

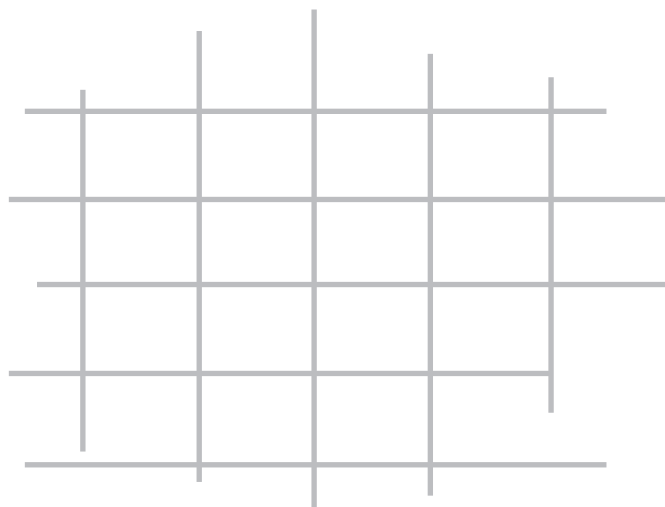
Constructivismo y Lectoescritura

Ponencia Animación a la Lectoescritura



Ana Maria Kaufman



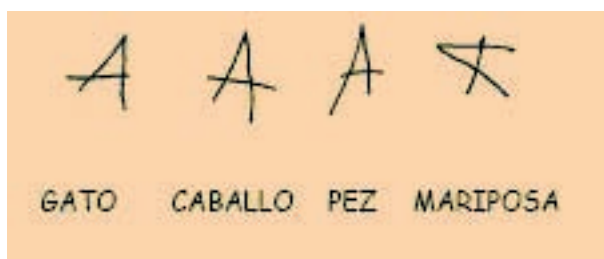


JORNADAS
INTERNACIONALES

**LA ANIMACIÓN A LA
LECTOESCRITURA**

PONENCIA

CONSTRUCTIVISMO Y LECTOESCRITURA



ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES
WORLD ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS
ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA



EDITORIAL de la infancia

Jornadas Internacionales "La Animación a la Lectoescritura"
Para Educación Infantil y 1º Ciclo de Primaria

Asesoría Pedagógica:
AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles)

Maquetación:
Juana Chinchón

Copyright © AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles)
Averroes, 3 - 28007 Madrid - Spain
info2@waece.org - www.waece.org

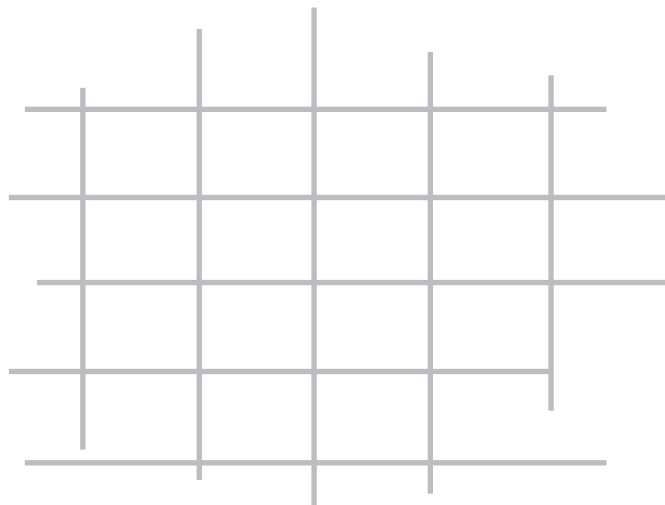
Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

Depósito Legal:

ISBN:

Impreso en

Impreso en España-Printed in Spain



JORNADAS INTERNACIONALES

**LA ANIMACIÓN A LA
LECTOESCRITURA**

CONSTRUCTIVISMO Y LECTOESCRITURA



ANA MARIA
KAUFMAN
-ARGENTINA-



Constructivismo y Lectoescritura

Ana María Kaufman*

CÓMO COMIENZA LA ALFABETIZACIÓN

Capítulo extraído del Libro **“Leer y Escribir: el día a día en las aulas”**. Escrito por Ana María Kaufman para la Editorial AIQUE. Colaboran Celina Wuthenau, Marcela Marguery, Andrea Zaidenband, Javier Maidana.

En este capítulo nos centraremos en las “escrituras” que producen los niños por sí mismos en primer año, antes de entender que nuestro sistema de escritura es alfabético y en las “lecturas” que preceden a la lectura convencional y que implican pasos previos y necesarios para llegar a ella.

Asimismo, incluiremos cuatro cuadros en los que tratamos de pormenorizar qué es lo que tenemos que enseñar y cómo podemos valorar si nuestros niños

* Profesora Adjunta Regular de Psicología y Epistemología Genética, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Además de ser Profesora Adjunta de Psicología y Epistemología Genérica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires es también investigadora categoría II de la misma Universidad y Directora de un proyecto de investigación sobre la construcción de resúmenes escritos. Profesora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (en las sedes de Buenos Aires, Salta, Catamarca, Neuquén, San Luis); de la Maestría de Psicología del Aprendizaje de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina; de la Maestría de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora de tesis de Maestrías de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad del Comahue y co-directora de una tesis de doctorado en la Facultad de Psicología, UBA. Asesora de Lengua del Colegio Alas de Palomar, Provincia de Buenos Aires, Consultora de la Red Latinoamericana de Alfabetización y Evaluadora de proyectos de UBACYT, Ha realizado numerosos proyectos de investigación en temas de lectura, escritura y didáctica y es autora de artículos editados en publicaciones especializadas y autora o co-autora de, entre otros, de los libros. Alfabetización temprana... ¿y después?; El Nuevo Multicuatrón I, II y III; El Multilibro de Inicial y los Multilibros I, II y III con sus correspondientes libros de orientaciones para el docente; La escuela y los textos, que también se ha editado en portugués. Ha sido ponente en numerosos congresos internacionales. Fue ponente principal en el 2º Congreso Internacional de Lectoescritura de Madrid, 2004.

están aprendiendo a leer y a escribir cuando todavía no han comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Estos cuadros podrán ser utilizados en segundo año cuando las lecturas y escrituras no convencionales de los alumnos perduren más allá del primer año escolar.

Queremos aclarar que, tanto en primer año como en segundo, estos niños participarán junto con los demás compañeros en las situaciones y modalidades organizativas de las actividades que se describen en el próximo capítulo. Esto significa que los maestros planificarán actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de escritura y secuencias de lectura para todos sus alumnos, además de las intervenciones específicas que pondrán en juego con los niños cuyo avance sea más lento.

❖ **¿Cómo escriben los niños cuando todavía “no saben escribir”?**

- a) Pueden hacerlo a **través del maestro**. Efectivamente, los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictarlo al maestro y luego, a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y correcciones del mismo.

¿Qué aprendizaje está realizando el alumno en ese tipo de situación? Está aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario, a elaborar un texto que se adecue a las características del género (que conocerá gracias a las lecturas a través del maestro), a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrito, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias... En suma, está aprendiendo a escribir.

Es importante recordar que, en las situaciones de dictar al maestro, es éste quien se hace cargo del sistema de escritura y la actividad de los niños se concentra en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito (género, coherencia, cohesión) y con aspectos discursivos (tomar decisiones vinculadas con el propósito y el destinatario o lector).

- b) Los alumnos que “todavía no saben escribir” también pueden **escribir por sí mismos**.

El libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, fue publicado hace más de veinticinco años, en 1979. En él se describían ya diferentes maneras en que los chicos iban escribiendo y leyendo en un proceso constructivo que les permite arribar a las maneras convencionales de leer y escribir, que son las que usamos los adultos letrados. Esas primeras indagaciones fueron convalidadas a lo largo de todos estos años en diversos países. En la década de los 80 comenzaron, asimismo, exploraciones didácticas en las aulas que permitieron

sistematizar diferentes modalidades para ayudar a los niños a avanzar en sus aprendizajes.

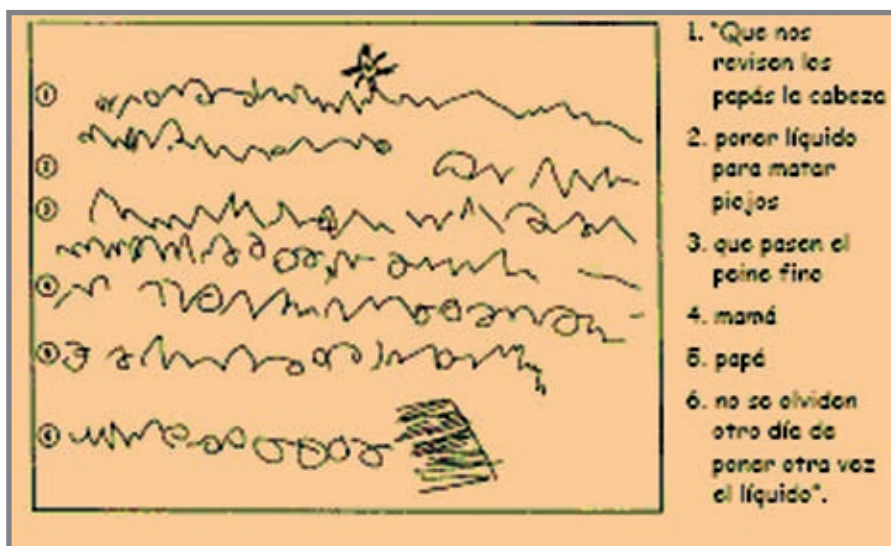
En el aula de 1^{er} grado conviven esas diferentes modalidades de escritura que constituyen pasos necesarios para la comprensión de nuestro sistema alfabético y que responden a diferentes hipótesis que los niños van construyendo para comprender dicho sistema. La coexistencia de algunas de estas hipótesis presentan problemas que obligan a los niños a poner en juego estrategias de solución que constituyen avances en su aprendizaje.

Las investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que las producciones de los niños no son caprichosas, que podemos descubrir en ellas reglas que las orientan, principios que las justifican. No voy a abundar mucho sobre este tema porque ya hay mucha bibliografía al respecto. Sólo quiero remarcar la importancia de que el maestro conozca estas ideas de los niños para trabajar con sus alumnos. Estas ideas transitan un camino que se inicia con la diferenciación de los trazados que hacen cuando quieren dibujar y cuando quieren escribir, continúa con ciertas exigencias que se agregan a estos últimos para que en esa "escritura" realmente diga algo (que tenga una cantidad mínima de letras y que éstas no sean repetidas) hasta llegar a comprender la relación que hay entre nuestra escritura y la sonoridad del lenguaje. En este punto debemos aclarar que la primera aproximación sistemática en ese sentido no corresponde a la relación entre letras y fonemas, sino que los chicos piensan, algunos durante bastante tiempo, que cada letra representa una sílaba. Los maestros que lean esta entrevista, aunque no conozcan las investigaciones dirigidas por Emilia Ferreiro, habrán escuchado a sus alumnos preguntar : "¿cuál es la 'pa' ?" o ¿cómo se escribe la 'to' ?"... (Kaufman, 1998)

Tal como se señala en la cita, no abundaremos sobre este tema porque ha sido suficientemente publicado y difundido. No obstante, ejemplificaremos someramente esas escrituras. En algunos casos son textos de diferentes géneros escritos en distintos niveles de escritura. En otros, son solamente palabras. En los primeros, agregaremos un comentario sobre el conocimiento que esos niños ponen de manifiesto sobre el lenguaje escrito.¹

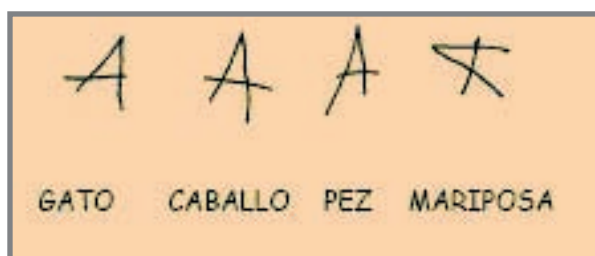
- 1) Trazos continuos que imitan la escritura cursiva o trazos separados que imitan la imprenta (en algunos textos podrán encontrarlos con la denominación de *grafismos primitivos*). Escritura de un volante con instrucciones contra la pediculosis:

¹ El volante sobre la pediculosis, el reglamento de un juego de mesa y la noticia del partido de fútbol fueron publicados en Kaufman (Comp.) 2000, **Letras y Números**, en el Capítulo "Leer y escribir en el Jardín de Infantes" de Claudia Molinari.

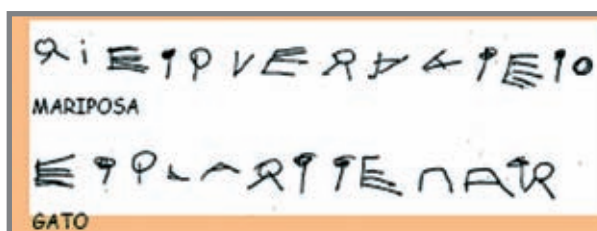


Si analizamos el conocimiento del **sistema de escritura** de quienes escribieron este volante contra la pediculosis, encontramos que diferencian la representación gráfica que utilizan para dibujar (el volante está ilustrado con un piojo en la parte superior y un peine en la inferior) y la que utilizan para escribir el texto. En cuanto al **conocimiento textual**, es bastante más avanzado del que corresponde a su trazado para escribir: respetan el género elaborando un instructivo con los pasos correspondientes y dan claramente las indicaciones utilizando los verbos en infinitivo y subjuntivo.

- 2) Escrituras de una sola letra (o de una grafía parecida a una letra) para una palabra.



- 3) Secuencia de letras (o de grafías parecidas a letras) que abarca todo un renglón para representar una palabra.

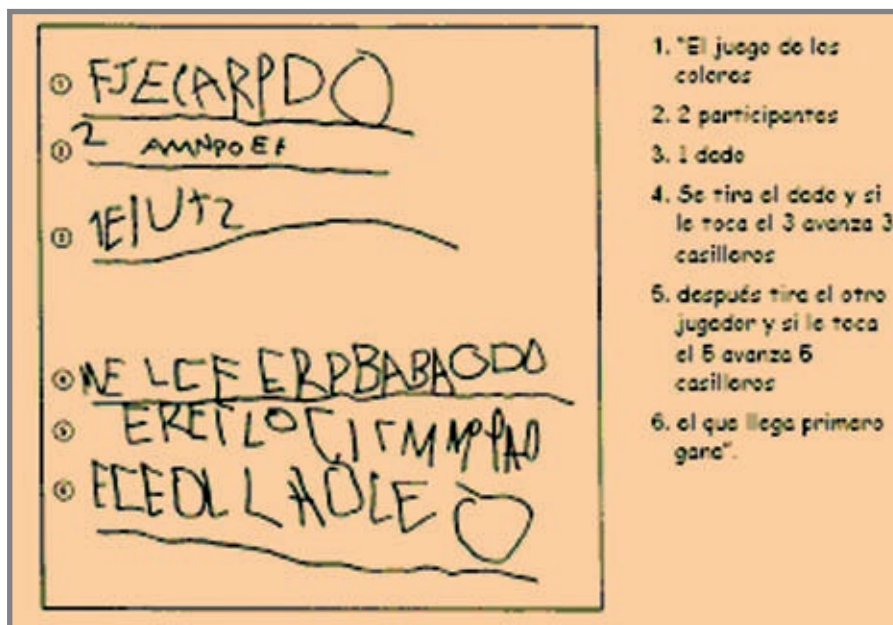


- 4) Escrituras iguales con un mínimo (3) y un máximo (10 aproximadamente) de letras variadas para representar diferentes palabras (*escrituras fijas*).



Aquí el niño ya ha construido la hipótesis de cantidad (las escrituras deben tener al menos tres letras para que digan algo) y la hipótesis de variedad (para que porte significado la escritura debe tener variedad de letras, no la misma letra repetida).

- 5) Escrituras diferentes para escribir distintas palabras (*escrituras diferenciadas*). Reglamento de un juego de mesa elaborado por niños de sala de 5 para regalarlo a compañeros de primer año.



Si analizamos este ejemplo desde la perspectiva del **sistema de escritura**, podemos identificar el nivel de conceptualización solamente en los casos de palabras aisladas: 2 JUGADORES, 1 DADO.

Aquí puede observarse que realiza escrituras diferenciadas que responden a una doble exigencia: la cantidad mínima de letras para que porte significado "para que pueda decir algo" (entre tres y seis aproximadamente) y la variedad de letras que usa en las dos escrituras. En este momento del proceso los chicos diferencian así las escrituras para que esos significados sean distintos. Es decir, se dan variaciones cuantitativas y cualitativas pero

ninguna de ellas guarda relación con la sonoridad de las palabras. Si analizamos el texto desde el punto de vista del **lenguaje escrito**, observamos que hay una adecuación interesante al tipo de texto propuesto. Vemos que hay un buen instructivo, característico del reglamento de juego. Los verbos están usados en infinitivo o en impersonal, las indicaciones son claras y la estructuración gráfica del texto distingue dos bloques: uno con el título, materiales necesarios y cantidad de jugadores y el otro con los pasos a seguir durante el desarrollo del juego.

Como muchas veces los maestros no saben cómo intervenir con los alumnos que hacen este tipo de escrituras, queremos comentar que a nosotros nos ha resultado muy útil plantear a nuestros alumnos situaciones en las que deban justificar el valor de sus escrituras. Una intervención puesta a prueba por una investigadora mexicana, Sofía Vernon, que resultó muy interesante, consistía en preguntarles: "¿Qué dice acá?" tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Luego dejaba dos y volvía a hacer la misma pregunta. Y así hasta que terminaba la palabra. Vernon advirtió que la primera respuesta que daban los pequeños era decir toda la palabra en cada letra o en cada fragmento visible. Por ejemplo, en la escritura de "dado" del reglamento de juego (EIUT2), sería así:

Maestra: ¿Qué dice en esta parte? (E _____)

Niño: Dado.

Maestra: ¿Y si tapo así? (Ei _____)

Niño: Dado.

Maestra: ¿Y así? (EiU _____)

Niño: También dado.

Maestra: ¿Y si destapo todo? (EIUT2 _____)

Niño: Dado...

Esta situación resulta perturbadora para el niño porque no debemos olvidar que él ya considera que la misma palabra debe escribirse siempre de la misma manera y que distintas palabras deben escribirse de manera diferente. Y, en este caso, está respondiendo que escrituras distintas pueden decir lo mismo...

Cuando intentan resolver el problema, van dando otras respuestas hasta que llegan a considerar que a fragmentos de la escritura le corresponden fragmentos del sonido de la palabra y arriban a la relación entre sílabas y letras (Vernon, 1986; Ferreiro 1991a).

Como puede observarse, las escrituras 1) a 5) no tienen relación con la sonoridad del lenguaje. Los niños exploran las diferentes posibilidades representativas que podría tener nuestro sistema si no fuera alfabético. El quinto caso muestra claramente que esos niños esperan que significados diferentes se escriban de manera distinta, es decir, como si se tratara de un sistema que

relacionara de manera privilegiada aspectos gráficos con aspectos semánticos y no con aspectos sonoros...

El descubrimiento de la relación con la sonoridad aparece en las escrituras silábicas (6) que, en algunos casos, son precedidas por escrituras diferenciadas pero que comienzan a tomar en cuenta el aspecto sonoro inicial de la palabra. En esos casos respetan el sonido de la primera sílaba y luego completan las escrituras con otras letras cualesquiera. Por ejemplo:

I P O A I R T F (Jirafa)
 E C O R E T I (Elefante)
 A M R T O P I (Caballo)

Los niños que comienzan a relacionar las escrituras con la sonoridad de esta manera, pasan luego directamente a producir escrituras silábicas usando las letras efectivamente pertenecientes a las sílabas (valor sonoro convencional).

- 6) Escrituras en las que cada letra representa una sílaba de la palabra (*escrituras silábicas*). Noticia de un periódico mural de una sala de niños de 5 años.



1. "Partido de fútbol.
2. Los chicos de sala amarilla y sala fucsia
3. jugaron un partido de fútbol
4. en el gimnasio
5. de primaria
6. empataron 1 a 1
7. hubo mucha hinchada con pomas
8. banderas alentando a los jugadores
9. respetaron al árbitro
10. que fue la profesora de gimnasio
11. también ella repartió
12. los copes y las medallas
13. a los dos equipos".

En estas escrituras puede advertirse una relación sistemática con la sonoridad: a cada unidad sonora le corresponde una unidad gráfica. Pero las unidades sonoras que el niño utiliza con las sílabas. En este ejemplo, cada sílaba está representada por una vocal efectivamente perteneciente a

la misma. Hay otros casos en que esta hipótesis silábica se puede aplicar usando letras cualesquiera o también alguna consonante que corresponde a la sílaba.

Un dato interesante es que, en este período, aparecen contradicciones entre esta hipótesis silábica y las otras dos ideas que los niños construyen, la hipótesis de cantidad y la de variedad ya mencionadas. Por ejemplo, niños de este nivel enfrentan situaciones conflictivas (positivamente conflictivas ya que lo ayudan a avanzar) cuando quieren escribir un monosílabo y les queda una sola letra (E para "pez) o cuando la palabra es polisilábica pero repite la vocal y la escritura resultante resulta inaceptable para la hipótesis de variedad (AAA para "manzana"). Resulta útil enfrentar de vez en cuando a los niños que están en este nivel de escritura con este tipo de problemas. Hacerlo muy a menudo puede resultar contraproducente.

En cuanto al **lenguaje escrito**, este texto respeta las características del género: se observa un título, la información más importante al comienzo y luego los detalles. Es un texto informativo escrito en el tiempo verbal correspondiente a las noticias: el pretérito perfecto.

- 7) Escrituras que contienen una o más letras para cada sílaba de la palabra (*escrituras silábico-alfabéticas*).

PIULA	PELÍCULA
ELATE	ELEFANTE
OUGA	TORTUSA
AJO	SATO
PAUA	PARASUAS

Estas escrituras presentan la peculiaridad de que algunas letras son tratadas con valor sonoro fonético mientras que otras revisten una sonoridad silábica. Coexisten, pues, dos hipótesis de relación con la sonoridad: una silábica y otra alfabética. Por ejemplo, en la primera palabra de la lista, *película*, las tres primeras letras tienen valor sonoro silábico P (pe), l (li), U (cu), mientras que la última sílaba es representada por sus dos letras constituyentes.

- 8) Escrituras que contienen una letra para cada fonema (*escrituras alfabéticas*).
Comienzo de un cuento escrito por una niña de 5 años.



En este momento del proceso de construcción del sistema de escritura, la correspondencia entre letras y fonemas ya se constituye como observable para los chicos. La escritura de este nivel es puramente alfabética: como puede observarse, no hay separaciones entre palabras ni diferenciaciones ortográficas. Los niños escriben como si nuestro sistema no tuviera aspectos no relacionados con la sonoridad sino con otros subsistemas de la lengua. Hay cuestiones ortográficas - las separaciones entre palabras, las diferencias ortográficas en palabras de igual sonoridad pero diferente significado (cayó-calló, tuvo-tubo, hola-ola), los acentos de los monosílabos (sí-sí, más-más, él-él), las mayúsculas en los nombres propios, la puntuación - que no tienen relación con la sonoridad y que los chicos ignoran en este nivel de escritura.

Muchos docentes de nuestro país conocen todas estas “escrituras” infantiles que acabamos de describir y no se desesperan cuando las ven en las hojas de los cuadernos de sus alumnos, porque saben que, en muchas ocasiones, presentan problemas a sus mismos autores, problemas que les demandan poner en juego todos sus recursos para reemplazarlas progresivamente por otras más avanzadas. Estos docentes consideran que el conocimiento del proceso constructivo les permite ir evaluando positivamente el avance de los niños e intervenir de manera adecuada para guiarlos.

Otros maestros deciden que los niños no pongan sus ideas sobre las hojas, que comiencen escribiendo palabras que contengan pocas letras (primero la M y vocales, luego se agrega la P, etc.) y poco a poco, a medida que se van incorporando las demás consonantes, el alumno irá escribiendo más palabras. A veces esta estrategia tiene éxito y los niños, después de las vacaciones de invierno y respetando el decir de muchos docentes, hacen *click*, a partir del cual los docentes pueden acelerar la presentación de las letras que faltan. El problema es que no todos los chicos de primero hacen *click* a mitad del primer año escolar.

¿Quiénes son los alumnos que hacen 'click'? Los que entran a primer año con una aproximación mayor a las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura². Son aquellos que han transitado parte del camino en sus casas y en el nivel inicial, razón por la cual llegan a las aulas de primero sabiendo que nuestro sistema de escritura tiene una fuerte relación con los aspectos sonoros del habla. Muchos de ellos no saben todavía que esa relación es alfabética y creen que es silábica, razón por la cual escriben AIOA cuando quieren escribir *mariposa*, pero el pasaje a la escritura alfabética se da, lógicamente, en los primeros meses del año lectivo.

¿Quiénes son los que no hacen 'click' después de las vacaciones de invierno? Los que entran a primer año sin haber comprendido la relación entre escritura y sonoridad, y que deberán todavía recorrer varios pasos del proceso constructivo para llegar a poder interpretar las características alfabéticas de nuestro sistema. Muchos de estos niños, aunque estén incluidos en un ambiente alfabetizador adecuado en la escuela y hayan avanzado en su aprendizaje, suelen terminar su primer año escolar en un nivel de escritura silábica, pero este progreso suele no ser advertido por los docentes.

Se cuenta con suficiente evidencia empírica acerca del nivel con que acceden a primer año los niños de diferentes sectores sociales. Si bien esta evidencia no está documentada de manera sistemática, aproximadamente el 90% de los niños de clase media entran a primer año habiendo comprendido la relación de nuestro sistema de escritura con la sonoridad, aunque no se trate todavía de escrituras alfabéticas y sólo el 10% ignora dicha relación. Esta proporción es prácticamente inversa en poblaciones carenciadas: aquí el 90% de los alumnos ignoran esa relación y solamente un diez por ciento accedió a ese conocimiento.

Ignorar la evolución de la escritura en los niños implica dejarlos solos, librados a sus propias fuerzas para avanzar pero, además, puede conducir al maestro a descalificar escrituras de sus alumnos – descalificando también a los alumnos que las producen – que tal vez sean indicadoras de avances. Un breve ejemplo: un maestro de primer año alertó a la madre de un alumno en el mes de julio porque el niño no entendía sus explicaciones y cuando escribía lo hacía mal. En realidad, fuera del aula, ese chico escribía de manera silábica usando las vocales correspondientes a las sílabas (por ejemplo, ponía AIOA para *mariposa*), cosa que no sucedía cuando comenzó el año escolar. Es decir, el alumno estaba avanzando en su escritura, pero el maestro no estaba en condiciones de apreciar ese avance ni de ayudarlo a seguir progresando en su proceso de aprender a escribir escribiendo, lo que implica enfrentar los problemas que sus propias escrituras le van presentando. El riesgo mayor de este tipo de situaciones es que,

² La palabra (signo lingüístico) tiene dos componentes íntimamente relacionados: el significante (sonoridad) y el significado (concepto). Algunos sistemas de escritura no toman en cuenta de manera prioritaria la sonoridad (por ejemplo, la escritura china). En otros, como el nuestro que es alfabético, predomina la relación entre escritura y sonoridad pero también incluyen otros elementos ortográficos relacionados con el significado (por ejemplo, el uso de mayúsculas, las diferencias ortográficas entre hola y ola, bello y vello, etc.).

ante la descalificación, el alumno se siente desorientado y puede inhibir su aprendizaje.

Es importante remarcar que el conocimiento del maestro de los distintos niveles de escritura por los que atraviesan sus alumnos es indispensable para que pueda entablar con ellos diálogos que tomen en cuenta sus ideas. Pero es muy importante que el docente no sólo diagnostique el estado de conocimiento de sus alumnos sino que sepa, además, cómo intervenir para ayudarlos a avanzar. Eso significa crear en el aula un auténtico ambiente alfabetizador, tanto desde los materiales de lectura y escritura que tendrá en las paredes (abecedario, banco de datos, biblioteca, cuadros organizadores, afiches, etc.) como en lo que respecta a la organización de diferentes modalidades las actividades a lo largo del año.

¿Qué debemos enseñar para que nuestros alumnos de primero aprendan a escribir y cómo podemos saber si esos aprendizajes están teniendo lugar?

a) En las situaciones de escritura a través del maestro

Tal como se comentó anteriormente, en la producción de estos textos dictados al maestro, los niños no deben hacerse cargo del sistema de escritura, lo que favorece la focalización en aspectos vinculados con el lenguaje escrito. De todos modos, al presenciar la escritura del docente, tienen oportunidad de advertir algunas cuestiones del sistema, tales como la correlación entre la longitud de los enunciados y la extensión de la escritura, la espacialización del texto, identificación de algunas letras en determinadas palabras, etc.

Muchos de los aprendizajes que los niños realizan escribiendo a través del maestro podrán luego ser puestos en juego en situaciones de escritura y lectura por sí mismos y de comunicación oral.

En el cuadro siguiente mencionamos en la columna de la izquierda algunos contenidos y estrategias que esperamos que los niños aprendan cuando escriben a través del docente y, en la columna de la derecha, algunos datos que el maestro puede observar para confirmar si los aprendizajes esperados están teniendo lugar.

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A escribir diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales</p>	<p>Si escriben noticias para informar sobre experiencias personales que revistan interés.</p> <p>Ej. En el marco de un proyecto anual, el periódico mural que se va renovando fuera del aula, los alumnos seleccionan qué suceso del grupo es lo suficientemente importante como para informar al resto de la escuela, discuten acerca del título que le pondrán para llamar la atención de los lectores, acuerdan que primero debe ir la información más importante y luego los detalles.</p> <p>Si escriben cuentos originales o adaptaciones de cuentos tradicionales, en los que crean o recrean historias de ficción con lenguaje literario.</p> <p>Ej: Cuando los niños hacen reescrituras de cuentos tradicionales, pueden centrar su atención en aspectos formales del texto porque no tienen que inventar al mismo tiempo una historia.</p> <p>La maestra desarrolla un proyecto en el que, en una de las etapas, los chicos deben elegir un cuento tradicional a partir de varios leídos por ella y optan por "Los tres chanchitos". La docente lee luego versiones de ese cuento, y antes de la reconstrucción, los niños intercambian opiniones acerca de las partes que no le deben faltar desde el comienzo hasta el final, trabajo en el que es evidente el cuidado por mantener la organización propia de este género: introducción, desarrollo con sucesión de episodios que respetan el hilo argumental y el claro final: Tiene que decir "había una vez" cuando empieza; "que eran tres chanchitos y la mamá"; "tiene que estar el lobo"; "que sopló el lobo"; "que dos casas volaron por el aire"; "que una quedó hecha"; "que el lobo se quemó los pies y nunca más volvió" (para terminar).</p> <p>Si escriben instructivos simples en los que dan orientaciones para que el lector pueda realizar diversas actividades.</p> <p>Ej. Los alumnos de primer año están preparando un recetario para preparar tortas y masitas para el festejo del día de la familia. Después de leer a sus alumnos varias recetas de postres, la maestra les dice que ella sabe hacer unas galletitas de limón, pero que no tiene la receta. Les propone escribirla entre todos para que les lleven una copia a sus mamás y puedan prepararlas con ellas en sus casas para probar cómo salen. Llegan a la conclusión de que hay que incluir primero todos los ingredientes y después los pasos necesarios para prepararlas.</p>

	<p>Si escriben notas de enciclopedia en las que se informa sobre un tema a través de su descripción.</p> <p>Ej. Los alumnos de los dos primeros años de un establecimiento participan en un proyecto de producción de una enciclopedia de dinosaurios para regalar a los compañeritos del Jardín en el día del niño.</p> <p>Acuerdan que hay que poner informaciones breves sobre: cuándo vivieron, cuáles eran las diferentes especies, qué características físicas tenían, qué comían y en qué medio vivía cada una.</p> <p>Los textos sobre cuándo vivieron y cuáles eran las diferentes especies los escribieron dictándoselos a la maestra a partir de lo investigado en distintas fuentes.</p> <p>Si escriben listas que contribuyen a organizar determinado material o a guardar memoria de sus elementos.</p> <p>Ej: Listas de los ingredientes necesarios para preparar una comida o de las compras a realizar en la salida al supermercado con el grado.</p>
<p>A usar diferentes recursos, tomando en consideración al lector, para organizar adecuadamente los textos que escriben.</p>	<p>Si planifican tomando decisiones sobre algunos aspectos discursivos, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Quién será el enunciador en función del propósito y el efecto que se quiera lograr</i> <p>Ej: Cartel de pedido de libros</p> <p>Los niños escriben un cartel para colocar en la puerta de la escuela, en la que solicitan a los padres su colaboración para conseguir libros para la biblioteca del aula. La maestra les pregunta si les parece mejor poner "Nosotros, los nenes de 1° A queremos armar nuestra biblioteca..." o poner "Los alumnos de 1° A quieren armar su biblioteca y por eso solicitan a todos los padres..."</p> <p>Los chicos decidieron que sería más efectiva la primera opción para sensibilizar a los posibles donantes. El texto resultante fue el siguiente: "Nosotros, los nenes de 1° A, queremos armar nuestra biblioteca del aula y por eso les pedimos a los papás que traigan todos los libros que nos puedan regalar. Muchas gracias."</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Qué expresiones usar y cómo presentar la información tomando en consideración al lector</i> <p>Ej. En un proyecto de producción del recetario de tortas y masitas, los niños de primero van tomando decisiones acerca de qué unidades usarán para colocar las cantidades porque sus madres no tienen medidor: poner cucharadas de azúcar, tazas de harina, medio paquete de manteca y no indicarlo en gramos. En la parte de preparación, la maestra explica</p>

coloquialmente cómo se preparan las galletitas y los alumnos discuten acerca de cómo deben quedar redactados los distintos pasos para que no haya confusiones.

Si revisan y resuelven algunos aspectos textuales como, por ejemplo:

✓ *Problemas de cohesión del texto (repeticiones, ambigüedades)*

Ej. Los niños elaboran una adaptación del cuento "El gato con botas" que la maestra va escribiendo en el pizarrón. En determinado fragmento dictan: "El marqués de Carabás y el gato con botas fueron al palacio donde vivía la hija del rey que tenía una gatita muy linda. El gato se enamoró y se casaron y fueron felices y comieron perdices". Cuando termina de escribirlo, la maestra lo lee en voz alta preguntando si les parece que así queda bien. Un niño comenta: "Así no sabemos quién es el que se casó. Si se casaron los gatos o el marqués y la princesa...".

b) En las situaciones de escrituras por sí mismos

Cuando los alumnos todavía no escriben de manera convencional es difícil - en muchas ocasiones imposible - poder interpretar sus producciones cuando se trata de cuentos o textos extensos. Incluso esta dificultad se les presenta a los mismos autores, que no pueden reconstruirlas una vez que las han terminado.

Muchos docentes, en estos casos, tienen la sensación de que esa tarea solitaria no es productiva porque el alumno puede haber estado haciendo marcas sobre la hoja sin abocarse a la producción de un texto. Si el alumno no puede verbalizar lo que escribió no hay ninguna alternativa para saber si esa sensación responde a la realidad o si el chico estuvo elaborando un cuento mientras escribía.

Para garantizar que los alumnos planifiquen y elaboren el texto pedido, aunque el resultado no sea legible, proponemos que los niños escriban en parejas o en forma grupal. De esta manera, la necesidad de planificar el contenido y explicitar como textualizarlo surge naturalmente. Incluso, al finalizar, existen mayores posibilidades de que puedan dar cuenta de lo que escribieron.

En estos casos de escritura por sí mismos de textos extensos, estos niños tal vez no avancen en su conocimiento del sistema de escritura pero discuten y reflexionan con sus compañeros acerca de importantes cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito.

Cuando nuestro objetivo es que se centren en el sistema de escritura, es conveniente proponer situaciones en las que escriban textos más breves como epígrafes, nombres, listas, títulos, etc. En este cuadro se incluirán preferentemente ejemplos de este tipo.

Como en el cuadro de escritura a través del maestro, mencionamos en la columna de la izquierda algunos contenidos y estrategias que esperamos que los alumnos aprendan cuando escriben por sí mismos y, en la columna de la derecha, algunos datos que el maestro puede observar para confirmar si los aprendizajes esperados están teniendo lugar.

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A escribir, con diferentes propósitos, textos pertenecientes a géneros variados</p>	<p>Si escriben notas de referencia para las ilustraciones de una enciclopedia. Ej: En el marco de elaboración de una enciclopedia de animales, los alumnos acuerdan con la maestra el formato de una ficha de investigación: NOMBRE: CÓMO NACE: QUÉ COME: DÓNDE VIVE:</p> <p>Luego, investigan con su maestra en enciclopedias y documentales y las completan por parejas. Los alumnos que ya escriban alfabéticamente podrán escribir en forma individual. Ej.: En el mismo proyecto, la maestra entrega a cada pareja de niños la imagen de un animal que investigaron previamente y vieron en el zoológico. Los niños elaboran un epígrafe para cada uno.</p> <p>Si escriben listas en el marco de actividades o proyectos variados. Ej: En primer grado, se desarrolla un proyecto en el que cada niño tiene que elaborar un álbum personal que guardarán como recuerdo de sus años. Para ello, se les propone confeccionar listas de juegos y juguetes que más los atraen, comidas, programas preferidos, etc. Luego de completarlo lo encuadernan para llevarlo a sus casas. Si el texto no es legible, la maestra lo "traduce" para guardar memoria de su contenido.</p> <p>Si planifican y toman decisiones sobre el contenido de los textos en función de los gustos del lector: Ej: Escriben, en pequeños grupos, algunas curiosidades sobre características y comportamientos de animales que serán incluidas posteriormente en un libro destinado a compañeros mayores que dictarán a la maestra. Si completan los globos de una historieta con los parlamentos de los personajes</p>

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A compartir con otros, pares o adultos, sus experiencias como escritores</p>	<p>Si discuten con sus compañeros diferentes opciones y toman decisiones acerca de "qué" se va a escribir.</p> <p>Ej: En un proyecto de cuentos dictados a la maestra en un primer grado, las niñas eligen un cuento maravilloso y los varones, uno de piratas.</p> <p>Una maestra oficia de narradora y relata los cuentos en una muestra para padres, en la que se exponen todos los borradores hasta llegar a la versión definitiva. Los niños explican a sus papás el trabajo realizado al finalizar la narración.</p> <p>Si planifican las escrituras con otros</p> <p>Ej: En un proyecto de reescritura de fábulas para una antología, los niños planifican en pequeños grupos el contenido y la forma del texto. La Antología, dictada a la maestra, es luego donada a la Biblioteca de la escuela.</p> <p>Si revisan el texto escrito con otros</p> <p>Ej: En un proyecto de reescritura de cuentos tradicionales, la maestra relee lo que le van dictando y los chicos corrigen aspectos que especialmente tienen que ver con el lenguaje escrito - usan términos o frases parecidas a obras exploradas - corrigen repeticiones de términos usando sinónimos, buscan - por sí mismos o a través de la maestra- en libros de cuentos, fórmulas de inicio o de finales y discuten acerca de la más adecuadas.</p>

❖ **¿Cómo leen los niños que *'todavía no saben leer'*?**

Pueden hacerlo a través de los adultos o de algún otro niño que ya sepa leer convencionalmente por sí mismos. (Lerner 1996; Kaufman 1998; Molinari 1999; Castedo 1999). Comentaremos ambas posibilidades.

a) Leer a través del maestro³

Este tema será expuesto con mayores detalles en el próximo capítulo, pero queremos enfatizar su importancia en primer año. Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan.

La lectura en voz alta del maestro es fundamental porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está

³ Ver Capítulo 3.

poniendo a sus alumnos en contacto directo con el *lenguaje escrito*, que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, etc. (es decir, de los diferentes géneros), y también la manera particular que en cada caso eligió el autor para narrar ese cuento destinado a un público infantil o adulto, redactar esa noticia o esa nota de enciclopedia, dar las instrucciones en esa receta de cocina tomando en consideración al lector (es decir, los recursos discursivos puestos en juego).

La lectura del adulto no suele ser considerada como una verdadera lectura del niño. Por lo general, los docentes consideran que el alumno está leyendo sólo cuando lo hace por sí mismo. Si así fuera, como en esta situación los niños pequeños tienen muchas más posibilidades de explorar cuestiones vinculadas con el sistema de escritura que aspectos centrales del lenguaje escrito, este contacto se vería muy postergado. ¿Cómo puede apropiarse un niño de 3 ó 4 años de la estructura narrativa de un cuento, de las características prescriptivas de una receta de cocina o de la naturaleza descriptiva de una nota de enciclopedia de animales si no es a través de la lectura de un otro? ¿Cómo puede disfrutar ese mismo niño de las extraordinarias aventuras de sus personajes favoritos si esas aventuras no están vehiculizadas por la voz de un interpretante? Emilia Ferreiro, en un texto excelente, propone denominar *interpretación* al acto que transforma las marcas en objetos lingüísticos y llamar *intérprete* al sujeto que realiza el acto de interpretación. Y luego agrega que cuando este acto se realiza por y para un otro (concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete) el intérprete se convierte en *interpretante*. “¿Cómo se pasa de la escritura-conjunto-de-marcas a la escritura-objeto-simbólico? A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico.” (Ferreiro, 1996)

En las salas del nivel inicial y en las aulas de primer grado los maestros dedican varias sesiones semanales a leer cuentos a sus alumnos. El objetivo consciente más generalizado suele ser “entretener a los niños” o “hacerles conocer historias interesantes”. Cuando les leen un cuento no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, de conocer la superestructura correspondiente al género (siempre van a encontrar un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio), de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos... Y esto vale para cualquier texto que los docentes lean a sus alumnos. Cada niño, en la medida de sus posibilidades, irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficacia para leer. Es importante señalar que, en este caso, los alumnos no exploran aspectos del sistema de escritura.

Consideramos que este derecho y este placer de incursionar en un texto a través de otro, que presta su voz entrañable para guiar la travesía, no debe interrumpirse cuando al alumno le llega el momento de convertirse en

intérprete. Hay muchos niños a los que les cuesta leer o no les gusta hacerlo. El maestro-interpretante permitirá con sus lecturas que estos chicos sigan en contacto con el lenguaje escrito. Y tal vez llegue un día en que, casi sin darse cuenta, tomen el lugar del otro y comiencen a viajar solos por esos extraordinarios mundos posibles.

b) Leer por sí mismos.

Veamos ahora la alternativa en que los niños pequeños leen por sí mismos ¿Cómo lo hacen si todavía no pueden hacerlo convencionalmente? Pues usando las mismas estrategias básicas que los lectores expertos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto.

Cuando los niños leen por sí mismos no sólo se vinculan con el *lenguaje escrito*; también comienzan a explorar el *sistema de escritura*, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje.

En esta primera etapa de su aprendizaje, el niño anticipará el significado de los textos o palabras que estén acompañados por imágenes o incluidos en objetos que tengan escrituras como, por ejemplo, envases. Al comienzo, los niños centran su atención en la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podrá decir. Por ejemplo, ante una escena en la que aparecen en segundo plano unos indios, unas carpas, unas lanzas y, en primer plano, un caballo, acompañada por el epígrafe "INDÍGENAS DEL NOROESTE", creen que en el texto dice *caballo*. Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación - por ejemplo, considerar que "caballo" no puede empezar con "l" - y también toman en consideración la longitud de las escrituras con el mismo fin - en este ejemplo, advertir que la escritura tiene tres segmentos y que debe decir algo más que un solo nombre. Finalmente, van logrando poco a poco leer independizándose de las imágenes y los soportes materiales.

También pueden leer por sí mismos textos breves, aunque no tengan imágenes, si el maestro proporciona información acerca del contenido total de lo que dice. Los niños, poco a poco, van identificando palabras o fragmentos de esos textos tomando como indicadores algunas letras conocidas y también la longitud de las escrituras. Según cuál sea el material que el docente proporcione, estará brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse en mayor o menor medida con el sistema de escritura y/o con el lenguaje escrito. Cuando les hace explorar el texto escrito de una estrofa de una canción conocida, el niño se vincula con el lenguaje escrito (advirtiendo, por ejemplo, que cada verso no ocupa todo el renglón y que eso sucede en el género poético) y con el sistema de escritura (utilizando letras para identificar palabras); en cambio, cuando van reconociendo los nombres de sus compañeros escritos en tarjetas, su exploración

se centrará sólo sobre el sistema de escritura, porque en ese material no hay textos sino palabras.

Poco a poco, los niños irán aplicando las mismas estrategias que fueron construyendo en sus lecturas no convencionales – anticipar, coordinar informaciones, inferir, utilizar índices para autocorregir o corroborar sus anticipaciones, etc. - para leer autónomamente textos aunque no estén acompañados de imágenes y no cuenten con información exacta acerca de su contenido.

En estos casos, las situaciones didácticas revisten una importancia crucial, ya que deben brindar contextos válidos para que los niños puedan ir ensayando dichas coordinaciones.

Claudia Molinari, en un artículo denominado “La intervención docente en la alfabetización inicial” plantea lo siguiente: *“Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, es decir, siempre acompañada de un contexto material y/o un contexto verbal”* (Molinari, 2003-pp.64).

En cuanto al **contexto material**, Molinari aclara que muchos textos de circulación social suelen incluir dibujos o fotos. En estos casos, los niños anticipan el contenido del texto en virtud de las imágenes y también a partir de las características materiales del portador que brindan pistas acerca de su contenido (diarios, libros, envases, folletos, etc.). El **contexto verbal** es proporcionado por el docente para trabajar con textos que no están acompañados por imágenes. En esos casos, el maestro proporciona información global acerca de lo que está escrito. El trabajo intelectual que los niños ponen en acto cuando “leen” de estas dos maneras puede consistir en *anticipar lo que cree que dice* o en *ubicar dónde dice lo que él sabe que dice* (a partir de la información previa suministrada por el docente).

❖ **¿Qué enseñamos en primer año para que nuestros alumnos aprendan a leer y cómo sabemos si lo están logrando?**

a) En las situaciones de lectura a través del maestro

Tal como se señaló reiteradamente, leer es construir significado: jerarquizar la información, seleccionar la importante y desechar la accesorio, establecer relaciones entre diferentes datos incluidos en el texto, etc. Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están leyendo a través de su voz. El docente pone a los alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, les brinda la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios y se brinda a sí mismo como un modelo de lector en voz alta. En estas situaciones, los niños

también van conociendo las características de los diferentes portadores de texto con los que interactuamos habitualmente: libros, periódicos, revistas, manuales de instrucciones, folletos, entre otros.

Muchos de los aprendizajes que los niños realizan a través del maestro podrán luego ser puestos en juego en situaciones de lectura por sí mismos, de escritura y de comunicación oral.

Al igual que en los cuadros de escritura, en la columna de la izquierda aparecen los contenidos y estrategias que esperamos que el niño adquiera a partir de estas prácticas de lectura a través del maestro y, en la de la derecha, algunos indicadores de que esos aprendizajes están teniendo lugar.

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A construir el significado de los textos usando e incrementando sus conocimientos sobre los portadores y el lenguaje escrito</p>	<p>1) Si realizan anticipaciones sobre el contenido de diferentes textos o localizan información a partir de sus conocimientos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>as características de los portadores de texto:</i> <p>Ej. Después de participar en reiteradas situaciones de lectura de noticias a través del maestro, los niños pueden indicar al docente en qué sección del diario podrá ubicar la información sobre algún hecho importante que haya ocurrido en esos días.</p> <p>Ej. Si el maestro muestra a los niños distintos portadores (libro, diario, enciclopedia), ellos seleccionan el adecuado y explican por qué saben que allí encontrarán el texto que buscan o les interesa (tapas, tipo de ilustraciones, forma del texto, etc.)</p> ✓ <i>ciertas características típicas del género:</i> <p>Ej. El maestro lee un fragmento de una nota enciclopédica y solicita a los niños que anticipen qué otra información podrá aparecer en lo que resta del texto.</p> <p>Ej. Frente a la lectura de una nota periodística acerca de la llegada de una jirafa al zoológico, el docente distorsiona el comienzo del artículo reemplazándolo por una fórmula característica de los cuentos tradicionales: Había una vez una jirafa.... Los niños rechazan esa "lectura" por no ser propia del género correspondiente.</p> <p>Ej. Identifican y comparan la manera peculiar en que se caracteriza a los lobos como personajes en los cuentos (Caperucita Roja, Los tres chanchitos) con los rasgos del mismo animal descriptos en una nota enciclopédica.</p> <p>Ej. Un niño toma un libro de cuentos tradicionales que su maestra ha leído en otras oportunidades y comienza a contar un cuento nuevo, guiándose por las imágenes. El texto construido incluye expresiones características de ese tipo de</p>

texto, empezando con "Había una vez" o "Hace muchos pero muchos años", utilizando palabras típicas del lenguaje escrito correspondiente a esos cuentos: "El lobo atrapó al cerdito", o bien cerrando con una fórmula del tipo: "Y colorín, colorado, este cuento ha terminado".

2) Si construyen el significado del texto estableciendo relaciones entre los datos.

Ej. El maestro va leyendo un cuento y se detiene en determinados momentos para verificar si los niños están entendiendo, a partir de preguntas de este tipo (cuando en el texto se hubiera mencionado previamente un personaje o un lugar y luego volviera a referirse a él):

Maestro: (lee) "Él se levantó y salió corriendo..." (interrumpe la lectura) ¿Quién es él, a quién se refiere?

O bien

Maestro: (lee) "Todos se dirigieron apresuradamente hacia allí..." (interrumpe la lectura) ¿Hacia dónde iban todos?

3) Si reconstruyen el contenido de un texto leído o solicitan la relectura de fragmentos que no hayan comprendido.

Ej. Antes de la lectura de una segunda parte de un texto, comentan o relatan el significado de lo leído anteriormente (por ejemplo, cuando un cuento se lee en dos días consecutivos).

Ej. El maestro lee a los niños una novela, interrumpiendo la lectura al finalizar cada capítulo. Al retomarla, luego de algunos días, los niños reconstruyen el contenido de los capítulos leídos hasta ese momento.

Ej. Si el grupo ha seguido un tema de actualidad a través del diario, el maestro pide a los niños que recuerden cómo se ha desarrollado el tema hasta ese momento.

Ej. Cuando los niños no comprenden o tienen dudas sobre el significado de un fragmento leído por el maestro, le solicitan otra lectura del mismo o hacen preguntas sobre datos puntuales para rectificar su interpretación.

4) Si amplían su vocabulario incorporando palabras y expresiones propias de los diferentes géneros.

Ej. Cuando los niños leen por sí mismos en voz alta - antes de hacerlo de manera convencional - van dando vuelta las páginas del libro y relatan la historia guiándose por las imágenes. En esos casos, utilizan palabras y expresiones propios del lenguaje escrito, de las que se han apropiado leyendo a través del maestro: había una vez, el lobo atrapó a la niña, el ciervito brincó, el conejo era muy veloz, etc.

	<p>5) Si descubren que una misma historia puede ser contada de diferentes maneras apelando a distintos recursos estilísticos.</p> <p>Ej. La maestra lee el original de la fábula La liebre y la tortuga (que es breve y conciso) y luego una adaptación en la que los personajes tienen vestimenta de personas, hay un parlamento rimado de la liebre, burlándose de la tortuga, que se reitera varias veces a lo largo del texto ("Tortuga, torguguita, tan lenta y tontita, ¿no quieres una lechuga para apurar las patitas? Ja, ja, ja."), se agregan episodios en los que se incluyen elementos de la actualidad (la liebre va a un parque de diversiones), etc. Los niños, guiados por la maestra comparan ambos textos y comprueban que se trata de la misma historia pero que son diferentes relatos, es decir, que está narrada de diferentes maneras.</p>
<p>A compartir con otros, pares o adultos, sus experiencias como lectores</p>	<p>✓ Si solicitan al docente que les lea determinados textos y manifiestan interés por llevarse libros a sus casas</p> <p>Ej. Solicitan la lectura de textos contenidos en revistas, suplementos, cuentos, etc. Expresan su interés con frases como: "¿Hoy no nos vas a leer?"</p> <p>Ej. En una situación de funcionamiento de préstamos semanales de libros de la biblioteca del aula, siempre llevan libros a sus casas para que se los lean.</p> <p>✓ Si confrontan con sus compañeros la interpretación de diferentes textos.</p> <p>Ej. Después de la lectura de una receta a través del maestro, dos alumnos discuten acerca de la cantidad necesaria de uno de los ingredientes. Como no se ponen de acuerdo, toman la receta y tratan de verificar, por sí mismos, cuál era la correcta.</p> <p>Ej. En un proyecto de elaboración de un fascículo sobre sociedades lejanas en el tiempo destinado a los compañeros del Jardín, discuten acerca de cuáles textos sobre los egipcios, que el maestro les ha leído, tienen información más adecuada para incluir, tomando en cuenta los destinatarios.</p> <p>✓ Si expresan y explican su opinión sobre los diferentes textos leídos.</p> <p>Ej. Luego de haber leído varios cuentos durante la semana, los niños dictan al maestro sus recomendaciones para que sean expuestas en una cartelera colocada fuera del aula, para que puedan leerlas compañeros de otros grupos.</p> <p>Ej. Al concluir la lectura de cada cuento, el maestro consigna en una cartelera el título del mismo y escribe, al lado, las opiniones que los niños le dictan sobre esos textos.</p>

b) En las situaciones de lectura por sí mismos

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A anticipar el significado de un texto coordinando datos de la escritura con datos del contexto material (imágenes o características del portador)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si acuden al portador adecuado según el propósito de la lectura, basándose en sus características materiales. <p>Ej: Si tienen que investigar las características de un animal acuático, acudirán a una enciclopedia de animales e intentarán ubicar la información a partir de las imágenes. Es posible que ubiquen el nombre de los mismos en los textos de referencia.</p> ✓ Si localizan información específica sobre la base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que le sirvan de indicadores. <p>Ej: Se informan acerca del resultado de un partido de fútbol entre River y Boca jugado el día anterior acudiendo a la Sección Deportiva, identificando la foto correspondiente y la tabla en que aparecen los resultados. Conocen los números que indican los goles e identifican los equipos por una de las iniciales ("Aquí dice River porque empieza con la de Ricardo. Entonces, en la otra dice Boca.")</p> ✓ Si anticipan el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los portadores. <p>Ej. Un niño toma un libro de cuentos tradicionales que su maestra ha leído en otras oportunidades y comienza a contar un cuento nuevo, guiándose por las imágenes. El texto construido incluye expresiones características de ese tipo de texto, empezando con "Había una vez" o "Hace muchos pero muchos años", utilizando palabras típicas del lenguaje escrito correspondiente a esos cuentos: "El lobo atrapó al cerdito", o bien cerrando con una fórmula del tipo: "Y colorín, colorado, este cuento ha terminado".</p> <p>Ej: En una receta identifican de qué comida se trata en función de la ilustración. Luego intentan saber cuáles son los ingredientes explorando la lista correspondiente.</p> <p>Ej. En el marco de un proyecto de producción de una revista de historietas, los niños exploran una viñeta en la que la imagen representa un edificio en llamas, delante del cual aparece un súper héroe conversando con otro personaje. El texto del globo correspondiente a este último dice: "Misión cumplida. Estos delincuentes ya no volverán a molestar". Una alumna anticipa el contenido de la siguiente manera: "Hemos vencido al enemigo... y creo que no dice nada más porque tan largo no es."</p>

	<p>✓ Si coordinan su anticipación basada en la imagen con su conocimiento de algunas letras que son tomadas como índices y/o la extensión de la escritura que acompaña la ilustración.</p> <p>Ej: En un juego hay dos tarjetas en las que aparece la imagen de un elefante. Debajo de una dice ELEFANTE. La otra tarjeta dice EL ELEFANTE TIENE TROMPA Y COLMILLOS. Un niño decide que: "en la primera dice elefante porque empieza y termina con e y en la segunda también dice elefante (señala correctamente la palabra), pero dice algo más del elefante porque tiene muchas letras."</p> <p>✓ Si adjudican igual significado a escrituras idénticas.</p> <p>Ej. Una niña, señalando la palabra ROJA en un cartel pintado de rojo que tiene la escritura SALA ROJA en letras negras, dice: "Acá dice roja, porque tiene las mismas letras que están en la tapa de "Caperucita Roja".</p>
<p>A interpretar las partes de un texto breve cuyo contenido global conocen</p>	<p>✓ Si utilizan algunas letras como índices y también la longitud de la escritura para decidir dónde dice algo determinado.</p> <p>Ej. En una situación de lectura de un cuadro en el que figuran los días de la semana en la primera columna y el cuento que cada día la maestra había acordado leerles, los niños deben decirle a la maestra cuál cuento corresponde leer ese día (martes). Identifican el día en la primera columna: "Hay que mirar aquí (señalando MARTES en la primera columna) porque ésta (señala la inicial) es la ma." Miran el título que aparece en esa fila en la columna de la derecha y un niño sostiene que dice Pinocho. Otro refuta su postura con los siguientes argumentos: "No es Pinocho, es El gato con botas porque empieza con "e" y es largo y tiene muchas letras."</p> <p>Ej. En una situación de juego con un dominó con imágenes y los nombres de los objetos, una niña dice "Ésta (imagen de un indio) va con ésta (escritura INDIO) porque empieza con la i." Rechaza otra que dice IGLESIA "porque tiene que terminar con 'o' y no tiene que tener la 'e'."</p> <p>Ej: Una maestra pide a sus alumnos que cada uno vaya eligiendo la tarjeta con el nombre de un compañero presente para certificar la asistencia del día. En este caso, una niña toma una tarjeta que dice RODRIGO, informando, sin mucha seguridad, que es la tarjeta de Romeo. Después de pensar unos segundos, la cambia por la que dice ROMEO, justificando el reemplazo porque "en Romeo no puede ir la 'i', ¿no?"</p> <p>✓ Si identifican un fragmento de una canción conocida</p> <p>Ej. En el marco de un proyecto de elaboración de un cancionero, la maestra pone en el pizarrón un afiche con la primera estrofa de una canción de María Elena Walsh</p>

conocida por ellos. Reparte una fotocopia de la misma cada dos niños y les lee cuál es la parte de la canción que está escrita allí.

"OSÍAS, EL OSITO EN MAMELUCO,
PASEABA POR LA CALLE CHACABUCO,
MIRANDO LAS VIDRIERAS DE REJO
SIN ALCANCÍA PERO CON ANTOJO."

Luego les pregunta qué creen que dice en el primer renglón, dónde dirá Osías, dónde osito, por qué creen que ambas escrituras empiezan con la misma letra, etc. Una vez finalizada la tarea de identificar partes, pueden atender también a cuestiones del lenguaje escrito como, por ejemplo, por qué este texto no se escribirá ocupando todo el renglón, aludiendo a una espacialización característica de ciertas poesías.

✓ **Si identifican las diferentes palabras en el título de un libro**

Ej. Dos niños van a buscar a la biblioteca del aula el libro que la docente debe leerles ese día, cuyo título es: ¿Quién tiene el Sombrero Amarillo? Se lo entregan. La maestra muestra la tapa a todos (que están sentados en el piso, dispuestos a escuchar) y les comenta: "Aquí dice el título del libro, ¿se acuerdan cuál es?". Después de que varios responden adecuadamente, les pregunta: "Si en todo dice ¿Quién tiene el sombrero amarillo?, ¿qué dirá en esta parte (señala la palabra Amarillo)?" Hay disparidad de respuestas: algunos creen que dice sombrero amarillo, otros piensan que dice sombrero y otros, amarillo. Finalmente, un niño de este grupo fundamenta: "Empieza con a y termina con o. Tiene que ser amarillo."

✓ **Si identifican diferentes títulos que comparten un fragmento**

Ej. La maestra presenta a sus alumnos cuatro libros de Graciela Cabal. Les comenta que es una escritora argentina que escribía muy lindos cuentos para niños y que hizo varios sobre un personaje que se llama Tomasito. Les muestra las cuatro tapas diciendo, sin señalar:

X Uno se llama Tomasito, otro Tomasito va al Jardín, otro Tomasito y las palabras y el otro Las vacaciones de Tomasito. Hoy les voy a leer Tomasito, que habla de cuando Tomasito nace y mañana leemos Tomasito y las palabras que trata de cuando Tomasito aprende a hablar. Quiero que se junten en parejas y piensen bien cuál es el de hoy y cuál será el que les tengo que leer mañana. Para que todos puedan ver bien, voy a escribir los cuatro títulos en el pizarrón en letra de imprenta mayúscula.

Luego pregunta:

X ¿Ya pensaron? Bueno, ¿en cuál dice Tomasito y en cuál Tomasito y las palabras?

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A anticipar el significado de un texto coordinando datos de la escritura con datos del contexto material (imágenes o características del portador)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si leen autónomamente textos breves acompañados por imágenes Ej. Los niños comienzan a poder leer de manera convencional buenos cuentos muy ilustrados y con textos breves, historietas, epígrafes que acompañan fotos de los periódicos, etc. ✓ Si leen autónomamente textos breves sin imágenes Ej. Buscan y leen el título de un cuento determinado, en el índice de una antología, para ubicar la página en la que se encuentra. Ej. Leen adivinanzas en las que, si bien hay imágenes, éstas sólo ilustran las respuestas como, por ejemplo: <i>Redondo, redondo, barril sin fondo (acompañada por la imagen de un anillo), o bien: A pesar de tener patas, yo no me puedo mover, tengo la comida encima y no la puedo comer. (acompañada por la imagen de una mesa).</i> ✓ Si leen en silencio e informan a otros acerca del contenido del texto Ej: Un niño se acerca a un cuadro en el que figuran acuerdos de convivencia en el aula y comenta a los demás: La señorita puso otra cosa ayer... Aquí dice que hay que traer siempre los útiles y no pedirlos a los compañeros. La maestra confirma lo que dice el niño y comenta, riendo, que lo había puesto el día anterior antes de salir para no olvidarse, a raíz de un problema por alumnos que distraían a otros pidiendo cosas, y que al llegar a la escuela se olvidó de leérselos y comentarlo.

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
A compartir con otros, pares o adultos, sus experiencias como lectores.	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="472 365 1305 590">✓ Si exploran, hojean y anticipan con otros compañeros diferentes textos literarios o no literarios Ej. La maestra pide a los niños que busquen información sobre los guaraníes para una clase de Ciencias Sociales. Dos chicas hojean algunos libros de ciencias naturales, comentan que allí no hay nada "de indios" y los descartan. Deciden que hay que buscar en otra enciclopedia.<li data-bbox="472 621 1305 940">✓ Si solicitan ayuda a algún compañero para encontrar diferentes informaciones Ej: Una niña que escribe de manera silábica quiere escribir la palabra barrilete y pregunta a un compañero "cuál es la ba". El amigo le indica que vaya a fijarse en el Banco de Datos, en el que hay una cantidad de imágenes acompañadas por los nombres de los objetos. Ella se dirige al panel, busca y replica que allí no hay ninguna palabra que empiece con ba. El niño le responde que se fije en CABALLO. Ella explora la palabra y resuelve el problema de su escritura, usando la B.<li data-bbox="472 972 1305 1035">✓ Si leen en voz alta para los demás algún texto que les haya gustado o les resulte de interés

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Blanche-Benveniste, C. (1982): "La escritura del lenguaje dominguero", en E.Ferreiro y M.Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.
- ❖ Cavallo G. y R. Chartier (1998): *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Santillana-Taurus, Madrid.
- ❖ Ferreiro E. y A.Teberosky (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México.
- ❖ Ferreiro E. (1996): "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira, Lerner, Piaget-Vigotsky: *contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.
- ❖ Ferreiro E. (1991): "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis", en Goodman Y. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura*, Aique, Buenos Aires.
- ❖ Ferreiro E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ❖ Ferreiro E. (1991a) "La construcción de la escritura en el niño", en *Lectura y Vida*, Año 12 N°3, septiembre.
- ❖ Halliday, M.A.K y R.Hassan (1976): *Cohesion in English*, Longman, Londres.
- ❖ Kaufman A.M. (1990): "Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita", *Lectura y Vida*, Año 11, N° 2.
- ❖ Kaufman Ana María y Rodríguez María Elena (2001): "¿Por qué cuentos en la escuela?" *Lectura y Vida*, Año 22, N° 1, p24-39.
- ❖ Kaufman A.M. y M.E.Rodríguez (1993): *La escuela y los textos*, Santillana, Buenos Aires.
- ❖ Kaufman A.M.(1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Santillana, Buenos Aires.
- ❖ Kaufman A.M. (2005): "Como enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", *Lectura y Vida*, Año 26, N°3.
- ❖ Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ❖ Lerner D. (Coordinadora), M.Castedo, M.E.Cuter, S.Lobello, L.Lotito, N.Natali, M.E. Rodríguez, M.Torres, H.Weitzman. de Levy (2004): "Prácticas del Lenguaje", en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- ❖ Manguel, Alberto (2005): *Una historia de la lectura*, Emecé Editores, Buenos Aires.

- ❖ Marín, Marta (1992): *“Conceptos claves. Gramática, lingüística, literatura”*, Aique, Buenos Aires.
- ❖ Molina Iturrondo, Ángeles (2001): *“Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana”*, *Revista Lectura y vida*, N°1 Año 22, Buenos Aires.
- ❖ Molinari, Claudia, Ana Siro (2004): *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contexto de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*, Publicación Fundación Bunge y Born, Fundación Pérez Companc, Buenos Aires.
- ❖ Petit M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ❖ Rodari, Gianni (1993): *Gramática de la fantasía*, Ediciones Colihue/Biblioser, Buenos Aires.
- ❖ Siro, Ana y C. Molinari (2005) *Dimes y diretes: entre libros y lectores*, Programa de ayuda a escuela rurales. Fundación Bunge y Born, Fundación Pérez Companc.
- ❖ Siro, Ana (2003) *“Materiales de lectura para la biblioteca del aula”* en: M. Castedo, Ana Siro y M.C. Molinari, *Enseñar y aprender a leer* Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ❖ Teberosky A. (1982): *“Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”*, en Ferreiro E. y M. Gómez Palacio (comps.) op.cit.
- ❖ Teberosky A. (1991): *Aprendiendo a escribir*, ICE- HORSORI, Barcelona.
- ❖ Tolchinsky L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Anthropos, Barcelona.
- ❖ Valera Villegas G. y Madriz G. (2005): *“Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y Educación”* en Larrosa Jorge y Skliar Carlos (coordinadores) (2005): *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ❖ Vernon, S. (1986): *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*, Tesis de doctorado dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro, CINVESTAV, México.



EDITORIAL *de*
la infancia

ASOCIACIÓN
MUNDIAL DE
EDUCADORES
INFANTILES

