

MENDOZA
LEE Y
ESCRIBE



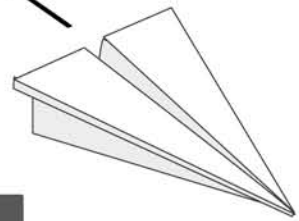
2° GRADO
SEGUNDO FASCÍCULO

2013

Dirección de
EDUCACIÓN PRIMARIA

Dirección de
EDUCACIÓN SUPERIOR

**MENDOZA
LEE Y
ESCRIBE**



2° GRADO
SEGUNDO FASCÍCULO

2013

Dirección de
EDUCACIÓN PRIMARIA

Dirección de
EDUCACIÓN SUPERIOR



AUTORIDADES

Gobernador de Mendoza

Francisco Pérez

Vicegobernador de Mendoza

Carlos Ciurca

Directora General de Escuelas

María Inés Abrile de Vollmer

Jefe de Gabinete

Lauro González

Subsecretaria de Educación

Mónica Soto

Subsecretaria de Planeamiento y
Evaluación de la Calidad Educativa

Livia Sáñez

Director de Educación Primaria

Walter Berenguel

Directora de Educación Superior

Nora Miranda

Subdirectora de Educación Primaria

Alicia Lena

Subdirectora Académica

Marta Escalona

Subdirectora de Educación Primaria

Francisca Garcías Orell

Inspectora General

María Laura Abraham

PROGRAMA MENDOZA LEE Y ESCRIBE

Referente de Alfabetización

Alicia Romero de Cutropia

Coordinadoras de la gestión institucional

Alicia Lena

Francisca Garcías Orell

Coordinación técnica

Selva Fuente

Subcoordinadora pedagógica

Mariana de Cara

Arte y Diseño

Fernando Ariel Ríos

Francisco Curioni

ÍNDICE

Introducción	7
Parte 1 - Marco teórico y modelo didáctico	9
1- Consideraciones generales	11
2- Propuesta de un modelo didáctico para la Alfabetización Inicial	23
Parte 2 - La gestión institucional del Proyecto alfabetizador	31
La gestión institucional del Proyecto alfabetizador	33
Guía para el seguimiento de una secuencia didáctica en el aula	39
Parte 3 - Una propuesta áulica para las primeras semanas de clase	43
Introducción	45
Planificación mensual sugerida	49
Clase 1	51
Clase 2	56
Clase 3	63
Clase 4	67
Clase 5	71
Clase 6	73
Clase 7	78
Clase 8	82
Clase 9	86
Clase 10	89
Clase 11	92
Clase 12	97
Clase 13	102
Clase 14	107
Clase 15	112
Clase 16	116
Clase 17	119
Clase 18	121
Clase 19	124
Clase 20	126
Anexo de los textos “Las Fábulas”	127
Anexo de los textos “El Cuento”	133
Anexo de los textos “Las Definiciones” (de diccionario)	137
Anexo tareas analíticas “Desafíos con las palabras y las letras de la fábula El lobo y el perro”	145
Esquema del proyecto-argumentación tareas para Segundo Grado	155
Recomendaciones para la evaluación de la Alfabetización Inicial en el Primer Ciclo	189



Parte 4 - Anexo Bibliográfico	193
Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela	195
Lengua 1, 2 y 3 de los NAP del Ministerio de Educación de la Nación. Año 2004 (introducción)	205
Redefiniendo... las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir	217
Enfoques, propuestas didácticas y prácticas	225
Leer y escribir en un mundo cambiante	231
Hablar y escuchar	237
Ser alumno en el siglo veintiuno. Alumnas y alumnos de primer y segundo ciclos de la EGB	245
Resolver problemas en el área de la lengua. Desafíos de las prácticas, desafíos de su enseñanza	249
Bibliografía	251



INTRODUCCIÓN

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

Es el producto del trabajo conjunto y articulado entre la Dirección de Educación Primaria y la Dirección de Educación Superior. Pretende contribuir a mejorar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos del Primer Ciclo de todas las escuelas primarias de la provincia.

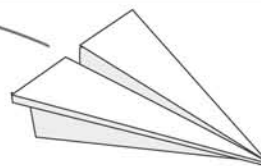
El material que hoy les acercamos está dedicado a la alfabetización inicial. Está organizado en cuatro partes: en la primera se presenta el marco teórico sobre la alfabetización inicial y el modelo didáctico; en la segunda, se abordan aspectos referidos a la gestión institucional y la evaluación del proceso; la tercera, incluye una secuencia de trabajo con su correspondiente planificación; y en la cuarta parte se presenta un Anexo Bibliográfico que enriquece la propuesta del programa Mendoza Lee y Escribe.

La alfabetización inicial implica un proceso que requiere de tiempos y paciencia, además de intervenciones oportunas y estrategias didácticas del docente adecuadas a la diversidad de alumnos y sus experiencias previas.

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



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



“La alfabetización es un derecho”



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

Emilia Ferreiro.



1- CONSIDERACIONES GENERALES

El desarrollo de la escritura

Aprender a leer y a escribir es uno de los procesos que más transforman y humanizan a las personas. La escritura es sin duda el invento más maravilloso y potente que jamás haya creado el hombre, y la base de muchos otros inventos. Hoy no podríamos imaginar nuestro mundo sin ella, pero, aunque nos cueste pensarlo, el hombre vivió más de un millón de años sin escritura. E incluso en la actualidad, de las actualmente 3.000 lenguas en uso, sólo 78 han sido plasmadas por escrito.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De la lectura oral a la lectura silenciosa

Al principio, los griegos escribían en letras mayúsculas

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

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

Esto es posible porque la lengua escrita fue logrando con el tiempo una autonomía frente a la lengua oral y fue

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

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

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

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

Una verdadera democracia con una alfabetización avanzada para todos los ciudadanos

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

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

Este proceso que vivió Occidente tiene su correlato en nuestro país con la Ley 1420 y la prédica de Sarmiento de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La escritura: una tecnología con sus instrumentos específicos

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

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

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

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

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

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

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

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

La mirada se posa sobre el texto, y la puesta en página con su diagramación nos da pistas sobre el género discursivo (si es un poema, una receta, la página de un diccionario, un formulario, una noticia periodística, etc.) y, algunas veces, del contenido o el tipo de información. Vamos activando todo el tiempo nuestros conocimientos y experiencias previas sobre otras instancias de lectura o

saberes relacionados con la temática que traemos a la memoria para procesar la información que nos proporciona el texto durante la lectura.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Importancia del repertorio léxico

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

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

Leer y escribir: procesos cognitivos básicos

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

La forma en que se codifica gráficamente la lengua oral

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

Sonidos que se representan con más de una letra

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

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

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

Letras que representan más de un sonido

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

Letras que no representan ningún sonido

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

Una letra que representa un grupo de dos sonidos

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

Dígrafos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Literatura y la Alfabetización Inicial

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

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

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

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

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

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

Exploración estética y lúdica con el lenguaje

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

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

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

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

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

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

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

Para una alfabetización plena: tres tipos de saberes interrelacionados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conocimiento de los datos

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

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

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

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

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

Conocimiento del área disciplinar y sus marcos curriculares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un modelo equilibrado como propuesta para la Alfabetización

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

En la actualidad, el movimiento conocido como enfoque

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2- PROPUESTA DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

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

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

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

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

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

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

El docente y los alumnos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La familia

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

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

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

2- Acerca de los libros y los textos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3- Acerca de los espacios

La alfabetización exige disponer de lugares preparados específicamente.

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

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

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

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

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

4- Acerca de los tiempos

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

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

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

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

5- Acerca de los recursos

La biblioteca

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El cuaderno

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

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

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

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

El llavero o libreta diccionario

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

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

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

El llavero de las palabras

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

La libreta diccionario

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

El diccionario del aula

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

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

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

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

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

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

La secuencia

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

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

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

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

El proyecto

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

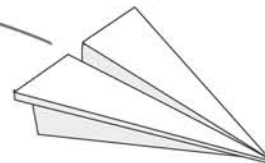
El docente desde el comienzo anticipa a los niños el proyecto y esto sirve como motivación para planificarlo en forma conjunta y para que se involucren activamente a lo largo de todo su desarrollo. El producto final es un punto de llegada que genera en los niños entusiasmo por la propuesta y permite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

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

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

Parte 2

La gestión institucional del Proyecto Alfabetizador



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

Daniel Reyes.

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

Paulo Freire.



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

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

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

¿Qué premisas tenemos que tener en cuenta?

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

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

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



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

¿Cómo acompañamos el proceso de alfabetización?

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

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

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

¿Por qué es necesario construir un Proyecto alfabetizador institucional?

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunos indicadores de avance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es necesario apelar a la creatividad, y armar:

- * bibliotecas viajeras, transportándolas en valijas con ruedas, que se dejen aún en los recreos para que los niños las disfruten.
- * títeres con guantes, para dramatizar, dialogar, monologar, lo que permite que los niños puedan expresarse sin inhibiciones.
- * rincones, donde se escribe el nombre de los elementos a utilizar, en cajas para ordenarlos. Por ejemplo: sombreros, vestidos, caretas, zapatos, maquillaje.

También será posible implementar:

- * cuaderno viajero donde las familias cuentan historias y la señorita las lee.
- * cajón de los mensajes misteriosos, con oraciones cortas, escritas por la señorita que pueden tener o no, dibujos referenciales.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta función se pone de manifiesto en aspectos tales como:

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

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

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

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

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

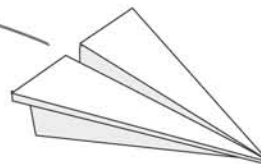
Guía para el seguimiento de una secuencia didáctica en el aula

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

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

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

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



Mendoza lee y escribe una “Antología de fábulas”

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

Gaspar, M.P. y González, S.



Introducción

El programa “Mendoza Lee y Escribe” presenta esta secuencia didáctica que desarrolla situaciones de lectura y escritura de un género discursivo enmarcadas en un proyecto. El propósito comunicativo es la producción de una antología de fábulas por parte de los alumnos de segundo grado para destinatarios reales. Esta propuesta es consistente con el marco teórico y el modelo didáctico del programa y responde a los lineamientos curriculares: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de la Nación y Documento Curricular Provincial.

Este material traduce de una determinada manera los marcos teóricos, curriculares en una propuesta con contenidos que resulten “desafiantes”, que permita que los docentes con sus alumnos encaren el desafío de resolver problemas de lectura y escritura, de escucha atenta, de conversación, acordes al momento en el que se encuentran en el “proceso” de su alfabetización. Está pensada para que los niños aprendan a leer y a escribir en la escuela pero para poder desempeñarse con eficacia fuera de ella. Adherimos al planteo de Liliana Lotito que expresa: “¿Qué se entiende por “plantear problemas” en la enseñanza de la lengua? ¿Cuáles son las equivalencias que el concepto “resolución de problemas” -habitualmente relacionado con la enseñanza de la matemática- tiene en el área de lengua? En expresiones como “el desafío de la lectura” o en la que hace referencia a “la exigencia de hablar en público”, en la idea de que escribir es siempre un “trabajo arduo” aparece una referencia a prácticas -prácticas sociales, que existen dentro y fuera de la escuela- que presentan algún desafío, que suponen algún problema a resolver. (Ver anexo bibliográfico)

De la clase 11 a la 15 todas las tareas son propuestas como verdaderos desafíos, “como competencias que requieren de determinadas destrezas” para que los niños se preparen para la “contienda” que pondrá en foco la lectura en voz alta, fluida, de distintas fábulas y el trabajo con distintos elementos de los textos literarios y no literarios.

Además y siempre pensando en un abanico de posibilidades que permita la inclusión de tareas de mayor a menor complejidad, atendiendo a los distintos posicionamientos de los niños, se suman “Desafíos con las definiciones” de diccionarios.

Para los niños que tienen todavía algunas dificultades con respecto al sistema alfabético son los “Desafíos con las palabras y las letras” (tareas analíticas). Así todos tienen posibilidades de “competir” (en el mejor de los sentidos) y de demostrar lo que pueden hacer, sus avances.

Para este material se ha seleccionado el texto narrativo literario porque cumple una función cognitiva. Jerome Bruner sostiene que el relato es la forma en que “naturalmente” los humanos organizamos la experiencia, esto es, que esta estructura permite otorgar sentido a los hechos de nuestra vida, en particular cuando se trata de hechos excepcionales o que suponen alguna ruptura del orden cotidiano de los acontecimientos. Por medio del relato de experiencias, de anécdotas vividas o de historias de ficción (cuentos, fábulas, leyendas, novelas, películas, etc.) los niños pueden enriquecer su capacidad para dar cuenta tanto de lo conocido como de lo excepcional, de lo real y de lo deseable, usando el lenguaje para una de sus funciones más extraordinarias: la de crear realidad.

Cuando se generan condiciones didácticas adecuadas para explorar libros, textos narrativos, cuando se les lee a los niños continuamente y se los anima para que ellos lo hagan para otros y con otros, además de enseñar a leer estamos formando un lector de textos literarios, los estamos habilitando para que participen y conformen una pequeña comunidad de lectores de literatura.

La selección de la fábula como texto literario narrativo obedece a varias razones: en primer lugar, “forman parte del patrimonio cultural compartido a través del espacio y del tiempo con las generaciones anteriores. Son de todos y de nadie, han pasado de cultura en cultura y de generación en generación y cada una de estas les ha otorgado su impronta propia. Las fábulas encierran un caudal de experiencia, de sabiduría, que se quiere transmitir a las generaciones posteriores. Los cuentos, las fábulas que circulan en las comunidades ayudan a integrarse a ella y a sus valores. Introducir a los alumnos en esta tradición no es desdeñable: saber de grandes escritores, conocer sus fuentes, atreverse a reinventar las historias que son de todos es una oportunidad para dominar parte del mundo de la cultura escrita” (Ana Kauffman, 2009).

La fábula se ciñe estrictamente a dos elementos que son: su brevedad narrativa y su conclusión en una sentencia o moraleja. El intercambio de opiniones sobre las moralejas es para que los niños desarrollen su capacidad crítica para analizar en profundidad una idea, para discutirla y llegar a una conclusión.

Como ya se ha expresado, esta propuesta también pone en foco la lectura en voz alta, la lectura fluida. Sabemos que leer es construir sentido pero para poder realizar este objetivo fundamental se necesita automatizar los subprocesos inferiores que participan en la decodificación. Es por eso que para los desafíos

propuestos en la tercera semana, los chicos organizados en equipos tienen que leer en voz alta distintas fábulas con un propósito determinado: leer para otros, para los compañeros. Lograr un desempeño eficaz en este desafío implica que hay que practicar, practicar y practicar esta lectura (individualmente, de a dos, en grupo).

En forma simultánea se propone la interacción con otro libro y con otra clase de texto: el diccionario y la definición. Como en la fábula los personajes son, en su mayoría, animales, se intenta que los niños busquen, exploren y lean sus definiciones para que se apropien del vocabulario disciplinar, específico, para que amplíen los esquemas de conocimiento correspondientes al área de las Ciencias Naturales. El trabajo con la lectura de los textos literarios y no literarios posibilita además su comparación.

“Mendoza lee y escribe fábulas en Segundo Grado” es una secuencia entendida como una herramienta cultural en la que se seleccionan contenidos, se planifica con una determinada lógica de organización, se articulan tareas de oralidad, de lectura de textos literarios y no literarios, de escritura, de registro de procesos y de apropiación del sistema alfabético. Todas las tareas propuestas son necesarias para garantizar la alfabetización de los niños, y el orden de las mismas no es casual sino que tiene que ver con una determinada concepción del proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua escrita. Los tres tipos de conocimientos (lengua como patrimonio, como estilo escrito, como sistema alfabético) que se necesitan para una alfabetización plena se presentan interrelacionados.

El proyecto está organizado en tres partes: a) introducción y planificación mensual sugerida, b) el desarrollo del proyecto propiamente dicho con anexos y c) las argumentaciones de las tareas propuestas en la secuencia: el trabajo con los libros y distintos objetos lingüísticos (texto, oración, palabra, letra).

El registro de las tareas de la secuencia es fundamental para sistematizar, fijar el aprendizaje y para escribir con una función social, con una intencionalidad y con sentido. En la secuencia se propone la escritura en distintos soportes: a) copias de los textos en afiches que se exponen en el aula (Rincón de las fábulas) y copias pegadas en el cuaderno de los niños; b) en el cuaderno, el registro de las tareas realizadas; c) en el llavero de palabras o la libreta de palabras; d) en el diccionario del aula; e) en un afiche y en los cuadernos, los títulos de las lecturas realizadas bajo la denominación “Mis Lecturas”; f) en un afiche y en los cuadernos los títulos de las producciones escritas bajo la denominación “Mis Escrituras”. Estos dos últimos registros tienen por objetivo dejar constancia, explicitar los itinerarios realizados por los niños junto con su docente, dar fe de su contacto con la lengua escrita y de su entrada a la cultura de la comunidad.

Es conveniente visualizar con los niños el proyecto general y sus etapas para identificar los distintos momentos. Dentro de las tareas propuestas en las rutinas hay dos que tienen como propósitos identificar el recorrido hacia atrás: “Recuperamos lo que aprendimos ayer”, y hacia adelante: “La señorita nos cuenta qué vamos a hacer esta semana u hoy”. Con la primera consigna se busca

que los niños reflexionen acerca de lo que hicieron el día anterior y lo expliciten para identificar logros y dificultades que se ponen en común y que le permiten al docente escuchar a sus alumnos y hacer revisiones, ajustes. En los principios de semana y todos los días al inicio se vuelve a explicitar qué es lo que se va a proponer, cómo se lo va a realizar. De esta forma los alumnos saben hacia adónde van, no “caminan a oscuras”, piensan, tienen en su mente los “problemas a resolver” y se implican en la tarea, en su “proceso” de aprendizaje.

Quizás Ud. ya ha planificado una secuencia de aprendizaje, focalizando en otra clase de texto o género discursivo, o esté trabajando con sus alumnos con la guía de algún libro de texto de determinada editorial, etc. Le sugerimos que ponga en diálogo esta propuesta con su planificación teniendo en cuenta la trayectoria de sus alumnos a esta altura del año (algunos leerán, escribirán solos y otros, con distintos posicionamientos, estarán en proceso). Haga un análisis y anímese a incluir algunos cambios o a llevarla a cabo en forma completa con su grupo para realizar una investigación que le permita establecer comparaciones.

Esta secuencia de trabajo, con un proyecto de lectura y escritura de fábulas permite identificar a través de un ejemplo concreto el modelo didáctico propuesto. Si Ud. la lleva a la práctica en el aula, enriqueciéndola, adaptándola a su grupo de alumnos, estamos seguros de que se escribirán y leerán muchas antologías de pequeños autores en toda nuestra provincia.

Guarde registro de sus prácticas: saque fotos, filme, haga fotocopias de los cuadernos, de las antologías producidas, para compartir su experiencia con otros colegas, con nosotros. De esta forma estas instancias de desarrollo profesional lograrán sus objetivos. Nos ponemos a su disposición y los invitamos a recorrer juntos este camino de enriquecimiento mutuo.

PROYECTO: ELABORACIÓN DE UNA “ANTOLOGÍA DE FÁBULAS” 2do GRADO

Propósito comunicativo: Elaborar antologías de fábulas y organizar una presentación o muestra donde se expongan.

Destinatarios: Otros alumnos de la escuela, familiares y comunidad en general.

Etapas del proyecto :

- Exploración de libros.
- Exploración de antologías de fábulas.
- Lectura de fábulas.
- Lectura y análisis de fábulas.
- Selección de fábulas.
- Copia y escritura de fábulas.
- Producción de una antología de fábulas de animales que incluirá las fábulas leídas, seleccionadas, copiadas y las recreadas por los alumnos.
- Presentación pública de la antología con la explicación del proceso de elaboración.

Tiempo estimado: un mes (aproximadamente).

Recursos:

- Biblioteca: libros.
- Diccionarios.
- Afiches con textos y registros de lecturas y escrituras.
- Copias en los cuadernos.

PLANIFICACIÓN MENSUAL SUGERIDA

PRIMERA SEMANA

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
LOS LIBROS - LA FÁBULA - Partes de un libro. - La fábula.	LA FÁBULA - Lectura de la fábula: “ El cuervo y la zorra”, En LA BIBLIOTECA - Lectura de fábulas. - Confección de un cuadro. - Puesta en común.	LA FÁBULA - Planificación del proyecto: “Antología de fábulas”. - Desafío de escritura de palabras. - Confección agenda de lecturas para los desafíos.	LA FÁBULA - Lectura de la fábula: “El lobo y el perro”. - Comentarios. - Exploración e identificación del paratexto. - Comprensión: vocabulario. - Renarración de la fábula.	LA FÁBULA - Comprensión: personajes, conflicto y resolución. - Desafío de escritura de palabras de la fábula.

DIARIAMENTE (Rutinas)

- Repaso del día anterior: “Recuperamos ¿qué aprendimos ayer?” (metacognición).
- Explicitación acerca del recorrido propuesto para la semana y para el día.
- Escritura de la fecha, el nombre del área (si se considera necesario del estado del tiempo).
- Registro de la asistencia.
- Juegos.
- Lectura diaria de un texto literario/no literario en voz alta por parte del/la docente y/o los alumnos.

SEGUNDA SEMANA				
CLASE 6	CLASE 7	CLASE 8	CLASE 9	CLASE 10
<p>LA FÁBULA LAS ORACIONES LAS PALABRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desafío de escritura de palabras de la fábula. - Reconocimiento de palabras y oraciones. - Escritura de una secuencia narrativa para la fábula. 	<p>EL DICCIONARIO LA FÁBULA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación del proyecto: "Mi primer diccionario de animales". - En LA BIBLIOTECA: lectura. 	<p>EL DICCIONARIO LA FÁBULA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de definiciones de diccionario. - Lectura de la fábula: "La liebre y la tortuga". - Comentarios. - Comprensión: vocabulario. 	<p>LA FÁBULA EL DICCIONARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión: personajes, conflicto y resolución. - Desafío de escritura de palabras de la fábula. - Lectura y escritura de definiciones para "Mi primer diccionario de animales". - Trabajo en LA BIBLIOTECA. 	<p>LA FÁBULA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de otra versión de la fábula: "La liebre y la tortuga" - Comentarios. - Elección de "La fábula más votada". - Revisión de fechas en la agenda de lectura, para los desafíos.
DIARIAMENTE ÍDEM				

TERCERA SEMANA DE DESAFÍOS				
CLASE 11	CLASE 12	CLASE 13	CLASE 14	CLASE 15
<p>LA FÁBULA: "El león y el ratón"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta - Comprensión: Personajes Acciones Vocabulario Escritura de palabras de la fábula - Lectura y escritura de definiciones para "Mi primer diccionario de animales". 	<p>LA FÁBULA: "El perro, el gallo y la zorra"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de palabras de la fábula. - Lectura en voz alta. - Comprensión: Personajes Vocabulario Acciones - Lectura y escritura de definiciones para "Mi primer diccionario de animales". 	<p>LA FÁBULA: "El lobo y la cigüeña"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de palabras de de la fábula. - Lectura en voz alta. - Comprensión: Personajes Vocabulario Acciones - Lectura y escritura de definiciones para "Mi primer diccionario de animales". 	<p>LA FÁBULA: "La paloma y la hormiga"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de palabras de de la fábula. - Lectura en voz alta. - Comprensión: Personajes Vocabulario Acciones - Lectura y escritura de definiciones para "Mi primer diccionario de animales". 	<p>LA FÁBULA: "El perro dormido y el lobo"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de palabras de de la fábula. - Lectura en voz alta. - Comprensión: Personajes Vocabulario Acciones - Comparación de fábulas. - Desafíos para terminar.
DIARIAMENTE ÍDEM				

CUARTA SEMANA DE ESCRITURA				
CLASE 16	CLASE 17	CLASE 18	CLASE 19	CLASE 20
<p>LA FÁBULA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las ilustraciones. - Los títulos. - Escritura de títulos de las fábulas. 	<p>LA FÁBULA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las moralejas. - Los diálogos. - Escritura de moralejas y diálogos. 	<p>LA FÁBULA en verso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescritura de una fábula de verso a prosa. 	<p>LA ANTOLOGÍA DE FÁBULAS: ESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la antología. 	<p>LA ANTOLOGÍA DE FÁBULAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la antología.
DIARIAMENTE ÍDEM				

PRIMERA SEMANA

Al comienzo de cada semana se presenta el cuadro siguiente que grafica las diferentes modalidades de trabajo importantísimas a la hora de planificar la ejecución de las tareas por los efectos que cada una de ellas tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) tareas a cargo del docente, por ejemplo lectura en voz alta de la fábula, escritura de un texto, modelización de las estrategias de lectura y escritura, etc.; b) tareas de intercambio entre el maestro y el grupo: conversación en grupo grande, exploración guiada de libros, de textos, puestas en común, etc.; c) tareas de intercambio entre el maestro y un alumno (al cual es necesario “andamiar” en forma individual; d) tareas en grupo pequeño; e) en pareja, que en muchos momentos representa la mejor opción para niños con algunas dificultades ya que su intervención en el grupo grande puede ser casi nula; f) tareas individuales, absolutamente necesarias para “observar” el posicionamiento de cada niño en particular.

El objetivo de esta aparición reiterada es destacar el impacto que la selección de la modalidad implica en la situación de enseñanza-aprendizaje del grupo y de cada niño en particular teniendo en cuenta los avances y las dificultades en el proceso de alfabetización.

MODALIDAD DE TRABAJO

LA DOCENTE	COLECTIVAMENTE	ENGRUPO	EN PAREJA	INDIVIDUAL
				

CLASE 1

EL LIBRO Y SUS PARTES LA FÁBULA

1. La señorita explica cuál va a ser la propuesta de trabajo del mes. Además nos especifica las tareas propias de esta semana (guiándose por el cronograma).
2. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
3. Registramos la asistencia del día.

LOS LIBROS

Cuando los niños interactúan con verdaderos textos en sus portadores originales, es decir, con libros, se encuentran con la lengua escrita en toda su complejidad, desplegada ante su mirada atenta y curiosa. El manejo progresivo de estos objetos culturales les brindará estrategias para poder desenvolverse eficazmente, reconocer sus partes, elementos y su función.

Es fundamental que la lectura comience a partir de un contacto placentero con los libros para que los

niños puedan tocarlos, olerlos, mirarlos, explorarlos..., leerlos en el más amplio sentido de la palabra. La importancia de tener una biblioteca de aula o compartida es evidente para que los alumnos puedan interactuar con los LIBROS (en plural).

4. Leemos la siguiente adivinanza y escribimos debajo la respuesta:



*Si te fijás en mi lomo,
mi nombre podrás saber.
Guardo cuentos y poesías
para quien me quiera leer.
El _ _ _ _ _*

5. Conversamos:

¿Qué parte del libro aparece nombrada en la adivinanza?

¿Qué datos del libro figuran en el lomo? ¿Para qué sirve el lomo?



EN LA BIBLIOTECA



PARA JUGAR

LOS LIBROS Y SUS PARTES EXTERNAS

En grupo:

1)

- Buscamos un libro de la biblioteca.
- Identificamos la tapa y sus elementos. Escribimos en una hoja sus nombres.

En la puesta en común:

- Mostramos el libro seleccionado. Nombramos y señalamos cada uno de esos elementos.
- Pensamos y explicamos a los compañeros cuál es la función de cada uno de esos elementos.

2)

- Buscamos un libro de la biblioteca.
- Identificamos la contratapa y sus elementos. Escribimos en una hoja sus nombres.

En la puesta en común:

- Mostramos el libro seleccionado. Nombramos y señalamos cada uno de esos elementos.
- Pensamos y explicamos a los compañeros cuál es la función de cada uno de esos elementos.

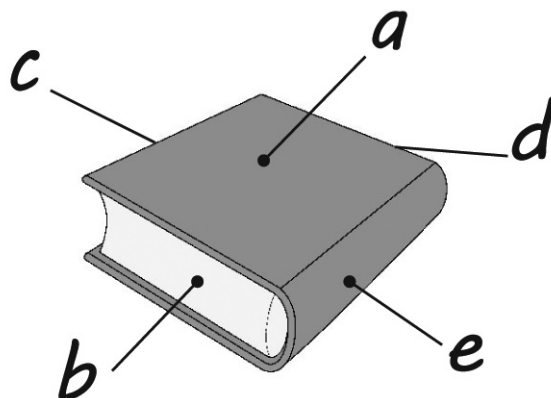
3)

- Buscamos un libro de la biblioteca.
- Reconocemos el lomo e identificamos los datos que se consignan. Escribimos en una hoja sus nombres.

En la puesta en común:

- Mostramos el libro seleccionado. Nombramos y señalamos cada uno de esos elementos.
- Pensamos y explicamos a los compañeros cuál es la función de cada uno de esos elementos.

- Ganan los equipos que logran realizar esas consignas aunque sea con ayuda.



EL LIBRO POR FUERA

6. En el cuaderno, resolvemos la siguiente consigna: “Escribimos al lado de las flechas los nombres de los elementos del siguiente libro”:

The diagram shows a spiral-bound notebook on the left. To its right is a book titled "Mis FABULAS Favoritas" by Editorial El Ateneo. The book is divided into three main sections with arrows pointing to them:

- TAPA (Front Cover):** Labeled "TAPA" above it. It features the title "Mis FABULAS Favoritas" in large letters, with "FABULAS" in a bold serif font and "Favoritas" in a cursive font. The cover is decorated with various animal illustrations. An arrow points from the top right of the cover to the spine.
- LOMO (Spine):** Labeled "LOMO" above it. It shows the title "Mis FABULAS Favoritas" written vertically. An arrow points from the middle of the spine to the right.
- CONTRATAPA (Back Cover):** Labeled "CONTRATAPA" above it. It contains a paragraph of text and a barcode. The text reads: "Mis fábulas favoritas recoge una cuidadosa selección de textos de los más famosos fabulistas: Esopo, Fedro, La Fontaine o Sarraute entre otros, agrupados en cuatro bloques temáticos — fábulas animadas, de siempre, populares e inolvidables— y acompañados de dibujos en tono realista que, junto con la ilustración, favorecen la comprensión del contenido narrativo y literario." An arrow points from the text block to the right.

7. Observamos detenidamente las ilustraciones de la tapa y de la contratapa y comentamos qué vemos.

8. En el cuaderno completamos el siguiente registro del libro:

Titulo:.....
 Personajes:.....

Ud. puede explicarles a los niños algunas de las palabras o expresiones de la reseña que considere conveniente durante la lectura y en la conversación posterior. Como este libro es una antología, aunque no esté explicitado, es un buen momento para darles información acerca de lo que significa dicho término.

9. La señorita lee la reseña de la contratapa y nosotros escuchamos atentamente:



“Mis Fábulas favoritas” recoge una cuidadosa selección de textos de los más famosos fabulistas: Esopo, Fedro, La Fontaine o Samaniego entre otros, agrupados en bloques temáticos —fábulas animadas, de siempre, populares e inolvidables— y acompañados de dibujos en tono realista que, junto con la obligada moraleja de cada historia, favorecen la comprensión del contenido narrativo y literario.

¡PODRÍAMOS CONSEGUIR UN LIBRO DE FÁBULAS PARA LEERLO!

10. Conversamos acerca de las fábulas:

- ¿Nos han leído o hemos leído alguna fábula? ¿Cuál?
- ¿Qué será una antología de fábulas?
- ¿Quiénes serán los fabulistas?

11. Miramos detenidamente estos dibujos incluidos en la contratapa del libro para reflexionar cómo son estos personajes y qué acciones realizan.



12. En el cuaderno completamos:



Este libro es una antología de.....

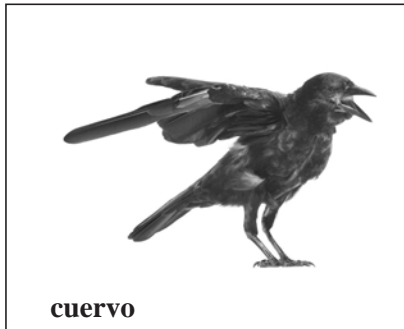
En las ilustraciones parece que los animales..... entre ellos, son dibujos muy realistas.

CLASE 2**EL LIBRO Y SUS PARTES
LA FÁBULA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Puede ser conveniente indagar qué saben los niños acerca de los animales que serán personajes de la primera fábula que se les va a leer.

5. La señorita va a leer una fábula pero antes, observamos estas imágenes y comentamos qué sabemos acerca del cuervo y de la zorra, ya que son los personajes del texto.



- A** Encontramos más información acerca de estos animales en el ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las Definiciones”.

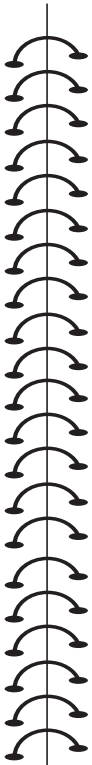
Es muy importante generar un clima adecuado para la lectura: colocar un cartel en la puerta y/o en el pizarrón que indique este “momento especial”. Procure que los niños se acerquen (formen una rueda a su alrededor por ejemplo). Su voz puede hacer el resto: diferencia personajes, vivifica paisajes y ambientes, transmite emociones. Usemos nuestra voz para cautivar a los pequeños lectores, para crear suspenso, provocar intriga y transmitir los tonos adecuados: de alegría, de tristeza, preocupación, de miedo.

6. La señorita nos lee una fábula para disfrutar:



EL CUERVO Y LA ZORRA

Sobre la rama de un árbol, estaba un cuervo con un sabroso pedazo de queso en su pico. A los pies del árbol se detuvo una zorra hambrienta, atraída por el olor. La zorra levantó la vista, vio al cuervo y le dijo:



- *Amigo cuervo, ¡qué plumaje tan hermoso tienes!*

Encantado con el elogio, el cuervo abrió las alas para mostrarse un poco más.

- *Si cantas igual de hermoso como son tus plumas la verdad es que habría que nombrarte el rey de los pájaros. ¿Podría yo escuchar ese canto maravilloso?*

Realmente el cuervo se sintió muy halagado con los magníficos elogios de la astuta zorra. Y cuando abrió el pico para cantar se le cayó el pedazo de queso.

Rápida como una flecha la zorra se corrió, alcanzó a abrir la boca en el momento justo y se devoró el queso de un solo bocado. Y se alejó diciendo en voz alta:

- *Muchas gracias por la comida, amigo cuervo. Todavía te falta un poco para ser el rey de los pájaros.*

“No confíes en los que te adulan en exceso”.

La Fontaine (adaptación)

Ud. puede proponer algún comentario acerca de la lectura. Poner en común las primeras impresiones de estos pequeños lectores, hacerles saber su propia opinión es muy importante. Cuando “leemos” y escuchamos algo que nos gusta queremos compartirlo con los demás. Insistimos en el desarrollo de una comunidad de lectores del grado, de la escuela.

7. Hacemos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja.

Es conveniente que Ud. aclare algunos términos o expresiones como: elogio, halagado, adulan, etc., para eso puede realizar una lectura interrumpida para luego mostrarles a los niños cómo se “lee” en voz alta.

8. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.

Ud. puede construir con los niños un “Rincón de las fábulas” incluyendo los diferentes textos que se vayan leyendo con distintos propósitos: para disfrutar, para su comprensión, etc.

9. Pegamos una copia del texto en el “Rincón de las fábulas”.

10. Leemos las definiciones de fábula y moraleja sacadas de un diccionario y las copiamos en el cuaderno:

fábula. narración corta que transmite una moraleja, muchas veces con animales que actúan como personas.
moraleja. enseñanza que se deduce de un cuento o fábula.

La tarea propuesta a continuación es para que los niños organizados en grupos lean una fábula e identifiquen algunos de sus elementos característicos. Ud. puede armar los distintos equipos previendo que alguno de los alumnos decodifique o lea en voz alta con bastante fluidez para que los compañeros lo escuchen e intenten seguir la lectura en la copia que tendrán en su cuaderno. La idea es que cada grupo trabaje con su texto literario y en la tercera semana, denominada la de los “Desafíos de lectura de fábulas”, cada equipo tendrá la oportunidad de dar cuenta del trabajo realizado. Es importante que Ud. les brinde una copia de la fábula a cada uno de los integrantes de los equipos (En el ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las fábulas” encontrará todos estos textos literarios transcritos para que pueda fotocopiarlos a sus alumnos). En la clase siguiente se les explicará a los niños en qué consistirá esta propuesta.



EN LA BIBLIOTECA

11. Ahora, leemos nosotros en grupo una fábula.

Equipo 1

¡PARE!
MAESTRA
Y NIÑOS LEYENDO

EL LEÓN Y EL RATÓN

Cierta vez estaba un ratoncito aprisionado en las garras de un león. El desdichado no fue atrapado en una ratonera por buscar comida, sino porque con otros molestaba al león que descansaba en su guarida.

El animalito llorando, pidió clemencia por su equivocación. El rey de la selva escuchó su pedido y le respondió con tono majestuoso:

- Te perdono.

Poco después, cazando el león, tropezó con una red oculta en la maleza. Quiso salir, pero allí quedó prisionero. Sus fuertes rugidos hicieron eco en la selva.

El ratoncito que había sido liberado escuchó los rugidos y llegó corriendo al lugar. Fue cortando los nudos de la red con sus fuertes dientes, de tal manera que al fin salvó al león.

“Conviene al poderoso con los débiles tener bondad. Tal vez se pueda ver necesitado del auxilio de aquel más desdichado”.

Samaniego (adaptación)

Equipo 2

EL PERRO, EL GALLO Y LA ZORRA

Cierto día se conocieron un gallo y un perro. Al cabo de un tiempo se hicieron muy amigos y convencidos de que les convenía andar juntos, los dos se fueron a recorrer el mundo.

Al caer la noche se detuvieron en un bosque. El gallo se trepó a la copa de un árbol y el perro buscó refugio en el hueco del tronco. Al poco rato los dos animales dormían.

El gallo, que siempre es madrugador, se despertó muy temprano. Y lanzó al aire su agudo canto antes de que los primeros rayos del sol iluminaran el horizonte.

Una zorra que merodeaba por allí, relamiéndose al oírlo, le pidió que bajara para darle las gracias por tan bello canto.

El gallo lo pensó, pero ni tonto ni perezoso le contestó que si quería que él bajara, primero debía llamar al portero que dormía al pie del árbol. La zorra no advirtió la treta porque solo pensaba en el festín que iba a darse y se arrió al hueco del árbol llamando a grandes voces. El perro se despertó con semejantes gritos y se abalanzó sin decir ni una palabra sobre la zorra. En verdad dejó a la imprudente zorra muy maltrecha, muy malherida.

“De nada vale la astucia si no va acompañada de la prudencia”.

Esopo (adaptación)

Equipo 3

EL LOBO Y LA CIGÜEÑA

Cierto día se pusieron de acuerdo los lobos para hacer un gran festejo y prepararon un delicioso banquete. Como son animales siempre hambrientos, la comida fue devorada en muy poco tiempo.

Uno de los lobos, temiendo quedarse sin probar tantas exquisiteces, comió demasiado rápido. Tuvo la mala suerte de que se le atravesara un hueso en la garganta. Por la desesperación comenzó a saltar, a correr sin rumbo.



Una cigüeña que pasaba por allí, se arrimó para ver qué sucedía. Por gestos el lobo le hizo entender lo que le había ocurrido. Compadecida la cigüeña, sin pensarlo más, se dispuso a ayudarlo en el momento. A continuación, metió cuidadosamente su largo pico en la boca del lobo y le extrajo el hueso de la garganta.

Muy contento, el lobo dio media vuelta para regresar inmediatamente al banquete.

- Amigo lobo - reclamó la cigüeña -, ¿no me das ni siquiera una recompensa? ¿Ni siquiera me das las gracias?

- ¿Realmente esperas que te dé algo? ¡Estás loca!- respondió el lobo -. ¿No te parece suficiente haber salido libre de mi boca? ¿Te parece poco regalo que te haya perdonado la vida?

“Es propio de los seres egoístas no dar mérito a la obra de los demás”.

La Fontaine (adaptación)

Equipo 4



LA PALOMA Y LA HORMIGA

Iba una hormiga caminando al rayo del sol y de repente sintió sed. Se arrimó para beber en un arroyo, pero al inclinarse demasiado, se cayó en la corriente de agua.

Una paloma miraba lo que ocurría desde las ramas de un árbol y se dio cuenta del peligro en que se hallaba la pequeña hormiga. Cortó una hoja con el pico, y volando la dejó caer en el arroyo, junto a la hormiga. Consiguió esta treparse a la hoja, y así se salvó de morir.

No acababa de poner nuevamente sus patitas en tierra, cuando vio que un muchacho se disponía a disparar su honda contra la paloma.

Rápidamente, la hormiga se acercó a él y le mordió con tal fuerza en el talón que el joven, dando un grito, soltó su arma. La paloma avisada, voló lejos.

“Así la gratitud paga el bien que se recibe”.

Esopo (adaptación)

Equipo 5

EL PERRO DORMIDO Y EL LOBO

Dormía tranquilamente delante de la puerta de la casa de su dueño, un perro bastante mal cuidado, flaco y hambriento. En ese mismo momento pasó por el lugar un lobo. Vio al perro y se imaginó una excelente comida. Sin pensarlo más se abalanzó sobre el desdichado animal, que se despertó del susto.

- Lobo - dijo el perro-. ¿Por qué me quieres comer ahora? Mírame bien y escucha lo que tengo para decirte... Dentro de unos días mis dueños se van a casar y harán un gran banquete. Por supuesto que yo comeré y comeré, me pondré gordo y cuando tú vuelvas a pasar por aquí, te encontrarás con un manjar sabroso.

El lobo miró al perro cuyas costillas se dibujaban debajo de la piel, lo pensó y decidió que le convenía esperar. Y se despidió solo con un "¡Hasta la vuelta!".

Al cabo de un tiempo el lobo regresó. Pero grande fue su sorpresa porque ya no halló al perro dormido en el mismo lugar de la casa sino arriba en un altillo del granero. Le recordó su promesa y le pidió que bajara.

- Lobo - exclamó el perro-, si otra vez me sorprendieras, ¡no esperes a las bodas!

"Si somos prudentes, una vez que escapamos de un peligro nos cuidaremos muy bien de volver a caer en el mismo".

Esopo (adaptación)

12. En el cuaderno, cada equipo completa el siguiente cuadro:

TÍTULO DE LA FÁBULA	
AUTOR	
PERSONAJES	
MORALEJA (SÍ/NO)	

13. Puesta en común de cada uno de los grupos:

- Leemos en voz alta los datos del cuadro que completamos.

Es importante tratar de involucrar, en la medida de lo posible, a la familia en algunas tareas extraescolares. Si los niños pueden explicar lo realizado en la escuela, esto contribuirá a reflexionar sobre lo aprendido. En algunos casos, es posible que no se cuente con este apoyo porque la familia puede estar disgregada o ausente, etc.

- En casa comenzamos a practicar la lectura de nuestra fábula con la ayuda de algún familiar o amigo.

CLASE 3**LA FÁBULA – ANTOLOGÍA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Ud. les explicará a los niños la propuesta “Desafíos de lectura de fábulas” planificada para la tercera semana. Todos juntos, de a dos, en forma individual, tendrán que practicar la lectura en voz alta (fluida) en los distintos momentos previstos para esta tarea. Ud. será el modelo lector y con la lectura de la fábula “El cuervo y la zorra”, les explicará y mostrará cómo se hace. Los niños deben contar con una copia para marcar las pausas, en dónde están los diálogos, sus signos (las diferentes intervenciones de los personajes), etc.

5. La señorita presenta la propuesta para la tercera semana “Desafíos de lectura de fábulas”.

6. Practicamos la lectura en voz alta de la fábula “El cuervo y la zorra”:

a. La señorita lee un párrafo, una oración de forma rápida y, luego, decodificando lentamente cada una de las letras de una palabra.

b. Marcamos en las copias de la fábula del afiche y de los cuadernos:

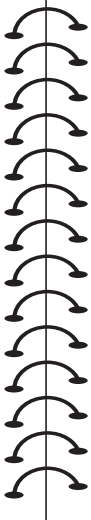
- Signos de puntuación: punto seguido y punto y aparte
- Signos de diálogo: guiones
- Signos de interrogación y exclamación

c. La maestra nos lee la fábula (nosotros seguimos la lectura en nuestra copia):

EL CUERVO Y LA ZORRA

Sobre la rama de un árbol, estaba un cuervo con un sabroso pedazo de queso en su pico. A los pies del árbol se detuvo una zorra hambrienta, atraída por el olor. La zorra levantó la vista, vio al cuervo y le dijo:

- *Amigo cuervo, ¡qué plumaje tan hermoso tienes! Encantado con el elogio, el cuervo abrió las alas para mostrarse un poco más.*
- *Si cantas igual de hermoso como son tus plumas la verdad es que habría que nombrarte el rey de los pájaros. ¿Podría yo escuchar ese canto maravilloso?*





Realmente el cuervo se sintió muy halagado con los magníficos elogios de la astuta zorra. Y cuando abrió el pico para cantar se le cayó el pedazo de queso.

Rápida como una flecha la zorra se corrió, alcanzó a abrir la boca en el momento justo y se devoró el queso de un solo bocado. Y se alejó diciendo en voz alta:

- Muchas gracias por la comida, amigo cuervo. Todavía te falta un poco para ser el rey de los pájaros.

“No confíes en los que te adulan en exceso”.

La Fontaine (adaptación)

7. Conversamos:

- ¿Se puede entender bien un texto si leemos en forma rápida, sin respetar las pausas, los tonos, etc.? O, por el contrario, si leemos muy lentamente, letra por letra, ¿qué sucede con nuestra comprensión?
- ¿Por qué es tan importante “leer bien”, con la debida entonación, las pausas?
- Si no comprendemos el texto, si desconocemos el significado de algunas palabras clave, de expresiones, ¿podemos entender bien la fábula?

8. Identificamos las palabras o expresiones que desconocemos y tratamos de saber su significado (la señorita nos ayuda).

9. Realizamos una primera práctica de lectura en voz alta de la fábula del equipo:

- Identificamos las palabras o expresiones que desconocemos y tratamos de saber su significado (la señorita nos ayuda).
- Marcamos en nuestra copia la puntuación: punto y seguido, punto y aparte, signos de interrogación, de exclamación, de diálogos, etc.
- Uno de nuestros compañeros lee la fábula intentando respetar las pausas, los distintos tonos, etc.

10. Planificamos y confeccionamos una agenda de lectura para los “Desafíos...” de la tercera semana de cada equipo (afiche en el aula):

FECHA DE LECTURA	EQUIPO	TÍTULO DE LA FÁBULA	AUTOR
.....		“El león y el ratón”	Samaniego
.....		“El perro, el gallo y la zorra”	Esopo
.....		“El lobo y la cigüeña	La Fontaine
.....		“La paloma y la hormiga”	Esopo
.....		“El perro dormido y el lobo”	Esopo

- Tareas a realizar con la fábula para prepararse para el “Desafío de lectura ...”:

- a. Buscar el significado de las palabras que no conocemos.

b. Practicar varias veces la lectura en voz alta en el aula y en la casa (siempre teniendo en cuenta lo marcado para una buena entonación). Si podemos le pedimos a algún familiar o amigo que nos ayude y nos “tome” la lectura.

c. Escribir una copia de nuestra fábula para los compañeros para el día señalado.

¡Cuidado! Debemos prever cuántas copias deberá realizar cada uno para que todos los compañeros puedan tener la fábula bien escrita para pegar en sus cuadernos. Las revisiones pueden hacerse con la ayuda de algún familiar, con los compañeros, finalmente con la señorita, para que la fábula esté correctamente escrita (la copia final puede ser realizada en la computadora en la sala de informática).

PROYECTO: “ANTOLOGÍA DE FÁBULAS”

Las fábulas son los textos literarios elegidos para este proyecto. Ud. puede proponerles a los niños que produzcan sus propias antologías de fábulas para destinatarios concretos. Recordemos que esto legitima las situaciones de lectura y escritura que se incluyen. Las actividades a realizar serán lectura de fábulas, selección para incluirlas en su “libro”, etc. Se propondrán tareas de escritura como por ejemplo: modificar las versiones leídas o agregar ilustraciones, etc.

11. Planificamos nuestro proyecto de escritura “Antología de fábulas”.

Conversamos

- ¿Qué nos proponemos escribir?
- ¿Para quiénes será?
- Pensemos qué nombre le podríamos poner a nuestra antología.
- ¿Qué tareas vamos a realizar?

12. En el cuaderno, registramos la tarea:

Proyecto: “Antología de fábulas”

Destinatarios:

Tareas:

Si bien en la tercera semana se realizará el “Desafío de lectura de fábulas”, a partir de esta clase se propondrá a los niños “desafíos” pero de escritura correcta de palabras (ortografía). Los nombres de los animales de las fábulas serán los elegidos para esta tarea realizada en dos clases sucesivas.

• Desafío de escritura de palabras: cuervo y zorra

- En el pizarrón, escribimos la palabra:

“Desafío de escritura de palabras”

cuervo

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

cuervo

- Con un color remarcamos esas letras.

En el cuaderno: registramos “Desafío de escritura de palabras”.

- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad. Hacemos lo mismo pero con la palabra zorra.

“Desafío de escritura de palabras”

zorra

- En casa volvemos a escribir y a estudiar estas palabras para realizar otro desafío en la clase siguiente.

CLASE 4**LA FÁBULA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Ud. elige algunos niños para que pasen al pizarrón a escribir las palabras seleccionadas. Haga que los compañeros sean los que juzguen si está escrita correctamente o no. Aunque la escribieran mal, aliéntelos a que vuelvan a mirar, a revisar, que los compañeros sean sus ayudantes. Finalmente verifique que todos las hayan escrito bien en sus cuadernos. Los niños no pueden fracasar, tienen que escribirlas bien solos o con ayuda.

Primer desafío de escritura de palabras...

- Pasamos al pizarrón a escribir las dos palabras estudiadas y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura de palabras”

cuervo

zorra

- Revisamos que estén bien escritas en nuestros cuadernos.
- Escribimos las palabras en nuestra libreta diccionario.

En este momento del proyecto se comienza a trabajar con una fábula. Las tareas sugeridas proponen un recorrido por los distintos objetos lingüísticos: texto, oración, palabra, letra.

Cuando Ud. lea la fábula en voz alta recuerde que es el modelo lector para que los niños sigan reflexionando acerca de las características de una buena lectura fluida.

El texto se presenta en un afiche para que todos los alumnos lo observen y una copia debe quedar en sus cuadernos.

5. Leemos la siguiente fábula:**EL LOBO Y EL PERRO**

*Estaba el lobo deambulando por el bosque y se moría de hambre.
No había ningún animal para cazar. Los perros cuidaban muy bien a los*



rebaños, y era imposible acercarse a las ovejas.

Un día en que el lobo paseaba por los campos se encontró con un hermoso perro, que sin duda estaba muy bien alimentado. El lobo se iba a abalanzar sobre el animal para comérselo, pero pensó que aquel perrazo lo vencería sin dificultad, y prefirió conversar con él.

- Te felicito, tienes muy buen aspecto - le dijo.
- Muchas gracias-contestó el perro. Si tú quisieras podrías estar como yo, solo tienes que venir a vivir en casa de mi dueño y ponerte a su servicio. Allí tendrás comida en abundancia, estarás muy bien alimentado y se acabarán tus penas.

El lobo se decidió a acompañarlo. Pero cuando habían caminado unos cuantos pasos, observó que su compañero tenía una parte de su cuello despellejada y le preguntó a qué se debía.

- Es por el collar con el que me atan- contestó el perro.
- ¿Te atan? ¿No puedes ir adonde quieras? Pues entonces, no quiero estar bien alimentado, es un precio muy alto - respondió el lobo y huyó hacia el bosque.

“No hay nada que valga tanto como la libertad”.

La Fontaine (adaptación)

6. Hacemos algunos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja.

7. En el cuaderno, registramos la tarea: Leímos la fábula “El lobo y el perro”.

8. Pegamos una copia del texto en el cuaderno y en el “Rincón de las fábulas”.


Se relee la fábula señalando cada una de las palabras en el texto escrito en el afiche. Esta lectura en voz alta puede estar a su cargo y/o compartirla con uno o más alumnos.

9. Releemos en voz alta la fábula.

10. En “MIS LECTURAS” registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.

Ud. puede guiar la siguiente exploración de la fábula y su paratexto, formato, diagramación. La fábula escrita en el afiche y colocada en el aula en forma permanente constituye un referente textual de alto valor, tanto para el reconocimiento de la silueta, de la diagramación, de la estructura, como para la búsqueda de información a la cual los chicos podrán recurrir en otras prácticas de lectura y escritura con valor social.

11. Identificamos en el siguiente texto los elementos de la fábula y en el cuaderno escribimos sus nombres: título, cuerpo del texto, nombre del autor, moraleja.



EL LOBO Y EL PERRO →

El lobo se moría de hambre. No había caza en los bosques, y los perros cuidaban tanto a los rebaños, que era imposible acercarse a las ovejas. Un día en que paseaba por los campos se encontró con un hermoso perro, sin duda muy bien alimentado. El lobo pensó en comerlo, pero pronto comprendió que aquel perrazo lo vencería sin dificultad, y prefirió conversar con él, felicitándolo calurosamente por su buen aspecto.

- A ti también te sería fácil estar bien alimentado -contestó el perro. Sólo tienes que vivir en casa del amo y ponerte a su servicio. Allí tendrás comida en abundancia y se te acabarán tus penas.

El lobo estaba ya casi convencido y se decidió a acompañarlo. Pero en cuanto caminaron unos pasos, vio el cuello despellejado de su compañero y le preguntó a qué se debía.

*- Es por la cuerda con que me atan- contestó el perro.
- ¿Te atan? ¿No puedes ir adonde te dé la gana? Pues entonces, a ese precio, guárdate tu comida- respondió el lobo huyendo hacia el bosque otra vez.*

“No hay nada que valga tanto como la libertad”. →

La Fontaine →

12. Reconocemos y marcamos los diálogos. ¿Cuáles son los signos que los introducen?

La siguiente tarea de renarración desarrolla la memoria de los alumnos y le da sentido a la escucha atenta de la lectura en voz alta del maestro puesto que, a través de distintas tareas que se propondrán alternativamente según el texto – renarración, relectura de fragmentos específicos, recitado, dramatización, etc.- los niños irán recuperando elementos del mismo, utilizando la memoria para recordar la mayor parte de los detalles que se acaban de leer.

Ud. puede escribir en el pizarrón un esquema que ayude a los niños a organizar su narración oral:

Un día....., Luego....., Pero..., Después..., Finalmente.....

Se le puede pedir a alguno de los niños que renarre y a los otros que estén atentos para agregar, si hace falta, alguna/s acción/es. Ud. observa los avances y alienta la reconstrucción de la fábula mediando y haciendo la reflexión sobre aspectos de la estructura narrativa.

13. Renarramos la fábula “El lobo y el perro” y consignamos esta tarea en el cuaderno.

Ud. puede cerciorarse de que los niños sepan qué significan determinados términos, como por ejemplo: caza, rebaño, oveja, aspecto, amo, servicio, abundancia, despellejado, rechaza, libertad, etc. Quizás algunos alumnos aporten pistas acerca del significado de estas palabras. Para la resolución de esta tarea se pueden utilizar distintas estrategias léxicas como: cotexto (caza), familia de palabras, relación de


oposición (libertad / cautiverio, encierro), diccionario, etc. En el proceso de desambiguación léxica no hay que dar por supuesto el conocimiento de algunas palabras clave.

14. Comprendemos el texto: trabajamos en forma oral con el vocabulario.

15. En el cuaderno registramos:

Tareas con el vocabulario:

- Pensamos y escribimos el significado de despellejado.
- Agregamos palabras de su familia (despellejar, pellejo).
- Pensamos y escribimos palabras o expresiones opuesta a:

	<p><i>libertad, a "ser libre":.....</i></p> <p><i>rechaza:.....</i></p> <p><i>abundancia:.....</i></p> <p><i>Escribimos la palabra que indica un grupo de ovejas:.....</i></p>
--	--

- En casa renarramos o leemos la fábula.


CLASE 5**LA FÁBULA**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Las siguientes tareas son para trabajar con la comprensión del texto narrativo: el conflicto, la resolución, los personajes, las representaciones esquemáticas (en este caso la oposición que se establece entre las formas de vida del lobo y del perro, cada una con sus fortalezas y debilidades).

5. Comprensión del texto:

- Releemos la fábula con un compañero para resolver en el cuaderno la siguiente consigna:
- A partir de la lectura de la fábula, completamos:

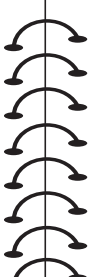


Los personajes son: el..... que vive en.y
el.....que vive en.....

- El problema que tenía el lobo era..... (conflicto)
- La fábula termina cuando el lobo:.....

La moraleja de la fábula es:
.....y destaca la forma de vida del
.....

- En el cuaderno “Completamos el siguiente cuadro”:



El lobo...	El perro...
anda por el..... libre, para buscar su alimento tiene que..... y a veces no encuentra muy fácil qué comer. No tiene..... ni ninguna que lo ate.	vive en una tiene un que le da su y come todos los días. A veces, el amo locon una cuerda.
El lobo aprecia su.....	El perro está.....con su vida.

- **Desafío de escritura de palabras: lobo y perro**
- En el pizarrón, escribimos la palabra:

“Desafío de escritura de palabras”

lobo

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

lobo

- Con un color remarcamos esas letras.
En el cuaderno: registramos “Desafío de escritura de palabras”.

- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad.
Hacemos lo mismo pero con la palabra perro.

“Desafío de escritura”

perro

- En casa volvemos a escribir y a estudiar estas palabras para mañana realizar otro desafío.

Las palabras seleccionadas para realizar la tarea siguiente pueden ser: lobo, hambre, caza, bosques, perro, rebaño, ovejas, amo, servicio, despellejado, rechaza, libertad, etc. (el número de palabras debe ser considerado por el docente según las posibilidades de los niños). En este momento se focalizan las palabras, su sentido y su escritura. Se asocian las imágenes auditiva y gráfica de la palabra, se memorizan ambas, lo que permite luego recuperarlas con facilidad.

Las palabras clave serán escritas en la libreta diccionario o en una ficha diccionario, es decir, debajo de la letra correspondiente. Tarea fundamental para la sistematización del vocabulario (vocabulario de reconocimiento y de uso).

6. En grupo identificamos y escribimos cuatro palabras importantes de la fábula. Revisamos bien su escritura correcta.

7. Cada grupo pasa al pizarrón para escribirlas y explicar por qué se eligieron.

8. Escribimos las palabras importantes en la libreta diccionario o en una ficha diccionario.

- En casa practicamos la lectura de esta fábula (puede ser con la ayuda de algún familiar o amigo).






EN LA BIBLIOTECA

- Leemos alguna poesía, un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.

SEGUNDA SEMANA

MODALIDAD DE TRABAJO

LA DOCENTE	COLECTIVAMENTE	ENGRUPO	EN PAREJA	INDIVIDUAL
				

CLASE 6

LA FÁBULA
LAS ORACIONES Y LAS PALABRAS DEL TEXTO

1. Recuperamos lo que aprendimos la clase anterior.
2. La señorita explica cuál va a ser la propuesta de trabajo de la semana. Además especifica las tareas propias de hoy (cronograma).
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- **Primer desafío de escritura de palabras...**

- Pasamos al pizarrón a escribir las dos palabras estudiadas y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura de palabras”

lobo

perro

- Revisamos que estén bien escritas en el pizarrón y en nuestros cuadernos.
- Escribimos las palabras en nuestra libreta diccionario.

En la próxima tarea se sugiere realizar una lectura dramatizada en voz alta en el frente. Para eso los alumnos divididos en grupo de a tres, deberán ensayar esta lectura teniendo en cuenta las pautas que se dieron en la semana anterior. Cuando pasan al frente, Ud. puede designar los distintos roles: narrador (el que cuenta los hechos y hace las acotaciones de los diálogos), los dos personajes (el lobo y el perro). El propósito de esta actividad es doble: motivar a los chicos y afianzar la lectura fluida.

5. Realizamos una lectura dramatizada de la fábula “El lobo y el perro” (teniendo en cuenta los distintos roles: narrador, lobo, perro).


- Ensayamos respetando las pausas, los tonos, es decir, con una buena entonación.
- Por grupo pasamos al frente y realizamos la lectura dramatizada.

En estas dos tareas que aparecen a continuación se trabaja con la lectura, la escritura y la revisión de palabras y oraciones. Se profundiza la concentración sobre las marcas gráficas del texto y se afianza la observación detallada de la disposición, linealidad, dirección, espacios entre palabras y renglones, mayúsculas, el punto; es decir, sobre todas las pistas gráficas que facilitan la comprensión y permiten avanzar en el conocimiento del sistema en el que está escrito el texto.

Los alumnos han escuchado, explorado el texto, han realizados algunas tareas de comprensión, por lo cual seguramente han memorizado no sólo su estructura sino también sus palabras, algunas de sus oraciones. Se seleccionan precisamente las que se consideran más familiares, más repetidas, las que sean significativas en la estructura del texto.

Como ayuda para el completamiento de cada palabra y de sus letras hay guiones que están en relación con el número de las letras de cada término.

6. En el cuaderno completamos con palabras las siguientes oraciones de la fábula (si tenemos alguna duda releemos el texto):



El _ _ _ _ y el _ _ _ _ _

El _ _ _ _ se moría de _ _ _ _ _ .

El _ _ _ _ se encontró con un _ _ _ _ _ muy bien alimentado.

El _ _ _ _ le contó cómo era su _ _ _ _ _ y lo invitó a ir con él.

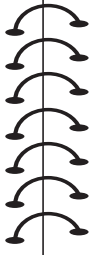
El _ _ _ _ vio el _ _ _ _ _ despellejado del _ _ _ _ _ .

El _ _ _ _ _ decidió volverse al _ _ _ _ _ .

Esta tarea en un primer momento puede ser de resolución individual y silenciosa. A continuación Ud. se las lee y los ayuda a identificar cuántas oraciones hay, cuántas palabras hay en cada oración, en dónde iría la mayúscula y el punto. Luego, los alumnos pasan al pizarrón para cotejar sus escrituras, leerlas, revisarlas. Entre todos llegan a la conclusión de cuáles son las dificultades que se presentan con esas “oraciones” y qué caracteriza a las palabras (espacios entre cada una) y a las oraciones (mayúscula y punto final).

La separación de palabras revela que el alumno ha tenido oportunidades de tomar conciencia de las unidades significativas de la lengua escrita como una característica diferenciadora respecto de la lengua oral en la que percibe un continuo.

7. En el cuaderno: “Separamos las palabras pegadas y escribimos de forma correcta las oraciones de la fábula” (reconocimiento de palabras y oraciones).



los perros cuidaban muy bien a los rebaños

un día el lobo se encontró con un hermoso perro

el lobo se decidió a acompañarlo

el lobo huyó hacia el bosque a través

Ud. puede planificar con los alumnos escribir una nueva secuencia narrativa. Una primera planificación se puede generar a través de preguntas como las que se sugieren en la tarea concreta. A continuación, organizados en pares de distinto grado de avance o en grupo, escriben en sus cuadernos. El docente responde a lo que le preguntan los niños y provee información tanto oral como escrita, focalizando los lugares del texto donde hay que producir los cambios para esta nueva secuencia (además se puede cambiar el título). Es conveniente realizar una primera revisión del texto (al menos de una de las escrituras) en la pizarra con participación de los chicos y una lectura reflexiva que conduzca a la corrección con el maestro como mediador.

8. Escribimos una nueva secuencia para la fábula:

- Releemos la fábula para luego incluir una secuencia narrativa.

Una sugerencia: El lobo se da cuenta de que su compañero tiene el cuello despellejado. Al interrogarlo, el perro le da más detalles a cerca de su vida en la casa e intenta convencerlo de las ventajas.

- Leemos las siguientes preguntas que pueden servir para ampliar esta parte del relato:

- ¿Tiene el perro un lugar en la casa?
- ¿Quién le da de comer? ¿Qué come?
- ¿Qué otras cosas hace en la casa/la finca? ¿Cuida el lugar? ¿Qué hace si vienen desconocidos?
- ¿Cómo demuestra su agradecimiento?

- Escribimos la secuencia en este primer borrador:



EL LOBO Y EL PERRO

Estaba el lobo deambulando por el bosque y se moría de hambre. No había ningún animal para cazar. Los perros cuidaban muy bien a los rebaños, y era imposible acercarse a las ovejas.

Un día en que el lobo paseaba por los campos se encontró con un hermoso perro, que sin duda estaba muy bien alimentado. El lobo se iba a abalanzar sobre el animal para comérselo, pero a la vez pensó que aquel perrazo lo vencería sin dificultad, y prefirió conversar con él.

- *Te felicito, tienes muy buen aspecto - le dijo.*
- *Muchas gracias - contestó el perro. Si tú quisieras podrías estar como yo, solo tienes que venir a vivir en casa de mi dueño y ponerte a su servicio. Allí tendrás comida en abundancia, estarás muy bien alimentado y se acabarán tus penas.*

según diferentes variables (una por ejemplo es el contexto favorable /contexto desfavorable de los niños en relación con la lengua escrita).

CLASE 7

EL DICCIONARIO: LAS DEFINICIONES
LA FÁBULA

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Ud. puede proponerles a los niños ampliar la información acerca del lobo y el perro pero en el marco de los saberes de “Conocimiento del Ambiente”. La idea es que los conceptos de animales silvestres y domésticos sean reconocidos también en la fábula.



PARA SABER MÁS

Acerca de los animales de la fábula

- Leemos el texto “Animales” de “Mi libro 1” (el del quirquincho) para conocer o repasar lo aprendido acerca de los animales silvestres y domésticos:





HAY MUCHOS ANIMALES DIFERENTES, ALGUNOS PEQUEÑOS Y OTROS GRANDES. ALGUNOS SON MANSOS Y PUEDEN CONVIVIR CON LAS PERSONAS Y OTROS NO. EL SER HUMANO CUIDA A ALGUNOS ANIMALES. LES DA COMIDA Y CASA. ESTOS SON LOS ANIMALES DOMÉSTICOS, POR EJEMPLO: EL CABALLO, EL PERRO, EL GATO... OTROS, LOS QUE VIVEN EN EL CAMPO SIN QUE EL HOMBRE LOS ATIENDA, SON ANIMALES SILVESTRES, POR EJEMPLO: EL PUMA, EL ZORRO.

- Conversamos:

De acuerdo con lo que dice el texto, ¿Cuáles de estos animales que aparecen en las ilustraciones son silvestres y cuáles son domésticos? ¿Por qué? ¿En cuál de los dos grupos se incluye al lobo?

- En el cuaderno respondemos por escrito.



PARA SABER MÁS

“Animales domésticos y animales silvestres”



Los animales domésticos son Por ejemplo:.....
 Los animales silvestres son..... Por ejemplo:.....
 ¿El título del texto es preciso? ¿Por qué otro título lo podríamos cambiar? (“Animales domésticos y animales silvestres”).....

“MI PRIMER DICCIONARIO DE ANIMALES”

En el marco del proyecto de la producción de una “Antología de fábulas”, se propone la escritura de un diccionario específico de animales para el grado. Los niños deberán buscar en un diccionario las definiciones correspondientes, copiarlas, cotejarlas con entradas de diccionario que se dan en el ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las Definiciones”, buscar el significado de los términos que desconozcan. Finalmente, un grupo por vez, escribirá la definición de cada uno de los animales en el pizarrón y en el diccionario del aula, en orden alfabético y con su correspondiente ilustración.

Estas tareas pueden tener distinto grado de complejidad, por ejemplo: se pueden escribir con diferentes tipos de letra, etc. Siempre se realizará una puesta en común para que el resto de la clase conozca lo que hicieron los otros compañeros.

El objetivo de esta propuesta es que los alumnos se apropien del vocabulario específico correspondiente al área de “Conocimiento del Ambiente”, es importante que sean conscientes de este propósito y que lo escriban cuando piensen en el propósito de la escritura del diccionario.

Sugerencias para su elaboración: confeccionar una tapa, una contratapa. Incluir hojas ordenadas por orden alfabético en las que se destaquen la primera letra. Otra opción es con fichas ordenadas por orden alfabético en una caja.

5. Planificamos nuestro proyecto de escritura “Mi primer diccionario de animales”.

- ¿Adivinamos? Escribimos la respuesta...



*Todas las palabras sé
y, aunque a todas las explico,
nunca las pronunciaré.*

.....

Conversamos:

- ¿Qué nos proponemos escribir?
- ¿Para qué? (¿Qué función tiene el diccionario?)
- ¿Para quiénes será?
- ¿Qué tareas vamos a realizar?

6. En el cuaderno, registramos la tarea:

- Proyecto: “**Mi primer diccionario de animales**”
- Propósito:
- Destinatarios:
- Tareas:

Ud. puede destinar un espacio para explorar con los niños un diccionario. Luego se puede poner en común qué es un diccionario, qué saben ellos acerca de este libro. Compartir y conversar acerca de estas definiciones:

diccionario: recopilación de las palabras de una lengua colocadas de una manera alfabética y seguidas de su definición.

definición: explicación sobre algo o alguien, explicar qué es algo o quién es. Deriva de definir: explicar con exactitud el significado de una palabra o concepto.

entrada: cada una de las unidades léxicas o términos que aparecen definidos en un diccionario. Según la Real Academia Española, es cada una de las palabras o términos que se definen en un diccionario o enciclopedia.



EN LA BIBLIOTECA



El diccionario

Exploramos un diccionario

- ¿Qué partes tiene?
- ¿Cómo se busca una palabra, por ejemplo lobo, perro?

-En casa le contamos a algún familiar o amigo sobre nuestro proyecto “Mi primer diccionario de animales”.

La tarea propuesta a continuación en “LA BIBLIOTECA” es para que los niños nuevamente reunidos con sus respectivos equipos practiquen la lectura fluida. Ud. deberá dar las indicaciones pertinentes para que todos realicen este “entrenamiento” previo sostenido. Además puede ir revisando junto con los alumnos las copias de las fábulas para poner en común, por ejemplo las palabras con dudosa ortografía, etc.



EN LA BIBLIOTECA

- Con el equipo nos preparamos para la lectura de nuestra fábula de la semana de los “Desafíos”.

CLASE 8

**LA FÁBULA
EL DICCIONARIO**

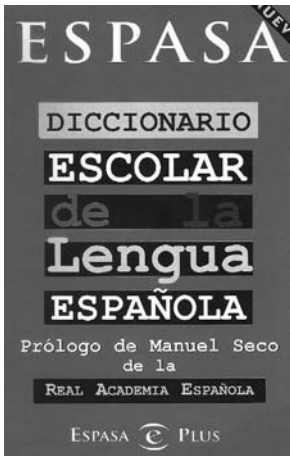
1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.



EN LA BIBLIOTECA

El diccionario

- Observamos las tapas de estos cuatro diccionarios y comentamos qué vemos:



1



2



3



4


- Leemos, por ejemplo los títulos y algunas aclaraciones de las tapas.
- En el cuaderno “LA BIBLIOTECA”: El diccionario
- “Completamos el siguiente cuadro”:

Diccionario	¿Está escrito especialmente para los niños? ¿Sí/No?	¿Por qué? ¿Cómo nos damos cuenta?
1		
2		
3		
4		

5. Planificamos y elaboramos la tapa de “Mi primer diccionario de animales”.

6. Trabajamos con estas definiciones de los animales de la fábula:

a. Leemos:




<http://imgur.com/56a12206/fabulo.jpg>

l

lobo, ba m y f. mamífero carnívoro de orejas erguidas y hocico puntiagudo que vive en manadas y aúlla para comunicarse.

- Observamos atentamente la imagen.
- Conversamos acerca del significado de algunas palabras que desconocemos de esta entrada de diccionario (puede ser mamífero, carnívoro, erguidas, manadas, aúlla, etc.).
- ¿A qué preguntas responden los datos que se dan en esta definición? (¿Qué clase de animal es? ¿Cómo se alimenta? ¿Cómo es? ¿Cómo vive?)

b. Leemos:



<http://pinitosyhojitas.com/imagenes/imagenes-recomendaciones-sobre-el-perro-labrador/>

p

perro, rra m. y f. mamífero carnívoro doméstico del que existen gran número de razas, tamaños y pelajes.

- Observamos atentamente la imagen.
- Conversamos acerca del significado de algunas palabras que desconocemos (puede ser raza, pelaje, etc.) de esta entrada de diccionario.
- ¿Responde a los mismos interrogantes de la definición anterior?

7. El grupo que la señorita designa copia las definiciones en el pizarrón y en las hojas correspondientes de “Mi primer diccionario de animales”.

8. Reflexionamos...

- Los datos de las definiciones acerca de los animales de los diccionarios, ¿sirven para entender mejor la fábula? ¿Por qué?

9. En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche) registramos: “Escribimos la definición de lobo y de perro en *Mi primer diccionario de animales*”.

10. La señorita nos lee una fábula para disfrutar y nosotros escuchamos atentamente.

¡PARE!
MAESTRA
Y NIÑOS LEYENDO

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

Un día conversaban la liebre y la tortuga. De pronto a la tortuga se le ocurrió hacerle a su compañera una rara apuesta.

-Estoy segura de poder ganarte una carrera -le dijo.

-¿A mí? -preguntó la liebre asombrada.

-Pues sí, a ti. Hagamos una apuesta y veamos quién gana la carrera.

La liebre, muy divertida, aceptó. Confiada en su ligereza, dejó partir a la tortuga y se quedó remoloneando. ¡Vaya si le sobraba el tiempo para ganarle a tan lerdo animal!

Pasito a pasito, y tan ligero como pudo, la tortuga siguió el camino. La liebre se había quedado dormida, ¡tan tranquila se sentía! Despertó de pronto, y comprendió que el tiempo había pasado sin darse cuenta; la tortuga ya debía estar lejos. Entonces echó a correr con su acostumbrada ligereza, pero era demasiado tarde: "el lerdo animal" atravesaba en ese momento la línea de llegada. Había ganado la apuesta.

"No confiemos en nuestra superioridad sobre los demás para alcanzar una meta; sin dedicación, seremos derrotados".

La Fontaine (adaptación)

11. Hacemos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja.

Para las tareas del vocabulario, en el proceso de desambiguación léxica o elaboración del sentido de las palabras se pueden utilizar distintas estrategias como: cotexto (remoloneando), familia de palabras (confiada, confiar, confianza, confianzudo, desconfiado), relación de oposición (ligereza/lentitud, ligero/ lerdo), diccionario (apuesta: acuerdo al que llegan dos o más personas por medio del cual se comprometen a pagar quien se equivoque.) etc.

Las palabras en los textos no solo tienen significado, es muy importante guiar este trabajo con el vocabulario para que los mismos niños reflexionen acerca del sentido que cobran algunas palabras clave en el texto.

12. Trabajamos en el cuaderno con el vocabulario:

- Pensamos y escribimos la familia de palabras de:

confiada:.....

- Reconocemos en el texto la palabra que se opone a lerda y la escribimos a continuación:

.....

- Buscamos en el diccionario el significado de apuesta y lo copiamos a continuación:

apuesta:.....

13. Pegamos una copia del texto en el cuaderno y en el “Rincón de las fábulas”.

14. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.

- En casa leemos la fábula a algún familiar o amigo y le mostramos lo que hicimos en clase.

CLASE 9

**LA FÁBULA
EL DICCIONARIO**

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.
5. Releemos la fábula “La liebre y la tortuga” para completar el siguiente cuadro en el cuaderno:

La fábula se llama:..... .

Sus personajes son:..... .

Comienza (situación inicial):
..... .



A la tortuga se le ocurre (conflicto):

La historia termina cuando (resolución):

La moraleja dice:

Ud. puede ayudar a los niños a identificar las características de estos personajes (no solamente las físicas), por ejemplo, la liebre: ligera, soberbia, burlona; la tortuga: lenta, humilde, perseverante.

6. Completamos el siguiente cuadro comparativo con las características de cada personaje según el texto:

<i>Personajes</i>	 liebre	 tortuga
<i>Características</i>

7. Ponemos en común la tarea y conversamos:

¿Son parecidos estos dos personajes? ¿En qué se diferencian?

- **Desafío de escritura de palabras: liebre y tortuga**

- En el pizarrón, escribimos la palabra

“Desafío de escritura de palabras”

liebre

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

liebre

- Con un color remarcamos esas letras

En el cuaderno: registramos “Desafío de escritura de palabras”

- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad.

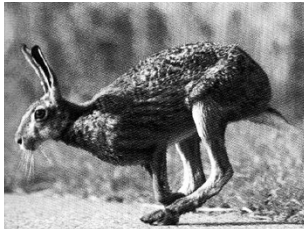
Hacemos lo mismo pero con la palabra tortuga.

“Desafío de escritura de palabras”

tortuga

- En casa volvemos a escribir y a estudiar estas palabras para mañana realizar otro desafío.

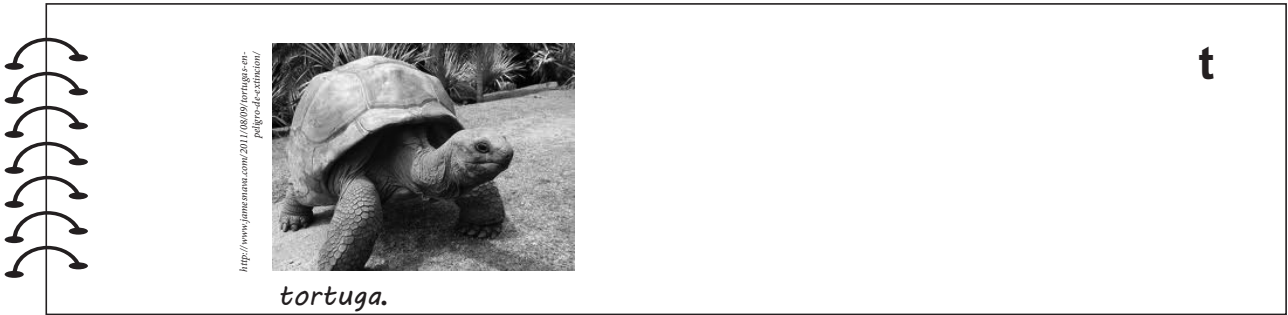
8. Buscamos en un diccionario y copiamos las definiciones de liebre y tortuga para “Mi primer diccionario de animales”:



<http://www.madripas.net/imagenes/animales/liebre.htm>

liebre.

|



9. Cotejamos la información con los datos del ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las Definiciones”.

10. Conversamos acerca del significado de algunas palabras que desconocemos de esta entrada de diccionario.

11. El grupo que la señorita designe copia la definición en el pizarrón y en las hojas correspondientes de “Mi primer diccionario de animales” (y si es necesario completa con los datos de las definiciones del anexo).

12. Leemos las dos definiciones incluidas en nuestro diccionario (la señorita o alguno de los compañeros).

13. En el cuaderno, registramos: “Escribimos la definición de liebre y tortuga en *Mi primer diccionario de animales*”.



EN LA BIBLIOTECA

- Con el equipo nos preparamos para la lectura de nuestra fábula de la semana de los “Desafíos...”.
- Leemos alguna poesía, un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.

CLASE 10

LA FÁBULA

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- **Desafío de escritura de palabras**

- Pasamos al pizarrón a escribir las dos palabras estudiadas y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura de palabras”

liebre

tortuga

- Revisamos que estén bien escritas en el pizarrón y en nuestros cuadernos.
- Escribimos las palabras en nuestra libreta diccionario.



EN LA BIBLIOTECA

5. Leemos esta otra versión de la fábula:

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

Cierta mañana la tortuga iba caminando despacio -tic, tic, tic, tic- cuando la liebre se le apareció de golpe y, con una sonrisa burlona, la saludó:

-Buenos días, doña tortuga, ¿adónde va?

-Vuelvo a mi casa -dijo la tortuga.

-Entonces, apúrese, que se le va a hacer de noche.

-No vaya a creer que soy tan lenta...

-Con esas patitas cortas no creo que pueda hacer mucho. En cambio yo...

-y la liebre dio vueltas a su alrededor tan, pero tan rápido, que a la tortuga le pareció estar en medio de un remolino.

-Es usted muy ligera, la felicito -dijo humildemente la tortuga-, pero yo también tengo lo mío. ¿No quiere que juguemos una carrera?

-¿Una quéeee? ¡Ja, ja, ja! No me haga reír que se me arrugan los bigotes.

-¿Qué? ¿No se anima?

-¡Por supuesto que sí!

Y así fue como la liebre y la tortuga buscaron a la zorra para que



fuera jueza de la carrera.

Al día siguiente, los animales se reunieron. Algunos bajo el cartel de partida; otros en la llegada... porque nadie se quería perder semejante acontecimiento.

Entre gritos y vivas, la primera en llegar fue la liebre. Venía con un pañuelito al cuello y una sonrisa ancha, dando saltitos y tirándole besos al público.

Al rato llegó la tortuga, caminando despacio -tic, tic, tic, tic-, con una gorrita y un poco de nervios. También la ovacionaron.

Cuando estuvieron las dos en la línea de largada, la zorra dio el aviso:

-Preparados, listos... ¡ya!

La liebre salió tan pero tan rápido que dejó una estela de tierra en el camino. La pobre tortuga, en cambio, caminaba tan despacio -tic, tic, tic, tic- que no movía ni siquiera un granito de polvo a su paso.

A los pocos minutos de correr, la liebre se detuvo y se dio vuelta. Ni rastros de la tortuga. "¡Ganarle a esa será zanahoria comida!", se dijo. Estaba a punto de seguir cuando vio un algarrobo al costado del camino. "Me tiro un ratito y después sigo, total, tengo tiempo de sobra", pensó. Y se quedó dormida debajo del árbol.

En tanto la tortuga, toda transpirada por el esfuerzo, seguía la marcha: tic, tic, tic, tic. Bajo el sol abrasador del mediodía, pasó por el lado del algarrobo tan concentrada mirando hacia adelante que no notó que la liebre estaba durmiendo allí. Un par de horas después, la liebre despertó.

-¿Dónde estoy? ¿Qué tenía que...? ¡La Carrera! -recordó, y de un salto volvió al camino.

Corrió a toda velocidad y, como no veía por ningún lado a su contrincante, pensó: "Esa tortulenta debe estar todavía por allá atrás". Cuando divisó el cartel de llegada, se le dibujó una sonrisa ancha, pero se le fue borrando a medida que se acercaba a la meta. Porque en ese lugar, los animales ya estaban llevando en andas... ¡a la tortuga! Que caminando despacito - tic, tic, tic, tic- pero sin parar en ningún momento había llegado primero.

"Moraleja: A menudo, el trabajo y la perseverancia son más valiosos que los dones naturales".

Cecilia Blanco (adaptación)
"Fábulas de Mayor a menor" Los Andes- El Diario

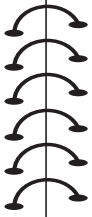
6. Conversamos acerca de esta versión de la fábula:

- ¿Cómo están caracterizados los protagonistas? ¿Hay alguna diferencia con la versión de La Fontaine?
- ¿Cuánto tiempo transcurre desde el comienzo hasta el final? ¿Cómo nos damos cuenta?

Ud. puede hacerles subrayar las expresiones de tiempo en la copia para que los niños las identifiquen con precisión y puedan reconocer las diferencias con la versión de La Fontaine.

7. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.**8. “LA FÁBULA MÁS VOTADA”**

- Pensamos cuál de las fábulas leídas nos gustó más y por qué.
- Preguntamos a los compañeros y anotamos en el pizarrón los votos.
- Destacamos con un color la fábula ganadora en “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche).






9. Repasamos la agenda y el equipo 1 se prepara para el “Desafío de lectura” de la siguiente clase (no nos olvidemos de las copias para los compañeros).


FECHA DE LECTURA	EQUIPO	TÍTULO DE LA FÁBULA	AUTOR
.....		“El león y el ratón”	Samaniego
.....		“El perro, el gallo y la zorra”	Esopo
.....		“El lobo y la cigüeña”	La Fontaine
.....		“La paloma y la hormiga”	Esopo
.....		“El perro dormido y el lobo”	Esopo

- En casa narramos la versión de “La liebre y la tortuga” y contamos cuándo tenemos que presentar nuestra fábula según la agenda.

TERCERA SEMANA

MODALIDAD DE TRABAJO

LA DOCENTE	COLECTIVAMENTE	ENGRUPO	EN PAREJA	INDIVIDUAL
				

CLASE 11

LA FÁBULA LA DEFINICIÓN

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer esta semana y específicamente el día de hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Las propuestas de tareas sugeridas a continuación están presentadas como una serie de problemas a resolver, de “desafíos”. La decisión de que los alumnos las realicen todas o algunas, en grupo, de a dos, todos juntos, en forma individual, es del docente teniendo en cuenta el impacto que tiene esta elección. Pero, es muy importante que los niños que tienen menor avance en el proceso de su alfabetización, trabajen en parejas ya que su inclusión en un grupo, en muchos casos, no les permite una efectiva intervención. Siempre, al final, se realizan las puestas en común en donde se “muestra” (a veces en el pizarrón) y se explica cómo se resolvió el desafío para que todos escuchen y miren lo realizado por los compañeros.

En estas tareas el foco está puesto en el trabajo con la lectura fluida, en el vocabulario, en la comprensión de algunos elementos de los textos narrativos, en este caso, de las fábulas.

Nos preparamos para los desafíos.

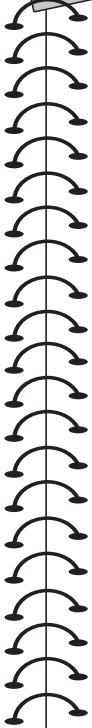
- Repartimos las copias de la fábula del día a los compañeros.

En las semanas previas los distintos grupos se han ido “entrenando” en la lectura para que sea lo más fluida posible. Se han destinado momentos en los que se ha preparado a cada uno de los grupos para esta ocasión. Ud., mejor que nadie, sabe quiénes pueden leer toda la fábula completa, quiénes una parte, quiénes el diálogo. Pero todos deben estar en condiciones de participar de alguna manera en este

“desafío” propuesto. Los niños pueden pasar al frente a realizar esta lectura o, si no quieren “exponerse”, lo pueden hacer desde el banco.

- **Primer desafío**

- Leemos la fábula (el equipo 1).



¡PARE!
MAESTRA
Y NIÑOS LEYENDO

EL LEÓN Y EL RATÓN

*Cierta vez estaba un ratoncito aprisionado en las garras de un león. El desdichado no fue atrapado en una ratonera por buscar comida, sino porque con otros molestaba al león que descansaba en su guarida. El animalito llorando, pidió clemencia por su equivocación. El rey de la selva escuchó su pedido y le respondió con tono majestuoso:
-Te perdono.*

Poco después, cazando el león, tropezó con una red oculta en la maleza. Quiso salir, pero allí quedó prisionero. Sus fuertes rugidos hicieron eco en la selva.

El ratoncito, que había sido liberado, escuchó los rugidos y llegó corriendo al lugar. Fue cortando los nudos de la red con sus fuertes dientes, de tal manera que al fin salvó al león.

“Conviene al poderoso con los humildes tener bondad. Tal vez se pueda ver necesitado del auxilio de aquel más desdichado”.

Samaniego (adaptación)


- Hacemos comentarios acerca de la fábula y su moraleja (¿Estamos de acuerdo? Sí/no ¿por qué?).

Ud. puede realizar una lectura interrumpida para aclarar términos del texto o simplemente mediar con los niños el significado de algunas palabras o expresiones que pueden ser difíciles para su comprensión y que no son trabajadas a continuación en las tareas propuestas con el vocabulario: por ejemplo: garras, desdichado, guarida, clemencia, majestuoso, red, poderoso, etc.

- Realizamos una relectura de a dos.

- **Desafío para la comprensión: Los buscadores de personajes y de sus características (en grupo o de a dos):**

- A partir de la lectura de la siguiente lista de cualidades, seleccionamos y escribimos debajo del animal al que le corresponden:



desdichado poderoso molesto clemente insolente agradecido humilde

<i>León</i>	<i>Ratón</i>

- Ponemos en común lo realizado.

• **Desafío para la comprensión: el vocabulario**

- Buscamos la familia de palabras de:

desdichado:

poderoso:

- Ponemos en común nuestras respuestas.

• **Desafío para la comprensión del texto: las acciones**

- Releemos en el texto para buscar la parte en donde se explican los siguientes interrogantes y respondemos:

a) ¿Cuál es el problema que se le presenta al ratoncito inicialmente?

b) ¿Por qué el ratoncito fue atrapado por el león?

c) ¿Es agradecido el ratón? ¿Cómo nos damos cuenta?

- Ponemos en común nuestras respuestas.




PARA SABER MÁS

• **Desafío...**

- ¿En qué lugar suceden estos hechos? ¿Aparece nombrado? ¿Cómo nos damos cuenta?

- Leemos esta información:



La selva es un bosque extenso muy poblado de árboles y animales salvajes, que crece de manera natural en las zonas cálidas del planeta.

Ud. puede guiar a los niños para que busquen información: en cuál/es material/es y en dónde están.

- Investigamos en qué lugares del planeta hay selvas. Los ubicamos en un mapa.

- Hacemos una puesta en común.

• **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario**

- Escribimos cuatro palabras importantes de la fábula en un papelito para que otros compañeros las lean.

- Explicamos por qué las elegimos.

- Las buscamos en el texto.

- Las copiamos en el pizarrón y en la libreta diccionario (o en una ficha diccionario).

10. Leemos las definiciones incluidas en nuestro diccionario (la señorita y/o alguno de los compañeros).

11. En el cuaderno registramos: “Escribimos las definiciones de león y de ratón en MI PRIMER DICCIONARIO DE ANIMALES”.

• **Desafío de escritura de palabras: león y ratón**

- En el pizarrón, escribimos la palabra:

“Desafío de escritura de palabras”

león

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

leon

- Con un color remarcamos la dificultad.

- En el cuaderno registramos: “Desafío de escritura de palabras”.

- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad.

- Realizamos los mismos pasos pero con la palabra ratón.

“Desafío de escritura de palabras”

raton

- En casa volvemos a escribir y a estudiar estas palabras para realizar otro desafío mañana.

12. Controlamos en la “AGENDA DE LECTURA” a qué equipo le toca leer la fábula y traer las copias para los compañeros mañana.



EN LA BIBLIOTECA

- Leemos alguna poesía, un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.

CLASE 12

LA FÁBULA
LA DEFINICIÓN

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- **Desafío de escritura de palabras...**

- Pasamos al pizarrón a escribir las dos palabras estudiadas y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura”

león

ratón

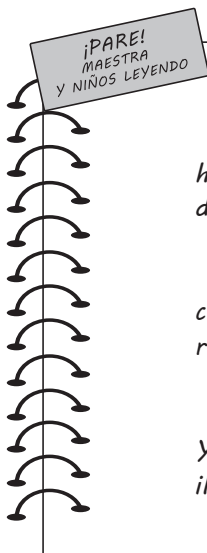
- Revisamos que estén bien escritas en el pizarrón y en nuestros cuadernos.
- Escribimos las palabras en nuestra libreta diccionario.

Nos preparamos para los desafíos.

- Repartimos las copias de la fábula del día a los compañeros.

- **Desafío de lectura**

- Leemos la fábula (el equipo 2).



EL PERRO, EL GALLO Y LA ZORRA

Cierto día se conocieron un gallo y un perro. Al cabo de un tiempo se hicieron muy amigos y convencidos de que les convenía andar juntos, los dos se fueron a recorrer el mundo.

Al caer la noche se detuvieron en un bosque. El gallo se trepó a la copa de un árbol y el perro buscó refugio en el hueco del tronco. Al poco rato los dos animales dormían.

El gallo, que siempre es madrugador, se despertó muy temprano. Y lanzó al aire su agudo canto antes de que los primeros rayos del sol iluminaran el horizonte.



Una zorra que merodeaba por allí, relamiéndose al oírlo, le pidió que bajara para darle las gracias por tan bello canto.

El gallo lo pensó, pero ni tonto ni perezoso le contestó que si quería que él bajara, primero debía llamar al portero que dormía al pie del árbol.

La zorra no advirtió la treta porque solo pensaba en el festín que iba a darse y se arrimó al hueco del árbol llamando a grandes voces. El perro se despertó con semejantes gritos y se abalanzó sin decir ni una palabra sobre la zorra. En verdad dejó a la imprudente zorra muy maltrecha, muy malherida.

“De nada vale la astucia si no va acompañada de la prudencia”.

Esopo (adaptación)

- Hacemos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja (¿Estamos de acuerdo? Sí/no ¿por qué?).

Ud. puede realizar una lectura interrumpida para aclarar términos del texto o simplemente mediar con los niños el significado de algunas palabras o expresiones que pueden ser difíciles para su comprensión y que no son trabajadas a continuación en las tareas propuestas con el vocabulario, por ejemplo: ma-drugador, merodeaba, relamiéndose, perezoso, portero, treta, maltrecha, etc.

- Realizamos una relectura de a dos.

- **Desafío para la comprensión del texto y de su vocabulario...**

- En el siguiente cuadro hay que escribir las palabras que corresponden a cada una de las columnas según al grupo que pertenecen: perro, zorra, ave

<i>Animal</i>	<i>Animal</i>	<i>Animal</i>
<i>mamífero</i>	<i>reptil</i>
..... .	<i>gallo</i>	
..... .		

- Ponemos en común las respuestas.

- **Desafío para la comprensión: Los buscadores de personajes y de sus características (en grupo o de a dos):**

- Leemos las características de los personajes y tachamos la palabra o cualidad que no corresponda:




<i>gallo</i>	<i>perro</i>	<i>zorra</i>
<i>madrugador</i>	<i>cuidador</i>	<i>engañadora</i>
<i>cantor</i>	<i>miedoso</i>	<i>hambrienta</i>
<i>tonto</i>	<i>fuerte</i>	<i>prudente</i>
<i>amigable</i>	<i>amigable</i>	<i>amigable</i>
<i>inteligente</i>	<i>compañero</i>	<i>ingenua</i>
<i>perezoso</i>		

- Ponemos en común lo realizado.

• **Desafío para la comprensión del texto (conflicto, hechos)**

- A partir de las siguientes afirmaciones buscamos en el texto para tachar lo que no corresponda (verdadero o falso) y fundamentamos nuestras respuestas.



- Al gallo y al perro les convenía andar juntos.	V F
- La zorra le pidió al gallo que se bajara de la copa del árbol porque quería darle las gracias por cantar una bella canción.	V F
- El gallo llamó al perro para que lo defendiera.	V F
- La zorra no advirtió la treta del gallo.	V F
- El perro defendió a su amigo el gallo.	V F

- Hacemos la puesta en común y decimos en forma oral el porqué de nuestras conclusiones.

• **Desafío para la comprensión del texto (espacio).**

- Leemos la siguiente definición del lugar en donde se desarrollan los hechos.

.....: extensión de terreno cubierto de árboles.

- Escribimos cuál es ese lugar (para eso releemos la fábula).

- Buscamos en el texto algunas pistas que identifiquen a ese lugar.

- Ponemos en común la resolución.

• **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario.**

- Escribimos cuatro palabras importantes de la fábula en un papelito para que otros compañeros las lean.

- Explicamos por qué las elegimos.

- Las buscamos en el texto.

- Las copiamos en el pizarrón y en la libreta diccionario (o en una ficha diccionario).

5. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.

6. Buscamos en un diccionario las definiciones de gallo y de zorra para “Mi primer diccionario de animales”. Las leemos en voz alta.

7. Comparamos la información encontrada con la del ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las Definiciones”.

8. Conversamos acerca del significado de algunas palabras que desconocemos de esta entrada de diccionario.

9. El equipo a cargo de la fábula del día copia las definiciones en el pizarrón y en las hojas correspondientes de “Mi primer diccionario de animales” (y si es necesario completa con los datos de las definiciones del anexo).



http://www.daduhumanos.com/UserFiles/Image/fron-dos/2008/09/te_membre/gallo.jpg



gallo.

g



http://4.bp.blogspot.com/_4F4a8CjP8Y/UAk-dArmoUJg



zorra.

z

10. Leemos las definiciones incluidas en nuestro diccionario (la señorita y/o alguno de los compañeros).

11. En el cuaderno registramos: “Escribimos las definiciones de gallo y de zorra en *Mi primer diccionario de animales*”

• **Desafío de escritura de palabras: gallo**

- En el pizarrón, escribimos la palabra:

“Desafío de escritura de palabras”

gallo

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

gallo

- Con un color remarcamos la dificultad.

En el cuaderno registramos: “Desafío de escritura de palabras”.

- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad.
- En casa volvemos a escribir y a estudiar esta palabra para mañana realizar otro desafío.

12. Controlamos en la “AGENDA DE LECTURA” a qué equipo le toca leer la fábula y traer las copias para los compañeros mañana.



EN LA BIBLIOTECA _____

- Leemos alguna poesía, un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.

CLASE 13

LA FÁBULA
LA DEFINICIÓN

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- **Desafío de escritura de palabras**

- Pasamos al pizarrón a escribir la palabra estudiada y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura de palabras”

gallo

- Revisamos que esté bien escrita en el pizarrón y en nuestros cuadernos.
- Escribimos la palabra en nuestra libreta diccionario.

Nos preparamos para los desafíos.

- **Desafío de lectura**

- Leemos la fábula (equipo 3).

¡PARE!
MAESTRA
Y NIÑOS LEYENDO

EL LOBO Y LA CIGÜEÑA

Cierto día se pusieron de acuerdo los lobos para hacer un gran festejo y prepararon un delicioso banquete. Como son animales siempre hambrientos, la comida fue devorada en muy poco tiempo.

Uno de los lobos, temiendo quedarse sin probar tantas exquisiteces, comió demasiado rápido. Tuvo la mala suerte de que se le atravesara un hueso en la garganta. Por la desesperación comenzó a saltar, a correr sin rumbo.

Una cigüeña que pasaba por allí, se arrimó para ver qué sucedía. Por gestos el lobo le hizo entender lo que le había ocurrido. Compadecida la cigüeña, sin pensarlo más, se dispuso a ayudarlo en el momento. A continuación, metió cuidadosamente su largo pico en la boca del lobo y le extrajo el hueso de la garganta.

Muy contento, el lobo dio media vuelta para regresar inmediatamente al banquete.

-Amigo lobo - reclamó la cigüeña -, ¿no me das ni siquiera una



recompensa? ¿Ni siquiera me das las gracias?
 -¿Realmente esperas que te dé algo? ¡Estás loca!- respondió el lobo --
 ¿No te parece suficiente haber salido libre de mi boca? ¿Te parece poco
 regalo que te haya perdonado la vida?

“Es propio de los seres egoístas no dar mérito a la obra de los demás”.

La Fontaine (adaptación)

- Hacemos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja (¿Estamos de acuerdo? Sí/No ¿por qué?).

Ud. puede realizar una lectura interrumpida para aclarar términos del texto o simplemente mediar con los niños el significado de algunas palabras o expresiones que pueden ser difíciles para su comprensión y que no son trabajadas a continuación en las tareas propuestas con el vocabulario, por ejemplo: banquete, compadecida, satisfecho, reclamó, etc.

- Realizamos una relectura de a dos.

• **Desafío para la comprensión del texto: Descubrimos a los personajes y sus característica.**

- Completamos con las palabras o expresiones que corresponden según el texto:



El lobo es.....

La cigüeña es.....

- Al final se encuentran las “Ayudas para poder resolver el desafío”.

- Ponemos en común lo realizado.

• **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario.**

- Pensamos y escribimos las diferencias entre estas dos acciones: devorar y comer.

- Podemos usar el diccionario para lograr mayor precisión con sus significados.

- Reflexionamos: ¿El lobo tuvo el problema por devorar o comer?

- Unimos con una flecha palabras de su misma familia:



compadecida

hambriento

festejo

compasión

hambre

voraz

devorador

esperar

desesperado

festín

- Ponemos en común las respuestas.

• **Desafío para la comprensión del texto: las acciones.**

- Tachamos las oraciones que no cuentan lo que hacen los personajes de la fábula leída:

<i>Lobo-lobos</i>	<i>Cigüeña</i>
- <i>Hicieron un gran festejo.</i>	- <i>Caminó mucho al rayo del sol.</i>
- <i>Comió muy rápido.</i>	- <i>Sintió sed.</i>
- <i>Se ahogó con un hueso.</i>	- <i>Acudió rápidamente a ayudar al lobo.</i>
- <i>Cortó una hoja con el pico.</i>	- <i>Introdujo su largo pico en la boca del lobo.</i>
- <i>Bebió agua del arroyo.</i>	- <i>Cayó al agua.</i>
- <i>Pidió ayuda a la cigüeña.</i>	- <i>Sacó el hueso atravesado.</i>
- <i>Despreció la ayuda de la cigüeña.</i>	- <i>Pidió al lobo que le pagara el favor.</i>
- <i>Saludó amablemente y se fue.</i>	- <i>Miró al lobo y le sonrió.</i>

- Identificamos cuál de estas acciones es el primer problema que se le presenta al lobo (marcamos con una cruz la oración).

- Ponemos en común la resolución.

• **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario.**

- Escribimos cuatro palabras importantes de la fábula en un papelito para que otros compañeros las lean.

- Explicamos por qué las elegimos.

- Las buscamos en el texto.

- Las copiamos en el pizarrón y en la libreta diccionario (o en una ficha diccionario).



PARA SABER MÁS



• **Desafío: acerca de los “fabulistas”**

Ahora leemos algunos datos sobre la vida de:

Jean de la Fontaine (1621-1695). Autor nacido en Francia. Abandonó la abogacía para ganarse la vida como escritor. Fue famoso por sus fábulas protagonizadas por animales que actúan como personas. Una característica relevante de su obra fue el humor.

- Escribimos a continuación los títulos de las fábulas escritas por La Fontaine leídas en las clases anteriores:

.....

5. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.

6. Buscamos en un diccionario la definición de cigüeña para “Mi primer diccionario de animales”. La leemos en voz alta.

7. Comparamos la información encontrada con la del ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las Definiciones”.
8. Conversamos acerca del significado de algunas palabras que desconocemos de esta entrada de diccionario.
9. El equipo a cargo de la fábula del día copia la definición en el pizarrón y en las hojas correspondientes de “MI PRIMER DICCIONARIO DE ANIMALES” (y si es necesario completa con los datos de las definiciones del anexo).



10. Leemos la definición incluida en nuestro diccionario (la señorita y/o alguno de los compañeros).
11. En el cuaderno, registramos “Escribimos la definición de cigüeña en “Mi primer diccionario de animales”.

- **Ayudas para resolver el desafío**
- Desafío para la comprensión del texto: Los buscadores de personajes y de sus características:

hambriento - amable - devorador - solidaria - egoísta - compadecida

- **Desafío de escritura de palabras: cigüeña**
- En el pizarrón, escribimos la palabra:

“Desafío de escritura de palabras”

cigüeña

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

cigüeña

- Con un color remarcamos la dificultad.
- En el cuaderno registramos: “Desafío de escritura de palabras”.
- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad.
- En casa volvemos a escribir y a estudiar esta palabra para mañana realizar otro desafío.

12. Controlamos en la “AGENDA DE LECTURA” a qué equipo le toca leer la fábula y traer las copias para los compañeros mañana.



EN LA BIBLIOTECA _____

- Leemos alguna poesía, un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.

CLASE 14

LA FÁBULA
LA DEFINICIÓN

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- **Desafío de escritura de palabras**

- Pasamos al pizarrón a escribir la palabra estudiada y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura de palabras”

cigüeña

- Revisamos que esté bien escrita en el pizarrón y en nuestros cuadernos.
- Escribimos la palabra en nuestra libreta diccionario.

Nos preparamos para los desafíos.

- **Desafío de lectura:**

- Leemos la fábula (equipo 4).

¡PARE!
MAESTRA
Y NIÑOS LEYENDO

LA PALOMA Y LA HORMIGA

Iba una hormiga caminando al rayo del sol y de repente sintió sed. Se arrimó para beber en un arroyo, pero al inclinarse demasiado, se cayó en la corriente de agua.

Una paloma miraba lo que ocurría desde las ramas de un árbol y se dio cuenta del peligro en que se hallaba la pequeña hormiga. Cortó una hoja con el pico, y volando la dejó caer en el arroyo, junto a la hormiga. Consiguió esta treparse a la hoja, y así se salvó de morir.

No acababa de poner nuevamente sus patitas en tierra, cuando vio que un muchacho se disponía a disparar su honda contra la paloma. Rápidamente, la hormiga se acercó a él y le mordió con tal fuerza en el talón que el joven, dando un grito, soltó su arma. La paloma avisada, voló lejos.

“Así la gratitud paga el bien que se recibe”.

Esopo (adaptación)


- Hacemos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja (¿Estamos de acuerdo? Sí/no ¿por qué?).

Ud. puede realizar una lectura interrumpida para aclarar términos del texto o simplemente mediar con los niños el significado de algunas palabras o expresiones que pueden ser difíciles para su comprensión y que no son trabajadas a continuación en las tareas propuestas con el vocabulario: inclinarse, honda y gratitud, etc.

- Realizamos una relectura de a dos.

- **Desafío para la comprensión del texto: Los buscadores de personajes y de sus características.**

- Leemos el siguiente cuadro y releemos la fábula para completar con las características que tienen los personajes por las acciones que realizan:



<i>ANIMAL</i>	<i>ACCIONES</i>	<i>CUALIDAD/ES</i>
	<i>-Sintió sed</i>	
	<i>-Vio que un muchacho iba a disparar contra la paloma</i>	
	<i>-Mordió el talón del muchacho</i>	
	<i>-Miraba desde la rama de un árbol</i>	
	<i>-Cortó una rama y la dejó caer junto a la hormiga</i>	


- Al final de la clase encontramos “Ayudas para resolver los desafíos”.
- Ponemos en común las respuestas.

- **Desafío para la comprensión del texto: el espacio.**

- Buscamos y subrayamos en la fábula las palabras o expresiones que den pistas acerca del lugar en donde se ayudan mutuamente la paloma y la hormiga.
- Ponemos en común la resolución de la tarea.

- **Desafío para la comprensión: el vocabulario.**

- Remplazamos las palabras y expresiones destacadas por otras que sean sinónimo:



Quando **vio** que un **muchacho** se disponía disparar su **honda** contra **la paloma**.

Rápidamente, la **hormiga** se **acercó** a él y le **mordió con tal fuerza** en el talón...

- Al final de la clase encontramos “Ayudas para resolver los desafíos”.
- Ponemos en común la resolución.

- Buscamos en el texto los siguientes términos para reconocer su significado: corriente, honda, hoja.
- Pensemos ejemplos con otros significados de esas palabras y compartámoslos con los compañeros.

- **Desafío para la comprensión del texto (argumento).**

- Completamos con las palabras o expresiones que corresponden al texto:

LA PALOMA Y LA HORMIGA

*Iba caminando al rayo del sol y de repente sintió
Se arrimó para beber en un arroyo, pero al demasiado, se cayó en la
.....*

*Unase dio cuenta, cortó con el pico, la dejó
caer en el arroyo, la hormiga. Consiguió esta a la hoja, y
así se de morir.*

*A continuación la hormigaque un muchacho se disponía a disparar
contra la..... Rápidamente, se acercó a él y lemordió con tal
fuerza en elque el jovensu arma. La paloma, voló
.....*

“Así lapaga el que se recibe”.

- Releemos el texto para corroborar si nuestras respuestas y escrituras (ortografía) son correctas.

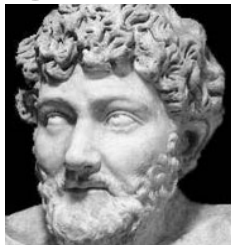
- **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario.**

- Escribimos cuatro palabras importantes de la fábula en un papelito para que otros compañeros las lean.
- Explicamos por qué las elegimos.
- Las buscamos en el texto.
- Las copiamos en el pizarrón y en la libreta diccionario (o en una ficha diccionario).

5. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.



PARA SABER MÁS



- **Desafío: acerca de los fabulistas**

- Ahora leemos algunos datos sobre la vida de:

Esopo: (s.VI a.C.) Fabulista griego. Pocos datos existen sobre su vida. Pero sobre él se han escrito numerosas anécdotas: fue un esclavo que viajó mucho con su amo. Sus fábulas son breves narraciones protagonizadas por animales y su contenido deja una enseñanza moral (moralejas).

Algunos interrogantes para resolver:

- Si Esopo es griego, ¿de qué país es?
- Buscamos en un mapa dónde queda ese país y lo compartimos con los compañeros.
- En esa época qué era ser esclavo y ser amo.

6. Buscamos en un diccionario las definiciones de paloma y hormiga para “Mi primer diccionario de animales”. Las leemos en voz alta.



7. Comparamos la información encontrada con la del ANEXO DE LOS TEXTOS: “Las Definiciones”.

8. Conversamos acerca del significado de algunas palabras que desconocemos de esta entrada de diccionario.

9. El equipo a cargo de la fábula del día copia las definiciones en el pizarrón y en las hojas correspondientes de “Mi primer diccionario de animales” (y si es necesario completa con los datos de las definiciones del anexo).

  p

paloma.

  h


hormiga.

10. Leemos las definiciones incluidas en nuestro diccionario (la señorita y/o alguno de los compañeros).


11. En el cuaderno, registramos “Escribimos las definiciones de paloma y hormiga en *Mi primer diccionario de animales*”.

AYUDAS PARA RESOLVER LOS DESAFÍOS:

- **Desafío: Los buscadores de personajes y de sus características (en grupo o de a dos).**
- Reconocemos las respuestas entre estas cualidades que aparecen mezcladas:

 *buena, generosa, agradecida, rápida, atenta, sedienta, observadora, solidaria*

- **Desafío para la comprensión: el vocabulario.**
- Reemplazamos la palabra destacada por otra que sea sinónimo:

 *observó, chico, joven, arma, ave; en un instante, el animalito (insecto), se arrimó, fuertemente.*

- **Desafío de escritura de palabras: hormiga y paloma.**

- En el pizarrón, escribimos la palabra:

“Desafío de escritura de palabras”

hormiga

- Marcamos las posibles dificultades de escritura que tiene:

“Desafío de escritura de palabras”

hormiga

- Con un color remarcamos esas letras.

En el cuaderno registramos: “Desafío de escritura de palabras”.

- Copiamos la palabra, revisamos su escritura y remarcamos las letras con dificultad.

La palabra paloma, ¿tiene alguna dificultad? Entonces la copiamos pero sin remarcar ninguna letra.

“Desafío de escritura de palabras”

paloma

- En casa volvemos a escribir y a estudiar estas palabras para mañana realizar otro desafío.

12. Controlamos en la “AGENDA DE LECTURA” a qué equipo le toca leer la fábula y traer las copias para los compañeros mañana.



EN LA BIBLIOTECA _____

- Leemos alguna poesía, un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.

CLASE 15

LA FÁBULA
LA DEFINICIÓN

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- **Desafío de escritura de palabras**

- Pasamos al pizarrón a escribir las palabras estudiadas y destacamos las dificultades ortográficas:

“Desafío de escritura de palabras”

hormiga

paloma

- Revisamos que estén bien escritas en el pizarrón y en nuestros cuadernos.
- Escribimos las palabras en nuestra libreta diccionario.

Nos preparamos para los desafíos.

- **Desafío de lectura**

- Leemos la fábula (equipo 5).

¡PARE!
MAESTRA
Y NIÑOS LEYENDO

EL PERRO DORMIDO Y EL LOBO

Dormía tranquilamente en la puerta de la casa de su dueño, un perro mal cuidado, flaco y hambriento. En ese momento pasó por el lugar un lobo. Vio al perro y se imaginó una excelente comida. Sin pensarlo más se abalanzó sobre el desdichado animal, que se despertó del susto.

- Lobo - dijo el perro-. ¿Por qué me quieres comer ahora? Mirame bien y escucha lo que tengo para decirte... Dentro de unos días mis dueños se van a casar y harán un gran banquete. Por supuesto que yo comeré y comeré, me pondré gordo y cuando tú vuelvas a pasar por aquí, te encontrarás con un manjar sabroso.

El lobo miró al perro cuyas costillas se dibujaban debajo de la piel, lo pensó y decidió que le convenía esperar. Y se despidió con un “¡Hasta la vuelta!”.



Al cabo de un tiempo el lobo regresó. Pero grande fue su sorpresa porque ya no halló al perro dormido en el mismo lugar de la casa sino arriba en un altillo del granero. Le recordó su promesa y le pidió que bajara.

- Lobo - exclamó el perro-, si otra vez me sorprendieras, ¡no esperes a las bodas!

“Si somos prudentes, una vez que escapamos de un peligro nos cuidaremos muy bien de volver a caer en el mismo”.

Esopo (adaptación)

- Hacemos comentarios acerca de la fábula y de su moraleja (¿Estamos de acuerdo? Sí/no ¿Por qué?).

Ud. puede mediar con los niños el significado de algunas palabras o expresiones que pueden ser difíciles para su comprensión que no son trabajadas a continuación en las tareas propuestas con el vocabulario: abalanzó, desdichado, banquete, prudente, etc.

- Realizamos una relectura de a dos.

• **Desafío para la comprensión del texto: Los buscadores de personajes y de sus características.**

- Completamos el siguiente cuadro sobre los personajes de esta fábula. Releemos el texto para no equivocarnos:

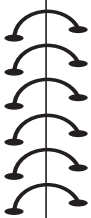


<i>ANIMAL</i>	<i>CARACTERÍSTICAS (¿Cómo es?)</i>
<i>perro</i>	
<i>lobo</i>	

- Ponemos en común las respuestas.

• **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario.**

- Leemos las siguientes frases extraídas de la fábula e identificamos (con una cruz) el significado correcto entre las opciones. Si tenemos alguna duda releemos el fragmento en donde aparecen:



manjar sabroso

-plato de comida

-comida exquisita

-comida abundante

cuyas costillas se dibujaban debajo de la piel

-cuyas costillas apenas se veían debajo de la piel



- cuyas costillas se traslucían debajo de la piel
- cuyas costillas se disimulaban debajo de la piel

atillo del granero

- lugar donde se guardan granos
- lugar alto de un galpón destinado a los granos
- puerta de entrada de un galpón

- Ponemos en común las respuestas.

• **Desafío para la comprensión del texto: la secuencia narrativa.**

- Ordenamos colocándoles números a las acciones de la fábula leída y marcamos el conflicto con una cruz:



- El lobo se abalanzó sobre el desdichado animal para comérselo.
- Un perro flaco dormía en la puerta de la casa de su dueño.
- Halló al perro en el atillo del granero.
- El perro se despertó con el susto.
- El perro le dijo al lobo que si otra vez lo sorprendiera no esperara a las bodas.
- Al cabo de un tiempo regresó el lobo, le recordó al perro su promesa y le pidió que bajara.
- En ese momento pasó por ese lugar el lobo.
- El perro convenció al lobo de que volviera luego de que engordara después de las bodas.

- Ponemos en común las respuestas.

• **Desafío para la comprensión del texto: el vocabulario.**

- Escribimos cuatro palabras importantes de la fábula en un papelito para que otros compañeros las lean.
- Explicamos por qué las elegimos.
- Las buscamos en el texto.
- Las copiamos en el pizarrón y en la libreta diccionario (o en una ficha diccionario).

5. En “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche) registramos la clase de texto, el título de la fábula y el nombre de su autor.

• **Desafío para la comprensión del texto: Comparamos dos fábulas.**

- Completamos el siguiente cuadro comparativo pero antes releemos la fábula “El lobo y el perro”:



Fábulas: “El lobo y el perro” y “El perro dormido y el lobo”.	Semejanzas	Diferencias
Lugar (espacio)		
Personajes		

- Ponemos en común la resolución.

• **DESAFÍOS PARA TERMINAR**

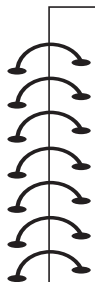
A. Otro desafío más con uno de los personajes.

- Releemos la fábula “El lobo y la cigüeña”.

¿Qué características tiene el lobo?

- Hacemos un recorrido por el personaje lobo presentado en las distintas fábulas. ¿Qué características se repiten o se agregan?

B. Observamos los títulos de las fábulas leídas y encontramos semejanzas y diferencias:



El cuervo y la zorra
El lobo y el perro
La liebre y la tortuga
El león y el ratón
El perro, el gallo y la zorra
El lobo y la cigüeña
La paloma y la hormiga
El perro dormido y el lobo

- Todos los nombres de los personajes que aparecen son de

Pero en una de las fábulas hay un personaje que no es un animal ¿en cuál y quién es?

(En la fábula “La paloma y la hormiga” y es un.....).

C. “LA FÁBULA MÁS VOTADA”

- Pensamos cuál de las fábulas leídas nos gustó más y por qué.

- Preguntamos a los compañeros y anotamos en el pizarrón los votos.

- Destacamos con un color la fábula ganadora en “MIS LECTURAS” (cuaderno y afiche).

D. Ahora resolvemos otro desafío: en el ANEXO DE LOS TEXTOS “El Cuento”.

- En casa contamos qué hicimos hoy con los “Desafíos....”.

En el ANEXO DE LOS TEXTOS “Las Definiciones” podemos resolver otros desafíos.

CUARTA SEMANA

MODALIDAD DE TRABAJO

LA DOCENTE	COLECTIVAMENTE	ENGRUPO	EN PAREJA	INDIVIDUAL
				

CLASE 16

LA FÁBULA: LAS ILUSTRACIONES LOS TÍTULOS

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer esta semana y específicamente el día de hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área: “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

La escritura de textos: Una tarea sustancial en la secuencia didáctica es la escritura sin ayuda de textos ya que los niños tienen que encontrar en la propuesta alfabetizadora un momento para escribir según lo pueden hacer dado el estado de sus conocimientos, y además porque esta escritura es muy indicativa de sus progresos. Sin embargo, en el aprendizaje de la lengua escrita hay procesos muy complejos como la reflexión y la revisión del propio escrito que necesitarán de su guía durante todo el primer ciclo.

Se trata de un proceso que se va complejizando y va delegando progresivamente en los alumnos la revisión de sus propias escrituras, puesto que para concentrarse en aspectos superiores o en unidades más complejas tienen que haber automatizado los procesos más simples para que no los distraigan: los niños no pueden revisar un texto completo sin poder revisar solos, por ejemplo: la copia del pizarrón, la escritura de una palabra o de una oración. Por eso se sugieren tareas en las que se les proponen escribir algunas palabras u oraciones relacionadas con los textos leídos pero nuevas para los alumnos. Los chicos con mayores dificultades requerirán más mediación docente en su realización. Poco a poco y de manera alternada o sucesiva Ud. podrá solicitar construcciones cada vez más complejas. El propósito de estas tareas es que los alumnos avancen en la construcción del sistema de escritura aplicando las estrategias de los escritores expertos: escritura, revisión, corrección y reescritura.

Las diferentes propuestas de escritura para la antología serán desarrolladas por los mismos grupos conformados para los “Desafíos de lectura de fábulas”. Ud. puede elegir entre las distintas opciones que se sugieren y definir en los grupos de trabajo qué tareas pueden ir realizando cada uno de los niños. La idea es que todos trabajen, que cada uno pueda avanzar (en muchos casos con su ayuda invaluable) pero que todos puedan aportar a esta tarea. Ser “autores” los lleva a sentirse importantes y a seguir esforzándose porque saben que entre todos se tienen confianza acerca de sus posibilidades y esto colabora con la autoestima.

- Propuesta A: “Ilustraciones”

1. Buscamos algunos libros de cuentos, fábulas, etc. para observar las ilustraciones y el lugar que ocupan en la diagramación de la página.

2. Observamos un ejemplo de una fábula leída con su correspondiente ilustración:

EL CUERVO Y LA ZORRA

Sobre la rama de un árbol, estaba un cuervo con un sabroso pedazo de queso en su pico. A los pies del árbol se detuvo una zorra hambrienta, atraída por el olor. La zorra levantó la vista, vio al cuervo y le dijo:

- *Amigo cuervo ¡qué plumaje tan hermoso tienes! Encantado con el elogio, el cuervo abrió las alas para mostrarse un poco más.*
- *Si cantas igual de hermoso como son tus plumas la verdad es que habría que nombrarte el rey de los pájaros. ¿Podría yo escuchar ese canto maravilloso?*

La verdad es que el cuervo se sintió muy halagado con los magníficos elogios de la astuta zorra. Y cuando abrió el pico para cantar se le cayó el pedazo de queso.



Rápida como una flecha la zorra se corrió, alcanzó a abrir la boca en el momento justo y se devoró el queso de un solo bocado. Y se alejó diciendo en voz alta:

- *Muchas gracias por la comida, amigo cuervo. Todavía te falta un poco para ser el rey de los pájaros.*


“No confíes en los te adulan en exceso”.

La Fontaine (adaptación)

3. Reconocemos y comentamos qué momento de la fábula se ha seleccionado para dibujar y por qué.
4. Seleccionamos una/s fábula/s leídas para hacerle la ilustración.
5. Planificamos qué es lo que vamos a dibujar.
6. Hacemos las ilustraciones (pueden ser hechas en una hoja aparte y recortadas para pegarlas una vez que esté lista la versión final de la fábula).

- Propuesta B: “Los títulos”

1. Reflexionemos acerca de qué otros títulos podrían tener las fábulas que no fueran solamente el nombre de los animales. ¿Cambiamos algunos títulos de las fábulas? (el primero va de ejemplo):



<i>Título original de la fábula</i>	<i>Nuestro título</i>
<i>El cuervo y la zorra</i>	<i>“El engaño” o “El engaño de la zorra”</i>
<i>El lobo y el perro</i>
<i>La liebre y la tortuga</i>
<i>El león y el ratón</i>
<i>El perro, el gallo y la zorra</i>
<i>El lobo y la cigüeña</i>
<i>La paloma y la hormiga</i>
<i>El perro dormido y el lobo</i>

- Ponemos en común lo realizado en el pizarrón (para comentar qué nos parece el cambio en los títulos de las fábulas).

- En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche) registramos “Cambiamos los títulos de las fábulas” (recordemos tener en cuenta estos cambios para la versión final de cada uno de los textos).

CLASE 17

LA FÁBULA: LAS MORALEJAS LOS DIÁLOGOS

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

- Propuesta C: “Las Moralejas”

1. Leemos y comparamos estas dos moralejas de la fábula “El lobo y el perro”:
 - a) “No hay nada que valga tanto como la libertad.”

b)



“Fábulas de Mayor a menor” Los Andes- El Diario

- ¿Cuál de las dos moralejas nos gusta más? ¿Por qué?

2. Para reescribir las moralejas:



- Conversamos:
 - ¿Tiene beneficios para algunos animales ser domésticos, vivir bajo el cuidado de las personas?
 - Reescribimos la moraleja según la apreciación del perro.

- Reflexionamos juntos qué hubiera pasado si la liebre no fuera tan soberbia y corriera la carrera con responsabilidad en la fábula “La liebre y la tortuga”.

- ¿Cambiamos el final de la fábula y su moraleja?

- Guardamos este cambio de las moralejas para nuestra versión final de la antología.

3. Otra propuesta: Inventarse algunos personajes como Facu y Tobi (de las fábulas de Mayor a menor) para algunas moralejas de los textos literarios leídos.


- Guardamos este cambio de las moralejas para nuestra versión final de la antología.

- En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche) registramos: “Transformamos las moralejas”.

- Propuesta D: “Los diálogos”

Expandir los diálogos entre los personajes.

1. Leemos y completamos el diálogo entre los personajes en las líneas punteadas:



EL LEÓN Y EL RATÓN

Cierta vez estaba un ratoncito aprisionado en las garras de un león. El desdichado no fue atrapado en una ratonera por robar comida, sino porque con otros molestaba al león que descansaba en su guarida.

El animalito llorando, pidió clemencia por su equivocación. El rey de la selva escuchó su pedido y le respondió con tono majestuoso:

- *Te perdono.*
-- *le respondió el ratoncito.*

Poco después, cazando el león, tropezó en una red oculta en la maleza. Quiso salir, pero allí quedó prisionero. Sus fuertes rugidos hicieron eco en la selva.

El ratoncito que había sido liberado escuchó los rugidos y llegó corriendo al lugar. Fue cortando los nudos de la red con sus fuertes dientes, de tal manera que al fin salvó al león.

-- *exclamó el león.*
- - *el ratón le*

“Conviene al poderoso con los humildes tener bondad. Tal vez se pueda ver necesitado del auxilio de aquel más desdichado”.

Samaniego (adaptación)

- Guardamos el borrador para la antología.

- Seleccionamos otra de las fábulas para expandir o incluir un diálogo entre sus personajes (no nos olvidemos colocar los signos del diálogo: guión de inicio y cierre y las correspondientes acotaciones).

- Guardamos el borrador para la antología.

- En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche) registramos: “Escribimos diálogos para las fábulas”.

CLASE 18

LA FÁBULA: De verso a prosa

Recuperamos lo que aprendimos ayer.

2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Esta tarea tiene como propósito que los chicos conozcan una versión en verso de una fábula y la diferencien de las otras en prosa. Es conveniente hacerles saber que la prosa es la forma natural del lenguaje opuesta a la rima y al verso.

El objetivo final de escritura será transformar la fábula “Los dos conejos” en una versión en prosa.

1. Observamos la siguiente fábula y comentamos qué diferencias se pueden destacar a primera vista con las fábulas leídas:

LOS DOS CONEJOS

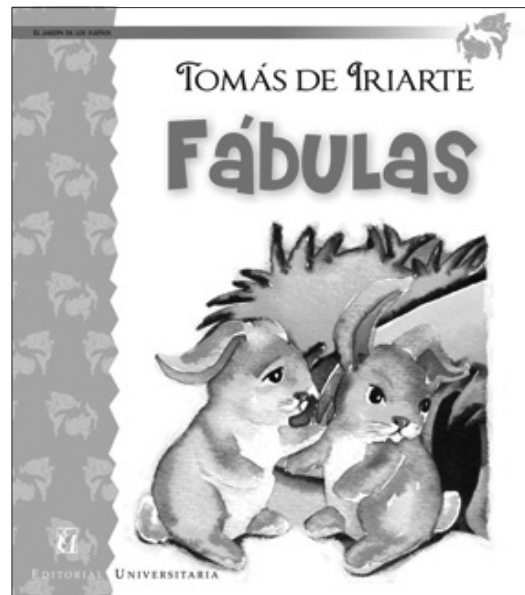
*Por entre unas matas,
seguido de perros,
—no diré corría—,
volaba un conejo.*

*De su madriguera
salió un compañero
y le dijo: «Espera,
amigo, ¿qué es esto?»*

*«¿Qué puede ser? —responde—;
llego sin aliento...
Dos pícaros galgos
me vienen persiguiendo».*

*«Sí —contesta el otro—,
muy cerca los veo;
pero... no son galgos».
«¿Pues qué son?» «Podencos».*

*« ¿Qué? ¿Podencos dices?
Sí, lo aseguro.
Galgos y muy galgos;
los conozco muy bien».*





*«Son podencos, te digo,
que no entiendes de perros».
«Son galgos, te digo».
«Te digo que podencos».*

*En esta disputa
llegando los perros,
pillan descuidados
a mis dos conejos.*

*Aquellos que dejan
por tonterías
lo verdaderamente importante,
llévense este ejemplo.*

*“No debemos detenernos en cuestiones frívolas, superfluas, de poca
importancia olvidando el asunto principal”.*

Tomás de Iriarte (adaptación)

2. La leemos pero, para entenderla, compartimos el significado de dos términos que aparecen:



*galgo: perro de patas largas y muy veloz.
podenco: perro de caza, muy sagaz y ágil.*

3. Escribimos en el cuadro de la derecha el borrador en prosa de la fábula. Para facilitar el trabajo se han incluido algunas pistas.

Podemos escribir un final imaginándonos qué les pudo haber pasado a los dos conejos.

Los dos conejos (en verso)	Los dos conejos (en prosa)
<p>Por entre unas matas, seguido de perros, —no diré corría—, volaba un conejo.</p> <p>De su madriguera salió un compañero y le dijo: «Espera, amigo, ¿qué es esto?»</p> <p>«¿Qué puede ser? —responde—; llego sin aliento... Dos pícaros galgos me vienen persiguiendo».</p> <p>«Sí —contesta el otro—, muy cerca los veo; pero... no son galgos. «¿Pues qué son?» «Podencos».</p> <p>« ¿Qué? ¿Podencos dices? Sí, lo aseguro. Galgos y muy galgos; los conozco muy bien».</p> <p>«Son podencos, te digo, que no entiendes de perros». «Son galgos, te digo». «Te digo que podencos».</p> <p>En esta disputa llegando los perros, pillan descuidados a mis dos conejos.</p> <p>Aquellos que dejan por tonterías lo verdaderamente importante, llévense este ejemplo.</p> <p>MORALEJA: No debemos detenernos en cuestiones frívolas, superfluas, de poca importancia olvidando el asunto principal</p>	<p>Cierto día</p> <p>.....</p> <p>-- le dijo</p> <p>--respondió -.....</p> <p>- Sí --, muy cerca.....</p> <p>- ¿ ?</p> <p>Finalmente.....</p> <p>.....</p> <p>“.....”</p>

4. Guardamos el borrador para la antología.

5. En “MIS ESCRITURAS” (cuaderno y afiche) registramos: Escribimos en prosa la fábula “Los dos conejos”.

CLASE 19

LA FÁBULA: ANTOLOGÍA (escritura)

1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.
2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.
3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre de área “Lengua”.
4. Registramos la asistencia del día.

Ud. puede en este momento planificar las tareas a realizar en los distintos grupos.

1. Elaboramos la antología

- a. Elegimos el título de la antología y el nombre de la editorial nuestra.
- b. Revisamos las escrituras de los borradores.
- c. Pasamos en limpio las versiones finales (destacamos el título, controlamos la diagramación e incluimos las ilustraciones).
- d. Confeccionamos la tapa y la contratapa. (Ver “AYUDA” al final de la clase).
- e. Elaboramos el índice teniendo en cuenta los números de páginas (para esta tarea exploramos algunos índices de diferentes libros).

2. Encuadernamos la antología.

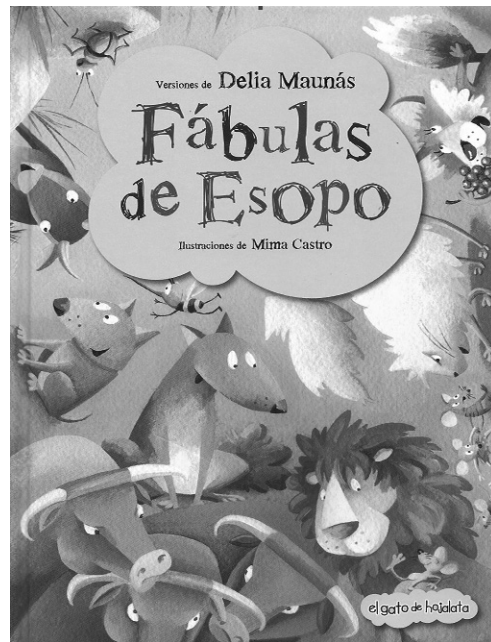
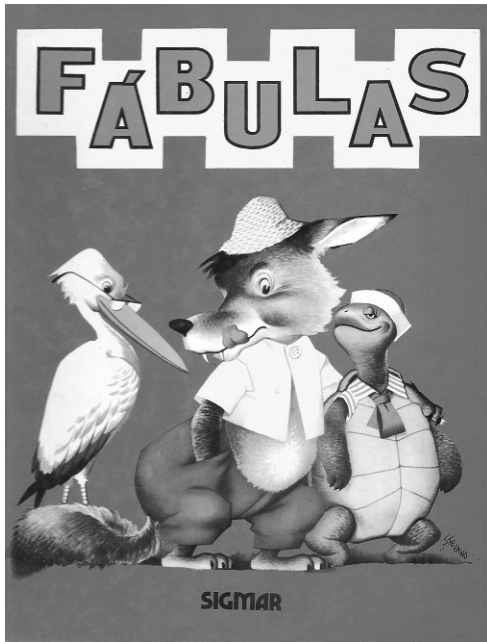
3. En el cuaderno registramos la tarea: “Confeccionamos nuestra antología”.

4. Nos preparamos para presentar la antología al público

- a. Reflexionamos acerca de todas las tareas que hemos realizado hasta confeccionar la versión final de nuestra “Antología de fábulas”:
 - Leímos fábulas.
 - Resolvimos “Desafíos de lectura de fábulas”
 - Seleccionamos las que más nos gustaron y las copiamos.
 - Reelaboramos fábulas: incluimos ilustraciones y diálogos, cambiamos sus títulos, transformamos sus moralejas, incluimos otros episodios, inventamos otros finales, etc.
 - Elaboramos la versión final de la antología.
- b. Acordamos quiénes van a leer, quiénes van a mostrar las ilustraciones, quiénes van a hablar acerca de las tareas realizadas.
- c. Elaboramos tarjetas de invitación.

• AYUDA para la elaboración de la tapa

- Observemos estas dos tapas o cubiertas de libros de fábulas para confeccionar la nuestra:



-Planifiquemos nuestra tapa y contratapa. Recordemos que tenemos información de estas partes de un libro en la clase n° 1.

¡No nos olvidemos de incluir los nombres y apellidos de los “autores” y de los “dibujantes” de cada una de las antologías!

CLASE 20

ANTOLOGÍA DE FÁBULAS: Presentación

- 1. Recuperamos lo que aprendimos ayer.**
- 2. La señorita nos cuenta qué vamos a hacer hoy.**
- 3. Escribimos en el cuaderno la fecha y el nombre del área “Lengua”.**
- 4. Registramos la asistencia del día.**
- 5. Presentamos nuestra antología:**
 - Leemos textos de nuestra antología.
 - Mostramos las ilustraciones.
 - Explicamos cómo la hicimos.

EL CUERVO Y LA ZORRA

Sobre la rama de un árbol, estaba un cuervo con un sabroso pedazo de queso en su pico. A los pies del árbol se detuvo una zorra hambrienta, atraída por el olor. La zorra levantó la vista, vio al cuervo y le dijo:

- Amigo cuervo ¡qué plumaje tan hermoso tienes!
Encantado con el elogio, el cuervo abrió las alas para mostrarse un poco más.
- Si cantas igual de hermoso como son tus plumas la verdad es que habría que nombrarte el rey de los pájaros. ¿Podría yo escuchar ese canto maravilloso?

Realmente el cuervo se sintió muy halagado con los magníficos elogios de la astuta zorra. Y cuando abrió el pico para cantar se le cayó el pedazo de queso.

Rápida como una flecha la zorra se corrió, alcanzó a abrir la boca en el momento justo y se devoró el queso de un solo bocado. Y se alejó diciendo en voz alta:

- Muchas gracias por la comida, amigo cuervo. Todavía te falta un poco para ser el rey de los pájaros.

“No confíes en los que te adulan en exceso”.

La Fontaine (adaptación)

EL LEÓN Y EL RATÓN

Cierta vez estaba un ratoncito aprisionado en las garras de un león. El desdichado no fue atrapado en una ratonera por buscar comida, sino porque con otros molestaba al león que descansaba en su guarida.

El animalito llorando, pidió clemencia por su equivocación. El rey de la selva escuchó su pedido y le respondió con tono majestuoso:

- Te perdono.

Poco después, cazando el león, tropezó con una red oculta en la maleza. Quiso salir, pero allí quedó prisionero. Sus fuertes rugidos hicieron eco en la selva.

El ratoncito, que había sido liberado, escuchó los rugidos y llegó corriendo al lugar. Fue cortando los nudos de la red con sus fuertes dientes, de tal manera que al fin salvó al león.

“Conviene al poderoso con los humildes tener bondad. Tal vez se pueda ver necesitado del auxilio de aquel más desdichado”.

Samaniego (adaptación)

EL PERRO, EL GALLO Y LA ZORRA

Cierto día se conocieron un gallo y un perro. Al cabo de un tiempo se hicieron muy amigos y convencidos de que les convenía andar juntos, los dos se fueron a recorrer el mundo.

Al caer la noche se detuvieron en un bosque. El gallo se trepó a la copa de un árbol y el perro se buscó refugio en el hueco del tronco. Al poco rato los dos animales dormían. El gallo, que siempre es madrugador, se despertó muy temprano. Y lanzó al aire su agudo canto antes de que los primeros rayos del sol iluminaran el horizonte.

Una zorra que merodeaba por allí, relamiéndose al oírlo, le pidió que bajara para darle las gracias por tan bello canto.

El gallo lo pensó, pero ni tonto ni perezoso le contestó que si quería que él bajara, primero debía llamar al portero que dormía al pie del árbol. La zorra no advirtió la treta porque solo pensaba en el festín que iba a darse y se arrimó al hueco del árbol llamando a grandes voces. El perro se despertó con semejantes gritos y se abalanzó sin decir ni una palabra sobre la zorra. En verdad dejó a la imprudente zorra muy maltrecha, muy malherida.

“De nada vale la astucia si no va acompañada de la prudencia”.

Esopo (adaptación)

EL LOBO Y LA CIGÜEÑA

Cierto día se pusieron de acuerdo los lobos para hacer un gran festejo y prepararon un delicioso banquete. Como son animales siempre hambrientos, la comida fue devorada en muy poco tiempo.

Uno de los lobos, temiendo quedarse sin probar tantas exquisiteces, comió demasiado rápido. Tuvo la mala suerte de que se le atravesara un hueso en la garganta. Por la desesperación comenzó a saltar, a correr sin rumbo.

Una cigüeña que pasaba por allí, se arrimó para ver lo qué sucedía. Por gestos el lobo le hizo entender lo que le había ocurrido. Compadecida la cigüeña, sin pensarlo más, se dispuso a ayudarlo en el momento. A continuación, metió cuidadosamente su largo pico en la boca del lobo y le extrajo el hueso de la garganta.

Muy contento, el lobo dio media vuelta para regresar inmediatamente al banquete.
 - Amigo lobo – reclamó la cigüeña -, ¿no me das ni siquiera una recompensa? ¿Ni siquiera me das las gracias?
 - ¿Realmente esperas que te dé algo? ¡Estás loca!- respondió el lobo -. ¿No te parece suficiente haber salido libre de mi boca? ¿Te parece poco regalo que te haya perdonado la vida?

“Es propio de los seres egoístas no dar mérito a la obra de los demás”.

La Fontaine (adaptación)

LA PALOMA Y LA HORMIGA

Iba una hormiga caminando al rayo del sol y de repente sintió sed. Se arrimó para beber en un arroyo, pero al inclinarse demasiado, se cayó en la corriente de agua..

Una paloma miraba lo que ocurría desde las ramas de un árbol y se dio cuenta del peligro en que se hallaba la pequeña hormiga. Cortó una hoja con el pico, y volando la dejó caer en el arroyo, junto a la hormiga. Consiguió esta treparse a la hoja, y así se salvó de morir.

No acababa de poner nuevamente sus patitas en tierra, cuando vio que un muchacho se disponía a disparar su honda contra la paloma. Rápidamente, la hormiga se acercó a él y lo mordió con tal fuerza en el talón que el joven, dando un grito, soltó su arma. La paloma avisada, voló lejos.

“Así la gratitud paga el bien que se recibe”.

Esopo (adaptación)

EL PERRO DORMIDO Y EL LOBO

Dormía tranquilamente delante de la puerta de la casa de su dueño, un perro bastante mal cuidado, flaco y hambriento. En ese mismo momento pasó por el lugar un lobo. Vio al perro y se imaginó una excelente comida. Sin pensarlo más se abalanzó sobre el desdichado animal, que se despertó del susto.

- Lobo – dijo el perro-. ¿Por qué me quieres comer ahora? Mírame bien y escucha lo que tengo para decirte... Dentro de unos días mis dueños se van a casar y harán un gran banquete. Por supuesto que yo comeré, y comeré, me pondré gordo y cuando tú vuelvas a pasar por aquí, te encontrarás con un manjar sabroso.

El lobo miró al perro cuyas costillas se dibujaban debajo de la piel, lo pensó y decidió que le convenía esperar. Y se despidió solo con un “¡Hasta la vuelta!”.

Al cabo de un tiempo el lobo regresó. Pero grande fue su sorpresa porque ya no halló al perro dormido en el mismo lugar de la casa sino arriba en un altillo del granero. Le recordó su promesa y le pidió que bajara.

- Lobo - exclamó el perro -, si otra vez me sorprendieras, ¡no esperes a las bodas!

“Si somos prudentes, una vez que escapamos de un peligro nos cuidaremos muy bien de volver a caer en el mismo”.

Esopo (adaptación)

EL LOBO Y EL PERRO

Estaba el lobo deambulando por el bosque y se moría de hambre. No había ningún animal para cazar. Los perros cuidaban muy bien a los rebaños, y era imposible acercarse a las ovejas.

Un día en que el lobo paseaba por los campos se encontró con un hermoso perro, que sin duda estaba muy bien alimentado. El lobo se iba a abalanzar sobre el animal para comérselo, pero a la vez pensó que aquel perrazo lo vencería sin dificultad, y prefirió conversar con él.

- Te felicito, tienes muy buen aspecto – le dijo.
- Muchas gracias–contestó el perro. Si tú quisieras podrías estar como yo, solo tienes que venir a vivir en casa de mi dueño y ponerte a su servicio. Allí tendrás comida en abundancia, estarás muy bien alimentado y se acabarán tus penas.

El lobo se decidió a acompañarlo. Pero cuando habían caminado unos cuantos pasos, observó que su compañero tenía una parte del cuello despellejado y le preguntó a qué se debía.

- Es por el collar con el que me atan- contestó el perro.
- ¿Te atan? ¿No puedes ir adonde quieras? Pues entonces, no quiero estar bien alimentado, es un precio muy alto para la comida- respondió el lobo y huyó hacia el bosque.

“No hay nada que valga tanto como la libertad”.

La Fontaine (adaptación)

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

Un día conversaban la liebre y la tortuga. De pronto a la tortuga se le ocurrió hacerle a su compañera una rara apuesta.

- Estoy segura de poder ganarte una carrera – le dijo.
- ¿A mí? – preguntó la liebre asombrada.
- Pues sí, a ti. Hagamos una apuesta y veamos quién gana la carrera.

La liebre muy divertida, aceptó. Confiada en su ligereza, dejó partir a la tortuga y se quedó remoloneando. ¡Vaya si le sobraba el tiempo para ganarle a tan lerdo animal!

Pasito a pasito, y tan ligero como pudo, la tortuga siguió el camino. La liebre se había quedado dormida, ¡tan tranquila se sentía! Despertó de pronto y comprendió que el tiempo había pasado sin darse cuenta; la tortuga ya debía estar lejos. Entonces echó a correr con su acostumbrada ligereza, pero era demasiado tarde: “el lerdo animal” atravesaba en ese momento la línea de llegada. Había ganado la apuesta.

“No confiemos en nuestra superioridad sobre los demás para alcanzar una meta; sin dedicación, seremos derrotados”.

La Fontaine (adaptación)

**ANEXO
DE LOS TEXTOS**
“EL CUENTO”


Este desafío final está pensado para que los niños con la ayuda de su docente comparen este cuento con las fábulas leídas. Además, al estar diseñado solamente con diálogo permite practicar la lectura en voz alta con los tonos adecuados.

Ud. puede preparar esta lectura así logra transmitir lo “agrandadita” que es la hormiga y la ironía del otro personaje, totalmente descreído.

• Un último desafío con un texto para el final

- La señorita nos lee y nosotros escuchamos atentamente el siguiente texto:

“Pequeñas vanidades”

- 
- *Callate.*
 - *Pero en serio te digo. No es que me agrande.*
 - *Callate.*
 - *Pero de verdad, no lo puedo evitar, soy muy fuerte.*
 - *Callate.*
 - *Y veloz.*
 - *Callate.*
 - *Y ni te digo qué buena compañera soy.*
 - *Callate.*
 - *En serio, trabajando en equipo soy lo más.*
 - *Callate.*
 - *¡Ah! ¡Y soy tan pero tan organizada!*
 - *Callate.*
 - *¡Y responsable! Tan responsable...*
 - *Callate.*
 - *Y no me canso nunca. Voy, vengo. Vengo, voy.*
 - *Callate.*
 - *¿Ya te dije que soy muy fuerte?*
 - *Callate.*
 - *Puedo levantar y cargar como diez veces mi peso.*
 - *Callate.*
 - *Pero en serio te digo. No es que me agrande.*
 - *Callate. ¡Sos una hormiga!*
 - *Sí, pero la más grande que hay.*

Melina Pogorelsky

- Observamos atentamente el cuento.

Conversamos:

- ¿Nos gustó? ¿Por qué?

- ¿Parece ser una fábula? Sí/no ¿Por qué?

Es un cuento pero, ¿qué particularidad presenta?

- Leemos el título “Pequeñas vanidades”.

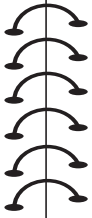
- ¿Por qué se llamará así? ¿Qué es ser vanidoso?

- Leemos esta definición en el diccionario:

vanidoso, sa adj. que se cree más inteligente y guapo que los demás.

- ¿Quién puede ser el personaje que conversa con la hormiga?

- Completamos el siguiente cuadro:

	<i>Personaje: la hormiga</i>
	<i>Características (¿Cómo dice ella misma que es?)</i>
	<i>Ej: soy muy fuerte</i>

- En la siguiente página se encuentra la versión original de este cuento. Observamos la ilustración realizada por Analía Godoy. Comentamos qué nos parece.

- Practicamos para leer en voz alta este cuento.

- De a dos pasamos al frente y cada uno lee la intervención de los distintos personajes.

Melina Pogorelsky

Pequeñas vanidades

Ilustrado por Analía Godoy



- Callate.
- Pero en serio te digo. No es que me agrande.
- Callate.
- Pero de verdad, no lo puedo evitar, soy muy fuerte.
- Callate.
- Y veloz.
- Callate.
- Y ni te digo qué buena compañera soy.
- Callate.
- En serio, trabajando en equipo soy lo más.
- Callate.
- ¡Ah! ¡Y soy tan pero tan organizada!
- Callate.
- ¡Y responsable! Tan responsable...
- Callate.
- Y no me canso nunca. Voy, vengo. Vengo, voy.
- Callate.
- ¿Ya te dije que soy muy fuerte?
- Callate.
- Puedo levantar y cargar como diez veces mi peso.
- Callate.
- Pero en serio te digo. No es que me agrande.
- Callate. ¡Sos una hormiga!
- Sí, pero la más grande que hay.

ANEXO
DE LOS TEXTOS

“LAS DEFINICIONES” (de diccionario)

<http://imgur.com/2009/11/cuervo-americano.jpg>



cuervo m. ave carnívora, de tamaño mediano, de plumaje, patas y pico negros.

C

<http://www.fondamadrid.com/68011850/zorro-en-la-nieve.jpg>



zorro, rra m y f. mamífero carnívoro de cabeza ancha, orejas empinadas, hocico en punta, pies cortos y cola recta y gruesa. Vive en madrigueras, tiene olor nauseabundo y caza animales, incluso de corral.

Z

<http://imgur.com/2012/06/06/lobo.jpg>



lobo, ba m y f. mamífero carnívoro de orejas erguidas y hocico puntiagudo que vive en manadas y aúlla para comunicarse.

L

<http://www.warephotography.com/photography/bgg/1386-Yellow-Labrador-dog-white-background.jpg>



perro, rra m. y f. mamífero carnívoro doméstico del que existen gran número de razas, tamaños y pelajes.

P



liebre m. y f. mamífero roedor parecido al conejo pero de mayor tamaño, con largas patas traseras adaptadas a la carrera y con las puntas de las orejas de color negro.

l



tortuga f. reptil de cuerpo corto y caparazón óseo que se mueve de manera muy lenta.

t



león, na m. y f. mamífero carnívoro de pelaje amarillo rojizo y, en el caso del macho, adornado por una melena. Posee grandes dientes, garras fuertes y cola larga.

l



ratón m. mamífero roedor de pelaje gris, parecido a la rata pero más pequeño. Es un animal dañino por lo que come, roe y destruye.

r

<http://www.toddahumor.com/UserFiles/Image/fon-ida/2008/septiembre/gallo.jpg>



gallo m. ave doméstica de cresta roja y carnosa y plumaje lustroso. Posee espolones que utiliza para ataque y defensa.

g

<http://df.madferia.wordpress.com/2011/07/22/ciguenal/>



cigüeña f. ave zancuda grande que llega a medir más de dos metros, de cuerpo blanco y alas negras. Su pico y sus patas son muy largos.

c

<http://www.sir-cuencahuas.com.ar/images/paloma-fumigaciones-burnos-aire/paloma1.jpg>



paloma f. ave de tronco grueso y corto. Posee una cabeza pequeña, pico corto y débil, alas largas y puntiagudas y cola ancha.

p

http://3.bp.blogspot.com/_UYOZHSHDHW0/UEE-sxwUQpI/AAAAAAAYEzJwBFQ/_Qs16000Hormiga en una Hoja-Veak_Fondos-HD-de-Insectos.jpg



hormiga f. insecto pequeño muy laborioso que vive en grandes grupos en agujeros excavados en el suelo (hormigueros) y se alimenta de plantas y algunos insectos. Durante el invierno se recluyen en las colonias.

h

Los desafíos que figuran a continuación han sido pensados para que los chicos puedan volver sobre las definiciones de diccionario, releerlas y sobre todo para que se puedan apropiarse del vocabulario específico resolviendo distintos problemas.

• **DESAFÍOS CON LAS DEFINICIONES**

A. Los animales y el abecedario

- Escribimos en el pizarrón y en el cuaderno, los nombres de los animales de las fábulas en el casillero correspondiente a su primera letra (y si alguna se repite, por la segunda y así sucesivamente): cuervo, zorra, lobo, perro, liebre, tortuga, león, ratón, gallo, cigüeña, paloma, hormiga.

A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g

H h	I i	J j	K k	L l	M m	N n

Ñ ñ	O o	P p	Q q	R r	S s	T t

U u	V v	W w	X x	Y y	Z z

B. Palabras que se repiten....

- En "LAS DEFINICIONES (de diccionario)" de los animales rastreamos palabras:

- Una que se repite 6 veces:.....

- La escribimos en el pizarrón y en el cuaderno pero marcamos las dificultades ortográficas.
- ¿Qué quiere decir esa palabra? (si no sabemos su significado lo buscamos).
- ¿Cuántos animales incluidos en las definiciones son carnívoros? ¿Qué quiere decir este término? Leemos otras palabras: herbívoro, omnívoro, frugívoro. ¡Uyuyuy! ¡Qué difíciles que son! ¿Qué significan? ¿Y la terminación -voro? Las escribimos a todas en el pizarrón y en el cuaderno pero marcamos las dificultades ortográficas.
- Ahora un acertijo para pensar...
Esta definición se puede aplicar a varios de los animales de las fábulas y aquí va:


.....: animal vertebrado con el cuerpo cubierto de plumas, que tiene alas y pico y se reproduce por medio de huevos.


Una ayudita: en cuatro definiciones la palabra está. Escribimos sobre la línea punteada el nombre.

C. Las palabras o expresiones intrusas

Este es un trabajo para chicos muy, muy observadores porque se han cambiado palabras o expresiones completas de las definiciones. Las tenemos que reconocer, encerrarlas entre paréntesis y buscar la definición correcta a las que pertenecen.

(Para resolver la consigna podemos releer en el anexo las definiciones seleccionadas)

	<p>cuervo m. ave carnívora, que se mueve de manera muy lenta.</p>	<p>C</p>
---	--	-----------------

	<p>zorro, rra m y f. mamífero roedor de cabeza ancha, orejas empinadas, hocico en punta, pies cortos y cola recta y gruesa. Vive en madrigueras, tiene olor nauseabundo y caza animales, incluso de corral.</p>	<p>Z</p>
---	--	-----------------



lobo, ba m y f. mamífero carnívoro doméstico del que existen gran número de razas, tamaños y pelajes.

l



perro, rra m. y f. mamífero carnívoro de orejas erguidas y hocico puntiagudo que vive en manadas y aúlla para comunicarse.

p



liebre m. y f. mamífero carnívoro parecido al conejo pero de mayor tamaño, con largas patas traseras adaptadas a la carrera y con las puntas de las orejas de color negro.

l



tortuga f. reptil de cuerpo corto y caparazón óseo de tamaño mediano, de plumaje, patas y pico negros.


t

D. Ahora a los acertijos vamos a jugar...

- Transformamos las definiciones de algunos animales en... “acertijos”:
- Cada grupo selecciona dos definiciones. Les damos pistas a los compañeros para que reconozcan el animal elegido. Por ejemplo:
“Es un mamífero carnívoro de pelaje amarillo rojizo...”
- Si no adivinan con estos indicios les seguimos sumando más características hasta que lo logren.
- Escribimos en el pizarrón y en el cuaderno la respuesta del acertijo.

E. A las palabras difíciles les toca el turno ya...

- La seño nos reparte distintas definiciones para que, de a dos, identifiquemos palabras que tengan alguna complicación para su correcta escritura (ortografía). Por ej:

	cuervo m. ave carnívora, que se mueve de manera muy lenta.	C
---	---	----------

- cueryo
- aye
- carníyora
- mueye

- Escribimos en el pizarrón la definición y destacamos con un color la dificultad. Explicamos cuál es.

**ANEXO
TAREAS
ANALÍTICAS**
**“Desafíos con las palabras y las letras de la fábula
El lobo y el perro”**

Las tareas que aparecen a continuación son desafíos propuestos para trabajar con la comparación y el análisis de palabras, es decir, que focalizan el conocimiento acerca del sistema alfabético. Los niños todavía pueden presentar dificultades con estos saberes complejos ya que la alfabetización es un “proceso” que tiene distintos tiempos de apropiación.

Las tareas pueden ser realizadas individualmente, de a dos, en el pizarrón y cada uno en el cuaderno. Es necesario que cuando los grupos son numerosos sean revisadas finalmente en el pizarrón para compartir los avances y las dificultades con los otros compañeros bajo la mirada atenta del docente.

- **Desafío de lectura de palabras...**

Ud. puede releer la fábula con los alumnos, luego orientar el reconocimiento de las palabras clave a través de preguntas: ¿Dónde dice...? Luego se cuenta las veces que aparecen las repetidas. El número de palabras para identificar debe ser considerado según las posibilidades de los niños. Estos términos pueden ser subrayados en el texto y, a continuación, se controlan las marcas con las de los compañeros. El docente observa a cada niño cuando cuenta las veces en que aparece cada palabra. Este momento es importante para ayudar a cada uno a buscar pistas, orientarlos para conducir la mirada desde las palabras clave anotadas en el pizarrón a las del texto en el afiche y a las del cuaderno. Los niños necesitan reconocer la palabra en la fotocopia del cuaderno.

Destaquemos en este punto que los niños no están tratando de leer deletreando -lo cual pone en serio riesgo el sentido del texto- sino buscando las palabras que ellos saben que están en el texto a través de pistas, con la ayuda del docente y de los compañeros. Con estas tareas se amplía la memoria de palabras y se propicia la lectura de “vistazo”. El registro escrito final debe ser en el cuaderno.

- Releemos la fábula “El lobo y el perro”.
- Buscamos y subrayamos en el texto las siguientes palabras clave:



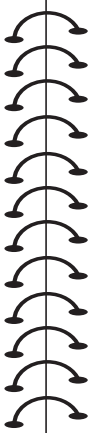
*LOBO - lobo, HAMBRE - hambre, CAZA - caza, BOSQUES - bosques,
PERRO - perro, REBAÑO - rebaño, OVEJAS - ovejas, AMO - amo,
SERVICIO - servicio, DESPELLEJADO - despellejado,
RECHAZA - rechaza, LIBERTAD - libertad*

- ¿Hay alguna que se repite más de una vez? ¿Cuál/es? ¿Cuántas veces?.....

- **Desafío para ordenar las palabras.**

Los alumnos resuelven la tarea teniendo en cuenta el espacio que ocupa cada palabra o contando las letras (la doble ll y la doble rr se cuentan como dos letras) y luego realizan colectivamente la misma actividad en el pizarrón. Escriben las palabras de más corta a más larga con la intervención del maestro que realiza preguntas para que expliquen por qué ordenaron las palabras de ese modo.

- **Escribimos estas palabras de la fábula, ordenándolas de la más corta a la más larga** (según la cantidad de letras). ¡Ayudita, cada letra ocupa un guión! (en el cuaderno y en el pizarrón)

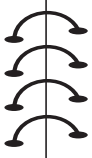


Palabras	De más corta a más larga
LOBO - lobo	---
HAMBRE - hambre	-----
CAZA - caza	-----
BOSQUES - bosques	-----
PERRO - perro	-----
REBAÑO - rebaño	-----
OVEJAS - ovejas	-----
AMO - amo	-----
SERVICIO - servicio	-----
DESPELLEJADO - despellejado	-----
LIBERTAD - libertad	-----

- **OTRA OPCIÓN**

Para facilitar la tarea se puede entregar las palabras seleccionadas escritas en cartelitos para que los niños las ordenen evitando así su escritura.

- Ordenamos las siguientes palabras de más larga a más corta. Identificamos cuáles son iguales (según la cantidad de letras).



EL	LOBO	HAMBRE	UN	AMO	CUERDA	DÍA	COMIDA	DESPELLEJADO	PERRAZO
el	lobo	hambre	un	amo	cuerta	día	comida	despellejado	perrazo

• **Desafío para identificar los inicios iguales de las palabras.**

- Identificamos algunas palabras que comienzan igual:



Por ejemplo:
COMER - comer / COMIDA - comida / COMERLO - comerlo / COMPAÑERO - compañero

- En el cuaderno escribimos las palabras que comienzan igual y pintamos los principios iguales.

- **Desafío para identificar los finales iguales de las palabras .**

- Identificamos palabras que terminan igual:



Por ejemplo:
CUIDABAN - cuidaban / *PASEABAN* - paseaban; *COMPRENDIÓ*- comprendió /
PREFIRIÓ - prefirió / *DECIDIÓ* - decidió

Sugerencia: hacerles “mirar atentamente” la “b” en –aba ya que siempre esta terminación en este tiempo verbal va con esta letra. Además, observar la tilde sobre la ó de las últimas terminaciones verbales porque también en este tiempo y persona verbal se va a mantener este acento ortográfico.

- En el cuaderno escribimos las palabras que terminan igual y pintamos los finales iguales.

- **Desafío para identificar los finales que indican uno y muchos.**

Con la tarea siguiente se propone la escritura de palabras para que los niños operen con la letra “s”, agregando y sacándola, y exploren el cambio de significado (uno/muchos). Leen exagerando la “sssss” al final. Escriben las palabras en singular y luego agregan la s al final de cada una.

Se puede incluir la oposición masculino/ femenino con la letra “a”, ejemplo: LOBO/LOBA PERRO/PERRA. Se cambia una letra y cambia la palabra.

Los alumnos a través del análisis y la comparación de estos principios y finales de palabras, intentan identificar lo igual, lo semejante y lo distinto. Se sigue trabajando el desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica.

- En el cuaderno escribimos en la segunda columna la letra que hace falta para indicar muchos. (¿Qué les falta a estas palabras para que indiquen que son más de uno?)



<i>Uno</i>	<i>Muchos</i>
<i>lobo</i>	<i>lobo_</i>
<i>perro</i>	<i>perro _</i>

- **Desafío para armar y desarmar palabras (para analizar la cantidad, el orden, el sonido y el tipo de letras de las palabras).**

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



<i>L</i>	<i>O</i>	<i>B</i>	<i>O</i>
<i>l</i>	<i>o</i>	<i>b</i>	<i>o</i>

- Identificamos la primera y la última letra. Las comparamos (si son iguales, diferentes, y las que se repiten).
- Pronunciamos las letras arrastrando los sonidos:llllllllloooooobbbbbboooooo.
- En el cuaderno escribimos la palabra “lobo” sin mirar el cartelito (Sugerencia: algunos pasan al pizarrón y otros la escriben en un papelito).
- Revisamos la escritura de la palabra comparándola con el modelo (primero la cantidad de las letras y, luego, el orden).

Ud. presenta el cartel con la palabra lobo, la corta en letras y la rearman en el pizarrón entre todos. Este trabajo es fundamental y asegura el reconocimiento de la relación fonema-grafema. A continuación cada niño con un cartelito hace lo mismo y lo pega en su cuaderno. Esta tarea puede ser complejizada armando y desarmando otras de las palabras clave.

- Desarmamos la palabra lobo en letras y la armamos en el pizarrón (entre todos y luego individualmente).

- **Desafío para identificar la palabra escondida.**

- Identificamos las palabras escondidas: RE/BAÑOS/AÑOS - re/baños/años.
- En el cuaderno escribimos “Buscamos la palabra escondida: RE/BAÑOS/AÑOS- re/baños/años”.
- Desarmamos la palabra “rebaño” en letras y la armamos en el pizarrón (entre todos y luego, individualmente).
- En casa: leemos a algún familiar o amigo las palabras escondidas, las que desarmamos y armamos.

- **Desafío para cambiar y sacar letras para formar nuevas palabras.**

Esta tarea hace foco en las conmutaciones y elisiones de letras en series de palabras. A partir de la palabra paso se escriben otras que, al cambiar o sacar alguna/s de sus letras, cambian el significado. Además se pueden incluir no palabras, por ejemplo “poso”, para que los niños reflexionen acerca de que no cualquier combinación de letras es una palabra.

Ud. puede escribir la palabra paso en el pizarrón, la lee con los niños. Luego, escribe la siguiente dejando el espacio (p_so) e interroga a los alumnos acerca de qué pasa si se escribe la letra “e” en ese lugar. Los niños pueden seguir la tarea con el equipo de letras desde las mesas y, a continuación, se los hace pasar para completar en el pizarrón y leer la palabra que quedó formada. Así sucesivamente, con las que siguen.

- Cambiamos o sacamos letras para formar nuevas palabras.

<i>paso peso piso poso puso</i>	<i>Se cambia o conmuta la segunda letra, cambian las palabras y, se puede llegar a formar una no palabra.</i>
<i>paso pavo pato paro palo</i>	<i>En la palabra paso se cambia la tercera letra (por ejemplo "s" por "v").</i>
<i>moro loro doro foro toro</i>	<i>Se cambia en todas la primera letra y se forman nuevas palabras.</i>
<i>_ aso</i>	<i>Se omite la primera letra (p) y queda formada otra palabra (una palabra dentro de otra).</i>

- **Desafío para reconocer las vocales.**

Este trabajo puede realizarse en forma ágil y lúdica. Además se puede regular la cantidad de palabras solicitadas para que no resulte cansador.

- Buscamos y escribimos palabras que tienen "a" y palabras que no tienen "a". Identificamos y escribimos en el siguiente cuadro coloreando la letra "a":

<i>Palabras con "a"</i>	<i>Palabras sin "A"</i>
<i>rebaño -</i>	<i>lobo -</i>
- Una opción	
<i>Palabras con una "a"</i>	<i>Palabras con más de una "a"</i>
<i>.....</i>	<i>.....</i>
- Otra opción	
<i>Palabras que empiezan con "a"</i>	<i>Palabras que terminan con "a"</i>
<i>.....</i>	<i>.....</i>
- Otra opción	
<i>Palabras que tienen en el medio una "a"</i>	
<i>.....</i>	

A continuación se les propone trabajar de la misma forma con la letra "e". En el pizarrón se escribe la letra y los niños comienzan a buscar las palabras que la tienen; luego la "i" y así sucesivamente. De este modo van reconociendo las vocales en las palabras marcadas. Después pasan al pizarrón, las escriben,

las colorean, las analizan, las leen entre todos y luego, uno por uno alargando la pronunciación de los sonidos vocálicos y siempre señalando letra por letra.

Con la resolución de estas últimas tareas están tratando de aislar los sonidos/letras para su reconocimiento lo que significará un gran avance en su proceso de aprendizaje de la segunda articulación.

• **Desafío para identificar palabras (entre distractores) .**

La tarea sugerida a continuación, lectura de palabra entre distractores, entrena para leer de un vistazo que también es leer, arriesgar un significado a partir del reconocimiento global de la silueta de una palabra, de una letra o un comienzo rápidamente identificado, de un rasgo gráfico que ha quedado guardado en la memoria o por similitud con una palabra conocida. Ud. puede sumar otras palabras de las conocidas para el listado de los distractores. Esta tarea es de resolución individual y silenciosa para después poner en común con el resto del grupo.

- En el cuaderno subrayamos (o pintamos) todas las palabras LOBO-lobo

<i>LOBO</i>	<i>LOCO</i>	<i>LOMO</i>	<i>LOBO</i>	<i>LORO</i>	<i>LOBOS</i>
<i>lobo</i>	<i>loco</i>	<i>lomo</i>	<i>lobo</i>	<i>loro</i>	<i>lobos</i>

- En el cuaderno subrayamos todas las palabras PERRO-perro

<i>PERRO</i>	<i>PERRA</i>	<i>PERO</i>	<i>PERA</i>	<i>PELO</i>	<i>PERRO</i>	<i>PERROS</i>
<i>perro</i>	<i>perra</i>	<i>pero</i>	<i>pera</i>	<i>pelo</i>	<i>perro</i>	<i>perros</i>

- **OTRA OPCIÓN (MAYOR COMPLEJIDAD)**

- Subrayamos las palabras que pertenecen a la fábula:

<i>PERRO/perro</i>	<i>LOBA/loba</i>	<i>PREFIRIÓ/prefirió</i>
<i>PATO/pato</i>	<i>BAÑO/baño</i>	<i>REBAÑO/rebaño</i>
<i>LIBERTAD/libertad</i>	<i>LOBO/lobo</i>	<i>LORO/loro</i>
<i>COMIDA/comida</i>	<i>COMPAÑERO/compañero</i>	<i>PERRITO/ perrito</i>
<i>HAMBRE/hambre</i>	<i>PARTIÓ/partió</i>	<i>DUEÑO/dueño</i>

• **Desafío de escritura de palabras** (sin ayuda y luego con revisión guiada).

Ud. propone que escriban solos algunas palabras que los niños no hayan escrito. Lo plantea como un problema a resolver.

- Quiero escribir: PERRO- PERRITO- PERRAZO- PERRERA (perro- perrito- perrazo- perrera) ¿Cómo lo escribo? ¿Me ayudan?

- Escribimos en el pizarrón y en los cuadernos.
- Revisamos las escrituras.

Mientras se desarrolla esta tarea Ud. 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 la 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. Después escriben abajo la palabra completa y correcta. Si escriben más de una, se repite la tarea, siempre de a una palabra por vez.


El propósito de esta tarea es que los alumnos avancen en la construcción del sistema de escritura aplicando las estrategias de los escritores expertos: escritura, revisión, corrección y reescritura (en este caso de palabras pero de un texto trabajado).

Sugerencia: Se puede pedir que escriban el nombre de sus mascotas (perros, gatos, etc.) y si no tienen una que piensen cuál les gustaría y qué nombre le pondrían.

- Escribimos el nombre de nuestra mascota
Mi perro se llama.....

• **Desafío para reconocer letras en las palabras.**


- En el cuaderno completamos con las vocales que faltan:



P_RR_ L_B_

Sugerencia: Si el docente lo considera oportuno se pueden escribir otras palabras con mayor grado de dificultad, por ejemplo libertad.

- Reconocemos otras letras, “las consonantes”, en las palabras escritas en el pizarrón:

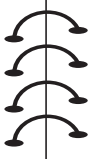


E O _O_ O _I_ E _ _ A _

- En el cuaderno las copiamos con el título “Las consonantes”.
- Subrayamos esas letras, las coloreamos y las buscamos en otras palabras conocidas (en el alfabeto del aula, en los nombres de los compañeros, en los días de la semana, etc.).

- **Desafío para formar otras palabras**

- En el cuaderno “Completamos el espacio en blanco con distintas consonantes para formar nuevas palabras”:



- E _ O (PELO, PERO, PESO, CELO, METO, REZO, RETO, etc.)

- O _ _ Ó _ (MONTÓN, PORTÓN, BOMBÓN, TONTÓN, etc.)

Sugerencia: “mirar detenidamente” la tilde de las últimas palabras, destacarla para que la registren con este acento ortográfico. Los niños suelen producir la palabra y luego preguntar si existe. El docente las busca en el diccionario para corroborar y les muestra a los niños cómo lo hace.

Esta actividad resulta muy amena si se realiza con el equipo de letras móviles. Se entrega a los chicos, por pareja, una cantidad controlada, por ejemplo: P- E - P- E- R - E - O - L- P -C- R -O- S- T- Z - E- M- T- O - N- N- B-M- O- B- R para armar otras palabras. Se propone realizar canjes lúdicamente e intentar leer las nuevas palabras arriesgando significados y con el aporte de los compañeros.

Es probable también que algunos alumnos tengan la respuesta porque han avanzado más en el proceso de reconocimiento de la correspondencia fonema-grafema o porque conocen esos vocablos.

Ud. puede cumplir el importante rol de lector de esas escrituras exploratorias del sistema y aportar el significado de las palabras que los alumnos escriben pero que desconocen.

Los niños identifican letras en las palabras y aprenden que son consonantes. Se trata, como ya hemos visto, de una tarea de exploración del sistema alfabético para producir palabras. Esto cambia la lógica de la enseñanza: en vez de usar el texto para que surja un sonido/letra determinado que hay que “presentar” o “reforzar” se afianzan todas las letras en forma permanente.

- En casa le mostramos el desafío realizado a algún familiar o amigo.

- **OTRA OPCIÓN**

- Jugamos a cambiar la/s letra/s subrayada/s en esta palabra: GANA.

- Buscamos en el diccionario a ver si aparecen estas palabras.

- **Desafío de escritura de palabras en la libreta diccionario o en el llavero de palabras.**

El propósito de esta tarea es la sistematización del vocabulario. Se intenta que en forma progresiva los niños vayan sumando palabras al denominado “lexicón” mental. En este momento de la secuencia se focalizan las palabras, su sentido y su escritura, se asocian las imágenes auditiva y gráfica.

Se pueden hacer distintas actividades, juegos con todo el grado, con un grupo, con el compañero, individualmente para permitir que manipulen las palabras, las exploren, las muestren, las vuelvan a escribir, en definitiva que se las apropien. Este vocabulario no es aislado sino que está relacionado con otras palabras del texto. Se debieran ir conformando esquemas cada vez más amplios que les permitan a los niños relacionar, categorizar, comparar y jerarquizar los conceptos. Se intenta transformar un vocabulario de reconocimiento en uno de uso.

- Anotamos en la libreta diccionario las palabras aprendidas con este texto:



*LOBO - lobo, HAMBRE - hambre, CAZA - caza, BOSQUES - bosques,
PERRO - perro, REBAÑO - rebaño, OVEJAS - ovejas, AMO - amo,
SERVICIO - servicio, DESPELLEJADO - despellejado, RECHAZA- rechaza,
LIBERTAD- libertad*

- Contamos cuántas palabras sabemos escribir y leer.
- Ilustramos algunas de esas palabras (por ejemplo, lobo, oveja, bosque, etc.).
- **Desafío de escritura de palabras sin ayuda** (con revisión posterior).

Se propone la escritura de palabras al dictado. En este el docente les facilitará tiempo para pensar y escribir y repetirá las palabras varias veces. Luego, serán revisadas entre todos en el pizarrón con la guía del docente.

- Releemos las palabras aprendidas y anotadas en la libreta-diccionario.
- La señorita nos dicta y escribimos solos.
- Escribimos en el pizarrón las palabras y las revisamos entre todos.

**ESQUEMA DEL PROYECTO-ARGUMENTACIÓN TAREAS
SEGUNDO GRADO**

TAREAS GLOBALES LIBROS	Descripción tareas	Argumentación
<p>Exploración y reconocimiento de los libros.</p> <p>Observación, exploración de un género discursivo: fábula (antología).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Exploración y reconocimiento de libros. -Observación e identificación de las partes de un libro: tapa, contratapa, lomo y de sus elementos: título, ilustraciones, nombre de la editorial, etc. -Reconocimiento de los elementos de la tapa, la contratapa y el lomo de una antología de fábulas (sistematización). - Observación de las imágenes y lectura de la reseña del libro de fábulas. -Completamiento de un cuadro. -Lectura de fábula/s para disfrutar. -Conversación acerca de las fábulas. -Completamiento de un cuadro (sistematización). 	<p>Quando los niños interactúan con verdaderos textos en sus portadores originales, como por ejemplo los libros, se encuentran con la lengua escrita en toda su complejidad, desplegada ante su mirada atenta y curiosa. Tienen en ese momento la posibilidad de observar en simultáneo las diferentes formas gráficas que adopta la tipografía usual en los libros, en sus textos y en otras unidades lingüísticas: oraciones, palabras, letras; aspectos normativos y ortográficos: espacios entre palabras, signos de puntuación, tildes, mayúsculas, etc.</p> <p>El manejo progresivo de los libros brindará a los niños estrategias para desenvolverse eficazmente y reconocer sus partes, elementos y su función.</p> <p>Los alumnos deben leer con diferentes propósitos, y la biblioteca debe ser el eje de estas situaciones: leer (o leerles) para seguir instrucciones, por ej.: el reglamento de la biblioteca; leer para obtener una información precisa, por ej.: el significado de una palabra en el</p>

<p>Exploración y reconocimiento del diccionario.</p>	<p>-Puesta en común.</p> <p>-Exploración y reconocimiento de un diccionario y sus partes (segunda semana: clases 7, 8 y siguientes).</p> <p>-Búsqueda de palabras en el diccionario.</p>	<p>diccionario; leer para aprender, para ampliar los conocimientos, por ej.: acerca de un determinado tema en una enciclopedia o manual; y uno de los propósitos más importantes el de leer para disfrutar, por placer, todo tipo de textos literarios.</p> <p>Es importante que la lectura comience a partir de un contacto placentero de los niños con estos objetos culturales, que puedan tocarlos, olerlos, mirarlos..., leerlos en el más amplio sentido de la palabra. Por todo lo expresado, se desprende la importancia de tener una biblioteca a disposición de los niños para realmente poder interactuar con los LIBROS.</p> <p>Enseñar a “usar” el diccionario requiere que los chicos se apropien de las características sobre su organización y cómo manipularlo. El diccionario provee información sobre: los contextos habituales de uso, la ortografía, los aspectos gramaticales y, en algunos casos, sobre la etimología. Es conveniente enseñar su manejo global: organización, valor de las abreviaturas, de palabras guías, de las entradas de diccionario, de los dibujos explicativos. Pero la función principal</p>
---	--	--

<p>TAREAS GLOBALES:</p> <p>TEXTOS</p>	<p>del diccionario es para explicar el significado de las palabras, su definición. A la hora de comprender y producir textos es una herramienta importantísima cuando se necesita precisión en el significado de algunos términos clave. El uso frecuente del diccionario se observa en lectores y escritores competentes que lo utilizan para lograr una comunicación eficaz.</p> <p>Es importante que los niños interactúen no solo con el diccionario de lengua sino también con otras clases de diccionarios: el enciclopédico, el de sinónimos, etc.</p>
<p>-Rutinas</p>	<p>En la escuela, en el aula existen guiones, formatos propios de comunicación, por ejemplo las rutinas de escritura en el pizarrón y en el cuaderno al comienzo de la clase: nombre, fecha, nombre del área, etc. Se realizan cotidianamente, a veces, sin pensarlas, despojadas de un propósito y de contenidos. Sería bueno repensarlas, distanciarse y objetivarlas, encontrarles sentido porque se pueden convertir en las primeras excusas válidas para aprender a leer y a escribir.</p> <p>La escritura de la fecha al principio de la clase es, por ejemplo, una práctica de escritura social que promueve la ubicación temporal. Está presente en las agendas o registros de distintas actividades</p>

sociales (fecha en el periódico, fecha en las anotaciones en la historia clínica del paciente, fecha en los legajos profesionales, etc.) y es una rutina escolar que permite evaluar el progreso del niño. Requiere primero ubicar el calendario, en él, identificar el nombre del mes y del día correspondientes (puede ser una tarea que se proponga a distintos niños como secretarios). Luego de que está escrita en el pizarrón, requiere leerla, comprender, reconocer las letras y copiar en el cuaderno reproduciendo el texto; es decir, manifiesta el desarrollo perceptivo de las letras (su forma y ubicación espacial), el desarrollo de la motricidad fina que permite escribirlas. Por otra parte, sirve para hacer un seguimiento de algunos niños porque permite advertir si el alumno escribió la fecha correctamente, si omitió letras, cuáles y por qué, si pudo corregir su texto a partir de las observaciones del maestro y del cotejo de su escrito con el de sus compañeros.

La escritura de las rutinas provee de modelos seguros para buscar cómo se escribe aquello que se desea o se necesita escribir. La inclusión de estas formas fijas informa a los chicos sobre el universo completo y restringido de letras, de las combinaciones posibles en nuestra lengua, de las frecuencias de aparición de unas y otras, del

	<p>modo en que las mismas se usan –en posiciones y combinaciones distintas– para componer palabras diferentes.</p> <p>(Ver Mendoza Lee y Escribe 1er. grado: escritura del nombre, de la lista de asistencia, de la fecha)</p>
<p>-Identificación de los aprendizajes realizados el día anterior (avances y dificultades).</p>	<p>Otra rutina que se propone es recordar y revisar lo que se hizo el día anterior. Es muy importante que los alumnos a instancias de su docente reflexionen respecto de su apropiación de los conocimientos abordados para iniciarse en estrategias de metacognición con las que revisan su proceso de aprendizaje. Se debe responder a las preguntas qué aprendí, qué dificultades tuve.</p> <p>Al docente le permite, por un lado, identificar avances y dificultades a partir de las explicaciones que dan los niños y, por otro lado, sirve para poner al tanto a alumnos que han estado ausentes acerca de las actividades realizadas.</p> <p>Estas tareas dan lugar, además, a poner en común y destacar los logros para que sepan valorarlos.</p>
<p>-Visualización del recorrido previsto para la semana, para el día.</p>	<p>Estar informados previamente acerca de los proyectos, de las tareas que se van a proponer agrega un plus de motivación y de seguridad.</p> <p>Tener ideas acerca del recorrido, de los puntos</p>

<p>Lectura de fábulas -Activación conocimientos previos (sobre el género textual o el contenido de la lectura)</p>	<p>-Observación de imágenes sobre personajes de una fábula.</p>	<p>clave que se van a abordar permite a los niños tener conocimiento, prejuicios (pre-juicios) para no avanzar “a oscuras”.</p>
<p>-Presentación y exploración de una fábula.</p>	<p>-Lectura por parte del maestro (fábula para disfrutar). -Conversación sobre la fábula. -Registro de la lectura (cuaderno y afiche). -Rincón de las fábulas. -Lectura de las definiciones de fábula y moraleja. -Lectura de una fábula por grupo.</p>	<p>En algunos casos puede resultar conveniente preguntarles a los niños lo que saben acerca de temas clave del texto que van a abordar. En este caso indagar qué conocen acerca de los animales que son los personajes de la fábula (que quizás son desconocidos para algunos) ayuda a la comprensión en el momento de la lectura de la fábula.</p> <p>Conversar con los niños para recuperar sus experiencias previas con el género discursivo seleccionado para la secuencia (si han leído otras fábulas, cuáles, si se acuerdan de alguna para contarla, permite hacer una primera aproximación). Primero se intenta relevar el conocimiento para luego producir más conocimiento.</p> <p>Una de las funciones fundamentales del docente es la de ser mediador cultural entre los niños y el patrimonio de su comunidad (que en muchos casos se transmite a través de los libros). La frecuentación de un género discursivo brinda la posibilidad a los niños de irse apropiando de</p>

	<p>-Completamiento de un cuadro.</p> <p>-Puesta en común.</p>	<p>sus características, de familiarizarse con sus recursos. Muchos alumnos recién se inician en este tipo de experiencias y estos conocimientos se aprenden por uso y frecuentación. Para poder leer y escribir un determinado género discursivo es importante un periodo sostenido y sistemático de “inmersión”. Así, se van construyendo distintos conocimientos acerca de ese género en particular, a partir del contacto frecuente y guiado de su docente.</p> <p>Las fábulas buscan lograr la máxima eficacia expresiva con la menor cantidad de palabras y de recursos técnicos. Además tienen diálogos, lo que posibilita trabajar con los alumnos la inclusión de diálogos y su expansión con elementos descriptivos.</p> <p>Además, existen distintas versiones de una misma fábula. Al mostrarles a los chicos distintas adaptaciones de una misma historia, se los puede incentivar a escribir su propia versión. Otro elemento de las fábulas para trabajar son las moralejas. Intercambiar opiniones sobre ellas sirve para desarrollar la capacidad crítica para analizar en profundidad una idea, para tener en cuenta otros puntos de vista, discutir y llegar a una conclusión.</p>
--	---	--

<p>-Lectura en voz alta</p>	<p>Presentación de la propuesta de la tercera semana “Desafíos de lectura de fábula”.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Práctica de lectura en voz alta (fluida). -Marcado en las copias de las fábulas (signos de puntuación, exclamación e interrogación, de diálogo). -Lectura modelo en voz alta de la maestra. -Identificación del significado de palabras desconocidas. -Lectura en voz alta dramatizada. 	<p>Estas tareas proponen trabajar la lectura en voz alta y apuntan a que los chicos ganen fluidez tanto para decodificar las palabras correctamente como para adecuar el ritmo y la expresividad que el texto presenta. Si un alumno desarrolla la velocidad de lectura, es decir, automatización en el reconocimiento de las palabras, puede concentrarse más en comprender lo que está leyendo en lugar de focalizar casi toda su atención en decodificar cada una de las letras. Los componentes de la fluidez lectora (velocidad, precisión y expresión adecuada) tienen un impacto directo en la comprensión lectora. Por el contrario una lectura lenta y dificultosa puede transformar cualquier lectura en una actividad frustrante para los chicos.</p> <p>Además, en el primer ciclo la lectura en voz alta permite observar el grado de reconocimiento de las letras, las palabras, la “comprensión” del texto ya sea por la fluidez y rapidez en la lectura, por la entonación adecuada, por el tipo de errores que comete (por ejemplo, si al oralizar un texto reemplaza una palabra por otra con letras semejantes pero con significado totalmente diferente, esto significa que no está comprendiendo lo que lee. Si, en cambio, la reemplaza por una palabra con significado equivalente o un sinónimo, está mostrando que</p>
------------------------------------	--	---

	<p>-Preparación de la lectura de la fábula para los ‘Desafíos...’.</p>	<p>comprende el texto leído).</p> <p>Una de las estrategias para enseñar la lectura fluida es la lectura repetida de un mismo material. Por eso en las tareas que aparecen se propone preparar por equipo y en forma individual, con la supervisión del docente, la lectura en voz alta del texto para la tercera semana de los “Desafíos de lectura de fábulas”. En las primeras prácticas el maestro es el modelo de lector experto que muestra a los chicos cómo se prepara un texto para leerlo en voz alta, cómo se lee, cómo se practica. Luego los incentiva a preparar y practicar dicha lectura para leerla al resto del grado.</p> <p>Los pasos para la enseñanza de la lectura en voz alta pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer silenciosamente el texto para comprenderlo y luego explicarlo oralmente hasta aclarar todas las dudas posibles. 2. Pronunciar detenidamente los grupos fónicos que presentan dificultades hasta superarlos. 3. Señalar en el texto las pausas y la entonación. 4. Leer en voz alta el texto. <p>El docente preverá según las posibilidades de cada integrante del grupo, la participación que tendrá el día en que les toque leer para sus compañeros (una oración, la intervención de uno</p>
--	--	---

	<p>-Planificación de una agenda de lectura para los “Desafíos...”.</p>	<p>de los personajes, un párrafo, etc.). Cabe aclarar que si bien la decodificación de un texto no garantiza su comprensión, es uno de los componentes importantes para lograr construir el sentido de lo que se lee.</p>
<p>Proyecto “Antología de fábulas”</p>	<p>-Planificación del proyecto: “Antología de fábulas”.</p>	<p>El trabajo con proyectos permite por un lado “contextualizar” las situaciones de lectura y escritura, que los niños realmente vivencian para qué sirve leer y escribir, es decir, la función social de la lengua escrita. Por otro lado, se les plantean desafíos que permiten trabajar con la resolución de problemas. El docente presenta la propuesta a los niños y acuerda con ellos qué van a hacer, para qué y quiénes serán sus destinatarios. Al realizar estos acuerdos acerca del producto final, los propósitos que los guiarán e identificar a los destinatarios concretos, se le da sentido a las situaciones y se involucra a los niños en su realización. Los acuerdos acerca de las tareas, los responsables, el tiempo pueden registrarse en un papel afiche. Esto permite planificar y organizarse adecuadamente. En esta situación de enseñanza confluyen tanto propósitos didácticos, como propósitos comunicativos sociales. El proyecto se presenta en este momento porque todas las tareas previas sirven de introducción en</p>

<p>EL TEXTO: LA FÁBULA (“El lobo y el perro”)</p> <p>-Lectura</p> <p>-Comprensión del texto literario</p>	<p>-Presentación de la fábula en un afiche y fotocopias en los cuadernos.</p> <p>-Lectura de la fábula “El lobo y el perro”.</p> <p>-Comentarios acerca de la fábula y su moraleja.</p> <p>-Registro en “MIS LECTURAS”.</p>	<p>el género discursivo, en la temática y de motivación.</p> <p>La fábula, el cuento, la poesía o cualquier otro texto escrito en un afiche y colocado en el aula en forma permanente constituye un referente textual de alto valor, tanto para el reconocimiento de la silueta, de la diagramación, de la estructura, como para la búsqueda de información a la cual los chicos podrán recurrir en otras prácticas de lectura y escritura con valor social.</p> <p>Si existe la posibilidad, todos los textos trabajados deberían quedar en las paredes del aula durante la mayor cantidad de tiempo posible (mejor si fuera un año completo). Por eso sugerimos plastificar los textos para su mayor preservación.</p> <p>La investigación educativa demuestra que una secuencia didáctica que trabaje los diferentes aspectos de la alfabetización inicial en forma recurrente y espiralada en torno a un texto significativo para los niños da muchos más resultados que actividades aisladas y no significativas. Cada texto trae consigo una red semántica y unas palabras asociadas que permiten hacer un recorrido de tareas por los distintos objetos lingüísticos de mayor a menor</p>
--	---	--

<p>significado: texto, oración, palabra, letra. Es por eso que en este punto del proyecto las tareas giran en torno al trabajo con una fábula.</p> <p>En la medida en que se interactúa en forma sistemática con un género discursivo, en este caso narrativo, que tiene rasgos comunes, con personajes con determinadas características, los niños se van haciendo más “expertos” para leer y escribir esta clase de textos. Realizan hipótesis más ajustadas para su comprensión y pueden “escribir” (a través de su docente/en grupo/ de a dos/ en forma individual) ese formato con herramientas provistas con anticipación y en forma graduada.</p>		
<p>Las tareas que concentran a los niños en la forma en la que cada texto ha sido “puesto en la página” les permiten la exploración de su materialidad gráfica, es decir, la exploración del texto como objeto: con su título, el cuerpo del texto, la moraleja, el autor.</p> <p>El reconocimiento de los distintos elementos del paratexto - ya sean lingüísticos o no lingüísticos- estimula las anticipaciones acerca del contenido del texto. Cuando se hace este reconocimiento o exploración aumenta la comprensión ya que pone en marcha procesos de inferencia, es decir,</p>	<p>-Identificación en el texto de los elementos de la fábula: título, cuerpo del texto, la moraleja, el autor.</p>	

		<p>procesos por los cuales los lectores expertos aportan información relacionada con la que aparece en el texto.</p>
	<p>-Renarración de la fábula.</p>	<p>Los alumnos pueden renarrar la fábula reconstruyendo la secuencia narrativa; recordar y explicar con sus palabras el texto que ha leído el maestro o solicitarle la relectura de un fragmento. Esta actividad desarrolla la memoria de los alumnos y le da sentido a la escucha atenta de la lectura en voz alta del maestro puesto que, a través de distintas tareas que se propondrán alternativamente según el texto - renarración, relectura de fragmentos específicos, recitado, dramatización, sonorización, etc.- los niños irán recuperando elementos del mismo, utilizando la memoria para recordar grupalmente, la mayor parte de los detalles que se acaban de leer.</p>
	<p>-Comprensión del texto: vocabulario.</p>	<p>Es conveniente cerciorarse de que los niños sepan qué significan o qué sentido tienen determinados términos o expresiones para que puedan entender el texto. Quizás pueden desconocer el significado de algunas palabras clave y esto puede obstaculizar la comprensión global del texto. Leer es construir sentidos; interrogar al texto e interrogarse acerca del texto para entenderlo es de vital importancia.</p>

<p>OTRA FÁBULA: “La liebre y la tortuga”: lectura</p>	<p>-Comprensión lectora: personajes, conflicto, resolución.</p> <p>Idem tareas de la fábula anterior.</p> <p>-Lectura y comentarios de una adaptación de la fábula.</p>	<p>Hay que entrenar a los niños en el reconocimiento de los personajes, de sus características, en la identificación de la estructura narrativa: con la situación inicial, el conflicto y su resolución.</p> <p>Es importante identificar las características textuales sobresalientes de la fábula como género discursivo para que se tengan en cuenta cuando los niños lean y para cuando realicen sus propias escrituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos breves. - Los personajes son animales. En muchos casos son prototípicos. El zorro suele representar la astucia; la tortuga, la perseverancia; la hormiga, el trabajo... - Estos textos presentan en general un diálogo que permite conocer más características de sus personajes. - Terminan en una moraleja. <p>Leer, comentar y comparar distintas versiones de una fábula escritas en diferentes épocas ayuda a profundizar el conocimiento de este género discursivo y a comprender las visiones de mundo reflejadas.</p>
	<p>-En la biblioteca: lectura de un cuento, una adivinanza, un chiste para disfrutar y entretenernos.</p>	<p>Como una de las tareas más importantes dentro de este proceso de alfabetización debe estar la lectura de otros libros con el propósito de disfrutar sin que medie ninguna tarea. Planificar</p>

		<p>los detalles de la situación de lectura, establecer rituales: “Guardamos todo, no dejamos nada sobre los bancos. Nos sentamos alrededor, respiramos...., nos ponemos cómodos para escuchar....”, logra una complicidad con el grupo que es fundamental y a los niños les encanta implicarse en actividades con su maestro y con sus compañeros.</p>
<p>LIBRO-TEXTO Texto explicativo: lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura para ampliar los saberes sobre Conocimiento del Ambiente. -Resolución de tareas de lectura sobre animales domésticos y silvestres. -Presentación del proyecto “Mi diccionario de animales”. -Planificación del proyecto. -En la Biblioteca: Completamiento de un cuadro sobre tipos de diccionario. -Planificación y elaboración de la tapa de “Mi diccionario de animales”. -Lectura de definiciones sobre los animales de las fábulas leídas. 	<p>Buscar y compartir información que profundice la conocida, da oportunidad para que los niños vivencien que “leer es conocer”, de que se lee para saber más, para ampliar los esquemas de conocimiento acerca de determinados temas. Este trabajo de ampliación de los conocimientos con los de otras áreas aporta calidad y optimización al proceso de alfabetización.</p> <p>La propuesta de confeccionar un diccionario de definiciones sobre los animales de las fábulas como parte de este proyecto apunta a que los alumnos se apropien del vocabulario específico, se concienticen acerca de la necesidad que surge para tener precisión con respecto a determinados términos clave y que aprendan a escribir en un contexto de estudio, por ejemplo la estructura de la definición, recurso característico del texto expositivo.</p> <p>El diccionario es un elemento fundamental al momento de leer y escribir “para aprender”, es</p>
<p>El diccionario, la definición.</p>		

	<p>-Copia de las definiciones en el pizarrón y en las hojas de “Mi Primer Diccionario de Animales”.</p> <p>-ANEXO DE LOS TEXTOS: Desafíos con las definiciones.</p>	<p>una herramienta muy valiosa a la hora de interactuar con textos explicativos de las distintas áreas del conocimiento.</p> <p>El uso del diccionario no solo sirve para consultar la ortografía o significado de una palabra sino también para la resolución de problemas gramaticales y pragmáticos.</p> <p>Para comprender y producir textos (orales y escritos) de cualquier campo del saber es necesario conocer su vocabulario específico y saber usarlo con propiedad. El vocabulario que se guarda en la memoria es el que se necesita, se usa, se escucha y se lee más. Es fundamental recuperar el vocabulario de los textos leídos para sistematizar su pertenencia a familias y a distintas clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos), sus acepciones cuando tienen más de una, su organización en campos conceptuales y asociativos, su presencia en diccionarios y enciclopedias, etc.</p>
<p>LAS FÁBULAS (“DESAFÍOS”)</p>	<p>*</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura de una fábula (equipos). -Comentarios acerca de la fábula. -Comprensión del texto: vocabulario, esquema narrativo, personajes, espacio. 	<p>La tercera semana de la secuencia propone el trabajo con desafíos de lectura de fábulas. Todos los días se lee una fábula distinta y se realizan tareas del mismo tipo ya que se focalizan elementos importantes de este texto literario: el esquema narrativo, los personajes, el vocabulario,</p>

	<p>el espacio, etc. Se intenta que el aprendizaje progrese a través de sucesivas aproximaciones a este objeto lingüístico de conocimiento: un texto literario, la fábula.</p> <p>Un desafío de lectura supone complejizar una situación que los niños ya experimentaron. Es el maestro quien -a partir de su conocimiento de lo que los chicos saben- plantea este tipo de situaciones didácticas teniendo en cuenta los diferentes posicionamientos pero siempre intentando que puedan ir más allá, que puedan avanzar y confiando en que lo van a hacer (apoyándolos cuando sea necesario para que lo logren).</p>	<p>Saber algunos datos acerca de la vida de los fabulistas permite conocer el contexto de estos textos literarios: en qué época fueron escritos, de dónde eran, qué otras obras escribieron, y algunos datos interesantes que pueden resultar atrayentes para los niños. A partir de su lectura se los desafía a resolver ciertos problemas que motivan a no leer por leer.</p> <p>Estos desafíos más globales cierran esta semana en la que se plantean distintos problemas a resolver.</p>
	<p>-Desafío para saber más acerca de los fabulistas.</p>	<p>*El mismo tipo de tareas se realizan con cada una de las fábulas en estas clases destinadas a los desafíos.</p> <p>-Desafíos para terminar . Fábula más votada.</p>

<p>TAREAS GLOBALES: TEXTO- ESCRITURA</p> <p>TAREAS DE CIERRE:</p> <p>Elaboración y presentación de la antología</p>	<p>-Escritura de una nueva secuencia para la fábula.</p> <p>- Propuestas de escritura (borradores para la antología):</p> <ul style="list-style-type: none"> .las ilustraciones .los títulos .las moralejas .los diálogos .de verso a prosa 	<p>La propuesta de escritura, “Antología de fábulas”, se realiza con un propósito y destinatarios reales. Esto legitima y garantiza una preocupación mayor por el producto final.</p> <p>Todos los niños pueden acceder a producir mejores textos, siempre y cuando se constituya un contexto didáctico cuyo eje gire alrededor de intervenciones acertadas del docente, tanto en el planteo de situaciones a trabajar como las herramientas que brindan a los alumnos para desarmar y rearmar los textos que se están produciendo.</p> <p>Cuando los niños asumen la responsabilidad de escribir directamente, intentan avanzar en la comprensión del sistema alfabético (qué letras poner “para que diga”, cuántas, en qué orden) y también del estilo del lenguaje escrito (cómo se escribe si es un cuento, una carta o una noticia). Toman el lápiz, se enfrentan con una página en blanco para llenar. Las lecturas que han realizado les sirven como modelos para su propia escritura. Varias son las opciones de producción que se presentan, por ejemplo: incluir una nueva secuencia narrativa a una fábula, hacer las ilustraciones, pasar una versión en verso a prosa,</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura final de la antología: -Elección del título. -Revisión de escritura de borradores. -Reescritura de versiones finales. -Confeción de la tapa, contratapa, índice. -Preparación de la presentación de la antología al público. 	<p>etc.</p> <p>En muchos casos al tener resuelto el contenido de lo que se escribirá (el qué), los niños pueden reflexionar mejor sobre cómo escribir atendiendo a la forma del texto.</p> <p>El proceso de escritura está presente ya que por último se releen los borradores para hacerles una primera revisión que permita reparar algunos errores que pueden ser considerados en este momento, por ejemplo: adecuación al formato, separación de palabras, escritura correcta de algunas palabras, etc.</p> <p>El armado de una antología con los textos escritos por los alumnos, que se vincule con los recorridos de lectura de fábulas combina diversas situaciones: escritura colectiva, grupal, de a dos, individual. Revisar lo escrito permite que los alumnos vuelvan a los textos leídos con el propósito de resolver los problemas globales que la escritura les presenta, como buscar otras maneras de decir y de organizar el discurso.</p> <p>Al mismo tiempo todos necesitan consultar al docente para tomar decisiones sobre la lengua y los textos: la direccionalidad y por dónde seguir al terminar el renglón, la segmentación entre palabras y líneas en la escritura de textos líricos, por ejemplo. Además, permite tomar decisiones</p>
--	---	--

	<p>acerca de otros aspectos: tamaño y tipo de letra, uso de mayúsculas, algunos aspectos de la ortografía. También da la posibilidad de borrar y volver a escribir de una manera no traumática e incluso divertida.</p> <p>En las situaciones de escritura reales siempre se escribe con un propósito determinado. Los docentes deben enseñar a los alumnos la necesidad de volver a leer el texto escrito para constatar que cumpla con los propósitos. La revisión tiene por objeto lograr la mejor versión a la que los autores sean capaces de llegar.</p> <p>Luego de este intenso trabajo de escritura y corrección, los alumnos pasan el texto en limpio, realizan las ilustraciones, y comienzan a pensar en el armado de la antología, por ejemplo: diseñan la tapa donde, además del título de la antología, escriben los nombres de los escritores y de los ilustradores. Luego, deciden un orden de aparición. En función de este orden, se escribirá el índice. Finalmente, si consideran necesario escriben un breve texto para la contratapa.</p> <p>Haciendo estas tareas, estarán reafirmando aquello que aprenden en sus clases de lectura acerca de los elementos del paratexto y sus funciones.</p> <p>Cuando se llega a esta instancia, es verdaderamente cuando los niños sienten que</p>

	<p>- Presentación de la antología: .Lectura de textos de la antología. .Exposición de las ilustraciones. .Explicación de cómo se produjeron.</p>	<p>aprender a leer y a escribir vale la pena. Se sienten orgullosos de la tarea realizada. Cada uno aporta lo que puede al equipo que así funciona y entre todos logran la producción esperada.</p> <p>Para la presentación, con un entrenamiento previo, se realizan las siguientes tareas: algunos leen las fábulas, otros muestran las ilustraciones y otros explican cómo realizaron las antologías. La lectura en voz alta: en este caso se “fegaliza”. Este tipo de lectura, tiene sentido para que los niños puedan leer en voz alta estas textos literarios incluidos en sus antologías ante un público.</p>
<p>-ORACIONES Y PALABRAS DEL TEXTO (reconocimiento) Lectura y escritura</p>	<p>-Completamiento de oraciones con palabras. -Separación de las palabras pegadas de las oraciones y reescritura.</p>	<p>Esta tarea hace foco en otras unidades lingüísticas: la oración, la palabra y sus marcas gráficas. Es el momento en el que se acentúa la escritura a cargo de los alumnos con la enseñanza del docente que va guiando la lectura del texto parte por parte. El docente ayuda a los alumnos a identificar en el texto las palabras que previamente ha seleccionado, leído, releído, en sus oraciones. En esta actividad se profundiza la concentración sobre las marcas gráficas del texto y se afianza la observación detallada de la disposición, linealidad, dirección, espacios entre palabras y renglones, mayúscula inicial y punto final de la oración; es decir, sobre todas las pistas gráficas que facilitan la</p>

		<p>comprensión y permiten avanzar en el conocimiento del sistema en el que está escrito el texto.</p> <p>Recordemos que los alumnos han escuchado, renarrado y explorado el texto, por lo cual seguramente han memorizado no sólo su estructura sino también sus palabras, algunas de sus oraciones. Se seleccionan precisamente las que se consideren más familiares, más repetidas, las que sean significativas en la estructura del texto.</p>
<p>TAREAS ANALÍTICAS</p> <p>-Lectura y escritura de palabras (ortografía).</p>	<p>-Desafíos de escritura correcta de palabras (ortografía).</p> <p>-Revisión de escritura de palabras</p>	<p>La dificultad ortográfica plantea un gran desafío a todos los que escriben. La forma más productiva de enfrentarla es tener presente siempre la posibilidad del error y darse el espacio y el tiempo para revisar los propios escritos, junto con otra persona y también en soledad. Por eso se les presenta a los niños los desafíos con palabras de la fábula con alguna dificultad ortográfica.</p> <p>La ortografía se aprende junto con la exploración del sistema alfabético –que tiene correspondencias biunívocas pero muchas son correspondencias multívocas-. Un trabajo sostenido de comprensión y reflexión, de la mano de un docente que muestra cómo es ese sistema y construye diariamente la idea de que no se escribe como se habla, que escribir es un trabajo que implica revisar y corregir.</p>

<p>ANEXO</p> <p>TAREAS ANALÍTICAS</p> <p>Desafío con las palabras y sus letras</p> <p>Identificación de las unidades del sistema alfabético de escritura:</p> <p>Comparación, análisis, síntesis de palabras/letras.</p>	<p>-Identificación de palabras clave: (¿Dónde dice ...? ¿Cuántas veces está escrita?)</p>	<p>El objetivo de presentar un ANEXO con las tareas analíticas es para que la resolución de estas tareas también se constituya en un desafío para los niños que todavía pueden presentar dificultades con el sistema alfabético. También ellos van a sentir que tienen que resolver estos problemas que se les presentan, avanzar en su posicionamiento con respecto a estos contenidos que tienen un grado de complejidad elevadísimo.</p> <p>El docente ayuda a los alumnos a identificar en el texto de su cuaderno esas palabras u oraciones que previamente ha seleccionado, leído, releído y escrito en el pizarrón o afiche.</p> <p>Los niños tienen que hacer una lectura de barrido para recuperar las palabras clave. Cuando encuentran esas palabras tienen una sensación de éxito lector. Barrido y fijación: se está educando la mirada, se pasa del texto a las palabras.</p> <p>Destaquemos en este punto que los niños no están tratando de leer deletreando -lo cual, como todos sabemos, pone en serio riesgo el sentido del texto- sino buscando las palabras que ellos saben que están en el texto.</p> <p>El docente ayuda a los niños para que puedan realizar esta tarea que tiene su complejidad ya que los alumnos tratan de leer pero buscando pistas, en este caso perceptuales (longitud de las</p>
---	---	---

	<p>palabras, formato de las letras, etc.). Esta tarea ayuda a ir incorporando en la memoria las palabras y esto contribuirá a desarrollar la lectura de “vistazo”.</p> <p>Las tareas de comparación y análisis de palabras permiten trabajar con el conocimiento acerca del sistema alfabético. La visión alfabética no es natural, los ojos no están preparados para “ver” escritura. La vista se va especializando y esta secuenciación permite, en forma progresiva, ir de la globalidad de la palabra a la mayor abstracción de la lengua, que es la letra. El trabajo intensivo con el análisis de palabras es de alto valor ya que cada palabra demuestra el funcionamiento del sistema alfabético de escritura con todas sus características y particularidades (direccionalidad, linealidad, separación entre palabras, ortografía, etc.). Además, es importante transformar las palabras en un “juguete manipulable”: para coleccionar, armar/desarmar, transformar, recortar/pegar, etc.</p> <p>La exploración de las palabras por comparación es la base para el desarrollo del léxico; desarrollo esencial para los procesos de comprensión lectora y de aprendizaje de la ortografía.</p>

		<p>La comparación es una estrategia lectora que conduce al reconocimiento de la silueta de las palabras (largas/cortas, que suben/bajan el renglón, con/sin tilde, etc.); al reconocimiento de las letras (las que tienen “a”, etc.) y al de la morfología (singular/plural, masculino/femenino, raíz de familia de palabras, etc.). Todos estos conocimientos contribuyen a la construcción comprensiva del sistema alfabético de escritura.</p> <p>La comparación, a través de la memoria, permite almacenar colecciones de palabras por semejanzas y diferencias; luego, dará lugar a diversos procesos cognitivos de clasificación, discriminación y asociación.</p> <p>Palabras largas y cortas según su cantidad de letras: Los alumnos resuelven la tarea teniendo en cuenta el espacio que ocupa cada palabra o contando las letras y luego realizan la misma actividad colectivamente en el pizarrón. Escriben las palabras de más larga a más corta con la intervención del maestro que realiza preguntas para que expliquen por qué ordenaron las palabras de ese modo.</p> <p>Palabras que comienzan y terminan igual y diferente: Los alumnos a través del análisis y la</p>
<p>-Identificación de palabras largas y palabras cortas según la cantidad de letras.</p>	<p>-Identificación de palabras que comienzan igual. “Buscamos las que comienzan con “...”</p>	

	<p>-Identificación de palabras que terminan igual (no sólo las que riman).</p> <p>-Identificación de la terminación de algunas palabras del texto asociadas con aspectos gramaticales.</p> <p>-Análisis de cantidad, orden, sonido y letra de una palabra:</p> <p>. Observación de la palabra.</p> <p>. Conteo de letras.</p> <p>. Observación de la primera y la última letra.</p> <p>. Comparación de las letras entre sí (si son iguales, diferentes, y las que se repiten).</p> <p>. Pronunciación de las letras arrastrando los sonidos.</p> <p>. Escritura de la palabra en el pizarrón (sin el modelo).</p>	<p>comparación de estos principios y finales de palabras, intentan identificar lo igual, lo semejante y lo distinto. Se sigue trabajando el desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica.</p> <p>Es muy revelador para los niños reconocer finales de palabras que modifican sustancialmente su significado cuando algunas terminaciones tienen un sentido relacionado con aspectos gramaticales. Por ejemplo la terminación “s” (o “es”) que indica plural (si no está es uno y si está, indica “muchos”).</p> <p>Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra. Síntesis. En este momento se trabaja con la segmentación de la palabra en letras, la conciencia fonológica y la correspondencia entre fonema y grafema. El docente puede seleccionar algunas palabras clave del texto para ponerlas bajo la lupa. Como ya se ha dicho, en la palabra los niños focalizan las letras a partir de las cuales establecen las correspondencias con los fonemas. Para ello, se propone el análisis de la cantidad, el orden o lugar que ocupa cada letra, el sonido y tipo de letra (cursiva o imprenta, minúscula o mayúscula) de cada palabra.</p>
--	--	--

	<p>.Revisión de la escritura de la palabra comparándola con el modelo.</p> <p>.Identificación y escritura de la palabra escondida.</p> <p>- Desarmado de la palabra en letras (docente) y armado de la palabra en el pizarrón (con la ayuda de los compañeros).</p> <p>.Corte de la palabra en letras (individualmente) y armado de la palabra.</p> <p>.Desarmado y armado de otras palabras del texto en el pizarrón y, luego, en el cuaderno.</p> <p>.Armado de otras palabras del texto con el equipo de letras (letras móviles).</p>	<p>El docente puede escribir la palabra en un cartel que, luego, cortará en letras para que los niños la vuelvan a “armar”, colocando sucesivamente una a una las letras en el orden que corresponde. Esta actividad es colectiva porque es necesario involucrar a todos en el procedimiento de análisis; mientras uno “arma” la palabra, el resto le va indicando desde el banco cuál letra va. Esto debería repetirse en la actividad individual, para lo cual el docente puede distribuir individualmente un papel con la palabra completa; los niños y las niñas la cortan en letras y la vuelven a armar pegándola en el cuaderno.</p>
	<p>iiii;ATENCIÓN!!!</p> <p>El listado de actividades que figura a continuación puede ser desarrollado con los niños que tienen un nivel avanzado en el proceso de alfabetización inicial para complejizarles la propuesta.</p> <p>-Presentación de la palabra analizada en</p>	<p>Luego se presenta nuevamente (en cartel o escrita en el pizarrón) la palabra ya trabajada y el docente la escribe (o agrega otro cartel) en minúscula o en cursiva para que los niños y las niñas comparen ambas escrituras y vayan desarrollando la idea de que las palabras pueden estar escritas en distintos tipos de grafías, pero en el cambio de un sistema a otro (imprenta a cursiva, por ejemplo) siempre se mantiene la</p>

	<p>otro tipo de letra (imprenta minúscula o cursiva).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación de las escrituras (reconocimiento de la cantidad, del orden y de la forma). -Escritura de otras palabras del texto en distintos tipos de letra. - Parear las palabras escritas en distintos tipos de letra. 	<p>misma cantidad, orden y sonido de cada letra. Para ello se promueven el análisis de la palabra, su lectura en voz alta y su posterior escritura. Los alumnos descubren que con las letras de una palabra se pueden escribir otras. Palabras diferentes que significan cosas distintas y que la omisión o agregado de una letra tiene un impacto enorme porque implica escribir otra palabra.</p>
<p>-Reconocimiento de las vocales en las palabras del texto (Palabras que empiezan, terminan o tienen “a”, palabras que tienen más de una “a”. Luego con “e”, etc.</p> <p>-Lectura de palabras entre distractores.</p>	<p>Reconocimiento de vocales: con la resolución de distintas actividades están tratando de aislar los sonidos/letras para su reconocimiento lo que significará un gran avance en su proceso de aprendizaje de la segunda articulación.</p> <p>Lectura de palabras entre distractores: Esta tarea es de resolución individual y silenciosa. No sólo el análisis es indispensable para el proceso lector. También es necesario leer de un vistazo, arriesgar un significado (a partir del reconocimiento global de la silueta de una palabra, de una letra o comienzo rápidamente identificado, de un rasgo gráfico que ha quedado guardado en la memoria o por similitud con una palabra conocida), esto también es leer.</p>	

	<p>-Commutaciones y elisiones de letras en series de palabras.</p> <p>- Reconocimiento de letras en palabras del texto. Uso del alfabeto.</p> <p>.Completamiento con las vocales que faltan en las palabras conocidas.</p> <p>- Reconocimiento de las consonantes: subrayan, colorean y las identifican en distintos referentes (nombres de los compañeros, días de la semana, etc.).</p>	<p>En nuestro sistema alfabético los sonidos, las letras no tienen ningún significado, sólo actúan por oposición, por ejemplo la “l” y la “p” y la “g” en lata/pata/gata, etc. Los niños tienen oportunidad de ir descubriendo que con algunos procedimientos como la commutación, la elisión de letras, se producen cambios en el significado. Con esta tarea se focaliza la conciencia fonológica y se trata de aislar sonidos asociándolos a sus correspondientes letras.</p> <p>Reconocimiento de letras en las palabras. Uso del alfabeto: Durante esta tarea sucede que los niños piden al docente que les lea lo que escribieron, o le preguntan qué quiere decir lo que resultó escrito a partir del completamiento. El docente cumple el importante rol de lector de esas escrituras exploratorias del sistema y aporta el significado de palabras que los alumnos escriben pero de las cuales suelen desconocer el significado. Identifican letras en las palabras y aprenden que son consonantes.</p> <p>Reconocimiento de letras en las palabras: consonantes. Esta actividad puede resultar muy amena si se realiza con el equipo de letras móviles entregándoles una cantidad controlada a los chicos por pareja. Se propone realizar canjes</p>
--	---	---

	<p>. Completamiento con consonantes en los espacios en blanco.</p>	<p>lúdicamente e intentar leer las nuevas palabras arriesgando significados con el aporte de los compañeros. Es probable también que algunos alumnos tengan la respuesta porque han avanzado más en el proceso de reconocimiento de la correspondencia fonema/grafema o porque conocen esos vocablos. Se trata, como ya hemos visto, de una tarea de exploración del sistema alfabético para producir palabras. Esto cambia la lógica de la enseñanza: en vez de usar el texto para que surja un sonido/letra determinado que hay que “presentar” o “reforzar”, se afianzan todas las letras en forma permanente.</p>
<p>LA PALABRA Sistematización del vocabulario</p>	<p>-Escritura con y sin ayuda de palabras en el llavero, la libreta diccionario.</p>	<p>En este momento de la secuencia se focalizan las palabras, su sentido y su escritura. Se asocian las imágenes auditiva y gráfica de la palabra, se memorizan ambas, lo que permite luego recuperarlas con facilidad. Se pueden hacer distintas actividades, juegos, con todo el grado, con un grupo, con el compañero, individualmente para permitir que manipulen las palabras, las muestren, las vuelvan a escribir, se las apropien. Este vocabulario no queda aislado, está relacionado con las otras palabras de los textos. Se debieran ir conformando esquemas cada vez más amplios que les permitan a los</p>

	<p>alumnos relacionar, categorizar, comparar y jerarquizar los conceptos. Se intenta transformar el vocabulario de reconocimiento en uno de uso.</p> <p>Escritura sin ayuda y con reflexión y revisión: Una tarea sustancial en la secuencia didáctica es la escritura sin ayuda -en principio, de palabras pero luego de oraciones y textos- ya que los niños tienen que encontrar en la propuesta alfabetizadora un momento para escribir según lo pueden hacer dado el estado de sus conocimientos, y además, porque esta escritura es muy indicativa de sus progresos.</p> <p>Sin embargo, en el aprendizaje de la lengua escrita hay procesos muy complejos como la reflexión y la revisión del propio escrito que necesitarán la guía del maestro durante todo el primer ciclo.</p> <p>La revisión de las propias escrituras es un proceso que se va complejizando y delegando progresivamente en los alumnos. Concentrarse en aspectos superiores o en unidades más complejas requiere haber automatizado los procesos más simples. Los niños no pueden revisar un texto completo sin poder revisar solos, por ejemplo, la copia del pizarrón, la escritura de una palabra o de una oración. Por eso la secuencia didáctica sugiere tareas en las que el docente propone escribir alguna palabra u oración relacionada con</p>

	<p>Sugerencia:</p> <p>-Dictado de palabras conocidas (sin ayuda con revisión posterior).</p>	<p>los textos leídos pero nueva para los alumnos. Lo propone siempre como un problema: “Quiero escribir... ¿Me ayudan?”. Mientras se desarrolla la tarea, los niños escriben solos y el docente suspende la ayuda; pero luego propone un trabajo colectivo en el pizarrón.</p> <p>El propósito de esta tarea es que los alumnos avancen en la construcción del sistema de escritura aplicando las estrategias de los escritores expertos: escritura, revisión, corrección y reescritura.</p> <p>Dictado de palabras conocidas con revisión posterior: Recordemos que es muy importante distinguir los tipos de preguntas que realizan los niños para saber cuál es la mejor respuesta. Las preguntas del tipo ¿con qué letra va?, se responden directamente escribiendo la letra solicitada. Sin embargo, las preguntas sobre el orden de las letras conviene responderlas, en primer lugar, con la información oral; es decir pronunciando lentamente la palabra para que vayan comprendiendo que el orden de los grafemas está determinado por el orden de los fonemas en la oralidad y, en segundo lugar, se</p>
--	--	--

		<p>responde directamente la pregunta acerca de qué letra va antes y cuál después.</p> <p>El docente tomará en cuenta la información que los niños piden para realizar la tarea ya que las preguntas indican el lugar desde el cual cada uno interroga al sistema de escritura.</p> <p>El desarrollo de esta estrategia de escritura (consulta de fuentes para escribir) es muy importante a largo plazo porque es una de las que utilizan los escritores expertos. Pero durante el proceso de aprendizaje es fundamental que los niños soliciten información pertinente para escribir, principalmente aquellos que encuentran mayores dificultades para hacerlo.</p>
--	--	--

El esquema del proyecto y las argumentaciones de las tareas han sido escritas sobre la base del material de Lengua del programa "Todos pueden aprender".

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE SABERES DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN EL PRIMER CICLO

Por Alicia Romero

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

La evaluación puede ser diagnóstica, de proceso o al final de una etapa. La **evaluación diagnóstica** tiene lugar al comienzo del año escolar y permite planificar en función de las características, los intereses y los saberes previos del grupo de alumnos.

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

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

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

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

La **competencia oral** permite observar el desarrollo del lenguaje, la incorporación de estructuras textuales y de vocabulario de la lengua estándar trabajadas en clase, la seguridad en el uso de la palabra a partir de la valorización del docente, la posibilidad

de responder ante determinadas preguntas sobre textos leídos en clase o experiencias realizadas.

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

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

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

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

Competencia oral	Identifica personajes, lugares y acciones en relatos leídos por el docente (escucha comprensiva). Comenta sobre una lectura o un tema trabajado en clase. Narra una experiencia personal. Renarra un cuento leído en clase.
Competencia alfabética	Separa oraciones en palabras y palabras en letras. Escribe separando las palabras. Distingue las palabras cortas de las largas. Identifica comienzos, medios o finales de palabras iguales. Completa con letras espacios blancos o vacíos de palabras conocidas. Escribe en dirección y orden correctos reproduciendo las formas de las letras. Escribe la/s palabra/s sin omitir, agregar, ni transponer ninguna letra.
Competencia lectora	Comprensión autónoma de palabras: Identifica una o varias palabras en un conjunto dado donde hay distractores. Identifica una palabra que forma parte de otra palabra (ej. “mate” dentro de “tomate”). Forma palabras uniendo partes de ellas.

	<p>Asocia palabras que pertenecen a un mismo campo o esfera semántica.</p> <p>Comprensión de textos conocidos y nuevos: Recupera información explícita de un texto previamente leído. Elabora inferencias causales, temáticas a partir de un texto leído.</p>
Competencia escritora	<p>Copia palabras, frases o textos correctamente. Realiza las rutinas diarias (escritura de la fecha, del nombre, completa la lista de asistencia, llena el cuaderno de préstamos de la biblioteca). Reordena frases a partir de palabras desordenadas. Responde brevemente por escrito a preguntas. Escribe un texto breve respondiendo al modelo trabajado en clase.</p>

En relación con cada uno de los ítemes, es fundamental observar el posicionamiento de los alumnos en relación con ese conocimiento. Por ejemplo, si se le pide que “**escriba** su nombre” se pueden identificar cuatro **posicionamientos** diferentes que marcan dificultades y avances: no logrado (NL), logro incipiente (LI), logro satisfactorio (LS) y logro óptimo (LO).

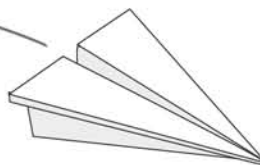
A: No contesta

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

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

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

E: Nombre completo y correcto.



Anexo Bibliográfico

“La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo, y es la llave de la puerta del conocimiento”.

Paulo Freire

ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE LA ALFABETIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

Por Berta Braslavsky

EL ENFOQUE HOLÍSTICO se ocupa de unidades indivisibles cuyas propiedades son inherentes a la totalidad en su conjunto. Desde esta perspectiva se reconoce que la palabra "encierra en la forma más simple el pensamiento lingüístico", y su unidad se halla en su "aspecto interno", es decir, en su significado. Como el significado de la palabra no se refiere a un objeto aislado sino a toda una clase de objetos, procede de una generalización que es un acto del pensamiento. Por lo cual, "el significado pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento" (Vigotsky, tomo II de Obras escogidas: 21). Insinuaciones

En la década de 1930 decía Vigotsky (tomo II de Obras escogidas: 296-304) que hasta entonces se habían considerado separadamente el sonido y la significación. Pensaba que la esterilidad de la semántica y la fonética clásica se debía, en gran medida, a la ruptura entre el sonido y el significado, a la descomposición de la palabra en elementos aislados y consideraba que el significado de la palabra no había recibido suficiente investigación, cuando, sin embargo, es en el significado donde reside la clave de la unidad del pensamiento lingüístico, ya que la palabra es, a la vez, lenguaje y pensamiento.

Cuando analiza la dinámica funcional del lenguaje, Vigotsky plantea que el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto. La distinción consiste en que mientras en su singularidad una palabra puede tener un significado más estable y preciso, su sentido puede cambiar en el texto y en la dinámica del contexto. Así, por ejemplo, en la fábula de la cigarra y la hormiga, la palabra final es "¡canta!", interpretada en el texto, pero que en el contexto de la situación significa "¡muere!". Siguiendo a Paulhan, Vigotsky dice que el sentido de la palabra es ilimitado, cambia de una conciencia a otra y de una situación a otra, y que "la palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase lo toma a su vez del contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro lo adquiere en el contexto de toda la creación del autor".

Estos conceptos, que en la actualidad son ampliamente desarrollados en la gramática del texto y la teoría del discurso, refuerzan los argumentos que repetidamente se han venido ofreciendo a propósito de la necesidad de

comenzar por la comprensión de textos en la lectura y por producir textos con significación en la escritura. Es el punto de vista que defendieron los partidarios de los métodos globales en su debate histórico con aquellos que se aferraban a la fonetización. Con respecto a estos últimos, Vigotsky decía que "el proceso habitualmente llamado comprensión del lenguaje es algo más importante y distinto que una reacción ante una señal fónica".

Finalmente, en la enseñanza equilibrada, como lo vimos, se contempla la necesidad de muchos niños que, por causas culturales o naturales, necesitan ayuda para resolver los problemas de la fonetización, que son propios del sistema alfabético de escritura. Se conocen nuevos modelos pedagógicos que no separan la fonética de la semántica porque es en la semántica donde está la unidad del pensamiento con la palabra. Para pensar sobre qué se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto. Pero también buscan estrategias para que los niños aprendan las habilidades de la fonetización, especialmente cuando hay tantos que las necesitan.

En educación, el término estrategia se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (The Literacy Dictionary, 1995). Más específicamente, en alfabetización se definen las estrategias para leer centrándolas en el alumno como la acción deliberada que un lector realiza voluntariamente para desarrollar la comprensión.

Pero también se habla de estrategias instruccionales o herramientas metodológicas a cargo del docente como el apoyo que necesitan los alumnos para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica.

Los investigadores contemporáneos, en su mayoría, coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción de cuatro grupos de variables: el contexto educacional (entorno socio-cultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (género, tipo, características).

El contexto educacional como escenario de las estrategias

Como se dijo, la escuela debe funcionar como un ámbito de organización propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos, en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones, y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender, en una atmósfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida social. Debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, explorar individualmente materiales escritos, interactuar en lecturas compartidas, contando con un entorno físico adecuado. Esas condiciones, el niño puede generar y desarrollar sus propias estrategias.

Las estrategias del alumno como lector

Del mismo modo que en la alfabetización temprana en el hogar, en una situación escolar adecuada, los niños generan sus propias estrategias para leer y escribir. Esa situación debe ser tanto más cuidadosamente adecuada si los alumnos no pertenecen a una familia letrada.

Por supuesto que esas estrategias se pueden apreciar mejor si se acepta que, esencialmente, "leer es comprender el texto". Si de algún modo el niño conoce el contenido de lo que va a leer, ya sea porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará —por los colores, el formato, el tamaño u otros signos— para reconocer logos, palabras, letras, números. Son pistas que él encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias —reales o generadas por el maestro— y también buscando el placer que le procura la lectura compartida y la lectura individual, aunque sea simulada.

Del mismo modo, llega a producir significados comprensibles para el receptor en un proceso de construcción que tiene lugar en un medio que le genera necesidad de producir escrituras que le sirvan para comunicarse, registrar

hechos de su vida cotidiana, relatar sus experiencias, obtener alguna ayuda o una autorización. Y también, sobre todo, para sentir el placer de que alguien reciba su mensaje y se lo conteste o que celebre una ocurrencia suya; de sentirse capaz de producir esas escrituras y de saber cómo funcionan para expresar sus ideas, sus imágenes, sus sentimientos.

Es innegable que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y de la escritura. Sin embargo, el sentido común puede alcanzar para alertarnos sobre la insuficiencia de esa construcción individual del niño solo. Y las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, así como otras demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura.

Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert (1992), los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura".

Las estrategias del docente

En gran parte de los casos, y en particular en el de los alumnos que no han tenido experiencias de lenguaje escrito en sus hogares o que tienen diferencias culturales y lingüísticas —muy numerosos de acuerdo con los resultados que se comprueban en la mayoría de los países— las estrategias instruccionales a cargo del maestro tienen una importancia fundamental. Aun así, la participación tan dominante del lector en la comprensión activa generó dudas acerca de que la comprensión pudiera ser enseñada y, en consecuencia, sobre el papel que juega la variable maestro para la comprensión del alumno.

Si bien algunas investigaciones fueron contradictorias respecto de esto, otras más recientes, realizadas sobre muestras significativas de alumnos, arrojaron resultados que sugieren fuertemente que la comprensión puede ser enseñada. Se encontraron amplias evidencias como para persuadir a los maestros sobre la necesidad de la enseñanza de la comprensión de la lectura. La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos.

Una vez más conviene recordar que la enseñanza, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento, en la zona de desarrollo potencial.

Las estrategias pueden ser muy diversas y varían, en gran medida, con el tipo de texto. Se reconocen algunas estrategias generales referidas a tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que vamos a describir aunque con la advertencia de que no deben tomarse como pasos necesarios e indispensables, como prescripciones rígidas e insoslayables. Las presentamos como orientaciones para un maestro inteligente y bien preparado que debe tomar oportunamente sus decisiones sobre ellas, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada uno.

Antes de la lectura

Antes de la lectura de un texto, el docente se vale de las propias estrategias del alumno e introduce algunas más, ya sea para:

- reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto;
- generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo;
- evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.

Según cuál fuere el contenido del texto, el maestro puede utilizar una imagen del cuento que se va a leer o el título de una noticia o un párrafo del texto expositivo, o un acontecimiento del día, o el nombre del autor, o a veces una conversación para que los niños evoquen lo que saben acerca de —lo que se relaciona con— lo que se va a leer, y elaboren algunas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido, que después confirmarán o no, o para proponer un juego o una actividad donde intervenga la lectura o se genere la necesidad de escribir.

A través de esas alternativas, los alumnos generarán motivaciones y actitudes, según cuál sea el propósito de la lectura, por ejemplo:

- disfrutar del placer de la narración;
- informarse sobre algo que les interesa;
- orientarse sobre las reglas para participar en un juego;
- conocer los pasos a cumplir en la elaboración de un producto;
- resolver algún problema a través de una guía.

Con estas estrategias se enfatiza la importancia de recurrir a los conocimientos anteriores para construir e incorporar los nuevos y motivar la lectura a través de las expectativas que se generan por diversos resortes, entre otros por el enigma de lo que se va a leer o por el entusiasmo sobre lo que van a hacer, o encontrar, o emprender.

Organizadores visuales y verbales

Por su parte, los "organizadores visuales", como las imágenes, y "verbales", como el título, recuperan los conocimientos anteriores y, sobre todo, anticipan lo que se va a leer.

Los organizadores visuales tienen especial importancia en relación con el segundo momento, en cuanto anticipan la estructura del texto. Estudios realizados en la década de 1980 permiten reconocer que en los cuentos tradicionales se usaban dos tipos de ilustraciones para acompañar al texto:

- dibujos de tamaño grande que representan el contenido total del cuento, y
- dibujos más pequeños que se refieren a partes separadas del texto y ayudan a comprender las peripecias del cuento y relacionarlas.

Esos estudios comprueban experimentalmente que son más eficaces las ilustraciones grandes al mostrar cómo pueden integrarse los eventos parciales del cuento, y de ese modo sirven para la comprensión holística del texto.

Las ilustraciones parciales sirven para que los niños integren las secuencias, formulen anticipaciones e hipótesis. De ningún modo se trata de un recurso para asociar la imagen con la palabra y provocar así una relación de estímulo-respuesta.

Es conveniente advertir que los conceptos de estrategia que aquí se manejan nada tienen que ver con las etapas de juntar palabras y decodificación lineal para recomponer palabras, como se entendía en los programas tradicionales y en la práctica muchas veces vigente todavía. No se promueven ejercicios para la maduración de "funciones" o "destrezas" ni se empieza por las vocales para enseñar de manera encubierta todas las letras del abecedario.

No se actúa pensando que el niño solamente debe ejecutar o comprender lo que indica el maestro, sino en la

seguridad de que debe intervenir activamente para comprender el texto que lee y escribir para decir algo, no para ejercitar la motricidad fina o para copiar.

Tampoco quiere decir que, como en la antigua "querella", se opta de manera dogmática por la alternativa de los métodos globales contra los fónicos, sino que, como oportunamente se dijo, se opta por modelos de múltiples fuentes donde se reconoce la intervención de los aspectos perceptuales, pero absolutamente subordinados a la significación, tanto en la lectura como en la escritura.

Durante la lectura

Este es el momento en que, para la comprensión, adquiere su mayor importancia la estructura del texto, y por eso ha dado lugar a algunas estrategias para obtener una primera información acerca de lo que se trata, por medio del análisis del índice o el extracto de la contratapa o la introducción, cuando se trata de un libro, o la lectura del copete, cuando se trata de una revista. Es un momento confuso que evoluciona hacia la claridad cognitiva a través de estrategias que muchos investigadores integran en la zona de desarrollo próximo.

Las estrategias que tratan de resolver los difíciles problemas que se les presentan a los alumnos para relacionar las distintas partes del texto escrito en un todo coherente se refieren a las interconexiones del mismo en dos niveles: el de la macroestructura, que se refiere a la totalidad del texto, al tema, al asunto; y el de la microestructura, que se refiere a las oraciones y las relaciones entre ellas.

Las inferencias

En el primer caso, se trata de las inferencias, que contribuyen a la coherencia entre los episodios o partes del texto. En el segundo caso, se trata de las anáforas, que tienen más que ver con la cohesión en la oración y entre las oraciones.

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita.

Aun los textos más simples a menudo requieren varias inferencias para su interpretación.

Tomemos el siguiente ejemplo del libro de Yuill y Oakhill (1991) sobre dificultades en la comprensión:

María le presta su paraguas a Juana porque ella no quería que se mojara.

Para comprender esa oración es necesario contar con conocimientos generales: que el paraguas puede proteger de la lluvia; que el término "ella" probablemente se refiere a María porque es quien brinda el paraguas y que se lo presta porque está lloviendo en el momento en que Juana necesita salir. Se podrían hacer otras inferencias aceptables basadas en el conocimiento de las personas, tales como la falta de previsión de Juana, la generosidad de María, etcétera.

Las anáforas

Las anáforas, o expresiones anafóricas, son pronombres, elipsis y palabras sustitutivas que mantienen la cohesión en la microestructura, en las oraciones y entre las oraciones. Una expresión anafórica toma su significado de una parte que generalmente la precede en el mismo texto, que es su antecedente. Por ejemplo:

María fue al mercado para hacer compras. Ella compró leche.

El pronombre "ella" se refiere obviamente a su antecedente "María". Si hubiera dicho elusivamente tan sólo "compró leche", también se entendería, en el contexto, que María compró leche en el mercado.

Las anáforas tienen el mismo significado que su antecedente, pero pueden presentar ambigüedades.

Por ejemplo:

Fany tiene un vestido de muchos colores y yo quiero tener uno también.

El pronombre "uno" no se refiere al vestido de Fany en particular, sino a otro igual o parecido.

Yuill y Oakhill (1991) utilizan otro ejemplo para demostrar que la comprensión de estas expresiones puede valerse de algunas claves sintácticas, o también, en muchos casos, del conocimiento del mundo que tiene el lector:

Tristán le vende su auto a Carolina porque ella ha decidido practicar ciclismo.

Se presentan dos antecedentes (Tristán y Carolina) para relacionar por el género. Es fácil identificar el antecedente del pronombre "ella" que está en la segunda cláusula. Si se cambiara "Carolina" por "Juan" para decir: "Tristán le vende su auto a Juan porque ha decidido practicar ciclismo", se presentarían dificultades por la falta de ese antecedente gramatical, ya que es difícil saber si el que va a hacer ciclismo es Tristán o Juan y aceptar, en la vida real, que Juan necesite vender su auto para practicar ciclismo o que Juan tenga que comprar un auto para andar en bicicleta. Con esto se quiere demostrar cuán importantes son los conocimientos que se tienen del mundo para la comprensión del texto.

El ejemplo vale para advertir que, si bien algunos lectores pueden hacer sin esfuerzos conscientes la interpretación de las anáforas, el proceso puede ser a veces muy complejo y es necesario detenerse para identificar los antecedentes y, de ese modo, comprender el texto.

Enseñar a hacer inferencias

Las estrategias para la enseñanza de inferencias surgieron específicamente y adquirieron gran importancia a partir de la concepción de la comprensión como "comprensión activa", que asume la significación como un hecho constructivo e integrado. No se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto.

Para el desarrollo de estas estrategias tuvieron gran importancia las investigaciones realizadas en el campo de la gramática del texto y de la teoría del discurso, así como numerosas investigaciones pedagógicas realizadas en el aula (Mealey y Nist, 1989). Se encuentran efectos muy positivos para la comprensión de la estructura a través de la lectura del cuento en la primera infancia y en los primeros niveles del sistema formal. También en esos niveles se puede enseñar la estructura que subyace en los textos expositivos. Se considera que a partir del segundo ciclo de la EGB, y más decididamente en el tercero, sería importante la enseñanza explícita de la estructura para hacer inferencias, así como el reconocimiento de las expresiones anafóricas, especialmente para comprender los textos no familiares.

El siguiente ejemplo surge de una investigación sobre los problemas de la comprensión en la que se compara la respuesta de alumnos considerados como buenos lectores con otros de lectura pobre (Yuill y Oakhill, 1991).

Ante el texto: "El sábado, Pedro y Juan, sorprendidos, recibieron un paquete".

La pregunta fue: "¿Cómo puedes saber que Juan y Pedro no esperaban el paquete?". En la respuesta, que depende enteramente de la palabra "sorprendidos", la mayoría de los niños caracterizados como de mala o "pobre comprensión" fracasó (39 sobre 42), mientras que muchos más, entre los caracterizados por su "buena comprensión", encontraron la respuesta (21 sobre 42).

A partir de esa experiencia, los autores iniciaron una práctica de "caza de palabras" para hacer inferencias en diversos textos, y comenzaron a ensayar el stop ("¡detenerse!") ante los pronombres u otras partículas dudosas. A título de ejemplo, se traduce a continuación el texto deliberadamente elaborado por Yuill y Oakhill y la actividad realizada para mejorar la comprensión:

"Tomás estaba acostado leyendo un libro. La habitación estaba llena de vapor. De repente le entró jabón en un ojo. Fue rápidamente a buscar una toalla. Entonces escuchó un splash. ¡Oh, no! ¿Qué me va a decir el maestro? Tendré que comprar uno nuevo. Tomás se restregó los ojos y se sintió mejor".

Consigna: ¿Dónde estaba Tomás y qué pasó con el libro?

Palabras clave:

- Sobre el lugar: "estaba acostado"; "vapor"; "jabón"; "toalla"; "splash".
- Sobre el libro: "splash"; "uno nuevo".

Preguntas: ¿Dónde estaba Tomás?, ¿qué estaba haciendo?, ¿qué pasó con el libro?, ¿qué se propuso hacer con respecto al libro?

En la investigación se utilizaron ocho cuentos similares por su formulación abstracta y se comprobó que los niños con dificultades mejoraron efectivamente su comprensión.

Otras estrategias

Otras prácticas para realizar durante la clase, asociadas a las estrategias de las inferencias y anáfora, son las de discusión, interacción y generación de preguntas.

Un paradigma para desarrollar el proceso constructivo de la comprensión es asumir los roles de maestro y de alumno en su relación a través del diálogo y la discusión. Los

alumnos son interrogados con múltiples propósitos, más allá de las inferencias, para:

- resumir en una oración simple un párrafo que se ha leído;
- generar una pregunta sobre lo que se ha leído y dirigírsela a un compañero;
- aclarar un párrafo que está oscuro;
- predecir lo que ocurrirá en el párrafo que sigue.

Las estrategias de la discusión son consideradas como componentes críticos para la comprensión, porque le permiten al maestro conocer lo que pasa en la mente del alumno y reestructurar la situación.

En las estrategias de la interacción el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente.

Por su parte, la importancia de las preguntas durante la lectura consiste en su potencial como parte del andamiaje, en el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo (Cairney, 1992), y no solamente las que se dirigen del maestro hacia el alumno, sino también, y especialmente en la dirección inversa. No sólo se debe generar en el alumno la interrogación, sino también la autointerrogación como parte de la metacognición, para generar la independencia en el procesamiento de la comprensión.

Jolibert (1992) habla expresamente de la interrogación del texto y se pregunta, a su vez qué significa "interrogar" un texto para construir sentido (en vez de "decodificarlo"). Algunos autores recomiendan el uso de textos que presenten diversas relaciones entre la pregunta y la respuesta:

- la respuesta está en el texto, explícitamente;
- hay que pensar y buscar información fuera del texto;
- la respuesta no está explícita, pero el lector puede encontrarla en el texto mismo.

En los comienzos, el maestro asume la total responsabilidad de los aspectos fundamentales de esta actividad: elige el texto, genera preguntas, provee respuestas, identifica la relación pregunta- respuesta y la justifica. Progresivamente, el control es transferido al alumno.

Después de la lectura

Las estrategias para el momento posterior a la lectura, probablemente, las más conocidas en la práctica habitual

de los maestros, que suelen solicitarles a los niños son que:

- relaten lo que se ha leído;
- dibujen sobre lo que se leyó;
- dibujen los personajes;
- dramatizen sobre lo sucedido.

En los grados más avanzados se pide un resumen escrito. Puede ser interesante hacerlo también en el preescolar y en el Primer Ciclo por medio de la escritura compartida. Por eso conviene reflexionar sobre las condiciones de esta importante estrategia.

El resumen debe ser una versión integrada y fiel del texto que se quiere resumir. Pero debe ser una nueva versión que requiere algunas condiciones fundamentales:

- conocer las ideas importantes del texto que se va a resumir;
- escribir un texto integrado y coherente;
- ser fiel al pensamiento del autor;
- regular lo que se ha escrito para que responda a las condiciones anteriores.

La escritura compartida, en este caso, no sólo puede cumplir con todos los requisitos que le son inherentes, sino que, al mismo tiempo, puede dar lugar a todo el proceso de metacognición que se implica en el acto de resumir.

La metacognición

Estrategia esencial para la comprensión pues interesa a todo el plan anterior, la metacognición es un capítulo relativamente nuevo de la investigación, que se inicia en la década de 1980, y se define como "el conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje". Incluye dos aspectos: el conocimiento formal sobre algunos de los propios contenidos cognitivos; el conocimiento necesario para regular algún aspecto sobre algún intento cognitivo. Es, pues, un término general que se refiere a la manera en que las personas usan el conocimiento que tienen sobre el proceso mental del conocimiento que adquieren como propio, para modificarlo si necesitan mejorar su desempeño.

La investigadora peruana Juana Rosa Pinzas García (1993) revisó los estudios realizados durante diez años en los que se comprobó el impacto de la metacognición, específicamente, en la comprensión de la lectura. Menciona a numerosos autores que reconocen la importancia de esta actividad cognitiva porque facilita el monitoreo como mecanismo de la autorregulación.

Cuando "se conoce cómo se conoce" es posible mejorar el desempeño. Así, por ejemplo, si estamos convencidos de que para retener el contenido del texto es mejor recordar lo esencial y no las palabras que figuran en él, no nos ocuparemos de aprender de memoria lo que está escrito.

Cuando el alumno se da cuenta de que no ha comprendido, buscará el motivo de su falta de comprensión y la manera de corregirse:

- volverá sobre lo que ha leído;
- reconsiderará cuáles son los propósitos de esa lectura;
- volverá a identificar los aspectos o episodios importantes;
- localizará lo que es esencial en la información;
- se corregirá;
- se recuperará de su distracción o de alguna interrupción.

Por eso, se reconocen finalmente tres tipos de habilidades cognitivas para este propósito: la toma de conciencia de la falta de comprensión; el reconocimiento del error o las deficiencias de comprensión y sus motivos, su revisión y su evaluación; los recursos para corregirlos.

La experiencia en el uso de estrategias en todos los momentos de la enseñanza de la lectura favorece notablemente el acceso a la lectura independiente, consciente y autorregulada. Sus efectos son muy notables en los alumnos que tienen dificultades, sean éstas de origen natural o cultural, para aprender a leer.

Las estrategias y los tipos de texto

Comúnmente se reconoce que no existe una sola tipología de texto y que las que existen responden a distintos criterios de clasificación. Kaufman y Rodríguez (1993) caracterizan detalladamente, en todas sus variedades, los textos de uso social que ingresan a la escuela con mayor frecuencia con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y facilitar la planificación de proyectos didácticos. Son los textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos, publicitarios.

Por su parte, Jolibert (1998) selecciona siete tipos de escritos sociales accesibles a los alumnos de educación básica, elucidando sus estrategias para formarse como productores de textos, y presenta módulos de aprendizaje referidos a esos tipos: cartas, afiches, fichas prescriptivas, informes, registros de experiencias, novelas cortas (ciencia ficción), poemas.

Como se ha dicho, la significación constituye el eje del desarrollo en la alfabetización temprana, que evoluciona desde una aproximación imaginativa y emocional hacia el uso de ésta, para aprender a través de la generación de conceptos en proyectos que desarrollan los contenidos curriculares y extracurriculares. Privilegiamos entonces tres tipos de texto, cuya importancia relativa cambia con la evolución del proceso de la enseñanza. Los tipos de textos son narrativo, especialmente el cuento, informativo y expositivo.

Esta selección se debe a que en los tres casos se movilizan estrategias que facilitan el conocimiento de la estructura del texto, como condición de la comprensión. Pero mientras en el texto narrativo, sobre todo en el caso particular del cuento, se apela más a las sensaciones y a la emoción, en el informativo, y muy especialmente en el expositivo, se recurre más a la elaboración del concepto a través de la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

Obviamente, decir "privilegiar" de ningún modo significa omitir los otros tipos de escrituras sociales en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

El cuento

Después de referirse a la complejidad y ambigüedad de las definiciones, Fitzgerald finalmente responde a la pregunta "sencilla y central" de lo que es el cuento, sugiriendo que el contenido —como materia del relato— la estructura —como contenedora de esa materia—, el tema —como concepto e idea que relaciona y unifica las partes de la estructura— son aspectos que permiten pensar cuál es el lugar del pensamiento. Y, al mismo tiempo, cuál es el lugar de la exaltación de los sentimientos, de los problemas de conciencia que se generan ante los hechos y las acciones que involucran a los personajes. Fitzgerald retoma las sugerencias de Bruner en su estudio sobre los cuentos: el modo de pensar paradigmático o lógico-científico, y otra forma de pensar que se expresa a través del rostro emotivo, afectivo, visceral del ser humano (Fitzgerald, 1992).

La estructura de la narración, o esquema narrativo, da lugar a un modelo interno, psicológico, de las partes de una historia típica y las relaciones entre esas partes. En la estructura particular del cuento se pueden identificar seis partes principales:

- el ámbito, que introduce al personaje principal del primer episodio, con localización de escenario y tiempo;
- el comienzo o acontecimiento desencadenante;

- la reacción objetivo como respuesta del protagonista al acontecimiento desencadenante;
- el intento o esfuerzo por lograr el objetivo;
- el resultado, como éxito o fracaso del intento;
- el final, como consecuencia, respuesta o afirmación.

Ámbito, comienzo, intentos y resultados son fundamentales, según Fitzgerald. Otros autores piensan que las reacciones y los finales pueden omitirse si se pueden inferir. Por otra parte, a veces las partes de la historia se incrustan dentro de otras partes y dan lugar a episodios nuevos que hacen más compleja la estructura. En cuanto al contenido, puede aparecer bajo tres formas de conflictos: ambientales, interpersonales, o derivados de los objetivos.

Cuando se lee, se mantiene mentalmente una especie de línea estructural que permite hacer hipótesis sobre lo que vendrá, mantener la secuencia y organizar la memoria de las informaciones. El cuento puede afectar los estados emocionales creando suspenso desde el comienzo, si es atractivo y se mantiene así en su desarrollo.

Diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez, mejora la capacidad de leer. Apoyándose en numerosas investigaciones realizadas entre 1982 y 1986, de manera contundente dice Fitzgerald (1992: 114): "La escolaridad puede aumentar el conocimiento de los niños acerca de la estructura de la historia, lo cual, a su vez, puede afectar la comprensión y el recuerdo".

Antes de la lectura del cuento, el maestro conduce una discusión general sobre la lectura que van a compartir y sus propósitos; solicita y provee información al tiempo que suscita anticipaciones a través del título, las ilustraciones, el nombre del autor, un pasaje del cuento.

Durante la lectura, responde a preguntas e interroga él mismo y promueve comentarios para la comprensión de palabras no familiares, para la predicción de eventos en el texto, para interpretar pensamientos y sentimientos de los personajes, para explicar conceptos difíciles, para inferir lo que está entre líneas, para verificar la comprensión. Después revive el cuento y sus componentes a través del relato, discusiones, dramatizaciones, dibujos, juegos, títeres.

A continuación se presenta una guía para la lectura en clase de un libro de cuentos. Esta guía no sólo puede

orientar, sobre todo a los docentes noveles, para una clase propia con lectura de cuentos, sino también para una selección más apropiada de los que serán leídos en cada momento del proceso de la alfabetización o, finalmente, para evaluar una clase de lectura.

Antes de la lectura

- Muestre la tapa del libro. Estimule predicciones sobre el contenido.
- Discuta sobre el autor y el ilustrador.
- Permítale a los niños discutir sobre sus propias experiencias y relacionarlas con el libro.
- Discuta con ellos sobre el tipo de texto que van a escuchar (cuentos de hadas, de ficción, realistas, fábulas).
- Presente a los personajes principales y el lugar.
- Presente el propósito con que los niños escucharán el cuento.

Durante la lectura

- Promueva la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee.
- Elabore el texto, cuando corresponda, para ayudar a los niños a comprender la lengua escrita que se usa en el cuento y los componentes.
- Haga preguntas ocasionales para monitorear la comprensión.
- Relea el texto cuando advierta que no comprenden las ideas.
- En determinados puntos, pida que predigan lo que va a pasar a continuación.
- Permita que expresen su propia interpretación del cuento.

Después de la lectura

- Promueva la revisión de los componentes (lugar, problema, objetivos, resolución).
- Ayude a los niños a relacionar los eventos que involucran a los personajes con eventos similares de su propia vida.
- Promueva actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.

El texto informativo

La lectura para la información debe ser estimulada a lo largo de toda la escolaridad porque responde a las necesidades de nuestra "era de la escritura" y, más aún, a la cultura electrónica, a través de las nuevas formas de comunicación y de información. Como señalan Kaufman

y Rodríguez (1993), la información es el atributo dominante en los textos periodísticos, que tienen como soporte los diarios y las revistas más o menos populares. Sus contenidos y organización responden a criterios de actualidad y de novedad, a través de la noticia, los editoriales y artículos de opinión, entrevistas, crónicas, reportajes, reseñas de libros y espectáculos.

Su norma debería ser la objetividad y el lector debería estar en condiciones de apreciarla.

La información es también dominante en los textos publicitarios, que informan sobre lo que se vende para convencer y manipular a los lectores sobre la necesidad de comprar mediante la función apelativa del lenguaje, especialmente en los avisos. Son "los indicadores típicos de la sociedad de consumo" (Kaufman y Rodríguez, 1993: 53). También aparece información en los afiches para anunciar y promocionar ciertos eventos; en guías y folletos para todo tipo de promociones y transacciones comerciales o financieras.

Todos estos textos, que a su manera forman y deben formar parte de la cultura de la escuela y del aula, serán objeto de la lectura crítica de los alumnos, crecientemente más crítica con la evolución de los niveles de lectura, hasta llegar a la lectura avanzada.

A continuación se presenta una guía para la clase de lectura con un texto informativo.

Antes de la lectura

- Determine el nivel de comprensión que tienen los alumnos sobre el tópico, a partir de sus experiencias acerca del mismo, de discusiones, de análisis y conjeturas sobre las ilustraciones, el título u otras.
- Ofrezca demostraciones sobre los conceptos difíciles.
- Defina un propósito para la lectura.
- Establezca una relación entre las experiencias que tienen los niños sobre el tópico y lo que van a aprender en el texto.
- Oriéntelos para la búsqueda de información.

Durante la lectura

- Haga preguntas periódicas para comprobar la comprensión del texto. Las preguntas que se presentan en el acto de leer pueden ofrecer excelentes oportunidades para la discusión y las demostraciones sobre el tema.
- Extiéndase en los conceptos que son nuevos para los

niños a través de demostraciones, ejemplos concretos o ilustraciones, mientras leen la información del texto.

- Provoque comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los chicos hablen sobre conceptos no familiares.
- Ofrezca sus sugerencias sobre actividades que los comprometan a seguir explorando sobre el tópico.

Después de la lectura

- Permítale a los niños que hagan preguntas sobre el texto.
- Ayúdelos a ver cómo la información del texto puede ser usada para comprender mejor su propio mundo.
- Ofrezcales otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños.
- Propóngales informar por escrito sus propias consideraciones y conclusiones sobre sus lecturas.

El texto expositivo

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas a partir de la década de 1980 en relación con la comprensión del texto y con procedimientos instruccionales para mejorarla, Slater y Graves (1989) consideran que las definiciones corrientes, tal como suelen aparecer en los diccionarios, son equívocas o confusas. Por eso, prefieren aclarar y definir, más que lo que es un texto expositivo en general, lo que es un buen texto expositivo.

Según estos autores, un buen texto expositivo, debe reunir la mayoría (es decir, no siempre todos) de los siguientes atributos: ser informativo, ser explicativo, ser orientativo, incluir la narración.

Cuando se trata de saber, por ejemplo, cómo se debe leer para aprender los contenidos curriculares, interesa específicamente el papel de la información en el texto expositivo. Éste informa sobre hechos, investigaciones, datos, personas, acontecimientos, teorías, discusiones, predicciones, conclusiones. Pero un buen texto expositivo no se puede presentar como una simple cadena de hechos. Se supone que si se trata de un texto que expone un tema relativo a conocimientos nuevos, que están en proceso de adquisición, presenta datos nuevos. Es probable que esa información no se relacione, a veces, con los conocimientos de los alumnos de un determinado nivel y que en esas condiciones el lector no pueda analizarla ni sintetizarla por sí solo.

Para que sea un buen texto, debe cumplir con otros requi-

sitos que lo hagan comprensible para el lector independiente: incorporar explicaciones significativas de las teorías, hechos, datos, predicciones, conclusiones. Los autores deben tener en cuenta los conocimientos anteriores de los lectores y, si es necesario, incluir demostraciones elaborando estrategias puntuales que les permitan a los alumnos comprender cuáles son los datos, hechos, conceptos que deben ser retenidos.

El texto expositivo tendrá cualidades orientativas para la comprensión. El autor debe ofrecer claves explícitas, es decir, introducción, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, diagramas y otros organizadores que permitan encontrar la coherencia y la cohesión necesarias para identificar lo que es importante que sea comprendido.

Con esas explicaciones y orientaciones se establece el diálogo entre el autor y el lector, a través de la presencia activa del autor.

Pero, aun cuando se trate de un buen texto expositivo, su lectura difiere de la lectura de narraciones o textos informativos. Para comprenderlo el alumno tendrá que llegar a ser un "lector estratégico", es decir, debe manejar un "plan para comprender", empezando por reconocer su diferencia con otros tipos de texto en cuanto a sus propósitos y el uso, ya se trate de una enciclopedia, de un manual o de un libro de ciencias naturales o sociales. Y, sobre todo, que si bien no obtiene las mismas sensaciones que con los textos literarios, puede satisfacer sus deseos de averiguar y conocer.

**TEXTO EXTRAÍDO DE LA SERIE CUADERNOS PARA EL AULA.
LENGUA 1, 2 Y 3 DE LOS NAP DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. AÑO 2004**

Por Silvia González y María del Pilar Gaspar

Hablar en la escuela

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

¿En qué pensamos cuando decimos verdaderos diálogos? En que hay que tener en claro que las historias de los chicos, las formas en que las cuentan, los disensos que manifiestan, las preguntas que formulan, no solo tienen ingreso autorizado, sino que son bienvenidos. Significa que en el aula se producen intercambios en los que los alumnos tienen experiencias sociales diferentes entre sí y diferentes de las del maestro (en los diálogos, los participantes desconocen lo que el otro tiene para decirles). Significa que debe ser posible hablar cuando se quiera, pero sin que la impaciencia por participar atente contra la escucha. Significa, por último, que se debe estar dispuesto a cambiar lo que se pensaba en el inicio de la conversación, pero que la prepotencia de una voz o del "lugar que esta ocupa" no debe obligar a nadie a decir lo que no piensa.

Todos los chicos aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela. El conocimiento de la propia lengua es intuitivo (no necesitamos que alguien nos enseñe explícitamente a hablar) y se desarrolla en todas las

comunidades humanas a partir de la interacción entre adultos, niños, mayores y pares. Cuando comienzan 1er año/grado, los chicos y las chicas traen consigo sus palabras, las de su casa y su comunidad, pero también las de los programas de televisión y las películas que han visto, las de las historias que les han contado y las de los libros que les han leído (si esto fue así). Han desarrollado su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos; sin embargo, aún tienen mucho por aprender. Es tarea de la escuela tender los puentes necesarios para que otras palabras, otras formas de decir y otros temas se conviertan también en suyos. En este sentido, el docente no es simplemente alguien que se interesa por lo que los alumnos dicen (sin interés genuino, cualquier intervención carece de sentido), sino que es alguien que les enseña a "decir" más y mejor.

Cuando ingresan a la escuela, todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas en su entorno primario. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son iguales para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diferentes. Al ingresar a la escuela, cada chico tiene distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, y diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplea frente a los mayores. Usa estructuras sintácticas diversas y conoce distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (también la de los adultos) posee marcadas características dialectales. Por dialecto entendemos: toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto mejor o peor que otro. Ni siquiera el estándar, que también registra variantes entre los usos de sus hablantes.

La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria, en una lengua de contacto con el español (como el portugués), en una lengua de minorías inmigrantes, alumnos que hablan más de una lengua, otros cuya variedad del español es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en maestros que hablan distintas variedades del español, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces no.

En respuesta a esta diversidad, en el país se están desarrollando diferentes experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinadas a las poblaciones de pueblos originarios. Las comunidades y las escuelas en las que se desarrollan, así como los maestros que forman parte de ellas, son sensibles a las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua, a la vez que son conscientes del papel que la lengua tiene en los procesos culturales, sociales y cognitivos. Esas escuelas han convocado a la comunidad a acompañar la tarea docente, como órgano consultivo, mediante la participación de hablantes expertos de la lengua originaria en las actividades escolares (cuyo rol es el de mediar entre los alumnos y el docente para la intercomprensión), o como proveedores de información sociocultural y lingüística. Por otra parte, los proyectos de EIB conllevan la presencia en el aula con fines pedagógicos de al menos dos lenguas. Cuando el español es la segunda lengua o la menos dominante en el entorno de los niños, se hace imprescindible su enseñanza sistemática (que no se reduce al léxico y la pronunciación) con metodologías propias de la enseñanza de segundas lenguas.

En síntesis, al ingresar a la escuela, todos los chicos y las chicas tienen aún mucho que aprender sobre la lengua (hablen o no el español) porque no han completado todavía su desarrollo lingüístico. Tanto en el aula como fuera de ella, aprenden a conversar con otras personas, a usar la lengua para informarse, para expresar ideas y sentimientos, para inventar nuevos mundos. Aprenden también a contar y a describir mejor, a explicar y a opinar. Incorporan nuevas palabras y formas de decir, y comienzan a saber cuándo usarlas. El desarrollo de la oralidad es parte de la educación lingüística. Por eso, la escuela debe garantizar las oportunidades para que todos continúen aprendiendo, dado que en ella pueden participar en situaciones de habla y escucha en contextos diferentes de los espontáneos y coti-

dianos. Esto supone el aprendizaje de otros formatos y modos de interacción, junto con la adquisición permanente de nuevo vocabulario. Por todo esto, la oralidad tiene contenidos propios en la escuela.

Aprender a leer y escribir en la escuela

A través del tiempo, el concepto de alfabetización y el término que lo designa han ido cambiando. Los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (cambios políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros).

Repasemos el estado de la cuestión. Actualmente, la palabra "alfabetización" se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos).

Esa definición es lo bastante amplia como para albergar en la actualidad conceptos tales como el de "alfabetización digital" o el de "alfabetización científica", lo que muestra la riqueza del término. Sin embargo, cuando se lo utiliza sin un adjetivo que lo acompañe, su uso remite al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por supuesto, no se desconoce que este aprendizaje redunde en el desarrollo del habla y de la escucha, ni que, inversamente, el desarrollo de estas colabora fuertemente con el de la lectura y la escritura.

La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

Para garantizar que la distribución del conocimiento se relacione cabalmente con la equidad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos debe constituirse en un proyecto con intencionalidad política y pedagógica.

En un proyecto de esta naturaleza se destaca, cada día con más fuerza, el rol ineludible de la escuela y del maestro (que trabajan en conjunto con las familias y con la comunidad). Son imprescindibles una escuela y un maestro que asuman su papel, que conozcan su tarea alfabetizadora, y que puedan diseñar un proyecto y dis-

poner conscientemente de una cantidad de estrategias para llevar adelante esta tarea.

La alfabetización es un continuum que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. Esto no significa que el sistema educativo no tenga un tiempo determinado para la alfabetización. En otras palabras, en el marco educativo se piensa la alfabetización como un proceso que presenta niveles, que se desarrolla en el tiempo y que el tiempo requerido para alcanzar esos niveles tiene plazos. ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica y que otros logros se corresponden con diez años de escolarización.

Alfabetización como proyecto escolar

Concebir la alfabetización como apropiación y recreación de la cultura escrita implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la lengua escrita debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Al mismo tiempo, todos los campos de conocimiento contribuyen con el proyecto alfabetizador y, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye con el aprendizaje en todos los campos.

Como ya se señaló, en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo.

Diffícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, sino el único, agente alfabetizador.

Por lo dicho, insistimos una vez más en que la asunción consciente del rol alfabetizador por parte de la institución y del maestro resulta imprescindible.

Concretamente, el 1° y el 2° años/grados forman parte de una sola etapa en la alfabetización inicial. Esto implica tener en cuenta una articulación profunda entre los contenidos, los enfoques, las estrategias, las formas de trabajo, los modos de interacción entre ambos años. Si el maestro de 2° no es el mismo que el de 1°, se torna fundamental realizar reuniones de trabajo (planificación, discusión, lecturas compartidas, evaluación) entre ambos docentes.

En Lengua 2 -NAP- Serie Cuadernos para el aula La alfabetización inicial

¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar los alumnos y las alumnas en su alfabetización inicial? ¿Alfabetizar es enseñar las letras? ¿Hay un método mejor que otro para enseñar? ¿Con qué tipo de letra hay que enseñar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cómo pensamos que los chicos aprenden a leer y a escribir, y cómo enseñamos a leer y a escribir? Estas y otras muchas preguntas surgen cuando los docentes reflexionan sobre sus prácticas alfabetizadoras.

Para comenzar, responderemos la primera de estas preguntas.

Los chicos y las chicas que participan tempranamente en actividades alfabetizadoras, en su entorno primario y en la escuela, adquieren conocimientos sobre la escritura. Estos conocimientos les permiten comprender que la escritura es lenguaje, que se usa para representar ideas y que mantiene estrecha relación con la lengua que se habla. Es decir, necesitan ser conscientes de que la palabra dicha oralmente se puede escribir y de que leyendo se puede volver una y otra vez a aquello que se escribió. Al participar de situaciones de lectura y escritura, comprenden qué funciones cumple la lengua escrita. Cuando les leen cuentos, aprenden que la escritura permite inventar y recrear mundos nuevos o diferentes, y que con ello se puede disfrutar. Cuando ven a un adulto anotar números de teléfono y compromisos en su agenda, aprenden que la escritura permite guardar información y recuperarla después. Aprenden que muchas veces escribimos en un cuaderno para ordenar nuestras ideas, que escribimos cartas o mensajes a través del correo electrónico para comunicarnos con personas que no están presentes. Aprenden, también, que la escritura permite atesorar conocimientos pasados y actuales, y que los podemos encontrar en libros, diccionarios, enciclopedias.

Si bien al ingresar en el Nivel Inicial y en la EGB/Nivel Primario, los chicos tienen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura, no hay que perder de vista que la escuela sigue siendo el principal agente alfabetizador. Por eso, en todos los contextos, ella debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

¿Cómo se logra esto? Mediante la implicación de los chicos en las actividades que desarrollan los que leen y escriben, y conversando sobre lo que se realiza en esas actividades. No se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo transmita explícitamente. Los chicos se involucran de manera real y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa en tanto participen en situaciones que cimienten la comprensión de la tarea que tienen por delante, y la necesidad y el deseo de aprender a leer y a escribir: cuando se les lee un cuento, cuando exploran la biblioteca, cuando buscan junto con el docente información sobre algún animal en una enciclopedia infantil, cuando escriben su nombre para identificar sus útiles, cuando leen los nombres de todos los compañeros para buscar el del que está ausente, cuando entre todos escriben un mensaje a las familias, cuando escriben notas y chistes a sus amigos, cuando hacen una lista de elementos para fabricar un disfraz, cuando usan la escritura para jugar.

Por otra parte, y sin desdeñar las situaciones que remiten la función de la escritura a sus usos más instrumentales, cabe señalar la importancia y el lugar irremplazable de la lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos. Un chico encuentra que aprender a leer tiene sentido cuando "descubre" que las historias que ha escuchado están escritas y que se puede volver a ellas una y otra vez para leerlas, porque le han gustado mucho. Las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas. Las aulas del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario deben convertirse en lugares que aseguren a los alumnos un contacto rico, vivo y placentero con los libros. Aunque "no sepan leer" de modo convencional, ahí se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

Retomemos la pregunta del comienzo: ¿qué otros conocimientos tienen que alcanzar los chicos en su alfabetización inicial? Ampliemos la respuesta: conocimientos sobre el sistema de escritura. Si bien algunos niños ingresan a la EGB/Nivel Primario sabiendo leer o escribir algunas palabras, o conociendo los nombres y el trazado de ciertas letras, es en la escuela donde toman conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos. A la vez, también es en la escuela donde reflexionan sobre el hecho de que, cuando escribimos, esos sonidos son representados por las grafías (o letras). Es decir, donde comprenden el principio alfabético de nuestra escritura: hay una relación sistemática entre soni-

dos y letras. Es en la escuela donde comprenden también que la escritura es ortográfica ya que, progresivamente, descubren que esas correspondencias no siempre son unívocas (al fonema /b/ le corresponden dos letras: b -de barco- y v -de violín-; la g representa dos fonemas diferentes: la leemos de modo distinto en gato y en general; a la letra h no le corresponde ningún sonido; tampoco a la u de los grupos qu- -como en queso- o gu- -en guitarra-). Finalmente, además del principio alfabético del sistema y de las particularidades de la relación entre sonidos y grafías, es en la escuela donde los alumnos aprenden a reconocer las letras y a trazarlas con sus correspondientes rasgos distintivos.

Dada la complejidad de estos conocimientos, es necesario asumir que estos no se desarrollan en un solo año, el 1º, sino que necesitan ser retomados para profundizarlos y ampliarlos en cada año del ciclo.

En Lengua 2 -NAP- Serie Cuadernos para el aula

En relación con la enseñanza del sistema alfabético de escritura, aún coexisten prácticas que remiten a distintos métodos. Los sintéticos parten de unidades menores que la palabra. Los analíticos comienzan a partir de unidades con significado, como palabras, oraciones y textos. En cuanto a las unidades y su orden de aparición, persiste una gran inclinación a creer que, para comprender y componer textos, lo fundamental es que los alumnos aprenden la escritura como técnica (primero las letras, luego su correspondencia con los sonidos, después, a juntar las letras, y así). Esto deriva en prácticas que priorizan actividades centradas en una apropiación fragmentaria y arbitraria del código, como la repetición y copia de letras o de sílabas.

Esta concepción condiciona la aparición de esas unidades a un orden preestablecido como, por ejemplo, el orden alfabético, y alimenta la idea de que hay letras más fáciles que otras.

Si la escritura de las palabras y sus letras no surge de una necesidad (porque se quiere escribir el nombre del personaje del cuento leído o el de la mascota predilecta, por ejemplo), se obstaculizan severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural. Se resiente, además, el sentido profundo que los alumnos pueden darle al hecho de aprender a leer y escribir. La forma en que un niño se inicia en la lengua escrita en el contexto del aula es un proceso mucho más complejo

que el aprendizaje de las letras y que el que se puede pre-establecer a partir de un método.

¿Cómo se logran, entonces, estos conocimientos? Alberto Manguel (1998) cita a Nicolas Adam que ya en 1787 decía: "Cuando enseñamos un objeto a un niño, un vestido, por ejemplo, ¿se nos ocurre mostrarle por separado los adornos primero, luego las mangas, después el delantero, a continuación los bolsillos, los botones y así sucesivamente? Por supuesto que no; se lo enseñamos entero y le decimos: esto es un vestido".

Si bien aún hoy se mantiene la discusión acerca de cuáles son las mejores formas de lograr que los chicos comprendan cómo funciona el sistema alfabético de escritura, distintas propuestas coinciden en la conveniencia de que el maestro disponga de diversas estrategias.

- Familiarización de los chicos con rimas infantiles y juegos de palabras que promuevan la toma de conciencia lingüística y, por ende, concentren la atención en los sonidos del lenguaje.

- Invitación permanente a los alumnos para que escriban de forma espontánea y "como saben", aun cuando sus escrituras no sean convencionales. Las clases en las que se los provee de oportunidades regulares para expresarse a través de la escritura, sin sentirse constreñidos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, también los ayudan a entender que vale la pena aprender a escribir. A partir del aliento del docente, comienzan a darles nombres a sus dibujos y a intentar escribir historias a partir de ellos. Estas actividades iniciales les demuestran que la escritura no es solo el trazado de signos: están usando sus propias palabras para componer un mensaje, para comunicarse con otros. No obstante, esto supone el acompañamiento estrecho y permanente del docente para ayudarlos a escribir de forma convencional, proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones. Paralelamente, les enseña a leer y escribir palabras mediante señalamientos explícitos sobre las relaciones entre los sonidos y las letras. De esta manera, se acrecienta el entusiasmo de los chicos por aprender (porque no se los corrige a cada rato), pero también se promueve la reflexión sobre la escritura convencional (para que puedan hacerlo cada vez mejor).

- Actividades específicas que toman como objeto la lengua escrita per se. Son necesarias en una propuesta de enseñanza equilibrada que busque el desarrollo de la conciencia lingüística -o metalingüística- entendida

como la habilidad para poner el lenguaje en el foco de atención y transformarlo en objeto de análisis. Esto implica, entre otras cosas, una enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, de manera que los chicos desarrollen conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la puesta en página, la ortografía y el reconocimiento y trazado de distintos tipos de letras).

Una pregunta frecuente que se formulan los maestros es a qué tipo de letra dar prioridad. Como otras en este campo, no se trata de una pregunta que admita una única respuesta. Convendría distinguir entre letra para leer y letra para escribir. En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder. Además, si bien no se puede hablar estrictamente de que un tipo de letra sea más fácil que otro, sí se puede decir que la imprenta minúscula es más "amigable" para el lector: presenta mayor diferenciación en sus rasgos, hace más observable el comienzo y el final de la oración (y, por lo tanto, permite anticipar visualmente el final de una oración y dar la entonación adecuada u orientar el ritmo de lectura, sea esta en voz alta o silenciosa). Para escribir, se intenta que usen una letra que les permita desde el inicio implicarse con soltura y confianza en las actividades de escritura. La mayúscula de imprenta suele ser, en general, la letra que los chicos más conocen. Pero esto no debe ser una restricción: paralelamente, el docente puede ir enseñando la letra cursiva, y los alumnos, progresivamente, incorporándola. A medida que van ganando fluidez, el uso de este tipo de letra les permite estar atentos a la separación entre palabras y a la construcción de las oraciones (mayúscula al comienzo de oración y punto para finalizarla). Los niños que participan en situaciones tempranas de escritura saben que hay distintas letras, quieren aprenderlas y piden que se las enseñemos.

- Promoción de actividades de escritura colectiva de textos. Se trata de una situación privilegiada para la enseñanza de estos contenidos. Es fundamental que, desde el principio, los chicos participen en situaciones de escritura de textos, aunque todavía no puedan hacerlo de manera convencional y autónoma. En estos casos, el docente puede escribir lo que ellos le dictan. Por otra parte, pueden promoverse también situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos conformados por niños que tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura.

Estas situaciones favorecen la reflexión sobre el sistema de escritura y sobre el texto. Cuando le dictan, el docente puede pedirles a los chicos que lo hagan lentamente. Sin perder la coherencia del texto, el docente escribe al ritmo del dictado. Así, les demuestra naturalmente cómo se relacionan el texto escrito con el oral y los grafemas con los fonemas. Asimismo, cuando escribe lo que le dictan o cuando alienta a los chicos a escribir en pequeños grupos o solos, promueve la reflexión sobre distintos aspectos: la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y el trazado de las letras; la relación entre sonidos y letras; la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, remarcando, por ejemplo, la necesidad de separar las palabras al escribir; los rasgos propios de la escritura (uso de los puntos, de los signos de interrogación y exclamación); los distintos tipos de letras y su relación con diferentes portadores (carteles y rótulos en mayúscula, esquelas y cartas en cursiva, por ejemplo). Al implementar estas situaciones, se despliega una amplia exposición de la palabra escrita y del desarrollo de saberes acerca de su forma y su función, a la vez que se alienta la interactividad en lugar de pedirles a los chicos que trabajen totalmente solos.

Retomemos nuevamente la pregunta inicial respecto de qué conocimientos tiene que alcanzar un niño en su alfabetización inicial y amplíemos un poco más la respuesta. En su participación inicial en situaciones de lectura y escritura, los chicos aprenden las características de los textos orales y escritos, y desarrollan sus habilidades para producirlos y comprenderlos. Aprenden, por ejemplo, que la escritura no es una copia directa del habla, sino que para escribir deben estar atentos a las leyes específicas de construcción de lo escrito. A la vez, la participación frecuente en este tipo de situaciones hace que la propia oralidad de los que se alfabetizan se vaya desarrollando desde la conversación cotidiana e informal hacia una oralidad que adquiere rasgos propios de la escritura: uso de conectores, ordenamiento de la información, reposición de información no compartida por el hablante y el oyente, entre otros. No es sencillo para los chicos entender que la comunicación escrita es diferente de la comunicación oral, cara a cara. En esta, los interlocutores comparten el tiempo y el espacio, y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. En las situaciones de comunicación escrita, por el contrario, el lector no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee, y el escritor no puede dárselas porque está ausente. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y la calidad de información que necesita incluir en función del destinatario. Debe crear con palabras el "contexto"

adecuado para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte. Estas previsiones no son sencillas y desvelan al escritor más avezado.

¿Cómo se logran estos aprendizajes?

A través de la participación en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que los chicos deben asumir los roles de lectores y escritores plenos, con la necesaria y permanente colaboración del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión, como se expone a continuación.

- Como se dijo, en las situaciones en las que el docente escribe lo que los chicos le dictan y acompaña la producción con preguntas orientadoras que los ayudan a lograr la comunicatividad de los escritos. Por ejemplo, haciendo que tengan en cuenta a quién va dirigido el texto que escriben (claro está, en los casos de escritura de textos no literarios) y cuánta información hay que incluir para que el lector entienda.

- Del mismo modo, el docente puede gestionar situaciones de planificación oral en las que la clase acuerda lo que se va a escribir. En ocasiones, muestra cómo hacer un esquema a partir de esa planificación antes de escribir los textos definitivos y alienta a los chicos a preparar un borrador que puede ser revisado con su ayuda y con la de los compañeros, hasta que el texto esté completo y claro. Esto se puede hacer incluso con los textos breves que los chicos escriben en sus primeros intentos, y con los textos más largos que producen entre todos en el pizarrón. De este modo, se busca que los chicos adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.

- La lectura asidua constituye por excelencia una de las situaciones más propicias, para la promoción de estos conocimientos. Los chicos no solo adquieren conocimientos sobre los textos por medio de situaciones en las que deben escribir, sino, y principalmente, a través de la lectura de textos (solos, ayudados por el adulto o escuchando a este leer). Esta situación les muestra que los textos escritos presentan formas diferentes de las que se utilizan en la oralidad informal para ordenar la información, conectar las ideas o los hechos, organizar las frases y utilizar el vocabulario.

- En situaciones de lectura compartida en las que el docente lee por ellos, los chicos van aprendiendo cómo encontrar información en un libro con ayuda del índice y cómo se comporta el lector (lee, relaciona lo que lee con

lo que ya sabe, se interroga acerca de lo que está leyendo, se vale de toda la información que el libro trae, vuelve atrás si se da cuenta de que no comprendió, comenta sus lecturas, formula valoraciones sobre lo leído). En estas situaciones, los chicos están expuestos a gran cantidad de historias y de vocabulario (propio de los textos literarios y no literarios) a los que, de no ser por la lectura del adulto, no podrían tener acceso hasta tanto no logran autonomía para la lectura de textos complejos, lo cual lleva varios años de escolaridad.

- Las situaciones de lectura repetidas de textos amplían el conjunto de formas lingüísticas que los chicos poseen y los familiarizan con los diferentes modos en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En ellas, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a los alumnos (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre de los personajes). También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas.

No hay que confundir la posibilidad de leer y escribir textos acabados de manera autónoma (proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido durante toda la EGB) con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos a través de distintas formas de mediación del docente entre el alumno y la escritura. En este sentido, es necesario revisar críticamente una concepción de la alfabetización inicial, aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos del conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Seguir esta postura es negarles a los chicos las posibilidades de acceder a textos potentes, lo que provoca el desinterés y la imposibilidad de desarrollar plenamente sus posibilidades lingüísticas.

Cuando hablamos de textos completos, valiosos y significativos, y de conversaciones sobre temas importantes, es necesario tener en cuenta que todos los campos del conocimiento y de la comunicación (ciencia, literatura, cine, medios, etc.) pueden aportar sus saberes. El docente alfabetizador es un mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre este y el sistema alfabético.

En síntesis, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como

patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el conocimiento de las particularidades de los textos escritos. Estos conocimientos constituyen predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Por eso, el proyecto de la escuela debe estar atento a garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora.

Texto extraído de la Serie Cuadernos para el Aula. LENGUA 2º y 3º - NAP del Ministerio de Educación de la Nación. Año 2004.

Reflexión sobre la lengua y los textos

Los chicos también van aprendiendo sobre el lenguaje en situaciones específicas de reflexión sobre la lengua y los textos: cuando se ríen porque algo que escucharon les suena extraño, cuando se dan cuenta de que hay una palabra cuyo significado desconocen, cuando usan una palabra o una expresión que antes no usaban y con su cara expresan la satisfacción de escucharse a sí mismos decirlo, cuando comprenden un chiste que juega con el lenguaje (por ejemplo, frente a un colmo o a un tan tan). En todas esas situaciones están demostrando que han comenzado a desarrollar su capacidad para pensar el lenguaje, para "mirarlo" desde afuera. Por eso, a veces dicen cosas como: "Frutilla se parece a zapatilla"; "¿Barco se escribe con b o con v?"; "No podés decir: 'El perro meó mi mochila' en la escuela, tenés que decir: 'El perro hizo pis en mi mochila'".

Desarrollar esta posibilidad de pensar sobre el lenguaje implica pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática), y la reflexión y el uso de los distintos formatos textuales (conciencia sobre los textos, metatextual). Este conjunto de posibilidades conforma el conocimiento metalingüístico, que implica prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

Este conjunto de saberes tiene una lógica propia y unos contenidos específicos (contenidos de reflexión sobre la lengua y los textos) y se trabajan a partir de las intuiciones que los niños poseen por ser hablantes nativos de su lengua. Por ejemplo, todos los chicos conocen intuitivamente el orden en que se ubican en su lengua el sustan-

tivo y el artículo (no se dice "casa la"), saben que el verbo de una oración concuerda en número y persona con la construcción que funciona como sujeto (no se puede decir "El perro que comió tres salchichas estaban dormidos"), pueden formar familias de palabras (se dan cuenta de que decir "El cielo tiene nubes" es lo mismo que decir "Está nublado"), reconocen los antónimos de palabras de su vocabulario de uso (pueden pensar que si la ropa no está seca es porque está mojada y también las variaciones en la antonimia, tal como se desarrolla en el apartado "Reflexión..."). Y pueden hacer todas estas cosas aunque no utilicen siempre los términos antónimo, familia de palabras, sustantivo, verbo; por eso se dice que se trata de un conocimiento intuitivo.

Respecto de los textos, sucede algo similar: los chicos pueden reflexionar (también de manera intuitiva) sobre aquellas clases de textos con las que han tenido abundante contacto. Por ejemplo, para las narraciones, saben que si se narra es porque "alguien hizo algo"; que en general el protagonista no desaparece sin más ni más; que las historias no suelen quedar por la mitad, etcétera. En otras palabras, aunque desconozcan conceptos sobre el lenguaje y los textos tal como los formulan los especialistas, tienen un conocimiento de tipo intuitivo, de uso, sobre su lengua y los textos con los que se han enfrentado.

Los niños cuya lengua materna no es el español (wichí, portugués, toba, guaraní, alemán, coreano, etc.) tienen las mismas intuiciones respecto de su propia lengua materna y de los textos que circulan en su comunidad. En los casos de programas de Educación Bilingüe, se torna necesario, entonces, generar situaciones de reflexión sobre la propia lengua mientras los chicos van aprendiendo la otra, sobre la que también comienzan a reflexionar.

Por otra parte, en relación con la normativa (por ejemplo, la ortográfica), dado que se trata de convenciones que, en la mayoría de los casos, son arbitrarias, para aprenderlas los chicos necesitan, claro está, variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, en el Primer Ciclo se trata de que, en principio, puedan advertir que esas convenciones existen, preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

En síntesis, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el cono-

cimiento de las particularidades de los textos escritos. Por eso, el proyecto de la escuela debe estar atento a garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora.

En efecto, es habitual que los docentes de Segundo Ciclo adviertan que los niños aún "no pueden leer por su cuenta textos de cierto nivel de complejidad" o "tienen muchas dificultades para escribir". Estos problemas suelen atentar contra las posibilidades de acceso a los conocimientos, más especializados, que se abordan en Segundo Ciclo. Cuando se dice que los niños deben seguir aprendiendo a leer y a escribir durante toda la escolaridad se hace referencia a la ampliación de los contextos en que se lee y escribe, a los géneros discursivos y a la profundidad y variedad de temas sobre los que se lee y escribe.

"Continuar aprendiendo a leer y escribir" significa también que los niños en Segundo Ciclo profundizan su conocimiento de la normativa ortográfica y gramatical y alcanzan la fluidez lectora. Por lo tanto, no se hace referencia al conocimiento inicial del sistema de escritura, que debe estar garantizado al finalizar el Primer Ciclo.

¿Qué es evaluar en Lengua?

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad, se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, los marcos teóricos y las prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que, muchas veces, el foco de la evaluación en el Primer Ciclo -especialmente en el 1er año/grado- está puesto en comprobar si los chicos "aprendieron a leer y a escribir".

Ahora bien; según venimos concibiendo la alfabetización, evaluar qué es lo que los chicos aprendieron efectivamente y lo que se les ha enseñado supone considerar las siguientes cuestiones:

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples

los aspectos sobre los cuales buscamos indicios y a los que atendemos cuando evaluamos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula?; ¿se interesa por los libros?; ¿pide que le lean?; ¿intenta lecturas?; ¿se anima a jugar con las palabras?; ¿participa en situaciones de escritura colectiva de textos?; ¿sabe tomar el lápiz?; ¿escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página?; ¿se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?

- El aprendizaje de los conocimientos implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, y estas etapas no son claramente delimitables.

- Los distintos aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua, algunos aspectos son más "dóciles" para evaluar. Es decir, permiten ser relevados por medio de instrumentos sencillos: escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta. Otros aspectos, por citar algunos, como los avances en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario se nos resisten. Cualquier enumeración de aspectos a considerar es necesariamente incompleta y, al mismo tiempo, pervierte el contenido mismo. Por ejemplo, si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿cómo acceder de manera fidedigna y capturar esos sentidos?

- No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aun en situaciones óptimas -es decir, en aquellas en las que todos los aspectos se tienen en cuenta-, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de las estrategias de enseñanza utilizadas. En este sentido, se debe contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en el desarrollo de los chicos.

Por todo lo dicho, actualmente se sostiene la necesidad de evaluar combinando información cualitativa y cuantitativa, de cada chico y de todo el grupo, lo cual permite tomar decisiones respecto de la enseñanza y, también, de la acreditación.

Hoy se sabe que nuestras expectativas respecto de lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan a leer y escribir, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas al respecto tampoco pasarán inadverti-

das. Cuanto más desconfiemos de sus posibilidades, más desconfiarán ellos, también, de sí mismos (y con ellos, sus familias). El fracaso atribuido al alumno de 1er año/grado condiciona negativamente el resto de su trayectoria escolar. Al respecto, dice P. Meireu (2003):

"Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre). [...]"

Y su optimismo voluntarista se ve ahí sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan solo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, por cierto, lo que denominan 'efecto expectativa'; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución."

Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua

Para la secuenciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse aisladamente, sino en conjunto.

- El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos. Al principio, el docente asume casi la totalidad de las tareas de escritura y de lectura, escribiendo lo que los alumnos le dictan y leyendo en voz alta para ellos. Paulatinamente, a lo largo del ciclo y de cada año/grado, va cediendo responsabilidades. Por ejemplo, cuando se leen cuentos de cierta extensión, puede solicitarles a algunos chicos que lean lo que dice un personaje, o el título, o palabras destacadas en negrita, o palabras y oraciones que se reiteran. En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón, en las que asume casi la totalidad de la tarea, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir a la vista de todos, el título, el nombre de algún personaje, oraciones completas. Esto no quiere decir que cuando los niños ya tengan un cierto dominio del sistema de escritura, el docente abandone la tarea de escribir un texto a la vista de

todos o de leer en voz alta. En el caso de la escritura, la aparición de un nuevo género (por ejemplo, un pequeño informe o una invitación) o el desarrollo de una consigna de escritura más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva en las que deberá "hacer por los niños" lo que ellos aún no pueden hacer solos. En el caso de la lectura, incluso cuando los niños ya puedan leer convencionalmente, la voz del maestro es siempre bienvenida, no solo por los niños pequeños. Por otra parte, si cuando los chicos ya puedan leer con cierta fluidez textos breves se abandona la práctica de la lectura en voz alta por parte del maestro, quedarán fuera del horizonte de los alumnos otros textos más extensos, complejos y ricos.

- La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales (algunos abordados, al comienzo, solo en el modo oral). En el primer ciclo se privilegian la conversación, la narración y la descripción. La conversación y la narración son géneros primarios y universales: no hay comunidades humanas en las que no se converse y en las que no se narren historias. Además, son los primeros formatos textuales que se desarrollan en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida. La descripción, por su parte, se hace presente en las narraciones y conversaciones, con distintos propósitos, y es un componente enriquecedor de estas.

Por su complejidad, la escucha de exposiciones aparece en 3er año/grado, y es un tipo textual que se desarrolla con mayor profundidad en Segundo Ciclo. Esto no implica que los chicos no puedan leer y producir textos expositivos ya desde 1er año/grado, pero estos textos suelen tener, en realidad, un carácter narrativo (por ejemplo, un relato histórico o una biografía) o descriptivo (por ejemplo, la caracterización de una especie).

- La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionado o no con la situación comunicativa. Dado que la escritura es una tarea altamente compleja y que cuando los chicos escriben suelen estar más concentrados en lo que dicen que en la manera en que lo dicen, es necesario destinar momentos para reflexionar sobre algún aspecto puntual. Puede ser el uso de la coma, la necesidad de no reiterar en exceso las palabras, el uso de mayúsculas, las palabras más adecuadas para dirigirnos a un determinado destinatario, entre otros. En el caso de la lectura, a veces un texto leído es el puntapié inicial para tomar conciencia metalingüística de algún elemento: los signos de interrogación, las fórmulas de inicio de un cuento, las palabras que indican el paso del tiempo,

entre tantos otros. Evidentemente, tanto en la lectura como en la escritura, no es posible para los niños pequeños atender todos los aspectos de manera simultánea, por lo que el docente selecciona aquel o aquellos sobre los que se reflexionará, mientras que otros pasan a un segundo plano.

- El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas. A medida que los niños van teniendo mayor control sobre la escritura, se puede aumentar la cantidad de aspectos a considerar cada vez. Al comienzo, si los chicos escriben solos, concentrarán todos sus esfuerzos en la escritura convencional de las palabras. Si escriben con el maestro, la atención estará centrada en el contenido que se expresa. Con ayuda del docente pueden empezar a tener en cuenta otras variables (que luego podrán considerar solos). Por ejemplo, si tienen que escribir una carta, intentarán elegir las palabras más adecuadas para dirigirse a la persona a la que está destinada. En este sentido, las consignas de escritura van variando. Desde, por ejemplo: "Vamos a escribir una nueva historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla", hasta "Vamos a escribir una historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla. Acordémonos de que siempre que escribamos 'Caperucita' tiene que ir con mayúsculas y con 'c'. Además, acordémonos de que cada vez que habla algún personaje, tenemos que poner raya de diálogo". En el momento de la revisión, también se toma en cuenta al principio un solo aspecto en cada relectura. Luego, se va incrementando gradualmente el número de elementos a tener en cuenta. Por ejemplo, desde: "Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces 'Caperucita'", hasta "Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces algunas palabras y para ver si todos los puntos están bien puestos".

- El grado de compromiso metalingüístico (partiendo de procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos). Cuando los chicos ingresan a la escuela hablan una lengua, han narrado y oído historias; es decir, tienen un conocimiento intuitivo de la narración. En la escuela aprenden a reflexionar sobre las narraciones y a referirse a ellas con palabras precisas. Poco a poco, son capaces de comprender enunciados tales como: "Vamos a escribir un cuento"; "Vamos a leer una biografía. ¿Alguien sabe qué quiere decir biografía?"; "Los cuentos tienen personajes. En este cuento los personajes son...". Por otra parte, los términos que se emplean para nombrar ele-

mentos del lenguaje también se van modificando, desde palabras de uso más general hacia términos más técnicos. En lugar de "Busquemos dónde dice cómo son los centauros", es posible pedir "Busquemos dónde está la descripción del centauro".

- El grado de tipicidad de los elementos analizados (desde los casos típicos hacia los menos típicos). Por ejemplo, para introducir el concepto de sustantivo, se comienza por los sustantivos concretos, comunes e individuales, no derivados de adjetivos, verbos o adverbios. Más adelante se trabaja con los sustantivos menos típicos, como los derivados de verbos, por ejemplo "reacción", de "reaccionar"; de adjetivos, "blancura", de "blanco"; o de adverbios, "lejanía", de "lejos".

La planificación en el área

Los aprendizajes priorizados para el 1er año/grado de la EGB/Nivel Primario están organizados en tres ejes:

- Comprensión y producción oral.
- Lectura.
- Escritura.

Este Cuaderno presenta propuestas en relación con cada uno de ellos. Sin embargo, en una planificación de la enseñanza, los ejes deben estar necesariamente interrelacionados. No es posible enseñar a escribir sin leer y sin hablar.

Es difícil desarrollar la oralidad sin utilizar la escritura como fuente de información y como ayudamemoria. Convertirse en lector es, entre otras cosas, ser alguien que conversa sobre lo que lee, que pide lecturas, que recuerda historias.

También es tener ganas de ser escritor: entusiasmarse, aunque sea de tanto en tanto, por urdir historias propias y crear mundos en los que se mezcla lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar.

REDEFINIENDO... LAS DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS QUE APRENDEN A LEER Y ESCRIBIR

Por Sara Melgar

El ingreso al primer grado de la escuela primaria es clave en el desarrollo de la alfabetización inicial en los niños y niñas. Atender a las dimensiones educativas de este tema implica ahondar profundamente en el terreno de la responsabilidad del sistema educativo y de los modelos de intervención didáctica.

El primer grado constituye un momento singular en la vida de todo niño o niña y mucha de su singularidad está ligada a la alfabetización inicial en tanto empresa desafiante: aprender a leer y escribir. Sin embargo, el brillo del desafío esconde la sombra del fracaso posible. Es que, más allá de la obligatoriedad del nivel inicial, ciertamente el primer grado de la escuela primaria marca un ingreso en las condiciones duras del sistema educativo. De allí en adelante la escuela es el lugar donde todos tienen la posibilidad de aprender, pero también es el lugar donde algunos fracasan.

El fracaso escolar obedece, como todo fenómeno complejo y resistente al cambio, a diversos factores económicos, sociales y educativos. En este trabajo se consideran las dimensiones educativas del problema, dado que la existencia de macrovariables correspondientes a planos socioeconómicos no debe contribuir a que se pierdan de vista las variables que son responsabilidad del sistema educativo y de los modelos de intervención didáctica (Alisedo et al., 1994/2006). En este caso se focalizarán las llamadas dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura de los alumnos de primer grado, niños de seis o siete años, que en su alfabetización básica parecen encontrar severos obstáculos para seguir un ritmo de aprendizaje considerado normal.

Con frecuencia estas dificultades en lectura y escritura se dan en niños que no padecen alteraciones sensoriales. Sin embargo, parecen aprender en cantidad y calidad inferior a lo esperado. La mayoría de los análisis (Bravo, 1988; Defior, 2000; Jaichenco, 2009) coincide en que estos alumnos no padecen retardo mental, ni tampoco presentan alteraciones en su desarrollo afectivo. Más bien integran el conjunto de los niños y niñas con un desarrollo más lento y con un ritmo de aprendizaje más bajo que el resto de sus compañeros.⁽¹⁾

Estos niños, en ocasiones durante el primer cuatrimestre

de primer grado, suelen ser catalogados escolarmente como poseedores de "dificultades de aprendizaje en lectura y escritura". Dependiendo de sus entornos primarios, esta frase puede desencadenar dudas e interrogantes, puede llevar a poner inmediatamente el acento en las intervenciones terapéuticas y las estrategias de rehabilitación, o puede ingresar en la fatalidad de las trayectorias comparadas, manifestadas en expresiones familiares como: "Yo tampoco pude terminar la primaria", "Este no sirve para el estudio", "A ella no le da la cabeza".

En este trabajo se examinarán algunas características de esta particular situación educativa con vistas a proponer un enfoque institucional y didácticamente pertinente. Para ello, corresponde presentar un sintético panorama acerca de la forma habitual de caracterizar las dificultades de aprendizaje.

Los niños de aprendizaje lento manifiestan (Bravo 1988):

- Lentitud para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.
- Inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares.
- Baja motivación para aprender, acompañada de una baja autoestima.
- Inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor.
- Falta de la autonomía necesaria para el establecimiento de sus propias estrategias para estudiar y memorizar.

Según Morales, en Artuso Avendaño (2002), las características de los niños de aprendizaje lento son:

- Dificultad para finalizar sus tareas.
- Escasa atención.
- Bajo nivel de perseverancia.
- Falta de asertividad en relación con la autoridad y dificultad para hacerse escuchar.
- Desde el ámbito familiar, serían niños que presentan dificultades en la realización autónoma de tareas sumadas a bajas expectativas de los padres respecto de su rendimiento académico.

Los niños que padecen dislexias de superficie presentan las siguientes características (Jaichenco, 2009):

- Pueden leer todas las palabras regulares.
- Tienen dificultades con las palabras irregulares, con errores de regularización (en lenguas opacas).
- Realizan con lentitud y esfuerzo la lectura, que tiende a ser fragmentaria.
- Se registra un efecto del tamaño de la palabra, es decir, pueden presentar errores en la lectura de las palabras más largas.
- Tienen dificultades para acceder al significado de las palabras homófonas.

Por su parte, según la misma autora, los niños que padecen dislexia fonológica:

- Tienen dificultades para leer palabras nuevas o poco frecuentes.
- Los errores más frecuentes son las lexicalizaciones, esto es, que leen una palabra no conocida por otra conocida parecida por la forma.
- No hay efectos de regularidad.
- Tienen dificultades para atribuir el sonido a las letras.

Las caracterizaciones se manejan en general con estos tipos de descriptores, de manera que estos ejemplos son suficientes. Por razones de extensión, en este trabajo no se incluyen otras que pueden completarse con la lectura de Defior Citoler (2000) para ver más ejemplos.

Frente a estos análisis cabe preguntarse:

- Tener "dificultades para atribuir sonidos a las letras, leer bien las palabras regulares, pero tener dificultad con las irregulares, las nuevas, los homófonos, las muy largas o las poco frecuentes y realizar con esfuerzo la lectura", ¿son necesariamente indicio de perturbación del aprendizaje cuando se está aprendiendo a leer y escribir?
- La "inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor", ¿siempre interpela la incapacidad del alumno o alumna para entender y nunca la del docente para explicar?
- ¿Qué decir de la "falta de asertividad en relación con la autoridad y dificultad para hacerse escuchar" de un niño de seis años? Usted, que está leyendo, ¿probó con su jefe?
- El establecimiento de estrategias para estudiar y memorizar, ¿es responsabilidad del alumno del primer grado o es un contenido a enseñar en la escuela?

Podría ser más extenso este tipo de interrogantes respecto de todos y cada uno de los descriptores. Sin embargo, es de estricta justicia, para con los autores de los análisis anteriores, tener en cuenta que la mayor parte de ellos señalan con claridad que estas dificultades no pueden ser diagnosticadas si no es por profesionales idóneos, no antes de los ocho años y después de dos años de escola-

ridad regular, exhaustiva y pertinente. Es decir, que no se puede hablar de dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de un segundo grado básico completo y bien enseñado. Esta condición no es simple ni de obvia ejecución.

"Comencemos por decir que, si una niña o niño que no presenta patologías no aprende a leer y escribir en la escuela, fracasó la escuela. No existe, en principio, absolutamente ningún impedimento cognitivo para que pueda realizar esta tarea. No aprender a leer y escribir no es -en sí mismo- un síntoma de patología alguna: en la escuela se detectan dificultades, las patologías se diagnostican por medios independientes al escolar. Los porcentajes de niñas y niños con patologías específicas que les impedirían el aprendizaje de la lectura son ínfimos" (Raiter, 2009).

Sin embargo, sucede que, contra todos los recaudos científicos, estos pseudodiagnósticos son frecuentes en el primer grado de la escuela primaria y dan lugar a intervenciones extraescolares en forma de tratamientos que se recomiendan frente a la dificultad de aprendizaje detectada

En general, estas intervenciones coinciden en que el trabajo psicopedagógico debe centrarse en la ejercitación de habilidades metafonológicas, con el objeto de que los niños puedan establecer estrategias de análisis y síntesis fonémicas de las letras y las configuraciones fonológicas pronunciables de las palabras. El modelo cognitivo de las dislexias serviría de marco de referencia para planificar las estrategias de diagnóstico y rehabilitación, destinadas a mejorar la decodificación lectora y la organización de la información verbal para la comprensión de textos.

Algunas de las estrategias rehabilitadoras recomendadas (Rueda et al., 1990; Defior, 2000) son:

- Estimulación de procesos cognitivos-verbales.
- Conciencia fonológica.
- Memoria y percepción fonémica.
- Procesamiento fonémico.
- Dominio fonológico.
- Reconocimiento visual de segmentos.
- Reconocimiento morféxico de secuencias.
- Reconocimiento visual de signos ortográficos.
- Asociación secuencial visual-verbal.
- Memoria ortográfica (configuración gráfica de la palabra, cómo se escribe)
- Atención selectiva a claves ortográficas (significado).
- Memoria verbal inmediata.
- Abstracción verbal.

- Categorización - Nominación.
- Memoria de secuencias de series verbales.

El análisis de la lista anterior promueve un interrogante: si estos son los contenidos y estrategias de la rehabilitación, ¿cuáles son los contenidos y estrategias de la alfabetización?

Si a los niños que están aprendiendo a leer y escribir no se les enseña en clase a reconocer visualmente los signos ortográficos; si cuando se aprende la lengua escrita no se desarrolla la memoria ortográfica y la atención selectiva a claves ortográficas; si no se desarrolla la conciencia fonológica a través de las formas de procesamiento adecuadas; si la alfabetización básica no atañe a la permanente actividad semántica de categorización y nominación -y así con todos los contenidos enumerados en la lista anterior y muchos más del mismo tenor-, ¿qué se les enseña?

¿No estará ocurriendo que la alfabetización escolar está más dispuesta a rehabilitar que a habilitar?

Parecería que la escuela en general abona una perspectiva según la cual el niño es la unidad de análisis exclusiva, y la dificultad para leer y escribir siempre constituye su propia responsabilidad. Desde esta óptica, la dificultad de aprendizaje es adquirida por el niño debido a una falla en su desarrollo y no hay manera de intervenir sino hasta que la dificultad se manifiesta y reclama la vía de la rehabilitación.

Sin embargo, se pueden proponer maneras alternativas de concebir el problema. Una propuesta didáctica que omite la enseñanza explícita de los núcleos problemáticos del sistema de la lengua escrita, organiza las tareas, destrezas y evaluaciones con vacancias y sobreentendidos respecto de los contenidos más desafiantes y los remite a ser completados libremente por los alfabetizandos. Entonces, inevitablemente, la discapacidad se apoderará al menos de algunos de ellos (Me Dermott, 2001), específicamente de los más vulnerables, los que pertenecen a entornos de escaso o nulo contacto con la cultura letrada y los que no cuentan con el andamiaje escolar o extraescolar necesario para comprender y resolver los problemas del aprendizaje de la lengua escrita.

En el caso concreto del aprendizaje de la lengua escrita, estas observaciones son compatibles con las de los investigadores que se especializan en el estudio de la dislexia

provocada por mala praxis educativa. Stanovich, en 1986, sintetiza con su estudio del "efecto Mateo" su perspectiva respecto de las dificultades visuales de los disléxicos, que según este autor son consecuencia y no causa de su fracaso en lectura. Los niños tienen dificultad para la segmentación fonémica, para acceder a vocabulario amplio, para discriminar morfología y sintaxis, porque estas estrategias lectoras no fueron incluidas en la enseñanza que se les brindó.

Las investigaciones, en esta línea de análisis, demostraron que justamente son los malos lectores, o los lectores que tienen severas dificultades de comprensión, los que "adivinan" los significados a partir de datos provenientes del contexto en el que están inmersos, en lugar de recuperar índices visuales aprendidos gradualmente de manera metódica. Esto se debe a que los contenidos de la lectura no se les enseñan organizados metodológicamente. En resumen, sus dificultades fueron adquiridas por la forma en que les enseñaron en la escuela.⁽²⁾

En consonancia con estos análisis que enfocan la forma de enseñar a leer y escribir como causa de problemas en la alfabetización, en este trabajo consideramos, sin embargo, que un adecuado tratamiento de la cuestión no pasa por el cuestionamiento al docente, sino que debe orientarse al análisis crítico de la didáctica de la alfabetización.

En esta presentación se considera que muchas de las llamadas dificultades en la lectura y escritura no son imprevisibles ni esporádicas y mucho menos exclusivas de algunos niños deficitarios (Melgar, S.; Zamero, M., 2010/201 I).⁽³⁾ Son problemas respecto de la lengua escrita como objeto de conocimiento, comunes a todos los niños que están aprendiendo a leer y escribir.⁽⁴⁾ Estos problemas deben ser previstos por la didáctica de la alfabetización. Asimismo, las condiciones para su resolución por parte de los alfabetizandos deben ser incorporadas de manera sistemática a la enseñanza de la lengua escrita en las escuelas.

Por lo tanto, según esta perspectiva, la alfabetización básica como proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita presenta a los alfabetizandos determinados problemas a resolver propios de las características de dicho objeto de conocimiento. La didáctica de la alfabetización debe prever estos problemas y proponer las estrategias graduadas, articuladas y altamente específicas que constituyen el andamiaje docente mediante el cual los alfabetizandos podrán resolverlos a través de su propia actividad y reflexión.

Para ello, la didáctica de la alfabetización debe ofrecer al docente modelos de enseñanza explícitos y fundamentados desde el campo disciplinar de referencia,⁵⁾ donde todos y cada uno de estos problemas en relación con el objeto sean analizados y donde se propongan estrategias para su resolución en clase. Si el docente no dispone de estos modelos estratégicos, tiene dificultades para enseñar.

Si no enseña en el ámbito de la clase común, de manera fundamentada, sostenida y andamiada, los niños que no tienen maestros particulares que repongan esa enseñanza específica no aprenden a resolver los problemas. En esos casos, lo que era un problema común se transforma en una dificultad particular.

Se examinarán algunos ejemplos de problemas comunes en el primer grado con el fin de despejar cuáles son los contenidos y estrategias que deben enseñarse para que los niños que están aprendiendo a leer y escribir puedan resolverlos a través de su propia actividad y reflexión guiada por las enseñanzas de sus docentes en el ámbito de la clase.

En los comienzos de su aprendizaje de la lengua escrita, los alumnos mezclan grafemas con números y otros símbolos similares, existentes o no; suelen "desparramar" las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página; comienzan a escribir de abajo hacia arriba, de



1 - Mezclan grafemas con números y otros símbolos similares existentes o no.

atrás hacia delante; trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula), con otra orientación y escriben en cualquier parte de la página (ilustraciones 1 y 2).

Primero hay que comprender por qué se producen los errores y cuáles son los problemas que los niños tienen que resolver. Los niños no nacen distinguiendo el sistema alfabético de otros sistemas escritos, estas diferencias se aprenden en la escuela. Si los niños no pertenecen a contextos familiarizados con la escritura o si sus prácticas anteriores les habilitaron siempre la escritura libre en todo el espacio de la página en blanco, llegan a la escuela desconociendo la linealidad y la dirección de la escritura; no han aprendido la orientación y el trazado de los grafemas, que es un contenido específico de primer grado y, si no les explican, no conocen los espacios del cuaderno/portador destinados a la escritura.

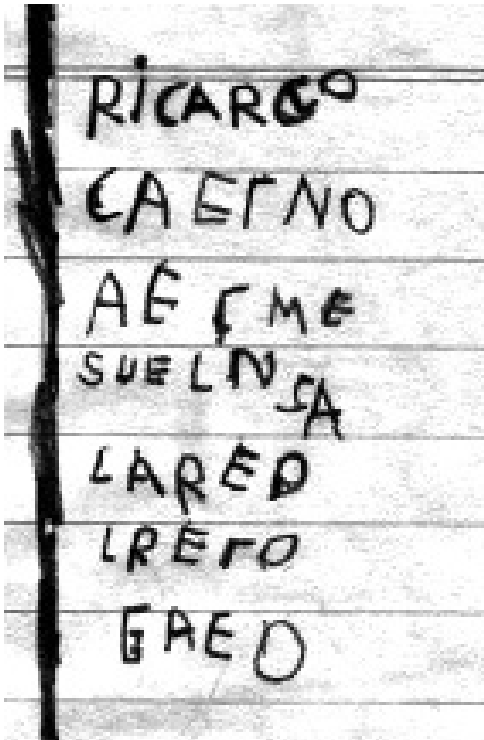
¿Estos son contenidos de la alfabetización?

Las convenciones de la escritura y el conocimiento y uso de los portadores de escritura en nuestra cultura son contenidos específicos de la enseñanza de la lengua escrita. De manera que la diferencia entre el sistema alfabético y otros sistemas escritos es un contenido de base que debe ser trabajado de manera sostenida, con muchos ejemplos. Los niños que están aprendiendo a leer y escribir deben recibir enseñanza específica para desarrollar su mirada alfabética, es decir, para mirar el escrito y recuperar información a partir de signos que siguen el orden de los fonemas de las palabras orales correspondientes. Por ello, la linealidad, la dirección y la orientación de la escritura, así como el trazado de los grafemas, no son trivialidades, sino objetos problemáticos. Los instrumentos y portadores de texto requieren también ejercitación en sus formas de uso específico.

Otro orden de problemas se da cuando en el transcurso de sus primeras escrituras los alumnos omiten grafemas, agregan grafemas que no pertenecen a la palabra, alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde o sustituyen un grafema por otro. También unen las palabras incorrectamente cuando escriben o las separan incorrectamente (ilustraciones 3 y 4).

¿Por qué se producen estos errores?

Nuevamente, insistimos en el hecho de que los niños no nacen sabiendo escribir. Llegan a la escuela hablando,



2 - Escriben en cualquier parte de la página.

que no es lo mismo. El principio alfabético básico de correspondencia biunívoca entre la lengua oral y la lengua escrita -según el cual cada grafema de una palabra escrita representa un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral (Alisedo et al, 1994,2996)- implica que los niños deben vincular su oralidad a esta nueva actividad con la escritura de una forma absolutamente inédita en su experiencia. Tampoco conocen las correspondencias fonográficas (o, aunque las conozcan, en los comienzos de su alfabetización pueden olvidar cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema). Si no se les enseña, tampoco tienen por qué saber que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco, ya que cuando se habla las palabras se perciben como un continuo.

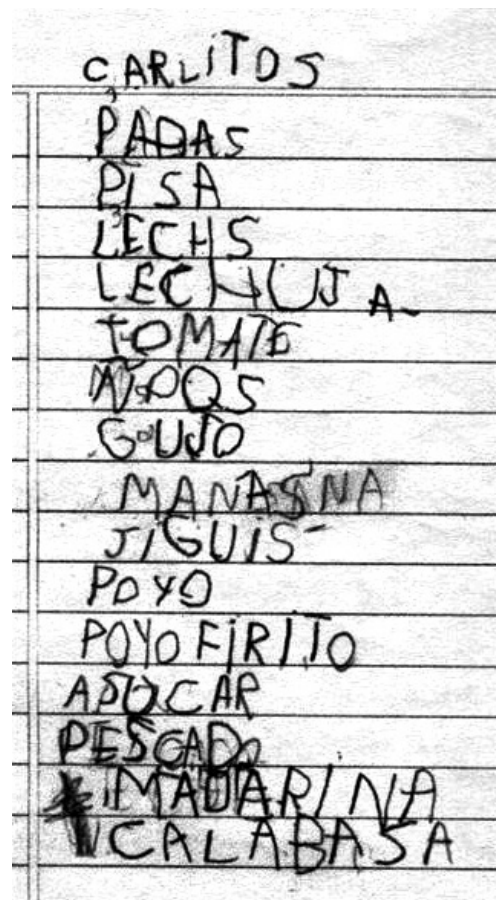
¿Qué tiene que enseñar el/la docente?

Tiene que enseñar, a través de muchas lecturas compartidas con los niños, mostrando materiales escritos y andamiando observaciones atentas de ellos, que en una lengua escrita alfabética como el español escrito, por ejemplo, los textos están formados por frases y palabras y las palabras por unidades menores que son los grafemas o letras. Esto es la doble articulación lingüística.⁽⁶⁾

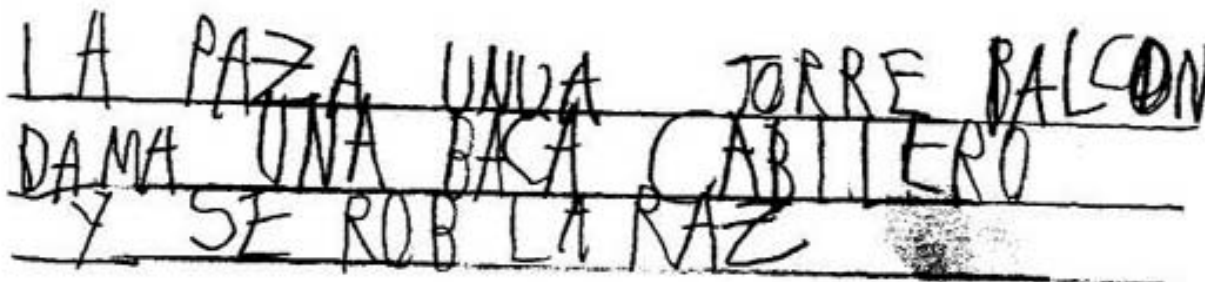
Para comprender la primera articulación en una lengua alfabética, los niños tienen que reconocer, con muchos ejemplos y abundante ejercitación, que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco, para ello tienen que controlar la separación de palabras en las propias escrituras colectivas e individuales con la enseñanza y guía de sus docentes.

Además, en cada palabra tienen que observar que está compuesta por grafemas; que cada grafema representa un fonema de la lengua oral y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral: para ello deben observar palabras, compararlas, contar sus grafemas, reponer los que faltan en la escritura, llenar blancos. Cuando no conocen las correspondencias fonográficas o no recuerdan cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema deben tener muchas oportunidades de comparar orden y sonido oral, orden y escritura.

Los contenidos de la alfabetización que hemos descrito hasta aquí tienen que ser trabajados durante todo el pri-



3 - Agregan grafemas que no pertenecen a las palabras. Transponen grafemas.



4 - Omiten grafemas.

mer ciclo de la escolaridad, con abundantes ejemplos y mucha ejercitación.

Sin embargo, todavía queda un tercer grupo de problemas. A lo largo de toda su vida como escritores, las personas alternan y sustituyen aleatoriamente B/V; C/S/Z; Y/LL; J/G, o al menos tienen momentos de duda y vacilación respecto de la correcta grafía de las palabras que llevan esas letras. Lo mismo sucede con la omisión o agregado de H.

¿Por qué se producen estos errores?

Sucede que en las lenguas escritas no todo fonema oral es representado por un solo grafema escrito, por lo cual en las escrituras históricas el principio de correspondencia biunívoca que enunciamos antes tiene excepciones. Las faltas de correspondencia que se dan entre la lengua oral y la lengua escrita se llaman defectos de paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita y consisten en que no siempre a un fonema le corresponde uno y solo un grafema.

Por ejemplo:

Un fonema puede tener más de una representación gráfica.

CANA QUENA QUISO CONO CUNA
ZAPATILLA SAPO CENA SEDA

Un grafema no tiene representación fónica

HOMBRE HUMANO HORMIGA
LA U DEL GRUPO QUE QUI

Un grafema tiene más de una representación fónica

LLUVIA LLAMA CALLE
(en distintos contextos; por ejemplo Corrientes y el Río de la Plata)

¿Qué tiene que enseñar el/la docente?

Se trata de sostener durante toda la escolaridad básica un trabajo sistemático de comparación de palabras de la misma familia para vincular escrituras (ejemplo: la J en conejo conejito conejera). Se ha de propiciar la consulta al diccionario en sesiones compartidas con docente y compañeros. También se trata de mantener a lo largo de toda la escolaridad la revisión ortográfica como parte insoslayable de toda presentación escrita.

Si volvemos a las listas de dificultades de aprendizaje al comienzo de este trabajo, a las intervenciones recomendadas en su tratamiento y luego a la caracterización didáctica de los problemas en función del marco de referencia provisto por las ciencias del lenguaje, concluimos que la mayoría de los alumnos puede lograr un nivel de aprendizaje adecuado si reciben una enseñanza graduada a partir del nivel de funciones previamente descriptas por una didáctica específica y fundamentada desde las disciplinas de referencia adecuadas. Asimismo, la correcta explicitación acerca de las características del sistema de la lengua escrita, que propone estos obstáculos a los que aprenden a leer y escribir, hace que los docentes no adjudiquen las dificultades a causas individuales, contextuales o fortuitas, sino que las conciben como contenidos a ser enseñados mediante estrategias de resolución de problemas de lectura y escritura.

Este enfoque didáctico categoriza problemas comunes a la alfabetización básica y dispone enseñanza específica y oportuna, a través del desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas con evaluación del tiempo y la enseñanza necesarios. De esta manera contribuye a evitar la generación de dificultades en el aprendizaje y, en cambio, les permite a niños y docentes encarar el desafío de resolver problemas de lectura y escritura. Es decir se trata de aprender a leer y escribir en la escuela.

NOTAS

1. Las bastardillas destacan la fragilidad y relatividad de las consideraciones detrás de las palabras o frases.
2. Stanovich (1986) y West (1979), en AA.VV, *Psychologie cognitive de la lecture*, 1992.
3. Esta conceptualización ha sido eje de la capacitación desarrollada por Melgar y Zamero en el Seminario bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela, Ministerio de Educación INFD, UNICEF, 2010/ 2011. Asimismo, aparece una primera versión del problema en Melgar, Zamero, "Preguntas clave en torno de la alfabetización inicial", *Prisma*, Año 1, N° 1- Primer semestre de 2011, pp.17y 18.
4. Los problemas tienen una solución prevista en su planteo mismo.
5. El campo intelectual de referencia para la alfabetización es el de las Ciencias del Lenguaje. Para profundizar este punto, cfr. Alisedo, Melgar, Chiocci (1994/última ed. 2006), "El campo disciplinario para una didáctica de la lengua", pp. 17 a 27. Cfr. asimismo Ministerio de Educación INFD, (2009/2010), *La formación docente en alfabetización inicial*, "Estudio preliminar".
6. La teoría de la doble articulación lingüística fue formulada por André Martinet en 1968. De acuerdo con ella, las lenguas se articulan según dos niveles: en unidades significativas y en unidades no significativas, pero que diferencian significados. Las unidades significativas son los monemas y las no significativas son los fonemas.

INFORMACIÓN ADICIONAL**BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF
- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (2006), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós,
- Artuso Avendaño, M. (2002), *Dificultades del Aprendizaje*, Chile, U.M.C.E. / Ceril.
- Bravo, L. et al. (1988), "Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora", en *Infancia y aprendizaje*, 44, 21-34.
- Defior Cítoles, S. (2000), *Las dificultades de aprendizaje*, Málaga, El Aljibe.
- Jaichenco, V. (2009), "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística en Argentina", en *La formación docente en alfabetización inicial*, Argentina, Ministerio de Educación, INFD.
- Martinet, A. (1968), *La lingüística sincrónica*, Madrid, Gredos.
- Me Dermott, R. (2004), "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje", en Seth Chaillkin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Melgar, S.; Zamero, M- (2011), "Preguntas clave en torno de la alfabetización inicial", *Prisma*, Año 1, N° 1.
- Melgar, S.; Zamero, M, (2010), "Lengua escrita en primer grado" en *Todos pueden aprender*, España, Unicef Oficina Regional para América Latina y el Caribe, CECC/SICA, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Melgar, S.; Zamero, M. (2010/2011), "Errores frecuentes", en *Seminario bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela*, Argentina, Ministerio de Educación INFD, UNICEF.
- Ministerio de Educación, INFD (2009/2010), *La formación docente en alfabetización inicial*, Argentina.
- Raiter, A. (2009), "Apuntes de Psicolingüística, en Argentina", en *La formación docente en alfabetización inicial*, ob. citada.
- Rueda, M. et al. (1990), "El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia", en *Infancia y aprendizaje* 49, 39-52

Sara Melgar es profesora en Letras, PH. Doctora en Educación con énfasis en Lengua. Especialista en Didáctica de la Lengua. Docente. Autora de textos de didáctica de la lengua. Fue consultora para reformas curriculares en la Nación y en diversas provincias. Consultora de UNICEF Argentina. Especialista en alfabetización (Instituto Nacional de Formación Docente). Investigadora de categoría sénior (Consejo Federal de Inversiones).

ENFOQUES, PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y PRÁCTICAS

Por Marta Zamero

Un enfoque de enseñanza equilibrado pareciera ser imprescindible para superar los problemas actuales en la alfabetización y para hacer confluír lo mejor de los aportes disponibles, propiciando la enseñanza en un marco de consenso sobre aspectos centrales ya ampliamente aceptados.

La historia de la alfabetización podría dividirse en dos grandes partes; en la primera de ellas, la enseñanza de las lenguas escritas se resolvía sin tener en cuenta al sujeto que las aprendía y sin escuela como institución alfabetizadora. Una segunda etapa, que se transita actualmente, encuentra a la escuela con un rol asumido en la alfabetización, con el surgimiento de la didáctica de la lengua como disciplina que provee conocimientos para intervenir en los problemas del campo y con un relevante conocimiento acerca del sujeto que aprende lenguas escritas.

A medida que avanzaban los estudios en el campo de la didáctica de la lengua, algunos aspectos pedagógicos iniciales fueron transformándose en condiciones básicas, algo así como una garantía para alfabetizar con éxito. En este marco (hablamos de condiciones básicas para la alfabetización y no de condiciones extraordinarias), desde hace más de una década se vienen recomendando posturas equilibradas que permiten balancear los aportes provenientes de diferentes investigaciones y prácticas reflexivas. Un enfoque de enseñanza equilibrado (Blair-Larsen y Williams, 1999) hace confluír lo mejor de los aportes disponibles y promueve la enseñanza en un marco de consenso sobre aspectos centrales de la alfabetización ampliamente aceptados, como los siguientes:

- Mantener el equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno.
- Equilibrio entre el uso de propuestas de lectura con actividades fijas y secuenciadas y actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno, es decir, entre la enseñanza planificada para desarrollar el currículo común y una enseñanza no planificada o eventual.
- Mantener el equilibrio entre métodos que abordan el código escrito y métodos que impulsan la comprensión global.
- Mantener el equilibrio entre la enseñanza a partir de estrategias de intervención incidental para atender a los

alumnos en forma individual o focalizada y clases o momentos de intervención explícita y colectiva.

- Enseñanza directa del maestro y descubrimiento del alumno

Sin embargo, la alfabetización no se resuelve enunciando las grandes líneas de un enfoque teórico, aunque esto sea imprescindible; por el contrario, es preciso que el enfoque encarne o se concrete en propuestas didácticas definidas. Para resolver este nivel, también teórico, hay que volver a plantearse todos y cada uno de los equilibrios pedagógicos enunciados. Comencemos por retomar el primero, referido al equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno.

Para construir una propuesta de intervención, es necesario preguntarse y decidir qué habrá de enseñar el maestro de modo directo y explícito y qué a partir del descubrimiento del alumno. Esta decisión es de naturaleza lingüística, porque es el campo disciplinar que nos permite identificar cuáles son los aspectos prioritarios de una lengua escrita alfabética que pueden o deben ser enseñados por una u otra vía; fundamentalmente, porque esta decisión inicial afecta otras decisiones posteriores ya que evita dificultades a los aprendices o las acarrea y suma dificultades a los aprendices obstaculizando los niveles siguientes de desarrollo o las resta.

Veamos como ejemplo la siguiente secuencia didáctica de alfabetización inicial que plantea la enseñanza de la palabra como unidad de lectura y escritura, y que está integrada por las siguientes tareas.

1. Lectura de la palabra en voz alta.
2. Lectura de la palabra entre distractores (los distractores pueden ser palabras muy diferentes, palabras similares o estar inmersas en un texto completo).
3. Lectura global.
4. Análisis de la cantidad de letras.
5. Análisis del orden de las letras.
6. Análisis y memorización de las correspondencias fonográficas (de los grafemas que componen la palabra escrita con los fonemas que componen la palabra hablada).
7. Análisis y memorización de los nombres de las letras que componen la palabra escrita.

8. Lectura de la palabra en distintos tipos de letras.
9. Comparación de palabras.
10. Análisis de los morfemas (por ejemplo, raíz y desinencia).
11. Juegos con palabras (bingo o lotería, dominó, parejas, pescadores de palabras, armado de palabras con letras móviles, sílabas o morfemas, etc.).
12. Formación de palabras por agregado de grafemas (sal, sala); por eliminación (sola, ola); por sustitución de vocales y/o consonantes (pala, palo; pata); por trueque de letras y/o sílabas (loma, malo; aso, osa).
13. Copia de palabras.
14. Armado y desarmado de palabras con letras móviles.
15. Escritura de palabras con ayuda y sin ayuda.
16. Revisión de la escritura de una palabra a partir de la comparación minuciosa letra por letra.
17. Completamiento de palabras con letras que mantienen correspondencias fonográficas biunívocas, biunívocas restringidas y multívocas.
18. Escritura al dictado de palabras conocidas para identificar el lugar de la duda (los niños escriben una rayita en lugar de la letra sobre la cual dudan si es la correcta).
19. Escritura de palabras al dictado para revisar la ortografía en los casos de correspondencias biunívocas y biunívocas restringidas (perra, pera, etc.).
20. Escritura de palabras al dictado de frases para revisar la separación de palabras (un oso, la abuela, el agua); concordancia (el pato); mayúscula y puntuación (El pato.).(1)

Esta secuencia de tareas está destinada a que los chicos tomen contacto con una unidad de la escritura (la palabra) y el complejo y abstracto sistema alfabético, un sistema de doble articulación (Martinet, 1977) compuesto por un código -el conjunto de marcas gráficas: letras, signos de entonación, de puntuación y auxiliares- con un principio alfabético de funcionamiento y un conjunto de múltiples convenciones que denominamos ortografía. Dicho sistema tiene cualidades arbitrarias, tales como formas, tamaños y orientación de las letras, que son rasgos distintivos de los grafemas; además requiere dirección, linealidad, recursividad, sucesividad y discontinuidad a la vez (la escritura es continua al interior de cada palabra y discontinua en la separación o blanco entre ellas), opera mediante un principio de funcionamiento que correlaciona unidades de la lengua oral con unidades de la lengua escrita, estableciendo correspondencias fonográficas diversas que pueden ser biunívocas (relación de un grafema con solo un fonema) o multívocas (relación de un grafema con varios fonemas o de varios grafemas con un solo fonema).

Todas las tareas de la secuencia anterior pueden potencialmente desarrollarse en el aula a partir del aprendizaje por descubrimiento del alumno. Pero en ese panorama general hay algunas que son de altísima dificultad, como por ejemplo 1, 4, 5, 6 y 7, porque la mente humana no es alfabética, sino que debe aprender a serlo y por eso el análisis es difícil, ya que hace observables los elementos menores a la palabra y a la sílaba, un proceso que no se hace naturalmente, sino que se aprende. Asimismo, las correspondencias fonográficas son, como se dijo, absolutamente arbitrarias y por ello requieren enseñanza directa del maestro para que los niños no pierdan su valioso tiempo escolar adivinándolas.

Sin embargo, en todos estos casos el equilibrio reside en que antes y/o después de esa instancia es posible y recomendable plantear momentos de aprendizaje por descubrimiento. Se debe insistir en que ello no significa que el alumno trabaje solo, resuelva y luego pase a otra actividad, sino que, después de resuelta cada consigna, el maestro retoma lo planteado, escucha las diferentes resoluciones que elaboraron los niños y cierra con una situación de enseñanza directa y explícita. Ejemplos claros de ello son las tareas 8, 9, 11, 12, 14, 18, 19 y 20, que abordan los diferentes problemas de la lengua escrita.

Veamos una de ellas con mayor profundidad: la comparación de palabras. Esta tarea es parte imprescindible de una secuencia didáctica y está destinada a que los niños descubran las regularidades del sistema alfabético al que nos hemos referido y las de las palabras escritas. La comparación es una estrategia lectora que parte de unidades con significado, concentra la atención sobre la materialidad de la escritura y conduce paralela y progresivamente al reconocimiento de siluetas de palabras (largas, cortas, con letras altas, con y sin tilde, etc.); las letras como elementos menores de la escritura (la palabra que tiene una "z", la que tiene más "a" o más "e", la que tiene "qu"); las vocales y consonantes.

Asimismo, en el plano morfológico, la comparación de los principios y finales de las palabras constituye una estrategia para reconocer singular, plural, femenino, masculino; familias de palabras. En estas últimas hay un morfema base que mantiene el mismo significado en toda la familia y que además mantiene, salvo excepciones, la misma ortografía en todos los miembros de la familia, por ejemplo la "jota" en la familia de "jugo, jugoso, juguera" y en la de "conejo, conejera".

Giussani (2010) define la conciencia morfológica como "la atención consciente acerca de la estructura morfémica de esas palabras, así como la habilidad para reflexionar sobre ellas y manipularlas". La autora dice que la investigación sobre el procesamiento de palabras morfológicamente complejas se inició en 1975 con el trabajo de Taft y Forster y que, desde hace unos años, investigadores como J. Carlisle han centrado su atención en cómo la conciencia morfológica, acerca de la estructura de una palabra, se relaciona con la comprensión del significado de palabras morfológicamente complejas y con la comprensión lectora" (Giussani, 2010, 103). Según los especialistas, se podría esperar que los niños que desarrollan la capacidad de manipular morfemas durante el proceso de alfabetización tengan mejor lectura de textos, motivo por el cual no podemos ahorrarnos estos planteos en la alfabetización inicial, dejándolos para más adelante, sin quitarle calidad a la propuesta.

Diferentes investigaciones han demostrado que los sujetos que poseen la capacidad de segmentar y manipular morfemas, por ejemplo, raíces de palabras de una misma familia, identificación de los morfemas que forman palabras complejas (sacacorchos, desconfiado, sobreviviente), leen mejor las palabras, tienen una mayor comprensión en la lectura y además pueden otorgar significado a palabras que no han escuchado o leído nunca antes, ya que lo hacen a partir de un proceso denominado "resolución morfológica". Este proceso consiste en el reconocimiento de los constituyentes morféxicos de una palabra y en el uso del conocimiento sobre los morfemas para inferir el significado de palabras complejas, como las que ejemplificamos (Giussani, 2010, 111). Por esto mismo, la comparación de palabras es también una estrategia para aprender visualmente la ortografía de las palabras que, más adelante y una vez memorizada la representación gráfica correcta, podrá explicarse a través de alguna regla, en los pocos casos que las tienen.

La comparación de palabras es una tarea importante en la secuencia de alfabetización que además puede constituir un juego didáctico cotidiano, a partir del cual los niños se apropian de colecciones de palabras explorando similitudes y diferencias, una exploración que constituye la base para todo el desarrollo del léxico y que ocupa un rol altamente relevante, tanto en el aprendizaje precoz de la ortografía como en el proceso de comprensión lectora.

Por eso, el equilibrio entre la enseñanza directa y explícita y el aprendizaje por descubrimiento no sólo es posible, sino deseable. Al mismo tiempo es preciso señalar

que estos contenidos y aprendizajes enunciados no se producen cuando se enseña a escribir a partir de la letra.

Secuencias planificadas y actividades eventuales

La alfabetización no se resuelve solo declarando un enfoque teórico, sino que debe especificarse en una propuesta didáctica concreta. Retomemos, entonces, otra de las recomendaciones en el marco del enfoque que nos ocupa, que plantea la búsqueda del equilibrio entre el uso de propuestas de lectura con actividades fijas y secuenciadas y actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno, es decir, entre la enseñanza planificada para desarrollar el currículo común y una enseñanza no planificada o eventual.

Una secuencia didáctica (Zamero, 2011) no es una construcción práctica, como frecuente y erróneamente se la califica; por el contrario, es una construcción de naturaleza teórica que constituye el nivel de decisión final en el marco de un modelo o propuesta didáctica. Es el último nivel de decisión desde la perspectiva del modelo o propuesta, pero previo a la práctica, desde la perspectiva de la práctica institucional de la alfabetización. Es un constructo que especifica y resuelve todos los niveles anteriores después de analizar la praxis y tomar las decisiones pertinentes para lograr la mejor intervención pedagógica en el aula. A partir de su implementación o desarrollo en este escenario podrá ser analizada en términos de práctica institucional, pero también en términos de texto previo, versión final y borrador al mismo tiempo, siempre sujeto a modificaciones emanadas de su implementación.

La secuencia didáctica explicita un conjunto de decisiones mientras mantiene de modo implícito la mayoría de las concepciones teóricas que la sustentan, las que, no obstante, podrán hacerse explícitas a partir de una lectura experta y detallada. Es el texto que media entre el modelo didáctico teórico de alfabetización y su implementación en la práctica institucional. Propone un guión preciso que puede actuarse a partir de lo que se plantea en la propuesta didáctica, organiza la sucesión de actividades necesarias, los tiempos y espacios, anticipa un recorrido, prevé momentos, combina estrategias, organiza las experiencias imprescindibles; en resumen, selecciona las actividades y les imprime dirección, orden y ritmo.

La secuencia didáctica se configura cuando se pasa del modelo didáctico -abstracto y paradigmático en relación con actividades y recursos- a un plano sintagmático de decisión y se logra enlazar o concatenar las actividades

particulares de tal forma que adquieran, en la sucesión, una semántica, un sentido de totalidad a partir de su encadenamiento y organización sintáctica que representa algo más que la suma de sus partes. En una secuencia, las actividades tienen que enlazarse sucesivamente por dos grandes motivos; uno es de orden pedagógico: que los alumnos puedan encontrar sentido en lo que hacen; y otro del orden de la didáctica específica de la alfabetización: para aprender procesos (leer y escribir) hay que experimentarlos, vivirlos, actuarlos como procesos.

El equilibrio, como se dijo anteriormente, se plantea entre las actividades pensadas secuencialmente y las necesidades circunstanciales del alumno que deben encontrar espacio cuando irrumpen en la enseñanza planificada para dar lugar a una enseñanza no planificada o eventual. Veamos un ejemplo: los niños de un grupo de primer grado en el mes de marzo se encuentran desarrollando una secuencia como la que se ha planteado en el punto anterior sobre palabras escritas, más precisamente los días de la semana. Cada uno trabaja con su compañero de banco con la consigna de armar dos grupos de palabras: las terminadas en -es y las terminadas en -o. En un momento de la actividad, una alumna le dice a la maestra que ella sabe "cómo se escribe Marta con martes", señalando el cartel que tiene sobre el banco con esta última palabra (aprendizaje por descubrimiento). La docente la invita al pizarrón donde la niña escribe "marta" y, frente a la pregunta de la maestra, explica que para escribir ese nombre le puso la "a" al final. La docente dice que, por ser el nombre de una persona, en este caso va con mayúscula y escribe al lado "Marta" (enseñanza directa del maestro). En ese momento, otra alumna dice que también sabe escribir "luna" con lunes. La docente procede del mismo modo y la niña escribe en el pizarrón "lunesa" explicando que le puso la "a" porque luna es como lunes, pero termina con a". La maestra dio lugar durante un buen rato a una enseñanza no planificada, sumamente interesante para todos los niños, después de la cual siguió con el desarrollo de la secuencia prevista para enseñar a leer y escribir los días de la semana, enriquecida por este y otros pasajes eventuales igualmente relevantes.

Este es uno de los equilibrios más difíciles de lograr porque requiere sólido conocimiento teórico de la lengua escrita y alta creatividad del docente alfabetizador para intervenir de modo propicio en la situación que no es posible planificar, aparece siempre en el nivel de la práctica institucional y que, por ello, le exige distinguir cuándo está frente a un caso valioso para el análisis de todo el grupo y cuándo no.

Equilibrio metodológico

Como se viene argumentando, la alfabetización no se resuelve con la sola declamación de un enfoque teórico, sino que debe encarnar en propuestas didácticas en las que se replanteen los equilibrios pedagógicos necesarios. Retomemos en este caso el tercer enunciado acerca de mantener el equilibrio entre métodos que abordan el código escrito y métodos que impulsan la comprensión global.

Los métodos más antiguos de alfabetización -métodos alfabéticos- desde los griegos hasta el siglo XIX estaban fuertemente concentrados en la enseñanza del código (las letras y sus formas) e iban de la mano con la práctica de la caligrafía y la copia. La introducción de los métodos fónicos, a pesar de todas las variaciones que fueron planteando los maestros para que los niños lograsen aprender con menos dificultad, no se alejaron mucho de los primeros, como tampoco de sus sucesores, los métodos silábicos. En todos ellos, el alumno operaba con unidades no significativas de la lengua fuertemente concentradas en el código escrito y en sus relaciones con el código oral.

Pero, sobre finales del XIX y en los umbrales del XX, surge una marcada preocupación por el papel de la comprensión y la significación como vía de acceso al aprendizaje, no sólo del código, sino de la lengua escrita en su complejidad. Esta preocupación se mantuvo durante todo el siglo y produjo avances que fueron introduciendo primero la palabra (global o generadora), luego la frase y el texto, y finalmente incorporando los portadores y contextos de circulación de la lengua escrita para aumentar todavía más la comprensión del aprendiz.

En la segunda parte del siglo pasado, en la Argentina se perdió la tradicional discusión metodológica que acompañó a la enseñanza de la lectura y la escritura desde la creación de la escuela, y en las últimas décadas de aquel transcurrieron focalizados en las diferentes concepciones del sujeto del aprendizaje y en la interpretación de los fracasos más que en la discusión didáctica, en el análisis minucioso de propuestas metodológicas, en el seguimiento y evaluación de la enseñanza para la discusión de resultados. Durante ese período, en algunas propuestas didácticas hasta desapareció la lengua como objeto para ser sustituida solo por sus prácticas.

Sin embargo, aun focalizando exclusivamente el sujeto del aprendizaje, se podría plantear algo del

equilibrio deseable si se tomaran en cuenta los aportes específicos sobre el aprendizaje de la lengua escrita, puesto que la investigación en este campo ha avanzado de modo vertiginoso, derribando incluso algunos postulados que parecían indiscutibles hasta hace unas décadas, por ejemplo las diferencias que se establecían entre alumnos "visuales" y "auditivos" (Lieury, 2000; Jamet, 2006; Jaichenco, 2010), que fue durante mucho tiempo una distinción habitual y base de creencias, explicaciones y prácticas que en la actualidad carecen de fundamento.

Hoy sabemos que los niños aprenden a leer utilizando ambas rutas de procesamiento (la visual y la auditiva); la lectura es un conjunto de procesos cognitivos muy complejo en el cual existen estos dos procesos para interpretar los signos escritos: "por un lado, un procedimiento directo o léxico, y por otro lado, el procedimiento indirecto o fonológico que exige transformar cada uno de los grafemas de las palabras en fonemas para acceder al significado a partir de esta información, como ocurre en el lenguaje oral" (Giussani, 2010, 106).

El primer procedimiento, la lectura léxica, consiste en acceder a la representación mental de la forma global de la palabra escrita que ha sido aprendida por frecuentación, manipulación, comparación, identificación de partes, como hemos visto anteriormente al hacer referencia a la conciencia morfológica. El segundo procedimiento consiste en la conversión de grafemas en fonemas; este proceso es más lento y está más sujeto a error, cosa que se compensa porque permite leer palabras nuevas o desconocidas, es decir, palabras que no han sido memorizadas y representadas en el léxico mental ortográfico.

Esto significa que, mientras las investigaciones sobre conciencia morfológica, léxica y conciencia fonológica avanzan en sus respectivos foros, sus aportes exigen que a los niños se les planteen ambas vías en la enseñanza, manteniendo de esta forma el equilibrio de los aportes existentes en el campo intelectual de la alfabetización. Esto resulta vital para prevenir el fracaso, para plantear el ingreso a la lectura y la escritura con puertas bien anchas y permanentemente abiertas para que logren entrar la mayor cantidad de niños o, por lo menos, para que no se queden afuera por cuestiones relacionadas con la enseñanza que ya han sido replanteadas suficientemente en el marco de las ciencias del lenguaje.

Principal problema a superar

En los ámbitos donde la discusión metodológica no se ha suspendido, esta se ha concentrado en torno al grado de intervención ideal que debe tener el maestro en el aprendizaje de algunos aspectos de la lengua. Sin embargo, en la Argentina el problema que es necesario superar prioritariamente es la ausencia de enseñanza, la presencia de los restos anacrónicos y degradados del aprestamiento - que quita calidad y tiempo a la alfabetización-, la presencia de la letra como unidad excluyente para enseñar a leer y la ausencia de discusión metodológica seria entre maestros y formadores.

No hay en todo el panorama de investigaciones disponibles ninguna que exija una inclinación hacia uno solo de los polos que se han enunciado hasta aquí, sino que, por el contrario, el siglo XXI nos encuentra con la posibilidad de superación de posiciones encontradas, fundamentalmente porque la alfabetización debe dar el salto a las nuevas tecnologías. Y esto no es posible ni compatible con muchas de las prácticas decimonónicas, que gozan todavía de muy buena salud en las escuelas, ni con una concepción anacrónica de la didáctica como campo de aplicación técnica o instrumental desligada de los problemas del conocimiento que impregna las aulas de la formación docente, que subestima o lisa y llanamente obtura la reflexión profunda en este nivel. Aunque sabemos que para avanzar no es posible discutir y acordar solo en el nivel de los fines pedagógicos, sino también hacerlo en el nivel de los instrumentos, procedimientos, métodos, técnicas que se utilizan para alfabetizar. No hay allí una cuestión meramente práctica, sino un nivel de reflexión teórica sobre los problemas que se presentan cuando los sujetos conocen una lengua, es decir, un campo profundamente ideológico en el que se construyen y seleccionan los mejores métodos y estrategias para abordar el objeto de conocimiento, en este caso, una lengua escrita alfabética.

Las investigaciones aportan elementos que ayudan a comprender los procesos y a intervenir mejor en cada contexto, cosa que no ocurre cuando las teorías encuentran adherentes superficiales e irreflexivos más parecidos a fanáticos de un equipo deportivo que a maestros o formadores comprometidos con el análisis detallado de lo que constituye, en cada caso, una mejor propuesta para alfabetizar.

Ninguno de los enfoques teóricos actuales cuestiona aspectos tales como la necesaria presencia de diversi-

dad de textos en la alfabetización inicial, la lectura de buena literatura, el desarrollo de hábitos lectores para toda la vida, el aprendizaje placentero y ligado al juego, entre otros. Estos componentes constituyen un núcleo duro de profundo reconocimiento. Sin embargo, esto mismo no está presente en las propuestas alfabetizadoras actuales de la mayoría de los niños de primer grado del país, a pesar de que se trata del año con más alto fracaso de toda la escolaridad primaria. Las ausencias y desequilibrios en las propuestas didácticas plantean una ecuación que se resuelve en baja calidad y repitencia en la base del sistema que, por definición e historia, ha sido el más inclusivo.

En aulas donde propuestas de este tipo se sostienen durante todo el primer año, es predecible que los aprendizajes de los niños no se van a producir, se van a produ-

cir con muy mala calidad o se van a producir con alguien que enseñe, además del maestro.

Frente a este estado de situación, vale la pena seguir argumentando a favor de una propuesta articulada que retome permanentemente lo que se ha enseñado e intente continuar la construcción sobre lo ya aprendido, y seguir oponiéndonos con fuerza a una propuesta discontinua que simplemente yuxtapone actividades de diversa procedencia sin hilo conductor. Es necesario seguir insistiendo en que en los marcos teóricos de las investigaciones mencionadas se asuma que, para enseñar la lengua escrita, la lectura y la escritura, es necesaria la existencia de una secuencia organizada que vaya enhebrando las diferentes actividades para que los alumnos puedan seguirla de modo sostenido, coherente, articulado y continuo a lo largo de ciclos y niveles (Melgar y Zamero, 2007).

NOTAS

1. La secuencia de tareas puede leerse pormenorizadamente en Melgar, S. y Zamero, M., "Todos Pueden Aprender Lengua 1", disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/LENGUA_1_ro_web.pdf y en "Todos Pueden Aprender. Lengua y Matemática en el Primer ciclo", en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Lengua_y_Mate_web.pdf

INFORMACION ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo, C.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Blair-Larsen, S. y Williams, K. (1999), *The Balanced Reading Program*, I.R.A.
- Borzone de Manrique, A. M y Signorini, A. (2002), "El aprendizaje inicial de la lectura, incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza". *Lingüística en el Aula*, 5: 29-48.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, F.C.E.
- Fumagalli, J. (2010), "Conciencia fonológica y desarrollo lector. La formación docente en alfabetización inicial", INFD. ME.
- Ciussani, L. (2010), "Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura. La formación docente en alfabetización inicial", INFD, ME.
- Jaichenco, V. (2010), "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. La formación docente en alfabetización inicial", INFD, ME. Jamet, E. (2006), *Lectura y éxito escolar*, Buenos Aires, F.C.E. Karmiloff-Smith, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza. Lieury, A. (2000), *Memoria y éxito escolar*, Buenos Aires, F.C.E. Martinet, A. (1977), *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2007), *Todos pueden aprender Lengua 1º*, Buenos Aires, UNICEF-AEPT.
- Palachi, C. (2011), "En torno de la palabra, entorno de la palabra". *Prisma, revista de didáctica* N° 2, Fundación La Hendija.
- Zamero, M. (2011), "¿Qué es esa cosa llamada secuencia didáctica?" *Prisma, revista de didáctica* N° 2, Fundación La Hendija.
- Zamero, M. et al. (2010), "La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional". Disponible en www.cedoc.infed.edu.ar

Marta Zamero es profesora y licenciada en Letras (UNR). Especialista en Didáctica de la Lengua y Magister en Didácticas Específicas (UNL). Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura III (UADER) y coordinadora del Postítulo en Didáctica de la Lengua para la escuela primaria (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER). Es investigadora en temas de didáctica de la lengua y formación docente. Dirigió el primer estudio nacional sobre formación docente en alfabetización inicial en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y es directora de *Prisma, revista de didáctica*, y coordinadora, junto B. Taboada, el Seminario Virtual de Lectura y Escritura Académicas del Programa Conectar Igualdad.

FUENTE - Revista NOVEDADES EDUCATIVAS - N° 255 - Marzo 2012

LEER Y ESCRIBIR EN UN MUNDO CAMBIANTE

Por Emilia Ferreiro

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días.

En todas las sociedades donde se inventaron algunos de los 4 o 5 sistemas primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindús) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas).

No basta con que haya escuelas para que la noción de "fracaso escolar" se constituya. Veamos un símil con una situación contemporánea: tenemos escuelas de música, y buenos y malos alumnos en ellas. Si alguien no resulta competente para la música, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo peculiar de "dislexia musical" que podría quizás ser superada con tal o cual entrenamiento específico. Ser músico es una profesión; y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento. Y, aparentemente, las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Por supuesto, muchas cosas pasaron entre una época y otra, muchas revoluciones sangrientas fueron necesarias en Europa para constituir las nociones de pueblo sobera-

no y democracia representativa. Múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada".

Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno.

Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos". (En los años 1960 la dislexia fue considerada "la enfermedad del siglo"). Algo patológico traen consigo esos niños, algo que les impide apro-

vechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual.

Una década después, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un "déficit cultural". De hecho, una cierta "patología social" (suma de pobreza + analfabetismo) sería responsable del déficit o handicap inicial. Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográfico-jurídico-sociales que ya no sabemos cómo nombrar.

Hoy día no se sabe muy bien cómo clasificar a los países. Antes había "desarrollados" y "subdesarrollados", pero esta última calificación pareció peyorativa y fue reemplazada por un eufemismo: "países en vías de desarrollo". Pero, ¿cuántas décadas puede un país estar "en vías de desarrollo sin acabar de desarrollarse?". De hecho, muchos de los países que antes parecían estar "en vías de desarrollo" parecen hoy día condenados a estar "en vías de subdesarrollo". Hubo una época en que los países se catalogaron en dos regiones: "Primer mundo" y "Tercer mundo", con un supuesto "Segundo mundo" que nadie asumió como designación adecuada para sí mismo. Y ahora hemos regresado a las coordenadas pseudo-geográficas: los ejes "Este" y "Oeste" desaparecieron, mientras que "Norte" y "Sur" tienen renovada vigencia (lo que obliga a innegables dificultades propiamente geográficas, tales como ubicar a Australia en el Norte y a México en el Sur). Yo hablaré de "periferia" para referirme a este Sur, que también existe...

Total, que no sabemos cómo clasificar a los países, pero sí sabemos qué es la pobreza. Sabemos -y es inútil que lo ocultemos, porque el World Bank lo sabe y lo dice que el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza. Sabemos que ese 80% conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria; baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil; malnutrición; multilingüismo. (Sabemos, por supuesto, que ese 80% también es heterogéneo, ya que las desigualdades entre los países se expresan igualmente en desigualdades internas tanto o más pronunciadas).

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (mientras que en 1980 eran 800 millones).

Los países pobres (ese 80%) no han superado el analfabetismo; los ricos (ese 20%) han descubierto el iletrismo. ¿En qué consiste ese fenómeno que en los años 80 puso en estado de alerta a Francia, a tal punto de movilizar al ejército en la "lucha contra el iletrismo"? El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).

El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y post-doc) tampoco forma lectores en sentido pleno.

Está claro que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea); etc.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?

El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada, y con maestros mal capacitados y peor pagados.

Peor aún: la democracia, esa forma de gobierno a la cual

todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma.

No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

En las primeras décadas del siglo XX parecía que "entender instrucciones simples y saber firmar" podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes. Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información.

Y la escuela de los países periféricos, que aún no aprendió a alfabetizar para el periódico y las bibliotecas, debe enfrentar ahora el desafío de ver entrar internet en las aulas, no por decisión pedagógica, sino porque "el Banco Interamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir internet en todas las escuelas públicas de América Latina y El Caribe", según noticias periodísticas ampliamente difundidas de fines de marzo 2000. (Por ej., El Financiero, de México, en la sección Negocios" del 29 de marzo).

Sospechosamente, candidatos a la presidencia o ministros de educación recién estrenados, de México a Argentina, sostienen un discurso coincidente: "Internet en las escuelas", como si las computadoras, de por sí, pudieran ser el trampolín de acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados, y como si los maestros -esos maestros desactualizados y mal pagados- fueran inmediatamente reciclables (o quizás desechables).

Yo he dicho desde hace varios años en diversos foros, y continúo sosteniendo, que las nuevas tecnologías ayudarán sobremedida a la educación en su conjunto si contribuyen a enterrar debates interminables sobre temas perimidos: por ejemplo, "¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?; ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas?". Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio.

Pero la tecnología, de por sí, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición "método vs. tecnología" la que nos permitirá superar las desventajas del analfabetismo.

Antes de regresar al tema ineludible de las nuevas tecnologías quisiera insistir en la ecuación pobreza / analfabetismo / multilingüismo.

Durante décadas hemos escuchado expresiones tales como "lucha contra el analfabetismo", lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar, como "desertores". Ese lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer, y el desliz desde el abstracto "analfabetismo" hacia el concreto "individuo analfabeto" como enemigo visible es casi inevitable, sobre todo cuando la imagen militar es asociada a la imagen médica y se habla de "flagelo social", "plaga social" y similares (como si se tratara del paludismo o el cólera). (Todas esas son expresiones reiteradas en documentos oficiales, nacionales e internacionales, de 1970 hasta nuestros días).

Es evidente que no puede haber "lucha contra el analfabetismo (o el iletrismo)" sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población (en el entendido que "literacy" designa un continuo que va de la infancia a la edad adulta, y dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa) [Por ejemplo, yo enseño a nivel Maestría y Doctorado, pero sigo alfabetizando a mis alumnos, porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama "una tesis"].

Pero recientemente, y con el mismo espíritu militar y militante, se ha declarado el "Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza". Yo me pregunto: ¿qué haremos con el multilingüismo? ¿Se le ocurrirá también que hay que erradicarlo porque hace más difícil y más costosa la alfabetización? (...)

Por más eruditos y humanistas que sean, LOS EDITORES PRODUCEN OBJETOS INCOMPLETOS POR NATURALEZA. Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. Ese lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un clien-

te. Se puede comprar una colección de libros para exhibirlos en la sala de recepción de la casa o en el estudio profesional. Esos libros siguen siendo objetos incompletos: bibelots sin intérpretes. El libro se completa cuando encuentra un lector-intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes).

Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acabado que sea, será siempre incompleto si no encuentra "el otro"/"los otros" que le darán completud. Ese "otro" (esos "otros") deben ser lectores.

¿Los editores de las próximas décadas van a concentrarse en producir libros para el 20% de la población mundial? ¿Van a retomar la antigua tradición de la lectura elitista, contraria a la idea de la alfabetización necesaria para la democracia? ¿Podemos pedirles (quién puede pedirles) que contribuyan a la completud de sus productos, o sea a la producción de lectores?

La situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto "libro". Algunos nos anuncian una nueva democracia vía Internet mientras que otros se anticipan a organizar prematuros funerales al objeto "libro", ese que tiene textura y olor, ese "de carne y hueso" con el que aprendimos a convivir durante siglos.

En este tema, nos alerta Roger Chartier, hay que hacer un esfuerzo para ubicarnos "entre el discurso utópico y la nostalgia del pasado". Es fácil, demasiado fácil, hacer el elogio de los nuevos soportes electrónicos del texto impreso; es fácil (casi banal) aplicar el calificativo "democrático" a una nueva tecnología. Veamos un ejemplo emblemático.

Durante décadas eminentes investigadores sostuvieron que el sistema alfabético de escritura estaba ligado a la democracia, por ser el más simple, perfecto, "scientific and easy to use". Esa visión se difundió ampliamente. Sin embargo, tres datos bastan para destruir este mito: en la Grecia clásica que inventó el alfabeto del cual somos tributarios, el número de adultos varones libres alfabetizados nunca fue superior al 20%, tal como lo muestran minuciosos análisis de historiadores recientes (W. Harris, 1989). Por otra parte, la fascinación de los lingüistas por el alfabeto hizo que las lenguas nativas de América y

África, cualquiera fuera su estructura, se escribieran en un sistema alfabético, el cual no trajo consigo una alfabetización universal, mientras que Japón, con uno de los sistemas más complejos de escritura, resistió a todas las presiones por adoptar el alfabeto y tiene tasas de "literacy" superiores a las de Europa y USA.

Internet, correo electrónico, páginas web... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos. Pero esos instrumentos no son "democráticos" por sí mismos (tanto como el alfabeto no es democrático, en sí mismo). Exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que están siendo generados gracias a estos medios. Saber navegar por Internet ya forma parte de los objetivos educativos declarados o en vías de declaración. No sabemos si los desnutridos y los desempleados aprenderán a leer y escribir para entrar a Internet (aunque no reciban créditos escolares por ello), o si quedarán nuevamente excluidos. Es difícil y riesgoso hacer predicciones.

Estamos hablando de futuro, y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio.

Todos los objetos (materiales y/o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia, son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese "saber" pre-escolar? Básicamente, en una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas.

El intérprete (que, en sentido estricto habría que llamar "interpretante" por razones imposibles de desarrollar aquí) informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos "un acto de lectura", que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un "Otro" que puede desdoblarse en muchos "Otros", salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de "volver a presentarse"). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.

La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quienes son los actores, los "metteurs en scène" y los autores. (Sin olvidar a los traductores porque, en gran medida, la lectura es presentación de otra lengua, semejante pero diferente de la lengua cotidiana).

Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelven a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas.

¿Qué hay en esas marcas que permite no solamente elicitar lenguaje, sino provocar el mismo texto oral, una y otra vez? La fascinación de los niños por la lectura y relectura del mismo cuento tiene que ver con este descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. Las mismas palabras, una y otra vez. Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación.

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales.

¿Quiénes van a tener la voluntad, el valor y el empeño para romper el círculo vicioso? En Jomtien, Tailandia, 1990, se establecieron objetivos básicos de educación para todos, para la década 1990-2000. Por primera vez,

el World Bank firmó al lado de los organismos internacionales (UNESCO, UNICEF). Los diez años se cumplieron y los objetivos son decepcionantes. En abril de este mismo año, en Dakar, se acaba de reunir un Foro Mundial de la Educación para extender por 15 años más los objetivos no cumplidos. Y así seguirá siendo, mientras no se revisen las presuposiciones iniciales, mientras se siga apostando a los métodos (concebidos para formar técnicos especializados) y se olvide la cultura letrada (derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la inter-conexión).

Mientras tanto, los niños (que no pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer) están ávidos por entrar en los mundos desconocidos. Hay escritores en potencia de 4 a 12 años que pasan desapercibidos o, peor aún, son desautorizados porque el maestro solo es capaz de ver la ortografía desviante.

Mi función como investigadora ha sido mostrar y demostrar que los niños PIENSAN a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan).

No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras. Este inicio de milenio es propicio para el cambio porque somos muchos los que tenemos algo nuevo para ofrecer. Ninguno de nosotros, actuando aisladamente, tiene capacidad para incidir en un fenómeno que ha resistido a todos los esfuerzos por aislar variables. Pero ahora tenemos: nuevas tecnologías de circulación de textos; nuevos insights (construidos a partir de minuciosas investigaciones de historiadores) sobre los modos de apropiación de la escritura por parte de diferentes actores sociales en diferentes momentos históricos; tenemos lingüistas dispuestos a recuperar la escritura (ese objeto perdido en un "no man's land"); tenemos pedagogos fatigados por la inútil disputa sobre métodos que desconocen al sujeto del aprendizaje; tenemos psicólogos, psicopedagogos y psicolingüistas con teorías suficiente válidas como para restituir al niño como ser pensante en su totalidad existen-

cial (aunque haya psicolingüistas que insisten en retrotraer el debate a sus dimensiones técnicas más retrógradas, utilizando, por supuesto, una nueva terminología como "phonological awareness"). [Divisiones de este tipo no nos sorprenden, porque son inherentes a todas las disciplinas: no todos los historiadores piensan que es interesante ocuparse de las prácticas populares de lectura y escritura; no todos los lingüistas consideran que la escritura es un objeto de interés para la Lingüística, etc.].

Esos niños y niñas curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos. Ellos se plantean, y desde muy temprano, preguntas con profundo sentido epistemológico: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos.

LA ALFABETIZACIÓN NO ES UN LUJO NI UNA OBLIGACIÓN: ES UN DERECHO.

Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la bio-diversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes -a veces erráticas- pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple).

Quizás sea posible que las voluntades se junten; que los objetos incompletos producidos por los editores encuentren a los lectores en potencia (que son también productores de textos tanto como productores de sentido); que los maestros de primaria recuperen, junto con sus alumnos, la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen; que nadie tenga miedo a las nuevas tecnologías pero tampoco espere de ellas efectos mágicos; que nos comprometamos con los futuros lectores para que la utopía democrática parezca menos inalcanzable.

Los niños -todos los niños-, se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.

Entre el "pasado imperfecto" y el "futuro simple" está el germen de un "presente continuo" que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos "leer" y "escribir". Que así sea, aunque la conjugación no lo permita.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México

Emilia Ferreiro es doctora por la Universidad de Ginebra, donde tuvo el privilegio de ser alumna y colaboradora de Jean Piaget. Sus investigaciones sobre alfabetización fueron realizadas principalmente en Argentina, donde nació, y en México, país donde actualmente reside, y es profesora titular del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

HABLAR Y ESCUCHAR

Por Ana María Borzone

Tiempo de compartir

Es una actividad diaria que se realizó al comienzo de la jornada. A diferencia de lo que sucede habitualmente en los jardines con el intercambio inicial, en el que se busca la participación generalizada de los niños, la rutina de Tiempo de compartir privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo.

Esta característica del Tiempo de compartir -el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor- responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular, brindándole especial apoyo a su expresión lingüística; que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias.

En cambio, cuando se da una participación indiscriminada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión, que se adueñan de la "palabra" de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia.

Durante estos episodios de habla, los niños permanecen sentados en ronda, atentos a lo que su compañero quiere contarles, ya que el objetivo de ese momento es que los niños, rotativamente, compartan a través del relato una experiencia que han vivido, un cuento que conocen, un programa de TV que han visto.

En un principio, por las características del grupo -heterogéneo en cuanto a su experiencia anterior de Jardín y el medio sociocultural de procedencia- la participación en Tiempo de compartir era dispareja, ya que unos pocos siempre querían hablar mientras que otros mostraban dificultades de expresión y temor a intervenir. Por otra parte, aun para los niños que ya habían asistido a Jardín, este tiempo, como se plantea en nuestra experiencia, constituye una situación nueva en la que los roles están bien diferenciados: un niño habla, los demás escuchan atentamente, le hacen preguntas y comentarios y la

maestra conduce el intercambio. Por eso, al comenzar el año, la maestra se enfrentó con la necesidad de ir estableciendo el patrón de interacción que caracteriza al Tiempo de compartir.

A través de una expresión-fórmula que abre el encuentro -¿Qué nos vas a contar Dani? Y ahora, ¿qué nos vas a contar vos Sergio? O: Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli, la maestra asigna los roles -uno, el designado, habla y los demás escuchan- y proporciona una pauta para el comienzo de una situación de habla claramente delimitada.

Las intervenciones de la maestra, como se verá a través del análisis de los registros, varían de acuerdo con el niño que toma la palabra y también en el curso del año, respondiendo así a las diferencias entre los niños y a la progresión de su desarrollo.

Es necesario tener presente que la maestra, al no haber vivido junto con el niño la experiencia que éste relata y no compartir necesariamente el código lingüístico que el niño domina y todos sus conocimientos y representaciones, producto de su propia vida, puede tener dificultades para interpretarlo y apoyar su discurso. Para salvar esta dificultad, es importante que esté bien informada sobre las condiciones de vida del niño, la composición del grupo familiar, sus experiencias escolares anteriores, su medio de procedencia, las diferencias lingüísticas según la comunidad de habla, las actividades de los padres y hermanos. Es por ello que la maestra, antes de comenzar, realizó extensas entrevistas a los padres en las que recogió esta información y, durante el año, mantuvo un contacto permanente con ellos, siempre atenta a las novedades familiares y sucesos de la escuela, estableciendo una óptima relación con padres y familiares.

Cuando la maestra comprende, acepta y respeta las diferencias entre los niños en el uso del lenguaje y en la respuesta a situaciones de aula, y se interioriza de las condiciones de vida de cada niño, puede intervenir más apropiadamente para responder a sus necesidades diferenciadas.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la maestra pone en juego sus conocimientos sobre situaciones específicas que viven los niños, para contextualizar y dar significado al relato que hacen de esas situaciones.

Se observa también que, cuando se menciona un tema relevante -en este caso las vacunas- la maestra lo retoma para aclarar y precisar conceptos e informar respecto de temas fundamentales como la salud:

Daniel: -Fui al hospital.

Maestra: -¿Te están haciendo estudios?

Daniel: -Sí, porque yo tengo que ir al otro hospital.

Maestra: -Sí, tenés razón; tu mamá me contó que no ibas a ir más a la Casa Cuna y vas a ir al Hospital de Niños; vos sos alérgico, tienen que averiguar a qué sos alérgico.

Daniel: -Me hace mal la tos del cuerpo, miré una foto.

Maestra: -Te sacaron una radiografía que es como una foto del cuerpo. ¿Qué se ve en la radiografía?

Daniel: -Los huesos.

Maestra: -¿De qué parte del cuerpo te sacaron una radiografía?

Daniel: -De acá.

Maestra: -Del pecho; tenés que seguir los estudios; nos vas a contar después qué cosas no [puedes] comer.

Daniel: -No puedo comer ni carne, ni postre; no puedo comer nada.

Maestra: -Mientras te están haciendo los estudios, no podés comer.

Daniel: -Y me dijeron que vuelva al hospital para que me vacune.

Maestra: -¿Así que tenés que volver para vacunarte? ¿Cómo te van a vacunar?

Daniel: -Con la aguja.

Maestra: -Te van a poner una inyección; ¿y la vacuna para qué va a ser?

Luis: -Para curarse.

Maestra: -¿Para qué son las vacunas?

Agustín: -Para sacar sangre.

Maestra: -No, una cosa es que vayas a hacerte un análisis y te saquen sangre, y otra cosa es que vayas al hospital a ponerte una vacuna como dijiste vos.

Verónica: -La del sarampión.

Maestra: -La vacuna contra el sarampión, ¿por qué nos tenemos que poner la vacuna contra el sarampión?

Adrián: -Porque si no se enferma del sarampión.

Maestra: -Entonces es para prevenir; las vacunas son importantes porque evitan las enfermedades.

En el curso del año se observa cómo los niños ganan autonomía y seguridad en su expresión a través de un trabajo sistemático de apoyo por parte del docente y al ir internalizando la rutina de Tiempo de compartir. Este hecho se manifiesta en intervenciones más extensas y complejas por parte de los niños y en una participación mayor de todos. Cuando la rutina de esta actividad ha quedado bien establecida y surge un tema de interés general, que tam-

bién da ocasión a nuevos conocimientos, la maestra, luego de haber atendido la experiencia relatada por el niño que tomó la palabra, generaliza el intercambio sobre un tópico derivado de esa experiencia. Como lo hace en toda situación de intercambio, la maestra pone en juego estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en otros intercambios en los que la maestra introduce el tópico, en ese momento es el niño el que lo propone. Por lo que la maestra tiene que prestar especial atención para interpretar cuál es el tópico del niño (a veces, en un primer momento, no es fácil de determinar).

Asimismo es necesario mantener la interacción centrada en el tema para que la experiencia relatada tenga coherencia global como discurso. Para ello, cuando las intervenciones de otros niños pueden derivar el intercambio hacia otros asuntos, la maestra retoma el tema original y devuelve al protagonista el turno de intervención. Cuando es el mismo protagonista el que introduce temas que no parecen tener una clara relación con la experiencia que se está relatando, la maestra le proporciona al niño relaciones posibles entre los hechos para que él las explicita.

Como se puede observar en los registros de tales periodos, cuando los niños hacen uso de estrategias de discurso coloquial en el que se recurre con frecuencia a formas como "él", "acá", "éste" cuya referencia no está explicitada en el discurso, la maestra o pide que sean explícitos ("¿quién es él?") o lexicaliza el referente ("Luis: -Me lastimé en la cabeza y acá; maestra: -Ah, te lastimaste la cabeza y la frente"). Tanto en estas ocasiones, como cuando la educadora integra la información fragmentada que van proporcionando los niños y la cohesiona, está apoyando el desarrollo de estrategias de registro escrito, promoviendo así el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.

Otro aspecto al que la docente atiende en sus intervenciones es el mantener el relato ceñido al orden temporal de los sucesos, marcando también la relación causal entre ellos. Es importante recordar que los relatos de experiencia personal presentan también una estructura global muy similar a la de los cuentos tradicionales; estructura que organiza este tipo de discurso en una forma convencional socialmente compartida.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. La maestra interviene

para estimular al niño a que despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron.

Luego, al explicar el contexto temporal y espacial de la situación, le da pie para retomar la complicación de la historia y explicita las causas de los hechos que relata. La maestra cierra el relato expandiendo la resolución que la historia tuvo en la palabra del chico.

En síntesis, la maestra en sus intervenciones está apuntando a los elementos que conforman la estructura global de este tipo de discursos: orientación, complicación y resolución.

David: -Mi hermanita se bajó de la cama y lloró porque creía que estaba sola.

Maestra: -¿Cuándo pasó esto?

David: -Esta mañana.

Maestra: -¿Muy tempranito, cuando estaban todos durmiendo?

David: -Sí, se despertó.

Maestra: -Se despertó y bajó de la cama.

David: -Y se fue gateando hasta el ropero.

Maestra: -Fíjense lo que hizo Marilín, se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y, como pensaba que no había nadie, se puso a llorar.

David: -Mi mamá se despertó.

Maestra: -¿Y tu mamá se despertó? ¿Por qué se despertó?

David: -Porque sentía que estaba llorando y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano más grande.

Maestra: -Y entonces, cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu mamá?

David: -La durmió y se fueron a dormir.

Maestra: -Ah, la hizo dormir; entonces se quedó en su camita otra vez hasta que llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

Los registros seleccionados para ilustrar las características que tiene el Tiempo de compartir se presentan en un orden cronológico, de manera tal de poner de manifiesto la progresión señalada respecto de las intervenciones de los niños y de la maestra.

En el siguiente registro se analizan las estrategias del docente de apoyo al discurso del niño. En él se puede observar que sólo un niño, además de la protagonista, interviene con un breve comentario al concluir el intercambio. Las intervenciones de la maestra están sincronizadas con las de la niña y facilitan la progresión del relato, hecho que se evidencia por la fluidez que tiene el intercambio, que no sufre interrupciones. La maestra repite y ordena constantemente el relato de la niña. Cabe señalar que esta niña no se relacionaba fácilmente con la maestra y sus compañeros; era agresiva; tenía un tiempo de atención muy breve y dificultades para mantenerse en tema, hecho que coartaba sus intentos de comunicación.

Estrategias de apoyo del docente	Intercambio
Expresión-fórmula que abre el intercambio.	Maestra: —Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli. ¿Qué fue lo que viste ayer?
Reestructura completando la emisión del niño.	Eli: —Dibujos. Maestra: —¿Viste dibujos en la tv?
Ordena e integra la información.	Eli: A la día. Maestra: ¿ Todavía era de día cuando miraste los dibujitos? Eli: —Después me fui a la cama porque yo, mi mamá tenía sueño.

Cohesiona el relato integrando toda la información. Respeta el cambio de tópico que parecía ser en un principio los dibujitos y, al interpretar que quiere contar una secuencia de acciones, le pregunta por la sucesión de los eventos.

Pide que explicita la secuencia de lo sucedido.

Cohesiona el relato integrando la información en su secuencia temporal, y utiliza para seguir ordenando los hechos una interpretación de lo dicho por Eli anteriormente ("mi mamá tenía sueño") preguntándole: "¿mamá estaba muy cansada después de comer?".

La posibilidad de que el docente entienda y pueda dar significado a lo dicho por Eli, reside en la comunicación que mantiene con su madre y el conocimiento de las vivencias de Eli.

Cuando Eli introduce el tema de la abuela, que no parece tener una relación clara con el tópico de su relato —una secuencia de acciones vivida por ella—, la maestra le sugiere una relación posible con los eventos que ella ha explicitado "tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas", para tratar de integrar la información nueva al relato.

Maestra: —Así que después de mirar los dibujitos te fuiste a dormir, ¿y no comiste?

Eli: —Sí.

Maestra: —Entonces, ¿primero qué hiciste?
¿Primero viste los dibujitos?

Eli: —Después comí empanadas, después tomé jugo.

Maestra: —Entonces primero miraste los dibujitos, después comiste las empanadas, tomaste jugo, ¿y mamá estaba muy cansada después de comer?

Eli: —Sí, pero mi mamá estaba haciendo las empanadas.

Maestra: —Tu mamá estaba haciendo las empanadas para traer al Jardín y ustedes a la noche también comieron empanadas.

Eli: —Sí, pero mi abuela se fue a Mendoza, se fue a comer empanadas y mañana va a venir, dijo mi mamá.

Maestra: —Tu mamá estaba preparando empanadas para traer al Jardín y aprovecharon para comer a la noche y tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas, ¿sí? Y tu abuela va a venir para acá, para Buenos Aires. ¿Te va a venir a visitar?

Eli: —No viene para acá.

Maestra: —Ah, no, entonces, ¿qué te dijo tu mamá?

Ante el planteo conflictivo de la niña, la maestra encara el tema con naturalidad y, sin manifestar desaprobación, busca que la niña explicita los motivos de manera que deje en claro que no existen causas para que su abuela tenga esa actitud.

La última intervención de Eli indica que ha comprendido los argumentos de la maestra.

Eli: —Me dijo mi abuela que va a venir al mío Jardín y dice que te va a pegar a vos y a los chicos.

Maestra: —¿Así que tu abuela va a venir desde Mendoza a pegarme a mí?

Eli: —A los chicos, al varón.

Maestra: —Le va a venir a pegar a los varones.

Eli: —Sí, porque se portan mal.

Maestra: —¿Y cómo sabe tu abuela que se portan mal?

Eli: —Porque le dije.

Maestra: —Ah, le dijiste vos, ¿y te parece que en serio se portan mal?

Eli: —Sí, se portan mal.

Maestra: —¿Y por qué se portan mal?

Eli: —Porque no duermen la siestita.

Maestra: —Nosotros sabemos que hay un horario que es de descanso; algunos duermen la siesta y otros descansan, ¿eso es portarse mal?

Eli: —Sala 5 no va a pegarnos.

Jonathan: —¡Estamos salvados!

En el siguiente registro, tomado a mediados del año, se puede observar una participación mayor de los niños con preguntas y comentarios. Uno de ellos pregunta por el significado de una palabra ("reposo"), hecho que demuestra conciencia de que esa palabra es desconocida y disposición para averiguar su significado. También

pone de manifiesto la atención que prestan los niños para comprender los textos, la búsqueda de significado. Sin duda, las actividades ya realizadas con el diccionario y de consulta a otros textos y a la maestra han favorecido esta estrategia metacognitiva de realizar el autocontrol del proceso de comprensión.

Reestructura.

Reestructura, cohesiona.

Deja que conteste Jonathan.

Completa la definición dada por el niño retomando la información que había comenzado a dar Jonathan y que quedó cortada por la intervención del compañero.

Pide que explicita la información.

Maestra: —¿Qué nos vas a contar Jonathan?

Jonathan: —Yo no vine porque mi hermana tenía fiebre y estaba enferma y estaba en reposo.

Maestra: —Tenía que hacer reposo.

Jonathan: —Sí, porque el doctor le dijo y tenía que tomar un remedio que era de ananá.

Maestra: —Tenía gusto a ananá. ¿Así que tu mamá llevó al médico a Jesuana y el médico le dijo que tenía que hacer reposo, y no le dijo qué era lo que tenía Jesuana?

Jonathan: —Sí, fiebre y que tenía que tener reposo, porque antes no podía caminar con la piernita.

Agustín: —¿Le pregunto una?

Maestra: —¿Qué quieres preguntar?

Agustín: —¿Qué es lo reposo?

Jonathan: —Y, reposo es que tenés que estar en cama muchos días.

Maestra: —Tiene que estar en cama sin moverse demasiado hasta que el médico le diga que ya está bien; ¿pero qué le pasaba aparte de tener fiebre?, ¿le dolía la pierna?

Jonathan: —No, porque antes ella no podía caminar rápido con la pierna.

Maestra: —¿Por qué?, ¿qué le había pasado en la pierna?

Jonathan: —La tenía chueca.

Maestra: —¿Cómo la tenía chueca?

Expande la resolución del relato.

Jonathan: —La tenía chueca un día y después no pudo caminar más rápido.

Rocío: —¿Se cayó en un pozo?

Jonathan: —Sí, y después la sacamos y dijo que le dolía la pancita y se nos pasaba un colectivo y después ella no podía, caminaba despacito.

Maestra: —Entonces vos tuviste que estar en tu casa mientras Jesuana estaba enferma y no pudiste venir al Jardín.

Marcela: —Porque la mamá tenía que cuidar a la nena.

Maestra: —Claro.

Adrián: —La tenía que llevar al doctor.

Luis: —¡Qué lío!

Maestra: —Es un lío terrible, tenés razón.

En esta situación de Tiempo de compartir, David está contando los progresos de su hermanita. La maestra promueve la participación de los niños invitándolos a hacer preguntas al protagonista sobre el

tema que él está desarrollando. Cuando un niño interviene con un comentario, recibe interesada su aporte y lo utiliza como puente para devolverle el turno al locutor:

Orienta la pregunta al locutor.

Explicita la información gestual.

David: —Y sabe gatear.

Rocío: —¿Qué es gatear?

Maestra: —¿Qué es gatear David?

David: —Se tira al piso como si estuviera arrastrándose, como hizo Agustín.

Maestra: —Claro, como hizo Agustín recién, camina con las rodillas y las manos como un gatito.

Repite y se interesa por el comentario de Leo.

Organiza la información de Leo y devuelve el turno al locutor, manteniendo el tópico del intercambio.

Leo: —Mi tía también tiene un bebé que camina y gatea hasta mi tía.

Maestra: —El hijo de tu tía gatea y camina, hace las dos cosas, ¡qué maravilla! ¿Hace poquito que empezó a caminar, Leo?

Leo: —Cuando fui a Moreno con mi mamá y mi papá.

Maestra: —Cuando se fueron a Moreno con tu mamá y tu papá, tu primita empezó a caminar y llegaba hasta cerca de tu tía, ¡qué maravilla! ¿Y tu hermanita, David, empezó a caminar un poquito o gatea solamente?

David: —Gatea y se agarra de las cosas...

SER ALUMNO/A EN EL SIGLO VEINTIUNO ALUMNAS Y ALUMNOS DE PRIMER Y SEGUNDO CICLOS DE LA EGB

Por Mirta Torres

Explorar, seleccionar y contextualizar

Las niñas y los niños tienen cada vez más oportunidades de recibir información interesante y atractiva fuera de la escuela, pero esta continúa siendo el espacio más importante en el que intencionalmente se enseña y se aprende.

Entre libros, videos e Internet

En este siglo que ha comenzado, la multiplicación de la información y la progresiva facilidad para acceder a ella no han alterado los antiguos objetivos de la institución escolar: enseñar y aprender. Desde sus comienzos, ir a la escuela significó para los alumnos aprender a leer, escribir, estudiar y calcular. ¿Qué significa hoy, cuando las enormes posibilidades de comunicación y los avances tecnológicos parecen rodear a la escuela?

La escuela no puede mantenerse a la par de la velocidad de los desarrollos científicos ni de la inmensa cantidad de información disponible; tampoco puede, en nuestro país, poner a disposición de todos los alumnos y las alumnas videos y herramientas informáticas como medios para que accedan a los contenidos de las diversas disciplinas. Aun así, es posible ayudar a chicos y chicas a construir, desde pequeños, estrategias para organizar la información. Leer y estudiar, en los tiempos de la informática, los videos y la proliferación de materiales impresos, significa desarrollar estrategias de búsqueda y selección y plantearse con claridad los propósitos de la búsqueda. ¿Qué debe hacer la escuela al respecto durante los dos primeros ciclos de la EGB? Sin duda, acercar materiales, crear espacios propicios para el trabajo y ayudar a sistematizar esa información.

Explorar libremente los materiales

Cuando niños y niñas tienen, desde pequeños, la oportunidad de explorar libros, de ver películas de ficción o documentales, de participar en búsquedas en Internet, la escuela "gana" gracias a estos medios un tiempo importante de aprendizaje.

Por ejemplo, la circulación de libros en el aula es indispensable para los niños pequeños: necesitan manipularlos, pasar las hojas, reconocer diferencias entre los cuen-

tos, los libros de información o los de instrucciones para armar juguetes, detenerse en las imágenes y en las distintas tipografías y descubrir de qué hablan. Muchos o pocos, nuevos o viejos, una de las peores cosas que puede ocurrirles a los libros es permanecer cerrados u olvidados en un armario de la dirección o de la biblioteca.

La exploración no es una necesidad solo para los niños pequeños: es una de las estrategias que permite a cualquier lector orientarse con autonomía cuando necesita ubicar determinado texto o cierta información. Un buen lector es un explorador experimentado: solo necesita hojear, echar un vistazo al índice, observar las ilustraciones, reconocer la editorial o el autor para decidir si el libro que tiene ante sus ojos es el que responde a su búsqueda. En nuestra época, se han multiplicado los materiales impresos y la información nos bombardea; pero, en todos los casos, las estrategias de exploración son el producto de la experiencia con los libros y de la confianza que se adquiere en el trato con ellos. Es necesario reconocer a simple vista ciertos materiales, recorrer rápidamente un índice, apelar a las contratapas o a las solapas de los volúmenes; es necesario revisar anaqueles y consultar ficheros y, si es posible, buscar por título, autor o tema en un programa computarizado de biblioteca.

Para realizar estos aprendizajes básicos, necesarios para acceder a nuevos conocimientos, es indispensable que chicos y chicas interactúen con todo tipo de materiales en diferentes situaciones y con distintos objetivos.

Algo similar ocurre con la computadora. Solo habiéndole dedicado tiempo a la navegación errática en Internet o a recorrer libremente enciclopedias en CD-ROM u otros materiales, se descubren las señales que permiten al usuario guiarse por caminos cada vez más bifurcados. Si la escuela contara al menos con una computadora, el maestro tendría que incorporarla al trabajo con los alumnos, utilizándola y haciéndolos participar de diversas situaciones de juego y de trabajo; muy pronto, los chicos mismos podrán encenderla e iniciar un programa arriesgándose cada vez más, casi siempre con mucho más "valor" que los adultos.

Los tiempos de exploración son indispensables en el ámbito escolar, sobre todo para aquellos niños que tienen

menos posibilidades de acceder a libros o a herramientas informáticas en su casa. En la escuela, la presencia del adulto y de otros niños motiva sucesivos avances. Los chicos necesitan compartir sus descubrimientos y confrontar sus hipótesis entre ellos y con el maestro.

Buscar textos intencionalmente

Chicos y chicas necesitan ser miembros de una comunidad de lectores para que los libros sean objetos verdaderamente interesantes para ellos. La participación en "actos de lectura" da significado a los textos: leer una receta para preparar un postre, leer una guía telefónica para llamar a un compañero, buscar en el índice de una enciclopedia el tema que se está investigando, leer poemas para armar una antología, encontrar noticias sobre el campeonato de fútbol en el diario. En este sentido, el primer y el segundo ciclo de la EGB constituyen un momento irremplazable, en el que los textos se instalan en el entorno de los alumnos como objetos a los que es necesario recurrir ante cada situación de trabajo, de placer, de duda.

En los primeros años, los chicos necesitan que el maestro ponga voz a los libros (y también que sea "buscador" de Internet u operador de computadora); también es necesario que actúe como intérprete del contenido de los textos y los instale en el aula como objeto indispensable de referencia. Su presencia es esencial para crear las condiciones que favorezcan los aprendizajes. Para tener en cuenta las necesidades de los chicos, la propuesta didáctica ofrecerá un contexto provocador, que incite la curiosidad, la imaginación, la necesidad de saber -los grandes inventos, la prehistoria, las posibilidades de las "máquinas simples", la medición del calor, los cuentos maravillosos, el cuerpo humano, la distribución del agua en la ciudad, los cuentos policiales o de ciencia-ficción-; se trata de presentar los contenidos escolares en el aula como ejes alrededor de los cuales se inicia una actividad de búsqueda orientada. Los temas ofrecen un marco; la presencia lectora del maestro motiva una actitud de indagación, de ampliación de la información, de exploración de los materiales con una intención específica: "Empezamos a estudiar la prehistoria. En la biblioteca encontré este libro que habla sobre...". Paulatinamente, los chicos van adquiriendo autonomía y son ellos mismos los que inician la búsqueda cuando desean "saber más" acerca de algún tema.

La escuela genera las condiciones didácticas para que alumnos y alumnas exploren libremente los materiales

disponibles, y también genera el marco en el cual tienen la posibilidad de detener la exploración errática y orientar la mirada a partir de un tema previsto. Es una necesidad de los alumnos y las alumnas que el docente los ayude a dirigirse a las fuentes de información con propósitos explícitos, con buenas preguntas, acompañados de otros lectores con quienes dialogar acerca de los temas. El docente, pues, enseña -muestra- los caminos para acceder a la información. La exploración libre y la búsqueda orientada se complementan para que los chicos puedan desarrollar estrategias eficaces de búsqueda y selección.

Conocer los propósitos de la búsqueda

Consideremos una posible situación de enseñanza y de aprendizaje. En quinto grado, los chicos estudian acerca de la Primera Revolución Industrial. La maestra, con la participación de todos, comienza ubicando sobre una recta distintos sucesos de la historia conocidos por los alumnos, así como algunos datos políticos de la historia reciente. A continuación, los chicos y la maestra realizan una lectura conjunta de la primera parte del capítulo "Grandes transformaciones en la vida cotidiana", en el libro de Ciencias Sociales que muchas veces se utiliza en el grado; la tarea lleva más de una clase, se trata de un "texto difícil", ya que el tema es desconocido para los niños. A partir de la lectura y el diálogo, ubican cronológicamente el período histórico y subrayan una serie de conceptos que necesitan profundizar. Comienza luego la etapa de buscar información. La biblioteca -los manuales, los diccionarios, los fascículos de colecciones publicadas por los diarios- así como las enciclopedias en CD-ROM e Internet, pueden ser las opciones de las que los chicos dispongan. La maestra debe reiterar la consigna: "Recuerden, van a buscar información acerca de la Primera Revolución Industrial tratando especialmente de aclarar los conceptos que resultan difíciles de comprender".

Como puede observarse, la maestra propone la búsqueda una vez que los chicos han tenido diversos acercamientos al tema; esto es así porque los chicos necesitan disponer de algunos criterios para seleccionar solo una parte de la información sin "extraviarse". Una vez que la búsqueda se inicia, su intervención consiste en acompañarlos: por ejemplo, recordarles que, en la biblioteca, pueden recurrir a los fascículos de historia universal; indicarles que si disponen de una enciclopedia en CD-ROM, pueden utilizarla, así como recurrir, en Internet, a algunos "buscadores" para orientarse. En estos casos, probablemente los chicos necesitarán que el docente insista

para que no solo hojeen sino que recurran a lo que ya saben para consultar los índices o recuerde con ellos los aspectos del tema que pueden resultarles útiles.

"Encontramos algo sobre la máquina de vapor", comentan los chicos que revisan los artículos seleccionados en una enciclopedia. La maestra señala los ítems que puntuaron para investigar acerca de la máquina de vapor. Tendrán que realizar una nueva selección para hallar los párrafos donde se hable de su importancia en los cambios producidos en Inglaterra en el siglo XVIII, ya que ese es el tema sobre el que están trabajando.

El conocimiento de los textos que pueden aportar información acerca del tema de trabajo, en papel u otros soportes, es un primer paso para que los alumnos se orienten. Los chicos pueden comenzar, como en este caso, con un texto básico, pero a partir de él será necesario que amplíen la información; el primer desafío es saber dónde buscarla (dado que los tiempos han cambiado, podrán encontrarla en una biblioteca, en una enciclopedia en CD-ROM por medio de las palabras claves precisas, o siguiendo un recorrido correcto en Internet).

Determinar los propósitos de la búsqueda, plantearse buenas preguntas, decidir a dónde dirigirse, delimitar los temas, obtener datos de la realidad circundante, de los diarios, las revistas y las películas ampliará las posibilidades de llegar a buenos resultados. Es en la escuela donde los niños aprenden a seleccionar y contextualizar, a enfrentar críticamente la inmensa cantidad de información disponible, a detener el devenir constante de imágenes y datos para establecer relaciones, reflexionar y estudiar, de acuerdo con las exigencias curriculares y las necesidades propias, de la familia y de la comunidad.

La escuela, espacio diferenciado

Los niños tienen cada vez más oportunidades de recibir información interesante y atractiva fuera de la escuela. Al mismo tiempo, cada vez es mayor su necesidad de que la escuela continúe siendo un espacio diferenciado donde intencionalmente se enseña y se aprende.

En nuestro país, los docentes, las madres y los padres, la comunidad en general, tendrán que sumar a sus múltiples motivos de reclamo el acceso democrático para todos los chicos a las herramientas que proponen nuevas formas de leer, escribir, estudiar y calcular; deberán manifestarse "a favor" de la televisión, de la computadora y sus herramientas, del empleo de Internet y del correo electró-

nico. Mientras tanto, desde los primeros años de su escolaridad, los niños necesitan desarrollar estrategias que los habiliten para desempeñarse con autonomía en un entorno informatizado, informado y en cambio.

Ahora, necesitamos reorientar las propuestas didácticas para que la escuela pueda proponer a alumnos y alumnas explorar, orientar las búsquedas y detener el zapping; para que pueda enseñarles a hacerse preguntas, a enmarcar los temas, a seleccionar los datos y a transformarlos en información pertinente.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Mirta Torres es directora de la escuela Aequalis, especialista en didáctica de la lengua y autora de Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua EGB 1 y 2, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

FUENTE - Revista El monitor de la educación. Ministerio de Educación, República Argentina - año 2 - Nº 3 - julio 2001.

RESOLVER PROBLEMAS EN EL ÁREA DE LENGUA DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS, DESAFÍOS DE SU ENSEÑANZA

Por Liliana Lotito

¿Qué se entiende por “plantear problemas” en la enseñanza de la lengua? ¿Cuáles son las equivalencias que el concepto “resolución de problemas” -habitualmente relacionado con la enseñanza de la matemática- tiene en el área de lengua? En expresiones como “el desafío de la lectura” o en la que hace referencia a “la exigencia de hablar en público”, en la idea de que escribir es siempre un “trabajo arduo” aparece una referencia a prácticas -prácticas sociales, que existen dentro y fuera de la escuela- que presentan algún desafío, que suponen algún problema a resolver.

Tomo la idea de “desafío” (según el diccionario de María Moliner, “desafiar” es enfrentar, hacer frente, dar lucha, atreverse). Cuando leemos, muchas veces son los mismos textos los que constituyen un desafío: nos obligan a “hacerles frente” por su extensión, por su lenguaje, por el mundo al que hacen referencia (a veces muy distante del nuestro). Otras veces son las situaciones de lectura el desafío: leemos para después escribir, para reunir, reelaborar en un nuevo texto la información que recogimos en varios; leemos bibliografía porque nos van a evaluar; leemos una novela cargada de rupturas temporales.

Cuando escribimos nos enfrentamos a una tarea sumamente compleja que nos obliga a poner en juego, simultáneamente -en el proceso de escritura del texto- conocimientos muy diversos: sobre el tema, sobre las características del género discursivo, sobre los destinatarios, sobre el lenguaje.

Los desafíos de la oralidad, en tanto, se presentan cuando de lo que se trata es, por ejemplo, de exponer o argumentar ante otros. No supone un desafío discutir con un amigo, sí lo es exponer ante cien personas que esperan escuchar algo nuevo sobre un tema sobre el que ya algo conocen: a mayor formalidad de la situación comunicativa mayor exigencia para el desempeño oral.

Si el desafío está implícito en las prácticas de la lectura, de la escritura y de la oralidad, que son complejas, ¿qué pasa cuando esas prácticas se convierten en objeto de enseñanza escolar?

Cuando estas prácticas se enseñan el desafío deriva a su enseñanza, a cómo se propone su enseñanza. Enunciar de

este modo la cuestión implica tomar posición respecto de qué es enseñar lengua y elegir una manera de definir su objeto de enseñanza. Si enseñar lengua es enseñar a leer, a escribir y a hablar: a ser lector en diferentes situaciones, a ser lector cada vez más autónomo; a escribir en situaciones diversas teniendo en cuenta qué, para quién, con qué propósito se escribe; a tomar la palabra frente a otros cuando resulta necesario hacerlo, entonces son varias las preguntas que surgen. ¿Cómo se resuelven en el aula los desafíos que están implícitos en las propias prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad?, ¿qué “situaciones problemáticas”⁽¹⁾ se generan?, ¿cómo se hace para que los alumnos se encuentren involucrados en situaciones que al mismo tiempo que van creciendo en complejidad ponen en juego lo que ellos ya saben?, ¿cuáles son las intervenciones docentes esperables en esas situaciones?

Empecemos por la lectura. Una situación de lectura constituye un desafío para el lector cuando le exige que haga algo que no hizo antes o que vuelva a hacer algo que ya hizo, pero esta vez en un grado de mayor complejidad. En la escuela, es el maestro quien - a partir de su conocimiento de lo que los chicos saben- plantea situaciones didácticas: por ejemplo, propone la lectura de un texto que no fue escrito especialmente para chicos y si hace esto es porque sabe que los chicos ya leyeron bastante sobre el mismo tema en textos sí escritos para ellos; propone una consigna de lectura que supone complejizar una situación que los chicos ya experimentaron: el maestro se anima a pedirles que resuman individualmente un texto porque, previamente, resumió con ellos otro y porque en otra oportunidad les propuso que elaboraran resúmenes reunidos en pequeños grupos. El planteo de desafíos en el aula se sostiene en el conocimiento de que otros desafíos ya fueron sorteados por los chicos.

Respecto de la escritura, ¿quién duda de que escribir es una ardua tarea? Que el docente conozca en qué consiste la complejidad que se le atribuye a la actividad de escribir⁽²⁾ le permitirá comprender qué tipo de “problema a resolver” está planteando a sus alumnos cuando les propone que escriban, e intervenir para ayudarlos.

Quien escribe se ve exigido a tomar, al mismo tiempo, decisiones de muy diversa índole. También los chicos cuando escriben en la escuela. Supongamos que el maes-

tro diseña una situación en la que les pide a los alumnos que respondan a la consigna:

“Escribí un cuento en el que un objeto de uso cotidiano de repente empiece a mostrar cualidades mágicas”. ¿En qué consiste el problema que les está planteando? ¿Qué operaciones les está... (se) preguntará qué historia va a contar, qué objeto va a incluir en la historia, en qué va a consistir “lo fantástico”, es decir, esa cualidad mágica del objeto; también cuáles van a ser los personajes del relato. Va a evocar cuentos fantásticos o maravillosos leídos y tomará alguna idea de alguno de ellos. Pensará en los lectores en algún momento y se hará preguntas: ¿para qué lectores estoy escribiendo este texto?, ¿les interesará lo que estoy contando?, ¿podré dar a mi historia algún final sorprendente? Ahora bien, mientras resuelve estas cuestiones decide también la construcción de cada oración del texto, la organización de las oraciones en párrafos, las conexiones entre los párrafos; elige las palabras que considera más adecuadas y recuerda cuál es la ortografía de esas palabras.

Conocer la complejidad del proceso, la cantidad de operaciones que constituyen una tarea de escritura puede guiar al docente en sus intervenciones -cuando los chicos escriben- para ayudarlos en cada una de las dificultades que se les van a presentar. Por ejemplo, le permite colaborar con los chicos en los primeros momentos, cuando -a partir de comprender la consigna- ellos empiezan a pensar sobre qué van a escribir. Si lo que van a escribir es un cuento, el maestro puede intervenir para pedirles que piensen la historia a contar o por lo menos en cómo va a empezar el relato y en cómo va a seguir, en función de ese comienzo; si lo que tienen que escribir es un informe después de buscar información sobre un tema de Sociales o Naturales, intervendrá guiándolos para que lean, subrayen, tomen notas, para que armen un plan del texto a escribir. El conocimiento de la importancia de este primer momento (de generación de ideas, de búsqueda de información, de planificación) en un proceso de escritura (importante porque el que escribe intenta prever cómo va a ser el texto que tiene que escribir, más allá de que -a través del proceso- sus primeras ideas se conviertan en otras) dará sentido a ciertas intervenciones del docente.

Del mismo modo, solo a partir de la intervención de un docente convencido de que siempre se escribe “para otros” y de que escribir es, necesariamente, reescribir, los chicos empezarán a comprender el valor de la reescritura, del borrador, de los sucesivos borradores que se

ocultan detrás de los textos que llegan a nosotros para que los leamos.

Con la exigencia de ciertas situaciones formales de oralidad -como las de hablar ante otros, entrevistar a alguien, participar en un debate- pasa algo parecido a lo que pasa con la escritura. Para poder exponer sobre un tema, explicar a otros algo que uno aprendió, participar en un debate, hacerle preguntas a una persona especializada es necesario preparar la intervención, planificarla (escribir para después hablar: exponer, argumentar, preguntar).

Esto sucede en las prácticas que ocurren fuera de la escuela, esto tiene que enseñarse en la escuela.

Intento sintetizar estos apuntes acerca de retos, desafíos y problemas a resolver en la enseñanza de la lengua con unas ideas tomadas de un artículo de Delia Lerner⁽³⁾: “Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento” parece no quedar otra alternativa que asumir también los desafíos didácticos que derivan de esa complejidad.

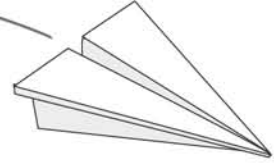
NOTAS

- 1- Una definición posible para “situación problemática”: aquella situación que se plantea de modo que su resolución signifique un desafío para el sujeto.
- 2- Confirmando lo que aquellos que escriben dicen, los estudios realizados sobre la escritura, especialmente desde la psicología cognitiva, vienen dando amplia información sobre la complejidad de los procesos de escritura.
- 3- Delia Lerner, “¿Es posible leer en la escuela?”, en *Lectura y vida*, año 17, n° 1, marzo 1996

INFORMACIÓN ADICIONAL

Maestra y Prof. en Letras (UBA). Docente de una cátedra de escritura e investigadora de la UBA. Capacitadora docente en didáctica de la Lengua y en talleres de escritura. Ha sido coordinadora del equipo curricular de Lengua de la Ciudad de Bs.As. y participado en la organización y seguimiento de proyectos del área a nivel municipal, provincial y nacional. Autora de numerosos documentos curriculares, artículos y libros para alumnos y docentes, entre ellos, *Escribir: apuntes sobre una práctica* (Eudeba) y *Una araña en el zapato* (Libros de la Araucaria). Actualmente desarrolla tareas vinculadas con la capacitación docente en el CePA.

Mendoza Lee y Escribe



Bibliografía

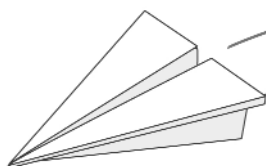


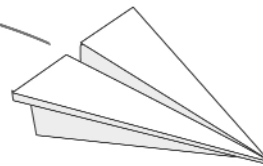


Bibliografía

- ALISEDO, G. y otros (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Bs. As. Paidós.
- BORZONE, A. M. y ROSEMBERG, C. (2008) *Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar*. Buenos Aires, Aique.
- BORZONE, A. M. (1995) *Leer y escribir a los cinco*, Buenos Aires, Aique.
- BORZONE, A. M. (1999). "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura". En: Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. *Lingüística en el aula*, Año 3, Número 3.
- BORZONE, A. y ROSEMBERG, C. (2001) *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aique.
- BRASLAVSKY, B. (1992) *La escuela puede*. Buenos Aires, Aique.
- BRASLAVSKY, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2001). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Una revisión crítica*, Noveidades Educativas. Año 14, N° 134, febrero de 2001, pp. 22-25.
- BRASLAVSKY, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRONCKART, J. (1985) *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* París. UNESCO.
- BRONCKART, J. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (comps.) (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir*. Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (comp.) (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Paidós.
- CASTEDO, M. y WAINGORT, C. (2003) *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivo*, en *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 2. Buenos Aires, abril/junio de 2003.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M. y SIRO, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M. y SIRO, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT.
- CHARTIER, A. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, A. Y HEBRARD, J. (1988) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa.
- COLOMER, T. (1998) *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2009-2010) *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y didáctica*.
- COOK-GUMPERZ, J. (comp.) (1988) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- CUTER, M. E. y KUPERMAN, C. (coord.) (2012) *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer Ciclo- Educación Primaria*. Provincia de Bs. As. IPEU- NESCTO.

- DEVETACH, L. (1993) Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana. Buenos Aires, Colihue.
- DGE (1998) Diseño Curricular Provincial. Mendoza.
- DGE (1996) Propuesta Curricular fascículo 4, 6, 10 y 12
- DGE (2004) Evaluar entre todos para Mejorar entre todos. Materiales 3 grado
- FERREIRO, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. YTEBEROSKY, A. (1988) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1974) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GASPAR, M. del Pilar y GONZÁLEZ, S. (2006) Cuadernos para el aula. Lengua: 1°, 2° y 3° año, Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- GASPAR, M. del Pilar y GONZÁLEZ, S. (2010) Primeros días de clase. Una oportunidad para enseñar a leer y a escribir. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la nación. Desarrollo profesional en Alfabetización Inicial.
- GONZALEZ, S. y MARENCO, L. (comp.) (1999) Escuchar, hablar, leer, escribir. Buenos Aires, Paidós.
- KAUFFMAN, A. M. (2009). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Aique.
- MECyT- INFoD. (2008) Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares para la Formación docente. Lengua y literatura. Versión de junio de 2008.
- MECyT (2004) Núcleos de aprendizajes prioritarios Primer Ciclo EGB/Nivel Primario.
- MECyT (2004) Núcleos de aprendizajes prioritarios Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario.
- MECyT (2002) Seminario Federal La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora.
- MELGAR, S. Y ZAMERO, M. (2007) Todos pueden aprender. Lengua y Matemática 1er Ciclo. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S. Y ZAMERO, M. (2007) Todos pueden aprender. Lengua 1, 2 y 3. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S. (2005) Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires, Papers.
- MELGAR, S. Y BOTTE, E. (Coord. 2009- 2010).La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010. Ministerio de Educación de la Nación, Eurosocietal, INFOD.
- MELGAR, S. Y BOTTE, E. (Coord. 2009-2010). Cuaderno de Sugerencias Didácticas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial en los IFD 2009-2010. Ministerio de Educación de la Nación, Eurosocietal, INFOD. Buenos Aires.
- OLSON, D. (1998) El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa.
- ONG, W. (1993) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica.
- PATTE, G. (1996) Si nos dejan leer... Los niños y las bibliotecas. Bogotá, Editorial Kapelusz.
- PERRENOUD, P. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Popular.





PETIT, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.

PETRUCCI, A. (2002) La ciencia de la escritura. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PETRUCCI, A. (1999) Alfabetismo, escritura, sociedad. Barcelona, Gedisa.

ROMERO DE CUTROPIA, A. (2006) La lectura y la escritura en el primer ciclo. Material de Apoyo N°2 para 3° año de EGB. (En: Evaluar entre todos para mejorar entre todos).

TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995) Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana.

VAN DIJK, T. (1983) La Ciencia del Texto. Barcelona, Paidós.

VIGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica-Grijalbo.

VIGOTSKY, L. (1992) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Colihue.

ZAMERO, M. y otras (2009) "Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB". En: Revista Scientia Interfluvius, Año I N° 1. Facultad de Humanidades, UADER.