



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

MÓDULO N°2

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS



**Ministerio de
Educación**

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Jorge Milton Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA Especialización Docente de Nivel Superior

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

Prof. María Elena Cuter

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Ana María Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Mg. Cinthia Kuperman

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Prof. Mirta Torres

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana María Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Dra. Silvina Larripa

Universidad Nacional de La Plata

ASISTENTE GENERAL

Sara Soubelet

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Mg. Diana Grunfeld

Prof. María Laura Bongiovani

Prof. Agustina Peláez

PLATAFORMA

Ing. Guido Costa

Lic. Gabriel Falcone

Lic. Bruno Lanzillotta

DISEÑO

Mg. Jimena Zuazo

COMUNICACIÓN

Sebastián de Toma

CORRECCIÓN DE ESTILO

Prof. Valeria Allegrucci

MESA de CONDUCCIÓN de las UNIVERSIDADES NACIONALES

UBA

Lic. Alina Larramendy

Lic. Delia Lerner

UNC

Dra. María Angélica Möller

Mg. Gabriela Zamprogno

UNICEN

Prof. Viviana Izuzquiza

Mg. Irene Laxalt

UNLP

Prof. Eugenia Heredia

Mg. Cinthia Kuperman

UNLU

Lic. Mónica Cángaro

Mg. María Laura Galaburri

UNNE

Prof. Gloria Núñez

Mg. Gloria Portal

UNQUI

Lic. Daniel Carceglia

Lic. Mónica Rubalcaba

UNR

Dra. Fernando Avendaño

Dra. Mónica Báez

UNS

Dra. Gabriela Monti

Mg. Mariel Rabasa

UNT

Dra. Rossana Nofal

Dra. Constanza Padilla

UNTREF

Lic. Gabriel Asprella

Lic. Fernando Waltos

AUTORES DE ESTE DOCUMENTO:

Mirta Castedo
Mirta Torres
María Elena Cuter
Cinthia Kuperman

Ministerio de Educación de la Nación

Lecturas y escrituras cotidianas. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1159-4

1. Calidad de la Educación.

CDD 370.1

ÍNDICE

Clases

Parte 1

Lecturas y escrituras cotidianas.....	9
Introducción.....	9
La escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir.....	9
Lecturas y escrituras cotidianas.....	10
Los aportes de otras ciencias a la didáctica de la lectura y la escritura.....	11
A> Las escrituras domésticas y su función cognoscitiva.....	11
B> El caso particular del nombre propio.....	15
La significación del nombre propio.....	16

Parte 2

Lecturas y escrituras cotidianas.....	19
Las escrituras cotidianas en el aula I.....	19
El nombre propio en el aula.....	21
Leer, dictar y escribir los nombres propios y otros nombres.....	35
1er. grado. Proyecto “El festejo de los cumpleaños”.....	35
Los nombres propios en 2do.....	41

Parte 3

Lecturas y escrituras cotidianas.....	43
Las escrituras cotidianas en el aula II.....	43
A> Las lecturas y escrituras cotidianas que organizan el tiempo y la tarea escolar.....	43

El horario. 1er. grado.....	43
B> Las lecturas y escrituras cotidianas en el contexto de la biblioteca.....	51
Leer “con mirada de escritor”.....	52
C> Otras fuentes de información en las aulas de la Unidad Pedagógica.....	56
El abecedario.....	56
El teclado de la computadora.....	56
Banco de datos.....	57
D> Las escrituras cotidianas que recuperan contenidos trabajados para reflexionar sobre ellos.....	59
Las primeras listas.....	60
Los títulos.....	63
Listas para organizar la información sobre un tema que se va a dar a conocer.....	64
Rótulos.....	67
Repertorio de citas literarias.....	69
Otros repertorios.....	70
Los planes de escritura.....	71
Proyecto “El festejo de los cumpleaños”.....	72
Listas ortográficas (con breves conclusiones provisionarias).....	79
A modo de cierre.....	84

Actividades

Docentes

EL NOMBRE PROPIO

ACTIVIDAD 1: Foro de intercambio..... 85

ANÁLISIS DE LA ESCRITURA DE UNA NIÑA DE 1.º

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico..... 87

ANÁLISIS DE LAS ESCRITURAS INFANTILES

ACTIVIDAD 3: Foro de estudio..... 90

Equipos Directivos

LA ESCUELA: ESPACIO ALFABETIZADOR

ACTIVIDAD 1: Foro de intercambio 91

ANÁLISIS DE LAS ESCRITURAS INFANTILES

ACTIVIDAD 2: Foro de estudio..... 93

INDICADORES SOBRE LA MARCHA DE LA ENSEÑANZA

EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA

ACTIVIDAD 3: Trabajo Práctico..... 95

Supervisores

LA ESCUELA: ESPACIO ALFABETIZADOR

ACTIVIDAD 1: Foro de intercambio 99

ANÁLISIS DE LAS ESCRITURAS INFANTILES

ACTIVIDAD 2: Foro de estudio..... 101

INDICADORES SOBRE LA MARCHA DE LA ENSEÑANZA

EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA

ACTIVIDAD 3: Trabajo Práctico..... 103

Preparación y entrega del Trabajo Final..... 107

Referencias bibliográficas..... 108

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Introducción

La escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir

« Las prácticas de lectura y escritura no escolares de los alumnos son parte integrante de sus aprendizajes, en particular del aprendizaje sobre lo escrito: lo que construyó el alumno antes y durante la escolaridad en su entorno no escolar, en las prácticas sociales de escritura de la familia influye en la manera en que comprende o no comprende las actividades escolares de lectura y escritura. »

Élisabeth Bautier y Dominique Bucheton (1977).

“Cuando pensamos en la alfabetización inicial, sostenemos que la escuela es responsable de que los niños accedan a su 'derecho a aprender a leer y escribir'. ¿Se trata sólo de que los chicos aprendan las primeras letras? No, seguramente no se trata sólo de eso, porque sabemos bien que aquellos que sólo llegan a conocer las letras corren un serio riesgo de tener apenas un dominio precario de la lectura y la escritura” (Lerner, 2009) y, en consecuencia, de encontrarse ante diversos obstáculos, tanto a lo largo de su trayectoria escolar como en su desempeño en la vida ciudadana y respecto a sus posibilidades de acceder a la información o de recurrir a la escritura para ejercer, por ejemplo, el derecho de opinar por escrito.

“¿De qué se trata entonces? Se trata de hacer presentes en la escuela, desde la alfabetización inicial, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido. ¿Por qué y para qué leemos y escribimos los que lo hacemos asiduamente? ¿Qué nos aportan nuestras lecturas?” (Lerner, 2009). Cuando los niños llegan por primera vez a la escuela, es esperable que no lean ni escriban; sin embargo, pocas veces la escuela toma en cuenta el hecho de que muchos niños no saben para qué se lee y para qué se escribe, es decir, no han tenido oportunidad de participar de la relevancia social y el sentido personal que la lectura y la escritura tienen fuera de la escuela. Otros niños, en cambio, sí lo saben y esto genera una profunda diferencia en el punto de partida que la escuela puede ayudar a resolver.

Algunos niños participan desde muy pequeños en las prácticas letradas de manera constante y diversa. Otros, en cambio, participan de prácticas de lectura y escritura más circunscriptas: pueden haber estado presentes cuando sus hermanos mayores realizan tareas escolares y habrán podido empezar a comprender que leen y escriben para aprender; otros, tal vez, habrán visto leer a su madre para “sacar” cierto punto de un tejido y descubrieron que vuelve a la revista para releer el paso siguiente y saber qué hacer a continuación; también es posible que haya niños en las aulas de la UP que han participado de la lectura o de la escritura más o menos frecuente de mails, mensajes de texto o cartas convencionales para comunicarse con familiares o amigos que están ausentes.

“La heterogeneidad es una condición propia de todos los grupos escolares. Las condiciones que se generan en el aula deben tomar en cuenta estas diversidades para evitar que se conviertan en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias de la escuela.” (Lerner, 2009).

Lecturas y escrituras cotidianas

En su primera parte, este Módulo se propone, por un lado, compartir algunas reflexiones generales sobre las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, algunas de ellas poco valoradas incluso por los mismos usuarios, y muchas de las cuales se hallan probablemente instaladas en los hogares de procedencia de los niños. Por otro lado, recuperaremos y ampliaremos la reflexión -iniciada en el Módulo 1- sobre el nombre propio, *“la palabra por excelencia, vinculado por su fuerte significado afectivo con la ampliación de la propia identidad”* (Ferreiro, 2009) y cuya escritura *“es una valiosa fuente de información para el niño”* (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982) respecto al funcionamiento del sistema de escritura.

En la segunda parte, se reflexiona sobre la necesidad de crear un ambiente escolar que estimule a los chicos a aprender a leer y a escribir y se analizan distintas situaciones de enseñanza habituales en los primeros meses de 1er. grado: las situaciones cotidianas de lectura y escritura del nombre propio. *“¿El objetivo es que cada niño aprenda a leer y a escribir convencionalmente su propio nombre?”*, pregunta Myriam Nemirovsky, y ella misma responde: *“No sólo, es mucho más que eso”*. La escritura del nombre da lugar a que los niños empiecen a indagar la escritura.

En la parte final, se trabaja sobre lecturas y escrituras -también cotidianas- relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar, como los calendarios, agendas y otros; las vinculadas con la organización de la biblioteca -ya analizadas en el Módulo 1- y las escrituras que archivan y recuperan contenidos trabajados en el aula para reflexionar sobre ellos.

Los aportes de otras ciencias a la didáctica de la lectura y la escritura

A) Las escrituras domésticas y su función cognoscitiva

Nuestro objeto de enseñanza se construye, como señalamos en el DT1, en referencia a las prácticas sociales, no escolares que son estudiadas por diferentes ciencias. Nos apoyaremos en este apartado en investigaciones sociológicas acerca de las prácticas de lectura y escritura que aportan elementos relevantes en relación con el valor de las escrituras cotidianas. Más específicamente, consideraremos estudios de Bernard Lahire sobre las escrituras domésticas, muy cercanas a algunas de las lecturas y escrituras cotidianas que -como se verá en la segunda parte- a menudo forman parte de las propuestas de lectura y escritura en las etapas iniciales de la alfabetización.

«En el ámbito de la sociología, si bien la lectura ha encontrado una vía legítima de estudio en el marco de una sociología de la cultura o del consumo cultural, las prácticas de escritura, públicas o privadas, prácticamente no fueron objeto de reflexión sociológica [...], excepto en el caso de las más legitimadas -las prácticas literarias-.

[...] Casi no se sabe cuáles son las prácticas de escritura que acompañan y organizan, forman y transforman la vida social contemporánea. Sin embargo, dilucidar cuáles de estas prácticas estructuran la vida cotidiana permite proseguir [...] las reflexiones de los antropólogos e historiadores sobre los efectos organizacionales y mentales de la escritura. [...]

A partir de una primera indagación sobre la cuestión de las desigualdades frente a la cultura escrita escolar (Lahire, 1993^a) que se basaba en la observación directa de la escena escolar, hemos querido dilucidar lo que nuestra primera mirada dejaba fatalmente en las sombras: las prácticas domésticas de escritura.»

Bernard Lahire (2008).

Bernard Lahire investiga y revela que las prácticas domésticas de la escritura han sido hasta hoy tan ignoradas como lo son, en general, las demás actividades domésticas. Se trata de prácticas lingüísticas muy habituales sujetas a contextos particulares que resultan difíciles de considerar dentro de las grandes tipologías textuales.

Sin embargo, las escrituras domésticas son múltiples: algunas de ellas pueden considerarse obligatorias -como el completamiento de datos para la obra social u otros formularios- y otras dependen de las ocupaciones y hábitos de cada grupo familiar. Entre estas últimas, podemos consignar las listas de compras, las anotaciones en el almanaque, la colocación de etiquetas en recipientes de alimentos u otros productos, la escritura o copia de recetas de cocina, la anotación de los gastos o de las fechas relacionadas con el mantenimiento del automóvil o de algún artefacto doméstico. En la vida cotidiana, hay también escrituras más personales, como las de las agendas, los mensajitos entre miembros de la familia, la anotación de listas de cosas para hacer, para no dejar de decir en un encuentro o en un llamado te-

lefónico, por ejemplo, o que es necesario no olvidar al hacer una consulta al médico o al técnico que repara la computadora o el televisor, e incluso diarios íntimos o libros de familia donde se consignan eventos especiales.

«[...] para comprender las lógicas sociales implicadas en estas escrituras domésticas es que elaboramos una pregunta sobre cuáles son las disposiciones indisolublemente sociales y mentales (relación con el tiempo, con el espacio, con el lenguaje, consigo mismo y con el otro) que las heterogéneas prácticas lingüísticas posibilitan.»

Bernard Lahire (2008).

Si pensamos en un partido de fútbol improvisado durante un recreo, podemos recuperar en nuestra memoria múltiples intercambios orales entre los chicos que participan: “Tirá”, “Pasame”, “Pateá al centro”, “Dale, pateá de una vez”. Las prácticas lingüísticas contribuyen a la construcción social de las relaciones entre los jugadores y de sus disposiciones mentales para desempeñarse en el juego. Por un lado, el lenguaje empleado es indisoluble de los movimientos del partido pero, a la vez, el juego se va organizando a través de los gestos, los gritos y las formas particulares del lenguaje. Las prácticas lingüísticas, en general, contribuyen a la construcción social de las realidades pero las prácticas de escritura parecen contribuir más aún a dicha construcción.

«La lista de compras del supermercado, por ejemplo, es un medio de fijar y orientar futuras acciones, un programa de acciones, un plan [...] Ese microdispositivo planificador permite muy concretamente a quienes lo utilizan (hombres y, la mayoría de las veces, mujeres) ahorrar pasos y tiempo, limitar los olvidos posibles, etcétera.»

“Las prácticas escriturarias y gráficas [como mapas o planos] introducen una distancia entre el sujeto hablante y su lenguaje (Lahire, 1993^a), brindándole los medios de dominar simbólicamente lo que hasta entonces dominaba de modo práctico (Bourdieu y Passeron, 1970): el lenguaje, el espacio y el tiempo. Los medios de objetivación del tiempo (cronograma, agenda, planificación, etc.), las listas de cosas por decir o hacer (como planes de acción o de palabras futuras), los itinerarios o los recorridos trazados, los diarios íntimos (...), etc., son sin duda instrumentos de conformación de nuestra temporalidad, de nuestra espacialidad y de nuestro lenguaje que constituyen excepciones cotidianas y repetidas respecto del ajuste prerreflexivo del sentido práctico a una situación social (Bourdieu, 1980). Existe la misma brecha entre el tiempo vivido 'que pasa' y el tiempo organizado gracias a medios de objetivación, que entre el trayecto espontáneo de un automovilista y un itinerario de viaje planificado, preparado, dividido en etapas, etc., o que entre la palabra espontánea en un contexto de interacción y su escritura elaborada, controlada.»

Bernard Lahire. Ob. cit.

En el marco de estas reflexiones, la escritura de la lista de compras revela su importancia a causa de su función mnémica específica -como ayuda-memoria- pero también porque deja constancia ante uno mismo de lo previsto en un determinado momento y permite la reflexión posterior a partir de lo escrito: “compré otra vez

lo que no necesitaba”, “la próxima vez traigo el paquete grande porque el pequeño salió más caro”. La lista de compras es una herramienta práctica para una racionalidad cotidiana pero también un recurso cognitivo relacionado con la posibilidad de planificar.



CALENDARIO

Desde tiempos prehistóricos, hace veinte o treinta mil años, el hombre ha medido el paso del tiempo valiéndose para ello de la observación de los astros. El calendario es la forma en que los seres humanos han logrado organizar ese transcurrir, de forma tal que resulte fácil y práctico determinar cuándo un suceso tiene, tuvo o se piensa que tendrá lugar.

Diferentes culturas crearon calendarios distintos que expresan conceptos de tiempo distinto. Los símbolos gráficos no verbales que son usados transmiten significado y expresan la cultura en la que fue creado: los días de descanso, las festividades, la religiosidad y la tradición de las personas que lo utilizan. Los mayas, por ejemplo, astrónomos destacados, desarrollaron uno de los sistemas de calendario más complejos y exactos que se conocen.

El que usamos en occidente proviene del antiguo calendario romano. En el siglo XVI, un grupo de sabios convocados por el Papa Gregorio XIII organizó el calendario aún vigente, conocido como “calendario gregoriano”.

Por su parte, el cronograma, el calendario o almanaque y la agenda cumplen funciones organizativas y mnémicas. Favorecen modos de planificación de la acción en el tiempo y, en muchos casos, de recuperación de lo que se ha hecho; implican una relación más reflexiva con el tiempo pasado, presente y futuro y, algunos de ellos, han sido empleados desde tiempos inmemoriales.

En conjunto, como afirma Lahire, “*las prácticas de escritura de gestión doméstica permiten calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica*”. De ese modo, el más rudimentario escrito doméstico puede colaborar con el ordenamiento de la cotidianeidad y, en cierto modo, participar de una puesta en orden de uno mismo (Luciani, 2013) y de nuestra relación con el mundo que nos rodea.

Las prácticas domésticas de escritura constituyen pues verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico y posibilitan el dominio simbólico y la racionalización de ciertas actividades. “*Del hecho de poner en palabras escritas acciones de lo cotidiano, aún mediante una simple lista, nace una autonomía nueva del escritor capaz de gobernar su vida y sus relaciones con los demás.*” (Luciani, 2013).

“*Las prácticas de lectura y escritura de muchos de los niños que llegan a los primeros grados pueden estar muy vinculadas con este tipo de escrituras domésticas (listas del mercado, mensajitos, etcétera) y, por ejemplo, con el oficio del padre o de la madre. En algunos casos, estas prácticas circunscriptas permiten avances muy considerables en la comprensión del sentido. Entre los muchos casos que podría citar siempre recuerdo el de Rosa María, una nena que cursaba 1er. grado en un barrio muy marginal del área metropolitana de Caracas, y que al ingresar a 1er. grado escribía casi alfabéticamente. Cuando hicimos las entrevistas con la familia supimos que durante todo ese año la mamá de Rosa María estaba haciendo un curso de peluquería, que necesitaba practicar y lo hacía con su hija como 'cliente'. Mientras la mamá la peinaba, la nena sostenía una revista de peinados; la mamá leía cada instrucción en voz alta siguiendo el texto con el dedo y la nena seguía su lectura. Esta experiencia, realizada diariamente durante un período prolongado, había permitido no sólo que la niña avanzara notablemente en la apropiación de la escritura sino también que comprendiera que la escritura estaba vinculada con la vida. Que podía servir para propósitos muy precisos y vitales.*” (Lerner, 2009).



AGENDA

La agenda y el calendario tienen una función en común: la organización en el tiempo de las actividades personales o laborales. Actualmente, se conocen agendas con carácter institucional que informan de actividades que tendrán lugar en cierto país, ciudad o localidad en determinado período: agendas de vacunación, de obligaciones impositivas, de eventos culturales, de actividades educativas o de mantenimiento de un artefacto.

Todas -en diversos formatos y soportes- comparten el propósito de organizar anticipadamente acciones que se concretarán en el futuro, en fechas o plazos previamente definidos.



Agenda de XX^a Fiesta Provincial de Teatro, Gobierno de Salta, 2014.

“En los medios populares no se lee poco ni sin interés”¹

“Cuanto más se va a los medios populares, vemos que se lee menos, pero insisto en señalar que no se lee poco. Son textos prácticos para hombres o mujeres: revistas para hacer fisicoculturismo o libros de tejido, recetas de cocina, manualidades de todo tipo. Son textos que no están hechos para ser interpretados sino para ser convertidos en gesto. No se puede olvidar en la escuela que una parte de los textos -que están presentes en el medio popular- están ligados a gestos, a acciones. Son instrucciones de uso en definitiva.

Y respecto al periódico, hombres y mujeres de los medios populares empiezan leyendo los policiales, los avisos fúnebres, los nacimientos (temas importantes en los diarios locales). Todo lo cercano, lo local, les interesa. Probablemente, no leen las

noticias políticas ni las económicas. Pero sí leen, y con intensidad, novelas, sobre todo las mujeres. Es interesante destacar que las novelas son leídas como si fueran autobiografías, casi prescindiendo de su carga ficcional. Las mujeres de los sectores populares de Francia (y me animo a decir que de casi todo el mundo) buscan en las novelas una suerte de manual del saber vivir. Muchas mujeres me han dicho que compran una novela con adolescentes que se drogan porque se preocupan por sus propios hijos. O con el tema del divorcio, porque les ha ocurrido o temen que les ocurra. El éxito de “No me iré sin mi hija”, de Betty Mahmoody, se relaciona con todas esas situaciones en medios populares de mujeres divorciadas que temen que sus maridos se lleven a sus hijos.”



¹ Entrevista a Bernard Lahire, sociólogo (2006). Entrevistadora: Ana Roffo, Clarín (Fragmento).

B>EL CASO PARTICULAR DEL NOMBRE PROPIO

“Dalí cuenta en sus memorias el peso que tenía para él llamarse Salvador igual que su hermano muerto. Tal vez, se hizo un nombre con su pintura para ser diferenciado aún después de su propia muerte.”

Los procesos constructivos de apropiación de la escritura

«El nombre propio es lo primero que los niños aprenden a reconocer y escribir. Es la palabra por excelencia. Desde el punto de vista personal, el nombre propio nos identifica y forma parte de nuestra identidad. Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber muy especial, no sólo por tratarse de la primera forma gráfica cargada de significación, sino también porque conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras. Diversas investigaciones han demostrado que el nombre propio (...) es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede pues minimizarse la importancia de esta adquisición.»

Emilia Ferreiro y Margarita Gomez Palacio (1982).

Así como recurrimos en el punto anterior a investigaciones sociológicas, nos apoyaremos ahora en los aportes de la psicolingüística de orientación piagetiana para reflexionar sobre la significación del nombre propio en la adquisición de la lectura y la escritura.

El nombre propio es, sin duda, una de las escrituras cotidianas a la que se recurre habitualmente de manera casi automática: se firma un pedido, un documento, un contrato o una nota doméstica; se busca el nombre en una lista para saber en qué mesa se emitirá el voto, se revisa una lista para saber la nota de un examen.

El nombre cumple una función muy especial y privilegiada para hombres y mujeres. En efecto, es a partir del nombre que un hombre o una mujer se inscriben como individuos, como sujetos de derecho y como parte activa de su comunidad y su cultura. Al mismo tiempo, el nombre porta la fuerza de la identidad, pues denota la continuidad de alguien, más allá de los cambios a lo largo del tiempo y el espacio... El nombre propio no sólo designa o etiqueta a un objeto singular: promueve la individualidad.

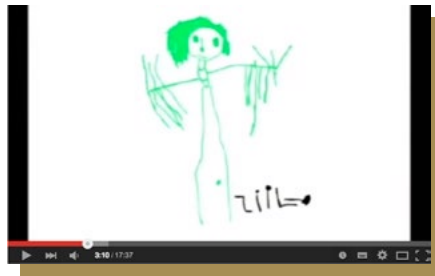
La significación del nombre propio

«El nombre propio es una pieza clave en el proceso de apropiación de la escritura. ¿Qué significado tiene esta escritura específica en los niños pequeños? En primer lugar, tiene un fuerte significado afectivo vinculado con la ampliación de la propia identidad. El descubrir que se puede ser también uno mismo “por escrito” ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura. La escritura no es cosa de los otros, de los grandes, también me concierne.»

Emilia Ferreiro (2004).

EL NOMBRE PROPIO

Desde el punto de vista léxico, el nombre propio, a diferencia del común, no participa de relaciones de sinonimia o antonimia; el nombre propio tiene capacidad de aludir al referente de manera autónoma. Los nombres propios no tienen inflexión de género aunque pueden asumir el género del hiperónimo -las Malvinas, el Paraná, el Citroën. No tienen morfemas de plural; la pluralización se construye por asimilación a los nombres comunes (las Marías, los Juanes). El nombre propio se escribe con mayúscula.



<https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>



<https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA>

Ferreiro, E. (2004). “Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar”. Conferencia realizada en el marco de la Reforma a la Educación Preescolar en México.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>

La Dra. Ferreiro señala, como se ha podido escuchar, el “fuerte significado afectivo” de la escritura del nombre propio y le adjudica también “un fuerte significado cognitivo” en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Como se podrá leer a continuación, Ana Teberosky reafirma la importancia de los nombres propios en la alfabetización inicial y la amplía a los “nombres comunes como listas de repertorio”.

También los nombres

«Las prácticas de lectura en voz alta por parte del maestro inician a los niños en la frecuentación del lenguaje escrito en los libros. Pero cabe preguntarse, ¿cuál es 'el lenguaje que se escribe' para comenzar a escribir? O, dicho en otros términos, para los debutantes puede resultar difícil comenzar por textos largos y complejos. Entonces, ¿por qué unidad empezar a enseñar?, ¿de qué rango?, ¿de qué tipo? [...] Nuestra respuesta fue la de facilitar el comienzo de la escritura a partir de una unidad de significación. Los estudios psicológicos demostraron que los niños en la edad de la escritura esperan encontrar unidades con significado (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1996). Pero, ¿cuál tipo de unidades? Para un adulto alfabetizado la respuesta es sencilla: la palabra. Ahora bien, numerosos lingüistas muestran que lo que se denomina 'palabra' se puede responder tanto con discursos completos como con grupos de palabras o con una única palabra (Blanche-Benveniste, 1993;



Dra. Ana Teberosky
Universidad
de Barcelona,
España.

1998). Qué es 'palabra' refiere a un conocimiento práctico de los hablantes que no está especificado gramaticalmente.

Desde el punto de vista categorial, las palabras pueden ser de la clase cerrada (o palabras vacías, gramaticales, funcionales [como pronombres, artículos, preposiciones y conjunciones]) o de la clase abierta (o palabras con contenido, lexicales [como nombres, adjetivos, verbos y adverbios]). [...]

Los textos editados presentan criterios bien estándares para delimitar las palabras, sean elementos lexicales o gramaticales. [...] Es difícil distinguir las mismas unidades en el lenguaje oral que actualiza todas las formas y se realiza como un flujo continuo, con superposiciones y coarticulaciones. Por lo tanto, no podemos esperar que esas mismas unidades, bien definidas a nivel gráfico, puedan ser reencontradas fácilmente a nivel oral. Pero, ¿qué ocurre si escogemos la dirección inversa?, ¿existen en lo oral unidades separables?, ¿o sólo lo escrito tiene una definición sistemática de palabra? La respuesta debe buscarse en las investigaciones psicolingüísticas que no atribuyan a los niños pequeños una noción escrita de palabra, en particular en las investigaciones sobre la edad de la escritura. La respuesta fue, hace ya tiempo, las palabras lexicales -nombres, verbos, adjetivos, algunos adverbios- son para los niños las verdaderas 'palabras' en tanto que las otras no lo son. Entre las palabras lexicales, el prototipo de 'palabra' es el nombre propio, le siguen los nombres comunes puestos en listas dentro de un mismo campo semántico (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1978).

Los nombres propios tienen particularidades que los hacen fáciles candidatos a la segmentación dentro del flujo de lo oral: son acentuados, son bastante estables en el pasaje de una situación enunciativa a otra, en el pasaje de una lengua a otra, no sufren alteraciones morfológicas, de número -salvo casos excepcionales: 'todos los Juanes son traviesos'-, son unidades de significado difíciles de predecir a partir del contexto y no pueden ser sustituidos por sinónimos. La mayoría de los estudios lingüísticos coinciden en este punto afirmando que los elementos más fácilmente separables en lo oral son las palabras que cumplen una función de designación (Blanche-Benveniste, 1993, p. 11).

[...]

Por lo tanto, para comenzar a aprender a escribir sugerimos los elementos lexicales: nombres propios y los comunes bajo la forma de listas de repertorios. Por ejemplo, listas de los nombres de alumnos de la clase, de nombres de animales, de juguetes, de ropa, etc. En las listas, los nombres no se alteran, se trata de un repertorio de palabras fuera de uso, de nombres sin artículos, de sustantivos en masculino y singular sin las realizaciones morfológicas que sufren dentro del enunciado. »»

Ana Teberosky (1998).

Para los niños pequeños, como hemos visto, tiene gran significación el nombre propio pero es importante tener presente que, en relación con la escritura "una de las primeras ideas que ellos elaboran es que los textos

representan el nombre de los objetos (Ferreiro, 1982). Así, el contenido de un texto es, para el niño, enteramente dependiente del contexto: si el texto está sobre un envase de leche dirá 'leche', si está sobre un coche dirá 'coche'. En el caso de los libros de cuentos, las imágenes y sobre todo la proximidad espacial entre imágenes y textos, serán los indicadores utilizados por el niño para anticipar el nombre (o los nombres) que para él están representados en el texto.

Inicialmente, el contenido de un texto puede anticiparse en función del contexto (incluimos en el contexto los portadores y soportes de texto y las circunstancias de aparición). Diríamos que el contexto determina la interpretación."

«*Santiago, con 3 años apenas cumplidos, mira las letras impresas en el reverso de un auto de juguete y afirma, con marcado tono sentencioso: 'Aquí hay letras. Dicen lo que es'. El mismo Santiago afirma que en las letras que acompañan la imagen de un perro dice 'Perro, lo mismo que se llama'. La escritura es cosa seria, ya que sirve para marcar una de las propiedades más importante de los objetos, que el dibujo no consigue atrapar: su nombre. Todos los niños piensan, como Santiago, que la escritura sirve para marcar el nombre verdadero de las cosas.*»

Emilia Ferreiro (2007).

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Las escrituras cotidianas en el aula. I

«El entorno tiene un papel decisivo en el proceso de alfabetización. (...) para avanzar en él un niño requiere de textos y de usuarios de textos. Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada. La alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social. (...) esas personas se constituyen en informantes idóneos acerca de cómo es el tejido y la dinámica del mundo letrado, cuáles son sus acciones, posibilidades y alcances.

(Sin embargo, no todos los niños establecen con igual intensidad contactos con textos y usuarios) entonces, es absolutamente imprescindible que la escuela se constituya en un ambiente alfabetizador para que, al menos mientras los alumnos estén en ese entorno, puedan encontrar en su interior condiciones (...) favorables para promover el aprendizaje de la lectura y de la escritura.»

Myriam Nemirovsky (2009).

Desde las primeras semanas de clases, la biblioteca tiene que ser reconocida como uno de los espacios vitales del aula. El maestro no solo lee, propone leer y hace circular los libros de la biblioteca, también los integra explícitamente al conjunto de fuentes de información y de problematización sobre la escritura. El maestro "...promueve la consulta de textos de la biblioteca de aula durante el proceso de escritura: acudir a las fuentes, utilizar información de los ficheros, buscar datos contrastados, ampliar comentarios usando documentación pertinente, ajustar expresiones consultando las utilizadas por autores consagrados..." (Myriam Nemirovsky).

Ver: Módulo 1. Biblioteca del aula. Parte 4, p. 7-18.

Por otro lado, las aulas de la UP ponen a la vista y al alcance de los niños los listados de nombres del grado, los días de la semana y los meses del año, horarios, agendas, almanaques, abecedarios, cajas rotuladas, listas de títulos de cuentos o poemas leídos, carteles en los que se distribuyen las responsabilidades semanales, repertorios de descripciones de princesas u otros personajes de los cuentos que se están leyendo, cuadros con notas relacionadas con temas de estudio que se tratan en la clase, listados de palabras o expresiones que permiten obtener información sobre ortografía y otros diversos materiales escritos, elaborados a veces por el maestro y a veces por los mismos niños.

Estas fichas, tarjetas, etiquetas o carteles, expuestos o disponibles para todos, son escrituras circunscriptas al contexto específico del aula que promueven experiencias

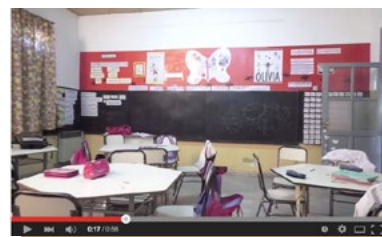
cotidianas de reconocimiento o interpretación, de copia o de búsqueda -en ellas- de la información que los niños requieren para producir nuevas escrituras. Estas “experiencias realizadas diariamente durante un período prolongado permiten que los niños avancen notablemente en la apropiación de la escritura y que comprendan, por ejemplo, que la escritura está vinculada con la vida, que puede servir para propósitos precisos y vitales.” (Lerner, 2009).

Sobre el ambiente alfabetizador

«Dar condiciones para tener experiencias variadas con la lengua escrita: escuchar leer, permitir escribir, explorar materiales variados, poder preguntar, descubrir las diferencias y las relaciones entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro, descubrir a través de la propia acción las diferencias entre dibujar y escribir... Ese contacto inicial con la escritura, absolutamente natural en el caso de los hijos de padres letrados, no es puro juego; es un aprendizaje real básico respecto a la posibilidad de asimilar otras informaciones posteriores.

¿Cómo conseguimos pensar un ambiente escolar que estimule al chico a aprender? El término **ambiente alfabetizador**, muy difundido, también introdujo algunos malos entendidos.

Ni los libros de la biblioteca de aula, ni las escrituras expuestas o disponibles en el aula con carácter casi ornamental, ni el maestro desdibujado respecto a los libros presentes o las escrituras expuestas. Sólo el ambiente alfabetizador con activa intervención del docente da lugar a que los chicos tomen contacto con objetos y problemas de la escritura que desafían las posibilidades actuales de los niños. Es necesario levantar prohibiciones respecto a la lengua escrita: desde el primer día los niños -en el sistema escolar- tienen que ver la lengua escrita como objeto, y con los múltiples objetos culturales en los cuales y dentro de los cuales existe la lengua escrita. Un ambiente en el cual se pueda aprender, debe tener libros, debe dejar circular la información sobre la lengua escrita. El ambiente en sí mismo no alfabetiza. La sola presencia del objeto lengua escrita no garantiza conocimiento pero su ausencia garantiza desconocimiento. Si queremos que el niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir, para que los niños puedan plantearse preguntas sobre ella por lo menos dentro del aula. Del mismo modo, el maestro incorpora la consulta a los libros, refiere y deriva una y otra vez a las escrituras disponibles en el aula, lee para los niños, lee para sí, los niños lo ven escribir.»



Aula de 1.º
Centro Educativo Fray Pío
Bontivoglio. Gral. Cabrera.
Córdoba.

<https://www.youtube.com/watch?v=iLGesPnRMOY>



Aula de 2.º
Centro Educativo Fray Pío
Bontivoglio. Gral. Cabrera.
Córdoba.

https://www.youtube.com/watch?v=wY_aHVO0E00

Emilia Ferreiro (En: Castorina y otros, 1999).

EL NOMBRE PROPIO EN EL AULA

El trabajo con el nombre propio “es tal vez el tipo de propuesta que con mayor facilidad incorporan los maestros a sus clases, [...] elaboran e introducen el fichero con las tarjetas con los nombres escritos de todos los niños del grupo y, generalmente, la primera vez que lo hacen se asombran al notar el entusiasmo de los niños. Ahora bien, ¿qué significa utilizar el nombre propio para ayudar a los niños a avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito? ¿El objetivo es que cada niño aprenda a escribir y a leer convencionalmente su propio nombre? No sólo, es mucho más que eso.” (Nemirovsky, M. 1995).

El trabajo con el nombre propio

«Trabajamos con el nombre propio desde el comienzo del ciclo lectivo. Cartones con hilos para ser colgados en los percheros de las tres salas de Jardín de Infantes, o bien carteles de cartulina en primer grado presentaban la escritura del nombre de cada uno de los niños del grupo (carteles de idénticos tamaños, formas y colores que sólo se diferenciaban por lo que poseían escrito). Ni fotos ni dibujos acompañaban la escritura (también los percheros aparecían desprovistos de sus consignas tradicionales). El tipo de letra utilizado fue imprenta mayúscula, incorporándose los carteles con letra cursiva al promediar primer grado (generalmente a pedido de los mismos alumnos).

La tarea inicial apuntaba a que los niños reconocieran su nombre entre los de sus compañeros. Diariamente el cartel se extraía de una caja y se colgaba en los percheros junto a las pertenencias individuales, o bien se ubicaba sobre la mesa de los niños (primer grado). El maestro ayudaba a través de la lectura o bien solicitaba a los chicos colaboración mutua para la localización.

La complejidad del material permitió que se suscitaran dificultades en la búsqueda: solicitudes de colaboración entre compañeros, discusiones en cuanto a la propiedad del material, diferencias de puntos de vista en relación con algún dato observado en la escritura... No se procuró evitar el 'error' (como lo hubiera sido facilitar la tarea a través del empleo de algún índice en el cartel), se aceptó su aparición y se trabajó para su superación.»

Ana María Kaufman y otros (1989).

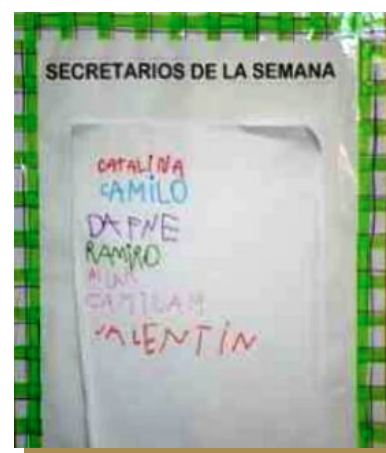
Durante las primeras semanas de clases, el conocimiento mutuo de los niños y el reconocimiento de cada niño por parte del maestro se va concretando a través de la presentación de cada uno, del llamado del docente para registrar la asistencia, del armado de los pequeños grupos para organizar el trabajo en las mesas u otros agrupamientos.

La escritura de los carteles o tarjetas con los nombres y las listas del grado pueden formar parte de esa instancia de presentación mutua, reconocimiento y bienvenida. Mientras tanto, el docente no pierde de vista el hecho de que, desde una mirada didáctica, la identificación y la escritura del nombre constituyen una fuente de información para nuevas lecturas y escrituras; los chicos que aún no leen ni escriben de manera convencional, encuentran en los nombres uno de los primeros modelos estables de escritura y, a partir de ellos, empiezan a adjudicar a las letras una referencia segura: “la de Natalia”, “la de Manuel”. Por esa

razón, considerando lo que señala Ana María Kaufman, el docente puede preparar tarjetas idénticas que sólo se diferencian por el texto escrito en ellas.

Los nombres deben circular entre los niños con diversos propósitos comunicativos; ellos necesitan frecuentarlos para saber poco a poco qué dice en cada una de las escrituras. No lo harán espontáneamente, el maestro propicia situaciones en las que los niños necesitarán empezar a reconocer su nombre entre los de los niños del grado y a copiarlo o escribirlo.

- Reconocer su nombre entre otros para colgar su mochila en el lugar previsto.
- Escribir su nombre en la hoja de la tarea.
- Pasar lista.
- Averiguar en la cartelera quiénes cumplen años este mes.
- Completar la ficha de préstamo de la biblioteca.
- Anotarse para hacerse responsable de una tarea semanal específica.
- Escribir su nombre para participar de un juego.
- Leer quiénes pertenecen al mismo equipo.



Anotarse para una de las tareas semanales.
Jardín 917. 2007.
La Plata.
Provincia de Buenos Aires.
Docente: María Guadalupe Echeverría.

El trabajo con el nombre, a pesar de su valor afectivo y su relación con la alfabetización, no debería ocupar más de media hora diaria en las primeras semanas y, necesariamente, tendría que estar planificado por el docente para que se tratara de propuestas diversas y ágiles. Pasado el primer período, los nombres sólo se usan para firmar las hojas de la tarea, las cartitas o notas e identificar pertenencias, como hacemos los adultos.

En el aula de 1.º, el trabajo con el nombre significa también trabajar sobre los nombres de los compañeros e involucra tanto situaciones de lectura como de escritura.

“¿El objetivo es que cada niño aprenda a leer y a escribir convencionalmente su propio nombre? No sólo, es mucho más que eso”, compartimos la pregunta de Myriam Nemirovsky, y su respuesta.

En las siguientes **situaciones de lectura** se plantea a los niños el desafío de **observar y explicitar cómo se distingue un nombre de otro**. Empiezan, de este modo, a identificar su nombre y algunos de los nombres de sus compañeros pero, principalmente, **comienzan a construir indicios que les servirán como referencia para la lectura de otras palabras**. Veamos la primera situación.

Descubrir cuál es cuál para encontrar su lugar



Escuela N° 69. 1er. grado.
2008, miércoles 26 de marzo.
Lomas de Zamora. Provincia de Buenos Aires.

En las primeras semanas de clase, la maestra desarrolla una secuencia de trabajo relacionada con la organización de la biblioteca; a lo largo de varios días, los niños exploran los libros, se inicia una instancia de organización de los estantes donde se van colocando cartelitos para identificar cada grupo -cuentos, libros para aprender, poesías y canciones-. Quedó establecido con los niños que la maestra leerá un cuento de la biblioteca los lunes y los miércoles y una poesía cada viernes, al entrar a la escuela. Después de la lectura, ella y los niños intercambian acerca de lo leído y la maestra vuelve a mostrar el título del cuento y pide luego a los niños que lo localicen en la tapa y se lo dicten para incluirlo en la lista de cuentos leídos.

Durante las mismas semanas, en algún momento de la jornada escolar, las tarjetas con los nombres de los niños dan lugar a diferentes propuestas diarias y muy breves de lectura o de escritura. Estas propuestas, además de las de organización de la biblioteca y de la lectura de cuentos se distribuyen en la semana alternándose con las horas de matemática, música...

El docente distribuyó de antemano las tarjetas con los nombres de los niños en cada mesa, respetando en general los agrupamientos previos para no dispersar demasiado la búsqueda en estos primeros días de clase. Deben averiguar: *¿en qué silla se sentará hoy cada integrante del grupo?, ¿dónde está mi tarjeta?, ¿cuál es cuál?*

Mientras los chicos tratan de identificar o leer su tarjeta, el maestro recorre las mesas, da pequeñas ayudas y recoge algunas discusiones en las que, en el momento, interviene, pero que retoma y pone en común cuando están cada uno en su lugar:

“Felipe y Federico confundieron sus tarjetas”, dice la maestra y escribe en el pizarrón los nombres de ambos mientras requiere la atención de algunos que todavía están ubicándose en su silla.

– “¿Por qué será que FELIPE y FEDERICO confundieron sus tarjetas...? ¿Empiezan con la misma? Y si empiezan con la misma, pensemos en qué se pueden fijar para ayudarlos y que no vuelvan a confundirse.”

“Analía y Alina se sientan en la misma mesa, ¿cómo hicieron para saber en qué lugar estaba la tarjeta de ANALÍA y en qué lugar la de ALINA?”, plantea la maestra mientras escribe ambos nombres para que todos los vean.

– “¿Cómo descubriste, Juan Ignacio, cuál era tu lugar? Escuché que estuvieron conversando con Juan Pablo para ver cuál era el lugar de cada uno.”

La maestra propone, como vemos, una situación de lectura del nombre propio y del nombre de alguno/s de los compañeros de la mesa.

Dado que las tarjetas tienen el mismo tamaño, color y tipografía, sólo la escritura puede brindar información. Es necesario comenzar a considerar aspectos de lo escrito (la cantidad y calidad de los signos gráficos) para acceder al significado. En su recorrido por el aula, la docente conversa con los niños sobre casos puntuales. Los nombres de Felipe y Federico empiezan igual y tienen aproximadamente la misma extensión. *“Esta es la tarjeta de Federico porque termina con 'la o'”, dice Felipe.* Ya no es suficiente observar la extensión de la escritura ni que empiezan igual, es necesario también considerar cómo continúan o terminan las palabras y tomar en cuenta las letras identificadas -“la o”, “la e”- que volverán a usarse para leer y escribir otras palabras.

Ver: DT2. Leer y aprender a leer. Los niños leen por sí mismos. “Lectura de textos no memorizados. La encuesta” (p. 35).

Juan Pablo y Juan Ignacio son dos nombres largos y dobles que empiezan de manera idéntica. Muchos niños descubren -en el momento en que la maestra escribe ambos nombres en el pizarrón y los lee con cierto detenimiento-, que al mismo nombre corresponden exactamente las mismas letras en el mismo orden; será necesario buscar “la de Pablo” o “la de Ignacio” para diferenciar un cartel de otro.

JUAN PABLO

JUAN IGNACIO

Analía y Alina tienen las mismas letras en distinto orden, empiezan y terminan igual, tienen casi la misma extensión. *“El mío tiene tres 'A'”, pasa y señala Analía.* Pero Mauro sorprende a todos: *“Este es el de Analía porque acá dice Ana como mi mamá”,* pasa, tapa “LÍA” con una mano y lee “ANA”, señalando con la otra: “ANA...”, destapa el final, “ANA... LÍA”.

Una vez que se comparten los diferentes criterios a los que es posible recurrir para leer los nombres, la maestra se vuelve hacia la lista de cuentos que se eligieron para leer: *“¿Cuál nos toca leer hoy?”.* Y continúa la clase.

Esta es la segunda escena de **lectura de nombres propios**.

Letra por letra



Escuela N° 9. 1er. grado.

2001, abril.

Lomas de Zamora. Provincia de Buenos Aires.

Al regresar del recreo, la docente sorprende a los niños con una indicación.

- *“¡Quédense parados junto a sus sillas!”*, dice. *“Voy a anotar en el pizarrón el nombre de un niño o de una niña de este grado. El que descubre que no es su nombre, se puede sentar”.*

Escribe:

M

– “¿Por qué te sentaste, Ramiro?”

– “Porque yo no soy con esa letra”, -responde Ramiro.

Se sientan otros; algunos antes de escuchar la respuesta del niño, otros después de escucharla porque recién terminaron de entender la consigna cuando la maestra interroga a Ramiro.

– “¿Quiénes se quedan de pie?”, -pregunta la maestra.

Y entre varios van diciendo:

– “MARIANO, MARIANA, MELINA”

La maestra continúa la escritura.

MA

Suspenso y murmullos.

– “Sentate, Meli”, -dice Franco: – “¿No ves que no está la 'E'?”

(A partir de una propuesta de Myriam Nemirovsky).

La maestra anota letra por letra. Los chicos necesitan reflexionar ante la aparición de cada una y decidir en cada ocasión si está escribiendo o no su nombre: no es suficiente fijarse en la primera letra de la palabra que la maestra escribe; algunos, como Mariano, Mariana y Melina, necesitan conocer más letras para darse cuenta de que no se trata de su propio nombre. La aparición de la “A” permite que Franco, y probablemente Melina, descarten la posibilidad de que se esté escribiendo Melina.

La situación de lectura de Mariana, nombre que finalmente anota la maestra, se extiende exactamente por quince minutos e incluye un momento final en que la maestra pregunta:

– “¿Qué tendría que cambiar para que Mariano fuera el último en sentarse?”

Cambiar la “o” por “a” da lugar a establecer relaciones entre los grafemas y su valor sonoro. Pero en este caso, la distinción resulta además muy productiva para los niños. En Mariano y Mariana, como en los otros ejemplos que agrega la maestra, la “o” y la “a” son mucho más que vocales; son morfemas que indican masculino y femenino y, por consiguiente, advertir la diferenciación entre una y otra permite comprender cómo se escriben muchas otras palabras, como señala la maestra:

– “Ah, ya saben Mariano y Mariana. Ahora pongo Fernando... (Lo escribe), ¿qué otro nombre pueden escribir si ya saben Fernando?, ¿quién pasa?, ¿hasta dónde queda igual?, ¿qué hay que cambiar?”

Esta intervención que se propone llamar la atención de los niños sobre morfemas que indican género puede extenderse más allá de los nombres propios. Permite a los docentes plantear brevísimas situaciones de reflexión sobre la escritura cuando los niños están escribiendo listas, rótulos o referencias en el marco de proyectos o secuencias didácticas que se estén llevando a cabo:

– “¿Y si escribo GATA?, ¿qué pueden escribir?, ¿qué hay que cambiar para que diga GATO?”



Sugerencia para “empezar a probar”

Una gran cantidad de estudiantes del Postítulo son docentes a cargo de la UP. Todos ellos pueden incorporar en sus aulas algunas de las propuestas de enseñanza que están estudiando. Por ejemplo, pueden elaborar conjuntamente con los niños la lista de títulos de cuentos que desean leer de la biblioteca de su aula (Ver: Módulo 1, Parte 3, p. 16-22) e iniciar una secuencia en la que el maestro los lee para todos dos veces por semana.

Esa secuencia alrededor de la biblioteca, sobre todo en primer grado, se puede articular con situaciones de lectura y escritura de los nombres propios. Un día de la semana, por ejemplo, los niños leen junto con el docente la lista de libros elaborada entre todos y colgada junto al pizarrón; buscan allí el título del cuento que les toca leer. El docente lee el cuento e intercambian entre todos sobre lo leído. Los niños anotan el título del cuento en su Ficha de Lectores (Ver: Módulo 1, Parte 4, p. 9).

Al volver del recreo, los chicos se encuentran con que el docente ha distribuido las tarjetas con sus nombres en las mesas, como en 1er. grado de la Esc. 69, de Lomas de Zamora (Ver: Módulo 2, Parte 2. “Descubrir cuál es cuál para encontrar su lugar”, p. 11). Recibe a los niños y les pide que ocupen su lugar cuando encuentren la tarjeta con su nombre. Si el docente colocó en cada mesa al menos dos nombres que empiecen igual o que tengan letras parecidas, los niños tendrán que fijarse en la escritura para saber cuál es el suyo. Mientras los niños buscan su nombre, el maestro recorre las mesas. Antes de dar por concluida la situación, comparte con todo el grado las dudas que tuvieron algunos niños para encontrar su tarjeta, como hizo la maestra de la escuela 69.

Al día siguiente, después de haber analizado la lista de su grado y seleccionado algunos nombres que empiezan igual, ingresa al aula y lleva adelante una situación similar a la que propone el docente de 1er. grado de la Escuela 9, Lomas de Zamora (Ver: Módulo 2, Parte 2, “Letra por letra”, p. 12).

Una vez concluida esta propuesta, que dura pocos minutos, el docente puede releer el cuento que se leyó el día anterior y hacerlo circular luego entre las mesas para que los niños lo hojeen y comenten entre ellos. Al volver del recreo, puede proponer a los niños que escriban -“como puedan”- una lista de los personajes del cuento en una hoja con el propósito de armar equipos en los que se distribuyan los personajes para que cada niño participe de la lectura dramatizada del cuento.

Las siguientes son **situaciones de escritura del nombre**. A diario, los niños también escriben su nombre para identificar sus pertenencias o las hojas de sus tareas, para anotarse como secretarios de la semana o en la ficha de préstamo de la biblioteca.

Se podrá ver en los registros de aula cómo algunos niños copian su nombre de las tarjetas o carteles que se encuentran en el aula; otros, son capaces de transcribirlo sin mirar la tarjeta, como una “forma fija” repetida pero no analizada; otros, escriben su nombre “de manera razonada”, según el modo en que interpretan el funcionamiento del sistema de escritura en ese momento.

Firmar las tareas

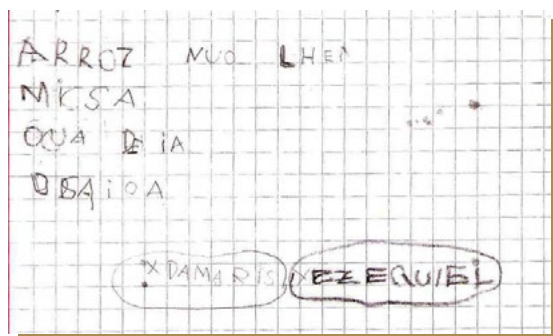


Escuela N° 9 DE 21. 1er. grado.
2012, mayo.
CABA

Por indicación del docente, los niños de 1.º -que participan del proyecto *Cancionero*¹- escribieron la letra de una canción que saben de memoria.

Ver: DT3. Escritura de los niños por sí mismos. Situaciones didácticas. “Producción de un texto memorizado” (p. 29).

Una vez concluida la tarea propuesta, cada niño o pareja firma su hoja. Por eso podemos enterarnos de que Damaris y Ezequiel recuerdan muy bien los versos del “Arroz con leche” y de que Gian Franco sabe la letra de “Que los cumplas feliz”.



Proyecto Maestro + Maestro.



Una vez que los niños terminan de escribir la canción, la maestra se acerca a los grupitos para pedir que lean lo que escribieron porque “*siempre hay que escuchar la palabra del autor*”, como señala Emilia Ferreiro². Al acercarse, va solicitando a todos que firmen la hoja.

¹ Proyecto Cancionero. Programa Maestro + Maestro. Dirección General de Estrategias para la Educabilidad. Subsecretaría de Equidad Educativa. Ministerio de Educación. CABA. Disponible en: www.maestromasmaestro.com.ar

² Ver: Módulo 2. Parte 2, p. 16. Ferreiro, E. (2004). “Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar”. Conferencia realizada en el marco de la Reforma a la Educación Preescolar en México. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>

Damaris recuerda la escritura de su nombre y lo transcribe; Ezequiel busca su tarjeta y lo copia. Gian Franco escribe “GIAN” y -sabiendo que la escritura de su nombre tiene dos partes- vuelve a hacerlo (GIAN GIAN); mira su escritura, borra y escribe “FRANCO” con gran dedicación.

En el caso de Damaris, Ezequiel y Gian Franco, como vemos, la escritura de la canción revela cómo piensan la escritura, aunque todos ellos transcriben sus nombres en forma completa, mirando o sin mirar la tarjeta.

Que los cumplas feliz

Veamos los versos del canto del feliz cumpleaños. Gian Franco reitera cuatro veces escrituras idénticas mientras va cantando en voz bajita y controlando si le falta algún verso. Es decir, reconoce y controla en su escritura -de manera bastante acertada- la relación entre la oralidad y la escritura. Por otro lado, utiliza los grafemas convencionales correspondientes, menos en la zeta final ya que, seguramente, ha regularizado que al sonido /s/ siempre corresponde la grafía “S”. La maestra no considera conveniente insistir sobre la “S” de feliz: las cuestiones ortográficas se trabajarán una vez que Gian Franco y sus compañeros avancen en sus posibilidades de reconstruir la alfabeticidad del sistema de escritura y, en consecuencia, de completar sus escrituras.



– “A ver, Gian Franco. Leé otra vez siguiendo con el dedo porque me parece que hay un problemita” - pide la maestra.

Q	LOS	U	S	FE	IS
Que	los	cum	plas	fe	liz

A la maestra le llama la atención la escritura completa del pronombre “los” -que los Cumplas...-; piensa que Gian Franco ha recurrido a un cartel del aula donde ella anotó personajes de cuentos conocidos por los niños: *los chanchitos*, *los enanitos*; *el príncipe*, *el leñador*; *la niña*. Debido a la alta frecuencia de aparición de los artículos, la maestra ha trabajado estas escrituras como “formas fijas”, es decir, sin plantear **todavía** el problema de la separación entre artículo y sustantivo, problema que en ese momento resulta muy alejado de las posibilidades de comprensión de los chicos.

De esa manera, la maestra interpreta la escritura completa de “los”. Esta interpretación también permite explicarse cómo los tres niños, cuyas escrituras muestran características silábicas -la de Damaris y Ezequiel todavía con gran predominancia de vocales-, copian o transcriben su nombre pero no lo escriben poniendo en juego lo que están entendiendo, en ese momento, del funcionamiento del sistema de escritura.

El nombre propio

[El siguiente es un fragmento de una entrevista que el investigador sostiene con un niño de 6 años; se trata, pues, de una situación de investigación, de ninguna manera de una situación didáctica replicable en las aulas. Su lectura nos ayuda a advertir que, lo que algunas veces vemos como errores suelen ser indicadores de avance cuando los niños abandonan la copia o la transcripción de formas fijas e intentan producir escrituras acordes con su modo de comprender el funcionamiento del sistema.]

*“El nombre propio, como dijimos, pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación.
(...)”*

*Miguel (6 años) escribe su nombre correctamente; cuando procedemos (con un equipo de letras móviles) a modificar el orden de las letras de su nombre, Miguel intenta leer el resultado de la transformación (cosa típica de este nivel, antes irrealizable): (MIUGEL) – Miug-e; miug-e; miug-ele (ríe). – ¡Ahí no dice Miguel!
(MIGUELE) – Mi-gue-u-le; mi-gu-el-le. Es así. (Él toma el lápiz y escribe MIGUEL).
– Miguel, mi-g-u...; mi-gu-e-el... (totalmente desconcertado con el resultado de su lectura [pues pronuncia la “U”])... migu-e-el; migu-e-el...
– ¿Dice Miguel o no? – No, acá tiene que ir la “E” (al lado de “G”).
– ¡Hacelo! (Escribe MIGEUL). – Miguel. Mi-g-e-u... Tiene que estar la ele (al lado de la “E”)... ¡y entonces la “u” no tiene! Mi mamá siempre escribe con “u”, ¡está loca!
(Escribe MIGEL). – ¡Acá sí que dice Miguel!*

Miguel es un bello ejemplo de aparición de una nueva problemática, una vez que otros problemas han sido resueltos. Es obvio que él ha escrito su propio nombre durante bastante tiempo, sin problematizarse por la existencia de esa “U” extraña, interpuesta entre “G” y “E”. Una “U” que no tiene razón de ser, puesto que para Miguel la “G” representa un único sonido y no dos. Queremos llamar la atención sobre el hecho que ciertos «deterioros ortográficos», como éste, son en realidad índices de progreso: señalan el momento de pasaje entre una forma fija global repetida tal cual pero no analizada, y una composición razonada de esas mismas formas, en donde las convenciones ortográficas no tienen, por el momento, cabida.

Afrontando un problema enteramente similar al de Miguel, otro niño, que había aprendido a escribir “QUESO” sin “errores”, se pone un buen día a escribir “KESO”, justamente cuando la forma gráfica heredada pero no poseída cede su lugar a la forma espontánea producto de la propia construcción del niño. (...)

Nuestro diálogo con Miguel no termina aquí. En la segunda entrevista Miguel nos increpa, devolviéndonos la responsabilidad del “descubrimiento ortográfico” que él mismo había realizado, y nos dice: “¡Vos me dijiste que Miguel no se escribe con u, y sí se escribe con u!”. Vuelve a escribir su nombre como antes, pero se niega a leerlo pormenorizadamente. La «forma estándar» de su propio nombre ha vuelto a ocupar su lugar propio, obligando a la comprensión de Miguel a efectuar un repliegue: es así, y tiene sus propiedades; como un objeto físico que sigue siendo como es, aunque el sujeto no sea capaz de comprenderlo enteramente.”

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

En la situación que leeremos a continuación, se suceden en la misma clase **instancias de lectura** -en el momento en que Morena y Elías se acercan a la cartelera con los nombres para buscar la información que necesitan para escribir el nombre de sus compañeros- y **de escritura**.

Organizar el juego de dados



Programa Maestro + Maestro.
1er. grado. 2012, abril.
CABA.

Los niños trabajan en una propuesta de matemática que consiste en anotar los puntos que va sacando cada jugador en cada partida de dados y decidir, luego de haber tirado cuatro veces, quién es el ganador. Para preparar el juego, el docente solicita que cada uno escriba los nombres de los participantes de su equipo para poder preparar las “planillas” donde anotar el puntaje.

La maestra propone formar grupos de cinco, es decir, escribir cinco nombres incluyendo el propio. Si bien otras actividades con el nombre llevan pocos minutos, en este caso se requiere una hora y cierran al regresar del recreo.

El ambiente del aula da lugar a que algunos niños se paren a copiar el nombre de los compañeros o de alguno de ellos. La transcripción exige un trabajo previo de búsqueda del nombre en la lista; cada niño se guía por alguna pista que lo ayuda a localizar el nombre que va a anotar. Y, si no lo encuentra, pide ayuda al dueño del nombre o al docente.

Morena

– *¿Qué nombre vas a escribir?*, - pregunta la maestra a cada uno de los que se van acercando a la cartelera mientras la mayoría está en sus lugares dedicada a la escritura.

Morena responde: – *Tamara, es esta...* (Señala correctamente).

Docente: – *¿Seguro que dice Tamara?*

Morena: – *Sí porque es la que está última...* (Tamara es el último de los nombres de la lista de niñas).

Morena, como vemos, se vale de una pista no relacionada con las letras sino con el lugar que ocupa la tarjeta. Desde el punto de vista de la lectura, es productivo recurrir a indicios ya detectados relacionados, por ejemplo, con el lugar aproximado en el que se recuerda que aparece un fragmento en el texto. La exigencia de recordar dónde dice Tamara, ante la necesidad de copiar el nombre, “favorece la construcción de indicios perdurables que permanecerán disponibles para los chicos, más allá de esta situación específica, y podrán reutilizarse al leer otros textos” (Lerner, 2001). La certeza que le da a Morena este indicio le permitirá luego focalizar en otros en los que tal vez aún no había reparado; así, cuando necesite escribir **taza** o **pata**, podrá recurrir a la tarjeta donde sabe que dice Tamara.

Elías

Elías también se acerca a la cartelera y responde a la pregunta de su maestra: – *Voy a jugar con Agus; ¿busco “Agus”?*

Todos, incluso la maestra, llaman Agus a Agustín pero en el cartel dice “AGUSTÍN”. La maestra responde: – *En la tarjeta dice “Agustín”.*

Elías: – *Igual empieza con “A”, pero es..., es más largo “Agustín” que “Agus”, ¿no?*

La docente afirma. Elías mira atentamente la cartelera y se concentra en el listado de VARONES. Es decir, anticipa en primer lugar que empieza con “A”, que no es tan corto como sería si fuera “Agus” y reduce su búsqueda al listado de varones porque sabe que allí encontrará lo que busca. Todos los lectores anticipamos diversos aspectos cuando nos acercamos a un texto; también Elías, aunque todavía es un lector muy inexperto, recurre a anticipar la ubicación aproximada de la palabra que busca, lo que le facilitará la tarea.

Elías encuentra la tarjeta. La maestra le pregunta: – *¿Encontraste AGUSTÍN o ALEJANDRO, que también empiezan con “A”?*

Elías mira la tarjeta: – *“Alejandro” no dice, dice “Agustín”. Agustín tiene esta... (señala “G”; vuelve a leer indicando con el dedo) A GGGU..., A GUSS. Está la de gato y dice AGUS... (Tapa “TÍN” con la mano).*

– *¿Cómo es eso? ¡Qué interesante! Explicame otra vez, - lo entusiasma la maestra.*

El niño señala nuevamente la tarjeta: – *Esta es la de Agustín, porque acá... (Tapa “TÍN”) dice AGUS.*

La maestra tapa entonces “AGUS” con su mano y le pregunta: – *Entonces, en esta parte, ¿qué dice?*

Elías piensa y dice: – (Pone el dedito sobre la mano de la maestra. Dice bajito) *Agus... (Y dice fuerte contentísimo) “Tín”, dice “tín”. Agus..., tén. ¿Escribo Agustín?*

– *Claro que sí, y después le vas a contar a los chicos todo lo que leíste.*

Alguno de los compañeros de Elías copia el nombre de Agustín y afirma con seguridad que puso Agus. *“Esto es así porque, obviamente, el nombre propio escrito es recibido, inicialmente, como una forma global, difícilmente analizable; en la dura tarea de encontrar un valor a las partes compatible con el valor del todo, nada es obvio ni inmediato.”* (Ferreiro, Teberosky, 1978).

Elías, en cambio, ha logrado desprenderse de la lectura global y establece, al leer, una correspondencia de las partes constitutivas del nombre (sus sílabas) entre sí.

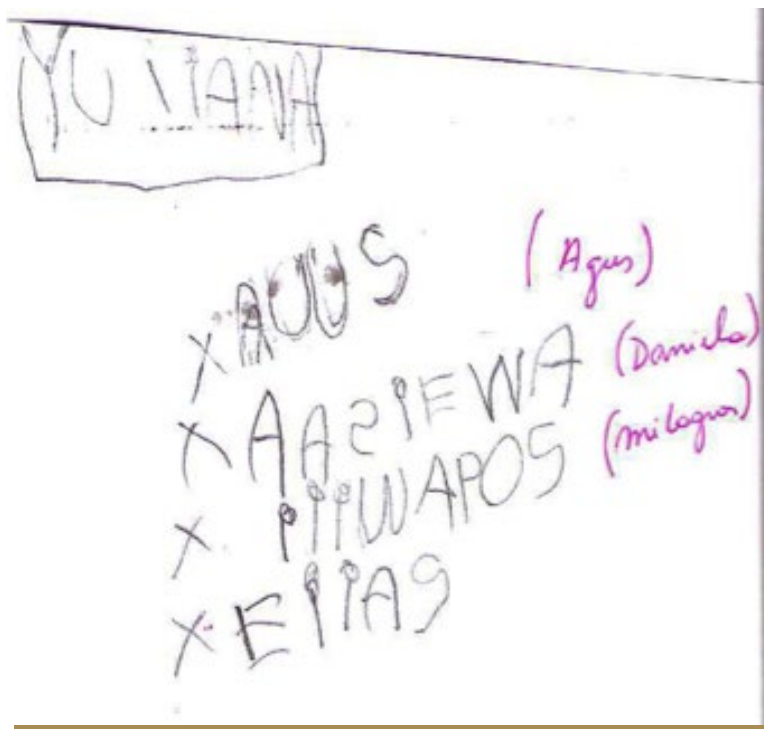


Ana descubre que su nombre aparece “escondido” más de una vez en la lista de frutas y lo muestra a sus compañeros.

Escuela 12. 1er. grado. 2009. Provincia de Corrientes.

El siguiente fragmento del registro recupera una **situación de escritura**. La maestra se acerca a Yuliana para pedirle que lea los nombres que **ya escribió**. Es un momento de gran importancia para el proceso de adquisición de la escritura por parte de Yuliana pues al leerle a la maestra revisa su escritura: cuántas puso, cuáles puso, cómo empieza, con qué termina.

Yuliana



Proyecto Maestro + Maestro. 2013, mayo. CABA.

(La maestra se acerca a Yuliana cuando advierte que dejó de escribir.)

Docente: – A ver, Yuli. Lé con quiénes vas a jugar.

Yuliana: – *Con Agus. Te leo...* (Señala con el dedo AUUS y lee), A GUS... (Mira pensativa la siguiente escritura),
– *¡Daniela! Lo leo. AASIEWA...* (Señala: AA – SI - E - WA y lee: DA – NI - E - LA; apoya su dedo en las vocales, que efectivamente corresponden a la escritura de DANIELA).

Docente: – *¿Estás segura que dice Daniela? ¿Cómo empieza Daniela?*

Yuliana: – *Con la “A”..* (Vuelve a leer), *Da ni e laaa.* Y termina con la “A”.. (Señala), *juego con Milagros y con Elías. ¿Leo Milagros y Elías?*

Docente: – *Sí, leé. ¿Con qué empieza Milagros?*

Yuliana: – (Señala i i i y lee), *Mi, con la “i”.*

Docente: – *¿Con cuántas “i” empieza Milagros?*

Yuliana: – *Con la “i”* (vuelve a señalar. Ve las tres y toma la goma pero se queda dudando).

Yuliana utiliza las vocales correspondientes en cada caso y, como puede verse, en sus escrituras emplea una cantidad de grafemas casi equivalente a la cantidad de grafemas de los nombres que escribe, aunque los mismos no correspondan a la escritura convencional de las palabras.

Para Yuliana, una vez que la maestra le pregunta “*con cuántas ‘i’ empieza Milagros*”, ve las tres ‘i’ juntas como un verdadero problema. La maestra, consciente de este obstáculo, le propone:

Docente: – *Qué te puedo escribir para ayudarte a revisar cómo empieza MILAGROS? A ver, ¿te sirve algún día de la semana?*

Yuliana: – *Mi, mi, ¡miércoles!* (Se le ilumina la cara).

Docente: – *Te escribo miércoles... (Escribe MIÉRCOLES en un papelito y se lo da), Fijate qué parte de MIÉRCOLES... (Señala), te sirve para Milagros.*

Yuliana escribió Agus sin copiar -ya sabemos que en la cartelera dice Agustín- y también Elías. Ella escribe todos los nombres de una manera peculiar. Es muy probable que la niña haya enfrentado conflictos con su escritura silábica utilizando las vocales correspondientes (puede haber tenido problemas con la cantidad mínima que necesitaba para que allí “dijera” algo -en el caso de los monosílabos o bisílabos- o que las escrituras resultantes le resultasen inaceptables para la hipótesis de variedad -por ejemplo, AAA para “banana”). En su intento por resolver estas cuestiones, muchos niños apelan a considerar que cada sílaba debe llevar dos letras, generalmente una consonante y la vocal correspondiente. Las escrituras de los nombres de los compañeros parecen estar regidas por esta exigencia, a veces

completando la sílaba con una consonante -aunque no sea la adecuada- y otras duplicando la vocal. Lo interesante es que en todas las sílabas están respetadas las vocales convencionales³. La maestra interviene sin pretender que la escritura de los nombres quede convencionalmente correcta sino que Yuliana avance en su manera de comprender el funcionamiento del sistema de escritura.



Para seguir leyendo

Conocer el modo en que los chicos piensan acerca de “qué representa la escritura” y “cómo representa lo que representa” permite al docente comprender las producciones de los alumnos durante el período de alfabetización inicial e interpretar sus respuestas. Les recomendamos la lectura del siguiente artículo:

Ferreiro, E. (1991). “La construcción de la escritura en el niño”. *Lectura y vida*, año 12, nº 3. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/sumario>

³ Ver: DT3. Las intervenciones en acción (p. 36).

LEER, DICTAR Y ESCRIBIR LOS NOMBRES PROPIOS Y OTROS NOMBRES

1er. grado, Proyecto “El festejo de los cumpleaños”

Hablaremos en reiteradas ocasiones, en la Parte III, de este Proyecto desarrollado en una escuela de Gral. Cabrera, Provincia de Córdoba. Participan de él los niños de la UP y los más pequeños de la Sala de 5, Nivel Inicial. Preparan una fiesta para celebrar juntos todos los cumpleaños.

Se podrán ver, a lo largo del Módulo, distintas situaciones de lectura y escritura en las que los niños de 1.º y 2.º participan con el propósito de no olvidar ningún detalle para el festejo.

La maestra de 1.º, Mirta Gómez, inicia una clase:

“Hoy, vamos a tener que hacer la lista de los niños que cumplen años [para enviar las invitaciones]. Vamos a hacer hoy los que cumplen en un mes, después vamos a hacer los de los otros que cumplen en los otros meses. Vamos a hacer la lista de Jardín y otros chicos la lista de los de 1er. grado”.

“La idea es que uno escriba y el otro va dictando, y el tercero, porque van a trabajar en las mesas, controla que el compañero dicte bien y el otro escriba bien”.

La Srta. Mirta entrega dos hojas. Cada mesa recibe un cronograma con los nombres de los niños de jardín o uno con los nombres de los niños De 1.º; el dictante localiza el mes, lee los nombres y los dicta, el que escribe, anota los nombres para hacer luego una única lista con todos los invitados; el ayudante acompaña a uno y a otro. En algún momento de la clase, se alternan los roles.


Como ya habrán visto, el trabajo consiste tanto en la lectura y escritura de los nombres como en la localización y lectura de los nombres de los meses. En la Parte III trabajaremos sobre calendarios y otros cronogramas disponibles en el aula que también son fuentes de información para los niños. Esta clase ofrece un adelanto.

La multiplicidad de escenas que ocurren simultáneamente en todas las aulas queda a la vista. La directora, Sra. Laura, suele participar en las clases donde se lee y se escribe; habitualmente se instala junto a alguno de los niños que necesitan un acompañamiento más cercano para animarse a leer o escribir.

Un sonido de fondo atraviesa la clase: los niños hablan entre sí, se escuchan las intervenciones de la maestra en distintos grupos y subyace un hermoso murmullo de fondo de niños que *se dictan* al escribir. Esta clase tiene una historia anterior que se actualiza frente a la nueva propuesta: los niños están habituados a cooperar en las situaciones de lectura y escritura, se prestan ayuda y asumen con naturalidad los distintos roles que les adjudica la maestra -uno dicta, otro escribe, el tercero



Lectura y escritura por sí mismos. Lista de invitados al cumpleaños.

 <https://www.youtube.com/watch?v=IlzYgGMZJfl>

controla que todo esté bien-, reproducen las intervenciones que han escuchado usar a su maestra -con cuál empieza, con cuál termina, tiene “la de casa”, utilizan la información disponible en las carteleras del aula, saben cómo ayudar a un compañero dándole pistas que le permitan resolver el problema por sí mismo. Esta situación en particular requirió una cuidadosa planificación por parte de la maestra: propone la escritura de un texto que tiene para los niños un sentido concreto e inmediato pues participan del proyecto “El festejo de los cumpleaños”; preparó puntualmente copias para cada grupo que reproducen la estructura de la cartelera de cumpleaños que se usa en ese aula desde el inicio del ciclo lectivo; recorre las mesas e interviene en la lectura y en la escritura que se está produciendo en cada caso atendiendo al estado de conocimiento que los niños muestran en ese momento; anima a todos a participar de la situación planteada. La maestra y los niños están familiarizados con la presencia de la directora en el aula. Ella se sienta, no casualmente, junto a una de las niñas que necesita todavía un acompañamiento más cercano del adulto. En la misma mesa, otros niños se desempeñan de manera más autónoma. La heterogeneidad es una característica habitual de los grupos escolares que es asumida por el equipo docente.

Volvamos a mirar algunas escenas.



1'27'

Directora: – ¿Por qué no se fijan ahí en el papel afiche? ¿Quién se anima a leer todos los meses?

(Indica el afiche de los cumpleaños del grado).

Alumno: (Lee). – Enero.

Franca: – Febrero, porque tiene la “efe”...

(Recitan de memoria los meses y señalan.)

Directora: (Interrumpe). – Gustavo, ¿te animás a buscar agosto?

Gustavo: (Señala ABRIL. Es uno de los meses que seguía en el orden que iban leyendo y empieza con “A”).

(Franca y su compañera se paran y señalan).

Franca: – Acá dice agosto, agosto termina con “o”. Yo lo sé porque es mi cumpleaños... (Señala), FRANCA.

Franca ¿sabe leer *agosto*? Sabe leer su nombre y sabe que, allí donde está su nombre, dice agosto. Lo confirma porque “*empieza con 'A'* y “*termina con 'O'*”; cuando necesite escribir *agosto* o *pato* -que termina como agosto- sabrá dónde buscarlo.



2'08'

(La maestra se va acercando a cada mesa).

Docente: – ¿Dónde dice diciembre, Loana? Esperá, esperá... (Le indica al compañero de Loana), ella se va a dar cuenta. Ayudale, no le indiques, dale una pista.

Alumno: – La “de” con la “i”.

(Con la ayuda del compañero, Loana localiza dónde dice “diciembre” y continúan la tarea).



4'13'

(Se acerca a la mesa de Gustavo, Jazmín y Franca. Gustavo localiza “noviembre”).

Docente: – A ver, Gustavo, el primer niño que vas a dictar, ¿cuál es?

Gustavo: (Lee). – Niii, ¡Nico!

Docente: – ¿Nico, dice? ¿O Nicolás?

Jazmín y Franca: – ¡Nicolás!

Docente: – Y si dijera Nico, ¿hasta dónde tenemos que tener escrito, si dijera Nico? ¿Qué te parece, Jazmín?

Jazmín: – Hasta la “o”.

Docente: – A ver, mostrale, Jazmín.

(Gustavo se adelanta y señala).

Docente: – ¡Muy bien, Gustavo, te diste cuenta!



2'23'

Docente: – ¿Qué les parece, Francisco y Fabricio, se escriben iguales?

Niño: – Sí...

Docente: – Tienen letras muy parecidas. ¿Y cómo terminan? ¿Cómo me doy cuenta dónde dice Francisco y dónde dice Fabricio?

Niño: – Acá dice Francisco porque termina con “la de casa y con la o” y acá dice Fabricio porque termina solo con la “o”.

Recordemos que el trabajo con el nombre es **una** de las situaciones de lectura y escritura que la maestra propone en el día; en la escuela de Gral. Cabrera, una vez concluida la clase, la maestra reparte los libros de **Olivia** y cada pareja retomará el ensayo para leerles los cuentos a los niños de jardín, el día de la fiesta.

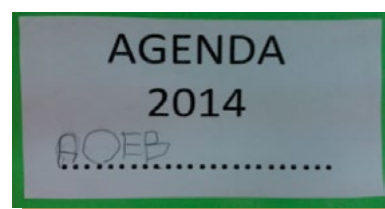
Las actividades cotidianas con los **nombres** articulan múltiples situaciones de lectura y escritura. Son situaciones diferentes entre sí y de corta duración -unos minutos o media hora- planificadas por el docente para retomar diariamente el trabajo sobre la lectura y la escritura de los nombres.

Al retomarlas **diariamente**, la lectura y/o escritura de los nombres se va haciendo una **práctica** que logra instalarse a lo largo del desarrollo de eventos cotidianos; cada uno de estos eventos tiene diferentes propósitos y variadas condiciones: se pasa lista, se completa el cuadro de los responsables de ciertas tareas o la ficha de biblioteca; se escribe, se lee o se reflexiona sobre lo que se escribe y se lee; se lo hace individualmente o en grupos, en el pizarrón o en la mesa, con o sin modelos disponibles.

Las diversas situaciones de trabajo con los nombres se proponen durante un mes y medio o dos meses; al cabo de ese tiempo el maestro advierte que los niños logran, según sus posibilidades, reconocer su nombre y algunos otros o que logran empezar a leerlos. Del mismo modo, observa que algunos niños recurren a los carteles para copiar algún nombre o ya intentan “una composición razonada de esas mismas formas”. Casi todos toman los nombres como fuente segura de información para realizar otras lecturas y escrituras.

Al cabo de las semanas en las que se prolongan estas actividades, es probable que algunos niños todavía no manifiesten progresos respecto a la escritura de su nombre. A partir de la importancia del nombre propio respecto a dar lugar a los niños a que empiecen a indagar la escritura, el primer objetivo en 1.º es que todos los niños que no lo saben aprendan lo antes posible a escribir su nombre. El maestro necesita dedicarles especial atención e intervenir con ellos específicamente y **a tiempo**, es decir, en las primeras semanas de clases.

Las propuestas de copia del nombre, tomando las tarjetas o carteles como modelo, pueden no resultar suficientes para todos. El maestro planifica las siguientes situaciones para trabajar individualmente con algún niño o con el pequeño grupo que necesita una intervención más focalizada durante varios días consecutivos.



Juan escribe su nombre en la primera página de su agenda personal.

Escuela 22, DE 21; 1er. grado.
2012, mes de abril. CABA

- Se propone que empiecen a diferenciar las letras de su nombre.

Decide emplear un equipo de letras móviles, ofrecer un grupito acotado de letras y acompañar a cada niño a clasificar las que están en su nombre y las que no lo están, en presencia de la tarjeta o el cartel. Les plantea también opciones entre dos letras, por ejemplo, para que cada uno observe cuál de ellas es la primera de su nombre y cuál no. Le entrega a cada uno “todas las de su nombre” para que lo armen sin que le sobre ninguna.

- Intenta que empiecen a establecer relaciones entre su nombre y otros del grado que empiezan o terminan igual.

El docente ofrece a cada niño una tarjeta con su nombre y la de alguno de sus compañeros para focalizar su atención en la primera letra y establecer comparaciones. Lee junto a Juan, por ejemplo, Juan y Julia, o Javier y Juan, para que Juan advierta que “la suya” es “la de Julia” o “la de Javier”.

- Propone que relacionen las diferentes letras de su nombre con la de otros nombres del grado.

“Juan va con la de Agus”, “con la de Nadia”.

➤ Llama la atención sobre el orden de las letras.

“Primero ‘la de jueves’, sigue ‘la de Agus’, ahora la ‘a’, termina con ‘la de Nadia’; ¿cuál viene después?”

➤ Compromete a los niños a que se hagan cargo de aprender en qué orden van las letras.

Los ayuda a asumir la responsabilidad convocándolos a que aprovechen un tiempo libre, con el equipo de letras, en el pizarrón o en una hoja y recordándoles que ensayen la escritura de su nombre varias veces en casa.

Seguramente, los niños que tardan más tiempo en manifestar avances empezarán también a controlar de manera progresiva su escritura -la convencionalidad de los grafemas, las variaciones cualitativas y cuantitativas que lo llevarán a construir modos de diferenciación entre las escrituras y las relaciones entre la pauta sonora de la palabra y la escritura- si en el aula:

- Se sigue favoreciendo un intenso contacto con la escritura convencional en las situaciones de lectura de los niños por sí mismos.
- Se ofrecen múltiples fuentes de información, escrituras convencionales “seguras” -los nombres, los días de la semana, los títulos de cuentos que se están leyendo, etc.- a las que los chicos pueden recurrir cuando escriben, no para copiarlas sino para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura.
- Se trabaja desde la escritura de los chicos, problematizándola a través de diferentes intervenciones: la lectura de la propia escritura, ...

Los nombres propios en 2.º

La cartelera con los nombres permanece presente a lo largo de la UP y se amplía progresivamente incluyendo nombres de personajes, autores, lugares donde ocurren las historias que leen y otros. En 2.º sigue siendo una de las diferentes fuentes de información que ofrece el aula. Es probable que algunos niños necesiten, en los primeros tiempos, recurrir todavía a los nombres para buscar información y resolver otras escrituras.

Ayelén, Antonio, Carolina y Griselda son alumnos de 2.º grado; Arlequín, el maestro o el carpintero Cereza y el Hada Azul son personajes de **Pinocho**, la novela que la maestra lee por capítulos los martes y viernes en la última hora; Carlo Collodi es el autor de la obra y Graciela Montes una de las autoras preferidas de los chicos.

Recién cuando hacia fines de mayo llegaron al capítulo donde aparece el Hada Azul, una de las niñas dijo, señalando la columna vacía de la "H": – *Pongamos Hada Azul en esta que no tenemos ninguna.*

– Ah -dice la maestra-. *Es cierto, no teníamos ningún nombre en la hache. Escribo Hada Azul.*



PINOCHO

Las aventuras de Pinocho es una novela del escritor italiano Carlo Collodi. Entre 1882 y 1883, las aventuras de este muñeco-niño se publicaron por capítulos en un periódico. Es una de las obras más leídas de la literatura universal; gran cantidad de artistas la ilustraron a lo largo de sus más de ciento treinta años de vida.

En ese momento del año, ya varios chicos de 2.º preguntaban si ciertas palabras se escribían con hache; desde la aparición del Hada Azul en la novela y en la cartelera, la duda se generalizó. Del mismo modo, un porcentaje importante de los alumnos de 2.º grado tomaron como "forma fija" la escritura del nombre del maestro o carpintero Cereza, a pesar de las dificultades ortográficas que presenta la palabra, y comenzaron a preguntar sobre otras palabras: "¿Va con zeta?", "¿va con la de Cereza o con la ese?"

A
AYELÉN
ANTONIO
ARLEQUÍN

C
CAROLINA
GEREZA
CARLO COLLODI

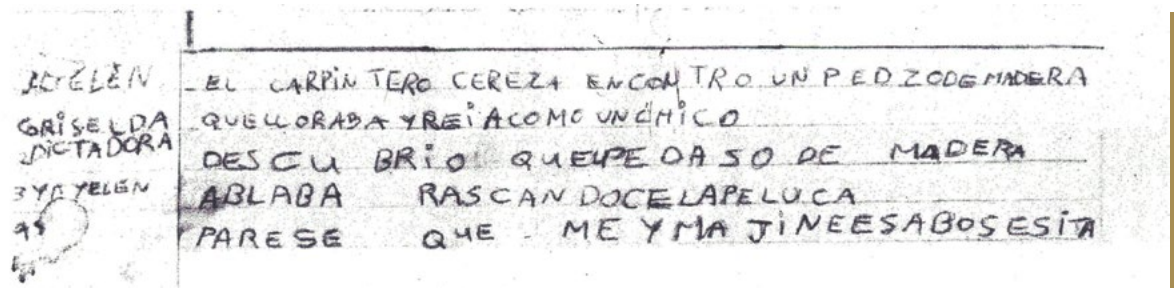
G
GRISELDA
GASTÓN
GRACIELA MONTES
GEPETTO

H
HADA AZUL

Capítulo I



Leamos la renarración del inicio del capítulo I de la novela **Pinocho**. Suponemos que el primer párrafo lo escribe Ayelén porque Griselda aparece como “dictadora”⁴, es decir, dicta mientras su compañera escribe. Al iniciar el segundo párrafo, el lápiz cambia de mano.



Proyecto Maestro + Maestro. 2013, mayo. CABA.

La novela **Pinocho** presenta, luego del título de cada capítulo, una leyenda que anticipa brevemente qué ocurrirá. El descubrimiento de estas leyendas fue muy celebrado por los niños; antes del momento de la lectura del capítulo, la maestra propone -a un niño por vez- ensayar la lectura y dar a conocer la leyenda a sus compañeros. Después, ella lee el capítulo.

Esta es la leyenda del capítulo I:

< De cómo el carpintero maese Cereza
encontró un trozo de madera
que lloraba y reía como un niño. >

Como vemos, en el texto de las niñas, Ayelén conoce la leyenda pero no la copia; la reduce y emplea sinónimos de uso más habitual para ella (pedazo por trozo; chico por niño). Escribe “el carpintero Cereza” de manera casi convencional, con todas las letras pero pone CARPIN TERO. No se confunde al escribir Cereza; pregunta si “pedazo” va con zeta y escribe “PEDZO”.

Las escrituras que circulan en el aula -las carteleras y las leyendas de la novela, por ejemplo- crean un ambiente en el que los niños, desde 1.º, producen escrituras inspirándose en las historias leídas y empezando a plantearse preguntas ortográficas y muchas otras.

Griselda toma el lápiz para continuar con la segunda parte de la renarración del capítulo; su escritura es prácticamente completa pero sin casi ninguna separación convencional entre palabras.

⁴La palabra “dictadora” aparece en el texto que producen las niñas para dejar establecido con claridad “quién hizo qué”: Ayelén, productora de la escritura y Griselda, dictante.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Las escrituras cotidianas en el aula II

A> Las lecturas y escrituras cotidianas que organizan el tiempo y la tarea escolar

Como ya se ha dicho en la primera parte del Módulo, las aulas de la UP ofrecen a los niños escrituras variadas, muchas de las cuales cumplen funciones sociales bien definidas: los calendarios, los almanaques, el horario escolar, las agendas personales, agendas de lectura o de cumpleaños, las fichas con los datos personales o las libretas-índice con el nombre, la dirección y el teléfono de los compañeros. Algunos de estos soportes de empleo cotidiano han ido en los últimos años ocupando un lugar en la propuesta de enseñanza de los primeros grados, con los matices que marca el contexto escolar.

Son soportes materiales que permanecen disponibles en las paredes del aula o de la escuela y en las mochilas de los niños. Si el maestro los insta a recurrir a ellos en distintos momentos de la jornada escolar, por un lado, contribuyen a introducir a los niños en prácticas habituales en la vida cotidiana como lo son anotar fechas u horarios para recordarlos, consultar el almanaque para saber en qué día de la semana “cae” un feriado, llenar una ficha con los datos personales, seguir el orden alfabético para encontrar una dirección o un teléfono. Por otro lado, al disponer de calendarios, horarios o agendas, el maestro puede dar continuidad y lograr la progresiva autonomía de los niños en las prácticas cotidianas de fechar las tareas, anotar el día de una salida al parque, buscar el teléfono de un compañero ausente o buscar en el horario en qué momento hay que ir al aula de plástica.

Como también se ha dicho, estas instancias de lectura y escritura, por ser cotidianas, pueden empezar a instalarse entre los niños como prácticas dentro y fuera de la escuela. A la vez, la relación diaria con estos portadores estables -como ocurre con el nombre propio- también les plantea desafíos; cuando los niños empiezan a plasmar escrituras como producto de su propia construcción, las escrituras convencionales les resultan contradictorias y conflictivas y los llevan a intentar soluciones; algunas son soluciones de compromiso, otras dan cuenta de un avance en la comprensión del sistema de escritura.

El horario. 1er grado

Escuela 15 DE 18. CABA. 2005

Los niños participan de la organización del horario del grado. La maestra presentó el cuadro del horario en blanco, distribuyó entre las cuatro mesas carteles con los nombres de los días de la semana y de las asignaturas u otras actividades que tienen un horario estable: tecnología, música, biblioteca, plástica. Los niños analizan en grupos los carteles que les tocaron.

Se escuchan las voces de varias niñas; una de ellas tiene en sus manos un cartel que dice MARTES.

Comenta: – *Acá no dice tecnología. ¿No se dan cuenta que dice un mes?*

Su compañera le responde: – *Esto es un día de la semana, ¿no ven allá? Mirá... (Señala un póster con los días de la semana), ¿no es idéntico?*

La maestra toma los carteles de LUNES y MARTES que dos grupos han identificado y, en diálogo con los chicos, los ubica en su lugar en el horario.

Luego, pide que cada grupo busque entre los carteles que le tocaron aquellos que corresponden a los días de la semana que todavía faltan: MIÉRCOLES, JUEVES y VIERNES. De ese modo completarán la primera celda horizontal del horario y será el momento de ubicar las diversas actividades en el día y hora correspondientes. En la filmación, se podrá observar la discusión con intervención de la maestra, en uno de los grupos.

Por lo que puede verse, nos encontramos ante **una situación de lectura de los nombres de los días de la semana**. En los pocos minutos observados, vemos que estas escrituras cotidianas plantean a los niños de 1.º desafíos similares a los que hemos observado en los momentos de lectura del nombre propio. En el marco de una práctica social -organizar el horario- el propósito didáctico de la maestra se centra en que los niños avancen en la elaboración de indicios para llegar a leer de manera convencional y reflexionar sobre el sistema de escritura.



Lectura de los niños por sí mismos. Horario escolar. 2005.

<https://www.youtube.com/watch?v=AyP6ha6dZ08>



Lectura de los niños por sí mismos. Horario escolar I. 2005.

<https://www.youtube.com/watch?v=AyP6ha6dZ08>



Registro de clase

Docente: Cristina D'Onofrio.

1er. grado. 2005.

Escuela 15 DE 18. CABA.

Docente: – *Todos busquen en sus cartelitos si encuentran algún otro día de la semana, que nos quedan miércoles, jueves o viernes.*

Alumno 1: – *Este.*

Docente: – *A ver. Ponelos así, así todos pueden ver, ella también tiene que ver. Pongan así, así todos pueden ver. A ver, Maxi encontró algo, a ver.*

Maximiliano: – *“Miércoles”, acá dice “miércoles”... (Señala el cartel que dice “biblioteca”).*

Docente: – *¿Ahí dice “miércoles”?*

Alumna 1: – *No, porque “miércoles” empieza con la “M”, no empieza con la “B”.*

Maximiliano: – Pero es larga la palabra.

Alumna 1: – Pero miércoles no empieza con la “B”.

Maximiliano: – ¡Es ésta! (Señala el cartel de “miércoles”).

Docente: – A ver, ¿por qué pensás que es ésta?

Maximiliano: – Porque empieza con la “ma” de “mamá”.

Docente: – (...) porque tenemos que encontrar un día de la semana ¿y ustedes qué piensan; que encontramos esa palabra?

Maximiliano: – Yo digo que sí.

Docente: – ¿Acá podría llegar a decir miércoles? (Muestra un cartel que dice “música”).

Maximiliano: – No, porque no lleva “U”.

Docente: – Muy bien. ¿Qué piensan ustedes?

Alumna 2: – Que lleva “U”.

Docente: – ¿Miércoles?

Alumno 2: – “Mi” lleva “miércoles”.

Docente: – ¿Te suena la “U” en “miércoles”?

Alumna 2: – No.

Maximiliano: – “I” lleva “miércoles”.

Docente: – ¿Entonces están todos de acuerdo?

Maximiliano: – La “R”.

Docente: – Ajá. Ahora vemos que miércoles lleva la letra “i”, ¿está la letra “i”?
(Muestra el cartel).

Alumna 1: – Sí.

Docente: – ¿Dónde?

Alumnas 1y2: – Acá... (Señalan la “i”).

Maxi busca el cartel donde dice miércoles. Se vale para su búsqueda de un criterio de diferenciación exclusivamente cuantitativo: “Acá dice MIÉRCOLES..., porque es una palabra larga”.

Detengámonos en analizar cómo interviene la compañera de Maxi y qué indicios busca ella en la escritura para tratar de leer miércoles. “No, porque MIÉRCOLES empieza con la 'eme' y no con la 'be'”.

Sin embargo, ¿es suficiente tomar en cuenta cómo empieza una palabra para leerla? La maestra interviene para intentar que todo el grupo comparta el indicio que permitió a la niña distinguir MIÉRCOLES de BIBLIOTECA -dos palabras largas- y, luego, plantea una pregunta para que profundicen la búsqueda de diferenciaciones entre MIÉRCOLES y MÚSICA -que empiezan igual- y ensayen, de ese modo, la posibilidad de coordinar modos de diferenciación cuantitativos y cualitativos.

En otra de las aulas de 1.º, uno de los niños recurre al nombre del mes, ABRIL, para escribir Gabriel. Ha aprendido, con la orientación de la maestra e imitando a otros compañeros, a **buscar fuentes de información en las escrituras expuestas en el aula para resolver nuevas escrituras**. Sin embargo, como veremos, se produce un desajuste entre la información que obtiene y lo que logra finalmente escribir⁵.

Esta situación muestra el tipo de desafío que una escritura convencional que los niños consultan cotidianamente -como su nombre o LUNES- puede plantearles.

Los meses del año



1er. grado A, mes de abril.

Escuela 72. Rafael Calzada.

2012. Provincia de Buenos Aires.

La maestra ha propuesto la lectura de **El nabo gigante**⁶; cada niño tiene su ejemplar, lo han escuchado leer y pueden reencontrar los fragmentos que les parecen más divertidos y, luego de ensayarlos, leer alguno de ellos para los compañeros. Escribieron la lista de los personajes que ayudan al viejo a arrancar el gran nabo y muchos pueden explicar cómo se dan cuenta si la vieja llama al ganso, a la gallina o al gato, apelando a otros índices dado que todos esos nombres empiezan igual.

Desde el inicio de las clases, los chicos han estado leyendo a menudo -y generalmente a coro- los días de la semana y, desde que inició abril, los meses del año hasta llegar (enero, febrero, marzo, **abril**). Cada mañana, la maestra pregunta el día y el mes para poner la fecha en el cuaderno e invita a buscar las escrituras en la cartelera correspondiente; rotativamente una pareja pasa a buscar el cartel del día y otra el del mes. Algunos ya recitan los días y los meses parándose delante de la cartelera correspondiente y siguiendo el orden con el dedo; todos ya saben que **SÁBADO** y **DOMINGO** no hay clases y varios ya se refieren a “la de **LUNES**”. Para copiar luego la fecha en sus cuadernos, casi todos necesitan todavía que la docente ponga una marquita con lápiz para saber dónde empezar; varios

⁵ El ejemplo que analizamos se relaciona casualmente con los nombres de los meses; situaciones similares a esta tienen lugar ante la escritura convencional de nombres propios o cualquier otra con la que los niños tengan la posibilidad de relacionarse cotidianamente.

⁶ Proyecto Escuelas del Bicentenario. (2010). Buenos Aires. Ilpe-Unesco.



requieren que la maestra copie con ellos el día o el mes; seis de los diecinueve niños llegaron a escribir MARZO sin mirar el cartel.

Cuando los niños logran leer muy bien **El nabo gigante**, se decide invitar a los compañeros de 1.º B a escucharlos leer el cuento. Ahora están haciendo una lista de los invitados para no olvidar a ninguno.

Los meses del año. 1er. grado, 21 de abril.



Escuela 72. Rafael Calzada.
2012.
Provincia de Buenos Aires.



Roger está parado frente al cartel de los meses, atento y en silencio mientras sus compañeros anotan los nombres de dos niños del otro 1.º a los que van a invitar a la sesión de lectura. La maestra se aproxima y le pregunta si ya terminó.

Roger: – No. Yo invito a Gabriel y puse... (Toma una tiza, puse ésta, la de gato... (Roger escribe “G” y lee señalando con el dedo “GA”. Mira a la maestra). – No puse una “A”... ¿Va con “A”?

Docente: – ¿Cómo sería con “A”?

Roger: (Duda. Agrega “A” y lee.) – “GA”..., “GA”, “BRI”..., va con la “BRI”... Para eso yo estoy acá mirando... (Levanta el brazo y señala y lee), MARZO y acá abajo ABRIL. “BRI”, ¿es la de ABRIL?

Docente: – Mirá, te pongo ABRIL más cerca para que veas si está la “BRI” que necesitás para Gabriel... (Escribe en la parte baja del pizarrón ABRIL). – Leé ABRIL señalando con el dedo. (El niño señala y lee “A”. Vuelve a leer “A” pero mientras dice “BRI” duda hasta dónde marcar con el dedo).

Docente: – Acá te escribí ABRIL. Vos necesitás la “BRI”, tapo la “A” (pone su mano) y, ¿qué más tapo para que te quede “BRI”? (Vuelve a leerle ABRIL sacando la mano cuando dice “A” y volviendo a taparla para leer “BRI”).

Roger: – “BRI”, con “i”. (La maestra tapa la “L” con su otra mano, queda “BRI” descubierto. Roger va a su mesa y escribe), **GBRIL**.

La búsqueda pertinente de la información que le hacía falta para escribir Gabriel le dio a Roger buenos resultados con el apoyo de su maestra: logró, como deseaba, encontrar la “bri” en abril para escribir Gabriel. Es importante observar, sin embargo, la duda que manifiesta Roger cuando intenta leer abril “con el dedo”.

Roger ha dado una muestra de cómo él, en este momento, piensa la escritura; cuando dice “puse la de gato”, escribe “G” y lee “ga” señalando “G”. Lee “ga” para tratar de seguir con “la bri” que buscaba en abril, pero cuando procede a la lectura de lo que produjo, solo tiene una letra (“G”) y falta la vocal cuyo valor sonoro tiene perfectamente identificado: “¿Va con ‘A’?”

¿Por qué la maestra pregunta “Cómo sería con ‘a’”? Porque Roger -según sus posibilidades de entender el funcionamiento del sistema de escritura- podría haber resuelto de tres modos posibles: escribir “GA” sólo con “G”, sólo con “A” o con las dos, “GA”. Está muy convencido de que es “la de gato”, la “A” tiene mucha fuerza y se resigna a escribir “GA”.

La maestra tapa la “A” de abril; Roger ya comprende que cada parte de la palabra emitida corresponde a una de las partes de la palabra escrita, pero al intentar controlar la lectura “con el dedo” se enfrenta con un conflicto: encuentra un sobrante de letras. Si “G” resultaba suficiente para escribir “GA”, le cuesta ajustarse a los límites de “BRI”, tres letras para una sola emisión aunque sabe que va la “i”.

La intervención de la maestra lo ayuda a aceptar desde dónde hasta dónde se extiende la “BRI”. Le tapa y destapa la “A” para que Roger pueda ajustar la extensión oral de “BRI” a la extensión de lo escrito; él tomó entonces la información puntual para “BRI” y agregó “L”. Su escritura final muestra, sin embargo, que resolvió el resto **GBRIL**: “G” siguió resultándole suficiente para “GA”.

Las escrituras cotidianas constituyen modelos que muchos niños copian sin cuestionarlas o sin intentar resolverlas según su forma de comprender la escritura. En este camino, los niños avanzan siempre que el maestro proponga a diario situaciones de lectura y escritura e intervenga para ayudarlos a reflexionar sobre ellas.

La aparición temprana y el empleo sistemático -sostenido por el maestro- de calendarios, horarios, agendas y otros soportes de uso social dan lugar, como vimos, a la reflexión sobre el sistema de escritura. Estos portadores ofrecen, generalmente, una sucesión de elementos discontinuos o “palabras sueltas” -los nombres de los días, los meses del año, las asignaturas- que permiten “espacializar” la escritura, hacerla más visible en su materialidad (Teberosky, 2008), realizar una actividad sobre ella de tipo metalingüístico: los niños pueden inspeccionar cada elemento -buscar “bri” en abril-, descontextualizarlo para su análisis, compararlo con otro de la serie.

El momento de una **clase de lectura por grupos en 2.º grado** que veremos a continuación, permite advertir que los niños -a partir de la práctica instalada en el aula de consultar el horario, anotar en la agenda, buscar una fecha de cumpleaños- han progresado no sólo en sus posibilidades de leer por sí mismos sino también en la oportunidad de apropiarse de una práctica social que les permite poner a su servicio la información del horario escolar.

El horario. 2.º grado



Escuela N° 3.
2006.
Las Heras. Provincia de Santa Cruz.

Los niños están trabajando en sus mesas. Revisan enciclopedias en busca de información sobre los animales de hábitos nocturnos; en cada mesa, un niño toma nota.

Docente: – *Chicos, vayan terminado que va a tocar el timbre.*

Rita: – *¡Uy, no, justo ahora que encontramos lo de las lechuzas!*

Rocío: – *(A su compañera) ¡Dale! Anotá cómo atrapan a las presas que tenemos que llevarle el libro a Sandra... (Se refiere a la bibliotecaria de la escuela).*

Soledad: – *(Se para y pasa el dedo por el HORARIO colgado junto al pizarrón). ¡Seño! Hoy, ¿qué día es?*

Docente: – *Hoy es miércoles.*

Soledad: – *(Ubica el dedo en MIÉRCOLES y lo desliza hasta donde dice BIBLIOTECA, en la primera hora del viernes). ¡Rita! ¡Escribí tranquila! Recién el viernes le tenemos que devolver el libro a Sandra.*

Soledad comprende la situación, se dirige al lugar adecuado para evaluar la “grave-dad” de la misma, busca los días de la semana -línea horizontal de la tabla de doble entrada del horario-, desliza el dedo hasta encontrar la información que busca en la línea vertical de la tabla -BIBLIOTECA- y tranquiliza a sus compañeras. El horario, trabajado insistentemente también como práctica social que ayuda a organizar los tiempos, ya forma parte de las prácticas habituales de los niños.

Agenda de datos personales



Docente: Viviana Rubinstein.
1er. grado D. 2007.
EP 63. La Plata. Provincia de Buenos Aires.



Contar con los datos de los compañeros puede resultar útil. La maestra propone que cada niño arme su propia agenda a lo largo de varias semanas.

Los chicos revisan diversas agendas y libretas con índice, de circulación social. Observan que algunas tienen una letra del abecedario por página y otras dos. En pequeños grupos seleccionan los nombres de los compañeros de acuerdo con la inicial (una mesa se ocupa de la página que contendrá los nombres que comiencen con A, B y C; otra mesa, con las letras D, E y F y así sucesivamente) y cada mesa completa las diversas páginas a lo largo de días venideros.

Luego se incorporan otros datos de cada compañero: teléfono, domicilio y fechas de cumpleaños. Para ello, diversos grupos de niños -como los que aquí vemos- intercambian entre sí los datos necesarios. Puede disponerse de una agenda para cada niño y otra para el aula que será enriquecida con otros datos de interés (de la institución, de la comunidad, teléfonos de servicios de emergencia, etcétera).

Consultar la agenda supone desarrollar prácticas de lectura y escritura. En esta actividad habitual, los niños deben resolver problemas de lectura por sí mismos donde el desafío consiste en localizar -con ayuda del docente- un dato determinado: *“Busquemos en la agenda cuándo es el cumpleaños de Matías para festejarlo en la escuela”, “Busquemos el teléfono de Laura para saber por qué está faltando a clase”*. O bien, la práctica de la escritura puede adquirir sentido al actualizar o agregar un dato faltante: *“Nicolás acaba de mudarse. Busquemos la página donde está Nicolás y anotemos su nuevo domicilio.”*

Ver: DT2. Leer y aprender a leer. Los niños leen por sí mismos. *“Los niños conocen el contenido pero no la forma del texto”* (pág. 40).

B> Las lecturas y escrituras cotidianas en el contexto de la biblioteca



1er. grado. 2007. Escuela N° 5. Corrientes.

Las bibliotecas del aula e institucional también aportan oportunidades de leer y escribir cotidianamente en situaciones sujetas al contexto específico en que tienen lugar. No nos referimos, por cierto, a la lectura de obras literarias ni a la consulta de manuales, diccionarios o enciclopedias que no integran este conjunto de *escrituras cotidianas*, sino a las diversas escrituras que estructuran el funcionamiento de la biblioteca.

- ▶ El **inventario** de títulos. Los niños escriben o copian títulos y nombres de autor en fichas o listas que deberán ordenarse luego por autor o tema; leen los títulos o los nombres de los autores para localizar un libro.
- ▶ El **registro de préstamo y devolución** de libros de la biblioteca. Según el tipo de organización que se dé a los préstamos y el formato del registro, un responsable deberá copiar o escribir el título del libro, el nombre de su compañero y la fecha de entrega o devolución o cada uno deberá realizar sus propias anotaciones.
- ▶ Las **agendas de lectura**. Las situaciones alrededor de la agenda son, por ejemplo: explorar y elegir los libros que se van a leer a lo largo del mes, leer los títulos, dictarlos al docente o entre compañeros, copiar en el cuaderno el título del que se va a leer ese día, leer el título en la agenda para marcar el que ya se leyó...
- ▶ La lectura de **catálogos** para seleccionar nuevos títulos. Las situaciones son de lectura por sí mismos, generalmente en pequeños grupos orientados por el maestro, y de copia de títulos, autores, colecciones y editoriales.
- ▶ La **cartelera de recomendaciones** por dictado al maestro o escritura de los niños por sí mismos, para ofrecer novedades o presentar sus obras preferidas a otros niños de la escuela.

La biblioteca es en sí misma un espacio alfabetizador y una rica fuente de información sobre los libros y la cultura escrita, en general. Es importante, en este Módulo, actualizar y revalorizar el contexto que la biblioteca del aula y la biblioteca institucional ofrecen para sostener diversas situaciones cotidianas de lectura y escritura.

Ver: Módulo 1. Parte 3. Biblioteca del aula. “¿De qué situaciones de lectura participan los niños en la biblioteca de aula?” (p. 7).

Ver: Módulo 1. Parte 4. Biblioteca del aula. “Los niños completan fichas de biblioteca” (p. 7).

Agenda de cuentos



Escuela N° 53. 2.º grado.
2012.
Las Heras. Provincia de Santa Cruz.



Los niños escuchan leer un cuento, intercambian sobre lo leído y luego, rotativamente y por parejas, completan los datos del libro en la agenda mural del mes. Esta pareja busca el nombre de la editorial y la colección. Están bien orientados porque ya muchos libros pasaron por sus manos: conocen títulos, autores, ilustradores y demás datos y saben dónde encontrarlos en cada ejemplar.

Así como en un momento buscaron “la 'mi' de miércoles para escribir milanesa”, ellos recurren ahora a la tapa o la portada del libro -como en este caso- para encontrar la información que requiere la agenda. De este modo, poco a poco, podrán localizar libros en la biblioteca institucional o en otras, en una librería o en internet, a partir de la información que habitualmente utilizan los lectores expertos para hacerlo.

Leer “con mirada de escritor”

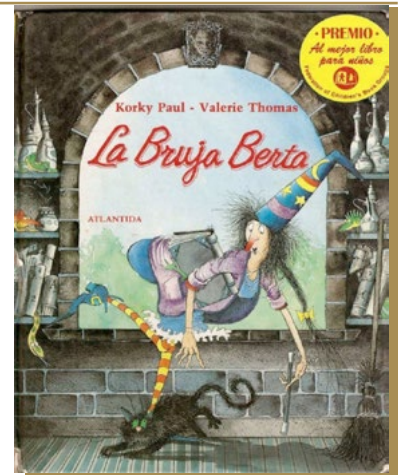
El siguiente registro revela un aspecto ya escuchado en la voz de Myriam Nemirovsky en la Parte II: “[el maestro] promueve la consulta de textos de la biblioteca de aula durante el proceso de escritura: acudir a las fuentes, [...] ajustar expresiones consultando las utilizadas por autores consagrados...”, inspirarse a partir de los inicios de otros cuentos, descubrir cómo provocar suspenso, en fin, *leer con mirada de escritor*.

La maestra de 1er. grado desarrolló una secuencia a partir de la lectura de **La bella y la bestia**. Los niños han escuchado leer el cuento, lo han leído por sí mismos y han elaborado listas y cuadros -expuestos en el aula- sobre los personajes, los lugares donde ocurre la acción y sobre las transformaciones del protagonista masculino. Escribieron también un “plan del cuento” donde anotaron los momentos más importantes de la historia. En este momento, se han organizado en grupos de tres; cada grupo renarra uno de los episodios que consignaron en el plan. Algunos de los niños buscan otros libros en la biblioteca del aula con el propósito de encontrar palabras que les sirvan para enriquecer la descripción del personaje.

La bruja Berta



Docente: Cinthia Domínguez.
1er. grado. 1998, mes de junio.
Escuela AEqualis. CABA.



Julián y Zoe se paran y dejan a Ceci terminar con una parte de la escritura. Se acercan a los estantes de la biblioteca, buscan y encuentran **La Bruja Berta**, apoyan el libro y buscan un fragmento específico: *“¡ABRACADABRA! Bepo tenía la cabeza colorada, el cuerpo amarillo, la cola rosada, los bigotes azules y cuatro patas violeta pero sus ojos seguían siendo verdes”*. Lo leen casi de memoria. Julián dice: – *No es acá, es cuando la bruja lo transforma nada más que en gato verde.*

Zoe vuelve las páginas hasta que encuentran la página donde el gato Bepo es verde: *“Tomó su varita mágica, la agitó una vez y ¡ABRACADABRA!, Bepo dejó de ser un gato negro y ahora era verde brillante”*.

La maestra se acerca en el momento en que están cerrando el libro. No dice nada.

Zoe: – *Vinimos a ver cómo decía del color de Bepo porque va a quedar lindo para los ojos de la Bella.*

– *¿Y cómo dice, que no me acuerdo?*, pregunta sinceramente la maestra.

Zoe y Julián contestan casi a coro: – *¡Verde brillante!*

Vuelven a su mesa y dialogan con Ceci para ver en qué parte de la descripción de la Bella escriben el color de sus ojos.



El cuento **La bruja Berta** tuvo mucho éxito en 1er. grado. Los chicos lo escucharon leer y lo leyeron muchas veces para re-encontrar los episodios donde la pobre Berta fracasa en su intento de distinguir a su gato negro entre las alfombras y los muebles también negros de su casa.

Cuando trabajaron con el cuento, la lista de colores se expuso en una de las paredes del aula y los niños recurrían a ella para describir algunos de los objetos de la casa de Berta después de su último acto de magia, cuando los transforma en objetos de diversos colores. En esta ocasión, recurren al cuento para recuperar un color que les pareció adecuado para describir los ojos de la protagonista de **La bella y la bestia**, que están reescribiendo.

Seguramente, el grupo que renarra el principio de la historia recurrió a las fórmulas de inicio de alguno de los cuentos que ya conocen; estas fórmulas se vienen reuniendo desde hace tiempo en una lista que está expuesta en el aula. La lista de colores y la de inicios y finales, así como la de fórmulas mágicas, han sido elaboradas -de ellas hablaremos en el punto siguiente- con el propósito explícito de poder reutilizarlas cuando los mismos niños escribieran un cuento.

Recontar o re-escribir cuentos en la escuela es una situación de escritura que -si el maestro lo promueve- puede llevar a los niños a recurrir a la lectura de modelos para observar, por ejemplo, cómo los autores resolvieron ciertas cuestiones, para probar recursos del lenguaje literario que les llamaron la atención durante la lectura -como en el registro de **La bruja Berta**-, para ver junto con el docente cómo hicieron los autores para producir suspenso. A lo largo de este proceso de idas y venidas desde el texto que están produciendo a los textos de otros autores que ya leyeron, las narraciones de los niños adquieren, cada vez más, características de lenguaje escrito.

Sugerencia para “empezar a probar”

Los estudiantes del Postítulo, docentes a cargo de la UP, pueden incorporar en sus aulas otra de las propuestas de enseñanza que están estudiando.

En la Colección Biblioteca de Aula que se entregó en la escuela, entre los libros de la biblioteca institucional o en las direcciones que aportamos a continuación, los docentes de 1.º y de 2.º podrán encontrar títulos de cuentos de los que conocemos como cuentos clásicos¹. Los siguientes son algunos ejemplos:

► La Cenicienta

Disponible en: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ale/grimm/la_cenicienta.htm

► La bella durmiente del bosque

Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/labelladurmiente/index.html>

► Blancanieves

Disponible en: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/blacan.pdf>

► La hija del molinero

Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/lahijadelmolinero/index.html>

► Jack y las habichuelas mágicas

Disponible en: http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/mat_lengua/Jack%20y%20las%20habichuelas.pdf

► Caperucita Roja

Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/caperucitaroja/index.html>

¹ Sobre los *cuentos clásicos* y otros cuentos y poemas se estudiará en profundidad en los Módulos 3 y 5, dedicados a la lectura y escritura en el ámbito de lo literario.

En la secuencia que se propone a continuación, el docente puede invitar a los niños a compartir la lectura de cuatro cuentos que -aunque parezca increíble- conoce casi todo el mundo desde hace más de doscientos años. Si tiene la posibilidad de mostrar los ejemplares o la pantalla de la computadora en la que se observen las tapas de los libros¹, podrá elaborar junto con los niños un calendario de lectura donde consigne los títulos y la fecha en que se leerá cada uno. (Módulo 1, Parte 3, p. 16-22).

La lectura por parte del maestro y el intercambio con los niños a partir de lo leído (Módulo 1, Parte 4, p. 9) se lleva a cabo en las fechas previstas; si es posible, los libros quedan a disposición de los niños, para que los hojeen y revisen cuando tengan un momento libre, tantas veces como deseen.

Después de finalizar la lectura del segundo cuento, el docente puede invitarlos a releer el inicio del relato porque -comenta a los alumnos- “algo le llamó la atención”. Por ejemplo, el cuento puede haber comenzado:

“Erase una vez un molinero muy pobre que tenía una sola hija”.²

¿Se acuerdan los niños cómo empezaba el cuento leído la semana anterior, otro de los que casi todo el mundo conoce? El docente ya lo puede tener a mano y releer, por ejemplo:

“Erase una vez una dulce niña a la que todos querían...”.³

¿Todos los cuentos clásicos comienzan así? El maestro puede compartir con los niños la preparación de un afiche donde se registren y comparen los inicios de los cuentos. De ese modo, cuando renarren el que más les haya gustado podrán elegir el inicio preferido.

¹ Si el docente no encuentra los ejemplares en la Colecciones de aula, en la biblioteca institucional o en su propia biblioteca, podrá “bajarlos” con anticipación y guardarlos en la computadora o en un pendrive para disponer de los cuentos sin depender de la conexión a Internet.

² La hija del molinero.

³ Caperucita Roja.



C> Otras fuentes de información en las aulas de la Unidad Pedagógica

El abecedario

Los niños de los primeros grados escuchan leer y leen, le dictan a su maestro y escriben por sí mismos. Las diversas actividades cotidianas de las que venimos hablando, por otra parte, -lectura y escritura de los nombres, los calendarios, los listados de cuentos que se leerán- los ponen en constante interacción con las letras. En las aulas de los primeros grados se cuelgan habitualmente también abecedarios.

Los abecedarios no tienen ilustraciones ni adornos que confundan a los niños; les ofrecen, en cambio, la totalidad de las letras y la sucesión convencional de las mismas que les permitirá hallarlas en un orden que podrá orientarlos en la búsqueda de datos en la agenda o en el índice de una enciclopedia. A veces, cada letra “encabeza” un listado que se va construyendo con los nombres de niños del grado y con otros nombres que “empiezan con” o que “tienen la” letra correspondiente.



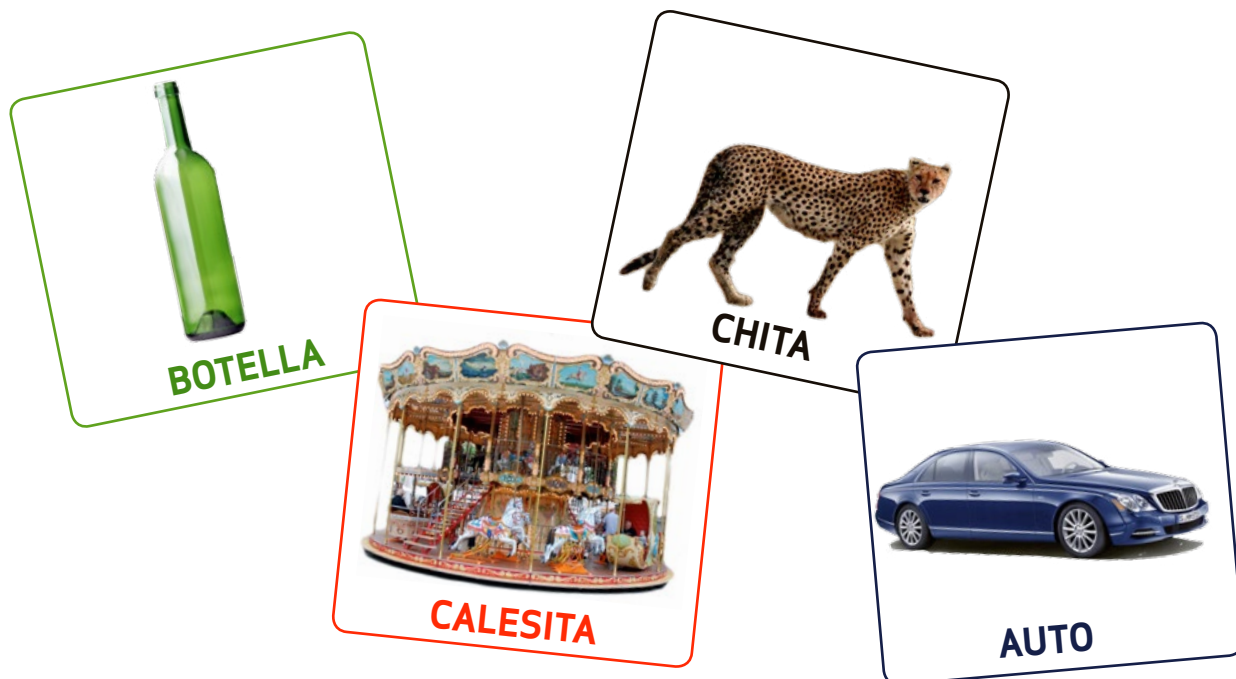
El teclado de la computadora

En las escuelas y fuera de ellas, los niños tienen frecuente acceso a las computadoras y al mundo digital en general. El teclado es una fuente de información sobre las letras: están todas disponibles, los niños pueden probar combinaciones libremente o a pedido del docente y observar el efecto que produce tocar una u otra tecla.



Banco de datos

El banco de datos puede estar expuesto en el aula sobre un panel, así como integrar diversos ficheros -el fichero de animales, por ejemplo- que se hallan a disposición de los niños y cuyo contenido conocen porque han dedicado algunas clases a indagarlo con el maestro.



Los niños recurren a su banco en busca de información segura; si lo conocen bien, adquieren autonomía para intentar resolver por sí mismos sus escrituras, tal como puede verse en el siguiente ejemplo.



Los chicos de 1.º han escuchado leer **Hansel y Gretel** y lo han comentado entre ellos y con su maestra.

Javier está completando su ficha de lectura, donde anotan habitualmente los títulos de los cuentos que leen. Copia Hansel de la lista de títulos que está expuesta junto al pizarrón pero se queda pensando cómo se escribe Gretel.

Se para frente al banco de datos y pregunta a la maestra: – *Seño, ¿Gretel va con la de tigre?* La maestra lo confirma.



Javier no buscó una palabra que empezara como Gretel sino que tuviera “la de Gretel”.

Cuando el maestro de 1.º advierte que alguno o algunos de los niños tardan en empezar a escribir puede volver a recurrir al banco de datos y, en caso de que

haya solo uno expuesto en un panel del aula, construirle un banco “individual” para tenerlo disponible en su cuaderno.

La disponibilidad ayuda a algunos niños a familiarizarse más con la información con la que cuentan, empiezan a conocer qué imágenes tienen y, en consecuencia, qué escrituras pueden mirar. Por otro lado, si el material está en el cuaderno, es importante que el maestro establezca algunos acuerdos con los niños que necesitan avanzar:

– *Para mañana tratá de acordarte cómo se escriben TIGRE y LEÓN, ¿qué te parece? Cuando llegás, me avisás y escribís las dos palabras en el pizarrón.*

Si van asumiendo pequeños compromisos pueden disponer de algunas palabras que les permiten empezar a distinguir y clasificar las letras: “la de tigre”, “la de león”, “la de Javier”. Esta diferenciación permite internarse en la comprensión del sistema de escritura.

Al iniciar 2.º grado, el docente puede recuperar el banco de datos y plantear a los niños una pregunta:

– *¿Qué tarjetas del banco de datos no necesitamos más?*

Esta instancia de reflexión produce respuestas y comentarios interesantes: “**Botella** lo dejamos porque nos hace acordar de la de gallina”, “**Fantasma** lo podemos sacar, ¿quién no sabe la 'efe'?”, “Mejor dejamos **huevo** porque con la 'hache' nos hacemos un lío”.

Es decir, los niños evalúan con bastante precisión sus necesidades y, al verbalizarlas, toman conciencia de algunos problemas que les presenta la escritura.

El docente de 2.º puede enriquecer el banco de datos con otras tarjetas que ofrezcan escrituras útiles para resolver dudas ortográficas y otras que contengan vocabularios específicos correspondientes a contenidos trabajados en el aula: *herbívoros, los vendedores ambulantes, carreta* y muchos otros.



D> Las escrituras cotidianas que recuperan contenidos trabajados para reflexionar sobre ellos

En muchas ocasiones las escrituras cotidianas asumen formatos utilizados sólo en el ámbito del aula y su contenido se vincula directamente con situaciones específicas de trabajo -en el marco de secuencias y/o proyectos de enseñanza- que el maestro propone. En estas escrituras, se plasman de manera individual o colectiva *listas, rótulos, títulos y subtítulos para terminar de organizar un escrito, epígrafes para fotos o ilustraciones, cuadros de clasificación, repertorios o colecciones de citas que pueden enriquecer otros textos* -como los inicios o finales de cuentos-, *conclusiones o ideas provisionarias sobre algunos temas...*

Estas escrituras pueden relacionarse con las anotaciones de un estudiante que intenta conservar u organizar por escrito la información de la que dispone sobre cierto tema, a la que volverá posteriormente. Funcionan como carteles de consulta en el aula y/o como toma de notas, conclusiones generalmente provisionarias o síntesis en los cuadernos. Podemos llamarlas **escritos de trabajo o escrituras intermedias**.

«Los **escritos de trabajo** están destinados a acompañar y estimular la actividad reflexiva durante las tareas de recolección y recuperación de información, de reformulación de un tema, de borrador de un escrito narrativo o explicativo.»

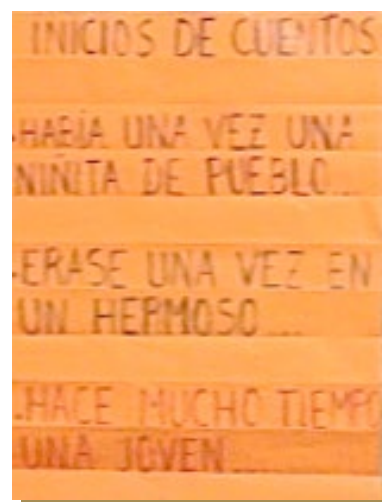
“Pueden denominarse también **escritos intermedios** porque se mantienen estrechamente asociados a situaciones de elaboración, transitorias, ya sea del trabajo personal como del colectivo.»

Jean-Charles Chabanne y Dominique Bucheton (2002).

Los escritos de trabajo o escrituras intermedias, a la vez, son testimonio de un contenido *en construcción* y base para la elaboración de otros escritos; constituyen un espacio donde los niños -escribientes o escritores inexpertos- pueden revisar la escritura para completarla o reformularla (García Debanc, 2009).

En los escritos de trabajo se archivan y retienen de la manera más económica posible algunos aspectos importantes sobre lo que se sabe, se escucha, se lee o se estudia. Algunas veces, cumplen una verdadera función de archivo y permanecen abiertos: sus elementos pueden reutilizarse en otras escrituras y seguir ampliándose en futuras instancias de trabajo. Los repertorios de inicios de cuentos coleccionados en una cartelera del aula resultan un ejemplo de este grupo; a él volverán los niños cuando encuentren una fórmula distinta de inicio -para agregarla- o cuando empiecen a escribir un cuento, para elegir.

Otras veces, en cambio, la elaboración de las escrituras intermedias -habitualmente, listas o cuadros- colabora también en la conceptualización de aspectos del tema que se estudia. Veremos más adelante cómo niñas de 1er. grado agrupan en listas diferentes los **bichos** y los **animales**, lo que muestra un esfuerzo de clasificación respecto a los animales sobre el



Inicios de cuentos.
Gral. Cabrera. Córdoba.

“Uno de los aportes fundamentales de Goody (1977) ha sido mostrar que la escritura, lejos de ser una simple transcripción (expresión) de ideas preexistentes, tiene un papel relevante en la elaboración del conocimiento. Sin embargo, la transcripción también tiene un lugar en la escritura, puesto que poner en el papel lo que ya se ha pensado permite objetivarlo y volver sobre ello para revisarlo una y otra vez. Las dos dimensiones están involucradas en la escritura -en relaciones variables, según los propósitos de la escritura y según el momento de producción- y la tensión entre ellas estructura la escritura.

Los componentes inherentes a la escritura (Reuter, 1996) -indisociables de ella- son: hacer visible, fijar y descontextualizar. La escritura hace visible lo que se dice, genera un objeto material (el texto) e instaura así una distancia específica entre el sujeto y ese objeto que ha producido -una distancia que no existe en la oralidad.”

Delia Lerner (2010).

que será necesario continuar trabajando en Ciencias Naturales, sin duda. Su escritura revela que han logrado organizar el texto teniendo en cuenta las “clases de animales”, cada columna con el título que consideran correspondiente.

Del mismo modo, como veremos con niños de 2.º grado, muchos escritos de trabajo que se producen principalmente de forma colectiva, tienen “el objetivo principal de introducir normas y convenciones de escritura tanto en relación a la forma como al significado. Su función no es la de archivo sino la de conceptualizar convenciones de la escritura (por ejemplo, listas de palabras con que – qui o terminadas en zeta). Sirven de ayuda memoria pero también pueden estar al servicio de la construcción de conocimiento.” (Sepúlveda y Teberosky, 2008).

Las escrituras intermedias o de trabajo generalmente, como se dijo, se elaboran en el contexto de proyectos o secuencias; el docente orienta esta elaboración que se concreta en interacción con los alumnos y con los textos que se leen. *Ayudan a construir colectivamente una memoria del lenguaje escrito, promueven el aprendizaje de las convenciones de la escritura, y favorecen el estudio y la organización de la información cuando se trabajan conocimientos de diversas áreas.*

Las primeras listas

Las listas son textos discontinuos; se enumeran en ellas elementos de un mismo campo semántico o elementos lexicales semejantes. La discontinuidad -las palabras fuera de contexto, desvinculadas entre sí, “sueltas”- y la disposición, generalmente en columnas verticales en las listas escritas, ayuda a que los niños pequeños puedan concentrar su atención en la reflexión sobre el sistema de escritura -cuántas letras, qué letras, en qué orden-. La escritura de textos continuos -como podría ser la renarración de una escena del cuento, por ejemplo- hace que los niños se concentren en el devenir de la historia y produzcan escrituras más incompletas respecto al sistema de escritura que cuando producen listas.

Elaboración de listas a partir de una secuencia de lectura de un cuento con repeticiones



Docente: Nora Sosa.

1er. grado. 2007.

Escuela 4. Lanús. Provincia de Buenos Aires.

“Tomemos como ejemplo el libro **Ronquidos** (Rosen y Langley, 1998), cuyas primeras páginas incluimos. Se trata de una sencilla historia (...) relatada desde la perspectiva de los animales de una granja, que deben sortear una y otra vez un mismo obstáculo: los ronquidos estruendosos de uno de ellos, que no los deja descansar tranquilos. La forma del relato retoma la clásica estructura de intento-fracaso, multiplicada en personajes y acciones. Su lenguaje sintético requiere la lectura del texto en complicidad con las imágenes. Estas características, junto con el tamaño

de las letras, lo hacen especialmente interesante para ser trabajado en situaciones de lectura compartida, tan importantes en las primeras etapas de la alfabetización (porque) facilitan la ubicación de palabras (los nombres de los animales) dado que (las grandes imágenes y la estructura reiterativa) permiten múltiples anticipaciones.” (Castedo M. y otros, 2006).

La elaboración de la lista de los protagonistas de **Ronquidos** es relativamente sencilla por las características del texto. Sin embargo, esta lista es el producto de un trabajo sostenido que significó que los niños, una vez que conocieron bien la historia por haberla escuchado leer al maestro y haberla leído varias veces por sí mismos, fueran y volvieran del texto -de la lectura a la escritura- para localizar los nombres de cada animal, es decir, los elementos de la lista, y copiarlos o escribirlos en su cuaderno. Luego, el docente elaboró, al dictado de los niños, un listado común que pasó a integrar las carteleras.



El trabajo intenso transformó la lista de animales en una fuente muy significativa de información, respecto a la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura -e incluso ortográfica- para todos los niños. Esta lista sirve en el aula como banco de palabras; los niños a menudo la consultan: buscan “la de vaca”, preguntan si cielo se escribe con “la de cerdito”, señalan que “jueves tiene la de oveja” o que “perro tiene dos 'erres”.

Ver: DT3. Escribir y aprender a escribir. 2.1. “Escritura de listas y rótulos: ¿cuál es el problema que plantea a los niños?” (p. 29).

Sugerencia brevísima

Los estudiantes del Postítulo, docentes a cargo de la UP pueden proponer a sus alumnos elaborar la lista de personajes del cuento preferido entre los que hayan leído en la secuencia sugerida anteriormente.

Elaboración de listas en el marco del Proyecto “El festejo de los cumpleaños”



Los niños que cursan ambos grados de la UP se reunirán e invitarán a los compañeros del Jardín a festejar juntos los cumpleaños. Seguiremos, un poco más adelante, observando algunas de las distintas situaciones de lectura, escritura y reflexión sobre lo que se lee y se escribe que tuvieron lugar en el marco de ese proyecto.

Primer grado

La maestra de 1.º, la señorita Mirta, pregunta:

“Lo que es importante también, que no nos olvidemos, [...] la comida. Ustedes saben que los cumpleaños, ¿cómo se festejan?” [...] “Cada uno puede hacer una lista de comidas que necesitamos. Pueden ayudarse en la mesa, escribir ese listado de comidas que necesitamos para festejar el cumpleaños. Entonces la seño les



Escritura de los niños por sí mismos. Lista de comidas.

<https://www.youtube.com/watch?v=wfkxnpjDj2s>

entrega una hojita cada uno. Van a ir opinando en la mesa, así como lo fuimos haciendo ahora”.

Disfrutemos de esta situación en la que cada niño se dedica a la escritura de la lista de comidas para la fiesta. En la clase se confirma que la producción de una lista, texto discontinuo, de palabras “sueltas”, les permite concentrarse en el sistema de escritura.

Estemos atentos en medio de los diálogos, los ruidos, la maestra ayudando a escribir y el murmullo de varios que, cada uno ante su hoja, van dictándose el nombre del alimento que están escribiendo.

Muchas escrituras quedan a la vista: tortas, chicitos, puflitos, salchichas con mayonesa, spray, cascarones, coca, fanta, agua... Muchas, son escrituras completas; algunas, nos dejan ver que dos o tres niños requieren todavía un acompañamiento muy cercano por parte de la maestra.

Recomendamos algunos momentos aunque todos son imperdibles.

En uno de los grupos, una niña “pone letras”. Se la ve por un momento, controla su escritura: “Chi, chi...”. Las letras que anotó no son las que convencionalmente corresponden a la palabra que parece intentar escribir, “chicitos”, pero se esfuerza en el análisis. La directora, que participa de la clase, se acercará a ella unos minutos después para ayudarla a pensar, también, en las relaciones entre lo oral y lo escrito: “Chicitos, chi, ¿con cuál empieza, cuál tenemos que escribir primero?”



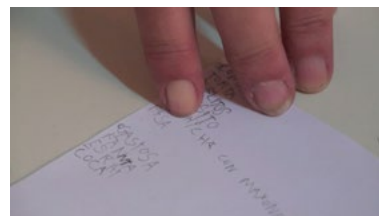
1'39"

Un niño -solo vemos el texto y sus manitos- indica al compañero: “Ponés abajo el 2 y después ponés agua”. La suya es una verdadera lista con cada elemento numerado. Parece dominar muy bien este tipo de texto.



2'11"

Un niño advierte un problema en la escritura de su compañera: “Con dos 'zetas', pizza con dos 'zetas'”. Ella toma la indicación y corrige.



2'20"

En los momentos en que Pablo, Franca y otro compañero leen sus listas se produce un notable silencio. Todos quieren saber qué comidas disfrutarán en el festejo.



3'17"

Los títulos

Los títulos de los libros cumplen un papel importante respecto al ingreso de los niños en el mundo de la cultura escrita: pedir un cierto título, identificar un cuento por su título, escribir un título, son prácticas relacionadas con ella. En otro sentido, los títulos pueden tener construcciones sintácticas de más de un nombre lo que permite al docente remitirse a la lista de cuentos para solicitar que revisen otras escrituras respecto a la separación convencional entre palabras, por ejemplo.

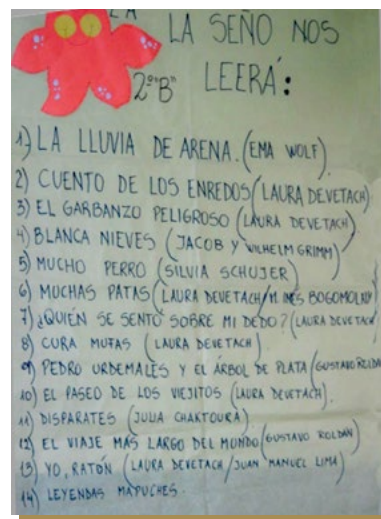
La lista de cuentos que se leerán en el aula contribuye a instalar la continuidad de esta práctica y a guardar memoria del recorrido lector. Muchas veces se ve a los niños frente a la cartelera: releen los títulos; cuentan “los de Laura Devetach” -una de las autoras preferidas; recuerdan fragmentos divertidos de algunos; buscan cómo se escribe *lluvia*, *perro* o *árbol*; revisan cuál será el próximo cuento que la maestra lea; piden a la seño que vuelva a leer algún título que tuvo mucho éxito; consultan en la lista y piden por su título el libro que desean para llevar en préstamo domiciliario. El título es la presentación de la obra escrita -o de las películas, programas televisivos y otros-; algunas veces ayudan a la comprensión del texto y, en general, tratan de atraer la atención de los lectores.

Un grupo de niños de 2.º grado que, como veremos más adelante, organiza una “Muestra de animales”, escribe los carteles que anuncian diferentes espacios de la muestra. La maestra pasa por la mesa donde están trabajando y dice: – “Chicos, a ustedes les tocó escribir carteles que se parecen, de alguna manera, a alguno de los títulos de los libros..., fíjense que tienen que poner: ‘Los nidos **de las** aves’, ‘El cuidado **de los** pichones’. ¿No encuentran ningún título que los pueda ayudar en algo?”.

Se acerca a la cartelera y empieza a leer. Lo hace lentamente pero pasa por *Cuento de los enredos* sin que los niños lo relacionen con sus dudas respecto a la separación de la preposición y el artículo; se apresura un poco hasta llegar a *El paseo de los viejitos* y cuando llega señala cada palabra pero dice “el cuidado **de los** pichones”.

– ¡Son cuatro palabras!, dice Ileana que descubre la analogía entre la estructura del título del cuento y la del cartel que deben escribir.

Seguramente el docente va a elegir los cuentos por su calidad literaria o por el interés que pueda despertar la historia, pero una vez que integran la cartelera, analiza los títulos, los tiene presentes y remite a los chicos a valerse de ellos para resolver diversos problemas: el uso de las mayúsculas si la lista está en letra cursiva, las comillas -si se emplearon-, la separación entre palabras y, sobre todo, antes de la lectura, la posibilidad de anticipar el tema, el subgénero o alguna característica de la historia a partir del título.



Agenda de cuentos

LOS TÍTULOS

“En cuanto a la sintaxis de los títulos se puede observar una cierta frecuencia de formas centradas en los nombres. Así, por ejemplo, tenemos construcciones que contienen un solo nombre, dos nombres unidos por una conjunción, uno o más nombres con adjetivos, nombres más un relativo, etcétera. Si bien no existe una forma que sea particular de títulos porque pueden realizarse bajo distintas formas sintácticas, la observación muestra que hay una tendencia a las construcciones nominales.”

Ana Teberosky
(1987).

Listas para organizar la información sobre un tema que se va a dar a conocer

Muestra escolar sobre animales, proyecto a cargo de los alumnos de la Unidad Pedagógica

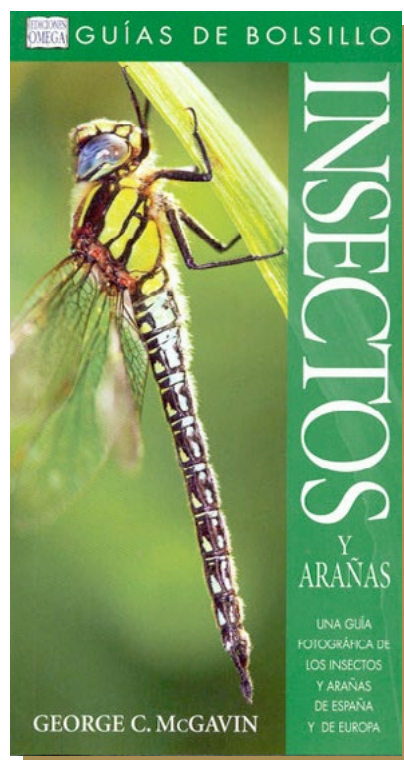
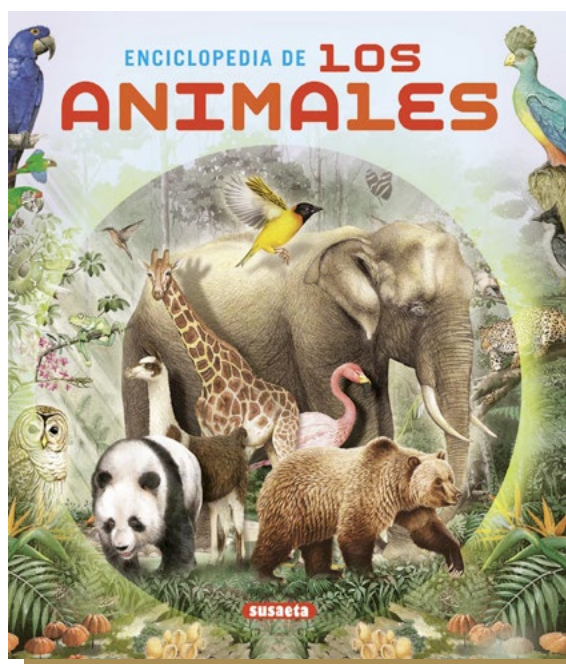


Docentes: Alicia Pedreira. Marisa Fernández.
Escuela 25. Grados: 1.º y 2.º. 2012, octubre.
Barrio San José. Provincia de Buenos Aires.

Los chicos de la UP, conjuntamente, “trabajan en el armado de una muestra escolar sobre animales. En la primera etapa, los alumnos y los docentes exploran y leen distintas enciclopedias y otros materiales para saber más sobre el tema. Luego, se suceden varias clases en las que cada maestro plantea la escritura de diversos textos para exponer en la muestra junto con fotos e ilustraciones de diverso tipo.

En cada uno de los grados, los docentes han distribuido el trabajo de tal manera que cada grupo produce un material diferente a fin de que todos puedan participar de la presentación final. La organización del trabajo en pequeños grupos, además, favorece el intercambio entre compañeros y la consulta de enciclopedias y otros libros” (Castedo, M. y otros, 2000).

Los niños que cursan uno de los primeros grados de la UP se especializarán en grandes mamíferos terrestres y acuáticos; el otro primero estudiará principalmente los *bichos*, como a menudo denominan a los invertebrados⁷. En 2.º grado, los chicos estudian los vertebrados.



⁷ Las escrituras de trabajo o escrituras intermedias relacionadas con la búsqueda y organización de información sobre diversos temas se verán con mayor profundidad en el desarrollo del Módulo 4.

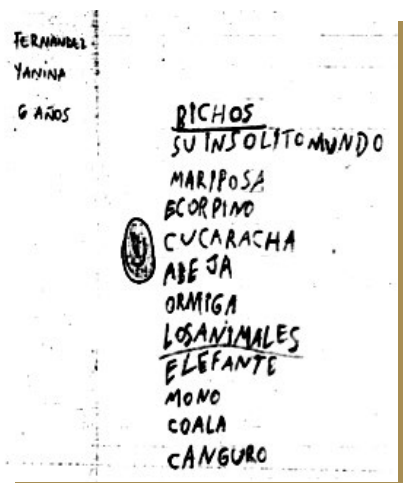
Fernanda y Yanina elaboran una de las primeras escrituras al iniciar el Proyecto “Muestra de animales”. Esta lista pasa a ser uno de los textos preparatorios para elaborar las carteleras de la muestra. Sobre ella continuarán trabajando: ¿denominarán “bichos” a los invertebrados que están estudiando en la versión final?, ¿seguirán utilizando el subtítulo de la enciclopedia que tanto les gustó -“su insólito mundo”- ? Seguramente continuarán destacando los títulos que finalmente resulten los definitivos como ya lo han hecho en este primer escrito.

Su lista es el producto de la consulta de diversas enciclopedias.

Las dos niñas, a pedido del maestro, tomaron de las enciclopedias los nombres de los animales sobre los que encontraron información “interesante para los padres que visiten la muestra”, según solicitó el docente y fue fortaleciendo la consigna en su recorrida por las mesas.

Fernanda: – ¡Mi mamá le tiene miedo a los escorpiones y... (Hojea uno de los libros), y encontramos unos grandes que ella ni conoce! (Muestra las imágenes).

Ambas alumnas logran sacar del contexto de la enciclopedia los nombres de diversos bichos y diferentes animales -como ellas los denominaron- e integrarlos en un nuevo texto, la lista -o las dos listas-, bajo subtítulos pertinentes. Reagruparon los animales para organizarlos y clasificarlos (Latour, 1985); aunque puedan afinar posteriormente -junto con su maestro- los criterios de clasificación y las denominaciones, han hecho un esfuerzo por mostrar a los visitantes de la muestra aspectos de los animales que ellas mismas están empezando a comprender.



SOBRE LA ESCRITURA DE FERNANDA Y YANINA

Fernanda y Yanina están cursando 1er. grado; es el mes de octubre. Fernanda, que quedó en esta pareja a cargo de la escritura, muestra que escribe alfabéticamente. Observamos que seleccionaron los nombres a medida que hojeaban las enciclopedias, pero Fernanda no los copia, los escribe. Por esa razón, “hormiga” está sin “hache”. Como el texto necesita ser revisado, completado y re-escrito, en la versión final llevará “hache”. Veamos cómo escribió “escorpión”. Es probable que las niñas hayan leído el nombre y Fernanda lo haya escrito concentrada en elegirlo para asustar a su mamá. La escritura final /ESCORPINO/ muestra que, en la misma palabra, resuelve la sílaba /COR/ (consonante-vocal-consonante) pero sostiene, al escribir /PION/ (consonante-vocal-consonante), la regularidad consonante-vocal-en la que por momentos sigue confiando- y escribe /PINO/. Podrá corregirlo junto con su compañera ante el simple pedido del maestro:

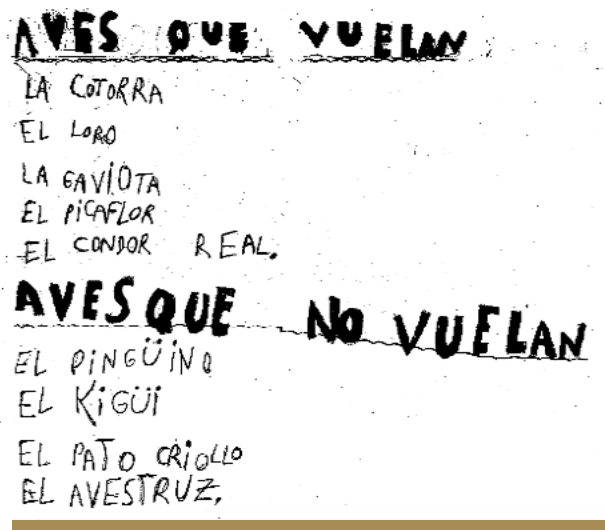
– ¿Dónde dice escorpión, chicas?,
fíjense bien.

Fernanda está en condiciones de corregir la palabra, sobre todo cuando aparece aislada, como en esta lista.

Segundo grado

Kevin y Tomás están en 2.º grado. Han producido un primer escrito, en una hoja borrador, para orientar a los visitantes de la muestra que organizan, según pidió la maestra, y lo pasan a un papel afiche.

El afiche formará parte del gran mural de AVES. Los niños comienzan por escribir los subtítulos acordados con la maestra. Saben muy bien qué aves vuelan y qué aves no vuelan ya que los sorprendió mucho descubrir y poder explicitar esa diferencia. No necesitaron revisar los libros sobre aves que habían consultado para elaborar las listas. Al pasarlas al papel afiche, sin embargo, incorporan algunos cambios, sin ninguna duda vinculados con el deseo de mejorar el texto para la muestra: subrayan y remarcan los títulos; consultan a la maestra cómo se escribe *cotorra* y ella responde:



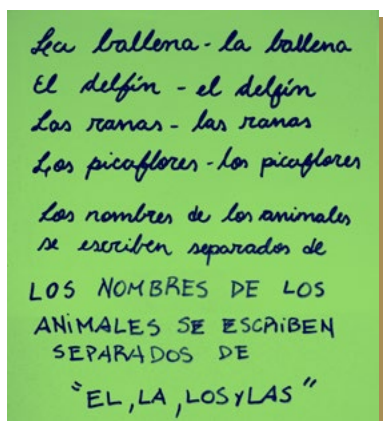
2.º grado. 2012.

– “Como está en la enciclopedia.”

Buscan allí y agregan una erre que les faltaba. No dudan, sin embargo, respecto de la escritura de kiwi -animal al que, por sus peculiares características, dedicaron mucha atención-; lo escriben debajo de pingüino y probablemente esa cercanía contribuyó a que regularizaran ambas escrituras; este “error ortográfico” es una muestra de los avances alcanzados por los niños en relación con la escritura.

Dos cambios que introducen respecto del borrador que habían producido con anterioridad son significativos porque se relacionan directamente con conocimientos escolares.

En primer lugar, Kevin y Tomás consultan un cartel muy parecido a este:



Al iniciar la tarea de búsqueda de información sobre los animales y toma de notas a cargo de los niños, la maestra de 2.º recoge diversas escrituras en las que artículo y sustantivo aparecían alternativamente con o sin separación entre ambos. Vuelca en el pizarrón varios ejemplos, los discute con los niños y, con participación de muchos, anota en el cartel algunos que ellos mismos proponen. Luego, a medias con los alumnos, escribe la conclusión y aclara que es provisoria:

– “Por ahora, que estamos trabajando sobre animales, traten de acordarse de que los nombres de los animales se escriben separados de ‘el, la, los y las’. Después, o en 3.º, seguirán pensando sobre esto.”

Los niños pasan al afiche los nombres de los animales con su respectivo artículo -que no aparecía en la escritura anterior-, innecesario pero no incorrecto en una lista. Y

luego, ponen punto final -otro aspecto de la escritura sobre el que la maestra insiste a menudo-; en este caso, el punto es innecesario y no pertinente porque la lista es un texto discontinuo y abierto que podría seguir acumulando elementos, como fácilmente puede verse. El cartel queda muy bien y se verá todavía mejor cuando incluyan las fotos que deben seleccionar.

Hemos visto dos producciones escritas en el contexto del Proyecto “Muestra sobre animales”, una de niñas de 1.º y otra de alumnos de 2.º. Ambas producciones muestran que los niños escriben alfabéticamente; este logro es un paso imprescindible hacia la escritura convencional. Sin embargo, en este caso, es necesario focalizar también cuáles son algunos de los progresos que el año de asistencia a la escuela permitió que alcanzaran los niños de la UP entre la primera y la segunda etapa de un mismo ciclo escolar.

Todos los niños -a lo largo de la escolaridad- necesitan realizar revisiones de tipo ortográfico: la “hache”, una o dos “erres”, “güi” o “wi”, y otros que no muestran estos ejemplos. En la lista de los *bichos* vemos que las niñas de 1.º -y también otros alumnos de 2.º cuyas escrituras no se analizan aquí- dudan aún respecto de la escritura de sílabas diferentes de la configuración predominante en español, consonante-vocal.

En la escritura de los niños de ambos grados, en octubre, se ve que pueden usar recursos gráficos para diferenciar los títulos de los elementos de la lista: las más pequeñas subrayan, los chicos de 2.º subrayan y resaltan como en los titulares de los diarios pues ya están en condiciones de controlar muy bien el destacado. Pero solamente los más grandes -influidos por el trabajo escolar- se plantean formalmente problemas de puntuación y de mejoramiento del texto.

Ver: DT3. Escribir y aprender a escribir. 2.2. “Producción de textos breves o muy breves (en diferentes momentos de la lectura de un cuento largo o del estudio de un tema)” (p. 30).

Rótulos

Los rótulos son escrituras que ofrecen información de fácil lectura, al estilo de las etiquetas en los lomos de los libros en una biblioteca. Se rotulan las cajas para saber su contenido o se colocan rótulos en las estanterías para informar brevemente qué puede encontrarse en el lugar. Los rótulos, en general, dan información a través de una única palabra.

El rotulado de imágenes en los primeros grados tiene un propósito didáctico similar al de las listas. El docente propone rotular imágenes en el contexto de proyectos o secuencias de lectura y escritura y en otras secuencias o proyectos relacionados con el estudio de variados temas. Los niños resuelven la escritura de palabras en un contexto que conocen bien, saben qué poner y se concentran en cómo hacerlo respecto de cuántas, cuáles y en qué orden van las letras.

Durante el desarrollo de una secuencia de lectura de cuentos de piratas, los niños suelen rotular un viejo galeón e indicar *mástil, ancla, timón, planchada...*; si a lo largo de la secuencia leen cuentos de brujas, probablemente colocarán rótulos en una imagen que muestra a las protagonistas con sus más queridos objetos: *el bonete, la escoba, el gato negro, el caldero, la varita mágica* y otros.

Repertorio de citas literarias

Los repertorios de citas⁹ son listas en las que se agrupan fórmulas de inicio o final de diversos cuentos, descripciones de personajes o de espacios, formas en que se presentan el malvado o la malvada en el relato, reiteraciones, fórmulas de hechizos u otros recortes. Cada elemento es una cita extraída de un texto particular.

El origen intertextual de estas citas **descontextualizadas** y concentradas en la cartelera favorece las posibilidades de los alumnos de detenerse a observar ciertas especificidades del lenguaje escrito.

Los niños de 2.º grado empezaron el año anterior, al ingresar al bloque de la UP, a reparar -por la intervención de la maestra- en ciertos aspectos del lenguaje escrito. Por ejemplo, la lista “Inicios” se inauguró a partir de las primeras lecturas como un archivo de fórmulas a las que los chicos recurren para iniciar la escritura de un nuevo cuento. Del mismo modo, cuando leen varios cuentos de brujas pueden elaborar repertorios de hechizos o de nombres de brujas.

El siguiente repertorio de descripciones de las protagonistas llevó cierto tiempo porque se produjo a medida que se iban leyendo diversos cuentos, principalmente clásicos.

LOS PROTAGONISTAS DE LOS CUENTOS

UNA NIÑA BLANCA COMO LA NIEVE, CON LOS LABIOS ROJOS COMO LA SANGRE Y CABELLO NEGRO COMO EL ÉBANO.

LA PRINCESITA CRECIÓ TAN HERMOSA, MODESTA, AMABLE E INTELIGENTE QUE NADIE PODÍA MIRARLA SIN AMARLA.

LA HIJA MENOR DEL REY ERA TAN HERMOSA QUE HASTA EL SOL SE MARAVILLABA CUANDO SUS RAYOS SE POSABAN EN EL ROSTRO DE LA MUCHACHA.

RAPUNZEL ERA LA CRIATURA MÁS HERMOSA BAJO EL SOL. TENÍA UNOS CABELLOS LARGOS Y HERMOSOS, TAN FINOS COMO EL ORO HILADO.

SOBRE LAS LISTAS

“Otro aspecto importante de las listas-cartel tiene que ver con su naturaleza colectiva y externa. Se trata de “obras” que crean formas compartidas de pensar y de hacer, de productos que alcanzan una existencia propia. Las maestras señalaban, no sin cierta sorpresa, que hacer listas activaba la participación de los niños durante todo el curso escolar: a medida que hallaban nuevos ejemplos de una categoría en particular, los añadían a la colección plasmada en la lista-cartel. Además, al ser externas, es decir, al constituir un material de aula fijo, visible y disponible, constituían un registro de ese proceso de pensamiento y de trabajo colectivo.”

Angélica Sepúlveda y Ana Teberosky (2008).

⁹ En el desarrollo de proyectos o secuencias de estudio lo que se toma de un texto que se consulta o estudia asume otras formas de escritura intermedia o de trabajo: toma de notas, fichas y otros que se verán en el Módulo 4.

Sin embargo, a pesar de los meses transcurridos, la presencia del cartel con el repertorio mantiene activa la atención de los chicos. Cuando la maestra leyó por capítulos **La escuela de las hadas**, de Conrado Nalé Roxlo, varios varones se empeñaron en agregar al repertorio la descripción de la protagonista -según su hermano- antes de recibirse de hada: "Cordelia era una chica bastante tonta, que gritaba como una descosida cuando yo le daba un tirón de pelo y que no sabía comer un chocolate sin ensuciarse la cara".

Otros repertorios

Los repertorios o listas integradas por elementos más o menos extensos y complejos -como las descripciones de las protagonistas recién presentadas- sirven de ayuda memoria pero también pueden estar al servicio de la construcción de conocimiento. Los niños empiezan a distinguir, sobre lo plano del texto, intenciones o funciones similares expresadas de modos diferentes. La fórmula de inicio tiene una función particular en el texto y los niños lo advierten si en el aula se las reconoce y agrupa por escrito para hacerlas observables.

Desde 1.º, pero principalmente en 2.º, las listas elaboradas con la intervención del maestro sirven, tal como se dijo, como ayuda-memoria -sobre todo al revisar los textos escritos por los mismos niños- pero también permiten hablar sobre la escritura y el lenguaje.

¿CÓMO DICE EL NARRADOR CUANDO HACE HABLAR A LOS PERSONAJES?

DIJO
GRITÓ

PREGUNTÓ
RESPONDIO

PALABRAS PARA
PONER EN LUGAR DE
"Y"

LUEGO
AL OTRO DÍA

TAMBIÉN - ADEMÁS
POCO DESPUÉS
RESPONDIO

¿CÓMO NOMBRA EL NARRADOR A LA PROTAGONISTA?

LA NIÑA
LA HIJA DEL REY
LA BELLA PRINCESITA
LA JOVEN

La lista que agrupa los distintos modos con que el narrador se refiere a la protagonista en **El príncipe rana** es el producto de una relectura del texto con el propósito de encontrar específicamente esa información y utilizarla en la revisión de las *renarraciones* de los niños.

Las otras listas no contienen elementos sacados exclusivamente de los cuentos; varios verbos *de decir*, por ejemplo, surgieron en el diálogo compartido entre los chicos y la maestra. El hallazgo en otros textos de verbos del mismo grupo revela que, al plantearlo en el aula, los chicos pueden empezar a reflexionar sobre el lenguaje: "sacan" las palabras o

expresiones del contexto del cuento y las reconocen como elementos de la lista (formas de referirse a un personaje, de reemplazar el uso de la conjunción 'y', de introducir la palabra de los personajes).

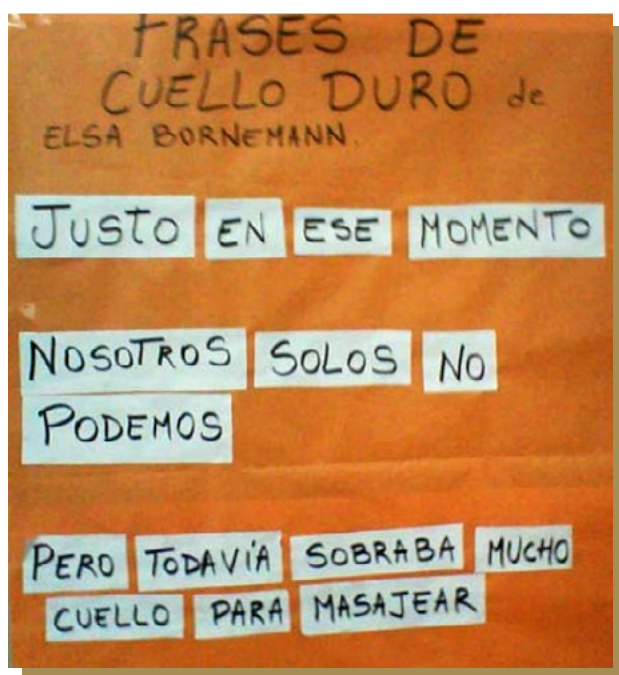
LAS DIFERENCIAS ENTRE CURSOS ESCOLARES

"Las listas-cartel de 2.º grado están asociadas a la lectura y reescritura de cuentos (...) Las listas son abiertas, de carácter intertextual, y su función principal es servir a los niños de archivo disponible para la actividad de escritura o reescritura de cuentos. Mientras los niños construyen la lista, la maestra introduce la idea de que el texto narrativo tiene unos límites reconocibles, que pueden incluir lenguaje formulario y que pueden ser útiles a la hora de escribir las propias versiones de la historia trabajadas en clase. Estas listas promueven una idea de variedad: las maestra y los niños reconocen que hay más de una manera para comenzar o cerrar una historia (listas de fórmulas de inicio y cierre de historia), del mismo modo que hay más de una manera de indicar lo que un personaje ha dicho (listas de verbos de discurso), y también que los eventos pueden enlazarse con palabras diferentes de la conjunción 'y' (listas de conectores)."

Angélica Sepúlveda
y Ana Teberosky
(2008).

Los planes de escritura

Las carteleras muestran también diversos tipos de planes para orientar la escritura o re-escritura de cuentos u otros textos por parte de los niños. Los planes se elaboran de manera colectiva; entre todos los niños señalan qué no puede faltar en la historia o en el episodio que le agregarán a un cuento muy conocido. El docente escribe en el cartel los acuerdos generales sobre qué hay que escribir y cómo hay que hacerlo.¹⁰



1er. grado. 2010. Escuela 23 DE 19. CABA.

Cuello Duro¹¹ es un cuento de Elsa Bornemann. La pobre jirafa Caledonia no puede mover el cuello y los animales acuden en su ayuda, pero se necesitan muchos voluntarios para masajearle el cuello.

Acuden la abeja, la vaca, el burro, la oveja y los conejos. Un animal llama al siguiente que "justo en ese momento" estaba "durmiendo la siesta, comiendo chicle..."; pero deja todo y se acerca a ayudar. Sin embargo, pronto se dan cuenta que... -"nosotros solos no podemos"- y llaman al próximo animal porque "todavía sobraba mucho cuello para masajear". Los niños de 1.º van a escribir un nuevo episodio para el cual convocarán a otro animal que "justo en ese momento...". Es decir, el cartel les ayuda a preservar la estructura reiterativa del nuevo episodio.



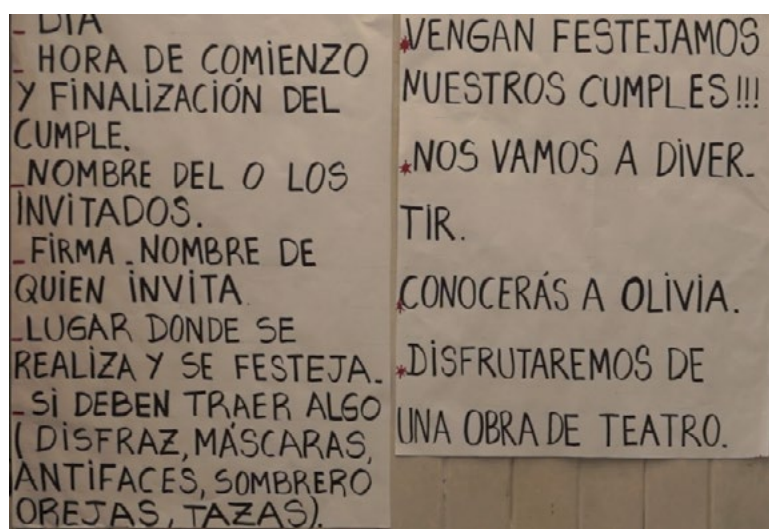
¹⁰ Las características de los diversos cuentos así como la elaboración de "planes de escritura" se tratarán en profundidad en el Módulo 3.

¹¹ Muchos otros cuentos para los más chicos presentan esta estructura: El nabo gigante, El terrible guerrero, Cuello duro y A qué sabe la luna han sido distribuidos por el MEN en casi todas las escuelas del país.

Proyecto “El festejo de los cumpleaños”

Docente: Silvana Carolina Castro.
2.º grado. 2014. Escuela Fray Pío Bontivoglio.
Gral Cabrera. Córdoba.

En este otro momento de la preparación del festejo de los cumpleaños por parte de los chicos de la UP en la escuela de Gral. Cabrera, analizaremos el plan que la maestra de 2.º elaboró junto con los chicos con la información que no puede faltar en la invitación que enviarán a los niños de jardín.



2.º grado. 2014. Gral Cabrera. Córdoba

Con el propósito de elaborar el cartel con el plan de la invitación, la maestra planteó la discusión, en primer lugar, sobre la información que necesitaban tener “obligatoriamente”, los invitados de la Sala de 5 años. Hubo acuerdo entre los niños que tomaron el modelo de las invitaciones de cumpleaños que circulan socialmente: hay que poner el día y la “hora de comienzo y de finalización”. La Srta. Silvana explicó que dejaba la opción “nombre del o de los invitados” hasta decidir si escribían una invitación grupal -todo 2.º grado mandaba una única invitación a la Sala de 5- o si cada uno escribiría una invitación para uno de los pequeños.

Por sugerencia de la maestra, pensaron también incluir distintas formas de entusiasmar a los chicos del Jardín para que no faltaran a la fiesta.

¡Vengan! Festejamos nuestros cumpleaños

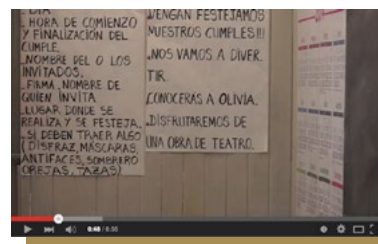
Conocerás a Olivia¹²

¹² Olivia es la cerdita protagonista de los cuentos de Ian Falconer, que los niños de 2.º presentarán a sus compañeros de Jardín.


La invitación

Finalmente, cada niño escribe su invitación destinada a uno de los compañeritos del jardín. Todos se dedican a la escritura, en este caso, cada uno en su hoja. Se escuchan preguntas dirigidas a la maestra pero todos saben qué tienen que escribir y con qué propósito. Veamos el desarrollo de la situación de escritura.

Las hojitas se ven sobre las mesas, los niños se consultan, se dirigen al plan de escritura de la invitación para ver cómo empezar (“No te olvides”... “Nos vamos a divertir”), o cómo se escribe “hora”.



Escritura de los niños por sí mismos. Invitación.

 <https://www.youtube.com/watch?v=02-Ogy6hRuA>

Y principalmente, la maestra y la directora se acercan a las mesas y proponen “léemelo vos”: los niños están aprendiendo a revisar su escritura. La maestra y la directora ayudan a releer para revisar, es decir, ayudan a releer para que puedan ajustar y mejorar lo que escribieron.

Se puede escuchar a la maestra decir: “La invitación tiene que comenzar con algo, porque si yo le pongo día, fecha... Yo le tengo que decir para qué es”, a los que olvidan “te invito a nuestra gran fiesta...” Y a otro niño le dice: “- Eso como iniciación está excelente, porque los estamos invitando a los chicos. Pero los chicos tienen que saber en qué lugar, qué día, a qué hora”.

Señala lo que ya está y vuelve a los puntos previstos en el plan para que completen lo que falta poner. Cuando la directora o la docente intervienen en el texto de alguno de los niños, en distintas ocasiones, varios niños participan, escuchan, borran su propio texto porque advierten que algo les falta o necesita corregirse.

En el aula, se ven niños en grupo o individualmente, escribiendo, borrando y corrigiendo, preguntando a la maestra o esperándola para que los acompañe a releer y revisar. Todos participan y lo hacen en la medida de sus posibilidades, se esfuerzan por escribir “lo mejor que pueden”.



0'22''

Docente: – Para hacer la tarjeta de invitación habíamos hecho una lista acerca de lo que teníamos que tener en cuenta para escribir ese texto, ¿sí?

Docente: – ¿Qué teníamos que tener en cuenta?

Alumno: – Número de teléfono.

Alumno: – La dirección donde va a ser el cumpleaños.

Docente: – Dirección donde va a ser el cumpleaños, bien...

Alumno: – En el Ávila...

Docente: – Bien, en el Ávila...

Docente: – ¿Qué más tienen que saber los chicos de jardín?

Alumno: – A qué hora...

Docente: – Qué día y a qué hora va a ser la fiestita.



0'42"

Docente: – Recordamos y ponemos en limpio. Día, hora de comienzo y finalización del cumple, nombre de los invitados... Firma, la firma de ustedes. Lugar donde se realiza el festejo, si deben traer algo, máscaras, disfraces, ¿sí? Los chiquitos de jardín necesitan una tarjeta cada uno. Entonces, yo traje el nombre de los chicos de jardín. Cada uno va a hacer una tarjeta y después le vamos a poner el nombre.

Alumna: – Yo le pongo "Ana".

Docente: – La invitación tiene que comenzar con algo... porque si yo le pongo día, fecha... Yo le tengo que decir para qué es.

Alumna: – ¡Te invito a nuestro cumpleaños!

Docente: – *Acuérdense que habíamos dicho...* (Refiere a la cartelera donde está el plan de escritura de la invitación), *“vengan, festejemos nuestros cumpleaños, nos vamos a divertir, disfrutaremos una obra de teatro”, ¿se acuerdan que yo les dije que va a venir una obra de teatro?*

Alumno: – (Lee junto con la maestra). *“Te invito a nuestro cumpleaños de la...”*

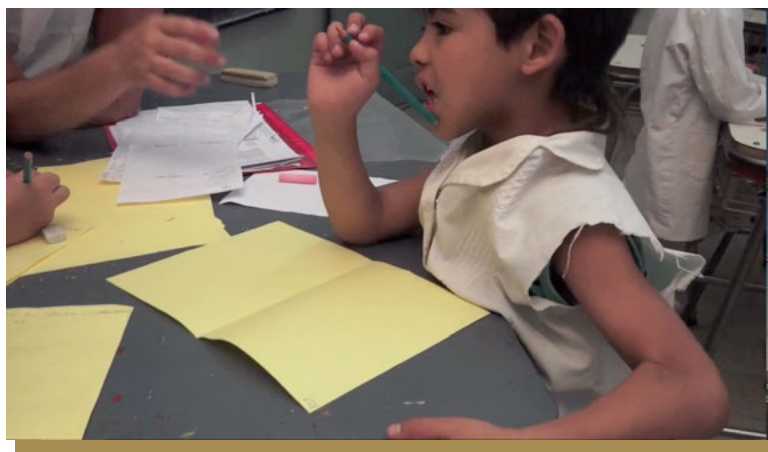
Docente: – *Eso como iniciación está excelente, porque los estamos invitando a los chicos. Pero los chicos tiene que saber en qué lugar, qué día, a qué hora... Bueno, vamos a escribir...*

Los niños de la UP están llevando adelante un proyecto -“El Festejo de los cumpleaños”-, que culminará con la fiesta del día 12. Algunos días antes, la maestra les había propuesto pensar qué necesitaban saber los invitados para no faltar a la cita y elaboraron juntos una lista con la información imprescindible que debía aparecer en la invitación.

En esta clase, todos tienen muy claro el propósito: escribir la invitación. La docente vuelve con los niños al plan de la escritura: ¿qué no puede faltar?, ¿qué necesitan saber los invitados?

Distribuye entre los niños hojas de color -porque se trata de una invitación- y se acerca durante la escritura con un propósito didáctico: tratar de que revisen para que no falte la convocatoria (*“No te olvides”...*), ninguno de los datos necesarios ni la firma.

Mientras acompaña la relectura remite al plan o a la consulta a los compañeros para que corrijan la ortografía de alguna palabra pero focaliza, principalmente, la atención de los niños en la pertinencia del texto.



2'17"

Directora: – *¿Qué día de diciembre es...? ¿Qué es diciembre?*

Emi: – *¡Un día!*

Directora: – *¿Diciembre es un día? ¿Qué es diciembre?*

Emi: – No, un mes...

Directora: – Pero, ¿qué día es? Fíjate, en diciembre, el día 12, ¿qué día cae? (Señala el calendario).

Emi: – (Se acerca al almanaque y busca recorriendo la columna de los días desde el 12 hacia arriba). ¡Viernes!

Directora: – ¿Cómo sabés?

Emi: – ¡Porque está el cosito!

Directora: – ¿Qué cosito?

Emi: – La letra, la “V”.

Directora: – La “V” de viernes, bien. Tengo que poner también el número de viernes, porque si no, pueden venir cualquier viernes.

Emi: – Pongo el viernes 12... (Escribe).



3'34"

Docente: – Una pregunta..., léemelo vos...

Alumna: – (Lee). “Te invito a festejar el gran cumple, la hora desde las 10 y 13... en el Ávila”.

Docente: – (Señala el texto). “Desde las 10 hasta las 13...”.

Alumna: – ¡Hasta!

Docente: – Desde las 10 hasta las 13, eso vamos a poner... (Señala el calendario).

Alumna: – (Se va a su mesa a corregir el texto).



4'00"

Directora: – ¿Y vos qué pusiste acá?

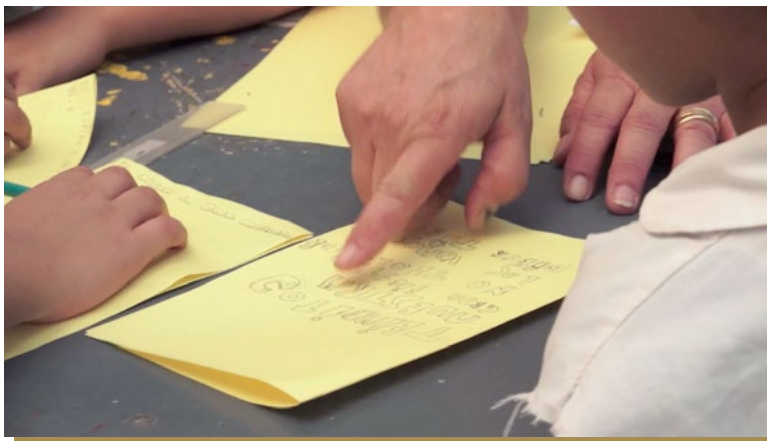
Emi: – Hora.

Directora: – ¿No tenemos una tarjetita ahí? ¿Se escribe así “hora”?

Alumna: – No, así... (Lo escribe con “hache”).

Directora: – Allá está, Emi, allá lo tenés... (Señala el cartel con el plan de escritura).
¿Ves?

Emi: – ¿Dónde? (Recorre el afiche), ahí está. ¡Ah!



4'36"

Alumno 1: – (Lee su producción. Letras dobles, tipo impreso). “Te invito a nuestra gran fiesta. No te olvides. Los vamos a divertir”.

Directora: – ¿Quiénes?

Alumno 1: – Nosotros...

Alumno 2: – Y los chicos del jardín.

Directora: – Bien, nosotros. Escribí ahí “nosotros”.

Alumno 1: – (Escribe “nosotros”).

Directora: – Mirá, Emi. Vos pusiste “los”, ¿cómo se dice?

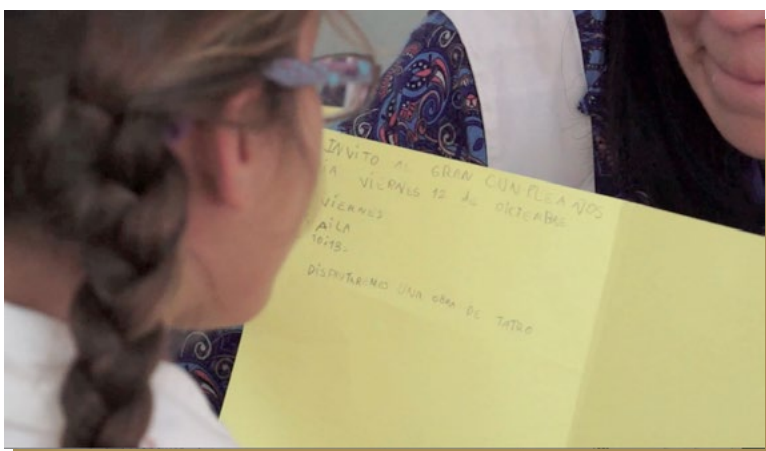
Emi: – ¡Los vamos a divertir!

Directora: – “Nos vamos a divertir”, ¿ves? (Le muestra la escritura de “nosotros”), porque somos nosotros. ¿Con qué es?

Emi: – Con “ene”... (Se fastidia).

Directora: – Acá dice “los vamos a divertir” y es “nos vamos a divertir”.

Emi: – (Borra y corrige, un poco molesto).



5'47"

Camila: – (Lee junto a la maestra). “Te invito a festejar el gran cumpleaños el día viernes 12 de diciembre..., el día viernes 12 de diciembre..., a la hora 10 a 13, disfrutaremos una obra de teatro”.

Docente: – A ver... (Revisa), día, lugar y hora... Ahora me gustaría que lo firmaras... ¿Cómo te llamás?

Camila: – Camila.

Docente: – Y lo vamos a firmar con letra... cursiva, ¿cuál es la letra cursiva?

Camila: – La pegada.

Docente: – La pegada.

Listas ortográficas (con breves conclusiones provisionarias)

Volvamos a entrar al aula de 2.º en el Centro Educativo Fray Pío Bontivoglio. El martes anterior a esta clase la maestra les propuso a los chicos una situación de escritura con un claro propósito social: elaborar una lista para no olvidar ninguno de los elementos necesarios para el festejo. En este momento, transcurridos unos días, el propósito es revisar la escritura. Distribuye las listas para que -por parejas- revisen la escritura producida por otros compañeros:

“... nosotros estamos ayudando al compañero para que el compañero también aprenda...”

La propuesta diferida de revisión de una escritura, propia o ajena, permite a los chicos reflexionar sobre las letras que faltan -reflexión sobre la alfabeticidad del sistema de escritura- y, en algunos casos, como la maestra señala, sobre las letras “equivocadas” -reflexión sobre aspectos ortográficos, “la v o la b”. La lista permite que los niños consideren las palabras de a una a la vez; el conocimiento del tema los ayuda a anticipar lo escrito aunque la escritura que les haya tocado revisar no esté completa.



Reflexión sobre la escritura. I.

<https://www.youtube.com/watch?v=Br03i0dD9zI>

“La consigna es la siguiente, yo les voy a dar el listado para que ustedes revisen... Van a trabajar así como están, con el compañerito que están”.

Volveremos sobre dos momentos de la clase que acabamos de ver. En el primero, Silvana, la maestra, se acerca a un grupo donde trabajan Pili, otra niña y un varón. Revisan la escritura de Matías. El análisis comienza por la palabra “piñata”. En la lista, el niño escribió /PIATA/.



Docente: – Chicos, vayan terminado que va a tocar el timbre. ¿Se acuerdan que el otro día, el martes, hicimos una lista de los adornos que necesitábamos para el cumpleaños y habíamos trabajado de a dos compañeritos y algunos de a tres?

Alumnos: – ¡Sí!

Docente: – La consigna es la siguiente: yo les voy a dar ese listado, y ustedes tienen que leer el listado y fijarse si falta alguna letra, si mi compañero se confundió al escribir algo, o escribió mal una palabra. ¿Qué más nos podemos fijar? ¿Qué les parece?

Alumno 1: – Si se comió una letra.

Alumno 2: – Si lo escribió con una letra diferente, porque acuérdense...

Alumno 1: – *Escriben dos letras iguales.*

Docente: – (...) *Acuérdense que muchas veces ustedes me preguntan: “¿va con “B” o con “V”? Bueno, fíjense en eso. ¿Reparto las listas? Van a trabajar así como están, de a dos, con el compañerito que están. A ver...*

(Los alumnos comienzan a trabajar en parejas mientras la docente reparte las listas confeccionadas por ellos mismos los días anteriores).



1'55"

Docente: – (Acercándose a una de las parejas). *Chicas, la lista, esa lista, ¿qué pasó?*

Alumna 3: – *No la entendemos.*

Docente: – *¿Me pueden decir la primera palabra?*

Alumna 4: – *Dice “piata”.*

Docente: – *Bueno, ¿y qué te parece?*

Alumnas 3y4: – *Piñata.*

Docente: – *Piñatas. ¿Vos escribiste “piñatas”?*

Alumna 4: – *No, pero...*

Docente: – *¿Y dónde lo escribiste?*

Alumna 4: – *Ahí al lado.*

Docente: – *Bien. ¿Y qué pasó?*

Alumna 3: – *Ese parece (...)*

Docente: – *Esperen, esperen. Primero vamos a discutir sobre la palabra “piñatas”. ¿Por qué decís vos que no está bien escrita? ¿Por qué, Pili? Si faltó algo... Si sobró algo...*

Alumna 4: – *Le faltó la “Ñ” y la “A”.*

Docente: – ¿La “Ñ” y la “A”? Si ahí está la “A”.. (Señala la escritura).

Alumna 3: – No, la “Ñ” nomás.

Docente: – Ah, la “Ñ”... Entonces, ahora ustedes léanme lo que escribieron.

Alumno 2: – La de “ñoqui”.

Silvana ya había advertido dudas en las escrituras de la palabra “cumpleaños” que se anotó muchas veces en los últimos días. La “eñe” es una letra de relativamente poca frecuencia de aparición; los niños suelen reemplazarla por “ni” (“anios” por años) o por “ene”, como en “panuelo”.

En este grupito, las niñas reponen la falta de la “eñe”; el compañero que participa señala: “la de ñoqui”.

La maestra decide no darle en esa oportunidad un lugar destacado a la “eñe”. Retoma el tema días después proponiendo a los chicos completar en el abecedario mural el cartel de la eñe con palabras en las que se encuentre esa letra. De este modo, el abecedario se reactualiza en el aula y la maestra remite a la lista de palabras con “eñe” en el momento de escribir la versión final de las invitaciones para la fiesta de cumpleaños.



En el segundo momento, la maestra recoge distintas formas de escribir la palabra “sorpresita” y plantea a los niños una discusión entre todos sobre la misma.



4'50"

Docente: – Le faltan algunas pero, ¿usó cualquier letra?

Alumnos: – Sí...
– ¡No!

Docente: – Matías usó las letras que correspondían, tal vez le faltó alguna, pero usó las letras que le correspondían. ¿Algún nene la escribió de alguna manera diferente “sorpresita”? ¿En su lista está “sorpresita”? ¿Me lo prestan?

Alumna: – Señó, acá dice sorpresitas.

Docente: – Bueno, bien. ¿Y ésta? Miren cómo escribieron estos compañeros... (Escribe en el pizarrón: “sopresa”, “sorpresitas”). ¿Alguien más tiene la palabra? ¡Ah! Estas también me parecen muy interesantes... (Escribe “sorpsita” y “sorpresa”).

Alumnos: – ¿Los copiamos?

Docente: – No, no copiamos nada todavía. ¿Qué les parece? ¿Todas son iguales?

Alumnos: – No.

Docente: – ¿Me pueden decir la primera palabra?

Los niños no anticipan la dimensión del desafío al que se enfrentan cuando deciden escribir “sorpresa” para acordarse de preparar sorpresitas o *souvenirs* para los compañeros invitados al festejo. La maestra, en cambio, conoce el tamaño del esfuerzo de los chicos para resolver esta escritura y por eso, cuando encuentra en las producciones de los niños tan variadas resoluciones, plantea la reflexión colectiva.

Las diversas realizaciones de “sorpresa” y “sorpresita”, anotadas en el pizarrón, integran una lista provisoria y efímera. Silvana señala:

– No, no copiamos nada todavía.

Estas listas no tienen la función de **archivo**, como las que hemos visto hasta ahora, sino la de reunir palabras que permiten reflexionar sobre la escritura y dan lugar a conceptualizar algunos de los problemas todavía presentes entre el grupo de los alumnos de 2.º grado. Las palabras en el pizarrón se comparan, se cortan, se manipulan para llegar a un cierto nivel de sistematización.

La escritura de sílabas de configuraciones diferentes de la más habitual (CV¹³), lleva a atravesar una etapa de ensayos y dudas. La primera sílaba de **sorpresa** (CVC)¹⁴ y la segunda, **sorpresa**, (CCV) muestran variadas resoluciones en las escrituras de los niños. La escritura de la lista en el pizarrón permite abrir un espacio para reflexionar sobre ellas.

Ver: DT3. Escribir y aprender a escribir. Intervenciones del docente. “Las intervenciones en acción” (p. 36).

Silvana plantea, finalmente, una nueva reflexión. En este caso, se produce una lista que permanecerá en el aula porque recoge una conclusión ortográfica que podrá reutilizarse en la revisión de futuras escrituras.



Reflexión sobre la escritura. II.

<https://www.youtube.com/watch?v=Salge4nTcHE>

¹³ CV: Consonante+vocal es la configuración más habitual en el castellano. Los niños suelen generalizarla.

¹⁴ CVC: Consonante, vocal y consonante, como en sorpresa, cartel, perfume, mantel.



2'50"

Docente: – Fíjense, acá para terminar con esta palabra. Fíjense acá... (Señala “disfras”).

Magdalena: – Ahí tiene que ir la otra.

Docente: – Bien. Lo único que tenemos que cambiar acá, en ésta, es la “Z”, que ya lo escribió acá su compañero. Lo escribió Franco. Pero tengo otro problema: si yo compro un antifaz, o compro un disfraz, ¿con qué termina?

Alumnos: – ¡Con “Z”!

Docente: – Pero nosotros tenemos que comprar muchos disfraces. Hay una palabra allá que me va a ayudar a ver si va con “S” o con “C”.

(...)

Alumnos: – ¿Antifaces?

Docente: – ¿Muchos antifaces o un solo antifaz?

Alumnos: – ¡Muchos!

La maestra anota la conclusión y los ejemplos al finalizar la clase.

Ver: DT3. Escribir y aprender a escribir. “Algunas pistas sobre el trabajo ortográfico” (p. 59).

CON “Z” EN SINGULAR	
CON “C” EN PLURAL	
<u>SINGULAR</u>	<u>PLURAL</u>
DISFAZ	DISFRACES
ANTIFAZ	ANTIFACES
LÁPIZ	LÁPICES
NARIZ	NARICES

A modo de cierre

En el aula se desarrollan proyectos o secuencias de trabajo en los que se propone a los niños, fundamentalmente, escuchar leer, leer por sí mismos, intercambiar sobre lo leído, escribir, dictarle al maestro, revisar lo que se escribe. En la Parte II y en los primeros apartados de la Parte III de este Módulo, hemos visto de qué manera el trabajo con los nombres propios, la utilización en el aula de cronogramas y otros organizadores así como la circulación de los libros leídos en la biblioteca -a todos los cuales el maestro mantiene presentes y en circulación en la vida cotidiana del aula-, se transforman para los niños en fuentes de información que les ayudan a participar de manera más autónoma en todas las instancias de lectura y escritura que se plantean en el marco de los proyectos y las secuencias.

Al mismo tiempo, mientras se llevan adelante las diversas prácticas de lectura y escritura, como se señala en el último apartado del Módulo, se van elaborando en el aula listas, cuadros, conclusiones colectivas y otras escrituras intermedias que, a la vez, son el producto de la actividad compartida en clase y nuevas fuentes de información para que los niños continúen progresando como lectores y escritores.

Los alumnos, orientados por el maestro, leen poesías y ensayan -“Recitadores”-; se informan sobre los animales y participan de la organización de la “Muestra”; ayudan a organizar el “Festejo de los cumpleaños”; siguen la lectura de una novela -**Pinocho**-. Pero necesitan atender no solo al cuento, a los artículos informativos o al texto de la invitación, sino también a las palabras mismas -centrados en los primeros tiempos en la comprensión del sistema de escritura- y a aspectos de la estructura del texto para ir encontrando, durante las lecturas y al revisar sus escrituras, referencias respecto de los temas que necesitan resolver o sobre los que se están recogiendo informaciones o ejemplos para poder seguir formándose como lectores y escritores.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

ACTIVIDAD 1: Foro de intercambio

El nombre propio

Introducción

En el desarrollo de esta primera parte del Módulo 2 se reflexiona sobre las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, muchas de las cuales se hallan probablemente instaladas en los hogares de procedencia de los alumnos y que permiten *“calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica”*.

Dentro de estas prácticas cotidianas ocupan un lugar de preeminencia las situaciones en las que los alumnos reconocen e interpretan, reproducen o producen su nombre propio, *“la palabra por excelencia, vinculado por su fuerte significado afectivo con la ampliación de la propia identidad”* (Ferreiro, 2009) y cuya escritura *“es una valiosa fuente de información para el niño”* (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982) respecto al funcionamiento del sistema de escritura.

El primer Foro de intercambio del Módulo 2 propone recuperar y ampliar esta reflexión. En un primer momento, reflexionar acerca de las condiciones que permiten a los niños incluirse en una comunidad de lectores y escritores; en el segundo, sobre la importancia del nombre propio en la alfabetización inicial ya iniciada en el Módulo 1.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

Para llevar a cabo esta primera actividad del Módulo 2, todos ustedes se habrán reintegrado ya a sus grupos de trabajo. En todos los casos en que sea posible, también en este Módulo, resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con el equipo de escuela comprometido con la UP. La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios compañeros del mismo equipo docente, aunque se aceptarán las que excepcionalmente se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee.

Esta parte del módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos una vez en cada uno de los dos temas.

Los tutores evaluarán las contribuciones. Tomarán como criterio para esta evaluación:

- la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión,

- la calidad de los argumentos e informaciones aportadas,
- la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas,
- la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes.

Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro en un plazo máximo de una semana a partir del cierre del mismo. Cuando las contribuciones se consideren no suficientes, los tutores abrirán espacios de revisión y/o ampliación o completamiento de las mismas. El propósito del Postítulo “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” es que cada docente logre progresar en sus reflexiones sobre las temáticas y en la interpretación y el comentario de la bibliografía propuesta.

Actividades preparatorias

➤ Les proponemos volver a escuchar y comentar con los colegas de su escuela, la breve conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro que se incluyó en esta Parte 1. No dejen de tener en cuenta que los destinatarios de esta conferencia son maestros de Jardín de Infantes; algunos de los ejemplos que se analizan -dibujos y escrituras- pueden resultarles algo alejados de los que encuentran en sus aulas y otros, en cambio, muy similares a las producciones de sus alumnos.

Foro

➤ Intercambien con sus compañeros del aula virtual a partir de dos momentos bien diferenciados de la conferencia.

A> Se plantea la necesidad de introducir a los niños en la cultura escrita. Comenten entre ustedes y den su propia opinión respecto a las condiciones que plantea como necesarias para lograr esa incorporación de los niños al mundo letrado.

B> Deténganse luego a analizar las escrituras de Armando, Polete y Santiago. Traten de intercambiar acerca de los aspectos de la escritura que, según analiza la especialista, cada uno de estos niños ha comenzado a descubrir.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Actividad 2: Trabajo Práctico

Análisis de la escritura de una niña de 1.º

Introducción

En la segunda parte del Módulo se plantea la necesidad de crear en el aula un ambiente “que estimule a los chicos a aprender”. El ambiente alfabetizador sólo puede considerarse tal “cuando la activa intervención del docente da lugar a que los chicos tomen contacto con objetos y problemas de la escritura que los desafíen a leer y a escribir antes aún de que sus posibilidades les permitan hacerlo convencionalmente y de manera autónoma”.

En ese contexto, como se ha dicho en la primera parte, los nombres de los niños ocupan un lugar protagónico. La lectura y la escritura de su nombre y del de los compañeros les permiten empezar a construir indicios que les servirán como referencia para la lectura y escritura de otras palabras.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en el “Análisis de la escritura de una niña de 1.º”.

Cada docente forma parte de un equipo de trabajo integrado por otros maestros de su escuela y de un grupo virtual con cuyos miembros se comunica a través de la web y se encuentra en algunas ocasiones, según las posibilidades.

El **análisis de la escritura** para cumplir con este Trabajo Práctico será el punto de llegada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la Actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo. El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones, intercambiar posibles modos de interpretar las escrituras, considerar lo leído en el DT3 y en el artículo de Emilia Ferreiro propuesto en la bibliografía, etc., de manera de llegar a un trabajo lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el trascurso del dictado del Módulo (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad por fuera de los tiempos de dictado de los Módulos).

Los tutores tomarán como criterio para esta evaluación: la calidad y claridad de las informaciones aportadas y los argumentos desarrollados así como la posibilidad de relacionar los análisis con las lecturas realizadas en el Módulo, los DT y la bibliografía.

Actividades preparatorias

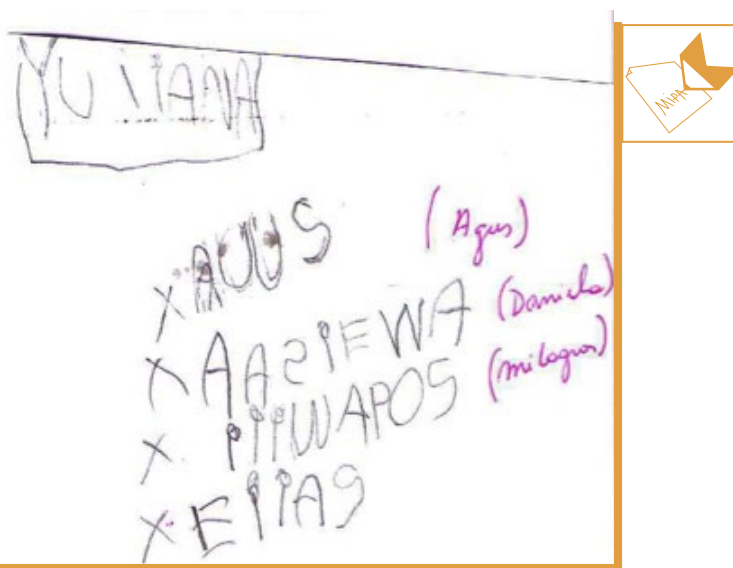
Foro: Análisis de la escritura de una niña de 1.º

En esta Parte 2 del Módulo, ustedes analizaron varias situaciones de clase. Les solicitamos que retomen dos de ellas.

► Relean “Firmar las tareas” (p. 15).

En el aula de 1.º de la Escuela N° 9 -como han podido ver-, se desarrolla el proyecto Cancionero.¹ A pedido del docente, en la clase presentada, los alumnos escribieron la letra de una canción que saben de memoria y, al finalizar su tarea, escriben su nombre en la hoja o “firman”.

A► Comenten o discutan las diferencias observadas entre la escritura que los niños logran hacer de la canción y la escritura de sus nombres, en los ejemplos analizados. Tomen notas de esos aspectos específicos acerca de los cuales van a realizar comentarios en el Foro.



¹ Proyecto Cancionero. Programa Maestro + Maestro. Dirección General de Estrategias para la Educabilidad. Subsecretaría de Equidad Educativa. Ministerio de Educación. CABA. Disponible en: www.maestromasmaestro.com.ar

- B> Compartan las notas entre compañeros, argumenten sobre los acuerdos y discutan las divergencias.
- Relean la última escena registrada de la clase “Organizar el juego de dados: Yuliana” (p. 20). Se trata, como han visto, de una situación de escritura propuesta en 1.º para preparar una actividad de matemática.
- A> Comenten y discutan sobre la escritura de su nombre que hace Yuliana: ¿copia, transcribe, escribe?
- B> Intenten justificar su opinión poniendo la escritura del nombre de Yuliana en relación con la escritura que logra hacer de los nombres de sus compañeros. Pueden recurrir a la bibliografía sugerida para fortalecer sus opiniones.
- C> Elaboren por grupo un escrito en común (informe de conclusiones) que dé cuenta de las respuestas acordadas y de las discusiones ante los interrogantes planteados.

Adjunten el informe en el espacio de Trabajos Prácticos.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Las escrituras cotidianas en el aula. II

ACTIVIDAD 3: Foro de estudio

Análisis de las escrituras infantiles

Introducción

En este Foro se introduce un tipo de trabajo que, al igual que el análisis de registros de clase, acompañará todo el proceso de formación del Postítulo: compartir el estudio de autores que se ocupan de temas de interés para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura. En este caso, nos detendremos en una conferencia que ayuda a comprender mejor el sentido de los análisis de escrituras de los niños que se presentan en el Módulo.

- Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro, en el Teatro Coliseo Podestá, La Plata, el 17 de abril de 2008.

Durante el transcurso de la conferencia, los estudiantes pueden tomar las notas que consideren necesarias para tenerlas como ayuda memoria al momento de intercambiar con los colegas que comparten el aula virtual.



<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/>
(apartado conferencias en video)

Actividad

Cada parte de la conferencia de Emilia Ferreiro ofrece información de gran interés para los docentes que se desempeñan en la UP.

- En esta oportunidad les proponemos compartir el análisis de la escritura de “ballena” (parte III), de “oveja” (parte IV) y de “caballo” (parte V).
 - A> Comenten las particularidades que la conferencista adjudica -a lo largo de su análisis- a las escrituras silábicas.
 - B> ¿Qué hace Lautaro ante la escritura de “oveja”? ¿En qué momento de la construcción de la escritura parece estar el niño?
 - C> La Dra. Ferreiro nos lleva a recordar dos de las intervenciones que habitualmente los docentes realizamos con la intención de “empujar” a los niños al pasaje del período silábico al período alfabético. En el mismo sentido, ¿se les ocurren algunos ejemplos de intervenciones que les permitieran ayudar a niños como Ariel, que rotuló la imagen del lobo a pedido de su maestra?

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

ACTIVIDAD 1: Foro de intercambio

La escuela: espacio alfabetizador

Introducción

En el desarrollo de esta primera parte del Módulo 2, se reflexiona sobre las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, muchas de las cuales se hallan probablemente instaladas en los hogares de procedencia de los alumnos y que permiten *“calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica”*.

Dentro de estas prácticas cotidianas ocupan un lugar de preeminencia las situaciones en las que los alumnos reconocen e interpretan, reproducen o producen su nombre propio, *“la palabra por excelencia, vinculado por su fuerte significado afectivo con la ampliación de la propia identidad”* (Ferreiro, 2009) y cuya escritura *“es una valiosa fuente de información para el niño”* (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982) respecto al funcionamiento del sistema de escritura.

El primer Foro de intercambio propone a los Directores cursantes del Postítulo reflexionar sobre la posibilidad de generar condiciones institucionales que promuevan la formación como lectores y escritores de todos los niños de la UP.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

Para llevar a cabo esta primera Actividad del Módulo 2, todos ustedes se habrán reintegrado ya a sus grupos de trabajo. En todos los casos en que sea posible, también en este Módulo, resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con sus colegas del aula virtual. La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de equipos de compañeros del aula, aunque se aceptarán las que excepcionalmente se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee.

Esta parte del módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos dos veces en el Foro.

Los tutores evaluarán las contribuciones. Tomarán como criterio para esta evaluación:

- la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión,

- la calidad de los argumentos e informaciones aportadas,
- la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas,
- la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes.

Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro en un plazo máximo de una semana a partir del cierre del mismo. Cuando las contribuciones se consideren no suficientes, los tutores abrirán espacios de revisión y/o ampliación o completamiento de las mismas. El propósito del Postítulo “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” es que cada docente logre progresar en sus reflexiones sobre las temáticas y en la interpretación y el comentario de la bibliografía propuesta.

Actividades preparatorias

➤ Les proponemos volver a escuchar la conferencia de la Dra. Ferreiro incluida en la Parte 1 del Módulo y -si lo consideran necesario- tomar nota de las condiciones que ella señala como necesarias para lograr la incorporación de los niños al mundo de la cultura escrita.

➤ Lean, luego, el artículo de Myriam Nemirovsky, “La escuela: espacio alfabetizador”. Este artículo integra la publicación *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona. Editorial Graó. 2009.

https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-alfabetizador.pdf



Foro

Emilia Ferreiro afirma en su conferencia:

“Crear las condiciones para que todos aprendan”.

“Construir un vínculo de confianza entre los niños y la escritura”.

“Introducir a la cultura escrita y entrar a la cultura escrita supone mucho más que saber las letras”.

- M. Nemirovsky está de acuerdo con estas afirmaciones. ¿Por qué?
- ¿Qué dice el texto de Miriam Nemirovsky en acuerdo con las expresiones citadas de Emilia Ferreiro?

Seguramente, el intercambio alrededor del artículo de Myriam Nemirovsky ayudará -a cada director- a hacer de **toda** su escuela un espacio alfabetizador.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

ACTIVIDAD 2: Foro de estudio

Análisis de las escrituras infantiles

Introducción

En este Foro se introduce un tipo de trabajo que, al igual que el análisis de registros de clase, acompañará todo el proceso de formación del Postítulo: compartir el estudio de textos de autores que se ocupan de temas de interés para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura. En este caso, nos detendremos en una conferencia que ayuda a comprender mejor el sentido de los análisis de escrituras de los niños que se acaban de presentar en el Módulo.

- Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro, en el Teatro Coliseo Podestá, La Plata, el 17 de abril de 2008.

Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/\(apartado conferencias en video\)](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/(apartado%20conferencias%20en%20video)).



Pueden recurrir también a la lectura del artículo sugerido en **Para seguir leyendo**, en esta misma parte del Módulo. Encontrarán fragmentos del artículo que pueden aportar a la discusión:

- Ferreiro, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida*, Año 12, N° 3.

Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/sumario>

Instrucciones para el desarrollo del Foro

El Foro propone algunas preguntas para organizar el intercambio en torno a la conferencia. Tutores y estudiantes podrán detenerse en los aspectos que consideren más necesarios. El tutor indicará la fecha de apertura y cierre del Foro.

Resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con los colegas con quienes comparten el aula virtual y, si es posible, con el equipo de escuela comprometido con la UP. La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios compañeros aunque se aceptarán las que, excepcionalmente, se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee. Esta parte del Módulo quedará acreditada cuando el cursante haya parti-

cipado al menos en dos oportunidades. Los tutores tomarán como criterio para la evaluación: la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión, la calidad de los argumentos e informaciones aportadas, la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas, la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes. Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro.

Actividades

Cada parte de la conferencia de Emilia Ferreiro ofrece información de gran interés para los profesionales que se desempeñan en la institución escolar.

➤ En esta oportunidad les proponemos compartir el análisis de la escritura de “ballena” (parte III), de “oveja” (parte IV) y de “caballo” (parte V).

A➤ Comenten las particularidades que la conferencista adjudica a lo largo de su análisis a las escrituras silábicas.

B➤ ¿Qué hace Lautaro ante la escritura de “oveja”? ¿En qué momento de la construcción de la escritura parece estar el niño?

➤ Compartan ahora los “Datos nuevos de investigación”, en los breves fragmentos siguientes de la conferencia.

A➤ La Dra. Ferreiro nos lleva a recordar dos de las intervenciones que habitualmente los docentes realizan con la intención de “empujar” a los niños al pasaje del período silábico al período alfabético. En el mismo sentido, ¿podrían pensar algunos ejemplos que les ayudaran a sugerir intervenciones a algún docente de su escuela?

B➤ Santiago escribe en papel S (sa) A (la) M (me). Luego, en computadora, A (sa) L (la) E (me) y por último A (sa) L (la) M (me). ¿Santiago conoce todas las letras de “salame”? ¿Cómo es posible que Santiago escriba con unas en papel y con otras en computadora? ¿Por qué la investigadora considera que el problema no se resolvería diciéndole a Santiago que junte todas las letras?

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Las escrituras cotidianas en el aula II

ACTIVIDAD 3: Trabajo Práctico

Indicadores sobre la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica

La profundización de las expectativas de aprendizaje y la atención, a la vez, de las diferencias individuales

Introducción

La segunda y tercera parte del Módulo ofrecen a los equipos de conducción diversas “pistas” para seguir la enseñanza a lo largo de la UP e intervenir en el acompañamiento de docentes y niños. Los directores de la escuela despliegan una mirada -y una responsabilidad- que abarca plazos más largos, desde los inicios de 1.º hasta fines de 2.º, en este caso.

Por un lado, habrán encontrado en el Módulo numerosos indicadores sobre el trabajo diario en el aula a lo largo de los dos años; por otro, también habrán analizado las sugerencias previstas para atender la diversidad respecto a los avances que seguramente van a manifestar los alumnos de cada grado.

El análisis de los relatos, registros escritos, videos y producciones de los niños invita a reflexionar sobre los progresos en la alfabetización a los que apunta el trabajo diario en el aula, con la heterogeneidad de logros que pueden manifestar los distintos alumnos, y permite orientar la mirada de los equipos directivos sobre la marcha de la enseñanza en sus propias escuelas.

Instrucciones para el desarrollo Trabajo Práctico

La actividad consiste en la reflexión acerca de **indicadores de la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica. La profundización de las expectativas de aprendizaje y la atención, a la vez, de las diferencias individuales.**

Cada miembro del equipo directivo forma parte de un equipo de trabajo en el aula virtual con cuyos colegas se comunica a través de la web y se encuentra en algunas ocasiones, según las posibilidades.

El reconocimiento en los ejemplos del Módulo y en la escuela que dirige de los **Indicadores de la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica** para cumplir con este Trabajo Práctico será el punto de llegada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura

y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la Actividad, en este caso 3, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo. El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones, intercambiar sobre los aspectos visibles del desarrollo de la enseñanza en ambos grados de la UP, de manera de lograr un trabajo lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.


Actividades preparatorias

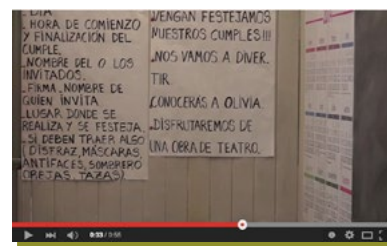
Foro de intercambio: Indicadores de la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica


Compartan con sus colegas del aula virtual la observación de las aulas de 1.º y 2.º grado del **Centro Educativo Fray Pío Bontivoglio** que gentilmente abrió sus puertas a los participantes de este Postítulo.

► En primer término, analicen los materiales que integran las carteleras de 1.º y las de 2.º. Enumérenlos con la colaboración de todos y presenten a los demás colegas del aula -“con lujo de detalles”- el material que analizaron.



Vista panorámica del aula de 1.º
Centro Educativo Fray Pío
Bontivoglio.
Gral. Cabrera. Córdoba.
 <https://www.youtube.com/watch?v=iLGesPnRMQY>



Vista panorámica del aula de 2.º.
Centro Educativo Fray Pío
Bontivoglio.
Gral. Cabrera. Córdoba.
 https://www.youtube.com/watch?v=wY_aHVO0E00

A) ¿Hay carteles en el aula que puedan funcionar como fuentes de información estables para la escritura? En los fragmentos de clases presentadas en el Módulo, ¿los niños acuden a los carteles en busca de información?

B) En 1.º y en 2.º, ¿el aula da pistas para pensar que allí circulan libros, que se están usando y que el docente lee para sus alumnos?

- En segundo término, vuelvan a ver el desarrollo de los fragmentos de la clase “Lista de comidas”...



Módulo 2. Parte 3 (p. 25).
Escritura de los niños por sí mismos. “Lista de comidas”.

 <https://www.youtube.com/watch?v=wfxnjPDj2s>

A) Analicen la distribución de los niños en el aula. Esta distribución, ¿les permite resolver alguna escritura de a dos, ponerse de acuerdo entre varios acerca de la escritura?; la distribución y el movimiento en el aula, ¿permiten pensar que los chicos tienen oportunidad de aprender también de sus compañeros?

B) ¿Pudieron advertir en qué lugar del aula están ubicados los niños que manifiestan, probablemente, menos progresos en su escritura?

C) ¿Los niños se animan a escribir aunque sus escrituras aún no resulten convencionales o pueden observar que sólo se sienten seguros cuando copian?

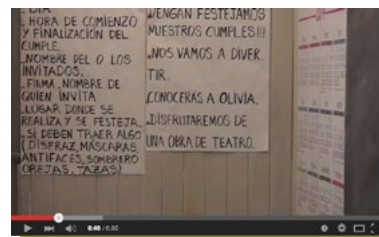
En cada aspecto que observen, fundamenten su observación y compartan sus análisis con los colegas del aula.

- En tercer lugar, reflexionen sobre la presencia del director en el aula. Para hacerlo, vuelvan a ver:




Módulo 2. Parte 2 (p. 22)
1.º grado, Proyecto “El festejo de los cumpleaños”.

 <https://www.youtube.com/watch?v=llzYgGMZJfl>



Módulo 2. Parte 3 (p. 37)
2.º grado, Proyecto “El festejo de los cumpleaños”.

 <https://www.youtube.com/watch?v=02-Qgy6hRuA>

A) Observen y analicen el lugar que ocupa la directora en ambas clases: ¿dónde se ubica, con quiénes y de qué modo interviene? ¿Qué consideran que necesita conocer la directora antes de ingresar al aula para poder incorporarse a la tarea “naturalmente”?

B) En la intervención grupal de la directora, ¿a quién le pide que lea los meses? “Sigan” en la clase la participación del niño: ¿por qué lo habrá invitado a leer?

C) Deténganse en sus intervenciones con la niña que debe leer la lista de cuatro alumnos que cumplen años en diciembre: ¿qué hace la directora? En cada aspecto que observen, fundamenten su observación y compartan sus análisis con los colegas del aula. Incluyan una breve reflexión sobre el seguimiento de la enseñanza que los equipos directivos han logrado empezar a sostener en las aulas de la UP de sus escuelas.

► Por último, compartan entre ustedes algunas reflexiones sobre lo que se ha logrado instalar en las aulas de la UP de sus escuelas y sobre el modo en que se distribuyen los niños en las aulas de 1.º y 2.º. Comenten también si han podido instalar acciones de seguimiento de la enseñanza destinadas a los grupos de niños que, momentáneamente, necesitan intervenciones individuales o en pequeños agrupamientos (a cargo del maestro, del director o de otro miembro del equipo docente).

Trabajo Práctico

Indicadores de la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica. La profundización de las expectativas de aprendizaje y la atención, a la vez, de las diferencias individuales.

Elaboren por grupo un escrito en común (informe de conclusiones) que dé cuenta de los tres aspectos analizados y de los acuerdos a los que se llegó en cada caso. Adjunten el informe en el espacio de Trabajos Prácticos.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

ACTIVIDAD 1: Foro de intercambio

La escuela: espacio alfabetizador

Introducción

En el desarrollo de esta primera parte del Módulo 2, se reflexiona sobre las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, muchas de las cuales se hallan probablemente instaladas en los hogares de procedencia de los alumnos y que permiten *“calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica”*.

Dentro de estas prácticas cotidianas ocupan un lugar de preeminencia las situaciones en las que los alumnos reconocen e interpretan, reproducen o producen su nombre propio, *“la palabra por excelencia, vinculado por su fuerte significado afectivo con la ampliación de la propia identidad”* (Ferreiro, 2009) y cuya escritura *“es una valiosa fuente de información para el niño”* (Ferreiro y Gómez Palacios 1982) respecto al funcionamiento del sistema de escritura.

El primer Foro de intercambio propone a los Supervisores cursantes del Postítulo reflexionar sobre la posibilidad de generar condiciones institucionales que promuevan la formación como lectores y escritores de todos los niños de la UP.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

Para llevar a cabo esta primera Actividad del Módulo 2, todos ustedes se habrán reintegrado ya a sus grupos de trabajo. En todos los casos en que sea posible, también en este Módulo, resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con sus colegas del aula virtual. La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios compañeros del aula, aunque se aceptarán las que excepcionalmente se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee.

Esta parte del Módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos dos veces en el Foro.

Los tutores evaluarán las contribuciones. Tomarán como criterio para esta evaluación:

- la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión,

- la calidad de los argumentos e informaciones aportadas,
- la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas,
- la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes.

Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro en un plazo máximo de una semana a partir del cierre del mismo. Cuando las contribuciones se consideren no suficientes, los tutores abrirán espacios de revisión y/o ampliación o completamiento de las mismas. El propósito del Postítulo “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” es que cada docente logre progresar en sus reflexiones sobre las temáticas y en la interpretación y el comentario de la bibliografía propuesta.

Actividades preparatorias

➤ Les proponemos volver a escuchar la conferencia de la Dra. Ferreiro incluida en la Parte 1 del Módulo y -si lo consideran necesario- tomar nota de las condiciones que ella señala como necesarias para lograr la incorporación de los niños al mundo de la cultura escrita.

➤ Lean, luego, el artículo de Myriam Nemirovsky, “La escuela: espacio alfabetizador”. Este artículo integra la publicación *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona. Editorial Graó. 2009.

https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-alfabetizador.pdf



Foro

Emilia Ferreiro afirma en su conferencia:

“Crear las condiciones para que todos aprendan”.

“Construir un vínculo de confianza entre los niños y la escritura”.

“Introducir a la cultura escrita y entrar a la cultura escrita supone mucho más que saber las letras”.

- M. Nemirovsky está de acuerdo con estas afirmaciones. ¿Por qué?
- ¿Qué dice el texto de Miriam Nemirovsky en acuerdo con las expresiones citadas de Emilia Ferreiro?

Seguramente, el intercambio alrededor del artículo de Myriam Nemirovsky podrá ayudar a cada Supervisor a orientar a los directores de las instituciones a su cargo para que logren hacer de cada escuela un espacio alfabetizador.

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

ACTIVIDAD 2: Foro de estudio

Análisis de las escrituras infantiles

Introducción

En este Foro se introduce un tipo de trabajo que, al igual que el análisis de registros de clase, acompañará todo el proceso de formación del Postítulo: compartir el estudio de textos de autores que se ocupan de temas de interés para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura. En este caso, nos detendremos en una conferencia que ayuda a comprender mejor el sentido de los análisis de escrituras de los niños que se acaban de presentar en el Módulo.

- Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro, en el Teatro Coliseo Podestá, La Plata, el 17 de abril de 2008.

Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/\(apartadoconferenciasenvideo\)](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/(apartadoconferenciasenvideo)).

Pueden recurrir también a la lectura del artículo sugerido en **Para seguir leyendo**, en esta misma parte del Módulo. Encontrarán fragmentos del artículo que pueden aportar a la discusión:

- Ferreiro, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida*, Año 12, N° 3.

Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/sumario>



Instrucciones para el desarrollo del Foro

El Foro propone algunas preguntas para organizar el intercambio en torno a la conferencia. Tutores y estudiantes podrán detenerse en los aspectos que consideren más necesarios. El tutor indicará la fecha de apertura y cierre del Foro.

Resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con los colegas con quienes comparten el aula virtual. La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios compañeros aunque se aceptarán las que, excepcionalmente, se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee. Esta parte del Módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos en dos oportunidades. Los tutores tomarán como criterio para la

evaluación: la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión, la calidad de los argumentos e informaciones aportadas, la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas, la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes. Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro.

Actividades

Cada parte de la conferencia de Emilia Ferreiro ofrece información de gran interés para los profesionales que se desempeñan en la institución escolar.

➤ En esta oportunidad les proponemos compartir el análisis de la escritura de “ballena” (parte III), de “oveja” (parte IV) y de “caballo” (parte V).

A➤ Comenten las particularidades que la conferencista adjudica a lo largo de su análisis a las escrituras silábicas.

B➤ ¿Qué hace Lautaro ante la escritura de “oveja”? ¿En qué momento de la construcción de la escritura parece estar el niño?

➤ Compartan ahora los “Datos nuevos de investigación”, en los breves fragmentos siguientes de la conferencia.

A➤ La Dra. Ferreiro nos lleva a recordar dos de las intervenciones que habitualmente los docentes realizan con la intención de “empujar” a los niños al pasaje del período silábico al período alfabético. En el mismo sentido, ¿podrían pensar algunos ejemplos que les ayudaran a sugerir intervenciones a algún docente de su escuela?

B➤ Santiago escribe en papel S (sa) A (la) M (me). Luego, en computadora, A (sa) L (la) E (me) y por último A (sa) L (la) M (me). ¿Santiago conoce todas las letras de “salame”? ¿Cómo es posible que Santiago escriba con unas en papel y con otras en computadora? ¿Por qué la investigadora considera que el problema no se resolvería diciéndole a Santiago que junte todas las letras?

LECTURAS Y ESCRITURAS COTIDIANAS

Las escrituras cotidianas en el aula. II

ACTIVIDAD 3: Trabajo Práctico

La profundización de las expectativas de aprendizaje y la atención, a la vez, de las diferencias individuales

Introducción

La segunda y tercera parte del Módulo ofrecen a los Supervisores diversas “pistas” que les permiten tener información para seguir el desarrollo de la enseñanza a lo largo de la UP e intervenir en el acompañamiento de los equipos directivos de las escuelas a su cargo.

Por un lado, habrán encontrado en el Módulo numerosos indicadores sobre el trabajo diario en el aula a lo largo de los dos años; por otro, también habrán analizado las sugerencias previstas para atender la diversidad respecto a los avances que seguramente van a manifestar los alumnos de cada grado.

El análisis de los relatos, registros escritos, videos y producciones de los niños invita a reflexionar sobre los progresos en la alfabetización a los que apunta el trabajo diario en el aula, con la heterogeneidad de logros que pueden manifestar los distintos alumnos, y permite orientar la mirada sobre la marcha de la enseñanza en las escuelas.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en la reflexión acerca de **indicadores de la marcha de la enseñanza en la UP. La profundización de las expectativas de aprendizaje y la atención, a la vez, de las diferencias individuales.**

Cada Supervisor forma parte de un equipo de trabajo en el aula virtual con cuyos colegas se comunica a través de la web y se encuentra en algunas ocasiones, según las posibilidades.

El reconocimiento en los ejemplos del Módulo y en las escuelas que supervisa de los **Indicadores de la marcha de la enseñanza en la UP** para cumplir con este Trabajo Práctico será el punto de llegada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la Actividad, en este caso 3, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo. El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones, intercambiar sobre los aspectos visibles del desarrollo de la enseñanza en ambos grados de la UP, de manera de lograr un trabajo lo más elaborado posible.

(Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.


Actividades preparatorias

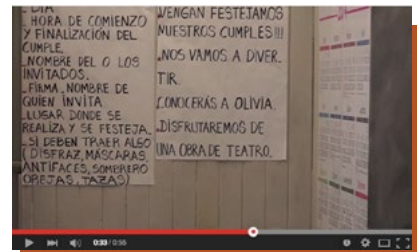
Foro de intercambio: Indicadores de la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica


Compartan con sus colegas del aula virtual la observación de las aulas de 1.º y 2.º grado del *Centro Educativo Fray Pío Bontivoglio* que gentilmente abrió sus puertas a los participantes de este Postítulo.

- En primer término, analicen los materiales que integran las carteleras de 1.º y las de 2.º. Enumérenlos con la colaboración de todos y presenten a los demás colegas del aula -“con lujo de detalles”- el material que analizaron.



Vista panorámica del aula de 1.º.
Centro Educativo Fray Pío
Bontivoglio.
Gral. Cabrera. Córdoba.
 [https://www.youtube.com/
watch?v=iLGesPnRMOY](https://www.youtube.com/watch?v=iLGesPnRMOY)



Vista panorámica del aula de 2.º.
Centro Educativo Fray Pío
Bontivoglio.
Gral. Cabrera. Córdoba.
 [https://www.youtube.com/
watch?v=wY_aHVO0E00](https://www.youtube.com/watch?v=wY_aHVO0E00)

A) ¿Hay carteles en el aula que puedan funcionar como fuentes de información estables para la escritura? En los fragmentos de clases presentadas en el Módulo, ¿los niños acuden a los carteles en busca de información?

B) En 1.º y en 2.º, ¿el aula da pistas para pensar que allí circulan libros, que se están usando y que el docente lee para sus alumnos?

- En segundo término, vuelvan a ver el desarrollo de los fragmentos de la clase “Lista de comidas”...



Módulo 2. Parte 3 (p. 25).
Escritura de los niños por sí mismos.
“Lista de comidas”.

<https://www.youtube.com/watch?v=wfkxnjPDj2s>

A) Analicen la distribución de los niños en el aula. Esta distribución, ¿les permite resolver alguna escritura de a dos, ponerse de acuerdo entre varios acerca de la escritura?; la distribución y el movimiento en el aula, ¿permiten pensar que los chicos tienen oportunidad de aprender también de sus compañeros?

B) ¿Podieron advertir en qué lugar del aula están ubicados los niños que manifiestan, probablemente, menos progresos en su escritura?

C) ¿Los niños se animan a escribir aunque sus escrituras aún no resulten convencionales o pueden observar que sólo se sienten seguros cuando copian?

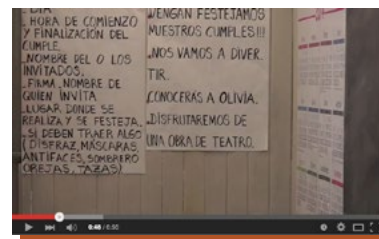
En cada aspecto que observen, fundamenten su observación y compartan sus análisis con los colegas del aula.

- En tercer lugar, reflexionen sobre la presencia del director en el aula. Para hacerlo, vuelvan a ver:



Módulo 2. Parte 2 (p. 22).
1er. grado, Proyecto “El festejo de los cumpleaños”

<https://www.youtube.com/watch?v=llzYgGMZJfI>



Módulo 2. Parte 3 (p. 37).
2do. grado, Proyecto “El festejo de los cumpleaños”

<https://www.youtube.com/watch?v=02-Qgy6hRuA>

A) Observen y analicen el lugar que ocupa la directora en ambas clases: ¿dónde se ubica, con quiénes y de qué modo interviene? ¿Qué consideran que necesita conocer la directora antes de ingresar al aula para poder incorporarse a la tarea “naturalmente”?

B) En la intervención grupal de la directora, ¿a quién le pide que lea los meses? “Sigan” en la clase la participación del niño: ¿por qué lo habrá invitado a leer?

C) Deténganse en sus intervenciones con la niña que debe leer la lista de cuatro alumnos que cumplen años en diciembre: ¿qué hace la directora? En cada aspecto que observen, fundamenten su observación y compartan sus análisis con los colegas del aula. Incluyan una breve reflexión sobre el seguimiento de la enseñanza que los equipos directivos han logrado empezar a sostener en las aulas de la UP de sus escuelas.

➤ Por último, comenten también de qué manera han podido asesorar a los equipos directivos de las escuelas que supervisan respecto a las condiciones que habría que sostener en las aulas de la UP, sobre el modo más conveniente de distribución de los niños en las mismas y sobre las acciones de seguimiento de la enseñanza destinadas a los grupos de niños que, momentáneamente, necesiten intervenciones individuales o en pequeños agrupamientos (a cargo del maestro, del director o de otro miembro del equipo docente).

Trabajo Práctico

Indicadores de la marcha de la enseñanza en la Unidad Pedagógica. La profundización de las expectativas de aprendizaje y la atención, a la vez, de las diferencias individuales.

Elaboren por grupo un escrito en común (informe de conclusiones) que dé cuenta de los tres aspectos analizados y de los acuerdos a los que se llegó respecto a las orientaciones que, sobre la enseñanza en la UP, puede brindar el Supervisor. Adjunten el informe en el espacio de Trabajos Prácticos.

MÓDULO N° 2

PREPARACIÓN Y ENTREGA DEL TRABAJO FINAL

1>Estudiantes que acreditan el Módulo 2 inmediatamente después de concluir el Foro 3, Análisis de escrituras infantiles (docentes) y de realizar el Trabajo Práctico (equipos directivos y supervisores).

Encontrarán las consignas al final de este documento y también en el espacio del Foro 4. La propuesta consiste en releer y recuperar algunos pasajes centrales de los materiales ya leídos durante las participaciones en los Foros y la elaboración del Trabajo Práctico.

El espacio del Foro 4 permanecerá abierto durante los nueve días previstos para todo tipo de consultas relativas a la elaboración del trabajo. Los tutores estaremos disponibles tanto para responder preguntas puntuales como para leer borradores de algunas ideas que pensaron para comenzar y hacer algún comentario o sugerencia. No es obligatorio recurrir al Foro. Solo estará abierto para quienes lo consideren útil.

Forma de entrega:

➤ Es obligatorio entregar el trabajo escrito **de puño y letra** de manera individual en el próximo encuentro presencial al que asistan. La **consigna 1** se realiza en estos días, puede elaborarse en grupos (el mismo grupo de compañeras con las que vienen trabajando) pero debe ser escrita individualmente. La segunda consigna se concluirá en el próximo encuentro. Les pedimos que, por favor, guarden ese documento escrito hasta entonces.

Extensión máxima: Tres páginas

Forma de calificación:

➤ La calificación será numérica y se acompañará de una breve devolución de las tutoras indicando algún aspecto sobre el que el estudiante necesitaría profundizar.

➤ En caso de que el trabajo no resultase suficiente para aprobar el Módulo, los estudiantes tendrán oportunidad de reformulación con asistencia de los tutores.

➤ Los estudiantes recibirán la calificación y devolución del trabajo de manera individual por mensajería interna.



Referencias bibliográficas

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). “Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés”. *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique. N° 15, p. 11-25. Disponible en:
<http://es.scribd.com/doc/30789572/Bautier-Practicas-del-Lenguaje09#scribd>
- Blanche-Benveniste, C. (1993). “Les Unités: langue écrite, langue oral.” *Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data*. Strasbourg. European Science Foundation.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre oralidad y escritura*. Barcelona. Gedisa.
- Castedo, M. y otros. (2000). *Propuestas para el aula*. Lengua. 1er ciclo. Serie 1. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:
<ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/Lengua1.pdf>
- Castedo, M. y otros. (2010). *Los niños escriben y revisan rótulos y epígrafes*. Dirección de Formación Continua. Prácticas del Lenguaje. Nivel Primario. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Disponible en:
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/documentosdescarga/materialanimales/anexo2.pdf>
- Castedo, M. (2014). “Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 67, p. 35-44.
- Castorina, J. A. y otros. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Chabanne, J. Ch. y Bucheton, D. (2002). “Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire”. *L’écrit et l’oral réflexifs*. París. P.U.F. (L’Éducateur).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI. Disponible en:
http://books.google.com.ar/books/about/Los_sistemas_de_escritura_en_el_desarrol.html?hl=es&id=wHFXcQcPvr4C
- Ferreiro, E. (1988). “L’écriture avant la lettre”. En: Sinclair, H. (comp.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1991). “La construcción de la escritura en el niño”. *Lectura y vida*. Año 12, N° 3. Disponible en:
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/sumario>
- Ferreiro, E y Gómez Palacios, M. (comp.) (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (2004). “Los significados del nombre propio en la evolución del pre-escolar”. Conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22. México, septiembre 2004. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>
- Ferreiro, E. (2007). “Las inscripciones de la escritura”. Conferencia realizada en La Plata el 15 de marzo de 2007. UNLP. Disponible en:
<http://es.scribd.com/doc/13369008/Ferreiro-Emilia-Las-Inscripciones-de-La-Escritura#scribd>
- García-Debanc, C. y otros. (2009). “Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d’appropriation dans le cadre de l’enseignement des sciences à l’école primaire”. *Pratiques. Linguistique-littérature-didactique*. N° 143-144, p. 27-50.
- Goody, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid. Akal.
- Kaufman, A.M. y otros. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires. Aique.
- Lahire, B. (2008). “Escrituras domésticas: la domesticación de lo doméstico”. *Lectura y Vida*. Año 29, N° 3, p. 6-23. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Lahire.pdf/view
- Lerner, Delia. (2009). “Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir”. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Encuentro inaugural. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:
http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/catedra_alf_inau.pdf
- Lerner, Delia. (2010). “La lectura y escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos históricos”. Conferencia central en las Jornadas Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río IV, 2010. Disponible en:
http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Luciani, I. (2013). “Llevar un ‘libro de cuenta y razón’ en la Provenza moderna (siglos XVI-XVIII): escritura doméstica y relato de uno mismo”. *Manuscripts: Revista d’Història Moderna*. N° 31, p. 163-203. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794068>
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires. Paidós.
- Nemirovsky, M. (Coord.). (2009). “La escuela: espacio alfabetizador”. *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Cap. 1. Barcelona. Graó. Disponible en:
https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-alfabetizador.pdf

- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito". *Lectura y vida*. Año 29, N° 4, p. 6-19. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n4/29_04_Sepulveda.pdf
- Teberosky, A. (1987). "Actividades iniciales de escritura: los títulos". *Lectura y vida*. Año 8, N° 2, p. 4-14. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n2/08_02_Teberosky.pdf
- Teberosky, A. (1998). "Enseñar a escribir en la edad de la escritura". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 17, p. 33-44.