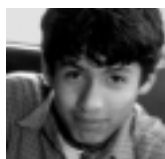


**TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**

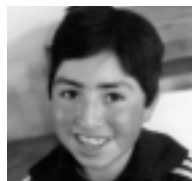


a
b
c
d
e
f
g

**TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**

Propuestas de enseñanza

Alfabetización

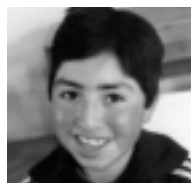


a
b
c
d
e
f
g

**TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**

Propuestas de enseñanza

Este material fue elaborado por el equipo técnico de la Asociación Civil "Educación Para Todos" con la supervisión de la Lic. Elena Duro



Fotografías: Julieta Escardó

Alfabetización

Sara Melgar
Marta Zamero

Índice

Introducción 2

1. Los problemas centrales en la primera alfabetización 4

1.1. Los factores culturales implicados en la alfabetización 4

1.2. Los procesos cognitivos básicos 7

1.2.1. La forma en que se codifica gráficamente el idioma de que se trata 7

1.2.2. La forma en que la perceptibilidad auditiva contribuye u obstaculiza la comprensión de la codificación 8

2. Leer y escribir: resultante de una interacción de procesos 10

3. El peligro de no enseñar 12

4. Consensos teóricos 13

5. Encuadre general 18

6. Proyecto 21

La clase de Lengua 22

La tarea como unidad de trabajo y de enseñanza 23

Los recursos: características y uso 24

7. Los textos seleccionados con sus correspondientes tareas 26

7.1. El texto instruccional en la alfabetización inicial: la receta. 26

7.2. El texto narrativo en la alfabetización inicial: el cuento 38

7.3. Coplas, juegos del lenguaje, trabalenguas y adivinanzas en la alfabetización inicial 46

8. Organización de las tareas 50

9. Bibliografía. 51

10. Anexo: Textos para los alumnos 53

Introducción

La **alfabetización** es un proceso complejo que ha sido redefinido muchas veces a lo largo del último siglo tratando de incorporar, al ritmo de los avances tecnológicos, aquellos conocimientos que caracterizan a la persona alfabetizada en el tercer milenio. Actualmente, sin embargo, los expertos y los organismos internacionales entendidos en la materia sugieren recuperar el sentido primordial de la alfabetización como **aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura, criterio que mantenemos.**

- ! Este aprendizaje puede comenzar antes del ingreso escolar y puede continuarse más allá de los límites de la educación formal; así visto, se trata de un **proceso vital** y **asistemático** ya que las personas van adquiriendo nuevos conocimientos a través de la lectura y la escritura según sus necesidades y circunstancias. Sin embargo, para que el aprendizaje a partir de la lengua escrita sea una empresa continua en la vida de las personas, es preciso que la alfabetización escolar construya cimientos sólidos. La enorme cantidad de analfabetos funcionales en nuestras sociedades empobrecidas y el creciente fenómeno del iletrismo en las sociedades ricas, son un alerta acerca de las condiciones de calidad y perdurabilidad que han de caracterizar la oferta alfabetizadora formal. Así pues, **la alfabetización escolar** tiene que ser **sistemática** ya que la escuela, responsable de garantizar este aprendizaje, ha de proponer contenidos y formas del hacer, de modo cuidadosamente secuenciado en el tiempo y precisamente articulado.
- ! **El primer ciclo de la escolaridad básica es la etapa de los aprendizajes fundamentales.** El último año del Nivel Inicial y el Primer Ciclo completo, atienden a los niños que comienzan su proceso de alfabetización escolar. Los contenidos de Lengua que se aprenden en esta etapa, que en conjunto denominamos “primera alfabetización” o “alfabetización inicial” son base, pilares, cimiento, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los contenidos del currículum y es por ello que las instituciones deben focalizar la mirada en esta etapa, especialmente en el primer ciclo de EGB, y optimizar los procesos de enseñanza que allí se brindan para garantizar calificación y aprendizajes sólidos y perdurables.

En el desarrollo del proceso alfabetizador existen problemas que constituyen verdaderos obstáculos, que adquieren mayor gravitación en contextos difíciles como el actual. La escuela, desde su proyecto fundacional, está destinada a

**TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**

ofrecer y garantizar los aprendizajes de un contenido socialmente valioso como la lengua escrita: para lograrlo es imperioso el análisis y la remoción de esos obstáculos para aumentar la exigencia, coherencia y eficiencia de la propuesta alfabetizadora formal.

1. Los problemas centrales en la primera alfabetización.

Los problemas que enfrentan los niños en su primera alfabetización o alfabetización inicial se deben en gran medida a que los docentes, formadores de maestros, capacitadores, técnicos y responsables no ayudamos a que en la escuela se traten adecuadamente estos dos aspectos:

- ! Los factores culturales implicados en la alfabetización.
- ! Los procesos cognitivos involucrados.

1.1. Los factores culturales implicados en la alfabetización

! Lo natural y lo cultural

La historia de la lengua y las tecnologías de la palabra permiten distinguir las actividades naturales relacionadas con el lenguaje, que están ligadas a la especie, como el escuchar y el hablar, de las actividades que surgen de la civilización y de la cultura y que no son naturales, como la lectura y la escritura.

Los seres humanos están equipados naturalmente para la escucha lineal de las unidades lingüísticas, que sigue la linealidad de la señal sonora. Para esto su cerebro procesa los sonidos del habla en forma de unidades distintivas que permiten diferenciar significados, que técnicamente reciben el nombre de fonemas. Asimismo, están dotados biológicamente para la visión simultánea, la visión que tenemos de una escena, de un cuadro. Estos procesos suceden por debajo del nivel de la conciencia, fuera del control consciente.

Como un producto cultural, se desarrollaron sistemas de representación de las lenguas orales, llamados lenguas escritas, que necesitan -para ser comprendidas- la condición básica de una visión especializada, alfabética, que permite adquirir informaciones lingüísticas a partir de una serie lineal de símbolos visuales.

La visión alfabética sigue la linealidad de la escritura descifrando al mismo tiempo su valor alfabético/fonético y captando su significado. Esta forma de percibir comparte características de la visión, dado que se percibe por los ojos, y a la vez de la escucha, dado que va procesando información que se presenta linealmente, tal como lo hace la información auditiva correspondiente a la lengua hablada, pero a través de signos gráficos trazados sobre una superficie; esto es

letra por letra, palabra por palabra.

Esta visión alfabética no es natural y tiene que ser educada y ejercitada, proceso que lleva tiempo y esfuerzo de alumnos y maestros. El tiempo no es igual para todos los alfabetizandos y ningún experto lo ha podido fijar de manera que haya consenso académico al respecto.

! La heterogeneidad

El sistema escolar presenta severas dificultades para asumir el punto de partida real en que se encuentran posicionados los niños al inicio de su escolaridad. En el momento de ingreso a la escuela, la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria del niño y las diferencias son interpretadas como carencias, defectos de unas formas lingüísticas respecto de otra/s. Se considera que algunos alumnos "no saben hablar" o "hablan mal" y que por ello es difícil enseñarles a leer y escribir.

El hecho de que los alumnos no pronuncien determinados sonidos, alteren la morfología estándar o produzcan textos donde se manifiestan selecciones sintácticas anormativas, no debe ser obstáculo para avanzar en todos los otros sentidos en los que estos rasgos no afectan la inteligibilidad o la comprensión. Nada impide que progresen en otros planos tales como la comprensión lectora, es decir que independientemente de las características de su oralidad, los alumnos pueden y deben leer mucho; también pueden y deben progresar en la escritura y el conocimiento de los formatos escritos. Nada les impide experimentar la escritura y la lectura. Ni siquiera están impedidos de reflexionar sobre los hechos del lenguaje, con la guía del docente, y acercarse de este modo a la sistematización metacognitiva que luego les permitirá diferenciar los usos orales propios de los intercambios informales, de aquellos propios de los intercambios formales. Hay que tener en cuenta que la oralidad primaria del niño es una estructura resistente, que no se puede cambiar de entrada, sino que -por el contrario- se va enriqueciendo con otras variedades, además de su lengua materna, a través de y como resultado del desarrollo de una alfabetización sólida a lo largo de la escolaridad.

En lugar de ver los problemas de los alumnos con la lengua escrita y la lectura como exponentes de dificultad individual o trastorno de aprendizaje, se puede considerar: ¿Cómo ayudaríamos a una persona que tiene dificultades con lo que lee y escribe, si nos dijeran que es extranjero, que tiene las dificultades lógicas de un extranjero para comprender la lengua en que están escritos los textos y para producirlos?

¿Prepararíamos un acercamiento oral, conversacional, a cada lectura, de tal manera que el extranjero antes de leer pudiera comprender las características del contexto del texto y el texto mismo? ¿Le prepararíamos un vocabulario de palabras clave para cada lectura?, ¿Le proporcionaríamos ayuda para entender y construir las frases? ¿Mostraríamos nuestras propias estrategias de expertos, de nativos, para que pueda ver a través de un modelo concreto, cómo se hace frente a un problema de lectura, un problema gráfico, un problema de escritura, uno de comprensión? Si fuera un japonés o un chino, ¿lo ayudaríamos a reconocer las letras y los sonidos del español, los límites de las palabras, a diferenciar los grupos gráficos existentes y no existentes? Seguramente todo eso lo haríamos con el extranjero. ¿Hacemos este esfuerzo con nuestros niños de primer grado respecto de la distancia entre su lengua oral y la lengua estándar escrita?

! A leer se aprende leyendo... con mucho trabajo del docente y de los alumnos.

La comprensión lectora no es una actividad automática, sino una actividad cultural de nivel muy alto. Como apunta Hébrard (2000, MECyT, conferencia), los lectores expertos entienden bien un texto porque son cultos en el campo en el que está inscripto ese texto. La dificultad de la lectura escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y a medida que aumenta la complejidad de lo escrito, consiste en hacer que los chicos lean textos para los que todavía no son muy cultos, donde son como extranjeros en territorio desconocido. Lo mismo sucede con la escritura: no basta conocer las palabras para escribir, hay que idear el texto, pensar a quién está destinado, verificar su escritura, controlarlo.

Según Teresa Colomer (1993): "No se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma". La idea de que a leer se aprende leyendo da por supuesto que el lector adquiere autonomía repitiendo las rutinas de lectura que haya construido en soledad. Lo mismo vale para la escritura.

La lectura y la escritura son actividades sociales que suponen grupos humanos que comparten entre sí las significaciones de los textos, y la profesión docente ayuda a la construcción de esos grupos que comparten las significaciones, se plantean preguntas y pueden llegar a modificar sus comprensiones y producciones. Además, la comunidad de lectores, la pertenencia a un aula donde se lee, la frecuentación de una biblioteca, permiten cumplir con otro principio que favorece la formación del buen lector y del escritor.

Como dice Simone (2000): *“En el campo textual es válido el principio de la acumulación: el que conoce más textos puede entender y conocer más fácilmente otros nuevos. La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en calidad de interpretación”.*

Además, hay una poderosa interrelación entre el habla, la lectura y la escritura. Al hablar sobre lo que saben y no saben acerca de un tema sobre el que luego van a leer y/o escribir, los alumnos activan su pensamiento, exponen los propios procesos de inferencia y se enriquecen con el intercambio en el aula. El docente los ayuda a sistematizar en el pizarrón y los cuadernos las “palabras clave”. Luego recuperan esas palabras en el texto propio, confirman o desconfirman lo que pensaban sobre su significado y su forma fónica y gráfica, siempre con la guía y el andamiaje del docente hasta que aprenden a hacerlo solos, pero volviendo al andamiaje docente cuando el texto es nuevo.

1.2. Los procesos cognitivos básicos

La lectura como proceso físico del ojo al leer, el barrido de la página, las pausas y saltos oculares es más o menos similar, sea cual fuere la lengua que se está leyendo. Sin embargo, el hecho de leer y comprender tiene que ser estudiado en cada lengua en particular porque las diversas lenguas tienen procesos de codificación diferentes.

La representación de una lengua oral por una lengua escrita presenta dos aspectos básicos a considerar:

1. La forma en que se codifica gráficamente la lengua de que se trata.
2. La forma en que la perceptibilidad auditiva de la lengua ayuda u obstaculiza al que se alfabetiza, para comprender la codificación.

1.2.1. La forma en que se codifica gráficamente la lengua oral de que se trata.

Este aspecto es variable de una lengua a otra. En español usamos una escritura alfabética, en la cual se codifican los sonidos del habla. La escritura alfabética tiene la ventaja de que con una serie limitada de dibujos (entre 25 y 40 en todas las lenguas) o grafemas se representan los fonemas de la lengua.

La codificación más simple sería aquella en que:

- ! Para cada fonema de la lengua corresponde un grafema, solo uno y siempre el mismo (por ejemplo, en el español /p/ "papa, capa", la p siempre es pe).

Pero no pasa lo mismo en lo que suena /s/ del español de América que corresponde a tres grafemas S Z C como en "sapo, zapato y cielo". Otro problema se da con el fonema /k/ del español que se representa por el grafema C en "casa" y con el grafema doble o digrama QU en "quinta".

- ! Para cada grafema corresponde un fonema, solo uno y siempre el mismo (por ejemplo, P, D, N, T "papá, dedo, Tita, nena")

Pero no pasa lo mismo con el grafema G que es /g/ en "gorra" pero es /x/, es decir suena como una J, en "gitano".

- ! Cada fonema se identifica con un solo grafema (por ejemplo el fonema /p/ siempre se representa por un solo grafema P)
- ! Pero no pasa lo mismo con el fonema /k/, que se representa a veces como QU, o el fonema /tS/ que se representa con dos grafemas o un digrama CH como en "charla, che".
- ! Todo grafema tiene un fonema asociado.

No como en español donde la H es un grafema que no corresponde a ningún fonema.

Las condiciones positivas o ideales no se cumplen en ninguna lengua natural, de manera que hay que hablar de lenguas que tienen escrituras más fonéticas, consideradas más "transparentes" (el serbocroata, el finés, el español, el italiano) o menos fonéticas, consideradas más "opacas" (el francés, el inglés).

1.2.2. La forma en que la perceptibilidad auditiva contribuye u obstaculiza la comprensión de la codificación.

En todas las lenguas orales algunos sonidos son más perceptibles auditivamente que otros y esto influye en la rapidez o lentitud con que los que se alfabetizan aprenden las correspondencias entre fonemas y grafemas.

En español las vocales son pocas (a e i o u) y son inconfundibles, siempre se per-

**TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**

ciben, pueden formar sílaba por sí mismas y siempre están en la sílaba. El 55% de las sílabas del español tiene la forma C+V (consonante más vocal, como en MA PA TA DA LA); otro 20% de las sílabas tiene la forma C+V+C (consonante más vocal más consonante como en PAN TAN MAN DAN).

Las consonantes en español son perceptibles cuando comienzan sílaba, pero se perciben menos cuando cierran la sílaba y por lo tanto se pierde su percepción al final de la palabra. Por ejemplo en español se percibe bien la L en "lana", pero hay problemas con la S, la D, la J final (pared, reloj); también hay problemas con las consonantes agrupadas al final de sílaba interna, por ejemplo "instituto", "perceptible", por eso la gente comete errores (por ejemplo, escribe *istituto).

Para aprender a leer y escribir, los niños deben enfrentar todas estas dificultades y particularidades del sistema de relaciones entre las grafías y la lengua oral. Lógicamente, estas características complejas y cambiantes les ocasionan problemas y los llevan a cometer errores, que hay que ayudarles a superar con paciencia y trabajo adecuado a lo largo de un tiempo respetuoso de sus avances y retrocesos en la asimilación de estas complejidades.

2. Leer y escribir: resultante de una interacción de procesos.

Distintos expertos en la alfabetización han desarrollado con mayor detalle cada uno de estos procesos, que en el proyecto consideramos convergentes para lograr una buena alfabetización.

a. Desarrollo de la conciencia ortográfica: Los alfabetizandos están aprendiendo a leer y escribir, de manera que deben acostumbrarse desde el comienzo a observar y analizar muchos textos escritos y experimentar la escritura en múltiples y variados ejemplos para aprender a hacerlo. No basta con letras sueltas ni pocas palabras porque se trata de que comprendan que la comunicación escrita implica el manejo de una lengua completa, la lengua escrita, que permite producir distintos géneros discursivos escritos para lo cual se requiere conocer reglas y convenciones gráficas, desde los formatos de los textos hasta las representaciones gráficas para los fonemas, los signos diacríticos, las pausas, las entonaciones.

b. Desarrollo de la conciencia fonológica: Los alfabetizandos deben desarrollar la capacidad de analizar componentes fónicos del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos distintivos) y de efectuar operaciones de correspondencia y diferencia entre los sonidos del habla y las grafías de la lengua escrita. La conciencia fonológica parece tener valor predictivo respecto de la lectura porque prepara a los niños para identificar las unidades mínimas que componen las palabras en la lengua oral, proceso que facilita el reconocimiento de las letras en la lengua escrita.

c. Memoria de trabajo y construcción de un léxico escrito: Durante el aprendizaje, en función del desarrollo de la conciencia fonológica, suele producirse un "bucle articulatorio" de repetición subvocal que transforma el material escrito en entrada fonológica y mejora su fijación en la memoria, porque el lector principiante decodifica, recuerda reglas de correspondencia y fija (es decir, más sencillamente, se dice a sí mismo oralmente, pronuncia las letras que va leyendo, recompone la palabra oralmente y luego interpreta el escrito). Asimismo, cuando observa lengua escrita, cuando lee y cuanto más lee, el alfabetizando desarrolla una memoria de palabras escritas, que al escribir le permite recordar qué letras llevan las palabras que guarda en su memoria, si llevan o no tilde, además de su significado y en qué contexto se usan.

d. Comprensión del sistema textual y de la sintaxis: A medida que leen y sobre todo si se les presentan textos desde el comienzo, los alfabetizados se familiarizan con los tipos de textos, los formatos, el orden secuencial de las oraciones escritas y las reglas de combinación entre los morfemas. El lector eficaz debe ser capaz de anticipar las formas de los textos y los encadenamientos posibles de palabras dentro de ellos y esto se logra con la frecuentación asidua de textos y con la enseñanza explícita de estrategias de comprensión desde el comienzo de la alfabetización.

e. Activación semántica: A partir de la experimentación permanente con la lectura, el comentario en clase y el intercambio de opiniones con sus compañeros y docente el alfabetizado desarrolla estrategias para la comprensión del significado de las palabras en el contexto de la frase y la constitución del sentido, es decir, no solamente aprende a averiguar qué significa cada palabra sino qué sentido tiene el conjunto del texto.

3. El peligro de no enseñar

Respecto de toda la complejidad que hemos reseñado, el problema más generalizado sin embargo, no es la complejidad en sí, que puede superarse si hay enseñanza, trabajo, posibilidad de reflexión, abundancia de textos para leer y aprender y de oportunidades para ensayar escrituras, buscar información y resolver problemas. **El verdadero obstáculo para la alfabetización es el currículum nulo**, la ausencia de lectura y la falta de motivación para la escritura, es decir, las tareas mecánicas y faltas de significación para el niño y para el docente.

Por eso, el proyecto que proponemos tiene condiciones:

- ! Hace falta rigor, exigencia, ponderación cuidadosa y continua.
- ! Rigor y exigencia en la selección, gradación, secuenciación y cumplimiento de las actividades.
- ! Ponderación cuidadosa y continua que permita un seguimiento preciso y los ajustes imprescindibles para la marcha del proyecto.

4. El proyecto se construye sobre consensos teóricos

A pesar de las polémicas que marcaron el siglo XX en lo que se refiere a los abordajes alfabetizadores y sus concepciones de base, es posible detectar hoy grandes líneas de convergencia entre exponentes de diversas líneas teóricas, sobre las cuales edificar una propuesta sólida que contribuya a despejar las dudas de los docentes y formadores y por lo tanto, a optimizar la enseñanza.

- ! Desde el paradigma psicosociohistórico: Braslavsky, Berta. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, Buenos Aires, FCE.

En páginas 170 y 171 desarrolla "Un currículum integrado". Allí se expresa: "La toma de conciencia de la lengua escrita involucra la comprensión de que la lectura y la escritura representan ideas, conocimiento y pensamiento. Un importante primer paso consiste en comprender lo que es ser lector y escritor y para eso no es suficiente comprender la relación entre sonidos y símbolos. Los adultos promueven la toma de conciencia proveyendo un rico entorno de lengua escrita y respondiendo a todas las preguntas y comentarios de los chicos.

La escritura establece convenciones arbitrarias: espacio entre las letras, direccionalidad, puntuación. La comprensión del funcionamiento de la escritura es esencial y los adultos la promueven cuando mueven su mano de izquierda a derecha al leer, cuando muestran una palabra escrita para asociarla con la palabra sonora, cuando dejan espacios entre palabras mientras escriben al dictado de los chicos, cuando les contestan preguntas sobre lo que notan en la escritura.

Las funciones de la escritura involucran el conocimiento de su uso para los propósitos cotidianos: escribir mensajes, leer diarios, usar guías, planificar una compra, etc.; los adultos deberían incluir actividades funcionales de los chicos, como escribir una invitación, leer un menú, etc.

La lectura de cuentos permite el conocimiento de la estructura narrativa a partir de un material con que los niños están familiarizados.

La lectura es una fuente de placer. Los adultos pueden compartir con los niños todo tipo de escritos: cuentos, textos informativos, poesías. El humor y los juegos de palabras generan sensibilidad para el lenguaje...Para apoyar la toma de conciencia fonológica: el aprendizaje del abecedario, la relación fonema-grafema (principio alfabético)..."

- ! Desde el paradigma constructivista piagetiano: Ferreiro, Emilia.(1989) **Los hijos del analfabetismo, México, S.XXI.**

En la Introducción expresa: *“Los descubrimientos recientes acerca de la psicogénesis de la lengua escrita permitieron tener una visión diferente del sujeto del aprendizaje: en lugar de considerar al niño que ingresa al sistema educativo como un sujeto ignorante, porque aún no ha sido enseñado, tratan de indagar qué es lo que esos niños saben, en función de su propio trabajo cognoscitivo... consideran los progresos en función de los esquemas conceptuales que testimonian una actividad constructiva y que responden a una línea evolutiva de carácter general.*

*Esos mismos descubrimientos psicológicos permitieron que se aceptaran y solicitaran los aportes de todos los participantes del grupo escolar (en lo que se refiere a la lengua escrita); se realizaran de preferencia actividades donde la lengua escrita cumple algunas de sus funciones sociales específicas (escribir para recordar, para conservar, para comunicarse a distancia, leer para informarse, para obtener un resultado en función de una serie de instrucciones, para descubrir mundos fantásticos, etc.); en lugar de proponer actividades de copia, **se proponen actividades de construcción colectiva de listas de palabras y de textos.***

El objeto específico de la actividad de alfabetización (es)... la lengua escrita en toda su complejidad y riqueza, y con toda la amplitud de sus usos sociales.”

- ! Desde el paradigma del interaccionismo constructivista : Desinano, Norma. (1994) **Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3º grado, Rosario, Homo Sapiens.**

“Aprender a escribir implica aprender a escribir discursos, esto quiere decir que tempranamente el niño debe ser puesto en contacto con distintos tipos de estructuras discursivas, para que sepa reconocerlas y utilizarlas. Estas actividades pueden surgir mucho antes de la alfabetización sistemática, pero ineludiblemente junto con ella. Reconocer y producir discursos implica haber descubierto sus principios estructurales y ser capaz de planificar la información de acuerdo con esa estructura. En este sentido será el maestro quien oriente al niño para descubrir las características estructurales y para reflexionar sobre lo que va a escribir, asegurando que esa escritura sea el resultado de un plan previamente elaborado mentalmente.” (pág. 59)

- ! En 1996 José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Martha Kohl de Oliveira y Delia Lerner publican *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (Buenos aires, Paidós Educador).

Allí Delia Lerner escribe "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" (páginas 69 a 118) encabezado por una entrevista a Jean Piaget quien sostiene:

"Es importante que los maestros propongan a los niños materiales, situaciones y ocasiones que les permitan progresar. No se trata de que los niños hagan todo lo que quieren. Se trata de ponerlos frente a situaciones que planteen nuevos problemas y de encadenar esas situaciones unas con otras. Hay que saber dirigirlos, al mismo tiempo que se los deja libres."

Nos detenemos en el texto de Lerner porque detalla las malas interpretaciones que ha sufrido el constructivismo.

Dice Lerner: *"Es posible ser piagetiano y al mismo tiempo tomar como eje la comunicación de los saberes culturales, poner en primer plano la construcción social del conocimiento y asignar un rol fundamental a la intervención del docente en esa construcción."*

Lerner se opone al aplicacionismo piagetiano cuando en la página 76 expresa: *"las posturas didácticas aplicacionistas que convierten el desarrollo de las estructuras intelectuales o el funcionamiento cognoscitivo en objetivos o contenidos de la educación han sido reiteradamente criticadas desde el seno mismo de la concepción piagetiana"*.

En esa misma página afirma que *"el conocimiento didáctico no puede deducirse directamente de los aportes de la psicología"* y dedica las siguientes páginas a la fundamentación de ese punto.

En la página 91 dice: *"Los educadores piagetianos estamos autorizados por la teoría psicogenética a elaborar hipótesis didácticas que ponen en primer plano no sólo la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, sino también la interacción de cada sujeto con los otros que están conociendo junto a él ese objeto."*

"Está particularmente claro que el objeto con el que se interactúa es un producto cultural. Para que los niños reconstruyan la lengua escrita, para que lle-

guen a ser lectores y productores de textos, es imprescindible la intervención activa de usuarios competentes de la lectura y la escritura.

Gran parte de este proceso de apropiación se desarrolla o debería desarrollarse en el ámbito escolar, y el papel que el docente cumple -o debería cumplir- en esta adquisición es insustituible."

Luego de haberse dedicado a cuestionar la presunta pasividad del docente según la teoría piagetiana, manifiesta, en la página 94, *"total desacuerdo con las posiciones que condenan al maestro a esperar pasivamente que el niño construya el conocimiento, posiciones con las que (puntualiza Lerner) se nos ha vinculado equivocadamente."* Añade: *"La postura denominada laissez-faire o pedagogía de la espera que condena al maestro a permanecer pasivo mientras el niño intenta construir el conocimiento es incompatible con un modelo didáctico que toma en consideración los aportes de la teoría psicogenética."*

En la página 97 se lee *"reivindicamos la palabra enseñanza..."*

En las páginas 98 hasta el final desarrolla los alcances de la enseñanza en estos términos: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas...

! **Con la coordinación general de la Lic. Elena Duro y la Lic. María del Carmen Morasso, UNICEF produjo en el año 2000 una serie de 6 módulos en torno de la alfabetización, de la autoría de la Dra. Ana María Borzone de Manrique y colaboradoras.**

De acuerdo con las investigaciones que lleva a cabo la autora, este material propone como abordaje alfabetizador el trabajo inicial con la conciencia fonológica, es decir la aportación de estrategias específicas tendientes a que los niños construyan el principio alfabético. Este enfoque, sin embargo no es el único ni excluyente, sino que se integra en un amplio programa que incluye interacciones sociales, trabajo con los textos, provisión de información pragmática, semántica y lingüística y conocimiento dialectal que permite no homogeneizar a los niños que pertenecen a diferentes culturas, e incluso brinda recomendaciones atinentes a la nutrición y la salud así como a las estimulaciones necesarias para favorecer el desarrollo.

En definitiva, parece haber llegado el momento de reflexionar en torno de las síntesis y líneas de convergencia entre los diversos enfoques, con el fin de optimizar la enseñanza en las escuelas y evitar el planteo de polémicas que tienen su ámbito natural en los foros académicos, pero que no debieran servir para confundir a los docentes, especialmente a aquéllos que atienden alumnos en situación de pobreza y son víctimas, ellos mismos, de severas condiciones socioeconómicas.

En 1998 la IRA "International Reading Association" (Asociación Internacional de la Lectura" junto con la NAEYC "National Association for the Education of Young Children" (Asociación nacional para la educación de niños) produjeron un documento "*Aprendiendo a leer y escribir. Prácticas evolutivamente adecuadas para niños pequeños*". Ese documento fundante establece:

- ! Claridad respecto al rol de la instrucción para lograr la alfabetización ya que nadie deviene naturalmente alfabetizado.
- ! Postulación de enseñanza equilibrada, que si bien permite acceder a la lengua escrita a través de la semántica y de la frecuentación del texto desde el comienzo, recupera la enseñanza de habilidades perceptivas, psicomotrices, de la memoria y de la comprensión que los niños necesitan para aprender a leer y escribir.
- ! Insistencia en la calidad de la enseñanza y puntualización de la necesidad de que el docente domine estrategias amplias para responder a la diversidad de los alumnos, entre ellas las que se refieren al aprendizaje de la lengua escrita como objeto autónomo, per se, más todas las habilidades que requiere su dominio.

Sobre la base de las convergencias que hemos señalado, proponemos el siguiente Proyecto de Alfabetización.

5. Encuadre general del proyecto

! No esperar, trabajo en terreno

El trabajo para 2004 consiste en el análisis y la puesta en marcha, en cuarenta días intensivos, de las estrategias a implementar a partir de trabajo concreto sobre materiales auténticos de lectura, tales como cuentos, textos instruccionales y poemas a partir de los cuales se diseñan secuencias didácticas alfabetizadoras simples, graduadas y aplicables. Estas instancias serán analizadas en taller pedagógico con los capacitadores, técnicos y docentes convocados por las provincias, quienes aportarán sugerencias, ajustes y adaptaciones y se comprometerán a enriquecer la propuesta junto con los maestros de las escuelas.

! Involucrar a los docentes

En jornadas con los docentes, directivos y supervisores de las escuelas se les presenta personalmente el Proyecto para trabajar con ellos las propuestas de actividades. Se procura de este modo favorecer su comprensión del proyecto, su compromiso para enriquecerlo y atender sus consultas.

! Involucrar a los alumnos y a los padres

Defendemos el espacio de la escuela como ámbito de lucha contra la exclusión. Proponemos entrevistas con los alumnos, para explicarles en forma personalizada los objetivos de este trabajo intenso y conocer sus inquietudes. También proponemos reuniones informativas con los padres de los alumnos para tratar de robustecer su compromiso con la escuela.

! Seleccionar los contenidos priorizados

Para la etapa 2004 del Proyecto se han tenido en cuenta los contenidos priorizados presentados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para el primer año, que transcribimos:

En relación con la comprensión y producción oral

! Comprensión de narraciones orales

- Identificar las personas o los personajes, el tiempo, el espacio, y las acciones y su orden.
- Solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas.

- ! **Renarración de cuentos que responden a una estructura canónica**, leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos, en situaciones que requieran:
 - Respetar el orden de la estructura narrativa básica (situación inicial, complicación y resolución), atendiendo al desarrollo temporal y causal de las acciones y a las características de los personajes (cómo son, qué hacen).
 - Emplear palabras y expresiones del texto escuchado.

- ! **Comprensión de consignas simples** de tarea escolar de uno o dos pasos para llevar a cabo distintas tareas, en situaciones que requieran:
 - Identificar la actividad que la consigna propone.
 - Identificar el orden de las acciones.
 - Identificar los elementos necesarios para cumplirlas.

- ! **Comprensión de descripciones orales breves** de objetos, animales y personas, en situaciones que requieran:
 - Identificar el tema de la descripción.
 - Identificar las cualidades del todo y de sus partes.
 - Solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas.

- ! **Producción de descripciones orales** de objetos, animales y personas, en situaciones que requieran:
 - Nombrar lo que se describe.
 - Utilizar palabras que designan y califican las partes.

- ! **Comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.**

En el mismo período trabajaremos en el desarrollo de los siguientes contenidos correspondientes a la producción escrita, que serán los que se tomen en cuenta para la evaluación final en el mes de noviembre.

En relación con la comprensión lectora

! **Comprensión de cuentos leídos por el docente y otros adultos, en situaciones que requieran:**

- reconocer la situación inicial (las circunstancias -¿dónde y cuándo?-, los personajes), la complicación y la resolución, atendiendo al desarrollo temporal y causal de las acciones.

! **Comprensión de descripciones —leídas por el docente y otros adultos— de animales, objetos y personas, en situaciones que requieran:**

- Identificar el tema de la descripción.

- Identificar las cualidades del todo y de sus partes.

- Solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas.

En relación con la escritura

! **Escritura autónoma de palabras y de oraciones que conforman un texto breve** tales como mensajes y respuestas a preguntas sobre temas conocidos que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, en situaciones que requieran:

! Seguir la direccionalidad de la escritura.

! Reconocer las correspondencias entre sonidos y letras.

! Separar la mayoría de las palabras en la oración.

6. Proyecto

La alfabetización opera en la práctica como un proceso de inclusión social. Se considera que es en la instancia concreta de la alfabetización inicial donde 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 **conocer** las particularidades del estilo de lenguaje escrito. La coherencia y articulación entre estos tipos de conocimientos los constituye en predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad.

Precisamente la propuesta metodológica, las estrategias y los recursos que pongan en juego los docentes al alfabetizar, pueden **contribuir a desarrollar** armónicamente y en profundidad estos tipos de conocimientos o por el contrario, centrarse en los aspectos más mecánicos del aprendizaje del sistema de escritura, generando de esta manera efectos no deseados de banalización de contenidos, lentificación de los aprendizajes y cristalización de errores conceptuales que contribuyen al fracaso alfabetizador y con ello al fracaso escolar.

La etapa de alfabetización inicial o primera alfabetización es, entonces, el ámbito donde:

- ! Se construye el **conocimiento** de la lengua escrita como patrimonio cultural formando lectores (y no oralizadores de letras escritas) y escritores (y no meros transcriptores de fonemas) que se suman a la cultura letrada.
- ! Se construye el **conocimiento** de la lengua escrita a través de la experiencia en torno de sus estilos y usos, de la exploración cotidiana de textos escritos y de la reflexión metacognitiva cuidadosamente guiada que promueve la formación de escritores de textos.
- ! Se construye el **conocimiento** básico acerca de los sistemas alfabético, textual y paratextual.

La concepción de la alfabetización como acceso a la cultura escrita de la comunidad y —necesariamente— a sus productos, implica que desde el comienzo de la escolaridad los alumnos vivencien la idea de que la lengua escrita es un instrumento poderoso para acceder a los campos del conocimiento y que además comprendan que, específicamente, contribuye de modo sus-

tantivo a sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. El rol del docente en este sentido es imprescindible y fundamental.

6.1. La clase de Lengua

En el primer ciclo, la tarea de alfabetizar ocupa todas las horas de clase y por eso la lengua se constituye en un contenido transversal que se utiliza como herramienta para los aprendizajes en los distintos espacios curriculares. No obstante, el presente proyecto aborda de modo específico **la clase o “las horas” de Lengua**.

En ellas, generalmente con el objetivo de promover el desarrollo del gusto por la lectura, la mayoría de los docentes organizan situaciones de lectura de cuentos con los niños pequeños. No obstante, en la mayoría de los casos se observa que el desempeño lector queda exclusivamente a cargo del docente quien suele manifestar vacilaciones a la hora de confrontar a los niños del primer ciclo —y en particular a los de primer año— directamente con el material escrito.

Al leerles cuentos, ciertamente los docentes posibilitan la participación de sus alumnos en situaciones de contacto con los textos, promoviendo, de esta manera, un primer acercamiento global hacia la cultura escrita. Sin embargo, ese momento constituye sólo el primer paso en la enseñanza de la lectura ya que los niños, para constituirse en lectores autónomos, deben avanzar en el conocimiento de los subsistemas de la lengua escrita, para lo cual es necesario ofrecerles situaciones diarias, sistemáticas y directas de exploración activa de material escrito previamente seleccionado. En otros términos, a partir de las situaciones de lectura global mediadas por el adulto, es imprescindible avanzar en la gradual complejización de las tareas de aprendizaje para que se constituyan en nuevos desafíos para los niños. En este sentido **el rol del docente** como lector experto es muy importante porque además de planificar y ofrecer estas oportunidades y de mostrarse como modelo de lector y escritor —para muchos niños el único— ha de sostener con su experticia al alumno en su proceso de aprendizaje y en el gradual desarrollo de su autonomía.

El desarrollo del presente proyecto concibe al **alumno como un sujeto activo** que si bien asume la tarea fuertemente guiado por su maestro, es quien interpreta, resuelve, interroga, comunica sus logros, escucha los de sus pares y establece una relación directa con los textos escritos. Aun los más pequeños aprenden a leer y escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas, proponen hipótesis de resolución y las verifican junto con sus compañeros y docentes.

De esta manera los alumnos establecen, desde el comienzo de sus aprendizajes escolares, una relación genuina con las verdaderas unidades de comunicación que circulan en la sociedad y se sienten tratados como verdaderos lectores de materiales auténticos.

Para el logro de estos aprendizajes se requiere además la selección de **unidades lingüísticas** sobre las que se organizarán las tareas del alumno. En este proyecto proponemos unidades con significado desde el principio del aprendizaje y por ello los niños van a operar con textos, oraciones y palabras, es decir unidades con sentido pleno, que precisamente por esa característica disminuyen las dificultades en los aprendizajes iniciales. Luego, en ese marco los niños irán explorando y aprendiendo las letras y las sílabas, que son unidades desprovistas de significado.

El marco para todas las tareas del niño son los textos completos, que reúnen condiciones de legibilidad y lecturabilidad. Es muy importante que el docente seleccione, para estas primeras lecturas, textos bien secuenciados y estructurados, si es posible con imágenes que enriquezcan el texto y contribuyan con la comprensión de las palabras, con todos sus signos de puntuación y ortografía, además de las grafías convencionales.

Por último proponemos una organización de las actividades en tareas cuyas características se exponen en el punto siguiente.

6.2. Las tareas

La secuencia que se propone está organizada en **tareas** sucesivas. Se ha seleccionado la tarea como **unidad de trabajo** en el aula porque supone un tiempo atencional adecuado a la capacidad de los niños, un objetivo preciso por vez, un producto esperado claro y diferente por vez, y porque el encadenamiento de una tarea con otra está didácticamente graduado para que el conjunto constituya una secuencia adecuada a los objetivos propuestos. Es importante desarrollar todas las tareas en el orden en que se proponen, sin dejarlas incompletas.

Mientras se desarrolla la capacidad de atención de los niños, es conveniente implementar estas tareas en muchas sesiones de trabajo cortas e intensas, cada una de las cuales desemboca en una producción, y no en una sesión larga. Se trata de unidades de trabajo para el alumno y de **unidades de enseñanza** para

el docente; por eso, estas sesiones de trabajo se cumplen en el aula y con la guía del docente, es decir, no están pensadas para ser resueltas en la casa.

En cada una de ellas se **focaliza** un determinado contenido aunque se aborda junto con otros que aparecen con menor relevancia. La **temática o foco** se le indica al docente al comienzo de cada tarea, por ejemplo: escucha, conocimiento de paratextos, lectura global de palabras, reconocimiento de correspondencias, etc. Además se indica lo que el alumno registrará por escrito en su **cuaderno**.

Hemos ubicado estas tareas en un cuadro con la intención de mostrar una posible organización semanal y señalar aquellas tareas que no deben interrumpirse, las que preferentemente habrán de desarrollarse juntas, etc.

6.3. Características y uso de los recursos destinados a los alumnos

La tipografía de los textos

- ! En la etapa 2004 del proyecto, los textos para leer estarán escritos en la tipografía que los alumnos y el docente hayan empleado hasta el momento (setiembre 2004) para leer.
- ! En caso de que la tipografía sea imprenta mayúscula, los alumnos también tendrán a su disposición el mismo texto en tipografía común, con buena diferenciación entre mayúsculas y minúsculas y con la puntuación completa.

La participación activa de los niños

- ! El trabajo que desarrolla el niño en cada tarea y en el proceso en su conjunto es **cognitivo, visual y oral** con el **andamiaje** del docente; no es un trabajo oral a cargo del maestro. Solamente en las actividades expresamente indicadas, el docente lee en voz alta y los niños renarran o reproducen a través de lo que recuerdan, utilizando su memoria. En **todas** las restantes actividades los alumnos deben buscar información **en el escrito**, según indicación del docente a través de la lectura, individual, colectiva o en pequeños grupos, en voz alta o de manera silenciosa sin que el maestro les lea en voz alta. Sin embargo, el docente siempre ha de estar dispuesto para brindar información e indicaciones acerca de cómo pueden realizar la tarea, aparte de alentar a los alumnos en sus búsquedas y ayudarlos a superar sus errores.

- ! Recordemos que los alumnos están aprendiendo a leer y a escribir. La actividad de lectura silenciosa y en voz alta se complementa constantemente con la escritura. Los alumnos deben tener a mano sus cuadernos con el título de la actividad que están llevando a cabo y allí deben desarrollar las tareas secuenciadas. Además el desarrollo de cada tarea convoca a los alumnos a observar y buscar en el texto que están trabajando una y otra vez. Cada nueva tarea los contacta con un aspecto del texto escrito que será explorado **por lo menos diez veces.**
- ! Si los alumnos todavía no saben escribir, se sugiere que el título de la tarea sea escrito por el docente o bien preparado en tiras fotocopiadas para que los alumnos las peguen en sus cuadernos. A medida que avanzan en el conocimiento de la escritura, los alumnos escribirán los títulos de las tareas y las consignas copiándolos del pizarrón. La copia no es un conocimiento natural sino que se aprende en la escuela, es producto de la enseñanza. Por ello el docente debe proponer la revisión de la copia, como veremos más adelante.

Las tareas de estructura recursiva

- ! En el primer texto que se incluye en este documento, la receta de cocina, se observará que a partir de la Tarea 6 comienza el trabajo intensivo en relación con el desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica; además se ponen en juego las hipótesis de los niños en torno a la escritura, qué representa y el modo en que lo hace. Este esquema se repite en los siguientes textos. Es decir, a partir de las cinco o seis primeras tareas, que han tenido como foco el texto completo, se inicia un trabajo intensivo en relación con la construcción del principio alfabético.
- ! Se recomienda que, además del cuaderno, cada alumno tenga una libreta con índice para hacer su propio diccionario.
- ! Al finalizar cada texto con todas sus actividades, los alumnos están en condiciones de escribir al dictado las palabras aprendidas y también pueden formular frases y oraciones breves referidas a los temas tratados. El/la docente ha de organizar con ellos esta actividad, dándoles tiempo para repasar cuántas palabras aprendieron, qué frases y pequeños textos pueden escribir. En el momento del dictado les facilitará tiempo para pensar y escribir y repetirá las palabras varias veces.

7. Los textos seleccionados con sus correspondientes tareas

7.1. El texto instruccional en la alfabetización inicial: la receta

Tarea 1: Conversación

Foco: Texto y cultura

Comienza con el trabajo oral de conversación en clase acerca de lo que todos saben sobre recetas de cocina: qué es una receta, cuáles son sus partes, qué recetas conocen, qué comidas tradicionales o de otros países comen o conocen, qué recetas han preparado, cuáles son sus comidas favoritas, qué comidas raras conocen. ¿Se comen las flores? ¿Se comen los insectos? ¿Qué relación habrá entre el lugar donde vive la gente y el tipo de comida? Clima, cultivos, etc.

Esta tarea permite trabajar la oralidad a través del diálogo en clase, la atención de los niños a los turnos de intercambio, la memoria en la conversación, la pertinencia de las intervenciones, la escucha y el habla. Es conveniente grabar o registrar por escrito las conversaciones y volver a escuchar o leer el registro para ver cómo conversan y si pueden mejorar los intercambios. La intervención del docente concentra a los niños en el tema y regula la participación de todos otorgando la palabra a los que menos hablan y enseñando a esperar su turno y escuchar a los compañeros a los que hablan mucho pero escuchan muy poco.

Asimismo esta tarea permite trabajar el conocimiento enciclopédico o conocimiento del mundo, en este caso referido al tema alimentación y cultura, forma de preparación de los alimentos, recetas.



En el cuaderno

Los niños copian la fecha escrita por el docente en el pizarrón y el siguiente título: Hablamos sobre recetas de cocina. Los que no pueden hacerlo pegan la fotocopia o el docente les escribe el texto.

Luego realizan la siguiente actividad: Me gusta comer... (Texto copiado del pizarrón o fotocopia pegada). El alumno ilustra lo que le gusta comer, la maestra escribe el nombre de la comida que dibujó el niño en cada cuaderno, con letra imprenta y cursiva.



Tarea para la casa

Mostrarle la tarea a algún familiar. Contarle de qué conversaron. Si se puede, pedirle alguna revista o diario con receta de cocina.

Tarea 2: Exploración de paratextos

Foco: El formato de una receta

Los niños van a mirar recetas de cocina en diarios, libros y revistas especializados. Las mamás y abuelas pueden colaborar con material de lectura que ha de seleccionarse previamente para la clase. El docente orienta la exploración de los paratextos con preguntas: ¿Han visto alguna receta? ¿Cómo reconocemos una receta en un diario o revista? Cuando los alumnos responden, anota en el pizarrón todo aquello que sea pertinente: Tiene fotos de comida. Tiene una lista de lo que lleva. Porque indica cómo se prepara. A medida que escribe lo que los alumnos dicen lee y señala cada una de las palabras que escribe. Si los chicos no lo saben explica que la lista son “ingredientes” y las instrucciones son la “preparación”.



En el cuaderno

Fotocopia pegada o escrito por el docente: Miramos recetas.

Luego realizan la siguiente actividad: Recortar y pegar recetas en el cuaderno en dos columnas u hojas: Comidas Postres. Los alumnos copian estas palabras escritas por el docente en el pizarrón. Seleccionan una receta de cada clase y la pegan (según el tamaño) en la columna o la hoja correspondiente.



Tarea para la casa

Explicarle la tarea a algún familiar.

Tarea 3: Lectura global del texto

Foco: Lectura global de la receta y reconocimiento de sus partes

Se presenta a los niños la receta de ensalada de frutas escrita en el pizarrón o, mucho mejor, si se puede, en un papel grande tipo afiche o papel madera que pueda quedar colgado en el aula y guardarse como un recurso para otras oportunidades. Se les pregunta qué tipo de texto es y cuáles son sus partes, tratando

que recuerden la exploración de recetas del día anterior y los nombres de sus partes: Ingredientes y Preparación. El resultado de esta tarea es una caracterización de la receta de cocina, su formato y sus partes.



En el cuaderno

Los alumnos copian del pizarrón la fecha y el siguiente título. Receta. Sus partes. Se le entrega a cada alumno una copia de la receta.

El docente trabaja sobre el texto escrito o colgado en el pizarrón y va formulando preguntas —¿cuál es el título?, ¿cómo nos damos cuenta? ¿Hay otros títulos o palabras destacadas?— y a medida que los niños las responden pasan a señalar la parte que corresponde en el texto. Con esta guía los alumnos subrayan con colores o encierran en círculos en sus respectivos textos, las partes que van reconociendo de manera global aunque no lean formalmente: el título de la receta; los subtítulos de las dos partes (Ingredientes, Preparación); los números que indican cantidades; las viñetas que ordenan las acciones. Mientras, el docente alienta toda lectura que los niños realicen y responde todas las preguntas que surjan.



En el cuaderno

Finalmente los alumnos pegan la receta en sus cuadernos.



Tarea para la casa

Explicarle la tarea a algún familiar. Mostrarle la receta y sus partes.

Tarea 4: Escucha de lectura del texto en voz alta

Foco: Escucha de lectura modélica. Listado.

El maestro lee el texto completo de la receta. Los niños, en situación colectiva, y guiados por las preguntas del docente, recuerdan los nombres de los ingredientes y los pasos de la preparación, en este último caso, usando los verbos que indican procedimientos. En esta tarea se desarrolla la escucha atenta de la lectura con la finalidad de retener la información que luego será recordada a partir de las preguntas del docente; se ejercita la reconstrucción de una secuencia lógica y la evocación del vocabulario preciso de las acciones. Es la segunda tarea de esta secuencia, que focaliza el desarrollo de la lengua oral prescindiendo del

texto escrito que sólo se hace presente en la lectura del maestro y la memoria de los alumnos. De ahora en adelante las tareas se apoyan exclusivamente en la lectura, usando el texto escrito —en el pizarrón o en el cartel y fotocopiado en los cuadernos— como constante fuente de consulta.



En el cuaderno

Los alumnos copian del pizarrón la fecha y el siguiente título. Frutas. Luego copian los nombres de las frutas en forma de lista y hacen un dibujo decada una al costado del nombre. Pintan las frutas mientras hablan de los colores de cada una.

Finalmente todos leen su lista con los nombres de las frutas, coralmente y como eco del maestro.



Tarea para la casa

Mostrarle la tarea a algún adulto familiar. Explicarle qué hicieron en clase. Leerle la lista de los nombres.

Tarea 5: Lectura y escritura de palabras y oraciones

Foco: Reconocimiento y discriminación de palabras y oraciones. Construcción colectiva de oraciones escritas.

Los niños se reúnen en pequeños grupos y el docente les entrega rectángulos de papel o cartulina. En ellos escriben los nombres de las frutas con color rojo y con azul, los nombres de los ingredientes restantes (azúcar, jugo de limón). Esta tarea debe hacerse consultando la receta escrita o colgada en el pizarrón, que siempre debe estar a la vista de los alumnos, o del texto pegado en el cuaderno y con la guía del docente que va pasando por los grupos.

Finalmente, con verde hacen una lista de las palabras que indican pasos, acciones o procedimientos de la preparación (pelar, cortar, separar, poner, mezclar). Con lápiz negro anotan las frases que indican lugar o modo (en la ensaladera, en trozos).

En esta tarea los chicos caracterizan el conjunto de frutas distinguiendo el nombre que indica CLASE "frutas" y los MIEMBROS DEL CONJUNTO "pera" "banana", etc. También separan las palabras que indican ACCIONES "pelar", "cortar", etc. Además identifican la que indica lugar o modo: "en" "en una ensaladera", "en

trozos". También separan las palabras que indican ACCIONES "pelar" "cortar", etc. Pegan las tarjetas en el pizarrón o en una hoja tipo afiche formando las frases.

PELAR	FRUTAS			
PELAR	BANANAS	NARANJAS	PERAS	MANZANAS
CORTAR	FRUTAS	EN TROZOS		
SEPARAR	UVAS			
PONER	FRUTAS	EN UNA ENSALADERA		
AGREGAR	AZÚCAR	JUGO DE LIMÓN		
MEZCLAR				



En el cuaderno

Copian del pizarrón la fecha y el siguiente título: Armamos la receta. Una vez que están colocados todos los carteles en el pizarrón, los niños copian las frases completas en sus cuadernos. Ej: Pelar bananas, naranjas, peras y manzanas. Cortar las frutas en trozos.

El resultado de este bloque de trabajo es la escritura de los procedimientos de la preparación.



Tarea para la casa

Mostrarle la tarea a algún adulto familiar. Explicarle qué hicieron en clase. Leerle la lista de los nombres.

Tarea 6: Lectura, escritura y revisión de palabras. Comparación y análisis de palabras del texto.

A partir de esta tarea comienza el trabajo intensivo en relación con el desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica; además se ponen en juego las hipótesis de los niños en torno a la escritura, qué representa y el modo en que lo hace.

6.1. Foco: Palabras largas y cortas según su cantidad de letras

Los niños trabajarán en pares; se recomienda armar los pares con alumnos de diferente grado de avance. El docente les entrega las palabras de la lista, fotocopiadas y les propone la siguiente consigna:

Ordenar las palabras de más larga a más corta. Los niños resuelven la tarea contando las letras de los nombres y luego realizan la misma actividad en el pizarrón colectivamente (los niños pasan a escribir) con la guía permanente del maestro.



En el cuaderno

Copian del pizarrón la lista de las frutas ordenadas según el largo. El docente cuida que las escrituras sean buenos modelos para copiar, de lo contrario escribe las palabras con su letra al lado de las escritas por los niños para facilitar la copia. Título: Palabras largas y cortas.



Tarea para la casa

Mostrarle la tarea a algún adulto familiar. Explicarle qué hicieron en clase. Leerle la lista de los nombres.

6.2. Foco: Principios y finales iguales y distintos

Los niños vuelven a las tarjetas con los nombres de las frutas y comparan los que empiezan igual y luego los que terminan igual. En pares, los ordenan sobre el banco y luego colectivamente en el pizarrón, marcando los finales iguales de las palabras a excepción de limón.



En el cuaderno

Copian del pizarrón las palabras y marcan los finales iguales.

6.3. Foco: Finales que indican uno o muchos

El docente plantea el problema de hacer una ensalada más chica o para menos personas: ¿cuántas frutas tendré que poner? Plantea la escritura de las palabras para que los niños operen con la letra "s" y exploren el cambio de significado (uno/muchos) agregando y sacándola. Se trata de la comparación de los finales de las palabras, NARANJA NARANJAS, etc. para encontrar la diferencia. Luego vuelven a la lista de la receta y leen las palabras exagerando la "sssss" al final.



En el cuaderno

Los alumnos elaboran una lista escribiendo 1 naranja, 1 manzana... sabiendo que para ello están sacando la letra "ese" de las palabras.

6.4. Foco: Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra

El docente pega en el pizarrón un cartel con la palabra BANANA (u otro nombre de las frutas de la ensalada). Los niños la observan. Cuentan las letras que tiene. Observan la primera letra y la última. Comparan las letras entre sí, si son iguales o diferentes, cuál se repite. Para el caso de palabras con letras repetidas, se detienen en ver cuántas y cuáles son. ¿Cómo se pronuncian estas letras arrastrando los sonidos? BBBAANNNAANNNA. El docente descuelga el cartel y varios chicos pasan a escribir la palabra en el pizarrón. Guiados por el docente comparan las palabras que escribieron con la que el docente vuelve a colgar en el cartel. Se comparan una a una, a partir de la cantidad de letras (cuentan cuántas tiene), el orden de las mismas (primero BBBB, luego AAAAAA...), en resumen cuántas y cuáles son las letras que componen esta palabra. En el pizarrón se corrigen las escrituras de los niños hasta que todas digan "BANANA".



En el cuaderno

Copian del pizarrón la palabra BANANA y con el compañero buscan el nombre escondido. Lo marcan y lo escriben aparte. Luego buscan en las ilustraciones del texto (Nº 1) el nombre de una fruta que se escriba con casi todas las letras de BANANA. Lo escriben. El docente le agrega la tilde en la última A y explica que ananá lleva esa marca.

El docente corta el cartel en letras. Las da vuelta sobre el escritorio. Los niños pasan al pizarrón a "armar" la palabra y van colocando de a una las letras que corresponden, mientras el resto les indica desde los bancos cuál va. El docente distribuye individualmente un papel con la palabra completa; los niños la cortan en letras y la vuelven a armar pegándola en el cuaderno.

Se presenta nuevamente el cartel con la palabra analizada y el docente agrega otro cartel con la misma en minúscula. Se comparan ambas. Se cuentan las letras, se nombran, se observa el orden. Se leen, exagerando la pronunciación. Luego se repiten estas actividades con la palabra en letra cursiva. Los niños pasan al pizarrón a escribir la palabra en distintas letras con la guía y ayuda del docente que los incentiva.



En el cuaderno

Arman la palabra "BANANA" pegando letra por letra. Luego la escriben abajo las veces que quieran. Después hacen lo mismo con la palabra en cursiva.

A partir de este momento el docente podrá incorporar la escritura de las palabras en cursiva en todas las situaciones de escritura. Se procura leer de la misma manera otras palabras. Cuando haya dudas sobre la lectura o escritura de palabras, los niños pueden usar letras sueltas para armarlas con la guía de su docente.

6.5. Foco: Comparación y análisis de palabras. Reconocimiento de vocales.

Los niños escriben los nombres de las frutas en dos columnas: "Palabras que tienen 'a" y "Palabras sin 'a". Las leen todos juntos. Luego leen uno por uno, señalando con el dedo cada letra mientras se lee. Luego resuelven las consignas: Buscar la palabra que tiene más "a" y luego la/s que tiene/n una sola "a".



En el cuaderno

Copian las columnas. Luego escriben: palabra con una sola a: uva, pera y pintan la a. Pintan con color todas las letras "a" de las palabras que escribieron en la primera columna.

El docente escribe en el pizarrón la letra "e" y los niños buscan el nombre de la fruta que tiene e, después la que tiene i, y así sucesivamente con o y u. Se escriben, se analizan y se leen entre todos alargando la pronunciación de los sonidos vocálicos y siempre señalando letra por letra (en el pizarrón o cartel). Luego dibujan cuadraditos y ponen en cada uno, una letra de "pera" y reconocen la e. Se hace lo mismo con "limón" para reconocer la i, después con "limón" otra vez para reconocer la O y finalmente con "uvas" para reconocer la U. Arman entre todos un cartel para colgar en el aula: Las vocales A E I O U. Puede ir cada una con un dibujo que la identifique.



En el cuaderno

Escriben el título: Las vocales. Copian los nombres de las frutas. Subrayan con color las vocales.

6.6. Foco: Lectura de palabras entre distractores

El docente les entrega el siguiente conjunto de palabras en una fotocopia y los niños buscan y encierran en un círculo los nombres de frutas que pueden leer. En el cuaderno queda la fotocopia pegada con los nombres marcados. Los alumnos pasan al pizarrón después de resolver cada lista y señalan las palabras; luego se incentiva la lectura de las otras palabras de la lista llamando la atención sobre los principios, finales y letras iguales y distintas en cada caso.

ANANÁ	MAÑANA	PESA
ANA	MANZANA	PERRA
BANANA	MANO	PERA
BADANA	MANZANITA	PEPA

6.7. Foco: Escritura de palabras con ayuda

Entre todos piensan qué otras frutas podrían agregar a la ensalada. Van sugiriendo los nombres. Algunos niños escriben en el pizarrón y el resto en sus cuadernos. El docente ayuda respondiendo todo lo que le preguntan y piden los niños: cuál letra va, cuál va primero, cómo se hace la letra tal, etc. El docente interviene proveyendo información tanto oral como escrita para que los niños la usen mientras escriben. Para ello debe distinguir los tipos de preguntas que le hacen los niños, por ejemplo la forma de una letra, se responde por escrito pero ante la pregunta cuál va primero, conviene pronunciar la palabra —para que el niño comprenda que la palabra escrita tiene las letras en el mismo orden que los fonemas— y luego responder cuál se escribe antes. Los ayuda a buscar las letras en la cartelera de nombres de los alumnos, en el abecedario del aula o en cualquier otra fuente de información con que cuenten.



En el cuaderno

Bajo el título: Más frutas, los alumnos escriben las que agregarían. Luego copian los nombres de las nuevas frutas que han quedado escritos en el pizarrón.

6.8. Foco: Escritura de palabras sin ayuda y revisión guiada

El docente propone agregar una o dos frutas que no se hayan escrito todavía. Lo propone como un problema. "Quiero agregar ciruela ¿me ayudan a escribir el nombre? Los niños escriben como pueden en sus cuadernos, luego pasan varios a escribir en el pizarrón. El docente, mientras se desarrolla esta tarea suspende la ayuda para que los niños escriban solos. Luego propone la revisión guiada en el pizarrón. Les pide a los alumnos que le vayan diciendo cómo se escribe la palabra, qué letra pone primero, cuál le sigue, etc. llamando a atención sobre las características de cada una (forma, altura, etc.). Los niños revisan una a una las letras, descubren cuál omitieron, cuál pusieron de más, etc. Luego escriben abajo la palabra completa y correcta. Si escriben más de una, se repite la tarea, siempre de a una palabra por vez.

6.9. Foco: Reconocimiento de letras en las palabras. Uso del alfabeto.

Los niños completan con las letras que faltan las palabras que ya conocen. Por ejemplo NA_ AN _ _ , BA_ _ NA,ETC. Luego, entre todos reconocen las letras nuevas (consonantes) que aparecen en los nombres de las frutas que anotaron en las dos tareas anteriores. Las subrayan, las colorean, la buscan en el alfabeto del aula. Luego el docente les propone un juego: Llenar el espacio en blanco con distintas consonantes y ver qué palabras se forman. Los niños suelen producir la palabra y luego preguntar si existe. El docente las busca en el diccionario para ver si existe y les muestra a los niños cómo lo hace.



En el cuaderno

PE _ A (PERA, PEPA, PELA, PESA, PEGA, PENA, PECA, PEÑA)

U _ A (UNA, USA, UPA, UÑA)

CA _ A (CAMA CANA CASA CARA CAPA CALA CACA CADA)

MA _ A (MALA MANA MAMA MARA MASA MAPA)



Tarea para la casa

Enseñarle el juego a algún adulto o hermano familiar. Jugar a cambiar la letra subrayada en esta palabra: RARA. Buscar en el diccionario a ver si las palabras que pensaron existen.

7. Sistematización

7.1. Vocabulario

Los niños repasan todas las tareas que han hecho con la receta de cocina. En su libreta diccionario van a anotar las palabras que saben escribir, para lo cual tienen que encontrar la primera letra de cada una de ellas en la libreta. Las escriben y revisan. Cuentan cuántas palabras saben escribir y leer.



En el cuaderno

Título: ¡Leo y escribo: (aquí va el número) palabras!



Tarea para la casa

Mostrarle el cuaderno y las palabras de la libreta a algún adulto familiar. Leérselas.

7.2. Texto

Los niños escriben la lista de los ingredientes en papелitos que les entrega el docente. La preparan **recién en este momento, después de haber desarrollado todas y cada una de las tareas anteriores de lectura y escritura**. Si es posible, se los lleva de compras y leen la lista para pedir la mercadería. Una vez con todos los ingredientes, valiéndose solos de la lectura, preparan la ensalada de frutas y la comen. Si lo hicieran antes, estarían usando sus conocimientos de lengua oral, pero no estarían leyendo.



En el cuaderno

Pegan la lista que usaron para comprar. Escriben (según el caso): Fuimos de compras. Preparamos una ensalada de frutas y la comimos...

Otros instructivos

Las provincias han recibido libros de lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Si en su provincia recibieron:

- ! **Los Requetelibros. Cecilia Pisos y otras. Aique, 2004. Compuesto por el libro, las Requetepalabras "De la A a la Z" y un anillado de "Actividades".**

Encontrará una actividad con el instructivo en la p. 118 "Fábrica de galletitas" y otra en la p. 179 "Como pompas de jabón". Siguiendo el modelo de la Ensalada de frutas, prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de esos textos instruccionales con sus alumnos.

En las p. 112-113 hay una lectura sobre "Herramientas y utensilios" donde aparecen utensilios de cocina con sus nombres. Es un complemento importante de las lecturas que hicimos hasta aquí.

Para aprender palabras: en el cuadernillo "De la A a la Z" hay cuartetos de cada palabra.

Si en su provincia recibieron:

- ! **Menta Limón. Lengua I E.G.B. Ana Martínez de Peñaloza y Teresa Tortorelli de Lorenzo. Kapelusz.s/f**

Hay un Instructivo en la p. 57 "Compota de manzanas". Siguiendo el modelo de la Ensalada de frutas, prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de ese texto instruccional con sus alumnos.

Si en su provincia recibieron:

- ! **Tiempos uno. EGB1. Olga Miranda de Lareo y Ruth Kaufmann . Puerto de Palos, 1999.**

Hay un instructivo (receta de cocina) en las p. 122 y 123 "Recetas". Siguiendo el modelo de la Ensalada de frutas, prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de ese texto instruccional con sus alumnos. En las páginas 130 y 131 hay actividades complementarias con ensalada de frutas. Complételas.

Tareas de cierre

A los niños se les sugiere la relectura diaria de las palabras de la libretita. Luego en clase, se releen para ver cuántas han aprendido y se repasan. El docente propone un dictado de palabras sin ayuda y una revisión posterior.

En otro momento, se les propone escribir pequeñas frases aprendidas a partir de la lectura: La ensalada de frutas con (tiene) manzana y banana. Las manzanas (se) pelan y cortan. Pelar y cortar manzanas, bananas y peras. Poner naranja, banana...

Los docentes podrán incorporar tareas para que los chicos vuelvan una y otra vez al texto escrito, lean, escriban y busquen otros escritos como fuente de consulta.

7.2. El texto narrativo en la alfabetización inicial: el cuento

Tarea 1: Lectura del cuento “Federico dice no” en voz alta y conversación.

Foco: Texto y cultura. El conflicto en el cuento.

El docente lee el cuento y luego dialoga con los chicos: ¿Cómo imaginan a Federico? ¿Qué edad tendrá? ¿Dónde está? ¿Con quiénes? ¿Qué hace? ¿Por qué? ¿Qué no le gusta? ¿Qué le gusta? Cada chico piensa y comenta con los demás: ¿Qué me gusta a mí? ¿Qué no me gusta? ¿Cómo lo hago saber? ¿Cómo llama la gente grande al nene que se porta así? Anotar palabras en el pizarrón: caprichoso, maleducado, malcriado, enojón, chinchudo.



En el cuaderno

Escriben: Leemos “Federico dice no” de Graciela Montes. El/la docente entrega fotocopias del cuentito a los chicos.

Tarea 2: Renarrar y dramatizar

Foco: Secuencia narrativa

Los niños recuperan la secuencia narrativa a partir de la renarración del cuento. Luego el docente y los chicos preparan un juego dramático. Uno es la mamá y un nene o nena es Fede, la abuela, el papá. Al revés, el docente es Fede... Luego el docente escribe con los chicos en el pizarrón: Fede dice no. Los chicos lo copian en sus cuadernos y dejan un espacio. Escriben: Fede dice sí. Dejan un espacio.



Tarea para la casa:

Al lado del NO dibujan a Fede con cara de enojado. Al lado del SÍ dibujan a Fede contento.

Tarea 3: Comprensión lectora y escritura de nombres propios

Foco: Conflicto, desenlace, personajes.

El/la docente y los chicos conversan. El cuento empieza con un problema, ¿cuál es? ¿Cómo termina? ¿Por qué cambia Fede? ¿quién o qué lo hace cambiar? El/la docente orienta la conversación hacia el hecho de que en los cuentos hay una situación inicial que se modifica al final. Si los chicos conocen algún cuento es el momento de dejarlos contar y ver entre todos cuál es la situación inicial, cuál es el problema y qué se modifica.

Siguen conversando: ¿Qué son los personajes de un cuento? Los chicos definen, por ejemplo: "Los que hacen las cosas en el cuento" "A ellos les pasan cosas". Se los ayuda a definir. ¿Quién es el personaje principal en este cuento? ¿Hay otros personajes?

En este cuento los personajes no tienen nombre propio. ¿Qué nombre les pondrían? ¿Cómo se escriben los nombres propios? Elegir nombres para los personajes y escribirlos entre todos en el pizarrón con mayúscula inicial.



En el cuaderno

El docente escribe en el pizarrón y, los chicos copian el título: Los personajes. Abajo anotan los nombres que eligieron entre todos para los personajes. Hacen un dibujo al lado de cada uno. Tratan de que los dibujos tengan rasgos que permitan reconocer un nene, un papá, una abuela, una mamá. Que no sean iguales. Pedirles detalles y anotar las sugerencias de los chicos en el pizarrón y después algunas en el cuaderno, por ejemplo: Papá: alto, bigote. Mamá: pelo largo, vestido rosa. Abu: rodete, lentes, cartera. Fede: pantalón corto, pelo parado.

Tarea 4: Relectura de fragmentos específicos.

Foco: Representación esquemática de relaciones

Buscan las palabras Federico, Fede, mamá, abu y papá en el cuento. Las mar-

can, pintan o subrayan. Si los niños necesitan ayuda el docente las escribe en el pizarrón. Luego conversan sobre el cuento: ¿Qué palabra dice Fede cuando no le gusta algo? ¿Cuántas veces está esa escrita esa palabra? ¿Qué palabra dice Fede cuando le gusta algo? Las cuentan y las marcan. Luego buscan en el cuento las cosas que no le gustan a Fede y entre todos hacen en el pizarrón una lista o un diagrama radial, debajo de la palabra No: "leche, beso, plaza, baño"; debajo de Sí: "cuento".



En el cuaderno

Título: Mapa del cuento. Copiar las columnas o el esquema del pizarrón.

Tarea 5: Lectura y escritura de palabras y oraciones

Foco: Reconocimiento y discriminación de palabras y oraciones.

El docente relea el cuento y luego les propone completar las oraciones con los nombres de los personajes.

_____ dice no. _____ está enojado. La abuela _ _ _ _ _ lo visita.

Luego escriben las siguientes oraciones sustituyendo "la mamá" y "el papá" por sus nombres.

_ _ _ _ _ va a la plaza. _ _ _ _ _ lee un cuento.

Los niños pasan a escribir las oraciones completas en el pizarrón, se revisan con la guía del docente. Luego escriben frases entre todos en el pizarrón y después en el cuaderno. Entre paréntesis incluimos posibles palabras que el docente introduce para ayudarlos a escribir las oraciones. Lo fundamental es que los alumnos piensen qué frases quieren escribir y que el docente los ayude: Fede (es) un nene. Fede dice no y no. No beso, no (me) baño, no (voy, camino) a la plaza. El papá lee un cuento. Fede dice sí. Fede es chico. La mamá es linda. La abu (tiene) rodete.



En el cuaderno

Bajo el título: Escribo. Pueden pegar las tiras con las oraciones o escribirlas y completarlas. Luego escriben algunas oraciones y copian otras que se escribieron entre todos en el pizarrón.

Tarea 6: Lectura y escritura de palabras. Comparación y análisis de palabras del texto

Las tareas de lectura y escritura de palabras sobre estos focos se desarrollarán siguiendo las indicaciones de las que ya se desarrollaron sobre el léxico de la receta. En el presente caso, las palabras para comparar y analizar son las siguientes: mamá, papá, abu, Fede.

Recordemos que a partir de esta tarea comienza el trabajo intensivo en relación con el desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica; además se ponen en juego las hipótesis de los niños en torno a la escritura, qué representa y el modo en que lo hace.

6.1. Foco: Palabras largas y cortas según su cantidad de letras

Los niños trabajarán en pares; se recomienda armar los pares con alumnos de diferente grado de avance. El docente les entrega papeles o tarjetas donde están escritas las palabras del cuento: Federico, Fede, abuela, abu, mamá, ma, papá, pa. Propone la siguiente consigna: Ordenar las palabras del cuento de más larga a más corta. Los niños resuelven la tarea contando las letras y luego realizan la misma actividad en el pizarrón colectivamente (los niños pasan a escribir) con la guía permanente del maestro.



En el cuaderno

Título: Palabras largas y cortas. Copian del pizarrón las palabras ordenadas según el largo, después de contar las letras de cada una y leerlas coralmente.

6.2. Foco: Principios y finales iguales y distintos

Los niños vuelven a las tarjetas con las palabras y comparan las que empiezan igual y luego las que terminan igual. En pares, las ordenan sobre el banco y luego colectivamente en el pizarrón, marcando los finales iguales de las palabras. Abuela, abuelo, papa, papá, papi, mami, mamá.



En el cuaderno

Título: Finales. Copian del pizarrón las palabras y marcan los finales iguales.

6.3. Foco: Finales que indican uno o muchos

El docente plantea el problema: El papá leyó un cuento. Fede pide más. Plantea la escritura para que los niños operen con la letra "s" y exploren el cambio de significado (uno/muchos) agregando y sacándola. Leen exagerando la "sssss" al final.



En el cuaderno

Título: Uno Muchos. Escriben las palabras en singular y luego agregan la s al final de cada una: cuento, cuentos; beso, besos; plaza, plazas...

6.4. Foco: Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra

El docente pega en el pizarrón un cartel con la palabra FEDERICO. Los niños la observan. Cuentan las letras que tiene. Observan la primera letra, la última. Comparan las letras entre sí, si son iguales o diferentes, cuál se repite. ¿Cómo se pronuncian estas letras arrastrando los sonidos? El docente descuelga el cartel y varios chicos pasan a escribir la palabra en el pizarrón. Esa actividad se repite con otras palabras del cuento. Guiados por el docente comparan las palabras que escribieron con la que el docente vuelve a colgar en el cartel. En el pizarrón se corrigen las escrituras de los niños hasta que todas digan la palabra seleccionada.

El docente corta los carteles en letras. Las da vuelta sobre el escritorio. Los niños pasan al pizarrón a "armar" las palabras y van colocando de a una las letras que corresponden, mientras el resto les indica desde los bancos cuál va. Se presenta nuevamente el cartel con la palabra analizada y el docente agrega a su lado otro cartel con la misma en minúscula. Se comparan ambas palabras. Se cuentan las letras, se nombran, se observa el orden. Se leen. Luego se repiten estas actividades con la palabra en letra cursiva. Los niños pasan al pizarrón a escribir la palabra en distintas letras con la guía y ayuda del docente que los incentiva.



En el cuaderno

Escriben la palabra FEDERICO y otras que hayan analizado. Después las escriben en cursiva.

Se procura leer y escribir de la misma manera otras palabras del cuento. Cuando haya dudas sobre la lectura o escritura de palabras, los niños pueden usar letras sueltas para armarlas con la guía de su docente.

6.5. Foco: Comparación y análisis de palabras. Reconocimiento de vocales.

Los niños, trabajando en pares buscan en las palabras marcadas en el cuento, la que tiene más vocales. Se guía por el cartel de las vocales que está colgado en el aula. Así van reconociendo las vocales del resto de las palabras marcadas. Luego pasan al pizarrón y las escriben. Analizan las vocales, las marcan con tiza de color. Las leen todos juntos. Luego leen uno por uno, señalado con el dedo cada letra mientras leen.



En el cuaderno

Hacen la misma tarea. Quedan las palabras con las vocales destacadas en color.

6.6. Foco: Lectura de palabras entre distractores

El docente les entrega el siguiente conjunto de palabras en una fotocopia y los niños buscan y subrayan la palabra que se repite en cada renglón. En el cuaderno queda la fotocopia pegada con los nombres marcados.

Los alumnos pasan al pizarrón después de resolver cada lista y señalan las palabras; luego se incentiva la lectura de las otras palabras de la lista llamando la atención sobre los principios, finales y letras iguales y distintas en cada caso.

CUENTO	CUENTA	CUENTERO	CUENTO	VIENTO	CUENTITO
BAÑO	BAÑADERA	CAÑO	BAÑO	BARCO	BAÑO
BESO	BESITOS	BESO	PESO	PISO	PESO

6.7. Foco: Escritura con ayuda

Releen el cuento. Entre todos piensan a qué otras cosas Federico les diría NO. Piensan una nueva situación para el cuento. Por ejemplo, "Es hora de comer". "Es hora de dormir". Los niños releen una situación completa: "Es hora del baño. La mamá dice: —Fede, al baño. Pero Fede ...". Luego, organizados en pares de distinto grado de avance, escriben en sus cuadernos, una nueva secuencia con la ayuda del docente, que responde a todo aquello que le pregunten los niños y

provee información tanto oral como escrita, focalizando los lugares del texto donde hay que producir los cambios.



En el cuaderno

Bajo el título: Federico dice no, escriben la nueva secuencia con la ayuda del docente.



Tarea para la casa:

Le cuento el cuento a algún adulto de las casa. Les leo la parte que escribí.

6.8. Foco: Escritura de palabras sin ayuda y revisión guiada

El docente propone escribir algunas de las palabras que los chicos no hayan escrito solos. Lo propone como un problema, por ejemplo: "Quiero escribir que Fede está enojado" ¿me ayudan a escribir enojado? El docente, mientras se desarrolla esta tarea suspende la ayuda para que los niños escriban solos, como puedan en sus cuadernos. Luego pasan varios a escribir la palabra en el pizarrón y el docente propone la revisión.

Les pide a los alumnos que le vayan diciendo cómo se escribe la palabra, qué letra pone primero, cuál le sigue, etc. llamando a atención sobre las características de cada una (forma, altura, etc.). Los niños revisan una a una las letras, descubren cuál/es omitieron, cuál/es pusieron de más, etc. Luego escriben abajo la palabra completa y correcta. Si escriben más de una, se repite la tarea, siempre de a una palabra por vez.

6.9. Foco: Reconocimiento de letras en las palabras. Uso del alfabeto.

Entre todos buscan letras consonantes en las palabras del cuento, las subrayan y colorean. Piensan palabras que empiecen con esas consonantes y las anotan en el pizarrón. Luego el docente les propone un juego: ¿Qué dirá? Se volaron las consonantes. Buscan en el cuento para reponerlas.



En el cuaderno

_ E _ E _ I _ O

A _ U E _ A

_ E _ O

_ _ A _ A

7. Sistematización

7.1. Vocabulario

Los niños repasan todas las tareas que han hecho con el cuento. En su libreta de diccionario anotan los nombres de las palabras que saben escribir. Cuentan cuántas palabras saben escribir y leer.



En el cuaderno

Título: ¡Leo y escribo: (aquí va el número) palabras!



Tarea para la casa: Mostrarle la libreta y el número de palabras a algún adulto familiar. Leérselas.

7.2. Texto

Se divide el grupo en tres subgrupos que asumirán las voces de Fede, mamá y papá. El docente asume el rol de narrador y además señala al grupo al que le toca responder en cada caso. El docente explica qué parte le toca a cada grupo. Pueden subrayar o marcar la parte para no perderse, practicar por separado las partes y ensayar varias veces hasta que logren leer la parte que les corresponde.

Los docentes podrán incorporar tareas para que los chicos vuelvan una y otra vez al texto escrito, lean, escriban y busquen otros escritos como fuente de consulta.

Más cuentitos

Si en su provincia recibieron

Los Requetelibros. Cecilia Pisos y otras. Aique, 2004. Compuesto por el libro, las Requetepalabras "De la A a la Z" y un anillado de "Actividades".

Encontrará narrativas sencillas con viñetas en las páginas 38/39; 54/55; 70/71; 90/91. Prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de esos textos con sus alumnos.

Si en su provincia recibieron



Menta Limón. Lengua I E.G.B. Ana Martínez de Peñaloza y Teresa Tortorelli de

! **Lorenzo. Kapelusz.s/f**

Hay lecturas sencillas en las páginas 38/39; 40; 68/69; 70/71. Prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de esos textos con sus alumnos.

Si en su provincia recibieron

! **Tiempos uno. EGB1. Olga Miranda de Lareo y Ruth Kaufmann . Puerto de Palos, 1999.**

Hay lecturas sencillas en las páginas 75/76; 90; 92; 112/113; 160/161. Prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de esos textos con sus alumnos.

Tareas de cierre

A los niños se les sugiere la relectura diaria de las palabras de la libretita. Luego en clase, se releen para ver cuántas han aprendido y se repasan. El docente propone un dictado de palabras sin ayuda y una revisión posterior.

En otro momento, se les propone leer y escribir pequeñas frases aprendidas a partir de la lectura: Fede no besa a la abu; Papá lee un cuento; Fede dice no y no.

7.3. Coplas, juegos del lenguaje, trabalenguas y adivinanzas en la alfabetización inicial

Tarea 1: Conversación

Foco: Texto y cultura. Coplas y juegos del lenguaje.

El docente les lee "Don Pepito". Conversan. El lenguaje también sirve para jugar con las palabras, para componer canciones y coplas. En todas las culturas hay juegos con las palabras, coplas y canciones que no siempre tienen sentido pero que sirven para cantar y jugar como los sinsentidos y jitanjáforas.

¿Qué coplas saben? Decirlas. El docente puede anotarlas en papel afiche o papel madera grande. Palmear, cantar. Decirlas en coro, por grupos.

Tarea 2: Recitado y lectura en eco.

Foco: Las rimas.

El docente relea "Don Pepito". Después trata de que los chicos recuerden el texto acompañando cada verso con gestos que evoquen las acciones y lugares: cayó, sombrero, caja, pino...

El docente dice: Don Pepito el verdulero y pregunta: ¿se cayó en un ...? ¿Cómo terminará la palabra que tenemos que decir? Sigue así con todo el poemita.

Luego reparte fotocopias del mismo. A la vez, tendrá el poema escrito en un papel afiche o papel madera, o en el pizarrón o lo escribirá cada clase.



En el cuaderno

Título: Don Pepito. Pegan la fotocopia. Tratan de leer de a dos. El/la docente orienta la lectura a través de preguntas: ¿Dónde dice Don Pepito? ¿Dónde dice verdulero? ¿Dónde está la palabra que termina igual que verdulero? ¿Recuerdan de qué era el sombrero? ¿Dónde dice de qué era? ¿Dónde está la palabra que termina igual?

Marcan las rimas con color.

Tarea 3: Releer para escribir.

Foco: Completamiento de oraciones. Procedimientos de búsqueda de fuentes para escribir palabras.

El poema tiene una forma siempre repetida. El docente reparte a cada chico una copia con el poema escrito con blancos. En el Anexo hay tres propuestas con el mismo grado de dificultad. Primero trabajan en pares y a medida que terminan el docente les entrega el siguiente. Los chicos pueden consultar las fuentes que tienen para ver qué palabras faltan y cómo se escriben: el poema completo o el verso siguiente al que tienen que llenar. Una vez resuelto en grupo, cada alumno va a su cuaderno



En el cuaderno

Título: Completo. Pega el papelito con los blancos llenos. El docente revisa la tarea y sugiere las correcciones.

Tarea 4: Análisis de palabras

Foco: Búsqueda y selección de palabras según su final. Escritura con ayuda.

En pequeño grupo (dos o tres) repasan las rimas que han subrayado con color y piensan una palabra distinta para indicar cómo era el sombrero, por ejemplo: "el sombrero era de lata". Cada grupo dice su palabra, pasa al pizarrón y escribe su palabra. Entre todos componen la continuación, ayudados por el docente. Por ejemplo: El sombrero era de lata , plata... /Se cayó en una rata, pata, mata... Es central en esta tarea que los alumnos pasen al pizarrón y escriban sus palabras con la colaboración de todos.



En el cuaderno

Título: Nuestras rimas. Copian del pizarrón y pintan los finales iguales de las palabras.

Tarea 5: Preparación de mural

Foco: Interpretación

Los chicos escriben los versos inventados. Por ejemplo: "Se cayó en una pera". Los ilustran. Dibujan a don Pepito cayéndose, sobre un pepino, sobre una caja, sobre una pera o cualquier objeto que hayan escrito los chicos. Es importante tener presente que la situación de dibujo en el contexto de la alfabetización ha de servir para que los chicos piensen detalles y los verbalicen: ¿Cómo es Don Pepito? ¿Gordo? ¿Flaco? ¿Panzón? ¿Tiene sombrero? ¿Tiene bigotes? ¿Cómo está vestido? ¿Qué cara le dibujamos cuando se cae? ¿La boca está abierta? ¿Grita? Si se cae, ¿cómo tiene los brazos? ¿y las piernas?

Se invita al aula a las autoridades, a los papás y a otros chicos para que vean la exposición de los versos ilustrados.

Otros juegos.

Si en su provincia recibieron:

- ! **Los Requetelibros. Cecilia Pisos y otras. Aique, 2004. Compuesto por el libro, las Requetepalabras "De la A a la Z" y un anillado de "Actividades"**

Encontrará actividades con adivinanzas en la p. 46 y 47 "Adivinimales" y otra en las p. 62 y 63 "¿Vos o yo?". Prepare tareas adicionales y lleve a cabo actividades de lectura de esos textos con sus alumnos. Recuerde que para aprender palabras en el cuadernillo "De la A a la Z" hay cuartetos de cada palabra.

Si en su provincia recibieron

- ! **Menta Limón. Lengua I E.G.B. Ana Martínez de Peñaloza y Teresa Tortorelli de Lorenzo. Kapelusz.s/f**

- ! Hay adivinanzas en la página 29 "¿Adivinamos?"; rimas sin sentido y juegos del lenguaje en las páginas 30 y 31 "Para disfrutar"; trabalenguas en la p. 78 "Poquito a poco. ¡De todo un poco!". Además de las tareas indicadas en el libro, prepare otras tendientes a ayudar a los chicos para que escriban las palabras nuevas.

Si en su provincia recibieron:

- ! **Tiempos uno. EGB1. Olga Miranda de Lareo y Ruth Kaufmann. Puerto de Palos, 1999.** Hay adivinanzas en las páginas 164 y 165; poemas y coplas tradicionales en la página 187. Prepare tareas y lleve a cabo actividades de lectura de esos textos con sus alumnos, también piense actividades tendientes a ayudar a los chicos para que escriban las palabras nuevas.

Tareas de cierre

A los niños se les sugiere la relectura diaria de las palabras de la libretita. Luego en clase, se releen para ver cuántas han aprendido y se repasan. El docente propone un dictado de palabras sin ayuda y una revisión posterior.

En otro momento, se les propone leer y escribir pequeñas frases aprendidas a partir de la lectura.

Se ensaya la lectura a coro del texto completo o de partes del mismo. En este último caso el docente lee una parte, por ejemplo, Don Pepito, el ...y los niños completan con la palabra que rima.

8. Organización de las tareas. Cronograma semanal

El cronograma que organiza la distribución de las tareas anteriormente enumeradas se entrega como separata para que pueda ser utilizado como material de planificación. Permite organizar las actividades por día, secuenciarlas, visualizar la organización semanal e incluye una evaluación de cómo se desarrollaron.



Provincia:.....

Escuela:.....

Director:.....

Docente:.....

Sección:.....

Cantidad de alumnos:.....

Impulso a la alfabetización:
Organización de tareas de enseñanza
Cronograma semanal




TOD@S PUEDEN APRENDER!

PLANILLA DE SEGURO PLANIFICADO

Primer día semana	Segundo día semana	Tercera semana	Cuarta semana	Quinta semana	Sexta semana
<input type="checkbox"/> Tarea 1 <input type="checkbox"/> Tarea 2 <input type="checkbox"/> Tarea 3 <input type="checkbox"/> Tarea 4 <input type="checkbox"/> Tarea 5 <input type="checkbox"/> Tarea 6	<input type="checkbox"/> Tarea 7 <input type="checkbox"/> Tarea 8 <input type="checkbox"/> Tarea 9 <input type="checkbox"/> Tarea 10 <input type="checkbox"/> Tarea 11 <input type="checkbox"/> Tarea 12	<input type="checkbox"/> Tarea 13 <input type="checkbox"/> Tarea 14 <input type="checkbox"/> Tarea 15 <input type="checkbox"/> Tarea 16 <input type="checkbox"/> Tarea 17 <input type="checkbox"/> Tarea 18	<input type="checkbox"/> Tarea 19 <input type="checkbox"/> Tarea 20 <input type="checkbox"/> Tarea 21 <input type="checkbox"/> Tarea 22 <input type="checkbox"/> Tarea 23 <input type="checkbox"/> Tarea 24	<input type="checkbox"/> Tarea 25 <input type="checkbox"/> Tarea 26 <input type="checkbox"/> Tarea 27 <input type="checkbox"/> Tarea 28 <input type="checkbox"/> Tarea 29 <input type="checkbox"/> Tarea 30	<input type="checkbox"/> Tarea 31 <input type="checkbox"/> Tarea 32 <input type="checkbox"/> Tarea 33 <input type="checkbox"/> Tarea 34 <input type="checkbox"/> Tarea 35 <input type="checkbox"/> Tarea 36
Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación
Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones
Clase Regular	Clase Regular	Clase Regular	Clase Regular	Clase Regular	Clase Regular

Fecha de inicio del docente: _____ Nombre: _____

TOD@S PUEDEN APRENDER!

Primer semana de trabajo. Fecha de inicio: _____ Fecha de cierre: _____

Introducción	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
<p>Introducción</p> <p>Presentación de la clase</p> <p>Objetivo de la clase</p> <p>Identificación de los conocimientos previos de los alumnos</p> <p>Presentación de los contenidos de la clase</p>	<p>Día 1</p> <p>Presentación de los contenidos de la clase</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p>	<p>Día 2</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p>	<p>Día 3</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p>	<p>Día 4</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p>	<p>Día 5</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p>	<p>Día 6</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p> <p>Trabajo de comprensión de los contenidos de la clase</p>
Observaciones de la clase						
Observaciones de los contenidos de la clase						
Comentarios de los alumnos						
Comentarios de los docentes						

9. Bibliografía

VALOR COGNITIVO Y SOCIAL

- ! Bruner, J. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata, 1988.
- ! Chomsky, N. Piaget, J. Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje. Barcelona, Grijalbo, 1983.
- ! Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, ediciones UNESCO, 1996.
- ! Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, México, FCE, 1987.
- ! Piaget, J. *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- ! Simone, Raffaella. *Diario lingüístico de una niña*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- ! Vigotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.
- ! Wagner, Daniel, "Contextos y definiciones" en *Alfabetización: Construir el Futuro*, Lausanne, Suiza, Oficina Internacional de Educación, Instituto Internacional de Alfabetización, UNESCO, 1998 (7 págs)

CAMPO ACADÉMICO. ENFOQUES

- ! Borzone Ana María. "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, 1999.
- ! Borzone de Manrique y Signorini "Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural" en *Lectura y Vida* N°9, 1988
- ! Braslavsky, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, FCE, 2004.
- ! Castorina, A. et al. Piaget, Vigotsky: *contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

- ! • Clemente Limuesa, María. *Psicología de la lectura y métodos de enseñanza*, en *Leer en la escuela*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989. PP163 a 173.
- ! • Desinano, Norma, *Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB*, Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- ! • Ferreiro y Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- ! • International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC), "Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños" en *The reading Teacher*, Vol. 52, N° 2, Octubre de 1998 (12 págs.)

METODOLOGÍA

- ! • Braslavsky, Berta, "Clasificación general de métodos de alfabetización", "Métodos fundados en unidades no significativas de la lengua", "Métodos fundados en unidades significativas de la lengua" en *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*, Buenos Aires, Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia, Módulo 6, Secretaría de Educación, 1985 (58 págs.)
- ! • Daviña, Lila. *Adquisición de la lectoescritura*. Revisión crítica de métodos y teorías. Capítulo III "Métodos y enfoques de lectoescritura. Recorrido crítico." Rosario. Homo Sapiens. 1999
- ! • Padilla de Zerdán, C., "La filogénesis de la escritura" y "La psicogénesis de la escritura: los niveles de conceptualización" en *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1997 (19 págs.)
- ! • Melgar, S. (*Segunda alfabetización*, en prensa, Papers, edic.)
- ! • Melgar, S. y González, S., *Escribecuentos*. Libro del docente. Buenos Aires, Kapelusz Editora, 1999 (20 págs.)

10 Anexo. Material para los alumnos.

Este material se entrega separado de este documento para su utilización en el aula.

Ensalada de frutas

Ingredientes:
 1 limón
 1 naranja
 2 manzanas
 7 mandarinas
 1 uva
 1/2 taza de leche
 1 cucharada de azúcar

Preparación:
 • Lava los frutos.
 • Quitale la corteza.
 • Corta en trozos.
 • Ponlos en un tazón.
 • Agrega el azúcar.
 • Agrega el jugo.
 • Mezcla.

Palitos de pan (adaptación de un cuento de Griselda Montiel)

Ingredientes: 1 cebolla mediana, 1 tomate mediano, 1/2 taza de leche, 1/2 taza de aceite, 1/2 taza de azúcar, 1/2 taza de sal, 1/2 taza de levadura.

Preparación: 1. Corta la cebolla en rodajas. 2. Corta el tomate en cubitos. 3. Ponlos en un tazón. 4. Agrega el azúcar y el aceite. 5. Mezcla.

<p>Don Pepito el verdulero Se cayó en un sombrero. El sombrero era de paja. Se cayó en una caja. La caja era de cartón. Se cayó en un cajón. El cajón era de pino. Se cayó en un pepino. El pepino maduró. Don Pepito se salvó.</p>	<p>Don Pepito el verdulero Se cayó en un El sombrero era de paja. Se cayó en una La caja era de cartón. Se cayó en un El cajón era de pino. Se cayó en un El pepino maduró. Don Pepito se salvó.</p>
--	---

Notas

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed green lines.