primero se intenta relevar el conocimiento para luego producir más conocimiento.</p> <p>En la medida en que se <b>interactúa</b> en forma sistemática con un <b>género discursivo</b>, en este caso poético, que tiene rasgos comunes, que fueron escritos por la misma autora, con personajes con determinadas características, los niños se van haciendo <b>más "expertos" para leer y escribir esta clase de</b></p>
--	--	---

	<p>n. <b>Presentación proyecto.</b></p>	<p><b>textos.</b> Realizan hipótesis más ajustadas para su comprensión y pueden "escribir" (a través de su docente/en grupo/ de a dos/ en forma individual) ese formato con herramientas provistas con anticipación y en forma graduada.</p> <p>El trabajo con <b>proyectos</b> permite por un lado "contextualizar" las situaciones de lectura y escritura, que los niños realmente vivencian para que sirve leer y escribir, es decir, la función social de la lengua escrita. Por otro lado, se les plantean desafíos que permiten trabajar con la resolución de problemas. El docente presenta la propuesta a los niños y acuerda con ellos qué van a hacer, para qué y quiénes serán sus destinatarios. Al realizar estos acuerdos acerca del producto final, los propósitos que los guiarán, e identificar a los destinatarios concretos se les da sentido a las situaciones y se involucra a los niños en su realización. Esto hace que los alumnos se impliquen mucho más en la tarea y sientan verdadero gusto por realizarla.</p> <p>En este momento se harán acuerdos acerca de las tareas a realizar: en este caso por ejemplo, exploración de libros, lectura de poesías, selección de algunas, escritura de poesías, etc. Identificar algunas tareas y sus responsables, el tiempo que les demandarán, permite planificar y organizarse adecuadamente. Los acuerdos pueden registrarse en un papel afiche para que todos los tengan presentes.</p> <p>En esta situación de enseñanza confluyen tanto propósitos didácticos, como propósitos comunicativos y sociales (estos quizás tienen mayor peso).</p> <p>En la propuesta se presenta el proyecto en este momento porque todas las tareas previas sirven de introducción en el género discursivo, en la temática y de motivación.</p>
--	---	---

## UNA POESÍA (TAREAS GLOBALES)

<p><b>LECTURA</b></p> <p><b>1. Activación de conocimientos previos</b> (sobre el género textual o el contenido de la lectura).</p>	<p>a. Conversación acerca de los conocimientos previos sobre algunas palabras clave del poema, su significado.</p>	<p>Uno de los aspectos más importantes del acto educativo es la relación entre docentes y estudiantes. En esa confianza de que el niño puede aprender - por parte del docente -, y en la confianza de los alumnos de que el docente les puede enseñar, radica la base del acto educativo.</p> <p>En toda situación educativa se requiere la participación voluntaria y activa del niño en su propio aprendizaje. La conversación permite que los niños interactúen con el docente, manifiesten sus expectativas, necesidades, actitudes y posibilita que el maestro pueda relevar el proceso del niño.</p> <p>Se busca que el alumno se exprese sobre lo que sabe y conoce, sobre sus preferencias, por lo tanto la conversación no debe ser un interrogatorio sino una posibilidad de que el niño se exprese y pueda organizar su discurso, articulando los saberes aprendidos en la casa con los saberes escolares, que comparta con los compañeros, adquiera seguridad y que la tarea se torne significativa.</p>
--	--	--

<p><b>2. Presentación y exploración de la poesía.</b></p>	<p>a. Presentación del texto en un afiche y fotocopias en los cuadernos.</p> <p>b. Exploración del texto y del paratexto (ilustración, estrofas, versos, etc.).</p>	<p>La poesía escrita en el afiche y colocada en el aula en forma permanente constituye un referente textual de alto valor, tanto para el reconocimiento de la silueta, de la diagramación, de la estructura, como para la búsqueda de información a la cual los chicos podrán recurrir en otras prácticas de lectura y escritura con valor social.</p> <p>Si existe la posibilidad, los textos trabajados deberían quedar en las paredes del aula durante la mayor cantidad de tiempo posible para seguir funcionando como referentes y para que algunos niños, poco a poco, cada vez "lean" más y mejor ese texto.</p> <p>Las tareas que concentran a los niños en la forma en la que cada texto ha sido "puesto en la página" les permiten la exploración de su materialidad gráfica, es decir, la exploración del texto como objeto.</p> <p>El reconocimiento de los distintos elementos del paratexto - ya sean lingüísticos o no lingüísticos- estimula las anticipaciones acerca del contenido del texto. Cuando se hace este reconocimiento o exploración, antes de leer la poesía, aumenta la comprensión ya que pone en marcha procesos de inferencia, es decir, procesos por los cuales los lectores expertos aportan información relacionada con la que aparece en el texto.</p>
---	---	---



<p>3. Lectura: comprensión del texto.</p>	<p>a. Identificación del propósito de lectura: para aprender.</p> <p>b. Lectura en <b>voz alta</b> por parte del docente.</p> <p>c. <b>Conversación</b> sobre la lectura: impacto.</p>	<p>Esta tarea consiste primero, en entablar una conversación con los alumnos en torno al texto seleccionado para la lectura. Es recomendable que siempre focalice aspectos relacionados con el <b>contexto cultural</b> en el que circula el texto. Recordemos que alfabetizarse es ingresar en un contexto cultural que requiere nuevos conocimientos, habilidades y estrategias; no es solamente adquirir una técnica de descifrado y transcripción. En esta tarea el docente como ya ha presentado el texto que van a leer, conversa con los niños acerca de: qué función comunicativa cumple, quiénes son habitualmente los lectores de ese tipo de texto, <b>para qué se lee</b> (destacar el propósito de lectura es importante), quién es su autor, qué otros textos similares conocen, cuáles son sus características generales, dónde circula, y todo conocimiento que pueda movilizarse a partir de la llegada del texto a la clase. En realidad, se está poniendo el texto en contexto, en una determinada situación comunicativa que hace relevante, significativa, su lectura. Una vez más, el docente asume el rol de mediador cultural.</p> <p>A continuación el docente <b>lee el texto en voz alta</b>, es decir, realiza una lectura modelada. Es muy importante recordar que los alumnos no tienen por lo general buenos modelos lectores en su entorno, en consecuencia el <b>docente es el único que puede asumir este rol</b>.</p> <p>A través de la lectura del maestro que se muestra como un lector experimentado, los niños no se enfrentan directamente con los textos pero sí se van apropiando de estrategias de lectura, aprenden a esperar cierto lenguaje y no otro, cierto tipo de construcciones, ciertas palabras en cierto lugar del texto, etc.</p> <p>Después de compartir la lectura se <b>intercambian opiniones</b> que permiten recuperar las primeras impresiones de los niños, sin duda más espontáneas, más ingenuas, con respecto a la poesía.</p>
---	--	--

<p>d. <b>Relectura</b> señalando cada una de las palabras que conforman el texto escrito y/o con distintos ritmos.</p>	<p>Leer es una manera de mirar, donde la relación entre el ojo y la mente se vuelve central. Es recomendable que, en algunas situaciones en que se quiera focalizar en este aspecto, el docente relea en voz alta y a medida que lo va haciendo, "muestre" a sus alumnos, <b>señalando con el dedo</b>, aspectos del paratexto, las palabras (para que las identifiquen y a los espacios en blanco que las separan), su direccionalidad, los renglones (cuando terminan se baja al otro pero a la izquierda), etc. De esta manera los alumnos van teniendo un modelo lector que les indica cómo educar los ojos y conducirlos por los vericuetos de la lectura.</p>
<p>e. <b>Comprensión</b> de la poesía (conversación y escritura en el pizarrón).</p>	<p>A veces, es conveniente cerciorarse de que los niños sepan <b>qué significan o qué sentido tienen determinados términos o expresiones para que puedan entender el texto</b>. Pueden desconocer el significado de algunas palabras clave y esto puede obstaculizar la comprensión global del texto.</p>
<p>f. <b>Escritura</b> del título de la poesía leída en el registro: cuaderno y afiche.</p>	<p>Confeccionar un <b>registro de las lecturas</b> realizadas tanto en forma personal (en el cuaderno), como en forma colectiva (en el afiche), permite dar cuenta de que verdaderamente se está integrando a los niños en su patrimonio cultural.</p>
<p>g. <b>Recitado y memorización</b> del texto.</p>	<p><b>Recitado y memorización:</b> Tanto en el aprendizaje de la lengua materna como en el de las lenguas extranjeras, las canciones, poesías, coplas, etc. juegan un papel importante para iniciarse en el uso literario del lenguaje, para participar de un imaginario compartido con la comunidad, para adquirir estructuras sintácticas y vocabulario. Memorizar la canción ayudará a "leer" el texto escrito, otorgándole sentido. El objetivo de esta tarea es que el texto escrito empiece a ocupar un lugar en la memoria de los niños.</p> <p>El trabajo con las <b>rimas</b> permite, por un lado, identificarlas como un recurso poético importante que les otorga ritmo y</p>

	<p>musicalidad a los poemas. Por otro lado, promueve el desarrollo de la conciencia lingüística porque los niños están focalizando su atención en los sonidos del lenguaje. En este caso concreto se trabaja con la identificación de sonidos/letras que se repiten y partes que se diferencian (pueden marcarlas con distinto color).</p> <p>La unidad de trabajo es la correspondencia fonográfica referida al grupo de letras finales de las palabras (sea o no sílaba). La tarea consiste en el reconocimiento de grupos de letras iguales ubicados en lugares previsible. Están trabajando sobre las partes finales de cada línea o verso (unidades sin significado) y la semejanza de letras y sonidos.</p> <p><b>Completamiento de versos:</b> Es muy importante comprender la dificultad de esta tarea para un niño que está aprendiendo a leer y a escribir. Primero tiene que leer para localizar el lugar en el que está fallando una palabra o parte de ella. Luego debe leer el texto fuente para buscar la información necesaria, encontrarla y reconocerla. Además, es necesario que retenga esa información en la memoria y que vuelva a encontrar el lugar en donde hay que completar el texto. Finalmente el alumno debe escribir lo que ha leído y retenido en su memoria. En unos casos se trata de palabras completas y en otros, de partes de ellas.</p> <p>Los alumnos trabajan en <b>pares</b> y a medida que terminan, el docente les entrega otro texto para completar. Esto permite atender la diversidad de tiempos de trabajo puesto que, mientras algunos alumnos resuelven uno, otros podrán completar más de uno con complejidad creciente.</p> <p>Finalmente, se realiza una <b>puesta en común</b>, mientras algunos niños pasan al pizarrón, los demás revisan lo que cada uno ha escrito en su propio texto pegado en el cuaderno.</p> <p><b>Lectura en voz alta del texto (alumnos)</b> Es importante que los niños intenten leer en voz alta el texto. Para lograr esto se puede organizar una práctica previa. Algunos niños quizás tendrán vergüenza de realizar esta tarea</p>
<p>h. Identificación de rimas.</p> <p>i. <b>Completamiento de versos</b> con palabras o partes de palabras.</p> <p>j. <b>Lectura de los niños</b> (primero de a dos).</p>	

	<p>k. <b>Escritura de nuevas rimas</b> (identificación de los finales iguales).</p> <p>l. <b>Ilustración y comentario</b> de otras palabras con las nuevas rimas.</p>	<p>frente a sus compañeros. El docente puede pedirles que lo hagan para él, en algún momento a solas para evitar su exposición ante el grupo.</p> <p>Cuando los alumnos leen, ponen en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión. Exploran textos para tener una idea global de su contenido. La posibilidad de intercambio con los compañeros acerca de lo que puede decir en el texto y la confirmación o modificación de la anticipación es posible en el marco de situaciones que le dan sentido.</p> <p><b>Escritura de nuevas rimas:</b> Recordemos que es muy importante en esta tarea que los alumnos escriban, en el pizarrón, sus palabras con las rimas del modo en que las van pensando y que reciban la colaboración del resto de los niños, y la guía del docente para su correcta escritura. Esta reflexión es la que favorece los procesos de revisión y corrección colectiva para avanzar en la construcción del sistema de escritura. El docente en su rol mediador cuidará que la escritura final de cada palabra sea correcta, que no sea una mera transcripción sino la resultante de procesos cognitivos de los chicos desarrollados a partir de sus saberes y posicionamientos.</p> <p><b>Ilustración y comentario:</b> esta situación en el contexto del proceso de alfabetización da origen a la verbalización en la que los niños hablan del texto y de su particular interpretación en relación con el dibujo.</p>
--	---	---

## TAREAS ANALÍTICAS – ORACIÓN/PALABRA/LETRA

<p>4. Lectura y escritura de palabras y oraciones. Reconocimiento de palabras y oraciones.</p>	<p>a. <b>Identificación de palabras clave:</b> (¿Dónde dice ...? ¿Cuántas veces está escrita?)</p> <p>b. <b>Reconocimiento de palabras</b> en las oraciones (versos) y los espacios que las separan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de palabras pegadas y reconocimiento de los espacios entre ellas.</li> </ul>	<p>El docente ayuda a los alumnos a <b>identificar</b> en el texto de su cuaderno esas <b>palabras</b> u oraciones que previamente ha seleccionado, leído, releído y escrito en el pizarrón o afiche. Los niños tienen que hacer una lectura de barrido para recuperar las palabras clave. Cuando encuentran esas palabras tienen una sensación de éxito lector. Barrido y fijación: se está educando la mirada, se pasa del texto a las palabras.</p> <p>Destaquemos en este punto que los niños no están tratando de leer deletreando -lo cual, como todos sabemos, pone en serio riesgo el sentido del texto- sino buscando las palabras que ellos saben que están en el texto.</p> <p>El docente ayuda a los niños para que puedan realizar esta tarea que tiene su complejidad ya que los alumnos tratan de leer pero buscando pistas, en este caso perceptuales (longitud de las palabras, formato de las letras, etc.). Esta tarea ayuda a ir incorporando en la memoria las palabras y esto contribuirá a desarrollar la lectura de "vistazo".</p> <p>El docente lee cada uno de los versos con las palabras pegadas y ayuda a los niños a <b>identificar cuántas palabras</b> tiene, en este caso, el verso (en otros casos será la oración). Luego, los alumnos pasan al pizarrón para cotejar sus escrituras, leerlas, revisartas. Entre todos llegan a la conclusión de cuáles son las dificultades que se presentan con esos "versos" y qué caracteriza a las palabras (espacios entre cada una). En otros textos se sugiere agregar la identificación de las marcas gráficas de la oración (mayúscula y punto final). La separación de palabras revela que el alumno ha tenido oportunidades de tomar conciencia de las unidades significativas de la lengua escrita como una característica diferenciadora respecto de la lengua oral en la que percibe un continuo.</p> <p>En estas tareas, se profundiza gradualmente la concentración sobre algunas marcas gráficas del texto y se afianza la</p>
--	---	---

<p>5. Identificación de las unidades del sistema alfabético de escritura: Comparación, análisis, síntesis de palabras/letras.</p>	<p>a. <b>Identificación de palabras largas y palabras cortas</b> según la cantidad de letras.</p>	<p>observación detallada de la disposición, linealidad, dirección, espacios entre palabras y líneas.</p>	<p>Las <b>tareas de comparación y análisis de palabras permiten trabajar con el conocimiento acerca del sistema alfabético</b>. La visión alfabética no es natural, los ojos no están preparados para “ver” escritura. La vista se va especializando y esta secuenciación permite, en forma progresiva, ir de la globalidad de la palabra a la mayor abstracción de la lengua, que es la letra. El trabajo intensivo con el análisis de palabras es de alto valor ya que cada palabra demuestra el funcionamiento del sistema alfabético de escritura con todas sus características y particularidades (direccionalidad, linealidad, separación entre palabras, ortografía, etc.). Además, es importante transformar las palabras en un “juguete manipulable”: para coleccionar, armar/desarmar, transformar, recortar/pegar, etc.</p> <p>La <b>exploración</b> de las <b>palabras</b> por comparación es la base para el desarrollo del léxico; desarrollo esencial para los procesos de comprensión lectora y de aprendizaje de la ortografía.</p> <p>La <b>comparación</b> es una estrategia lectora que conduce al reconocimiento de la silueta de las palabras (largas/cortas, que suben/bajan el renglón, con/sin tilde, etc.); al reconocimiento de las letras (las que tienen “a”, etc.) y al de la morfología (singular/plural, masculino/femenino, raíz de familia de palabras, etc.). Todos estos conocimientos contribuyen a la construcción comprensiva del sistema alfabético de escritura.</p> <p>La comparación, a través de la memoria, permite almacenar colecciones de palabras por semejanzas y diferencias; luego, dará lugar a diversos procesos cognitivos de clasificación, discriminación y asociación.</p> <p><b>Palabras largas y cortas según su cantidad de letras:</b> Los alumnos resuelven la tarea teniendo en cuenta el espacio que ocupa cada palabra o contando las letras y luego realizan la misma actividad colectivamente en el pizarrón. Escriben las</p>
---	---	--	--

	<p>b. <b>Identificación de palabras que comienzan igual.</b> "Buscamos las que comienzan con "..."</p> <p>c. <b>Identificación de palabras que terminan igual</b> (no sólo las que riman).</p> <p>d. Identificación de la <b>terminación</b> de algunas palabras del texto asociadas con aspectos gramaticales.</p> <p>e. <b>Análisis de cantidad, orden, sonido y letra de una palabra.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación de la palabra.</li> <li>- Conteo de letras.</li> <li>- Observación de la primera y la última letra.</li> <li>- Comparación de las letras entre sí (si son iguales, diferentes, y las que se repiten).</li> <li>- Pronunciación de las letras arrastrando los sonidos.</li> <li>- Escritura de la palabra en el pizarrón (sin el modelo).</li> <li>- Revisión de la escritura de la palabra comparándola con el modelo.</li> </ul>	<p>palabras de más larga a más corta con la intervención del maestro que realiza preguntas para que expliquen por qué ordenaron las palabras de ese modo.</p> <p><b>Palabras que comienzan y terminan igual y diferente:</b> Los alumnos a través del análisis y la comparación de estos principios y finales de palabras, intentan identificar lo igual, lo semejante y lo distinto. Se sigue trabajando el desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica.</p> <p>Es muy revelador para los niños reconocer finales de palabras que modifican sustancialmente su significado cuando algunas terminaciones tienen un sentido relacionado con <b>aspectos gramaticales</b>. Por ejemplo la terminación "s" (o "es") que indica plural (si no está es uno y si está, indica "muchos").</p> <p><b>Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra. Síntesis.</b> En este momento se trabaja con la segmentación de la palabra en letras, la conciencia fonológica y la correspondencia entre fonema y grafema.</p> <p>El docente puede seleccionar algunas palabras clave del texto para ponerlas bajo la lupa. Como ya se ha dicho, en la palabra los niños focalizan las letras a partir de las cuales establecen las correspondencias con los fonemas. Para ello, se propone el análisis de la cantidad, el orden o lugar que ocupa cada letra, el sonido y tipo de letra (cursiva o imprenta, minúscula o mayúscula) de cada palabra.</p>
--	---	--

	<p>- Identificación y escritura de la palabra escondida.</p> <p>f. <b>Desarmado de la palabra en letras (docente) y armado de la palabra en el pizarrón</b> (con la ayuda de los compañeros).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Corte de la palabra en letras (individualmente) y armado de la palabra.</li> <li>-Desarmado y armado de otras palabras del texto en el pizarrón y, luego, en el cuaderno.</li> <li>- Armado de otras palabras del texto con el equipo de letras (letras móviles).</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>¡¡¡¡ATENCIÓN!!!</b> El listado de actividades que figura a continuación puede ser desarrollado con los niños que tienen un nivel avanzado en el proceso de alfabetización inicial para complejizarles la propuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación de la palabra analizada en otro tipo de letra (imprenta minúscula o cursiva).</li> <li>- Comparación de las escrituras (reconocimiento de la cantidad, del orden y de la forma).</li> <li>-Escritura de otras palabras del texto en distintos tipos de letra.</li> <li>- Parear las palabras escritas en distintos tipos de letra.</li> </ul> </div> <p>g. <b>Reconocimiento de las vocales</b> en las palabras del texto (Palabras que empiezan, terminan o tienen "a", palabras que tienen más de una "a". Luego con "e", etc.</p> <p>h. <b>Lectura de palabras entre distractores.</b></p>	<p>El docente puede escribir la palabra en un cartel que, luego, cortará en letras para que los niños la vuelvan a "armar", colocando sucesivamente una a una las letras en el orden que corresponde. Esta actividad es colectiva porque es necesario involucrar a todos en el procedimiento de análisis; mientras uno "arma" la palabra, el resto le va indicando desde el banco cuál letra va. Esto debería repetirse en la actividad individual, para lo cual el docente puede distribuir individualmente un papel con la palabra completa; los niños y las niñas la cortan en letras y la vuelven a armar pegándola en el cuaderno.</p> <p>Luego se presenta nuevamente (en cartel o escrita en el pizarrón) la palabra ya trabajada y el docente la escribe (o agrega otro cartel) en minúscula o en cursiva para que los niños y las niñas comparen ambas escrituras y vayan desarrollando la idea de que las palabras pueden estar escritas en distintos tipos de grafías, pero en el cambio de un sistema a otro (imprenta a cursiva, por ejemplo) siempre se mantiene la misma cantidad, orden y sonido de cada letra. Para ello se promueven el análisis de la palabra, su lectura en voz alta y su posterior escritura. Los alumnos descubren que con las letras de una palabra se pueden escribir otras. Palabras diferentes que significan cosas distintas y que la omisión o agregado de una letra tiene un impacto enorme porque implica escribir otra palabra.</p> <p><b>Reconocimiento de vocales</b> Con la resolución de distintas actividades están tratando de aislar los sonidos/letras para su reconocimiento lo que significará un gran avance en su proceso de aprendizaje de la segunda articulación.</p> <p><b>Lectura de palabras entre distractores:</b> Esta tarea es de</p>
--	--	--



resolución individual y silenciosa. No sólo el análisis es indispensable para el proceso lector. También es necesario leer de un vistazo, arriesgar un significado (a partir del reconocimiento global de la silueta de una palabra, de una letra o comienzo rápidamente identificado, de un rasgo gráfico que ha quedado guardado en la memoria o por similitud con una palabra conocida), esto también es leer.

En nuestro sistema alfabético los sonidos, las letras no tienen ningún significado, sólo actúan por oposición, por ejemplo la "l", la "p" y la "g" en lata/pata/gata, etc. Los niños tienen oportunidad de ir descubriendo que con algunos procedimientos como la **conmutación**, la **elisión** de letras, se producen **cambios en el significado**. Con esta tarea se focaliza la conciencia fonológica y se trata de aislar sonidos asociándolos a sus correspondientes letras.

**Reconocimiento de letras en las palabras. Uso del alfabeto:** Durante esta tarea sucede que los niños piden al docente que les lea lo que escribieron, o le preguntan qué quiere decir lo que resultó escrito a partir del completamiento. El docente cumple el importante rol de lector de esas escrituras exploratorias del sistema y aporta el significado de palabras que los alumnos escriben pero de las cuales suelen desconocer el significado. Identifican letras en las palabras y aprenden que son consonantes.

**Reconocimiento de letras en las palabras: consonantes**  
Esta actividad resulta muy amena si se realiza con el equipo de letras móviles entregándoles una cantidad controlada a los chicos por pareja. Se propone realizar canjes lúdicamente e intentar leer las nuevas palabras arriesgando significados con el aporte de los compañeros.

Es probable también que algunos alumnos tengan la respuesta porque han avanzado más en el proceso de reconocimiento de la correspondencia fonema/grafema o

i. **Conmutaciones y elisiones de letras** en series de palabras.

j. **Reconocimiento de letras** en palabras del texto.  
Uso del alfabeto.

-Completamiento con las **vocales** que faltan en las palabras conocidas.

- Reconocimiento de las **consonantes**: subrayan, colorean y las identifican en distintos referentes (nombres de los compañeros, días de la semana, etc.).

- Completamiento con consonantes en los espacios en blanco.

<p>6. Sistematización del vocabulario del texto</p>	<p>a. Escritura con y sin ayuda de palabras en un llavero, mochilita o cajita con ordenador alfabético (diccionario).</p>	<p>porque conocen esos vocablos. Se trata, como ya hemos visto, de una tarea de exploración del sistema alfabético para producir palabras. <b>Esto cambia la lógica de la enseñanza: en vez de usar el texto para que surja un sonido/letra determinado que hay que "presentar" o "reforzar", se afianzan todas las letras en forma permanente.</b></p> <p><b>Vocabulario (memorización):</b> Así como al recitar se comprendió la poesía y su sentido, en tanto texto o discurso literario, en este momento se focalizan las palabras, su sentido y su escritura. Se asocian las imágenes auditiiva y gráfica de la palabra, se memorizan ambas, lo que permite luego recuperarlas con facilidad.</p> <p>Se pueden hacer distintas actividades, juegos, con todo el grado, con un grupo, con el compañero, individualmente para permitir que manipulen las palabras, las muestren, las vuelvan a escribir, se las apropien. Este vocabulario no queda aislado, está relacionado con las otras palabras del texto. Se deberían ir conformando esquemas cada vez más amplios que les permitan a los alumnos relacionar, categorizar, comparar y jerarquizar los conceptos. Se intenta transformar un vocabulario de reconocimiento en uno de uso.</p> <p><b>Escritura sin ayuda, con reflexión y revisión posterior:</b> Una tarea sustancial en la secuencia didáctica es la escritura sin ayuda -en principio, de palabras pero luego de oraciones y textos- ya que los niños tienen que encontrar en la propuesta alfabetizadora un momento para escribir según lo pueden hacer dado el estado de sus conocimientos y, además, porque esta escritura es muy indicativa de sus progresos.</p> <p>Sin embargo, en el aprendizaje de la lengua escrita hay procesos muy complejos como la reflexión y la revisión del propio escrito que necesitarán la guía del maestro durante todo el primer ciclo.</p> <p>La revisión de las propias escrituras es un proceso que se va complejizando y delegando progresivamente en los alumnos. Concentrarse en aspectos superiores o en unidades más</p>
---	---	--

complejas requiere haber automatizado los procesos más simples. **Los niños no pueden revisar un texto completo sin poder revisar solos**, por ejemplo, **la copia del pizarrón, la escritura de una palabra o de una oración**. El propósito de esta tarea es que los alumnos avancen en la construcción del sistema de escritura aplicando las estrategias de los escritores expertos: escritura, revisión, corrección y reescritura.

b. **Dictado de palabras conocidas** (sin ayuda con revisión posterior).

**Dictado de palabras conocidas con revisión posterior:** Recordemos que es muy importante distinguir los tipos de preguntas que realizan los niños para saber cuál es la mejor respuesta. Las preguntas del tipo ¿con qué letra va?, se responden directamente escribiendo la letra solicitada. Sin embargo, las preguntas sobre el orden de las letras conviene responderlas, en primer lugar, con la información oral; es decir pronunciando lentamente la palabra para que vayan comprendiendo que el orden de los grafemas está determinado por el orden de los fonemas en la oralidad y, en segundo lugar, se responde directamente la pregunta acerca de qué letra va antes y cuál después.

El docente tomará en cuenta la información que los niños piden para realizar la tarea ya que las preguntas indican el lugar desde el cual cada uno interroga al sistema de escritura.

El desarrollo de esta estrategia de escritura (consulta de fuentes para escribir) es muy importante a largo plazo porque es una de las que utilizan los escritores expertos. Pero durante el proceso de aprendizaje es fundamental que los niños soliciten información pertinente para escribir, principalmente aquellos que encuentran mayores dificultades para hacerlo.

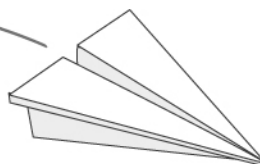
TAREAS GLOBALES DE CIERRE/TEXTO

<p>7. Escritura creativa (para recrear el texto).</p>	<p>a. Escritura por parte del docente a partir del dictado de los niños (borradores).</p> <p>b. Recrear el texto cambiando alguna situación o palabra.</p> <p>c. Escritura de poesías con modelos.</p> <p>d. Relectura y revisión del texto.</p>	<p>El docente escribe al dictado: muestra la direccionalidad de escritura, el orden de las palabras, los espacios que se dejan, etc. Él es el encargado de la escritura pero comparte con los niños los problemas a los que se enfrenta todo escritor: qué van a escribir, para quién; los niños pueden concentrarse en el texto, su contenido.</p> <p>El docente propone escribir alguna palabra u oración relacionada con el texto leído pero nueva para los alumnos. Lo puede proponer como un problema (por ejemplo: "Quiero escribir... ¿Me ayudan?). Mientras se desarrolla la tarea, los niños escriben solos y el docente suspende la ayuda; pero luego propone un trabajo de revisión colectivo en el pizarrón.</p> <p>Los niños escriben: son ellos los que escriben directamente, intentando avanzar en la comprensión del sistema alfabético (qué letras poner, cuantas, en qué orden). Toman el lápiz, se enfrentan con una página en blanco para llenar.</p> <p>Las lecturas que han realizado les sirven como modelos para su propia escritura.</p> <p>Cuando asumen la responsabilidad de escribir directamente, están intentando avanzar en la comprensión del sistema de escritura (qué letras poner "para que diga", cuántas y en qué orden) y también del lenguaje que se escribe (cómo se escribe si es un cuento, una carta o una noticia).</p> <p>Se propone una situación de escritura a partir de una estructura dada, en la que los chicos puedan emplear tanto las palabras aprendidas como otras nuevas. Al tener resuelto el contenido de lo que se escribirá, los niños pueden reflexionar mejor sobre cómo escribir atendiendo a la forma del texto.</p> <p>Por último se releen los borradores para hacerles una primera revisión que permita reparar algunos errores que pueden ser considerados en este momento, por ejemplo, adecuación al formato (estrofa, verso), separación de palabras, escritura correcta de algunas palabras, etc.</p>
---	--	--

<p><b>8. Tareas de cierre: elaboración de la antología.</b></p>	<p>a. Confirmación del título de la antología y el nombre de la editorial.</p> <p>b. <b>Copia y/o escritura de las poesías.</b></p> <p>c. <b>Revisión de la escritura.</b></p>	<p>El armado de la antología combina diversas situaciones: lectura de poesías, copia (colectiva, grupal, individual), revisión y escritura final.</p> <p>Puede ser interesante en este momento volver a pensar el título de la antología y el nombre de la editorial después del recorrido realizado ya que los niños pueden decidir cambiarlos teniendo en cuenta otros aspectos antes no considerados.</p> <p>Estas tareas de reescritura a partir de textos ya trabajados ofrecen a los alumnos la posibilidad de reflexionar, con ayuda del docente, no sólo sobre el funcionamiento del sistema de escritura, sino sobre las restricciones gráficas que impone la tarea de edición de los textos: convenciones propias de los géneros discursivos.</p> <p>En estas situaciones el maestro interviene para hacer explícitas diferentes cuestiones como por ejemplo: dónde se escribe el título y el autor; aspectos visuales sobre el poema: estructura: estrofa y verso (corte de línea cuando termina); qué características pueden tener las ilustraciones que acompañarán a estos textos, etc. Algunos niños necesitarán más ayuda y serán guiados por el maestro y, también, por sus pares, y otros, los más avanzados, afianzarán sus aprendizajes.</p> <p>En las situaciones de escritura reales siempre se escribe con un propósito determinado. Los docentes deben enseñar a los alumnos la necesidad de volver a leer el texto escrito para constatar que se cumpla con los propósitos. La revisión tiene por objeto lograr las mejores formas de decir algo por escrito, la mejor versión a la que los autores sean capaces de llegar.</p> <p>Luego de este intenso trabajo de escritura y corrección, los alumnos pasan en limpio el poema, realizan las ilustraciones, y comienzan a pensar en el armado de la antología: diseñan una tapa donde, además del título de la antología, escriben los nombres de los ilustradores. Luego, deciden un orden de aparición de los poemas. En función de este orden, se</p>
	<p>b. <b>Ilustración de cada uno de los poemas seleccionados.</b></p> <p>a. <b>Confección de la tapa y la contratapa</b></p>	

		<p>escribirá el índice. Finalmente, escriben un breve texto para la contratapa. Haciendo estas tareas, estarán reafirmando aquello que aprenden en sus clases de lectura acerca de los elementos del paratexto y sus funciones.</p>
<p><b>9. Presentación de la antología.</b></p>	<p><b>a. Presentación de la antología</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura en voz alta de las poesías.</li> <li>- Recitación de las poesías.</li> <li>- Presentación de las ilustraciones.</li> <li>- Explicación acerca del proceso de producción del proyecto.</li> </ul>	<p>Cuando se llega a esta instancia, es verdaderamente cuando los niños sienten que aprender a leer y a escribir vale la pena. Se sienten orgullosos de la tarea realizada que pueden mostrar a los destinatarios propuestos. Cada uno habiendo aportado lo que pudo, pero el "equipo" funciona y entre todos logran la producción esperada. Algunos leen las poesías, otros las recitan, otros muestran las ilustraciones y otros explican cómo confeccionaron la antología.</p> <p>En este caso, la lectura en voz alta con un entrenamiento previo, se "legaliza", tiene sentido para dar a conocer las poesías de las antologías ante un público.</p>
<p><b>10. Tareas metacognitivas</b></p>	<p>a. Identificación de los <b>avances y las dificultades</b></p>	<p>Es muy importante que los alumnos, a instancias de su docente, reflexionen respecto de su apropiación de los conocimientos abordados para iniciarse en estrategias de metacognición con las que revisan su proceso de aprendizaje. Se debe responder a las preguntas <b>qué aprendí y cómo lo hice</b>.</p> <p>Al docente le permite, por un lado, identificar avances y dificultades de los niños que dan las explicaciones y, por otro lado, sirve para poner al tanto a alumnos que han estado ausentes acerca de las actividades realizadas. Estas tareas dan lugar, además, a poner en común y destacar los logros para que sepan valorarlos.</p>

Esta parte ha sido producida por Selva Fuente y Graciela Castellano sobre la base del material de Lengua del programa "Todos pueden aprender".



## Anexo Bibliográfico

*La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo, y es la llave de la puerta del conocimiento.*

*Paulo Freire*





## ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE LA ALFABETIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

*Por Berta Braslavsky*

EL ENFOQUE HOLÍSTICO se ocupa de unidades indivisibles cuyas propiedades son inherentes a la totalidad en su conjunto. Desde esta perspectiva se reconoce que la palabra "encierra en la forma más simple el pensamiento lingüístico", y su unidad se halla en su "aspecto interno", es decir, en su significado. Como el significado de la palabra no se refiere a un objeto aislado sino a toda una clase de objetos, procede de una generalización que es un acto del pensamiento. Por lo cual, "el significado pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento" (Vigotsky, tomo II de Obras escogidas: 21). Insinuaciones

En la década de 1930 decía Vigotsky (tomo II de Obras escogidas: 296-304) que hasta entonces se habían considerado separadamente el sonido y la significación. Pensaba que la esterilidad de la semántica y la fonética clásica se debía, en gran medida, a la ruptura entre el sonido y el significado, a la descomposición de la palabra en elementos aislados y consideraba que el significado de la palabra no había recibido suficiente investigación, cuando, sin embargo, es en el significado donde reside la clave de la unidad del pensamiento lingüístico, ya que la palabra es, a la vez, lenguaje y pensamiento.

Cuando analiza la dinámica funcional del lenguaje, Vigotsky plantea que el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto. La distinción consiste en que mientras en su singularidad una palabra puede tener un significado más estable y preciso, su sentido puede cambiar en el texto y en la dinámica del contexto. Así, por ejemplo, en la fábula de la cigarra y la hormiga, la palabra final es "¡canta!", interpretada en el texto, pero que en el contexto de la situación significa "¡muere!". Siguiendo a Paulhan, Vigotsky dice que el sentido de la palabra es ilimitado, cambia de una conciencia a otra y de una situación a otra, y que "la palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase lo toma a su vez del contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro lo adquiere en el contexto de toda la creación del autor".

Estos conceptos, que en la actualidad son ampliamente desarrollados en la gramática del texto y la teoría del discurso, refuerzan los argumentos que repetidamente se han venido ofreciendo a propósito de la necesidad de

comenzar por la comprensión de textos en la lectura y por producir textos con significación en la escritura. Es el punto de vista que defendieron los partidarios de los métodos globales en su debate histórico con aquellos que se aferraban a la fonetización. Con respecto a estos últimos, Vigotsky decía que "el proceso habitualmente llamado comprensión del lenguaje es algo más importante y distinto que una reacción ante una señal fónica".

Finalmente, en la enseñanza equilibrada, como lo vimos, se contempla la necesidad de muchos niños que, por causas culturales o naturales, necesitan ayuda para resolver los problemas de la fonetización, que son propios del sistema alfabético de escritura. Se conocen nuevos modelos pedagógicos que no separan la fonética de la semántica porque es en la semántica donde está la unidad del pensamiento con la palabra. Para pensar sobre qué se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto. Pero también buscan estrategias para que los niños aprendan las habilidades de la fonetización, especialmente cuando hay tantos que las necesitan.

En educación, el término estrategia se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (The Literacy Dictionary, 1995). Más específicamente, en alfabetización se definen las estrategias para leer centrándolas en el alumno como la acción deliberada que un lector realiza voluntariamente para desarrollar la comprensión.

Pero también se habla de estrategias instruccionales o herramientas metodológicas a cargo del docente como el apoyo que necesitan los alumnos para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica.

Los investigadores contemporáneos, en su mayoría, coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción de cuatro grupos de variables: el contexto educacional (entorno socio-cultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (género, tipo, características).

## **El contexto educacional como escenario de las estrategias**

Como se dijo, la escuela debe funcionar como un ámbito de organización propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos, en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones, y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender, en una atmósfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida social. Debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, explorar individualmente materiales escritos, interactuar en lecturas compartidas, contando con un entorno físico adecuado. En esas condiciones, el niño puede generar y desarrollar sus propias estrategias.

## **Las estrategias del alumno como lector**

Del mismo modo que en la alfabetización temprana en el hogar, en una situación escolar adecuada los niños generan sus propias estrategias para leer y escribir. Esa situación debe ser tanto más cuidadosamente adecuada si los alumnos no pertenecen a una familia letrada.

Por supuesto que esas estrategias se pueden apreciar mejor si se acepta que, esencialmente, "leer es comprender el texto". Si de algún modo el niño conoce el contenido de lo que va a leer, ya sea porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará —por los colores, el formato, el tamaño u otros signos— para reconocer logos, palabras, letras, números. Son pistas que él encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias —reales o generadas por el maestro— y también buscando el placer que le procura la lectura compartida y la lectura individual, aunque sea simulada.

Del mismo modo, llega a producir significados comprensibles para el receptor en un proceso de construcción que tiene lugar en un medio que le genera necesidad de producir escrituras que le sirvan para comunicarse, registrar

hechos de su vida cotidiana, relatar sus experiencias, obtener alguna ayuda o una autorización. Y también, sobre todo, para sentir el placer de que alguien reciba su mensaje y se lo conteste o que celebre una ocurrencia suya; de sentirse capaz de producir esas escrituras y de saber cómo funcionan para expresar sus ideas, sus imágenes, sus sentimientos.

Es innegable que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y de la escritura. Sin embargo, el sentido común puede alcanzar para alertarnos sobre la insuficiencia de esa construcción individual del niño solo. Y las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, así como otras demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura.

Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert (1992), los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura".

## **Las estrategias del docente**

En gran parte de los casos, y en particular en el de los alumnos que no han tenido experiencias de lenguaje escrito en sus hogares o que tienen diferencias culturales y lingüísticas —muy numerosos de acuerdo con los resultados que se comprueban en la mayoría de los países— las estrategias instruccionales a cargo del maestro tienen una importancia fundamental. Aun así, la participación tan dominante del lector en la comprensión activa generó dudas acerca de que la comprensión pudiera ser enseñada y, en consecuencia, sobre el papel que juega la variable maestro para la comprensión del alumno.

Si bien algunas investigaciones fueron contradictorias respecto de esto, otras más recientes, realizadas sobre muestras significativas de alumnos, arrojaron resultados que sugieren fuertemente que la comprensión puede ser enseñada. Se encontraron amplias evidencias como para persuadir a los maestros sobre la necesidad de la enseñanza de la comprensión de la lectura. La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos.

Una vez más conviene recordar que la enseñanza, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento, en la zona de desarrollo potencial.

Las estrategias pueden ser muy diversas y varían, en gran medida, con el tipo de texto. Se reconocen algunas estrategias generales referidas a tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que vamos a describir aunque con la advertencia de que no deben tomarse como pasos necesarios e indispensables, como prescripciones rígidas e insoslayables. Las presentamos como orientaciones para un maestro inteligente y bien preparado que debe tomar oportunamente sus decisiones sobre ellas, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada uno.

### Antes de la lectura

Antes de la lectura de un texto, el docente se vale de las propias estrategias del alumno e introduce algunas más, ya sea para:

- reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto;
- generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo;
- evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.

Según cuál fuere el contenido del texto, el maestro puede utilizar una imagen del cuento que se va a leer o el título de una noticia o un párrafo del texto expositivo, o un acontecimiento del día, o el nombre del autor, o a veces una conversación para que los niños evoquen lo que saben acerca de —lo que se relaciona con— lo que se va a leer, y elaboren algunas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido, que después confirmarán o no, o para proponer un juego o una actividad donde intervenga la lectura o se genere la necesidad de escribir.

A través de esas alternativas, los alumnos generarán motivaciones y actitudes, según cuál sea el propósito de la lectura, por ejemplo:

- disfrutar del placer de la narración;
- informarse sobre algo que les interesa;
- orientarse sobre las reglas para participar en un juego;
- conocer los pasos a cumplir en la elaboración de un producto;
- resolver algún problema a través de una guía.

Con estas estrategias se enfatiza la importancia de recurrir a los conocimientos anteriores para construir e incorporar los nuevos y motivar la lectura a través de las expectativas que se generan por diversos resortes, entre otros por el enigma de lo que se va a leer o por el entusiasmo sobre lo que van a hacer, o encontrar, o emprender.

### Organizadores visuales y verbales

Por su parte, los "organizadores visuales", como las imágenes, y "verbales", como el título, recuperan los conocimientos anteriores y, sobre todo, anticipan lo que se va a leer.

Los organizadores visuales tienen especial importancia en relación con el segundo momento, en cuanto anticipan la estructura del texto. Estudios realizados en la década de 1980 permiten reconocer que en los cuentos tradicionales se usaban dos tipos de ilustraciones para acompañar al texto:

- dibujos de tamaño grande que representan el contenido total del cuento, y
- dibujos más pequeños que se refieren a partes separadas del texto y ayudan a comprender las peripecias del cuento y relacionarlas.

Esos estudios comprueban experimentalmente que son más eficaces las ilustraciones grandes al mostrar cómo pueden integrarse los eventos parciales del cuento, y de ese modo sirven para la comprensión holística del texto.

Las ilustraciones parciales sirven para que los niños integren las secuencias, formulen anticipaciones e hipótesis. De ningún modo se trata de un recurso para asociar la imagen con la palabra y provocar así una relación de estímulo-respuesta.

Es conveniente advertir que los conceptos de estrategia que aquí se manejan nada tienen que ver con las etapas de aprestamiento y decodificación lineal para recomponer palabras, como se entendía en los programas tradicionales y en la práctica muchas veces vigente todavía. No se promueven ejercicios para la maduración de "funciones" o "destrezas" ni se empieza por las vocales para enseñar de manera encubierta todas las letras del abecedario.

No se actúa pensando que el niño solamente debe ejecutar o comprender lo que indica el maestro, sino en la

seguridad de que debe intervenir activamente para comprender el texto que lee y escribir para decir algo, no para ejercitar la motricidad fina o para copiar.

Tampoco quiere decir que, como en la antigua "querella", se opta de manera dogmática por la alternativa de los métodos globales contra los fónicos, sino que, como oportunamente se dijo, se opta por modelos de múltiples fuentes donde se reconoce la intervención de los aspectos perceptuales, pero absolutamente subordinados a la significación, tanto en la lectura como en la escritura.

### **Durante la lectura**

Este es el momento en que, para la comprensión, adquiere su mayor importancia la estructura del texto, y por eso ha dado lugar a algunas estrategias para obtener una primera información acerca de lo que se trata, por medio del análisis del índice o el extracto de la contratapa o la introducción, cuando se trata de un libro, o la lectura del copete, cuando se trata de una revista. Es un momento confuso que evoluciona hacia la claridad cognitiva a través de estrategias que muchos investigadores integran en la zona de desarrollo próximo.

Las estrategias que tratan de resolver los difíciles problemas que se les presentan a los alumnos para relacionar las distintas partes del texto escrito en un todo coherente se refieren a las interconexiones del mismo en dos niveles: el de la macroestructura, que se refiere a la totalidad del texto, al tema, al asunto; y el de la microestructura, que se refiere a las oraciones y las relaciones entre ellas.

### **Las inferencias**

En el primer caso, se trata de las inferencias, que contribuyen a la coherencia entre los episodios o partes del texto. En el segundo caso, se trata de las anáforas, que tienen más que ver con la cohesión en la oración y entre las oraciones.

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita.

Aun los textos más simples a menudo requieren varias inferencias para su interpretación.

Tomemos el siguiente ejemplo del libro de Yuill y Oakhill (1991) sobre dificultades en la comprensión:

María le presta su paraguas a Juana porque ella no quería que se mojara.

Para comprender esa oración es necesario contar con conocimientos generales: que el paraguas puede proteger de la lluvia; que el término "ella" probablemente se refiere a María porque es quien brinda el paraguas y que se lo presta porque está lloviendo en el momento en que Juana necesita salir. Se podrían hacer otras inferencias aceptables basadas en el conocimiento de las personas, tales como la falta de previsión de Juana, la generosidad de María, etcétera.

### **Las anáforas**

Las anáforas, o expresiones anafóricas, son pronombres, elipsis y palabras sustitutivas que mantienen la cohesión en la microestructura, en las oraciones y entre las oraciones. Una expresión anafórica toma su significado de una parte que generalmente la precede en el mismo texto, que es su antecedente. Por ejemplo:

María fue al mercado para hacer compras. Ella compró leche.

El pronombre "ella" se refiere obviamente a su antecedente "María". Si hubiera dicho elusivamente tan sólo "compró leche", también se entendería, en el contexto, que María compró leche en el mercado.

Las anáforas tienen el mismo significado que su antecedente, pero pueden presentar ambigüedades.

Por ejemplo:

Fany tiene un vestido de muchos colores y yo quiero tener uno también.

El pronombre "uno" no se refiere al vestido de Fany en particular, sino a otro igual o parecido.

Yuill y Oakhill (1991) utilizan otro ejemplo para demostrar que la comprensión de estas expresiones puede valerse de algunas claves sintácticas, o también, en muchos casos, del conocimiento del mundo que tiene el lector:

Tristán le vende su auto a Carolina porque ella ha decidido practicar ciclismo.

Se presentan dos antecedentes (Tristán y Carolina) para relacionar por el género. Es fácil identificar el antecedente del pronombre "ella" que está en la segunda cláusula. Si se cambiara "Carolina" por "Juan" para decir: "Tristán le vende su auto a Juan porque ha decidido practicar ciclismo", se presentarían dificultades por la falta de ese antecedente gramatical, ya que es difícil saber si el que va a hacer ciclismo es Tristán o Juan y aceptar, en la vida real, que Juan necesite vender su auto para practicar ciclismo o que Juan tenga que comprar un auto para andar en bicicleta. Con esto se quiere demostrar cuán importantes son los conocimientos que se tienen del mundo para la comprensión del texto.

El ejemplo vale para advertir que, si bien algunos lectores pueden hacer sin esfuerzos conscientes la interpretación de las anáforas, el proceso puede ser a veces muy complejo y es necesario detenerse para identificar los antecedentes y, de ese modo, comprender el texto.

### Enseñar a hacer inferencias

Las estrategias para la enseñanza de inferencias surgieron específicamente y adquirieron gran importancia a partir de la concepción de la comprensión como "comprensión activa", que asume la significación como un hecho constructivo e integrado. No se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto.

Para el desarrollo de estas estrategias tuvieron gran importancia las investigaciones realizadas en el campo de la gramática del texto y de la teoría del discurso, así como numerosas investigaciones pedagógicas realizadas en el aula (Mealey y Nist, 1989). Se encuentran efectos muy positivos para la comprensión de la estructura a través de la lectura del cuento en la primera infancia y en los primeros niveles del sistema formal. También en esos niveles se puede enseñar la estructura que subyace en los textos expositivos. Se considera que a partir del segundo ciclo de la EGB, y más decididamente en el tercero, sería importante la enseñanza explícita de la estructura para hacer inferencias, así como el reconocimiento de las expresiones anafóricas, especialmente para comprender los textos no familiares.

El siguiente ejemplo surge de una investigación sobre los problemas de la comprensión en la que se compara la respuesta de alumnos considerados como buenos lectores con otros de lectura pobre (Yuill y Oakhill, 1991).

Ante el texto: "El sábado, Pedro y Juan, sorprendidos, recibieron un paquete."

La pregunta fue: "¿Cómo puedes saber que Juan y Pedro no esperaban el paquete?". En la respuesta, que depende enteramente de la palabra "sorprendidos", la mayoría de los niños caracterizados como de mala o "pobre comprensión" fracasó (39 sobre 42), mientras que muchos más, entre los caracterizados por su "buena comprensión", encontraron la respuesta (21 sobre 42).

A partir de esa experiencia, los autores iniciaron una práctica de "caza de palabras" para hacer inferencias en diversos textos, y comenzaron a ensayar el stop ("¡detenerse!") ante los pronombres u otras partículas dudosas. A título de ejemplo, se traduce a continuación el texto deliberadamente elaborado por Yuill y Oakhill y la actividad realizada para mejorar la comprensión:

"Tomás estaba acostado leyendo un libro. La habitación estaba llena de vapor. De repente le entró jabón en un ojo. Fue rápidamente a buscar una toalla. Entonces escuchó un splash. ¡Oh, no! ¿Qué me va a decir el maestro? Tendré que comprar uno nuevo. Tomás se restregó los ojos y se sintió mejor."

Consigna: ¿Dónde estaba Tomás y qué pasó con el libro?

Palabras clave:

- Sobre el lugar: "estaba acostado"; "vapor"; "jabón"; "toalla"; "splash".
- Sobre el libro: "splash"; "uno nuevo".

Preguntas: ¿Dónde estaba Tomás?, ¿qué estaba haciendo?, ¿qué pasó con el libro?, ¿qué se propuso hacer con respecto al libro?

En la investigación se utilizaron ocho cuentos similares por su formulación abstracta y se comprobó que los niños con dificultades mejoraron efectivamente su comprensión.

### Otras estrategias

Otras prácticas para realizar durante la clase, asociadas a las estrategias de las inferencias y anáfora, son las de discusión, interacción y generación de preguntas.

Un paradigma para desarrollar el proceso constructivo de la comprensión es asumir los roles de maestro y de alumno en su relación a través del diálogo y la discusión. Los

alumnos son interrogados con múltiples propósitos, más allá de las inferencias, para:

- resumir en una oración simple un párrafo que se ha leído;
- generar una pregunta sobre lo que se ha leído y dirigirla a un compañero;
- aclarar un párrafo que está oscuro;
- predecir lo que ocurrirá en el párrafo que sigue.

Las estrategias de la discusión son consideradas como componentes críticos para la comprensión, porque le permiten al maestro conocer lo que pasa en la mente del alumno y reestructurar la situación.

En las estrategias de la interacción el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente.

Por su parte, la importancia de las preguntas durante la lectura consiste en su potencial como parte del andamiaje, en el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo (Cairney, 1992), y no solamente las que se dirigen del maestro hacia el alumno, sino también, y especialmente en la dirección inversa. No sólo se debe generar en el alumno la interrogación, sino también la autointerrogación como parte de la metacognición, para generar la independencia en el procesamiento de la comprensión.

Jolibert (1992) habla expresamente de la interrogación del texto y se pregunta, a su vez qué significa "interrogar" un texto para construir sentido (en vez de "decodificarlo"). Algunos autores recomiendan el uso de textos que presenten diversas relaciones entre la pregunta y la respuesta:

- la respuesta está en el texto, explícitamente;
- hay que pensar y buscar información fuera del texto;
- la respuesta no está explícita, pero el lector puede encontrarla en el texto mismo.

En los comienzos, el maestro asume la total responsabilidad de los aspectos fundamentales de esta actividad: elige el texto, genera preguntas, provee respuestas, identifica la relación pregunta- respuesta y la justifica. Progresivamente, el control es transferido al alumno.

### **Después de la lectura**

Las estrategias para el momento posterior a la lectura, probablemente, las más conocidas en la práctica habitual

de los maestros, que suelen solicitarles a los niños son que:

- relaten lo que se ha leído;
- dibujen sobre lo que se leyó;
- dibujen los personajes;
- dramatizen sobre lo sucedido.

En los grados más avanzados se pide un resumen escrito. Puede ser interesante hacerlo también en el preescolar y en el primer ciclo por medio de la escritura compartida. Por eso conviene reflexionar sobre las condiciones de esta importante estrategia.

El resumen debe ser una versión integrada y fiel del texto que se quiere resumir. Pero debe ser una nueva versión que requiere algunas condiciones fundamentales:

- conocer las ideas importantes del texto que se va a resumir;
- escribir un texto integrado y coherente;
- ser fiel al pensamiento del autor;
- regular lo que se ha escrito para que responda a las condiciones anteriores.

La escritura compartida, en este caso, no sólo puede cumplir con todos los requisitos que le son inherentes, sino que, al mismo tiempo, puede dar lugar a todo el proceso de metacognición que se implica en el acto de resumir.

### **La metacognición**

Estrategia esencial para la comprensión pues interesa a todo el plan anterior, la metacognición es un capítulo relativamente nuevo de la investigación, que se inicia en la década de 1980, y se define como "el conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje". Incluye dos aspectos: el conocimiento formal sobre algunos de los propios contenidos cognitivos; el conocimiento necesario para regular algún aspecto sobre algún intento cognitivo. Es, pues, un término general que se refiere a la manera en que las personas usan el conocimiento que tienen sobre el proceso mental del conocimiento que adquieren como propio, para modificarlo si necesitan mejorar su desempeño.

La investigadora peruana Juana Rosa Pinzas García (1993) revisó los estudios realizados durante diez años en los que se comprobó el impacto de la metacognición, específicamente, en la comprensión de la lectura. Menciona a numerosos autores que reconocen la importancia de esta actividad cognitiva porque facilita el monitoreo como mecanismo de la autorregulación.

Cuando "se conoce cómo se conoce" es posible mejorar el desempeño. Así, por ejemplo, si estamos convencidos de que para retener el contenido del texto es mejor recordar lo esencial y no las palabras que figuran en él, no nos ocuparemos de aprender de memoria lo que está escrito.

Cuando el alumno se da cuenta de que no ha comprendido, buscará el motivo de su falta de comprensión y la manera de corregirse:

- volverá sobre lo que ha leído;
- reconsiderará cuáles son los propósitos de esa lectura;
- volverá a identificar los aspectos o episodios importantes;
- localizará lo que es esencial en la información;
- se corregirá;
- se recuperará de su distracción o de alguna interrupción.

Por eso, se reconocen finalmente tres tipos de habilidades cognitivas para este propósito: la toma de conciencia de la falta de comprensión; el reconocimiento del error o las deficiencias de comprensión y sus motivos, su revisión y su evaluación; los recursos para corregirlos.

La experiencia en el uso de estrategias en todos los momentos de la enseñanza de la lectura favorece notablemente el acceso a la lectura independiente, consciente y autorregulada. Sus efectos son muy notables en los alumnos que tienen dificultades, sean éstas de origen natural o cultural, para aprender a leer.

### Las estrategias y los tipos de texto

Comúnmente se reconoce que no existe una sola tipología de texto y que las que existen responden a distintos criterios de clasificación. Kaufman y Rodríguez (1993) caracterizan detalladamente, en todas sus variedades, los textos de uso social que ingresan a la escuela con mayor frecuencia con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y facilitar la planificación de proyectos didácticos. Son los textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos, publicitarios.

Por su parte, Jolibert (1998) selecciona siete tipos de escritos sociales accesibles a los alumnos de educación básica, elucidando sus estrategias para formarse como productores de textos, y presenta módulos de aprendizaje referidos a esos tipos: cartas, afiches, fichas prescriptivas, informes, registros de experiencias, novelas cortas (ciencia ficción), poemas.

Como se ha dicho, la significación constituye el eje del desarrollo en la alfabetización temprana, que evoluciona desde una aproximación imaginativa y emocional hacia el uso de ésta, para aprender a través de la generación de conceptos en proyectos que desarrollan los contenidos curriculares y extracurriculares. Privilegiamos entonces tres tipos de texto, cuya importancia relativa cambia con la evolución del proceso de la enseñanza. Los tipos de textos son narrativo, especialmente el cuento, informativo y expositivo.

Esta selección se debe a que en los tres casos se movilizan estrategias que facilitan el conocimiento de la estructura del texto, como condición de la comprensión. Pero mientras en el texto narrativo, sobre todo en el caso particular del cuento, se apela más a las sensaciones y a la emoción, en el informativo y muy especialmente en el expositivo se recurre más a la elaboración del concepto a través de la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

Obviamente, decir "privilegiar" de ningún modo significa omitir los otros tipos de escrituras sociales en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

### El cuento

Después de referirse a la complejidad y ambigüedad de las definiciones, Fitzgerald finalmente responde a la pregunta "sencilla y central" de lo que es el cuento, sugiriendo que el contenido —como materia del relato— la estructura —como contenedora de esa materia—, el tema —como concepto e idea que relaciona y unifica las partes de la estructura— son aspectos que permiten pensar cuál es el lugar del pensamiento. Y, al mismo tiempo, cuál es el lugar de la exaltación de los sentimientos, de los problemas de conciencia que se generan ante los hechos y las acciones que involucran a los personajes. Fitzgerald retoma las sugerencias de Bruner en su estudio sobre los cuentos: el modo de pensar paradigmático o lógico-científico, y otra forma de pensar que se expresa a través del rostro emotivo, afectivo, visceral del ser humano (Fitzgerald, 1992).

La estructura de la narración, o esquema narrativo, da lugar a un modelo interno, psicológico, de las partes de una historia típica y las relaciones entre esas partes. En la estructura particular del cuento se pueden identificar seis partes principales:

- el ámbito, que introduce al personaje principal del primer episodio, con localización de escenario y tiempo;
- el comienzo o acontecimiento desencadenante;

- la reacción objetivo como respuesta del protagonista al acontecimiento desencadenante;
- el intento o esfuerzo por lograr el objetivo;
- el resultado, como éxito o fracaso del intento;
- el final, como consecuencia, respuesta o afirmación.

Ámbito, comienzo, intentos y resultados son fundamentales, según Fitzgerald. Otros autores piensan que las reacciones y los finales pueden omitirse si se pueden inferir. Por otra parte, a veces las partes de la historia se incrustan dentro de otras partes y dan lugar a episodios nuevos que hacen más compleja la estructura. En cuanto al contenido, puede aparecer bajo tres formas de conflictos: ambientales, interpersonales, o derivados de los objetivos.

Cuando se lee, se mantiene mentalmente una especie de línea estructural que permite hacer hipótesis sobre lo que vendrá, mantener la secuencia y organizar la memoria de las informaciones. El cuento puede afectar los estados emocionales creando suspenso desde el comienzo, si es atractivo y se mantiene así en su desarrollo.

Diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez, mejora la capacidad de leer. Apoyándose en numerosas investigaciones realizadas entre 1982 y 1986, de manera contundente dice Fitzgerald (1992: 114): "La escolaridad puede aumentar el conocimiento de los niños acerca de la estructura de la historia, lo cual, a su vez, puede afectar la comprensión y el recuerdo".

Antes de la lectura del cuento, el maestro conduce una discusión general sobre la lectura que van a compartir y sus propósitos; solicita y provee información al tiempo que suscita anticipaciones a través del título, las ilustraciones, el nombre del autor, un pasaje del cuento.

Durante la lectura, responde a preguntas e interroga él mismo y promueve comentarios para la comprensión de palabras no familiares, para la predicción de eventos en el texto, para interpretar pensamientos y sentimientos de los personajes, para explicar conceptos difíciles, para inferir lo que está entre líneas, para verificar la comprensión. Después revive el cuento y sus componentes a través del relato, discusiones, dramatizaciones, dibujos, juegos, títeres.

A continuación se presenta una guía para la lectura en clase de un libro de cuentos. Esta guía no sólo puede

orientar, sobre todo a los docentes noveles, para una clase propia con lectura de cuentos, sino también para una selección más apropiada de los que serán leídos en cada momento del proceso de la alfabetización o, finalmente, para evaluar una clase de lectura.

### **Antes de la lectura**

- Muestre la tapa del libro. Estimule predicciones sobre el contenido.
- Discuta sobre el autor y el ilustrador.
- Permítale a los niños discutir sobre sus propias experiencias y relacionarlas con el libro.
- Discuta con ellos sobre el tipo de texto que van a escuchar (cuentos de hadas, de ficción, realistas, fábulas).
- Presente a los personajes principales y el lugar.
- Presente el propósito con que los niños escucharán el cuento.

### **Durante la lectura**

- Promueva la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee.
- Elabore el texto, cuando corresponda, para ayudar a los niños a comprender la lengua escrita que se usa en el cuento y los componentes.
- Haga preguntas ocasionales para monitorear la comprensión.
- Relea el texto cuando advierta que no comprenden las ideas.
- En determinados puntos, pida que predigan lo que va a pasar a continuación.
- Permita que expresen su propia interpretación del cuento.

### **Después de la lectura**

- Promueva la revisión de los componentes (lugar, problema, objetivos, resolución).
- Ayude a los niños a relacionar los eventos que involucran a los personajes con eventos similares de su propia vida.
- Promueva actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.

### **El texto informativo fobia**

La lectura para la información debe ser estimulada a lo largo de toda la escolaridad porque responde a las necesidades de nuestra "era de la escritura" y, más aún, a la cultura electrónica, a través de las nuevas formas de comunicación y de información. Como señalan Kaufman



y Rodríguez (1993), la información es el atributo dominante en los textos periodísticos, que tienen como soporte los diarios y las revistas más o menos populares. Sus contenidos y organización responden a criterios de actualidad y de novedad, a través de la noticia, los editoriales y artículos de opinión, entrevistas, crónicas, reportajes, reseñas de libros y espectáculos.

Su norma debería ser la objetividad y el lector debería estar en condiciones de apreciarla.

La información es también dominante en los textos publicitarios, que informan sobre lo que se vende para convencer y manipular a los lectores sobre la necesidad de comprar mediante la función apelativa del lenguaje, especialmente en los avisos. Son "los indicadores típicos de la sociedad de consumo" (Kaufman y Rodríguez, 1993: 53). También aparece información en los afiches para anunciar y promocionar ciertos eventos; en guías y folletos para todo tipo de promociones y transacciones comerciales o financieras.

Todos estos textos, que a su manera forman y deben formar parte de la cultura de la escuela y del aula, serán objeto de la lectura crítica de los alumnos, crecientemente más crítica con la evolución de los niveles de lectura, hasta llegar a la lectura avanzada.

A continuación se presenta una guía para la clase de lectura con un texto informativo.

### **Antes de la lectura**

- Determine el nivel de comprensión que tienen los alumnos sobre el tópico, a partir de sus experiencias acerca del mismo, de discusiones, de análisis y conjeturas sobre las ilustraciones, el título u otras.
- Ofrezca demostraciones sobre los conceptos difíciles.
- Defina un propósito para la lectura.
- Establezca una relación entre las experiencias que tienen los niños sobre el tópico y lo que van a aprender en el texto.
- Oriéntelos para la búsqueda de información.

### **Durante la lectura**

- Haga preguntas periódicas para comprobar la comprensión del texto. Las preguntas que se presentan en el acto de leer pueden ofrecer excelentes oportunidades para la discusión y las demostraciones sobre el tema.
- Extiéndase en los conceptos que son nuevos para los

niños a través de demostraciones, ejemplos concretos o ilustraciones, mientras leen la información del texto.

- Provoque comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los chicos hablen sobre conceptos no familiares.
- Ofrezca sus sugerencias sobre actividades que los comprometan a seguir explorando sobre el tópico.

### **Después de la lectura**

- Permítale a los niños que hagan preguntas sobre el texto.
- Ayúdelos a ver cómo la información del texto puede ser usada para comprender mejor su propio mundo.
- Ofrezcales otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños.
- Propóngales informar por escrito sus propias consideraciones y conclusiones sobre sus lecturas.

### **El texto expositivo**

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas a partir de la década de 1980 en relación con la comprensión del texto y con procedimientos instruccionales para mejorarla, Slater y Graves (1989) consideran que las definiciones corrientes, tal como suelen aparecer en los diccionarios, son equívocas o confusas. Por eso, prefieren aclarar y definir, más que lo que es un texto expositivo en general, lo que es un buen texto expositivo.

Según estos autores, un buen texto expositivo, debe reunir la mayoría (es decir, no siempre todos) de los siguientes atributos: ser informativo, ser explicativo, ser orientativo, incluir la narración.

Cuando se trata de saber, por ejemplo, cómo se debe leer para aprender los contenidos curriculares, interesa específicamente el papel de la información en el texto expositivo. Éste informa sobre hechos, investigaciones, datos, personas, acontecimientos, teorías, discusiones, predicciones, conclusiones. Pero un buen texto expositivo no se puede presentar como una simple cadena de hechos. Se supone que si se trata de un texto que expone un tema relativo a conocimientos nuevos, que están en proceso de adquisición, presenta datos nuevos. Es probable que esa información no se relacione, a veces, con los conocimientos de los alumnos de un determinado nivel y que en esas condiciones el lector no pueda analizarla ni sintetizarla por sí solo.

Para que sea un buen texto, debe cumplir con otros requi-

sitos que lo hagan comprensible para el lector independiente: incorporar explicaciones significativas de las teorías, hechos, datos, predicciones, conclusiones. Los autores deben tener en cuenta los conocimientos anteriores de los lectores y, si es necesario, incluir demostraciones elaborando estrategias puntuales que les permitan a los alumnos comprender cuáles son los datos, hechos, conceptos que deben ser retenidos.

El texto expositivo tendrá cualidades orientativas para la comprensión. El autor debe ofrecer claves explícitas, es decir, introducción, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, diagramas y otros organizadores que permitan encontrar la coherencia y la cohesión necesarias para identificar lo que es importante que sea comprendido.

Con esas explicaciones y orientaciones se establece el diálogo entre el autor y el lector, a través de la presencia activa del autor.

Pero, aun cuando se trate de un buen texto expositivo, su lectura difiere de la lectura de narraciones o textos informativos. Para comprenderlo el alumno tendrá que llegar a ser un "lector estratégico", es decir, debe manejar un "plan para comprender", empezando por reconocer su diferencia con otros tipos de texto en cuanto a sus propósitos y el uso, ya se trate de una enciclopedia, de un manual o de un libro de ciencias naturales o sociales. Y, sobre todo, que si bien no obtiene las mismas sensaciones que con los textos literarios, puede satisfacer sus deseos de averiguar y conocer.

**TEXTO EXTRAÍDO DE LA SERIE CUADERNOS PARA EL AULA.  
LENGUA 1, 2 Y 3 DE LOS NAP DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. AÑO 2004**

*Por Silvia González y María del Pilar Gaspar*

**Hablar en la escuela**

Primeros días de clase, salón de 1er año/grado. La escena se repite en todas las escuelas, pero no es idéntica en todas. En algunas, se trata de los primeros encuentros entre un docente, que aún no puede unir esa lista de nombres que le han entregado con las caritas que tiene enfrente, y unos chicos entre los que, tal vez, algunos se conozcan desde el Nivel Inicial o hayan compartido experiencias en el club, en la plaza, en el barrio. En otras, el docente conoce a los chicos porque se los ha "cruzado" en comercios y veredas, sabe dónde viven, conoce a sus familias y parte de la historia de cada uno. En uno u otro caso, los primeros diálogos en la escuela serán el punto de partida de los innumerables momentos en que las voces de los alumnos y la del maestro ocuparán el espacio del aula. Chicos y chicas, maestras y maestros transitarán una experiencia compartida en la que la palabra tendrá un lugar central. Y con la palabra llegarán al aula las historias, los conocimientos, las ideas, los sentimientos que cada uno "trae en su nombre". Y se construirán otros conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, de imaginar, de decir. Esto sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos.

¿En qué pensamos cuando decimos verdaderos diálogos? En que hay que tener en claro que las historias de los chicos, las formas en que las cuentan, los disensos que manifiestan, las preguntas que formulan, no solo tienen ingreso autorizado, sino que son bienvenidos. Significa que en el aula se producen intercambios en los que los alumnos tienen experiencias sociales diferentes entre sí y diferentes de las del maestro (en los diálogos, los participantes desconocen lo que el otro tiene para decirles). Significa que debe ser posible hablar cuando se quiera, pero sin que la impaciencia por participar atente contra la escucha. Significa, por último, que se debe estar dispuesto a cambiar lo que se pensaba en el inicio de la conversación, pero que la prepotencia de una voz o del "lugar que esta ocupa" no debe obligar a nadie a decir lo que no piensa.

Todos los chicos aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela. El conocimiento de la propia lengua es intuitivo (no necesitamos que alguien nos enseñe explícitamente a hablar) y se desarrolla en todas las

comunidades humanas a partir de la interacción entre adultos, niños, mayores y pares. Cuando comienzan 1er año/grado, los chicos y las chicas traen consigo sus palabras, las de su casa y su comunidad, pero también las de los programas de televisión y las películas que han visto, las de las historias que les han contado y las de los libros que les han leído (si esto fue así). Han desarrollado su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos; sin embargo, aún tienen mucho por aprender. Es tarea de la escuela tender los puentes necesarios para que otras palabras, otras formas de decir y otros temas se conviertan también en suyos. En este sentido, el docente no es simplemente alguien que se interesa por lo que los alumnos dicen (sin interés genuino, cualquier intervención carece de sentido), sino que es alguien que les enseña a "decir" más y mejor.

Cuando ingresan a la escuela, todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas en su entorno primario. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son iguales para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diferentes. Al ingresar a la escuela, cada chico tiene distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, y diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplea frente a los mayores. Usa estructuras sintácticas diversas y conoce distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (también la de los adultos) posee marcadas características dialectales. Por dialecto entendemos: toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto mejor o peor que otro. Ni siquiera el estándar, que también registra variantes entre los usos de sus hablantes.

La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria, en una lengua de contacto con el español (como el portugués), en una lengua de minorías inmigrantes, alumnos que hablan más de una lengua, otros cuya variedad del español es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en maestros que hablan distintas variedades del español, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces no.

En respuesta a esta diversidad, en el país se están desarrollando diferentes experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinadas a las poblaciones de pueblos originarios. Las comunidades y las escuelas en las que se desarrollan, así como los maestros que forman parte de ellas, son sensibles a las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua, a la vez que son conscientes del papel que la lengua tiene en los procesos culturales, sociales y cognitivos. Esas escuelas han convocado a la comunidad a acompañar la tarea docente, como órgano consultivo, mediante la participación de hablantes expertos de la lengua originaria en las actividades escolares (cuyo rol es el de mediar entre los alumnos y el docente para la intercomprensión), o como proveedores de información sociocultural y lingüística. Por otra parte, los proyectos de EIB conllevan la presencia en el aula con fines pedagógicos de al menos dos lenguas. Cuando el español es la segunda lengua o la menos dominante en el entorno de los niños, se hace imprescindible su enseñanza sistemática (que no se reduce al léxico y la pronunciación) con metodologías propias de la enseñanza de segundas lenguas.

En síntesis, al ingresar a la escuela, todos los chicos y las chicas tienen aún mucho que aprender sobre la lengua (hablen o no el español) porque no han completado todavía su desarrollo lingüístico. Tanto en el aula como fuera de ella, aprenden a conversar con otras personas, a usar la lengua para informarse, para expresar ideas y sentimientos, para inventar nuevos mundos. Aprenden también a contar y a describir mejor, a explicar y a opinar. Incorporan nuevas palabras y formas de decir, y comienzan a saber cuándo usarlas. El desarrollo de la oralidad es parte de la educación lingüística. Por eso, la escuela debe garantizar las oportunidades para que todos continúen aprendiendo, dado que en ella pueden participar en situaciones de habla y escucha en contextos diferentes de los espontáneos y coti-

dianos. Esto supone el aprendizaje de otros formatos y modos de interacción, junto con la adquisición permanente de nuevo vocabulario. Por todo esto, la oralidad tiene contenidos propios en la escuela.

### **Aprender a leer y escribir en la escuela**

A través del tiempo, el concepto de alfabetización y el término que lo designa han ido cambiando. Los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (cambios políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros).

Repasemos el estado de la cuestión. Actualmente, la palabra "alfabetización" se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos).

Esa definición es lo bastante amplia como para albergar en la actualidad conceptos tales como el de "alfabetización digital" o el de "alfabetización científica", lo que muestra la riqueza del término. Sin embargo, cuando se lo utiliza sin un adjetivo que lo acompañe, su uso remite al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por supuesto, no se desconoce que este aprendizaje redunde en el desarrollo del habla y de la escucha, ni que, inversamente, el desarrollo de estas colabora fuertemente con el de la lectura y la escritura.

La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

Para garantizar que la distribución del conocimiento se relacione cabalmente con la equidad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos debe constituirse en un proyecto con intencionalidad política y pedagógica.

En un proyecto de esta naturaleza se destaca, cada día con más fuerza, el rol ineludible de la escuela y del maestro (que trabajan en conjunto con las familias y con la comunidad). Son imprescindibles una escuela y un maestro que asuman su papel, que conozcan su tarea alfabetizadora, y que puedan diseñar un proyecto y dis-

poner conscientemente de una cantidad de estrategias para llevar adelante esta tarea.

La alfabetización es un continuum que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. Esto no significa que el sistema educativo no tenga un tiempo determinado para la alfabetización. En otras palabras, en el marco educativo se piensa la alfabetización como un proceso que presenta niveles, que se desarrolla en el tiempo y que el tiempo requerido para alcanzar esos niveles tiene plazos. ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica y que otros logros se corresponden con diez años de escolarización.

### **Alfabetización como proyecto escolar**

Concebir la alfabetización como apropiación y recreación de la cultura escrita implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la lengua escrita debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Al mismo tiempo, todos los campos de conocimiento contribuyen con el proyecto alfabetizador y, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye con el aprendizaje en todos los campos.

Como ya se señaló, en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo.

Diffícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, sino el único, agente alfabetizador.

Por lo dicho, insistimos una vez más en que la asunción consciente del rol alfabetizador por parte de la institución y del maestro resulta imprescindible.

Concretamente, el 1° y el 2° años/grados forman parte de una sola etapa en la alfabetización inicial. Esto implica tener en cuenta una articulación profunda entre los contenidos, los enfoques, las estrategias, las formas de trabajo, los modos de interacción entre ambos años. Si el maestro de 2° no es el mismo que el de 1°, se torna fundamental realizar reuniones de trabajo (planificación, discusión, lecturas compartidas, evaluación) entre ambos docentes.

### **En Lengua 2 -NAP- Serie Cuadernos para el aula La alfabetización inicial**

¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar los alumnos y las alumnas en su alfabetización inicial? ¿Alfabetizar es enseñar las letras? ¿Hay un método mejor que otro para enseñar? ¿Con qué tipo de letra hay que enseñar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cómo pensamos que los chicos aprenden a leer y a escribir, y cómo enseñamos a leer y a escribir? Estas y otras muchas preguntas surgen cuando los docentes reflexionan sobre sus prácticas alfabetizadoras.

Para comenzar, responderemos la primera de estas preguntas.

Los chicos y las chicas que participan tempranamente en actividades alfabetizadoras, en su entorno primario y en la escuela, adquieren conocimientos sobre la escritura. Estos conocimientos les permiten comprender que la escritura es lenguaje, que se usa para representar ideas y que mantiene estrecha relación con la lengua que se habla. Es decir, necesitan ser conscientes de que la palabra dicha oralmente se puede escribir y de que leyendo se puede volver una y otra vez a aquello que se escribió. Al participar de situaciones de lectura y escritura, comprenden qué funciones cumple la lengua escrita. Cuando les leen cuentos, aprenden que la escritura permite inventar y recrear mundos nuevos o diferentes, y que con ello se puede disfrutar. Cuando ven a un adulto anotar números de teléfono y compromisos en su agenda, aprenden que la escritura permite guardar información y recuperarla después. Aprenden que muchas veces escribimos en un cuaderno para ordenar nuestras ideas, que escribimos cartas o mensajes a través del correo electrónico para comunicarnos con personas que no están presentes. Aprenden, también, que la escritura permite atesorar conocimientos pasados y actuales, y que los podemos encontrar en libros, diccionarios, enciclopedias.

Si bien al ingresar en el Nivel Inicial y en la EGB/Nivel Primario, los chicos tienen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura, no hay que perder de vista que la escuela sigue siendo el principal agente alfabetizador. Por eso, en todos los contextos, ella debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

¿Cómo se logra esto? Mediante la implicación de los chicos en las actividades que desarrollan los que leen y escriben, y conversando sobre lo que se realiza en esas actividades. No se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo transmita explícitamente. Los chicos se involucran de manera real y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa en tanto participen en situaciones que cimienten la comprensión de la tarea que tienen por delante, y la necesidad y el deseo de aprender a leer y a escribir: cuando se les lee un cuento, cuando exploran la biblioteca, cuando buscan junto con el docente información sobre algún animal en una enciclopedia infantil, cuando escriben su nombre para identificar sus útiles, cuando leen los nombres de todos los compañeros para buscar el del que está ausente, cuando entre todos escriben un mensaje a las familias, cuando escriben notas y chistes a sus amigos, cuando hacen una lista de elementos para fabricar un disfraz, cuando usan la escritura para jugar.

Por otra parte, y sin desdeñar las situaciones que remiten la función de la escritura a sus usos más instrumentales, cabe señalar la importancia y el lugar irremplazable de la lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos. Un chico encuentra que aprender a leer tiene sentido cuando "descubre" que las historias que ha escuchado están escritas y que se puede volver a ellas una y otra vez para leerlas, porque le han gustado mucho. Las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas. Las aulas del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario deben convertirse en lugares que aseguren a los alumnos un contacto rico, vivo y placentero con los libros. Aunque "no sepan leer" de modo convencional, ahí se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

Retomemos la pregunta del comienzo: ¿qué otros conocimientos tienen que alcanzar los chicos en su alfabetización inicial? Ampliemos la respuesta: conocimientos sobre el sistema de escritura. Si bien algunos niños ingresan a la EGB/Nivel Primario sabiendo leer o escribir algunas palabras, o conociendo los nombres y el trazado de ciertas letras, es en la escuela donde toman conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos. A la vez, también es en la escuela donde reflexionan sobre el hecho de que, cuando escribimos, esos sonidos son representados por las grafías (o letras). Es decir, donde comprenden el principio alfabético de nuestra escritura: hay una relación sistemática entre soni-

dos y letras. Es en la escuela donde comprenden también que la escritura es ortográfica ya que, progresivamente, descubren que esas correspondencias no siempre son unívocas (al fonema /b/ le corresponden dos letras: b -de barco- y v -de violín-; la g representa dos fonemas diferentes: la leemos de modo distinto en gato y en general; a la letra h no le corresponde ningún sonido; tampoco a la u de los grupos qu- -como en queso- o gu- -en guitarra-). Finalmente, además del principio alfabético del sistema y de las particularidades de la relación entre sonidos y grafías, es en la escuela donde los alumnos aprenden a reconocer las letras y a trazarlas con sus correspondientes rasgos distintivos.

Dada la complejidad de estos conocimientos, es necesario asumir que estos no se desarrollan en un solo año, el 1º, sino que necesitan ser retomados para profundizarlos y ampliarlos en cada año del ciclo.

### **En Lengua 2 -NAP- Serie Cuadernos para el aula**

En relación con la enseñanza del sistema alfabético de escritura, aún coexisten prácticas que remiten a distintos métodos. Los sintéticos parten de unidades menores que la palabra. Los analíticos comienzan a partir de unidades con significado, como palabras, oraciones y textos. En cuanto a las unidades y su orden de aparición, persiste una gran inclinación a creer que, para comprender y componer textos, lo fundamental es que los alumnos aprenden la escritura como técnica (primero las letras, luego su correspondencia con los sonidos, después, a juntar las letras, y así). Esto deriva en prácticas que priorizan actividades centradas en una apropiación fragmentaria y arbitraria del código, como la repetición y copia de letras o de sílabas.

Esta concepción condiciona la aparición de esas unidades a un orden preestablecido como, por ejemplo, el orden alfabético, y alimenta la idea de que hay letras más fáciles que otras.

Si la escritura de las palabras y sus letras no surge de una necesidad (porque se quiere escribir el nombre del personaje del cuento leído o el de la mascota predilecta, por ejemplo), se obstaculizan severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural. Se resiente, además, el sentido profundo que los alumnos pueden darle al hecho de aprender a leer y escribir. La forma en que un niño se inicia en la lengua escrita en el contexto del aula es un proceso mucho más complejo

que el aprendizaje de las letras y que el que se puede pre-establecer a partir de un método.

¿Cómo se logran, entonces, estos conocimientos? Alberto Manguel (1998) cita a Nicolas Adam que ya en 1787 decía: "Cuando enseñamos un objeto a un niño, un vestido, por ejemplo, ¿se nos ocurre mostrarle por separado los adornos primero, luego las mangas, después el delantero, a continuación los bolsillos, los botones y así sucesivamente? Por supuesto que no; se lo enseñamos entero y le decimos: esto es un vestido".

Si bien aún hoy se mantiene la discusión acerca de cuáles son las mejores formas de lograr que los chicos comprendan cómo funciona el sistema alfabético de escritura, distintas propuestas coinciden en la conveniencia de que el maestro disponga de diversas estrategias.

- Familiarización de los chicos con rimas infantiles y juegos de palabras que promuevan la toma de conciencia lingüística y, por ende, concentren la atención en los sonidos del lenguaje.

- Invitación permanente a los alumnos para que escriban de forma espontánea y "como saben", aun cuando sus escrituras no sean convencionales. Las clases en las que se los provee de oportunidades regulares para expresarse a través de la escritura, sin sentirse constreñidos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, también los ayudan a entender que vale la pena aprender a escribir. A partir del aliento del docente, comienzan a darles nombres a sus dibujos y a intentar escribir historias a partir de ellos. Estas actividades iniciales les demuestran que la escritura no es solo el trazado de signos: están usando sus propias palabras para componer un mensaje, para comunicarse con otros. No obstante, esto supone el acompañamiento estrecho y permanente del docente para ayudarlos a escribir de forma convencional, proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones. Paralelamente, les enseña a leer y escribir palabras mediante señalamientos explícitos sobre las relaciones entre los sonidos y las letras. De esta manera, se acrecienta el entusiasmo de los chicos por aprender (porque no se los corrige a cada rato), pero también se promueve la reflexión sobre la escritura convencional (para que puedan hacerlo cada vez mejor).

- Actividades específicas que toman como objeto la lengua escrita per se. Son necesarias en una propuesta de enseñanza equilibrada que busque el desarrollo de la conciencia lingüística -o metalingüística- entendida

como la habilidad para poner el lenguaje en el foco de atención y transformarlo en objeto de análisis. Esto implica, entre otras cosas, una enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, de manera que los chicos desarrollen conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la puesta en página, la ortografía y el reconocimiento y trazado de distintos tipos de letras).

Una pregunta frecuente que se formulan los maestros es a qué tipo de letra dar prioridad. Como otras en este campo, no se trata de una pregunta que admita una única respuesta. Convendría distinguir entre letra para leer y letra para escribir. En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder. Además, si bien no se puede hablar estrictamente de que un tipo de letra sea más fácil que otro, sí se puede decir que la imprenta minúscula es más "amigable" para el lector: presenta mayor diferenciación en sus rasgos, hace más observable el comienzo y el final de la oración (y, por lo tanto, permite anticipar visualmente el final de una oración y dar la entonación adecuada u orientar el ritmo de lectura, sea esta en voz alta o silenciosa). Para escribir, se intenta que usen una letra que les permita desde el inicio implicarse con soltura y confianza en las actividades de escritura. La mayúscula de imprenta suele ser, en general, la letra que los chicos más conocen. Pero esto no debe ser una restricción: paralelamente, el docente puede ir enseñando la letra cursiva, y los alumnos, progresivamente, incorporándola. A medida que van ganando fluidez, el uso de este tipo de letra les permite estar atentos a la separación entre palabras y a la construcción de las oraciones (mayúscula al comienzo de oración y punto para finalizarla). Los niños que participan en situaciones tempranas de escritura saben que hay distintas letras, quieren aprenderlas y piden que se las enseñemos.

- Promoción de actividades de escritura colectiva de textos. Se trata de una situación privilegiada para la enseñanza de estos contenidos. Es fundamental que, desde el principio, los chicos participen en situaciones de escritura de textos, aunque todavía no puedan hacerlo de manera convencional y autónoma. En estos casos, el docente puede escribir lo que ellos le dictan. Por otra parte, pueden promoverse también situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos conformados por niños que tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura.

Estas situaciones favorecen la reflexión sobre el sistema de escritura y sobre el texto. Cuando le dictan, el docente puede pedirles a los chicos que lo hagan lentamente. Sin perder la coherencia del texto, el docente escribe al ritmo del dictado. Así, les demuestra naturalmente cómo se relacionan el texto escrito con el oral y los grafemas con los fonemas. Asimismo, cuando escribe lo que le dictan o cuando alienta a los chicos a escribir en pequeños grupos o solos, promueve la reflexión sobre distintos aspectos: la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y el trazado de las letras; la relación entre sonidos y letras; la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, remarcando, por ejemplo, la necesidad de separar las palabras al escribir; los rasgos propios de la escritura (uso de los puntos, de los signos de interrogación y exclamación); los distintos tipos de letras y su relación con diferentes portadores (carteles y rótulos en mayúscula, esquelas y cartas en cursiva, por ejemplo). Al implementar estas situaciones, se despliega una amplia exposición de la palabra escrita y del desarrollo de saberes acerca de su forma y su función, a la vez que se alienta la interactividad en lugar de pedirles a los chicos que trabajen totalmente solos.

Retomemos nuevamente la pregunta inicial respecto de qué conocimientos tiene que alcanzar un niño en su alfabetización inicial y ampliemos un poco más la respuesta. En su participación inicial en situaciones de lectura y escritura, los chicos aprenden las características de los textos orales y escritos, y desarrollan sus habilidades para producirlos y comprenderlos. Aprenden, por ejemplo, que la escritura no es una copia directa del habla, sino que para escribir deben estar atentos a las leyes específicas de construcción de lo escrito. A la vez, la participación frecuente en este tipo de situaciones hace que la propia oralidad de los que se alfabetizan se vaya desarrollando desde la conversación cotidiana e informal hacia una oralidad que adquiere rasgos propios de la escritura: uso de conectores, ordenamiento de la información, reposición de información no compartida por el hablante y el oyente, entre otros. No es sencillo para los chicos entender que la comunicación escrita es diferente de la comunicación oral, cara a cara. En esta, los interlocutores comparten el tiempo y el espacio, y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. En las situaciones de comunicación escrita, por el contrario, el lector no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee, y el escritor no puede dárselas porque está ausente. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y la calidad de información que necesita incluir en función del destinatario. Debe crear con palabras el "contexto"

adecuado para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte. Estas previsiones no son sencillas y desvelan al escritor más avezado.

### ¿Cómo se logran estos aprendizajes?

A través de la participación en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que los chicos deben asumir los roles de lectores y escritores plenos, con la necesaria y permanente colaboración del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión, como se expone a continuación.

- Como se dijo, en las situaciones en las que el docente escribe lo que los chicos le dictan y acompaña la producción con preguntas orientadoras que los ayudan a lograr la comunicatividad de los escritos. Por ejemplo, haciendo que tengan en cuenta a quién va dirigido el texto que escriben (claro está, en los casos de escritura de textos no literarios) y cuánta información hay que incluir para que el lector entienda.

- Del mismo modo, el docente puede gestionar situaciones de planificación oral en las que la clase acuerda lo que se va a escribir. En ocasiones, muestra cómo hacer un esquema a partir de esa planificación antes de escribir los textos definitivos y alienta a los chicos a preparar un borrador que puede ser revisado con su ayuda y con la de los compañeros, hasta que el texto esté completo y claro. Esto se puede hacer incluso con los textos breves que los chicos escriben en sus primeros intentos, y con los textos más largos que producen entre todos en el pizarrón. De este modo, se busca que los chicos adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.

- La lectura asidua constituye por excelencia una de las situaciones más propicias, para la promoción de estos conocimientos. Los chicos no solo adquieren conocimientos sobre los textos por medio de situaciones en las que deben escribir, sino, y principalmente, a través de la lectura de textos (solos, ayudados por el adulto o escuchando a este leer). Esta situación les muestra que los textos escritos presentan formas diferentes de las que se utilizan en la oralidad informal para ordenar la información, conectar las ideas o los hechos, organizar las frases y utilizar el vocabulario.

- En situaciones de lectura compartida en las que el docente lee por ellos, los chicos van aprendiendo cómo encontrar información en un libro con ayuda del índice y cómo se comporta el lector (lee, relaciona lo que lee con



lo que ya sabe, se interroga acerca de lo que está leyendo, se vale de toda la información que el libro trae, vuelve atrás si se da cuenta de que no comprendió, comenta sus lecturas, formula valoraciones sobre lo leído). En estas situaciones, los chicos están expuestos a gran cantidad de historias y de vocabulario (propio de los textos literarios y no literarios) a los que, de no ser por la lectura del adulto, no podrían tener acceso hasta tanto no logran autonomía para la lectura de textos complejos, lo cual lleva varios años de escolaridad.

- Las situaciones de lectura repetidas de textos amplían el conjunto de formas lingüísticas que los chicos poseen y los familiarizan con los diferentes modos en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En ellas, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a los alumnos (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre de los personajes). También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas.

No hay que confundir la posibilidad de leer y escribir textos acabados de manera autónoma (proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido durante toda la EGB) con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos a través de distintas formas de mediación del docente entre el alumno y la escritura. En este sentido, es necesario revisar críticamente una concepción de la alfabetización inicial, aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos del conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Seguir esta postura es negarles a los chicos las posibilidades de acceder a textos potentes, lo que provoca el desinterés y la imposibilidad de desarrollar plenamente sus posibilidades lingüísticas.

Cuando hablamos de textos completos, valiosos y significativos, y de conversaciones sobre temas importantes, es necesario tener en cuenta que todos los campos del conocimiento y de la comunicación (ciencia, literatura, cine, medios, etc.) pueden aportar sus saberes. El docente alfabetizador es un mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre este y el sistema alfabético.

En síntesis, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como

patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el conocimiento de las particularidades de los textos escritos. Estos conocimientos constituyen predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Por eso, el proyecto de la escuela debe estar atento a garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora.

**Texto extraído de la Serie Cuadernos para el Aula. LENGUA 2º y 3º - NAP del Ministerio de Educación de la Nación. Año 2004.**

### **Reflexión sobre la lengua y los textos**

Los chicos también van aprendiendo sobre el lenguaje en situaciones específicas de reflexión sobre la lengua y los textos: cuando se ríen porque algo que escucharon les suena extraño, cuando se dan cuenta de que hay una palabra cuyo significado desconocen, cuando usan una palabra o una expresión que antes no usaban y con su cara expresan la satisfacción de escucharse a sí mismos decirlo, cuando comprenden un chiste que juega con el lenguaje (por ejemplo, frente a un colmo o a un tan tan). En todas esas situaciones están demostrando que han comenzado a desarrollar su capacidad para pensar el lenguaje, para "mirarlo" desde afuera. Por eso, a veces dicen cosas como: "Frutilla se parece a zapatilla"; "¿Barco se escribe con b o con v?"; "No podés decir: 'El perro meó mi mochila' en la escuela, tenés que decir: 'El perro hizo pis en mi mochila'".

Desarrollar esta posibilidad de pensar sobre el lenguaje implica pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática), y la reflexión y el uso de los distintos formatos textuales (conciencia sobre los textos, metatextual). Este conjunto de posibilidades conforma el conocimiento metalingüístico, que implica prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

Este conjunto de saberes tiene una lógica propia y unos contenidos específicos (contenidos de reflexión sobre la lengua y los textos) y se trabajan a partir de las intuiciones que los niños poseen por ser hablantes nativos de su lengua. Por ejemplo, todos los chicos conocen intuitivamente el orden en que se ubican en su lengua el sustan-

tivo y el artículo (no se dice "casa la"), saben que el verbo de una oración concuerda en número y persona con la construcción que funciona como sujeto (no se puede decir "El perro que comió tres salchichas estaban dormidos"), pueden formar familias de palabras (se dan cuenta de que decir "El cielo tiene nubes" es lo mismo que decir "Está nublado"), reconocen los antónimos de palabras de su vocabulario de uso (pueden pensar que si la ropa no está seca es porque está mojada y también las variaciones en la antonimia, tal como se desarrolla en el apartado "Reflexión..."). Y pueden hacer todas estas cosas aunque no utilicen siempre los términos antónimo, familia de palabras, sustantivo, verbo; por eso se dice que se trata de un conocimiento intuitivo.

Respecto de los textos, sucede algo similar: los chicos pueden reflexionar (también de manera intuitiva) sobre aquellas clases de textos con las que han tenido abundante contacto. Por ejemplo, para las narraciones, saben que si se narra es porque "alguien hizo algo"; que en general el protagonista no desaparece sin más ni más; que las historias no suelen quedar por la mitad, etcétera. En otras palabras, aunque desconozcan conceptos sobre el lenguaje y los textos tal como los formulan los especialistas, tienen un conocimiento de tipo intuitivo, de uso, sobre su lengua y los textos con los que se han enfrentado.

Los niños cuya lengua materna no es el español (wichí, portugués, toba, guaraní, alemán, coreano, etc.) tienen las mismas intuiciones respecto de su propia lengua materna y de los textos que circulan en su comunidad. En los casos de programas de Educación Bilingüe, se torna necesario, entonces, generar situaciones de reflexión sobre la propia lengua mientras los chicos van aprendiendo la otra, sobre la que también comienzan a reflexionar.

Por otra parte, en relación con la normativa (por ejemplo, la ortográfica), dado que se trata de convenciones que, en la mayoría de los casos, son arbitrarias, para aprenderlas los chicos necesitan, claro está, variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, en el Primer Ciclo se trata de que, en principio, puedan advertir que esas convenciones existen, preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

En síntesis, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el cono-

cimiento de las particularidades de los textos escritos. Por eso, el proyecto de la escuela debe estar atento a garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora.

En efecto, es habitual que los docentes de Segundo Ciclo adviertan que los niños aún "no pueden leer por su cuenta textos de cierto nivel de complejidad" o "tienen muchas dificultades para escribir". Estos problemas suelen atentar contra las posibilidades de acceso a los conocimientos, más especializados, que se abordan en Segundo Ciclo. Cuando se dice que los niños deben seguir aprendiendo a leer y a escribir durante toda la escolaridad se hace referencia a la ampliación de los contextos en que se lee y escribe, a los géneros discursivos y a la profundidad y variedad de temas sobre los que se lee y escribe.

"Continuar aprendiendo a leer y escribir" significa también que los niños en Segundo Ciclo profundizan su conocimiento de la normativa ortográfica y gramatical y alcanzan la fluidez lectora. Por lo tanto, no se hace referencia al conocimiento inicial del sistema de escritura, que debe estar garantizado al finalizar el Primer Ciclo.

### ¿Qué es evaluar en Lengua?

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad, se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, los marcos teóricos y las prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que, muchas veces, el foco de la evaluación en el Primer Ciclo -especialmente en el 1er año/grado- está puesto en comprobar si los chicos "aprendieron a leer y a escribir".

Ahora bien; según venimos concibiendo la alfabetización, evaluar qué es lo que los chicos aprendieron efectivamente y lo que se les ha enseñado supone considerar las siguientes cuestiones:

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples

los aspectos sobre los cuales buscamos indicios y a los que atendemos cuando evaluamos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula?; ¿se interesa por los libros?; ¿pide que le lean?; ¿intenta lecturas?; ¿se anima a jugar con las palabras?; ¿participa en situaciones de escritura colectiva de textos?; ¿sabe tomar el lápiz?; ¿escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página?; ¿se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?

- El aprendizaje de los conocimientos implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, y estas etapas no son claramente delimitables.

- Los distintos aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua, algunos aspectos son más "dóciles" para evaluar. Es decir, permiten ser relevados por medio de instrumentos sencillos: escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta. Otros aspectos, por citar algunos, como los avances en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario se nos resisten. Cualquier enumeración de aspectos a considerar es necesariamente incompleta y, al mismo tiempo, pervierte el contenido mismo. Por ejemplo, si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿cómo acceder de manera fidedigna y capturar esos sentidos?

- No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aun en situaciones óptimas -es decir, en aquellas en las que todos los aspectos se tienen en cuenta-, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de las estrategias de enseñanza utilizadas. En este sentido, se debe contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en el desarrollo de los chicos.

Por todo lo dicho, actualmente se sostiene la necesidad de evaluar combinando información cualitativa y cuantitativa, de cada chico y de todo el grupo, lo cual permite tomar decisiones respecto de la enseñanza y, también, de la acreditación.

Hoy se sabe que nuestras expectativas respecto de lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan a leer y escribir, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas al respecto tampoco pasarán inadverti-

das. Cuanto más desconfiemos de sus posibilidades, más desconfiarán ellos, también, de sí mismos (y con ellos, sus familias). El fracaso atribuido al alumno de 1er año/grado condiciona negativamente el resto de su trayectoria escolar. Al respecto, dice P. Meireu (2003):

"Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre). [...]"

Y su optimismo voluntarista se ve ahí sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan solo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, por cierto, lo que denominan 'efecto expectativa'; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución."

### **Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua**

Para la secuenciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse aisladamente, sino en conjunto.

- El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos. Al principio, el docente asume casi la totalidad de las tareas de escritura y de lectura, escribiendo lo que los alumnos le dictan y leyendo en voz alta para ellos. Paulatinamente, a lo largo del ciclo y de cada año/grado, va cediendo responsabilidades. Por ejemplo, cuando se leen cuentos de cierta extensión, puede solicitarles a algunos chicos que lean lo que dice un personaje, o el título, o palabras destacadas en negrita, o palabras y oraciones que se reiteran. En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón, en las que asume casi la totalidad de la tarea, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir a la vista de todos, el título, el nombre de algún personaje, oraciones completas. Esto no quiere decir que cuando los niños ya tengan un cierto dominio del sistema de escritura, el docente abandone la tarea de escribir un texto a la vista de

todos o de leer en voz alta. En el caso de la escritura, la aparición de un nuevo género (por ejemplo, un pequeño informe o una invitación) o el desarrollo de una consigna de escritura más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva en las que deberá "hacer por los niños" lo que ellos aún no pueden hacer solos. En el caso de la lectura, incluso cuando los niños ya puedan leer convencionalmente, la voz del maestro es siempre bienvenida, no solo por los niños pequeños. Por otra parte, si cuando los chicos ya puedan leer con cierta fluidez textos breves se abandona la práctica de la lectura en voz alta por parte del maestro, quedarán fuera del horizonte de los alumnos otros textos más extensos, complejos y ricos.

- La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales (algunos abordados, al comienzo, solo en el modo oral). En el primer ciclo se privilegian la conversación, la narración y la descripción. La conversación y la narración son géneros primarios y universales: no hay comunidades humanas en las que no se converse y en las que no se narren historias. Además, son los primeros formatos textuales que se desarrollan en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida. La descripción, por su parte, se hace presente en las narraciones y conversaciones, con distintos propósitos, y es un componente enriquecedor de estas.

Por su complejidad, la escucha de exposiciones aparece en 3er año/grado, y es un tipo textual que se desarrolla con mayor profundidad en Segundo Ciclo. Esto no implica que los chicos no puedan leer y producir textos expositivos ya desde 1er año/grado, pero estos textos suelen tener, en realidad, un carácter narrativo (por ejemplo, un relato histórico o una biografía) o descriptivo (por ejemplo, la caracterización de una especie).

- La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionado o no con la situación comunicativa. Dado que la escritura es una tarea altamente compleja y que cuando los chicos escriben suelen estar más concentrados en lo que dicen que en la manera en que lo dicen, es necesario destinar momentos para reflexionar sobre algún aspecto puntual. Puede ser el uso de la coma, la necesidad de no reiterar en exceso las palabras, el uso de mayúsculas, las palabras más adecuadas para dirigirnos a un determinado destinatario, entre otros. En el caso de la lectura, a veces un texto leído es el puntapié inicial para tomar conciencia metalingüística de algún elemento: los signos de interrogación, las fórmulas de inicio de un cuento, las palabras que indican el paso del tiempo,

entre tantos otros. Evidentemente, tanto en la lectura como en la escritura, no es posible para los niños pequeños atender todos los aspectos de manera simultánea, por lo que el docente selecciona aquel o aquellos sobre los que se reflexionará, mientras que otros pasan a un segundo plano.

- El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas. A medida que los niños van teniendo mayor control sobre la escritura, se puede aumentar la cantidad de aspectos a considerar cada vez. Al comienzo, si los chicos escriben solos, concentrarán todos sus esfuerzos en la escritura convencional de las palabras. Si escriben con el maestro, la atención estará centrada en el contenido que se expresa. Con ayuda del docente pueden empezar a tener en cuenta otras variables (que luego podrán considerar solos). Por ejemplo, si tienen que escribir una carta, intentarán elegir las palabras más adecuadas para dirigirse a la persona a la que está destinada. En este sentido, las consignas de escritura van variando. Desde, por ejemplo: "Vamos a escribir una nueva historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla", hasta "Vamos a escribir una historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla. Acordémonos de que siempre que escribamos 'Caperucita' tiene que ir con mayúsculas y con 'c'. Además, acordémonos de que cada vez que habla algún personaje, tenemos que poner raya de diálogo". En el momento de la revisión, también se toma en cuenta al principio un solo aspecto en cada relectura. Luego, se va incrementando gradualmente el número de elementos a tener en cuenta. Por ejemplo, desde: "Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces 'Caperucita'", hasta "Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces algunas palabras y para ver si todos los puntos están bien puestos".

- El grado de compromiso metalingüístico (partiendo de procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos). Cuando los chicos ingresan a la escuela hablan una lengua, han narrado y oído historias; es decir, tienen un conocimiento intuitivo de la narración. En la escuela aprenden a reflexionar sobre las narraciones y a referirse a ellas con palabras precisas. Poco a poco, son capaces de comprender enunciados tales como: "Vamos a escribir un cuento"; "Vamos a leer una biografía. ¿Alguien sabe qué quiere decir biografía?"; "Los cuentos tienen personajes. En este cuento los personajes son...". Por otra parte, los términos que se emplean para nombrar ele-

mentos del lenguaje también se van modificando, desde palabras de uso más general hacia términos más técnicos. En lugar de "Busquemos dónde dice cómo son los centauros", es posible pedir "Busquemos dónde está la descripción del centauro".

- El grado de tipicidad de los elementos analizados (desde los casos típicos hacia los menos típicos). Por ejemplo, para introducir el concepto de sustantivo, se comienza por los sustantivos concretos, comunes e individuales, no derivados de adjetivos, verbos o adverbios. Más adelante se trabaja con los sustantivos menos típicos, como los derivados de verbos, por ejemplo "reacción", de "reaccionar"; de adjetivos, "blancura", de "blanco"; o de adverbios, "lejanía", de "lejos".

### **La planificación en el área**

Los aprendizajes priorizados para el 1er año/grado de la EGB/Nivel Primario están organizados en tres ejes:

- Comprensión y producción oral.
- Lectura.
- Escritura.

Este Cuaderno presenta propuestas en relación con cada uno de ellos. Sin embargo, en una planificación de la enseñanza, los ejes deben estar necesariamente interrelacionados. No es posible enseñar a escribir sin leer y sin hablar.

Es difícil desarrollar la oralidad sin utilizar la escritura como fuente de información y como ayudamemoria. Convertirse en lector es, entre otras cosas, ser alguien que conversa sobre lo que lee, que pide lecturas, que recuerda historias.

También es tener ganas de ser escritor: entusiasmarse, aunque sea de tanto en tanto, por urdir historias propias y crear mundos en los que se mezcla lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar.



## REDEFINIENDO... LAS DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS QUE APRENDEN A LEER Y ESCRIBIR

*Por Sara Melgar*

El ingreso al primer grado de la escuela primaria es clave en el desarrollo de la alfabetización inicial en los niños y niñas. Atender a las dimensiones educativas de este tema implica ahondar profundamente en el terreno de la responsabilidad del sistema educativo y de los modelos de intervención didáctica.

El primer grado constituye un momento singular en la vida de todo niño o niña y mucha de su singularidad está ligada a la alfabetización inicial en tanto empresa desafiante: aprender a leer y escribir. Sin embargo, el brillo del desafío esconde la sombra del fracaso posible. Es que, más allá de la obligatoriedad del nivel inicial, ciertamente el primer grado de la escuela primaria marca un ingreso en las condiciones duras del sistema educativo. De allí en adelante la escuela es el lugar donde todos tienen la posibilidad de aprender, pero también es el lugar donde algunos fracasan.

El fracaso escolar obedece, como todo fenómeno complejo y resistente al cambio, a diversos factores económicos, sociales y educativos. En este trabajo se consideran las dimensiones educativas del problema, dado que la existencia de macrovariables correspondientes a planos socioeconómicos no debe contribuir a que se pierdan de vista las variables que son responsabilidad del sistema educativo y de los modelos de intervención didáctica (Alisedo et al., 1994/2006). En este caso se focalizarán las llamadas dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura de los alumnos de primer grado, niños de seis o siete años, que en su alfabetización básica parecen encontrar severos obstáculos para seguir un ritmo de aprendizaje considerado normal.

Con frecuencia estas dificultades en lectura y escritura se dan en niños que no padecen alteraciones sensoriales. Sin embargo, parecen aprender en cantidad y calidad inferior a lo esperado. La mayoría de los análisis (Bravo, 1988; Defior, 2000; Jaichenco, 2009) coincide en que estos alumnos no padecen retardo mental, ni tampoco presentan alteraciones en su desarrollo afectivo. Más bien integran el conjunto de los niños y niñas con un desarrollo más lento y con un ritmo de aprendizaje más bajo que el resto de sus compañeros.<sup>(1)</sup>

Estos niños, en ocasiones durante el primer cuatrimestre

de primer grado, suelen ser catalogados escolarmente como poseedores de "dificultades de aprendizaje en lectura y escritura". Dependiendo de sus entornos primarios, esta frase puede desencadenar dudas e interrogantes, puede llevar a poner inmediatamente el acento en las intervenciones terapéuticas y las estrategias de rehabilitación, o puede ingresar en la fatalidad de las trayectorias comparadas, manifestadas en expresiones familiares como: "Yo tampoco pude terminar la primaria", "Este no sirve para el estudio", "A ella no le da la cabeza".

En este trabajo se examinarán algunas características de esta particular situación educativa con vistas a proponer un enfoque institucional y didácticamente pertinente. Para ello, corresponde presentar un sintético panorama acerca de la forma habitual de caracterizar las dificultades de aprendizaje.

Los niños de aprendizaje lento manifiestan (Bravo 1988):

- Lentitud para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.
- Inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares.
- Baja motivación para aprender, acompañada de una baja autoestima.
- Inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor.
- Falta de la autonomía necesaria para el establecimiento de sus propias estrategias para estudiar y memorizar.

Según Morales, en Artuso Avendaño (2002), las características de los niños de aprendizaje lento son:

- Dificultad para finalizar sus tareas.
- Escasa atención.
- Bajo nivel de perseverancia.
- Falta de asertividad en relación con la autoridad y dificultad para hacerse escuchar.
- Desde el ámbito familiar, serían niños que presentan dificultades en la realización autónoma de tareas sumadas a bajas expectativas de los padres respecto de su rendimiento académico.

Los niños que padecen dislexias de superficie presentan las siguientes características (Jaichenco, 2009):

- Pueden leer todas las palabras regulares.
- Tienen dificultades con las palabras irregulares, con errores de regularización (en lenguas opacas).
- Realizan con lentitud y esfuerzo la lectura, que tiende a ser fragmentaria.
- Se registra un efecto del tamaño de la palabra, es decir, pueden presentar errores en la lectura de las palabras más largas.
- Tienen dificultades para acceder al significado de las palabras homófonas.

Por su parte, según la misma autora, los niños que padecen dislexia fonológica:

- Tienen dificultades para leer palabras nuevas o poco frecuentes.
- Los errores más frecuentes son las lexicalizaciones, esto es, que leen una palabra no conocida por otra conocida parecida por la forma.
- No hay efectos de regularidad.
- Tienen dificultades para atribuir el sonido a las letras.

Las caracterizaciones se manejan en general con estos tipos de descriptores, de manera que estos ejemplos son suficientes. Por razones de extensión, en este trabajo no se incluyen otras que pueden completarse con la lectura de Defior Citoler (2000) para ver más ejemplos.

Frente a estos análisis cabe preguntarse:

- Tener "dificultades para atribuir sonidos a las letras, leer bien las palabras regulares, pero tener dificultad con las irregulares, las nuevas, los homófonos, las muy largas o las poco frecuentes y realizar con esfuerzo la lectura", ¿son necesariamente indicio de perturbación del aprendizaje cuando se está aprendiendo a leer y escribir?
  - La "inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor", ¿siempre interpela la incapacidad del alumno o alumna para entender y nunca la del docente para explicar?
  - ¿Qué decir de la "falta de asertividad en relación con la autoridad y dificultad para hacerse escuchar" de un niño de seis años? Usted, que está leyendo, ¿probó con su jefe?
  - El establecimiento de estrategias para estudiar y memorizar, ¿es responsabilidad del alumno del primer grado o es un contenido a enseñar en la escuela?
- Podría ser más extenso este tipo de interrogantes respecto de todos y cada uno de los descriptores. Sin embargo, es de estricta justicia, para con los autores de los análisis anteriores, tener en cuenta que la mayor parte de ellos señalan con claridad que estas dificultades no pueden ser diagnosticadas si no es por profesionales idóneos, no antes de los ocho años y después de dos años de escola-

ridad regular, exhaustiva y pertinente. Es decir, que no se puede hablar de dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de un segundo grado básico completo y bien enseñado. Esta condición no es simple ni de obvia ejecución.

"Comencemos por decir que, si una niña o niño que no presenta patologías no aprende a leer y escribir en la escuela, fracasó la escuela. No existe, en principio, absolutamente ningún impedimento cognitivo para que pueda realizar esta tarea. No aprender a leer y escribir no es -en sí mismo- un síntoma de patología alguna: en la escuela se detectan dificultades, las patologías se diagnostican por medios independientes al escolar. Los porcentajes de niñas y niños con patologías específicas que les impedirían el aprendizaje de la lectura son ínfimos" (Raiter, 2009).

Sin embargo, sucede que, contra todos los recaudos científicos, estos pseudodiagnósticos son frecuentes en el primer grado de la escuela primaria y dan lugar a intervenciones extraescolares en forma de tratamientos que se recomiendan frente a la dificultad de aprendizaje detectada

En general, estas intervenciones coinciden en que el trabajo psicopedagógico debe centrarse en la ejercitación de habilidades metafonológicas, con el objeto de que los niños puedan establecer estrategias de análisis y síntesis fonémicas de las letras y las configuraciones fonológicas pronunciables de las palabras. El modelo cognitivo de las dislexias serviría de marco de referencia para planificar las estrategias de diagnóstico y rehabilitación, destinadas a mejorar la decodificación lectora y la organización de la información verbal para la comprensión de textos.

Algunas de las estrategias rehabilitadoras recomendadas (Rueda et al., 1990; Defior, 2000) son:

- Estimulación de procesos cognitivos-verbales.
- Conciencia fonológica.
- Memoria y percepción fonémica.
- Procesamiento fonémico.
- Dominio fonológico.
- Reconocimiento visual de segmentos.
- Reconocimiento morféxico de secuencias.
- Reconocimiento visual de signos ortográficos.
- Asociación secuencial visual-verbal.
- Memoria ortográfica (configuración gráfica de la palabra, cómo se escribe)
- Atención selectiva a claves ortográficas (significado).
- Memoria verbal inmediata.
- Abstracción verbal.



- Categorización - Nominación.
- Memoria de secuencias de series verbales.

El análisis de la lista anterior promueve un interrogante: si estos son los contenidos y estrategias de la rehabilitación, ¿cuáles son los contenidos y estrategias de la alfabetización?

Si a los niños que están aprendiendo a leer y escribir no se les enseña en clase a reconocer visualmente los signos ortográficos; si cuando se aprende la lengua escrita no se desarrolla la memoria ortográfica y la atención selectiva a claves ortográficas; si no se desarrolla la conciencia fonológica a través de las formas de procesamiento adecuadas; si la alfabetización básica no atañe a la permanente actividad semántica de categorización y nominación -y así con todos los contenidos enumerados en la lista anterior y muchos más del mismo tenor-, ¿qué se les enseña?

¿No estará ocurriendo que la alfabetización escolar está más dispuesta a rehabilitar que a habilitar?

Parecería que la escuela en general abona una perspectiva según la cual el niño es la unidad de análisis exclusiva, y la dificultad para leer y escribir siempre constituye su propia responsabilidad. Desde esta óptica, la dificultad de aprendizaje es adquirida por el niño debido a una falla en su desarrollo y no hay manera de intervenir sino hasta que la dificultad se manifiesta y reclama la vía de la rehabilitación.

Sin embargo, se pueden proponer maneras alternativas de concebir el problema. Una propuesta didáctica que omite la enseñanza explícita de los núcleos problemáticos del sistema de la lengua escrita, organiza las tareas, destrezas y evaluaciones con vacancias y sobreentendidos respecto de los contenidos más desafiantes y los remite a ser completados libremente por los alfabetizandos. Entonces, inevitablemente, la discapacidad se apoderará al menos de algunos de ellos (Me Dermott, 2001), específicamente de los más vulnerables, los que pertenecen a entornos de escaso o nulo contacto con la cultura letrada y los que no cuentan con el andamiaje escolar o extraescolar necesario para comprender y resolver los problemas del aprendizaje de la lengua escrita.

En el caso concreto del aprendizaje de la lengua escrita, estas observaciones son compatibles con las de los investigadores que se especializan en el estudio de la dislexia

provocada por mala praxis educativa. Stanovich, en 1986, sintetiza con su estudio del "efecto Mateo" su perspectiva respecto de las dificultades visuales de los disléxicos, que según este autor son consecuencia y no causa de su fracaso en lectura. Los niños tienen dificultad para la segmentación fonémica, para acceder a vocabulario amplio, para discriminar morfología y sintaxis, porque estas estrategias lectoras no fueron incluidas en la enseñanza que se les brindó.

Las investigaciones, en esta línea de análisis, demostraron que justamente son los malos lectores, o los lectores que tienen severas dificultades de comprensión, los que "adivinan" los significados a partir de datos provenientes del contexto en el que están inmersos, en lugar de recuperar índices visuales aprendidos gradualmente de manera metódica. Esto se debe a que los contenidos de la lectura no se les enseñan organizados metodológicamente. En resumen, sus dificultades fueron adquiridas por la forma en que les enseñaron en la escuela.<sup>(2)</sup>

En consonancia con estos análisis que enfocan la forma de enseñar a leer y escribir como causa de problemas en la alfabetización, en este trabajo consideramos, sin embargo, que un adecuado tratamiento de la cuestión no pasa por el cuestionamiento al docente, sino que debe orientarse al análisis crítico de la didáctica de la alfabetización.

En esta presentación se considera que muchas de las llamadas dificultades en la lectura y escritura no son imprevisibles ni esporádicas y mucho menos exclusivas de algunos niños deficitarios (Melgar, S.; Zamero, M., 2010/201 I).<sup>(3)</sup> Son problemas respecto de la lengua escrita como objeto de conocimiento, comunes a todos los niños que están aprendiendo a leer y escribir.<sup>(4)</sup> Estos problemas deben ser previstos por la didáctica de la alfabetización. Asimismo, las condiciones para su resolución por parte de los alfabetizandos deben ser incorporadas de manera sistemática a la enseñanza de la lengua escrita en las escuelas.

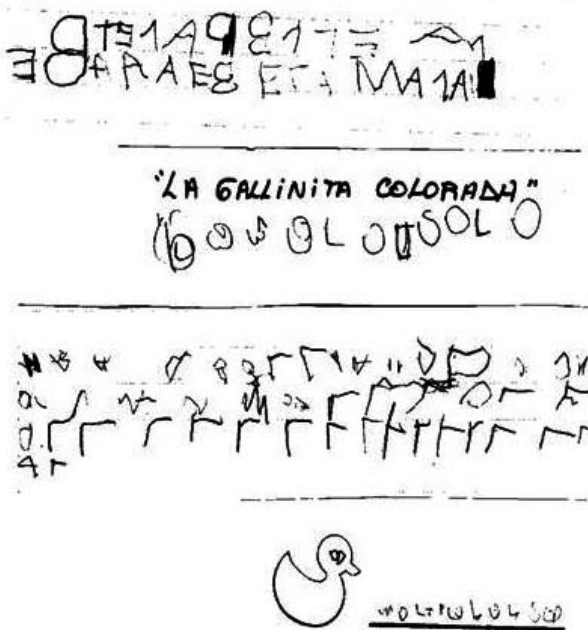
Por lo tanto, según esta perspectiva, la alfabetización básica como proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita presenta a los alfabetizandos determinados problemas a resolver propios de las características de dicho objeto de conocimiento. La didáctica de la alfabetización debe prever estos problemas y proponer las estrategias graduadas, articuladas y altamente específicas que constituyen el andamiaje docente mediante el cual los alfabetizandos podrán resolverlos a través de su propia actividad y reflexión.

Para ello, la didáctica de la alfabetización debe ofrecer al docente modelos de enseñanza explícitos y fundamentados desde el campo disciplinar de referencia,<sup>(5)</sup> donde todos y cada uno de estos problemas en relación con el objeto sean analizados y donde se propongan estrategias para su resolución en clase. Si el docente no dispone de estos modelos estratégicos, tiene dificultades para enseñar.

Si no enseña en el ámbito de la clase común, de manera fundamentada, sostenida y andamiada, los niños que no tienen maestros particulares que repongan esa enseñanza específica no aprenden a resolver los problemas. En esos casos, lo que era un problema común se transforma en una dificultad particular.

Se examinarán algunos ejemplos de problemas comunes en el primer grado con el fin de despejar cuáles son los contenidos y estrategias que deben enseñarse para que los niños que están aprendiendo a leer y escribir puedan resolverlos a través de su propia actividad y reflexión guiada por las enseñanzas de sus docentes en el ámbito de la clase.

En los comienzos de su aprendizaje de la lengua escrita, los alumnos mezclan grafemas con números y otros símbolos similares, existentes o no; suelen "desparramar" las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página; comienzan a escribir de abajo hacia arriba, de



1 - Mezclan grafemas con números y otros símbolos similares existentes o no.

atrás hacia delante; trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula), con otra orientación y escriben en cualquier parte de la página (ilustraciones 1 y 2).

Primero hay que comprender por qué se producen los errores y cuáles son los problemas que los niños tienen que resolver. Los niños no nacen distinguiendo el sistema alfabético de otros sistemas escritos, estas diferencias se aprenden en la escuela. Si los niños no pertenecen a contextos familiarizados con la escritura o si sus prácticas anteriores les habilitaron siempre la escritura libre en todo el espacio de la página en blanco, llegan a la escuela desconociendo la linealidad y la dirección de la escritura; no han aprendido la orientación y el trazado de los grafemas, que es un contenido específico de primer grado y, si no les explican, no conocen los espacios del cuaderno/portador destinados a la escritura.

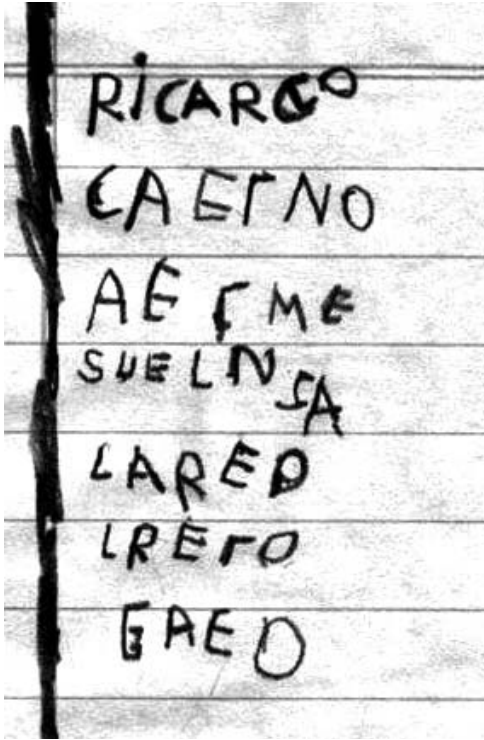
### ¿Estos son contenidos de la alfabetización?

Las convenciones de la escritura y el conocimiento y uso de los portadores de escritura en nuestra cultura son contenidos específicos de la enseñanza de la lengua escrita. De manera que la diferencia entre el sistema alfabético y otros sistemas escritos es un contenido de base que debe ser trabajado de manera sostenida, con muchos ejemplos. Los niños que están aprendiendo a leer y escribir deben recibir enseñanza específica para desarrollar su mirada alfabética, es decir, para mirar el escrito y recuperar información a partir de signos que siguen el orden de los fonemas de las palabras orales correspondientes. Por ello, la linealidad, la dirección y la orientación de la escritura, así como el trazado de los grafemas, no son trivialidades, sino objetos problemáticos. Los instrumentos y portadores de texto requieren también ejercitación en sus formas de uso específico.

Otro orden de problemas se da cuando en el transcurso de sus primeras escrituras los alumnos omiten grafemas, agregan grafemas que no pertenecen a la palabra, alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde o sustituyen un grafema por otro. También unen las palabras incorrectamente cuando escriben o las separan incorrectamente (ilustraciones 3 y 4).

### ¿Por qué se producen estos errores?

Nuevamente, insistimos en el hecho de que los niños no nacen sabiendo escribir. Llegan a la escuela hablando,



2 - Escriben en cualquier parte de la página.

que no es lo mismo. El principio alfabético básico de correspondencia biunívoca entre la lengua oral y la lengua escrita -según el cual cada grafema de una palabra escrita representa un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral (Alisedo et al, 1994,2996)- implica que los niños deben vincular su oralidad a esta nueva actividad con la escritura de una forma absolutamente inédita en su experiencia. Tampoco conocen las correspondencias fonográficas (o, aunque las conozcan, en los comienzos de su alfabetización pueden olvidar cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema). Si no se les enseña, tampoco tienen por qué saber que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco, ya que cuando se habla las palabras se perciben como un continuo.

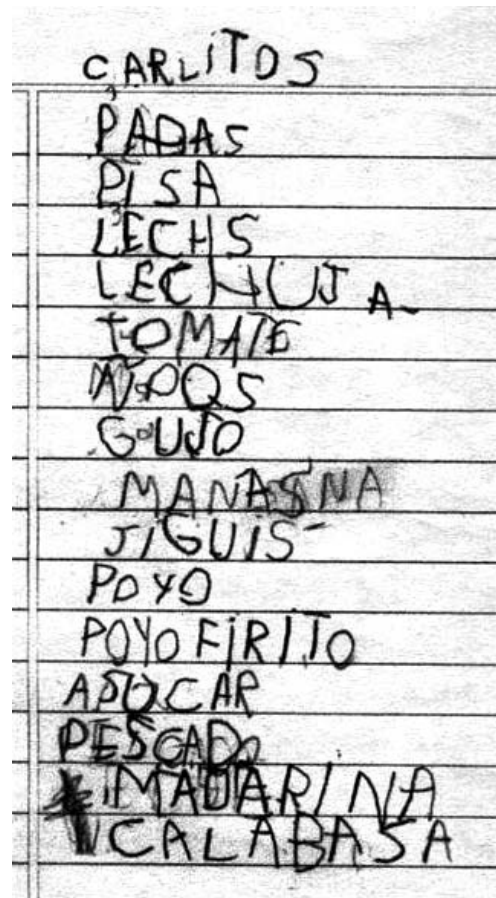
### ¿Qué tiene que enseñar el/la docente?

Tiene que enseñar, a través de muchas lecturas compartidas con los niños, mostrando materiales escritos y andamiando observaciones atentas de ellos, que en una lengua escrita alfabética como el español escrito, por ejemplo, los textos están formados por frases y palabras y las palabras por unidades menores que son los grafemas o letras. Esto es la doble articulación lingüística.<sup>(6)</sup>

Para comprender la primera articulación en una lengua alfabética, los niños tienen que reconocer, con muchos ejemplos y abundante ejercitación, que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco, para ello tienen que controlar la separación de palabras en las propias escrituras colectivas e individuales con la enseñanza y guía de sus docentes.

Además, en cada palabra tienen que observar que está compuesta por grafemas; que cada grafema representa un fonema de la lengua oral y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral: para ello deben observar palabras, compararlas, contar sus grafemas, reponer los que faltan en la escritura, llenar blancos. Cuando no conocen las correspondencias fonográficas o no recuerdan cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema deben tener muchas oportunidades de comparar orden y sonido oral, orden y escritura.

Los contenidos de la alfabetización que hemos descrito hasta aquí tienen que ser trabajados durante todo el pri-



3 - Agregan grafemas que no pertenecen a las palabras. Transponen grafemas.



4 - Omiten grafemas.

mer ciclo de la escolaridad, con abundantes ejemplos y mucha ejercitación.

Sin embargo, todavía queda un tercer grupo de problemas. A lo largo de toda su vida como escritores, las personas alternan y sustituyen aleatoriamente B/V; C/S/Z; Y/LL; J/G, o al menos tienen momentos de duda y vacilación respecto de la correcta grafía de las palabras que llevan esas letras. Lo mismo sucede con la omisión o agregado de H.

#### ¿Por qué se producen estos errores?

Sucede que en las lenguas escritas no todo fonema oral es representado por un solo grafema escrito, por lo cual en las escrituras históricas el principio de correspondencia biunívoca que enunciamos antes tiene excepciones. Las faltas de correspondencia que se dan entre la lengua oral y la lengua escrita se llaman defectos de paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita y consisten en que no siempre a un fonema le corresponde uno y solo un grafema.

Por ejemplo:

Un fonema puede tener más de una representación gráfica.

CANA QUENA QUISO CONO CUNA  
ZAPATILLA SAPO CENA SEDA

Un grafema no tiene representación fónica

HOMBRE HUMANO HORMIGA  
LA U DEL GRUPO QUE QUI

Un grafema tiene más de una representación fónica

LLUVIA LLAMA CALLE  
(en distintos contextos; por ejemplo Corrientes y el Río de la Plata)

#### ¿Qué tiene que enseñar el/la docente?

Se trata de sostener durante toda la escolaridad básica un trabajo sistemático de comparación de palabras de la misma familia para vincular escrituras (ejemplo: la J en conejo conejito conejera). Se ha de propiciar la consulta al diccionario en sesiones compartidas con docente y compañeros. También se trata de mantener a lo largo de toda la escolaridad la revisión ortográfica como parte insoslayable de toda presentación escrita.

Si volvemos a las listas de dificultades de aprendizaje al comienzo de este trabajo, a las intervenciones recomendadas en su tratamiento y luego a la caracterización didáctica de los problemas en función del marco de referencia provisto por las ciencias del lenguaje, concluimos que la mayoría de los alumnos puede lograr un nivel de aprendizaje adecuado si reciben una enseñanza graduada a partir del nivel de funciones previamente descritas por una didáctica específica y fundamentada desde las disciplinas de referencia adecuadas. Asimismo, la correcta explicitación acerca de las características del sistema de la lengua escrita, que propone estos obstáculos a los que aprenden a leer y escribir, hace que los docentes no adjudiquen las dificultades a causas individuales, contextuales o fortuitas, sino que las conciben como contenidos a ser enseñados mediante estrategias de resolución de problemas de lectura y escritura.

Este enfoque didáctico categoriza problemas comunes a la alfabetización básica y dispone enseñanza específica y oportuna, a través del desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas con evaluación del tiempo y la enseñanza necesarios. De esta manera contribuye a evitar la generación de dificultades en el aprendizaje y, en cambio, les permite a niños y docentes encarar el desafío de resolver problemas de lectura y escritura. Es decir, se trata de aprender a leer y escribir en la escuela.

**NOTAS**

1. Las bastardillas destacan la fragilidad y relatividad de las consideraciones detrás de las palabras o frases.
2. Stanovich (1986) y West (1979), en AA.VV, *Psychologie cognitive de la lecture*, 1992.
3. Esta conceptualización ha sido eje de la capacitación desarrollada por Melgar y Zamero en el Seminario bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela, Ministerio de Educación INFD, UNICEF, 2010/ 2011. Asimismo, aparece una primera versión del problema en Melgar, Zamero, "Preguntas clave en torno de la alfabetización inicial", *Prisma*, Año 1, N° 1- Primer semestre de 2011, pp.17y 18.
4. Los problemas tienen una solución prevista en su planteo mismo.
5. El campo intelectual de referencia para la alfabetización es el de las Ciencias del Lenguaje. Para profundizar este punto, cfr. Alisedo, Melgar, Chiocci (1994/última ed. 2006), "El campo disciplinario para una didáctica de la lengua", pp. 17 a 27. Cfr. asimismo Ministerio de Educación INFD, (2009/2010), *La formación docente en alfabetización inicial*, "Estudio preliminar".
6. La teoría de la doble articulación lingüística fue formulada por André Martinet en 1968. De acuerdo con ella, las lenguas se articulan según dos niveles: en unidades significativas y en unidades no significativas, pero que diferencian significados. Las unidades significativas son los monemas y las no significativas son los fonemas.

**INFORMACIÓN ADICIONAL****BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF
- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (2006), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós,
- Artuso Avendaño, M. (2002), *Dificultades del Aprendizaje*, Chile, U.M.C.E. / Ceril.
- Bravo, L. et al. (1988), "Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora", en *Infancia y aprendizaje*, 44, 21-34.
- Defior Cítoles, S. (2000), *Las dificultades de aprendizaje*, Málaga, El Aljibe.
- Jaichenco, V. (2009), "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística en Argentina", en *La formación docente en alfabetización inicial*, Argentina, Ministerio de Educación, INFD.
- Martinet, A. (1968), *La lingüística sincrónica*, Madrid, Gredos.
- Me Dermott, R. (2001), "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje", en Seth Chaillkin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Melgar, S.; Zamero, M- (2011), "Preguntas clave en torno de la alfabetización inicial", *Prisma*, Año 1, N° 1.
- Melgar, S.; Zamero, M, (2010), "Lengua escrita en primer grado" en *Todos pueden aprender*, España, Unicef Oficina Regional para América Latina y el Caribe, CECC/SICA, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Melgar, S.; Zamero, M. (2010/2011), "Errores frecuentes", en *Seminario bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela*, Argentina, Ministerio de Educación INFD, UNICEF.
- Ministerio de Educación, INFD (2009/2010), *La formación docente en alfabetización inicial*, Argentina.
- Raiter, A. (2009), "Apuntes de Psicolingüística, en Argentina", en *La formación docente en alfabetización inicial*, ob. citada.
- Rueda, M. et al. (1990), "El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia", en *Infancia y aprendizaje* 49, 39-52

Sara Melgar es profesora en Letras, PH. Doctora en Educación con énfasis en Lengua. Especialista en Didáctica de la Lengua. Docente. Autora de textos de didáctica de la lengua. Fue consultora para reformas curriculares en la Nación y en diversas provincias. Consultora de UNICEF Argentina. Especialista en alfabetización (Instituto Nacional de Formación Docente). Investigadora de categoría sénior (Consejo Federal de Inversiones).



## ENFOQUES, PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y PRACTICAS

*Por Marta Zamero*

Un enfoque de enseñanza equilibrado pareciera ser imprescindible para superar los problemas actuales en la alfabetización y para hacer confluir lo mejor de los aportes disponibles, propiciando la enseñanza en un marco de consenso sobre aspectos centrales ya ampliamente aceptados.

La historia de la alfabetización podría dividirse en dos grandes partes; en la primera de ellas, la enseñanza de las lenguas escritas se resolvía sin tener en cuenta al sujeto que las aprendía y sin escuela como institución alfabetizadora. Una segunda etapa, que se transita actualmente, encuentra a la escuela con un rol asumido en la alfabetización, con el surgimiento de la didáctica de la lengua como disciplina que provee conocimientos para intervenir en los problemas del campo y con un relevante conocimiento acerca del sujeto que aprende lenguas escritas.

A medida que avanzaban los estudios en el campo de la didáctica de la lengua, algunos aspectos pedagógicos iniciales fueron transformándose en condiciones básicas, algo así como una garantía para alfabetizar con éxito. En este marco (hablamos de condiciones básicas para la alfabetización y no de condiciones extraordinarias), desde hace más de una década se vienen recomendando posturas equilibradas que permiten balancear los aportes provenientes de diferentes investigaciones y prácticas reflexivas. Un enfoque de enseñanza equilibrado (Blair-Larsen y Williams, 1999) hace confluir lo mejor de los aportes disponibles y promueve la enseñanza en un marco de consenso sobre aspectos centrales de la alfabetización ampliamente aceptados, como los siguientes:

- Mantener el equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno.
- Equilibrio entre el uso de propuestas de lectura con actividades fijas y secuenciadas y actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno, es decir, entre la enseñanza planificada para desarrollar el currículo común y una enseñanza no planificada o eventual.
- Mantener el equilibrio entre métodos que abordan el código escrito y métodos que impulsan la comprensión global.
- Mantener el equilibrio entre la enseñanza a partir de estrategias de intervención incidental para atender a los

alumnos en forma individual o focalizada y clases o momentos de intervención explícita y colectiva.

- Enseñanza directa del maestro y descubrimiento del alumno

Sin embargo, la alfabetización no se resuelve enunciando las grandes líneas de un enfoque teórico, aunque esto sea imprescindible; por el contrario, es preciso que el enfoque encarne o se concrete en propuestas didácticas definidas. Para resolver este nivel, también teórico, hay que volver a plantearse todos y cada uno de los equilibrios pedagógicos enunciados. Comencemos por retomar el primero, referido al equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno.

Para construir una propuesta de intervención, es necesario preguntarse y decidir qué habrá de enseñar el maestro de modo directo y explícito y qué a partir del descubrimiento del alumno. Esta decisión es de naturaleza lingüística, porque es el campo disciplinar que nos permite identificar cuáles son los aspectos prioritarios de una lengua escrita alfabética que pueden o deben ser enseñados por una u otra vía; fundamentalmente, porque esta decisión inicial afecta otras decisiones posteriores ya que evita dificultades a los aprendices o las acarrea y suma dificultades a los aprendices obstaculizando los niveles siguientes de desarrollo o las resta.

Veamos como ejemplo la siguiente secuencia didáctica de alfabetización inicial que plantea la enseñanza de la palabra como unidad de lectura y escritura, y que está integrada por las siguientes tareas.

1. Lectura de la palabra en voz alta.
2. Lectura de la palabra entre distractores (los distractores pueden ser palabras muy diferentes, palabras similares o estar inmersas en un texto completo).
3. Lectura global.
4. Análisis de la cantidad de letras.
5. Análisis del orden de las letras.
6. Análisis y memorización de las correspondencias fonográficas (de los grafemas que componen la palabra escrita con los fonemas que componen la palabra hablada).
7. Análisis y memorización de los nombres de las letras que componen la palabra escrita.

8. Lectura de la palabra en distintos tipos de letras.
9. Comparación de palabras.
10. Análisis de los morfemas (por ejemplo, raíz y desinencia).
11. Juegos con palabras (bingo o lotería, dominó, parejas, pescadores de palabras, armado de palabras con letras móviles, sílabas o morfemas, etc.).
12. Formación de palabras por agregado de grafemas (sal, sala); por eliminación (sola, ola); por sustitución de vocales y/o consonantes (pala, palo; pata); por trueque de letras y/o sílabas (loma, malo; aso, osa).
13. Copia de palabras.
14. Armado y desarmado de palabras con letras móviles.
15. Escritura de palabras con ayuda y sin ayuda.
16. Revisión de la escritura de una palabra a partir de la comparación minuciosa letra por letra.
17. Completamiento de palabras con letras que mantienen correspondencias fonográficas biunívocas, biunívocas restringidas y multívocas.
18. Escritura al dictado de palabras conocidas para identificar el lugar de la duda (los niños escriben una rayita en lugar de la letra sobre la cual dudan si es la correcta).
19. Escritura de palabras al dictado para revisar la ortografía en los casos de correspondencias biunívocas y biunívocas restringidas (perra, pera, etc.).
20. Escritura de palabras al dictado de frases para revisar la separación de palabras (un oso, la abuela, el agua); concordancia (el pato); mayúscula y puntuación (El pato.).(1)

Esta secuencia de tareas está destinada a que los chicos tomen contacto con una unidad de la escritura (la palabra) y el complejo y abstracto sistema alfabético, un sistema de doble articulación (Martinet, 1977) compuesto por un código -el conjunto de marcas gráficas: letras, signos de entonación, de puntuación y auxiliares- con un principio alfabético de funcionamiento y un conjunto de múltiples convenciones que denominamos ortografía. Dicho sistema tiene cualidades arbitrarias, tales como formas, tamaños y orientación de las letras, que son rasgos distintivos de los grafemas; además requiere dirección, linealidad, recursividad, sucesividad y discontinuidad a la vez (la escritura es continua al interior de cada palabra y discontinua en la separación o blanco entre ellas), opera mediante un principio de funcionamiento que correlaciona unidades de la lengua oral con unidades de la lengua escrita, estableciendo correspondencias fonográficas diversas que pueden ser biunívocas (relación de un grafema con solo un fonema) o multívocas (relación de un grafema con varios fonemas o de varios grafemas con un solo fonema).

Todas las tareas de la secuencia anterior pueden potencialmente desarrollarse en el aula a partir del aprendizaje por descubrimiento del alumno. Pero en ese panorama general hay algunas que son de altísima dificultad, como por ejemplo 1, 4, 5, 6 y 7, porque la mente humana no es alfabética, sino que debe aprender a serlo y por eso el análisis es difícil, ya que hace observables los elementos menores a la palabra y a la sílaba, un proceso que no se hace naturalmente, sino que se aprende. Asimismo, las correspondencias fonográficas son, como se dijo, absolutamente arbitrarias y por ello requieren enseñanza directa del maestro para que los niños no pierdan su valioso tiempo escolar adivinándolas.

Sin embargo, en todos estos casos el equilibrio reside en que antes y/o después de esa instancia es posible y recomendable plantear momentos de aprendizaje por descubrimiento. Se debe insistir en que ello no significa que el alumno trabaje solo, resuelva y luego pase a otra actividad, sino que, después de resuelta cada consigna, el maestro retoma lo planteado, escucha las diferentes resoluciones que elaboraron los niños y cierra con una situación de enseñanza directa y explícita. Ejemplos claros de ello son las tareas 8, 9, 11, 12, 14, 18, 19 y 20, que abordan los diferentes problemas de la lengua escrita.

Veamos una de ellas con mayor profundidad: la comparación de palabras. Esta tarea es parte imprescindible de una secuencia didáctica y está destinada a que los niños descubran las regularidades del sistema alfabético al que nos hemos referido y las de las palabras escritas. La comparación es una estrategia lectora que parte de unidades con significado, concentra la atención sobre la materialidad de la escritura y conduce paralela y progresivamente al reconocimiento de siluetas de palabras (largas, cortas, con letras altas, con y sin tilde, etc.); las letras como elementos menores de la escritura (la palabra que tiene una "z", la que tiene más "a" o más "e", la que tiene "qu"); las vocales y consonantes.

Asimismo, en el plano morfológico, la comparación de los principios y finales de las palabras constituye una estrategia para reconocer singular, plural, femenino, masculino; familias de palabras. En estas últimas hay un morfema base que mantiene el mismo significado en toda la familia y que además mantiene, salvo excepciones, la misma ortografía en todos los miembros de la familia, por ejemplo la "jota" en la familia de "jugo, jugoso, juguera" y en la de "conejo, conejera".



Giussani (2010) define la conciencia morfológica como "la atención consciente acerca de la estructura morfémica de esas palabras, así como la habilidad para reflexionar sobre ellas y manipularlas". La autora dice que la investigación sobre el procesamiento de palabras morfológicamente complejas se inició en 1975 con el trabajo de Taft y Forster y que, desde hace unos años, investigadores como J. Carlisle han centrado su atención en cómo la conciencia morfológica, acerca de la estructura de una palabra, se relaciona con la comprensión del significado de palabras morfológicamente complejas y con la comprensión lectora" (Giussani, 2010, 103). Según los especialistas, se podría esperar que los niños que desarrollan la capacidad de manipular morfemas durante el proceso de alfabetización tengan mejor lectura de textos, motivo por el cual no podemos ahorrarnos estos planteos en la alfabetización inicial, dejándolos para más adelante, sin quitarle calidad a la propuesta.

Diferentes investigaciones han demostrado que los sujetos que poseen la capacidad de segmentar y manipular morfemas, por ejemplo, raíces de palabras de una misma familia, identificación de los morfemas que forman palabras complejas (sacacorchos, desconfiado, sobreviviente), leen mejor las palabras, tienen una mayor comprensión en la lectura y además pueden otorgar significado a palabras que no han escuchado o leído nunca antes, ya que lo hacen a partir de un proceso denominado "resolución morfológica". Este proceso consiste en el reconocimiento de los constituyentes morféxicos de una palabra y en el uso del conocimiento sobre los morfemas para inferir el significado de palabras complejas, como las que ejemplificamos (Giussani, 2010, 111). Por esto mismo, la comparación de palabras es también una estrategia para aprender visualmente la ortografía de las palabras que, más adelante y una vez memorizada la representación gráfica correcta, podrá explicarse a través de alguna regla, en los pocos casos que las tienen.

La comparación de palabras es una tarea importante en la secuencia de alfabetización que además puede constituir un juego didáctico cotidiano, a partir del cual los niños se apropian de colecciones de palabras explorando similitudes y diferencias, una exploración que constituye la base para todo el desarrollo del léxico y que ocupa un rol altamente relevante, tanto en el aprendizaje precoz de la ortografía como en el proceso de comprensión lectora.

Por eso, el equilibrio entre la enseñanza directa y explícita y el aprendizaje por descubrimiento no sólo es posible, sino deseable. Al mismo tiempo es preciso señalar

que estos contenidos y aprendizajes enunciados no se producen cuando se enseña a escribir a partir de la letra.

### **Secuencias planificadas y actividades eventuales**

La alfabetización no se resuelve solo declarando un enfoque teórico, sino que debe especificarse en una propuesta didáctica concreta. Retomemos, entonces, otra de las recomendaciones en el marco del enfoque que nos ocupa, que plantea la búsqueda del equilibrio entre el uso de propuestas de lectura con actividades fijas y secuenciadas y actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno, es decir, entre la enseñanza planificada para desarrollar el currículo común y una enseñanza no planificada o eventual.

Una secuencia didáctica (Zamero, 2011) no es una construcción práctica, como frecuente y erróneamente se la califica; por el contrario, es una construcción de naturaleza teórica que constituye el nivel de decisión final en el marco de un modelo o propuesta didáctica. Es el último nivel de decisión desde la perspectiva del modelo o propuesta, pero previo a la práctica, desde la perspectiva de la práctica institucional de la alfabetización. Es un constructo que especifica y resuelve todos los niveles anteriores después de analizar la praxis y tomar las decisiones pertinentes para lograr la mejor intervención pedagógica en el aula. A partir de su implementación o desarrollo en este escenario podrá ser analizada en términos de práctica institucional, pero también en términos de texto previo, versión final y borrador al mismo tiempo, siempre sujeto a modificaciones emanadas de su implementación.

La secuencia didáctica explicita un conjunto de decisiones mientras mantiene de modo implícito la mayoría de las concepciones teóricas que la sustentan, las que, no obstante, podrán hacerse explícitas a partir de una lectura experta y detallada. Es el texto que media entre el modelo didáctico teórico de alfabetización y su implementación en la práctica institucional. Propone un guión preciso que puede actuarse a partir de lo que se plantea en la propuesta didáctica, organiza la sucesión de actividades necesarias, los tiempos y espacios, anticipa un recorrido, prevé momentos, combina estrategias, organiza las experiencias imprescindibles; en resumen, selecciona las actividades y les imprime dirección, orden y ritmo.

La secuencia didáctica se configura cuando se pasa del modelo didáctico -abstracto y paradigmático en relación con actividades y recursos- a un plano sintagmático de decisión y se logra enlazar o concatenar las actividades

particulares de tal forma que adquieran, en la sucesión, una semántica, un sentido de totalidad a partir de su encadenamiento y organización sintáctica que representa algo más que la suma de sus partes. En una secuencia, las actividades tienen que enlazarse sucesivamente por dos grandes motivos; uno es de orden pedagógico: que los alumnos puedan encontrar sentido en lo que hacen; y otro del orden de la didáctica específica de la alfabetización: para aprender procesos (leer y escribir) hay que experimentarlos, vivirlos, actuarlos como procesos.

El equilibrio, como se dijo anteriormente, se plantea entre las actividades pensadas secuencialmente y las necesidades circunstanciales del alumno que deben encontrar espacio cuando irrumpen en la enseñanza planificada para dar lugar a una enseñanza no planificada o eventual. Veamos un ejemplo: los niños de un grupo de primer grado en el mes de marzo se encuentran desarrollando una secuencia como la que se ha planteado en el punto anterior sobre palabras escritas, más precisamente los días de la semana. Cada uno trabaja con su compañero de banco con la consigna de armar dos grupos de palabras: las terminadas en -es y las terminadas en -o. En un momento de la actividad, una alumna le dice a la maestra que ella sabe "cómo se escribe Marta con martes", señalando el cartel que tiene sobre el banco con esta última palabra (aprendizaje por descubrimiento). La docente la invita al pizarrón donde la niña escribe "marta" y, frente a la pregunta de la maestra, explica que para escribir ese nombre le puso la "a" al final. La docente dice que, por ser el nombre de una persona, en este caso va con mayúscula y escribe al lado "Marta" (enseñanza directa del maestro). En ese momento, otra alumna dice que también sabe escribir "luna" con lunes. La docente procede del mismo modo y la niña escribe en el pizarrón "lunesa" explicando que le puso la "a" porque luna es como lunes, pero termina con a". La maestra dio lugar durante un buen rato a una enseñanza no planificada, sumamente interesante para todos los niños, después de la cual siguió con el desarrollo de la secuencia prevista para enseñar a leer y escribir los días de la semana, enriquecida por este y otros pasajes eventuales igualmente relevantes.

Este es uno de los equilibrios más difíciles de lograr porque requiere sólido conocimiento teórico de la lengua escrita y alta creatividad del docente alfabetizador para intervenir de modo propicio en la situación que no es posible planificar, aparece siempre en el nivel de la práctica institucional y que, por ello, le exige distinguir cuándo está frente a un caso valioso para el análisis de todo el grupo y cuándo no.

## Equilibrio metodológico

Como se viene argumentando, la alfabetización no se resuelve con la sola declamación de un enfoque teórico, sino que debe encarnar en propuestas didácticas en las que se replanteen los equilibrios pedagógicos necesarios. Retomemos en este caso el tercer enunciado acerca de mantener el equilibrio entre métodos que abordan el código escrito y métodos que impulsan la comprensión global.

Los métodos más antiguos de alfabetización -métodos alfabéticos- desde los griegos hasta el siglo XIX estaban fuertemente concentrados en la enseñanza del código (las letras y sus formas) e iban de la mano con la práctica de la caligrafía y la copia. La introducción de los métodos fónicos, a pesar de todas las variaciones que fueron planteando los maestros para que los niños lograsen aprender con menos dificultad, no se alejaron mucho de los primeros, como tampoco de sus sucesores, los métodos silábicos. En todos ellos, el alumno operaba con unidades no significativas de la lengua fuertemente concentradas en el código escrito y en sus relaciones con el código oral.

Pero, sobre finales del XIX y en los umbrales del XX, surge una marcada preocupación por el papel de la comprensión y la significación como vía de acceso al aprendizaje, no sólo del código, sino de la lengua escrita en su complejidad. Esta preocupación se mantuvo durante todo el siglo y produjo avances que fueron introduciendo primero la palabra (global o generadora), luego la frase y el texto, y finalmente incorporando los portadores y contextos de circulación de la lengua escrita para aumentar todavía más la comprensión del aprendiz.

En la segunda parte del siglo pasado, en la Argentina se perdió la tradicional discusión metodológica que acompañó a la enseñanza de la lectura y la escritura desde la creación de la escuela, y en las últimas décadas de aquel transcurrieron focalizados en las diferentes concepciones del sujeto del aprendizaje y en la interpretación de los fracasos más que en la discusión didáctica, en el análisis minucioso de propuestas metodológicas, en el seguimiento y evaluación de la enseñanza para la discusión de resultados. Durante ese período, en algunas propuestas didácticas hasta desapareció la lengua como objeto para ser sustituida solo por sus prácticas.

Sin embargo, aun focalizando exclusivamente el sujeto del aprendizaje, se podría plantear algo del

equilibrio deseable si se tomaran en cuenta los aportes específicos sobre el aprendizaje de la lengua escrita, puesto que la investigación en este campo ha avanzado de modo vertiginoso, derribando incluso algunos postulados que parecían indiscutibles hasta hace unas décadas, por ejemplo las diferencias que se establecían entre alumnos "visuales" y "auditivos" (Lieury, 2000; Jamet, 2006; Jaichenco, 2010), que fue durante mucho tiempo una distinción habitual y base de creencias, explicaciones y prácticas que en la actualidad carecen de fundamento.

Hoy sabemos que los niños aprenden a leer utilizando ambas rutas de procesamiento (la visual y la auditiva); la lectura es un conjunto de procesos cognitivos muy complejo en el cual existen estos dos procesos para interpretar los signos escritos: "por un lado, un procedimiento directo o léxico, y por otro lado, el procedimiento indirecto o fonológico que exige transformar cada uno de los grafemas de las palabras en fonemas para acceder al significado a partir de esta información, como ocurre en el lenguaje oral" (Giussani, 2010, 106).

El primer procedimiento, la lectura léxica, consiste en acceder a la representación mental de la forma global de la palabra escrita que ha sido aprendida por frecuentación, manipulación, comparación, identificación de partes, como hemos visto anteriormente al hacer referencia a la conciencia morfológica. El segundo procedimiento consiste en la conversión de grafemas en fonemas; este proceso es más lento y está más sujeto a error, cosa que se compensa porque permite leer palabras nuevas o desconocidas, es decir, palabras que no han sido memorizadas y representadas en el léxico mental ortográfico.

Esto significa que, mientras las investigaciones sobre conciencia morfológica, léxica y conciencia fonológica avanzan en sus respectivos foros, sus aportes exigen que a los niños se les planteen ambas vías en la enseñanza, manteniendo de esta forma el equilibrio de los aportes existentes en el campo intelectual de la alfabetización. Esto resulta vital para prevenir el fracaso, para plantear el ingreso a la lectura y la escritura con puertas bien anchas y permanentemente abiertas para que logren entrar la mayor cantidad de niños o, por lo menos, para que no se queden afuera por cuestiones relacionadas con la enseñanza que ya han sido replanteadas suficientemente en el marco de las ciencias del lenguaje.

### **Principal problema a superar**

En los ámbitos donde la discusión metodológica no se ha suspendido, esta se ha concentrado en torno al grado de intervención ideal que debe tener el maestro en el aprendizaje de algunos aspectos de la lengua. Sin embargo, en la Argentina el problema que es necesario superar prioritariamente es la ausencia de enseñanza, la presencia de los restos anacrónicos y degradados del aprestamiento - que quita calidad y tiempo a la alfabetización-, la presencia de la letra como unidad excluyente para enseñar a leer y la ausencia de discusión metodológica seria entre maestros y formadores.

No hay en todo el panorama de investigaciones disponibles ninguna que exija una inclinación hacia uno solo de los polos que se han enunciado hasta aquí, sino que, por el contrario, el siglo XXI nos encuentra con la posibilidad de superación de posiciones encontradas, fundamentalmente porque la alfabetización debe dar el salto a las nuevas tecnologías y esto no es posible ni compatible con muchas de las prácticas decimonónicas, que gozan todavía de muy buena salud en las escuelas, ni con una concepción anacrónica de la didáctica como campo de aplicación técnica o instrumental desligada de los problemas del conocimiento que impregna las aulas de la formación docente, que subestima o lisa y llanamente obtura la reflexión profunda en este nivel, aunque sabemos que para avanzar no es posible discutir y acordar solo en el nivel de los fines pedagógicos, sino también hacerlo en el nivel de los instrumentos, procedimientos, métodos, técnicas que se utilizan para alfabetizar. No hay allí una cuestión meramente práctica, sino un nivel de reflexión teórica sobre los problemas que se presentan cuando los sujetos conocen una lengua, es decir, un campo profundamente ideológico en el que se construyen y seleccionan los mejores métodos y estrategias para abordar el objeto de conocimiento, en este caso, una lengua escrita alfabética.

Las investigaciones aportan elementos que ayudan a comprender los procesos y a intervenir mejor en cada contexto, cosa que no ocurre cuando las teorías encuentran adherentes superficiales e irreflexivos más parecidos a fanáticos de un equipo deportivo que a maestros o formadores comprometidos con el análisis detallado de lo que constituye, en cada caso, una mejor propuesta para alfabetizar.

Ninguno de los enfoques teóricos actuales cuestiona aspectos tales como la necesaria presencia de diversi-

dad de textos en la alfabetización inicial, la lectura de buena literatura, el desarrollo de hábitos lectores para toda la vida, el aprendizaje placentero y ligado al juego, entre otros. Estos componentes constituyen un núcleo duro de profundo reconocimiento. Sin embargo, esto mismo no está presente en las propuestas alfabetizadoras actuales de la mayoría de los niños de primer grado del país, a pesar de que se trata del año con más alto fracaso de toda la escolaridad primaria. Las ausencias y desequilibrios en las propuestas didácticas plantean una ecuación que se resuelve en baja calidad y repitencia en la base del sistema que, por definición e historia, ha sido el más inclusivo.

En aulas donde propuestas de este tipo se sostienen durante todo el primer año, es predecible que los aprendizajes de los niños no se van a producir, se van a produ-

cir con muy mala calidad o se van a producir con alguien que enseñe, además del maestro.

Frente a este estado de situación, vale la pena seguir argumentando a favor de una propuesta articulada que retome permanentemente lo que se ha enseñado e intente continuar la construcción sobre lo ya aprendido, y seguir oponiéndonos con fuerza a una propuesta discontinua que simplemente yuxtapone actividades de diversa procedencia sin hilo conductor. Es necesario seguir insistiendo en que en los marcos teóricos de las investigaciones mencionadas se asuma que, para enseñar la lengua escrita, la lectura y la escritura, es necesaria la existencia de una secuencia organizada que vaya enhebrando las diferentes actividades para que los alumnos puedan seguirla de modo sostenido, coherente, articulado y continuo a lo largo de ciclos y niveles (Melgar y Zamero, 2007).

## NOTAS

1. La secuencia de tareas puede leerse pormenorizadamente en Melgar, S. y Zamero, M., "Todos Pueden Aprender Lengua 1", disponible en [http://www.unicef.org/argentina/spanish/LENGUA\\_1\\_ro\\_web.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/LENGUA_1_ro_web.pdf) y en "Todos Pueden Aprender. Lengua y Matemática en el Primer ciclo", en [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Lengua\\_y\\_Mate\\_web.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Lengua_y_Mate_web.pdf)

## INFORMACION ADICIONAL

### BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo, C.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Blair-Larsen, S. y Williams, K. (1999), *The Balanced Reading Program*, I.R.A.
- Borzone de Manrique, A. M y Signorini, A. (2002), "El aprendizaje inicial de la lectura, incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza". *Lingüística en el Aula*, 5: 29-48.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, F.C.E.
- Fumagalli, J. (2010), "Conciencia fonológica y desarrollo lector La formación docente en alfabetización inicial", INFD. ME.
- Ciussani, L. (2010), "Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura. La formación docente en alfabetización inicial", INFD, ME.
- Jaichenco, V. (2010), "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. La formación docente en alfabetización inicial", INFD, ME. Jamet, E. (2006), *Lectura y éxito escolar*, Buenos Aires, F.C.E. Karmiloff-Smith, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza. Lieury, A. (2000), *Memoria y éxito escolar*, Buenos Aires, F.C.E. Martinet, A. (1977), *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2007), *Todos pueden aprender Lengua 1º*, Buenos Aires, UNICEF-AEPT.
- Palachi, C. (2011), "En torno de la palabra, entorno de la palabra". *Prisma, revista de didáctica* N° 2, Fundación La Hendija.
- Zamero, M. (2011), "¿Qué es esa cosa llamada secuencia didáctica?" *Prisma, revista de didáctica* N° 2, Fundación La Hendija.
- Zamero, M. et al. (2010), "La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional". Disponible en [www.cedoc.infed.edu.ar](http://www.cedoc.infed.edu.ar)

Marta Zamero es profesora y licenciada en Letras (UNR). Especialista en Didáctica de la Lengua y Magister en Didácticas Específicas (UNL). Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura III (UADER) y coordinadora del Postítulo en Didáctica de la Lengua para la escuela primaria (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER). Es investigadora en temas de didáctica de la lengua y formación docente. Dirigió el primer estudio nacional sobre formación docente en alfabetización inicial en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y es directora de *Prisma, revista de didáctica*, y coordinadora, junto B. Taboada, el Seminario Virtual de Lectura y Escritura Académicas del Programa Conectar Igualdad.

FUENTE - Revista NOVEDADES EDUCATIVAS - N° 255 - Marzo 2012

## LEER Y ESCRIBIR EN UN MUNDO CAMBIANTE

*Por Emilia Ferreiro*

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días.

En todas las sociedades donde se inventaron algunos de los 4 ó 5 sistemas primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindús) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas).

No basta con que haya escuelas para que la noción de "fracaso escolar" se constituya. Veamos un símil con una situación contemporánea: tenemos escuelas de música, y buenos y malos alumnos en ellas. Si alguien no resulta competente para la música, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo peculiar de "dislexia musical" que podría quizás ser superada con tal o cual entrenamiento específico. Ser músico es una profesión; y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento. Y, aparentemente, las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Por supuesto, muchas cosas pasaron entre una época y otra, muchas revoluciones sangrientas fueron necesarias en Europa para constituir las nociones de pueblo sobera-

no y democracia representativa. Múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura y la lectura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada".

Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno.

Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos". (En los años 1960 la dislexia fue considerada "la enfermedad del siglo"). Algo patológico traen consigo esos niños, algo que les impide apro-

vechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual.

Una década después, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un "déficit cultural". De hecho, una cierta "patología social" (suma de pobreza + analfabetismo) sería responsable del déficit o handicap inicial. Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográfico-jurídico-sociales que ya no sabemos cómo nombrar.

Hoy día no se sabe muy bien cómo clasificar a los países. Antes había "desarrollados" y "subdesarrollados", pero esta última calificación pareció peyorativa y fue reemplazada por un eufemismo: "países en vías de desarrollo". Pero ¿cuántas décadas puede un país estar "en vías de desarrollo sin acabar de desarrollarse?". De hecho, muchos de los países que antes parecían estar "en vías de desarrollo" parecen hoy día condenados a estar "en vías de subdesarrollo". Hubo una época en que los países se catalogaron en dos regiones: "Primer mundo" y "Tercer mundo", con un supuesto "Segundo mundo" que nadie asumió como designación adecuada para sí mismo. Y ahora hemos regresado a las coordenadas pseudo-geográficas: los ejes "Este" y "Oeste" desaparecieron, mientras que "Norte" y "Sur" tienen renovada vigencia (lo que obliga a innegables dificultades propiamente geográficas, tales como ubicar a Australia en el Norte y a México en el Sur). Yo hablaré de "periferia" para referirme a este Sur, que también existe...

Total, que no sabemos cómo clasificar a los países, pero sí sabemos qué es la pobreza. Sabemos -y es inútil que lo ocultemos, porque el World Bank lo sabe y lo dice que el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza. Sabemos que ese 80% conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria; baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil; malnutrición; multilingüismo. (Sabemos, por supuesto, que ese 80% también es heterogéneo, ya que las desigualdades entre los países se expresan igualmente en desigualdades internas tanto o más pronunciadas).

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (mientras que en 1980 eran 800 millones).

Los países pobres (ese 80%) no han superado el analfabetismo; los ricos (ese 20%) han descubierto el iletrismo. ¿En qué consiste ese fenómeno que en los años 80 puso en estado de alerta a Francia, a tal punto de movilizar al ejército en la "lucha contra el iletrismo"? El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).

El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y post-doc) tampoco forma lectores en sentido pleno.

Está claro que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea); etc.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?

El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada, y con maestros mal capacitados y peor pagados.

Peor aún: la democracia, esa forma de gobierno a la cual

todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma.

No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

En las primeras décadas del siglo XX parecía que "entender instrucciones simples y saber firmar" podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes. Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información.

Y la escuela de los países periféricos, que aún no aprendió a alfabetizar para el periódico y las bibliotecas, debe enfrentar ahora el desafío de ver entrar internet en las aulas, no por decisión pedagógica, sino porque "el Banco Interamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir internet en todas las escuelas públicas de América Latina y El Caribe", según noticias periodísticas ampliamente difundidas de fines de marzo 2000. (Por ej., El Financiero, de México, en la sección Negocios" del 29 de marzo).

Sospechosamente, candidatos a la presidencia o ministros de educación recién estrenados, de México a Argentina, sostienen un discurso coincidente: "Internet en las escuelas", como si las computadoras, de por sí, pudieran ser el trampolín de acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados, y como si los maestros -esos maestros desactualizados y mal pagados- fueran inmediatamente reciclables (o quizás desechables).

Yo he dicho desde hace varios años en diversos foros, y continúo sosteniendo, que las nuevas tecnologías ayudarán sobremedida a la educación en su conjunto si contribuyen a enterrar debates interminables sobre temas perimidos: por ejemplo, "¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?; ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas?". Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio.

Pero la tecnología, de por sí, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición "método vs. tecnología" la que nos permitirá superar las desventajas del analfabetismo.

Antes de regresar al tema ineludible de las nuevas tecnologías quisiera insistir en la ecuación pobreza / analfabetismo / multilingüismo.

Durante décadas hemos escuchado expresiones tales como "lucha contra el analfabetismo", lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar, como "desertores". Ese lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer, y el desliz desde el abstracto "analfabetismo" hacia el concreto "individuo analfabeto" como enemigo visible es casi inevitable, sobre todo cuando la imagen militar es asociada a la imagen médica y se habla de "flagelo social", "plaga social" y similares (como si se tratara del paludismo o el cólera). (Todas esas son expresiones reiteradas en documentos oficiales, nacionales e internacionales, de 1970 hasta nuestros días).

Es evidente que no puede haber "lucha contra el analfabetismo (o el iletrismo)" sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población (en el entendido que "literacy" designa un continuo que va de la infancia a la edad adulta, y dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa) [Por ejemplo, yo enseño a nivel Maestría y Doctorado, pero sigo alfabetizando a mis alumnos, porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama "una tesis"].

Pero recientemente, y con el mismo espíritu militar y militante, se ha declarado el "Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza". Yo me pregunto: ¿qué haremos con el multilingüismo? ¿Se le ocurrirá también que hay que erradicarlo porque hace más difícil y más costosa la alfabetización? (...)

Por más eruditos y humanistas que sean, LOS EDITORES PRODUCEN OBJETOS INCOMPLETOS POR NATURALEZA. Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. Ese lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un clien-

te. Se puede comprar una colección de libros para exhibirlos en la sala de recepción de la casa o en el estudio profesional. Esos libros siguen siendo objetos incompletos: bibelots sin intérpretes. El libro se completa cuando encuentra un lector-intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes).

Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acabado que sea, será siempre incompleto si no encuentra "el otro"/"los otros" que le darán completud. Ese "otro" (esos "otros") deben ser lectores.

¿Los editores de las próximas décadas van a concentrarse en producir libros para el 20% de la población mundial? ¿Van a retomar la antigua tradición de la lectura elitista, contraria a la idea de la alfabetización necesaria para la democracia? ¿Podemos pedirles (quién puede pedirles) que contribuyan a la completud de sus productos, o sea a la producción de lectores?

La situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto "libro". Algunos nos anuncian una nueva democracia vía Internet mientras que otros se anticipan a organizar prematuros funerales al objeto "libro", ese que tiene textura y olor, ese "de carne y hueso" con el que aprendimos a convivir durante siglos.

En este tema, nos alerta Roger Chartier, hay que hacer un esfuerzo para ubicarnos "entre el discurso utópico y la nostalgia del pasado". Es fácil, demasiado fácil, hacer el elogio de los nuevos soportes electrónicos del texto impreso; es fácil (casi banal) aplicar el calificativo "democrático" a una nueva tecnología. Veamos un ejemplo emblemático.

Durante décadas eminentes investigadores sostuvieron que el sistema alfabético de escritura estaba ligado a la democracia, por ser el más simple, perfecto, "scientific and easy to use". Esa visión se difundió ampliamente. Sin embargo, tres datos bastan para destruir este mito: en la Grecia clásica que inventó el alfabeto del cual somos tributarios, el número de adultos varones libres alfabetizados nunca fue superior al 20%, tal como lo muestran minuciosos análisis de historiadores recientes (W. Harris, 1989). Por otra parte, la fascinación de los lingüistas por el alfabeto hizo que las lenguas nativas de América y

África, cualquiera fuera su estructura, se escribieran en un sistema alfabético, el cual no trajo consigo una alfabetización universal, mientras que Japón, con uno de los sistemas más complejos de escritura, resistió a todas las presiones por adoptar el alfabeto y tiene tasas de "literacy" superiores a las de Europa y USA.

Internet, correo electrónico, páginas web... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos. Pero esos instrumentos no son "democráticos" por sí mismos (tanto como el alfabeto no es democrático, en sí mismo). Exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que están siendo generados gracias a estos medios. Saber navegar por Internet ya forma parte de los objetivos educativos declarados o en vías de declaración. No sabemos si los desnutridos y los desempleados aprenderán a leer y escribir para entrar a Internet (aunque no reciban créditos escolares por ello), o si quedarán nuevamente excluidos. Es difícil y riesgoso hacer predicciones.

Estamos hablando de futuro, y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio.

Todos los objetos (materiales y/o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia, son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese "saber" pre-escolar? Básicamente, en una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas.



El intérprete (que, en sentido estricto habría que llamar "interpretante" por razones imposibles de desarrollar aquí) informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos "un acto de lectura", que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un "Otro" que puede desdoblarse en muchos "Otros", salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de "volver a presentarse"). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.

La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quienes son los actores, los "metteurs en scène" y los autores. (Sin olvidar a los traductores porque, en gran medida, la lectura es presentación de otra lengua, semejante pero diferente de la lengua cotidiana).

Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelven a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas.

¿Qué hay en esas marcas que permite no solamente elicitar lenguaje, sino provocar el mismo texto oral, una y otra vez? La fascinación de los niños por la lectura y relectura del mismo cuento tiene que ver con este descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. Las mismas palabras, una y otra vez. Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación.

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales.

¿Quiénes van a tener la voluntad, el valor y el empeño para romper el círculo vicioso? En Jomtien, Tailandia, 1990, se establecieron objetivos básicos de educación para todos, para la década 1990-2000. Por primera vez,

el World Bank firmó al lado de los organismos internacionales (UNESCO, UNICEF). Los diez años se cumplieron y los objetivos son decepcionantes. En abril de este mismo año, en Dakar, se acaba de reunir un Foro Mundial de la Educación para extender por 15 años más los objetivos no cumplidos. Y así seguirá siendo, mientras no se revisen las presuposiciones iniciales, mientras se siga apostando a los métodos (concebidos para formar técnicos especializados) y se olvide la cultura letrada (derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la inter-conexión).

Mientras tanto, los niños (que no pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer) están ávidos por entrar en los mundos desconocidos. Hay escritores en potencia de 4 a 12 años que pasan desapercibidos o, peor aún, son desautorizados porque el maestro solo es capaz de ver la ortografía desviante.

Mi función como investigadora ha sido mostrar y demostrar que los niños PIENSAN a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan).

No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras. Este inicio de milenio es propicio para el cambio porque somos muchos los que tenemos algo nuevo para ofrecer. Ninguno de nosotros, actuando aisladamente, tiene capacidad para incidir en un fenómeno que ha resistido a todos los esfuerzos por aislar variables. Pero ahora tenemos: nuevas tecnologías de circulación de textos; nuevos insights (construidos a partir de minuciosas investigaciones de historiadores) sobre los modos de apropiación de la escritura por parte de diferentes actores sociales en diferentes momentos históricos; tenemos lingüistas dispuestos a recuperar la escritura (ese objeto perdido en un "no man's land"); tenemos pedagogos fatigados por la inútil disputa sobre métodos que desconocen al sujeto del aprendizaje; tenemos psicólogos, psicopedagogos y psicolingüistas con teorías suficientes como para restituir al niño como ser pensante en su totalidad existen-

cial (aunque haya psicolingüistas que insisten en retrotraer el debate a sus dimensiones técnicas más retrógradas, utilizando, por supuesto, una nueva terminología como "phonological awareness"). [Divisiones de este tipo no nos sorprenden, porque son inherentes a todas las disciplinas: no todos los historiadores piensan que es interesante ocuparse de las prácticas populares de lectura y escritura; no todos los lingüistas consideran que la escritura es un objeto de interés para la Lingüística, etc.].

Esos niños y niñas curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos. Ellos se plantean, y desde muy temprano, preguntas con profundo sentido epistemológico: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos.

#### LA ALFABETIZACIÓN NO ES UN LUJO NI UNA OBLIGACIÓN: ES UN DERECHO.

Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la bio-diversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes -a veces erráticas- pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple).

Quizás sea posible que las voluntades se junten; que los objetos incompletos producidos por los editores encuentren a los lectores en potencia (que son también productores de textos tanto como productores de sentido); que los maestros de primaria recuperen, junto con sus alumnos, la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen; que nadie tenga miedo a las nuevas tecnologías pero tampoco espere de ellas efectos mágicos; que nos comprometamos con los futuros lectores para que la utopía democrática parezca menos inalcanzable.

Los niños -todos los niños-, se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.

Entre el "pasado imperfecto" y el "futuro simple" está el germen de un "presente continuo" que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos "leer" y "escribir". Que así sea, aunque la conjugación no lo permita.

#### INFORMACIÓN ADICIONAL

*Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México*

*Emilia Ferreiro es doctora por la Universidad de Ginebra, donde tuvo el privilegio de ser alumna y colaboradora de Jean Piaget. Sus investigaciones sobre alfabetización fueron realizadas principalmente en Argentina, donde nació, y en México, país donde actualmente reside y es profesora titular del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.*

## HABLAR Y ESCUCHAR

*Por Ana María Borzone*

### Tiempo de compartir

Es una actividad diaria que se realizó al comienzo de la jornada. A diferencia de lo que sucede habitualmente en los jardines con el intercambio inicial, en el que se busca la participación generalizada de los niños, la rutina de Tiempo de compartir privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo.

Esta característica del Tiempo de compartir -el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor- responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular, brindándole especial apoyo a su expresión lingüística; que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias.

En cambio, cuando se da una participación indiscriminada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión, que se adueñan de la "palabra" de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia.

Durante estos episodios de habla, los niños permanecen sentados en ronda, atentos a lo que su compañero quiere contarles, ya que el objetivo de ese momento es que los niños, rotativamente, compartan a través del relato una experiencia que han vivido, un cuento que conocen, un programa de TV que han visto.

En un principio, por las características del grupo -heterogéneo en cuanto a su experiencia anterior de Jardín y el medio sociocultural de procedencia- la participación en Tiempo de compartir era dispareja, ya que unos pocos siempre querían hablar mientras que otros mostraban dificultades de expresión y temor a intervenir. Por otra parte, aun para los niños que ya habían asistido a Jardín, este tiempo, como se plantea en nuestra experiencia, constituye una situación nueva en la que los roles están bien diferenciados: un niño habla, los demás escuchan atentamente, le hacen preguntas y comentarios y la

maestra conduce el intercambio. Por eso, al comenzar el año, la maestra se enfrentó con la necesidad de ir estableciendo el patrón de interacción que caracteriza al Tiempo de compartir.

A través de una expresión-fórmula que abre el encuentro -¿Qué nos vas a contar Dani? Y ahora, ¿qué nos vas a contar vos Sergio? O: Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli, la maestra asigna los roles -uno, el designado, habla y los demás escuchan- y proporciona una pauta para el comienzo de una situación de habla claramente delimitada.

Las intervenciones de la maestra, como se verá a través del análisis de los registros, varían de acuerdo con el niño que toma la palabra y también en el curso del año, respondiendo así a las diferencias entre los niños y a la progresión de su desarrollo.

Es necesario tener presente que la maestra, al no haber vivido junto con el niño la experiencia que éste relata y no compartir necesariamente el código lingüístico que el niño domina y todos sus conocimientos y representaciones, producto de su propia vida, puede tener dificultades para interpretarlo y apoyar su discurso. Para salvar esta dificultad, es importante que esté bien informada sobre las condiciones de vida del niño, la composición del grupo familiar, sus experiencias escolares anteriores, su medio de procedencia, las diferencias lingüísticas según la comunidad de habla, las actividades de los padres y hermanos. Es por ello que la maestra, antes de comenzar, realizó extensas entrevistas a los padres en las que recogió esta información y, durante el año, mantuvo un contacto permanente con ellos, siempre atenta a las novedades familiares y sucesos de la escuela, estableciendo una óptima relación con padres y familiares.

Cuando la maestra comprende, acepta y respeta las diferencias entre los niños en el uso del lenguaje y en la respuesta a situaciones de aula, y se interioriza de las condiciones de vida de cada niño, puede intervenir más apropiadamente para responder a sus necesidades diferenciadas.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la maestra pone en juego sus conocimientos sobre situaciones específicas que viven los niños, para contextualizar y dar significado al relato que hacen de esas situaciones.

Se observa también que, cuando se menciona un tema relevante -en este caso las vacunas- la maestra lo retoma para aclarar y precisar conceptos e informar respecto de temas fundamentales como la salud:

Daniel: -Fui al hospital.

Maestra: -¿Te están haciendo estudios?

Daniel: -Sí, porque yo tengo que ir al otro hospital.

Maestra: -Sí, tenés razón; tu mamá me contó que no ibas a ir más a la Casa Cuna y vas a ir al Hospital de Niños; vos sos alérgico, tienen que averiguar a qué sos alérgico.

Daniel: -Me hace mal la tos del cuerpo, miré una foto.

Maestra: -Te sacaron una radiografía que es como una foto del cuerpo. ¿Qué se ve en la radiografía?

Daniel: -Los huesos.

Maestra: -¿De qué parte del cuerpo te sacaron una radiografía?

Daniel: -De acá.

Maestra: -Del pecho; tenés que seguir los estudios; nos vas a contar después qué cosas no [puedes] comer.

Daniel: -No puedo comer ni carne, ni postre; no puedo comer nada.

Maestra: -Mientras te están haciendo los estudios, no podés comer.

Daniel: -Y me dijeron que vuelva al hospital para que me vacune.

Maestra: -¿Así que tenés que volver para vacunarte? ¿Cómo te van a vacunar?

Daniel: -Con la aguja.

Maestra: -Te van a poner una inyección; ¿y la vacuna para qué va a ser?

Luis: -Para curarse.

Maestra: -¿Para qué son las vacunas?

Agustín: -Para sacar sangre.

Maestra: -No, una cosa es que vayas a hacerte un análisis y te saquen sangre, y otra cosa es que vayas al hospital a ponerte una vacuna como dijiste vos.

Verónica: -La del sarampión.

Maestra: -La vacuna contra el sarampión, ¿por qué nos tenemos que poner la vacuna contra el sarampión?

Adrián: -Porque si no se enferma del sarampión.

Maestra: -Entonces es para prevenir; las vacunas son importantes porque evitan las enfermedades.

En el curso del año se observa cómo los niños ganan autonomía y seguridad en su expresión a través de un trabajo sistemático de apoyo por parte del docente y al ir internalizando la rutina de Tiempo de compartir. Este hecho se manifiesta en intervenciones más extensas y complejas por parte de los niños y en una participación mayor de todos. Cuando la rutina de esta actividad ha quedado bien establecida y surge un tema de interés general, que tam-

bién da ocasión a nuevos conocimientos, la maestra, luego de haber atendido la experiencia relatada por el niño que tomó la palabra, generaliza el intercambio sobre un tópico derivado de esa experiencia. Como lo hace en toda situación de intercambio, la maestra pone en juego estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en otros intercambios en los que la maestra introduce el tópico, en ese momento es el niño el que lo propone. Por lo que la maestra tiene que prestar especial atención para interpretar cuál es el tópico del niño (a veces, en un primer momento, no es fácil de determinar).

Asimismo es necesario mantener la interacción centrada en el tema para que la experiencia relatada tenga coherencia global como discurso. Para ello, cuando las intervenciones de otros niños pueden derivar el intercambio hacia otros asuntos, la maestra retoma el tema original y devuelve al protagonista el turno de intervención. Cuando es el mismo protagonista el que introduce temas que no parecen tener una clara relación con la experiencia que se está relatando, la maestra le proporciona al niño relaciones posibles entre los hechos para que él las explicita.

Como se puede observar en los registros de tales periodos, cuando los niños hacen uso de estrategias de discurso coloquial en el que se recurre con frecuencia a formas como "él", "acá", "éste" cuya referencia no está explicitada en el discurso, la maestra o pide que sean explícitos ("¿quién es él?") o lexicaliza el referente ("Luis: -Me lastimé en la cabeza y acá; maestra: -Ah, te lastimaste la cabeza y la frente"). Tanto en estas ocasiones, como cuando la educadora integra la información fragmentada que van proporcionando los niños y la cohesiona, está apoyando el desarrollo de estrategias de registro escrito, promoviendo así el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.

Otro aspecto al que la docente atiende en sus intervenciones es el mantener el relato ceñido al orden temporal de los sucesos, marcando también la relación causal entre ellos. Es importante recordar que los relatos de experiencia personal presentan también una estructura global muy similar a la de los cuentos tradicionales; estructura que organiza este tipo de discurso en una forma convencional socialmente compartida.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. La maestra interviene

para estimular al niño a que despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron.

Luego, al explicar el contexto temporal y espacial de la situación, le da pie para retomar la complicación de la historia y explicita las causas de los hechos que relata. La maestra cierra el relato expandiendo la resolución que la historia tuvo en la palabra del chico.

En síntesis, la maestra en sus intervenciones está apuntando a los elementos que conforman la estructura global de este tipo de discursos: orientación, complicación y resolución.

David: -Mi hermanita se bajó de la cama y lloró porque creía que estaba sola.

Maestra: -¿Cuándo pasó esto?

David: -Esta mañana.

Maestra: -¿Muy tempranito, cuando estaban todos durmiendo?

David: -Sí, se despertó.

Maestra: -Se despertó y bajó de la cama.

David: -Y se fue gateando hasta el ropero.

Maestra: -Fíjense lo que hizo Marilín, se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y, como pensaba que no había nadie, se puso a llorar.

David: -Mi mamá se despertó.

Maestra: -¿Y tu mamá se despertó? ¿Por qué se despertó?

David: -Porque sentía que estaba llorando y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano más grande.

Maestra: -Y entonces, cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu mamá?

David: -La durmió y se fueron a dormir.

Maestra: -Ah, la hizo dormir; entonces se quedó en su camita otra vez hasta que llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

Los registros seleccionados para ilustrar las características que tiene el Tiempo de compartir se presentan en un orden cronológico, de manera tal de poner de manifiesto la progresión señalada respecto de las intervenciones de los niños y de la maestra.

En el siguiente registro se analizan las estrategias del docente de apoyo al discurso del niño. En él se puede observar que sólo un niño, además de la protagonista, interviene con un breve comentario al concluir el intercambio. Las intervenciones de la maestra están sincronizadas con las de la niña y facilitan la progresión del relato, hecho que se evidencia por la fluidez que tiene el intercambio, que no sufre interrupciones. La maestra repite y ordena constantemente el relato de la niña. Cabe señalar que esta niña no se relacionaba fácilmente con la maestra y sus compañeros; era agresiva; tenía un tiempo de atención muy breve y dificultades para mantenerse en tema, hecho que coartaba sus intentos de comunicación.

Estrategias de apoyo del docente	Intercambio
Expresión-fórmula que abre el intercambio.	Maestra: —Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli. ¿Qué fue lo que viste ayer?
Reestructura completando la emisión del niño.	Eli: —Dibujos.
Ordena e integra la información.	Maestra: —¿Viste dibujos en la tv?
	Eli: A la día.
	Maestra: ¿Todavía era de día cuando miraste los dibujitos?
	Eli: —Después me fui a la cama porque yo, mi mamá tenía sueño.

Cohesiona el relato integrando toda la información. Respeta el cambio de tópico que parecía ser en un principio los dibujitos y, al interpretar que quiere contar una secuencia de acciones, le pregunta por la sucesión de los eventos.

Pide que explicita la secuencia de lo sucedido.

Cohesiona el relato integrando la información en su secuencia temporal, y utiliza para seguir ordenando los hechos una interpretación de lo dicho por Eli anteriormente (“mi mamá tenía sueño”) preguntándole: “¿mamá estaba muy cansada después de comer?”.

La posibilidad de que el docente entienda y pueda dar significado a lo dicho por Eli, reside en la comunicación que mantiene con su madre y el conocimiento de las vivencias de Eli.

Cuando Eli introduce el tema de la abuela, que no parece tener una relación clara con el tópico de su relato —una secuencia de acciones vivida por ella—, la maestra le sugiere una relación posible con los eventos que ella ha explicitado “tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas”, para tratar de integrar la información nueva al relato.

Maestra: —Así que después de mirar los dibujitos te fuiste a dormir, ¿y no comiste?

Eli: —Sí.

Maestra: —Entonces, ¿primero qué hiciste?  
¿Primero viste los dibujitos?

Eli: —Después comí empanadas, después tomé jugo.

Maestra: —Entonces primero miraste los dibujitos, después comiste las empanadas, tomaste jugo, ¿y mamá estaba muy cansada después de comer?

Eli: —Sí, pero mi mamá estaba haciendo las empanadas.

Maestra: —Tu mamá estaba haciendo las empanadas para traer al Jardín y ustedes a la noche también comieron empanadas.

Eli: —Sí, pero mi abuela se fue a Mendoza, se fue a comer empanadas y mañana va a venir, dijo mi mamá.

Maestra: —Tu mamá estaba preparando empanadas para traer al Jardín y aprovecharon para comer a la noche y tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas, ¿sí? Y tu abuela va a venir para acá, para Buenos Aires. ¿Te va a venir a visitar?

Eli: —No viene para acá.

Maestra: —Ah, no, entonces, ¿qué te dijo tu mamá?

Ante el planteo conflictivo de la niña, la maestra encara el tema con naturalidad y, sin manifestar desaprobación, busca que la niña explicita los motivos de manera que deje en claro que no existen causas para que su abuela tenga esa actitud.

La última intervención de Eli indica que ha comprendido los argumentos de la maestra.

Eli: —Me dijo mi abuela que va a venir al mío Jardín y dice que te va a pegar a vos y a los chicos.

Maestra: —¿Así que tu abuela va a venir desde Mendoza a pegarme a mí?

Eli: —A los chicos, al varón.

Maestra: —Le va a venir a pegar a los varones.

Eli: —Sí, porque se portan mal.

Maestra: —¿Y cómo sabe tu abuela que se portan mal?

Eli: —Porque le dije.

Maestra: —Ah, le dijiste vos, ¿y te parece que en serio se portan mal?

Eli: —Sí, se portan mal.

Maestra: —¿Y por qué se portan mal?

Eli: —Porque no duermen la siestita.

Maestra: —Nosotros sabemos que hay un horario que es de descanso; algunos duermen la siesta y otros descansan, ¿eso es portarse mal?

Eli: —Sala 5 no va a pegarnos.

Jonathan: —¡Estamos salvados!

En el siguiente registro, tomado a mediados del año, se puede observar una participación mayor de los niños con preguntas y comentarios. Uno de ellos pregunta por el significado de una palabra ("reposo"), hecho que demuestra conciencia de que esa palabra es desconocida y disposición para averiguar su significado. También

pone de manifiesto la atención que prestan los niños para comprender los textos, la búsqueda de significado. Sin duda, las actividades ya realizadas con el diccionario y de consulta a otros textos y a la maestra han favorecido esta estrategia metacognitiva de realizar el autocontrol del proceso de comprensión.

Reestructura.

Reestructura, cohesiona.

Deja que conteste Jonathan.

Completa la definición dada por el niño retomando la información que había comenzado a dar Jonathan y que quedó cortada por la intervención del compañero.

Pide que explicita la información.

Maestra: —¿Qué nos vas a contar Jonathan?

Jonathan: —Yo no vine porque mi hermana tenía fiebre y estaba enferma y estaba en reposo.

Maestra: —Tenía que hacer reposo.

Jonathan: —Sí, porque el doctor le dijo y tenía que tomar un remedio que era de ananá.

Maestra: —Tenía gusto a ananá. ¿Así que tu mamá llevó al médico a Jesuana y el médico le dijo que tenía que hacer reposo, y no le dijo qué era lo que tenía Jesuana?

Jonathan: —Sí, fiebre y que tenía que tener reposo, porque antes no podía caminar con la piernita.

Agustín: —¿Le pregunto una?

Maestra: —¿Qué querés preguntar?

Agustín: —¿Qué es lo reposo?

Jonathan: —Y, reposo es que tenés que estar en cama muchos días.

Maestra: —Tiene que estar en cama sin moverse demasiado hasta que el médico le diga que ya está bien; ¿pero qué le pasaba aparte de tener fiebre?, ¿le dolía la pierna?

Jonathan: —No, porque antes ella no podía caminar rápido con la pierna.

Maestra: —¿Por qué?, ¿qué le había pasado en la pierna?

Jonathan: —La tenía chueca.

Maestra: —¿Cómo la tenía chueca?



Expande la resolución del relato.

Jonathan: —La tenía chueca un día y después no pudo caminar más rápido.

Rocío: —¿Se cayó en un pozo?

Jonathan: —Sí, y después la sacamos y dijo que le dolía la pancita y se nos pasaba un colectivo y después ella no podía, caminaba despacito.

Maestra: —Entonces vos tuviste que estar en tu casa mientras Jesuana estaba enferma y no pudiste venir al Jardín.

Marcela: —Porque la mamá tenía que cuidar a la nena.

Maestra: —Claro.

Adrián: —La tenía que llevar al doctor.

Luis: —¡Qué lío!

Maestra: —Es un lío terrible, tenés razón.

En esta situación de Tiempo de compartir, David está contando los progresos de su hermanita. La maestra promueve la participación de los niños invitándolos a hacer preguntas al protagonista sobre el

tema que él está desarrollando. Cuando un niño interviene con un comentario, recibe interesada su aporte y lo utiliza como puente para devolverle el turno al locutor:

Orienta la pregunta al locutor.

Explicita la información gestual.

David: —Y sabe gatear.

Rocío: —¿Qué es gatear?

Maestra: —¿Qué es gatear David?

David: —Se tira al piso como si estuviera arrastrándose, como hizo Agustín.

Maestra: —Claro, como hizo Agustín recién, camina con las rodillas y las manos como un gatito.

Repite y se interesa por el comentario de Leo.

Organiza la información de Leo y devuelve el turno al locutor, manteniendo el tópico del intercambio.

Leo: —Mi tía también tiene un bebé que camina y gatea hasta mi tía.

Maestra: —El hijo de tu tía gatea y camina, hace las dos cosas, ¡qué maravilla! ¿Hace poquito que empezó a caminar, Leo?

Leo: —Cuando fui a Moreno con mi mamá y mi papá.

Maestra: —Cuando se fueron a Moreno con tu mamá y tu papá, tu primita empezó a caminar y llegaba hasta cerca de tu tía, ¡qué maravilla! ¿Y tu hermanita, David, empezó a caminar un poquito o gatea solamente?

David: —Gatea y se agarra de las cosas...

## **SER ALUMNO/A EN EL SIGLO VEINTIUNO ALUMNAS Y ALUMNOS DE PRIMER Y SEGUNDO CICLOS DE LA EGB**

*Por Mirta Torres*

### **Explorar, seleccionar y contextualizar**

Las niñas y los niños tienen cada vez más oportunidades de recibir información interesante y atractiva fuera de la escuela, pero esta continúa siendo el espacio más importante en el que intencionalmente se enseña y se aprende.

### **Entre libros, videos e Internet**

En este siglo que ha comenzado, la multiplicación de la información y la progresiva facilidad para acceder a ella no han alterado los antiguos objetivos de la institución escolar: enseñar y aprender. Desde sus comienzos, ir a la escuela significó para los alumnos aprender a leer, escribir, estudiar y calcular. ¿Qué significa hoy, cuando las enormes posibilidades de comunicación y los avances tecnológicos parecen rodear a la escuela?

La escuela no puede mantenerse a la par de la velocidad de los desarrollos científicos ni de la inmensa cantidad de información disponible; tampoco puede, en nuestro país, poner a disposición de todos los alumnos y las alumnas videos y herramientas informáticas como medios para que accedan a los contenidos de las diversas disciplinas. Aun así, es posible ayudar a chicos y chicas a construir, desde pequeños, estrategias para organizar la información. Leer y estudiar, en los tiempos de la informática, los videos y la proliferación de materiales impresos, significa desarrollar estrategias de búsqueda y selección y plantearse con claridad los propósitos de la búsqueda. ¿Qué debe hacer la escuela al respecto durante los dos primeros ciclos de la EGB? Sin duda, acercar materiales, crear espacios propicios para el trabajo y ayudar a sistematizar esa información.

### **Explorar libremente los materiales**

Cuando niños y niñas tienen, desde pequeños, la oportunidad de explorar libros, de ver películas de ficción o documentales, de participar en búsquedas en Internet, la escuela "gana" gracias a estos medios un tiempo importante de aprendizaje.

Por ejemplo, la circulación de libros en el aula es indispensable para los niños pequeños: necesitan manipularlos, pasar las hojas, reconocer diferencias entre los cuen-

tos, los libros de información o los de instrucciones para armar juguetes, detenerse en las imágenes y en las distintas tipografías y descubrir de qué hablan. Muchos o pocos, nuevos o viejos, una de las peores cosas que puede ocurrirles a los libros es permanecer cerrados u olvidados en un armario de la dirección o de la biblioteca.

La exploración no es una necesidad solo para los niños pequeños: es una de las estrategias que permite a cualquier lector orientarse con autonomía cuando necesita ubicar determinado texto o cierta información. Un buen lector es un explorador experimentado: solo necesita hojear, echar un vistazo al índice, observar las ilustraciones, reconocer la editorial o el autor para decidir si el libro que tiene ante sus ojos es el que responde a su búsqueda. En nuestra época, se han multiplicado los materiales impresos y la información nos bombardea; pero, en todos los casos, las estrategias de exploración son el producto de la experiencia con los libros y de la confianza que se adquiere en el trato con ellos. Es necesario reconocer a simple vista ciertos materiales, recorrer rápidamente un índice, apelar a las contratapas o a las solapas de los volúmenes; es necesario revisar anaqueles y consultar ficheros y, si es posible, buscar por título, autor o tema en un programa computarizado de biblioteca.

Para realizar estos aprendizajes básicos, necesarios para acceder a nuevos conocimientos, es indispensable que chicos y chicas interactúen con todo tipo de materiales en diferentes situaciones y con distintos objetivos.

Algo similar ocurre con la computadora. Solo habiéndole dedicado tiempo a la navegación errática en Internet o a recorrer libremente enciclopedias en CD-ROM u otros materiales, se descubren las señales que permiten al usuario guiarse por caminos cada vez más bifurcados. Si la escuela contara al menos con una computadora, el maestro tendría que incorporarla al trabajo con los alumnos, utilizándola y haciéndolos participar de diversas situaciones de juego y de trabajo; muy pronto, los chicos mismos podrán encenderla e iniciar un programa arriesgándose cada vez más, casi siempre con mucho más "valor" que los adultos.

Los tiempos de exploración son indispensables en el ámbito escolar, sobre todo para aquellos niños que tienen

menos posibilidades de acceder a libros o a herramientas informáticas en su casa. En la escuela, la presencia del adulto y de otros niños motiva sucesivos avances. Los chicos necesitan compartir sus descubrimientos y confrontar sus hipótesis entre ellos y con el maestro.

### **Buscar textos intencionalmente**

Chicos y chicas necesitan ser miembros de una comunidad de lectores para que los libros sean objetos verdaderamente interesantes para ellos. La participación en "actos de lectura" da significado a los textos: leer una receta para preparar un postre, leer una guía telefónica para llamar a un compañero, buscar en el índice de una enciclopedia el tema que se está investigando, leer poemas para armar una antología, encontrar noticias sobre el campeonato de fútbol en el diario. En este sentido, el primer y el segundo ciclo de la EGB constituyen un momento irremplazable, en el que los textos se instalan en el entorno de los alumnos como objetos a los que es necesario recurrir ante cada situación de trabajo, de placer, de duda.

En los primeros años, los chicos necesitan que el maestro ponga voz a los libros (y también que sea "buscador" de Internet u operador de computadora); también es necesario que actúe como intérprete del contenido de los textos y los instale en el aula como objeto indispensable de referencia. Su presencia es esencial para crear las condiciones que favorezcan los aprendizajes. Para tener en cuenta las necesidades de los chicos, la propuesta didáctica ofrecerá un contexto provocador, que incite la curiosidad, la imaginación, la necesidad de saber -los grandes inventos, la prehistoria, las posibilidades de las "máquinas simples", la medición del calor, los cuentos maravillosos, el cuerpo humano, la distribución del agua en la ciudad, los cuentos policiales o de ciencia-ficción-; se trata de presentar los contenidos escolares en el aula como ejes alrededor de los cuales se inicia una actividad de búsqueda orientada. Los temas ofrecen un marco; la presencia lectora del maestro motiva una actitud de indagación, de ampliación de la información, de exploración de los materiales con una intención específica: "Empezamos a estudiar la prehistoria. En la biblioteca encontré este libro que habla sobre...". Paulatinamente, los chicos van adquiriendo autonomía y son ellos mismos los que inician la búsqueda cuando desean "saber más" acerca de algún tema.

La escuela genera las condiciones didácticas para que alumnos y alumnas exploren libremente los materiales

disponibles, y también genera el marco en el cual tienen la posibilidad de detener la exploración errática y orientar la mirada a partir de un tema previsto. Es una necesidad de los alumnos y las alumnas que el docente los ayude a dirigirse a las fuentes de información con propósitos explícitos, con buenas preguntas, acompañados de otros lectores con quienes dialogar acerca de los temas. El docente, pues, enseña -muestra- los caminos para acceder a la información. La exploración libre y la búsqueda orientada se complementan para que los chicos puedan desarrollar estrategias eficaces de búsqueda y selección.

### **Conocer los propósitos de la búsqueda**

Consideremos una posible situación de enseñanza y de aprendizaje. En quinto grado, los chicos estudian acerca de la Primera Revolución Industrial. La maestra, con la participación de todos, comienza ubicando sobre una recta distintos sucesos de la historia conocidos por los alumnos, así como algunos datos políticos de la historia reciente. A continuación, los chicos y la maestra realizan una lectura conjunta de la primera parte del capítulo "Grandes transformaciones en la vida cotidiana", en el libro de Ciencias Sociales que muchas veces se utiliza en el grado; la tarea lleva más de una clase, se trata de un "texto difícil", ya que el tema es desconocido para los niños. A partir de la lectura y el diálogo, ubican cronológicamente el período histórico y subrayan una serie de conceptos que necesitan profundizar. Comienza luego la etapa de buscar información. La biblioteca -los manuales, los diccionarios, los fascículos de colecciones publicadas por los diarios- así como las enciclopedias en CD-ROM e Internet, pueden ser las opciones de las que los chicos dispongan. La maestra debe reiterar la consigna: "Recuerden, van a buscar información acerca de la Primera Revolución Industrial tratando especialmente de aclarar los conceptos que resultan difíciles de comprender".

Como puede observarse, la maestra propone la búsqueda una vez que los chicos han tenido diversos acercamientos al tema; esto es así porque los chicos necesitan disponer de algunos criterios para seleccionar solo una parte de la información sin "extraviarse". Una vez que la búsqueda se inicia, su intervención consiste en acompañarlos: por ejemplo, recordarles que, en la biblioteca, pueden recurrir a los fascículos de historia universal; indicarles que si disponen de una enciclopedia en CD-ROM, pueden utilizarla, así como recurrir, en Internet, a algunos "buscadores" para orientarse. En estos casos, probablemente los chicos necesitarán que el docente insista

para que no solo hojeen sino que recurran a lo que ya saben para consultar los índices o recuerde con ellos los aspectos del tema que pueden resultarles útiles.

"Encontramos algo sobre la máquina de vapor", comentan los chicos que revisan los artículos seleccionados en una enciclopedia. La maestra señala los ítems que puntuaron para investigar acerca de la máquina de vapor. Tendrán que realizar una nueva selección para hallar los párrafos donde se hable de su importancia en los cambios producidos en Inglaterra en el siglo XVIII, ya que ese es el tema sobre el que están trabajando.

El conocimiento de los textos que pueden aportar información acerca del tema de trabajo, en papel u otros soportes, es un primer paso para que los alumnos se orienten. Los chicos pueden comenzar, como en este caso, con un texto básico, pero a partir de él será necesario que amplíen la información; el primer desafío es saber dónde buscarla (dado que los tiempos han cambiado, podrán encontrarla en una biblioteca, en una enciclopedia en CD-ROM por medio de las palabras claves precisas, o siguiendo un recorrido correcto en Internet).

Determinar los propósitos de la búsqueda, plantearse buenas preguntas, decidir a dónde dirigirse, delimitar los temas, obtener datos de la realidad circundante, de los diarios, las revistas y las películas ampliará las posibilidades de llegar a buenos resultados. Es en la escuela donde los niños aprenden a seleccionar y contextualizar, a enfrentar críticamente la inmensa cantidad de información disponible, a detener el devenir constante de imágenes y datos para establecer relaciones, reflexionar y estudiar, de acuerdo con las exigencias curriculares y las necesidades propias, de la familia y de la comunidad.

### **La escuela, espacio diferenciado**

Los niños tienen cada vez más oportunidades de recibir información interesante y atractiva fuera de la escuela. Al mismo tiempo, cada vez es mayor su necesidad de que la escuela continúe siendo un espacio diferenciado donde intencionalmente se enseña y se aprende.

En nuestro país, los docentes, las madres y los padres, la comunidad en general, tendrán que sumar a sus múltiples motivos de reclamo el acceso democrático para todos los chicos a las herramientas que proponen nuevas formas de leer, escribir, estudiar y calcular; deberán manifestarse "a favor" de la televisión, de la computadora y sus herramientas, del empleo de Internet y del correo electró-

nico. Mientras tanto, desde los primeros años de su escolaridad, los niños necesitan desarrollar estrategias que los habiliten para desempeñarse con autonomía en un entorno informatizado, informado y en cambio.

Ahora, necesitamos reorientar las propuestas didácticas para que la escuela pueda proponer a alumnos y alumnas explorar, orientar las búsquedas y detener el zapping; para que pueda enseñarles a hacerse preguntas, a enmarcar los temas, a seleccionar los datos y a transformarlos en información pertinente.

### **INFORMACIÓN ADICIONAL**

*Mirta Torres es directora de la escuela Aequalis, especialista en didáctica de la lengua y autora de Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua EGB 1 y 2, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.*

*FUENTE - Revista El monitor de la educación. Ministerio de Educación, República Argentina - año 2 - Nº 3 - julio 2001.*



## RESOLVER PROBLEMAS EN EL ÁREA DE LENGUA DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS, DESAFÍOS DE SU ENSEÑANZA

*Por Liliana Lotito*

¿Qué se entiende por “plantear problemas” en la enseñanza de la lengua? ¿Cuáles son las equivalencias que el concepto “resolución de problemas” -habitualmente relacionado con la enseñanza de la matemática- tiene en el área de lengua? En expresiones como “el desafío de la lectura” o en la que hace referencia a “la exigencia de hablar en público”, en la idea de que escribir es siempre un “trabajo arduo” aparece una referencia a prácticas -prácticas sociales, que existen dentro y fuera de la escuela- que presentan algún desafío, que suponen algún problema a resolver.

Tomo la idea de “desafío” (según el diccionario de María Moliner, “desafiar” es enfrentar, hacer frente, dar lucha, atreverse). Cuando leemos, muchas veces son los mismos textos los que constituyen un desafío: nos obligan a “hacerles frente” por su extensión, por su lenguaje, por el mundo al que hacen referencia (a veces muy distante del nuestro). Otras veces son las situaciones de lectura el desafío: leemos para después escribir, para reunir, reelaborar en un nuevo texto la información que recogimos en varios; leemos bibliografía porque nos van a evaluar; leemos una novela cargada de rupturas temporales.

Cuando escribimos nos enfrentamos a una tarea sumamente compleja que nos obliga a poner en juego, simultáneamente -en el proceso de escritura del texto- conocimientos muy diversos: sobre el tema, sobre las características del género discursivo, sobre los destinatarios, sobre el lenguaje.

Los desafíos de la oralidad, en tanto, se presentan cuando de lo que se trata es, por ejemplo, de exponer o argumentar ante otros. No supone un desafío discutir con un amigo, sí lo es exponer ante cien personas que esperan escuchar algo nuevo sobre un tema sobre el que ya algo conocen: a mayor formalidad de la situación comunicativa mayor exigencia para el desempeño oral.

Si el desafío está implícito en las prácticas de la lectura, de la escritura y de la oralidad, que son complejas, ¿qué pasa cuando esas prácticas se convierten en objeto de enseñanza escolar?

Cuando estas prácticas se enseñan el desafío deriva a su enseñanza, a cómo se propone su enseñanza. Enunciar de

este modo la cuestión implica tomar posición respecto de qué es enseñar lengua y elegir una manera de definir su objeto de enseñanza. Si enseñar lengua es enseñar a leer, a escribir y a hablar: a ser lector en diferentes situaciones, a ser lector cada vez más autónomo; a escribir en situaciones diversas teniendo en cuenta qué, para quién, con qué propósito se escribe; a tomar la palabra frente a otros cuando resulta necesario hacerlo, entonces son varias las preguntas que surgen. ¿Cómo se resuelven en el aula los desafíos que están implícitos en las propias prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad?, ¿qué “situaciones problemáticas”<sup>(1)</sup> se generan?, ¿cómo se hace para que los alumnos se encuentren involucrados en situaciones que al mismo tiempo que van creciendo en complejidad ponen en juego lo que ellos ya saben?, ¿cuáles son las intervenciones docentes esperables en esas situaciones?

Empecemos por la lectura. Una situación de lectura constituye un desafío para el lector cuando le exige que haga algo que no hizo antes o que vuelva a hacer algo que ya hizo, pero esta vez en un grado de mayor complejidad. En la escuela, es el maestro quien - a partir de su conocimiento de lo que los chicos saben- plantea situaciones didácticas: por ejemplo, propone la lectura de un texto que no fue escrito especialmente para chicos y si hace esto es porque sabe que los chicos ya leyeron bastante sobre el mismo tema en textos sí escritos para ellos; propone una consigna de lectura que supone complejizar una situación que los chicos ya experimentaron: el maestro se anima a pedirles que resuman individualmente un texto porque, previamente, resumió con ellos otro y porque en otra oportunidad les propuso que elaboraran resúmenes reunidos en pequeños grupos. El planteo de desafíos en el aula se sostiene en el conocimiento de que otros desafíos ya fueron sorteados por los chicos.

Respecto de la escritura, ¿quién duda de que escribir es una ardua tarea? Que el docente conozca en qué consiste la complejidad que se le atribuye a la actividad de escribir<sup>(2)</sup> le permitirá comprender qué tipo de “problema a resolver” está planteando a sus alumnos cuando les propone que escriban, e intervenir para ayudarlos.

Quien escribe se ve exigido a tomar, al mismo tiempo, decisiones de muy diversa índole. También los chicos cuando escriben en la escuela. Supongamos que el maes-

tro diseña una situación en la que les pide a los alumnos que respondan a la consigna:

“Escribí un cuento en el que un objeto de uso cotidiano de repente empiece a mostrar cualidades mágicas”. ¿En qué consiste el problema que les está planteando? ¿Qué operaciones les está... (se) preguntará qué historia va a contar, qué objeto va a incluir en la historia, en qué va a consistir “lo fantástico”, es decir, esa cualidad mágica del objeto; también cuáles van a ser los personajes del relato. Va a evocar cuentos fantásticos o maravillosos leídos y tomará alguna idea de alguno de ellos. Pensará en los lectores en algún momento y se hará preguntas: ¿para qué lectores estoy escribiendo este texto?, ¿les interesará lo que estoy contando?, ¿podré dar a mi historia algún final sorprendente? Ahora bien, mientras resuelve estas cuestiones decide también la construcción de cada oración del texto, la organización de las oraciones en párrafos, las conexiones entre los párrafos; elige las palabras que considera más adecuadas y recuerda cuál es la ortografía de esas palabras.

Conocer la complejidad del proceso, la cantidad de operaciones que constituyen una tarea de escritura puede guiar al docente en sus intervenciones -cuando los chicos escriben- para ayudarlos en cada una de las dificultades que se les van a presentar. Por ejemplo, le permite colaborar con los chicos en los primeros momentos, cuando -a partir de comprender la consigna- ellos empiezan a pensar sobre qué van a escribir. Si lo que van a escribir es un cuento, el maestro puede intervenir para pedirles que piensen la historia a contar o por lo menos en cómo va a empezar el relato y en cómo va a seguir, en función de ese comienzo; si lo que tienen que escribir es un informe después de buscar información sobre un tema de Sociales o Naturales, intervendrá guiándolos para que lean, subrayen, tomen notas, para que armen un plan del texto a escribir. El conocimiento de la importancia de este primer momento (de generación de ideas, de búsqueda de información, de planificación) en un proceso de escritura (importante porque el que escribe intenta prever cómo va a ser el texto que tiene que escribir, más allá de que -a través del proceso- sus primeras ideas se conviertan en otras) dará sentido a ciertas intervenciones del docente.

Del mismo modo, solo a partir de la intervención de un docente convencido de que siempre se escribe “para otros” y de que escribir es, necesariamente, reescribir, los chicos empezarán a comprender el valor de la reescritura, del borrador, de los sucesivos borradores que se

ocultan detrás de los textos que llegan a nosotros para que los leamos.

Con la exigencia de ciertas situaciones formales de oralidad -como las de hablar ante otros, entrevistar a alguien, participar en un debate- pasa algo parecido a lo que pasa con la escritura. Para poder exponer sobre un tema, explicar a otros algo que uno aprendió, participar en un debate, hacerle preguntas a una persona especializada es necesario preparar la intervención, planificarla (escribir para después hablar: exponer, argumentar, preguntar).

Esto sucede en las prácticas que ocurren fuera de la escuela, esto tiene que enseñarse en la escuela.

Intento sintetizar estos apuntes acerca de retos, desafíos y problemas a resolver en la enseñanza de la lengua con unas ideas tomadas de un artículo de Delia Lerner<sup>(3)</sup>: “Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento” parece no quedar otra alternativa que asumir también los desafíos didácticos que derivan de esa complejidad.

## NOTAS

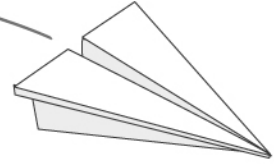
- 1- Una definición posible para “situación problemática”: aquella situación que se plantea de modo que su resolución signifique un desafío para el sujeto.
- 2- Confirmando lo que aquellos que escriben dicen, los estudios realizados sobre la escritura, especialmente desde la psicología cognitiva, vienen dando amplia información sobre la complejidad de los procesos de escritura.
- 3- Delia Lerner, “¿Es posible leer en la escuela?”, en *Lectura y vida*, año 17, nº 1, marzo 1996

## INFORMACIÓN ADICIONAL

Maestra y Prof. en Letras (UBA). Docente de una cátedra de escritura e investigadora de la UBA. Capacitadora docente en didáctica de la Lengua y en talleres de escritura. Ha sido coordinadora del equipo curricular de Lengua de la Ciudad de Bs.As. y participado en la organización y seguimiento de proyectos del área a nivel municipal, provincial y nacional. Autora de numerosos documentos curriculares, artículos y libros para alumnos y docentes, entre ellos, *Escribir: apuntes sobre una práctica* (Eudeba) y *Una araña en el zapato* (Libros de la Araucaria). Actualmente desarrolla tareas vinculadas con la capacitación docente en el CePA.



Mendoza Lee y Escribe



## Bibliografía



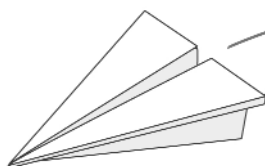




## Bibliografía

- ALISEDO, G. y otros (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Bs. As. Paidós.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. Y ROSEMBERG, C. (2008) *Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar*. Buenos Aires, Aique.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1995) *Leer y escribir a los cinco*, Buenos Aires, Aique.
- BORZONE, ANA MARÍA (1999). "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura". En: Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. *Lingüística en el aula*, Año 3, Número 3.
- BORZONE, Ana y Celia ROSEMBERG (2001) *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aique.
- BRASLAVSKY, B. (1992) *La escuela puede*. Buenos Aires, Aique.
- BRASLAVSKY, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2001). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Una revisión crítica*, *Novedades Educativas*. Año 14, N° 134, febrero de 2001, pp. 22-25.
- BRASLAVSKY, Berta (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, BERTA (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRONCKART, J. (1985) *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* París. UNESCO.
- BRONCKART, J. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (comps.)(2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir*. Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (comp.)(2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Paidós.
- CASTEDO, M, y WAINGORT, C. (2003) *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivo*, en *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 2. Buenos Aires, abril/junio de 2003.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M. y SIRO, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M. y SIRO, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT.
- CHARTIER, A. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, A. Y HEBRARD, J. (1988) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa.
- COLOMER, T. (1998) *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2009-2010) *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y didáctica*. MECyT- INFD
- COOK-GUMPERZ, J. (comp.) (1988) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- CUTER, M. E. y KUPERMAN, C. (coord.) (2012) *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer Ciclo- Educación Primaria*. Provincia de Bs. As. IIPE-UNESCTO.

- DEVETACH, L. (1993) Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana. Buenos Aires, Colihue.
- DGE (1998) Diseño Curricular Provincial. Mendoza.
- DGE (1996) Propuesta Curricular fascículo 4, 6, 10 y 12
- DGE (2004) Evaluar entre todos para Mejorar entre todos. Materiales 3 grado
- FERREIRO, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1988) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1974) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GASPAR, M. del Pilar y Silvia GONZÁLEZ (2006) Cuadernos para el aula. Lengua: 1°, 2° y 3° año, Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- GASPAR, M. del Pilar y Silvia GONZÁLEZ (2010) Primeros días de clase. Una oportunidad para enseñar a leer y a escribir. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la nación. Desarrollo profesional en Alfabetización Inicial.
- GONZALEZ, Silvia y MARENCO, Liliana (comp) (1999) Escuchar, hablar, leer, escribir. Buenos Aires, Paidós.
- MECyT- INFoD. (2008) Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares para la Formación docente. Lengua y literatura. Versión de junio de 2008.
- MECyT (2004) Núcleos de aprendizajes prioritarios Primer Ciclo EGB/Nivel Primario.
- MECyT (2004) Núcleos de aprendizajes prioritarios Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario.
- MECyT (2002) Seminario Federal La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora.
- MELGAR, S. Y ZAMERO, M. (2007) Todos pueden aprender. Lengua y Matemática 1er Ciclo. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S. Y ZAMERO, M. (2007) Todos pueden aprender. Lengua 1, 2 y 3. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S. (2005) Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires, Papers.
- MELGAR, SARA Y BOTTE, EMILCE (Coord. 2009-2010). La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010. Ministerio de Educación de la Nación, Eurosocial, INFOD.
- MELGAR, SARA Y BOTTE, EMILCE (Coord. 2009-2010). Cuaderno de Sugerencias Didácticas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial en los IFD 2009-2010. Ministerio de Educación de la Nación, Eurosocial, INFOD. Buenos Aires.
- OLSON, D. (1998) El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa.
- ONG, W. (1993) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica.
- PATTE, G. (1996) Si nos dejan leer... Los niños y las bibliotecas. Bogotá, Editorial Kapelusz.
- PERRENOUD, Philippe (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Popular.
- PETIT, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.
- PETRUCCI, A. (2002) La ciencia de la escritura. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PETRUCCI, A. (1999) Alfabetismo, escritura, sociedad. Barcelona, Gedisa.





TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995) Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana.

VAN DIJK, T. (1983) La Ciencia del Texto. Barcelona, Paidós.

VIGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica-Grijalbo.

VIGOTSKY, L. (1992) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Colihue.

ZAMERO, M. Y OTRAS (2009) "Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB". En: Revista Scientia Interfluvius, Año I N° 1. Facultad de Humanidades, UADER.

