

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA

**ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA
UNIDAD PEDAGÓGICA
CUADERNILLO N.º 1**

Material destinado a Equipos Supervisivos, Directivos y
Docentes de Educación Primaria



Introducción

El fortalecimiento de la alfabetización inicial forma parte de las políticas educativas prioritarias del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. Por lo tanto, la Dirección de Educación Primaria (DEP) dispuso la elaboración de una primera edición de cuadernillos cuyo objetivo es ofrecer a los/as docentes una amplia diversidad de propuestas en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en el bloque de la Unidad Pedagógica (UP).

El primer ciclo de la escuela primaria, especialmente la UP, tiene la responsabilidad de construir conocimientos de la cultura escrita y de la formación de lectores/as, intérpretes, productores/as autónomos/as y críticos/as de los variados textos que circulan en la sociedad. Esto implica la organización de situaciones didácticas que permitan poner en juego los saberes esenciales que se manifiestan como quehaceres del/la lector/a y del/la escritor/a, del lenguaje que se escribe y del sistema de escritura.

En este sentido, la primera parte del documento busca profundizar y reflexionar en torno a las principales conceptualizaciones sobre el objeto de enseñanza de la alfabetización inicial. En su Anexo I se despliegan situaciones didácticas para avanzar en las propuestas vinculadas al nombre propio (en el segundo semestre del ciclo escolar), el ambiente alfabetizador y a situaciones concretas de lectura y escritura que se desprenden de la biblioteca del aula.

La UP constituye una oportunidad para recuperar la heterogeneidad del aula como una fortaleza para la enseñanza (ventaja pedagógica) y confrontar las concepciones tradicionalistas, mecanicistas y memorísticas descontextualizadas, donde todos/as los/as niños/as aprenden lo mismo y al mismo tiempo. El cambio de época nos lleva a transitar, en el recorrido de implementación de la UP, por un camino que nos conduce a avanzar en la alfabetización inicial y en la apropiación de saberes escolares propuestos en el diseño curricular de Río Negro, desde una práctica pedagógica con responsabilidad institucional compartida (no solo del/la docente de grado, sino desde un equipo) que elabora un plan de trabajo de

acuerdo a las trayectorias, necesidades y agrupamientos que lo transitan.

El espacio de trabajo sostenido con los/as directivos/as y todo el equipo docente, destinado a la planificación, debe tener el sentido de construir acuerdos sobre propuestas de enseñanza implementadas.

Los indicadores de avances en los saberes de enseñanza de cada área, la trayectoria en el proceso de los/as niños/as desde el ingreso a primer grado hasta la finalización de segundo grado, las intervenciones necesarias para acompañar las particularidades de los/as estudiantes que se encuentran con dificultades o tiempos de aprendizaje diferentes, son el punto de análisis evaluativo que permite analizar, hasta el momento, los saberes abordados y los que necesitan priorizarse porque aún no han llegado a trabajarse en primer grado y, asimismo, los que serán imprescindibles profundizar en segundo y los que se deben fortalecer en la actualidad.

Este documento busca contribuir a la tarea del/la docente para fortalecer el proceso de reflexión, observación y análisis del aprendizaje, con la mirada puesta en la intervención didáctica que permita incorporar en la escuela estrategias de trabajo y responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades heterogéneas que se identifican en las aulas.





Cc



e



Aa



¿CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN PRIMER Y SEGUNDO GRADO?

Alfabetizamos para introducir en la cultura escrita y dominar el sistema de escritura

Este documento presenta las prioridades pedagógicas dejando como referencia las principales conceptualizaciones que se fundamentan a partir de las numerosas investigaciones sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1982; Teberosky, 1982; Ferreiro, 1986; Kaufman, 1990; Kaufman et al. 1991; Ferreiro, 1991; Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner, 1992; Ferreiro, 1997; entre otras) desde la perspectiva didáctica sostenida en el Diseño Curricular vigente que asume una concepción de enseñanza y de intervención docente posibilitando los procesos de construcción de conocimientos.

Se incluyen algunas orientaciones, destinadas a los equipos directivos, para fortalecer la tarea de asesoramiento en la organización de propuestas de aula con sentido didáctico; y otras a los/as docentes para pensar la práctica y apropiarse de estrategias de intervención que posibiliten a sus estudiantes aprender a tomar la palabra, leer y escuchar leer, escribir y ver escribir, ingresando “al mundo de las letras” con diversidad de textos, géneros y ámbitos, siendo miembros significativos de una comunidad lectora y escritora. Para ello, atravesaremos instancias de reflexión, análisis y sistematización de la lengua para mejorar la calidad de sus prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad como objeto de enseñanza, y para acercar, desde la propuesta didáctica, la enseñanza al aprendizaje.

Emilia Ferreiro (2004) dice, refiriéndose a cierto tipo de concepción de la alfabetización:

“Yo no niego las masivas evidencias en el sentido de que la conciencia fonológica es un ingrediente importante en el proceso de alfabetización. Lo que rechazo es la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias (con múltiples y variadas excepciones). Lo que rechazo es la ecuación conciencia fonológica = método fónico, porque desprecia al niño que sólo puede ser “entrenado” y es incapaz de descubrir por sí mismo. Lo que rechazo es la dicotomía método fónico/método global, porque las buenas educadoras no se sitúan en ninguno de esos dos polos. Lo que rechazo es la ignorancia de los esfuerzos infantiles por comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura. Soy consciente de todos los desafíos que los países de América Latina deben superar para alcanzar su independencia económica, política y cultural. La alfabetización es sólo uno de ellos, y no es el menor. Pero ya conocimos a los niños decodificadores, incapaces de comprender lo que decodifican. ¿Vamos a aceptar que, cuanto más pobres y alejados de la lengua escrita, más ejercicios de conciencia fonológica debemos darles y menos contacto con la lengua escrita?”



¿Cuál es el OBJETO DE ENSEÑANZA?

Como el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura, se conciben como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector y los quehaceres del escritor.
Lerner (2001)

Para plantear algunas de las situaciones didácticas es necesario partir de la reflexión sobre el objeto de enseñanza y los saberes centrales que enseñamos. Lo que enseñamos cuando enseñamos son los quehaceres, las prácticas, los actos sociales de lectura, escritura y oralidad que se despliegan mientras las/os niñas/os van esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético; al mismo tiempo que se les brinda oportunidades para operar como lectores/as y productores/as de textos en un entorno donde se familiarizan con los diversos escritos sociales en una interacción continua con lectores/as y escritores/as experimentados/as de la vida social.

Consideramos como objeto de enseñanza el lenguaje escrito y el sistema de escritura para acompañar las intervenciones específicas que debe realizar el/la docente.

Los/as niños/as construyen, durante su proceso de alfabetización, las formas de representar el lenguaje, no se trata de que las/os niñas/os vayan a (re)inventar las letras ni los números, sino que, para poder utilizar estos elementos, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación? (Ferreiro, 1998, p.13)

Por eso, si se considera a la escritura como un sistema de representación de la oralidad, su aprendizaje será conceptual, apropiándose de un nuevo objeto de conocimiento de forma significativa y no meramente como “un código de transcripción gráfico de unidades sonoras”.

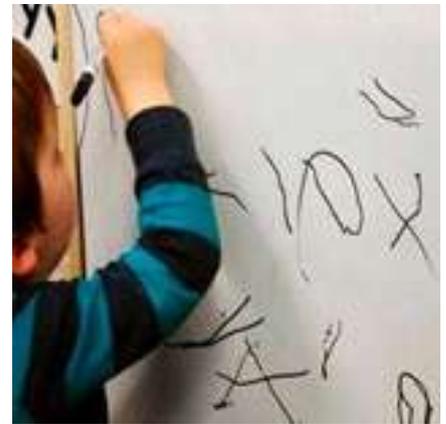
Si hacemos un paralelismo entre la historia de la escritura y el aprendizaje de los/as niños/as, podemos ver que ha sido considerada como una representación que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, del mismo modo que lo realizan los/as estudiantes.

Cada niño/a construirá sus conocimientos sobre el sistema de escritura y logrará resolver los obstáculos que se le presenten en el contexto del aula junto con el/la docente y sus compañeros/as, participando en diversas situaciones donde tiene posibilidades de escribir y pensar sobre la escritura. Por eso, el/la docente, a la hora

de planificar, realiza previsiones didácticas y genera condiciones sobre la enseñanza que le permiten acompañar y atender las necesidades de cada niño/a en su proceso de alfabetización.

Los aportes realizados por las investigaciones del enfoque que sustenta los tres niveles en el proceso de desarrollo de la alfabetización son los que nos permiten descubrir cómo están pensando los/as niños/as el sistema de representación para la escritura específicamente:

Primer nivel: se caracteriza por la linealidad y la arbitrariedad de las formas en las producciones escritas de los/as niños/as. Surgen “problemas” de carácter cualitativo y cuantitativo que irán resolviendo para llegar al segundo nivel.



Ejemplo: Escrituras con Trazos continuos

*Diferenciación entre el dibujo y la escritura.

*Reconocimiento de dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura:

- que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos)
- que las letras están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo).

Los/as niños/as no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra.



Ejemplo: Escrituras con Trazos discontinuos

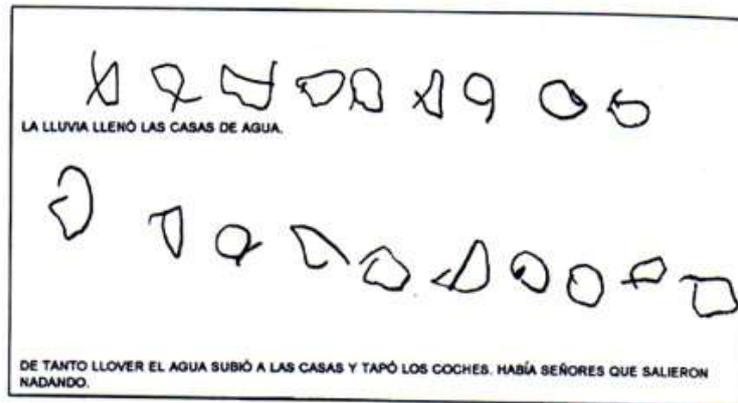


FIGURA 2. Escritura de Maite (4 años y 3 meses).

Segundo nivel: se puede observar un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas en las producciones que llevan al/la niño/a a comenzar a diferenciar las escrituras.

Los/as niños/as aún no están analizando la pauta sonora de la palabra. Comienzan a diferenciar las escrituras intra e interrelacionadamente, considerando las exigencias cuantitativas y cualitativas.

*Hipótesis de cantidad mínima: "al menos tres letras para que algo diga".

*Hipótesis de variedad interna: "las letras deben ser diferentes".

Ejemplo Figura 3: imagen con CONTROL SOBRE LA CANTIDAD DE GRAFÍAS QUE SE UTILIZAN DE ACUERDO CON LA EXTENSIÓN DE LO QUE ESCRIBE.

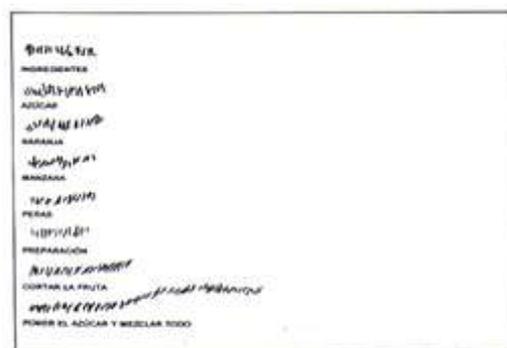


FIGURA 3. Escritura de Alberto (14 años y 11 meses).

DIFERENCIACIÓN ENTRE LAS GRAFÍAS QUE UTILIZA (ASPECTO CUALITATIVO).

La Casa Amarilla en Arlés
Van Gogh alquiló la casa llamada
Amarilla en Arlés Francia /
Vincent le hizo una carta a Theo
con un dibujo de la casa / le contó
que por dentro era blanca y por
fuera amarilla / era muy soleada



AR E MNE EE
E DQPR E KRE BRLE E EBARRI RE
DHAE RER DE PERAS E VERBE E DOR
BDEC D F L E E E G A R R R R D B R R B R R
E R E R E E

Tercer nivel: este nivel responde a la fonetización de la representación escrita. Es aquí donde la conciencia fonológica se hace presente en su pensamiento. En este nivel se pueden apreciar las tres hipótesis de la escritura: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Se comienzan a establecer relaciones entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura mediante tres modos evolutivos sucesivos:

- la hipótesis silábica (una letra para cada sílaba),
- a hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido),
- la hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido).

LA HIPÓTESIS SILÁBICA (UNA LETRA PARA REPRESENTAR A CADA SÍLABA)

Sin valor sonoro
convencional

DIEURSAM
TRAER MAÑANA AL COLE

LAP
HORRORAS

LN
MOSCAB

ERA
MOSQUITO

QEUS
CUCARACHAS

IUED
CARACOLES

FIGURA 5. Escritura de Daniel (5 años y 1 mes).

Con valor sonoro
convencional

CEUADA
CAPERUCITA BLUA

EAJAECEUA
ERABE UNA VEZ CAPERUCITA

SAPLOEEREVAANK CURASAVEPIA
SU MAMÁ LE DIO QUE LLEVE UNA CARRITA CON DULCES A SU ABUELA

CEUASONDOEEO
CAPERUCITA SE ENCONTRO CON EL LOBO

AODALOEEO
ADONCE VAN, LE DIO EL LOBO

REUVEDRA ANE
Y SE FUE CORRRIENDO PARA DINARLE

SOTAAAUATICEJIAERVAADA SOTOPOAO
SE COMO A LA ABUELA Y CAPERUCITA PERO UN GAZADOR LAS SALVO Y LO MATO

FIGURA 6. Escritura de Almudena (5 años).

LA HIPÓTESIS SILÁBICO-ALFABÉTICA

(OSCILA ENTRE UNA LETRA PARA CADA SÍLABA Y UNA LETRA PARA CADA SONIDO)

SEASEECULO KUO AEAAS
SENTARSE EN CIRCULO Y UNO SALE ATRÁS

DA UEAS I RAUQA A QKEOA
DA VUERTAR Y TIRA UNA COBA. AL QUE LE TOCA

LOOREISID AARA E IETA
LO CORRE Y SI LO AGARRA SE SENTA

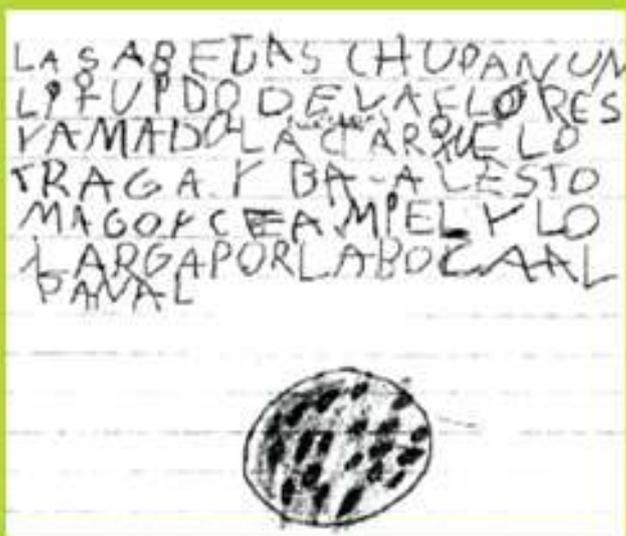
OAE
OTRA VEZ

FIGURA 7. Escritura de Álvaro (5 años y 8 meses).

En el contexto de producir para un libro de juegos

LA HIPÓTESIS ALFABÉTICA

(CADA LETRA REPRESENTA UN SONIDO)



Las abejas
chupan un
líquido de las
flores llamado
néctar que lo
traga y va al
estómago y se
hace miel y lo
larga por la boca
al panal

El proceso de alfabetización no termina con estos tres niveles ni con la apropiación de la escritura alfabética, sino que es el punto de partida para nuevas construcciones de conocimiento que va a realizar el/la niño/a en torno al sistema de escritura.



Cc



e



Aa



¿Qué significa enseñar prácticas sociales en la Unidad Pedagógica?

A leer se aprende leyendo...

A escribir se aprende escribiendo...

Las prácticas sociales del lenguaje en torno a la cultura escrita son formas de relación social donde la actividad verbal es considerada como cognitiva, social, subjetiva y lingüística (Bautier y Bucheton, 1997).

Son prácticas culturales de lectura y escritura que, a partir de la mayor interacción en el aula, resultan relevantes en todo derecho y oportunidad de expresión personal y social en el marco de la construcción de conocimientos formativos como comunidad creciente de interpretación (lectores/as) y producción (escritores/as) tanto individual como colectiva. Ingresar en la cultura letrada es circular con familiaridad y confianza en los materiales escritos.

Compartimos un video donde Mirta Castedo plantea la fundamentación del enfoque constructivo de enseñanza con algunas orientaciones de intervenciones para los/as docentes:



Constructivismo Castedo Hoz Parte 1

Estar alfabetizado quiere decir circular a través de diversidad de textos y no de un texto específico, y es en esa diversidad en donde se inicia el camino alfabetizador. Kaufman y Lerner (2015) reflexionan sobre esta cuestión:



Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados (Ferreiro, 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto, diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estados de conocimiento de los niños con respecto a la escritura... Diversidad también de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego, acercamiento de las intervenciones del docente a las conceptualizaciones de los niños, movilidad de los agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten lo más productivas que sea posible y para que el maestro pueda colaborar fuertemente con aquellos que más lo necesitan focalizando su intervención en problemas específicos. (p. 7)¹





Bb



Las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad

Hablar de prácticas sociales supone poner a disposición de los/as estudiantes su real participación en la cultura letrada y el desarrollo progresivo de sus posibilidades de comprender el sentido y el contexto en que se produce el lenguaje, así como de producir discursos orales y escritos pertinentes y fieles a sus propósitos.

En ese contexto, es fundamental asumir en la mirada frente a la escritura que los/as niños/as son capaces de pensar acerca de ella aún antes de hacerlo convencionalmente, transitando niveles de conceptualización que permiten generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que facilitan el proceso, aunque no todos/as lleguen a pensar lo mismo al mismo tiempo. Las prácticas sociales se desarrollan para interpretar y producir una diversidad de textos, de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (cuántas, cuáles y en qué orden, problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía, de puntuación, etcétera).

Compartimos un enlace que orienta en esta significación antes mencionada: el recorrido del enfoque constructivo de enseñanza pensado desde las prácticas del lenguaje.



PARTE 1 Lectura, escritura y primera alfabetización

1) Las prácticas de Oralidad

Uno se posee en la medida que posee su lengua. La palabra no sólo hace posible la comunicación y el aprendizaje, sino que también constituye un instrumento de poder que permite darse al mundo cuando interpretamos o producimos textos. En el caso de una situación comunicativa oral, cuando hablamos, emitimos palabras, pensamientos y elaboramos textos orales, cuando escuchamos, los interpretamos; por otra parte, cuando escribimos, producimos textos escritos y cuando leemos, interpretamos las construcciones de los otros y construimos el significado del texto escrito.



Los tiempos de silencio y de escucha que dan lugar a la palabra, donde escuchar los silencios de los/as estudiantes es darles los tiempos necesarios para que procesen aquello que podrán decir o no... Constituir la escucha como una categoría pedagógica evitaría que algunas voces excluyan a las otras y haya lugar para manifestarse con palabras, a veces con sonidos que se cruzan en el aire, a veces desde los diversos modos del silencio. (Bajour, 2008)

El desarrollo del lenguaje oral es un aspecto fundamental para promover situaciones donde los/as niños/as tengan la posibilidad de conversar, preguntar, escuchar, (re)preguntar, exponer lo aprendido, etcétera. El aula es el ámbito para superar la desigualdad comunicativa.

Enseñar prácticas de oralidad no significa sólo de hablar y de escuchar en la ronda de intercambio, sino de propiciar múltiples situaciones en las que los/as niños/as, en dúos o pequeños grupos, resuelvan problemas empleando el lenguaje oral. Establecer conversaciones con distintos destinatarios/as (compañeros/as, docentes, otros/as adultos/as) y con múltiples finalidades (convencer, solicitar, informar, opinar, expresarse, etcétera), en distintos contextos y modos (en el hogar, el aula, una salida educativa, en otros espacios y de modo espontáneo, en una conversación entre pares, en contextos imaginativos, etcétera) y abordando distintos géneros que permitan, como comunidad, exponer lo aprendido, opinar sobre una película, compartir interpretaciones múltiples sobre los textos, discutir ideas y conversar sobre personajes y/o autores/as.

Pensar los espacios de oralidad que se instalan en las aulas desde distintos ámbitos, enmarcados en actividades habituales y cotidianas, con espacios de asambleas áulicas, por ejemplo: para producir e interpretar una amplia variedad de textos orales como: la conversación (ronda de intercambio), el debate, la entrevista, la narración y renarración, las instrucciones y la descripción.

Desde el ámbito literario, privilegiamos aquí el espacio de intercambio o conversación entre lectores respetando cierto apego al texto para hablar sobre los efectos, las resonancias, las conexiones que los lectores van estableciendo a medida que leen. Este trabajo del lector se verá potenciado si las intervenciones docentes propician la apertura de lo leído y estimulan el descubrimiento de aquello que convierte al texto en único. En este sentido, una adecuada labor docente facilita la profundización de los quehaceres del lector a medida que avanza en la escolarización. La pregunta para controlar qué recuerdan los/as niños/as de lo leído no es solamente una práctica que haya contribuido a formar lectores: los textos siempre presentan porosidades, aspectos no dichos, implícitos que el lector reconstruye en su lectura. De eso se trata leer. Al mismo tiempo, el espacio de intercambio se convierte en una situación de “interrogatorio” que obtura la participación de los niños si hay algunas de esas preguntas a las que no pueden responder.

La conversación cuando refiere a los espacios literarios podría decirse que el intercambio oral entre lectores/as se forma en comunidad de aprendizaje luego de la lectura de un cuento y, a modo de ejemplo, compartimos un video donde suceden los intercambios literarios como comunidad lectora con los niños y niñas en las aulas de UP:

Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización

Desde el **ámbito donde se privilegia el aprender o el estudiar en la UP,** se trata de que los niños/as aprendan a dar cuenta de lo aprendido, a comunicar los hallazgos de una investigación o contar los pasos que se siguieron para una experiencia determinada, a exponer oralmente ante un auditorio algo que se desea comunicar, entre otras múltiples posibilidades. También acá la intervención docente es crucial. Se trata de ayudar a los niños y niñas a **organizar la información** que se comunicará oralmente (en qué orden se ofrecerán los datos, para qué receptores se está hablando, con qué apoyaturas visuales contará el emisor, etc.) Como así también en prácticas que los posicionan como **ciudadanos** cuando se trata de explorar y ejercer prácticas ligadas a la **trama argumentativa**: defender una opinión sobre un tema de interés, tomar posición sobre una problemática,



expresar consenso o disenso sobre cuestiones controversiales. A medida que se avanza en la escolarización, es preciso complejizar las **intervenciones docentes** para que, al llegar al final del Nivel Primario, puedan ver que hay **procedimientos y estrategias** específicas para argumentar oralmente. El discurso político, entre otros, muestra una variada gama de estos recursos. Conocerlos y poder utilizarlos en las propias interacciones orales forma parte de la reflexión **sobre el lenguaje** a trabajar con los estudiantes.

2- Las prácticas de Escritura

Dominar la escritura no significa esperar a escribir convencionalmente, ya que esto no es posible sin interactuar con ella frente a los/as niños/as en situaciones donde se produzcan textos adecuados a distintos propósitos y avancen en sus posibilidades de escribir por sí mismos o a través del/la adulto/a en los procesos y tiempos de acuerdo a cómo van pensando sobre ella.

Desde esta perspectiva, el sistema de escritura ocupa un lugar central para promover situaciones donde la reflexión sobre este es uno de los aspectos que permite el avance de los/as niños/as hacia la alfabetización inicial. La enseñanza apunta, ante todo, a la comprensión progresiva de sus características, pensándola como proceso en el que, una vez que han reconstruido la alfabetividad, el proceso se orientará hacia pautas de convencionalidad (ortografía y puntuación).

Al concebirlo como un sistema de representación simbólica del lenguaje, y no como un código de transcripción de sonidos donde los/as niños/as solo se enfrentan a identificar sonidos y transcribirlos, nos posicionamos en un lugar que es mucho más complejo. Se requiere comprender lo que está representando (con sus marcas gráficas, primeras letras), en el marco de las posibilidades, para que los/as niños/as lo reconstruyan en sus prácticas comunicativas con sentido, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba y rechazando o reelaborándolas, en función de los conflictos cognitivos que enfrentan a lo largo de un prolongado proceso que, sin intervención del/la docente, no sería posible promover.



Para ello, es necesario que los/as docentes:

- *Escriban delante de los/as niños/as en distintos soportes: tarjetas, papeles, afiches, pizarrón, computadoras, celulares, entre otros; con distintos propósitos: para guardar memoria, informar o comunicar, planificar, recomendar; viendo escribir cada parte mientras lo hacen y que, a la vez, puedan realizar intervenciones que permitan ir ajustando algunas reflexiones.*
- *Propongan situaciones de escritura, todos los días, de su nombre propio, el de los/as compañeros/as (idea central e identitaria, de estructura sostenida y como repertorio de escrituras seguras que permiten establecer las primeras aproximaciones a la correspondencia entre lo dicho y lo escrito) y de otras palabras, las actividades del día a día (secretarios/as, responsables de tareas), agenda semanal, títulos de los cuentos que se leyeron o que se van a leer en la semana, los títulos de las propuestas en el marco de distintas modalidades organizativas (secuencias didácticas, proyectos comunicativos, unidades didácticas, planificación de actividades u otras en el marco de las rutinas habituales).*
- *Propicien situaciones de lectura con el texto a disposición para mostrar la escritura que permita a los/as niños/as que vuelvan a los textos leídos una y otra vez, con el propósito de resolver los problemas que la escritura les presenta.*
- *De los textos que ya conocen, podrán tomar algunos de los recursos lingüísticos del autor para utilizarlos en su propio texto.*
- *La lectura con ojos de escritor permite ampliar el repertorio léxico disponible, las maneras de decir y organizar el discurso, además de la importancia del proceso de revisión de la escritura; porque cuando les leemos a los/as niños/as lo que vamos escribiendo, van enfrentando los problemas sobre cómo se debe construir la frase para que el otro pueda comprender el mensaje. Poniendo sus ocupación en el lenguaje escrito.*
- *Presenten situaciones donde se reflexiones y puedan revisar lo escrito, donde se instale en los/as niños/as la necesidad de volver a leer lo escrito para constatar que cumpla con los propósitos que han motivado esa escritura. La revisión tiene por objeto lograr la mejor versión de la escritura. Para ver las instancias de revisión de la escritura les compartimos el siguiente enlace:*





Revisar las escrituras en la alfabetización inicial

- Se trata de un doble sentido. Por un lado, hablamos de situaciones donde deben escribir y tomar decisiones sobre las letras con las cuales hacerlo (sistema de escritura) y, por otro, la situación de producir un texto en el marco de las prácticas sociales del lenguaje.

2- a) LAS ESCRITURAS POR SÍ MISMOS

La escritura por sí mismo hace posible la aparición en el aula de las ideas que los alumnos tienen sobre el sistema y la discusión acerca de ellas entre los compañeros, al mismo tiempo que habilita intervenciones docentes que pueden favorecer los avances en la apropiación progresiva de la alfabeticidad del sistema.

A. M. Kaufman y D. Lerner (2015)



Bb

Con respecto a la escritura por sí mismo, los tipos de problemas a resolver se refieren a cantidad, calidad y orden:

- **¿Cuántas letras?**
- **¿Cuáles letras?**
- **¿En qué orden?**



Los/as niños/as resuelven problemas relativos a la escritura sobre:

- el grado de conocimiento que tienen sobre el texto que van a escribir;
- las características del texto que se solicita producir;
- el propósito para el cual se escribe en el contexto de enseñanza, y si la escritura será pública o privada o si tendrá difusión, pensando en el destinatario;
- modos de organización de los grupos.





La escritura de listas y palabras son aquellas variables didácticas a tener en cuenta que permiten observar lo que los/as niños/as escriben y realizan intervenciones vinculadas a los problemas que atraviesan.

¿Cómo aprenden los que aprenden a escribir por sí mismos?

Les compartimos el sentido de la escritura donde **escribir es producir un texto con propósitos claros y con un destinatario definido. Es una práctica social compleja donde se debe tener en cuenta:**



**Saberes:
¿qué enseñar?**

Utilizar el repertorio de marcas gráficas disponibles

Como docentes, ¿qué condiciones didácticas se generan?

Con el ambiente alfabetizador: ¿ofrezco oportunidades para que los/as niños/as puedan consultar referentes estables escritos que se encuentren disponibles

¿Qué aprenden los/as niños/as?

Usar un repertorio de letras que aparecen disponibles en el ambiente alfabetizador. Usar las letras de su nombre para escribir palabras, aunque no lo

en el aula, en mi ambiente? (“Para escribir ‘cartero’ podés ir a buscar el cartel que dice ‘Camila’; Podés fijarte en los carteles de los días de la semana para ver si algún nombre te ayuda a escribir ‘martillo’”).
¿Pongo a disposición de los/as estudiantes todas las marcas (letras, espacios, signos de puntuación) existentes en el sistema de escritura de nuestra lengua y las combinaciones posibles?

hagan convencionalmente.
Utilizar un repertorio cada vez más amplio de letras, aun cuando no escriben convencionalmente.

Intercambiar información con los/as compañeros/as y con el/la docente acerca de lo que se está escribiendo

¿Permito que se intercambie información entre los/as estudiantes?
¿Genero situaciones donde los/as estudiantes acuerdan y alternan roles en su producción? (“Primero escribe ‘Juan’ y vos le dictás, y para escribir la otra palabra cambian: escribís vos y ‘Juan’ te dicta”).
¿Permito confrontar las conceptualizaciones de los/as estudiantes sobre el sistema de escritura?
¿Intervengo dando información directamente o dejo un margen de elaboración por parte de los/as estudiantes? (“¿Qué palabras empiezan como ‘Caperucita’? Les

Discutir con sus compañeros /as diferentes opciones y toman decisiones acerca de “qué” se va a escribir.

Planificar las escrituras con otros/as compañeros/as.

e



Bo

Recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas

escribo 'campana' y 'campera' para ver si les sirven para escribir 'campamento').
¿Comparto la escritura con los/as alumnos/as? ("Vamos a escribir 'corazón', yo empiezo y vos seguís"; o bien: "Vamos a escribir 'corazón', yo pongo las primeras (escribir 'CO'). Hasta acá, ¿qué dice?").

¿Brindo la posibilidad a los/as estudiantes de consultar los carteles con los nombres, los días de la semana, los meses, etcétera?
¿Dejo un afiche en el salón para la escritura de notas producidas colectivamente?
¿Ofrezco la posibilidad de que usen palabras o frases conocidas similares a las que desean escribir?
¿Desarrollo situaciones para que los/as estudiantes distingan en los textos partes útiles?
¿Aporto información de manera indirecta? ("Acá te escribo 'cabra' (escribe CABRA), ¿qué parte te sirve para escribir 'cabritos'?")²

Recurrir a escrituras estables (nombres de los/as niños/as del aula, nombres de los días de la semana y de los meses, títulos de los cuentos que conocen, etcétera) y a utilizarlas como fuentes de información al tiempo de escribir por sí mismo.
Solicitar a la maestra que escriba alguna palabra para poder escribir otra.





Revisar las escrituras que se están produciendo y las ya producidas

¿Permito la (re)lectura de lo que van produciendo para saber hasta dónde llegaron y qué les falta escribir?
¿Promuevo la reflexión sobre las partes de lo escrito solicitando su interpretación? (“Acá escribiste 'sirenita y señalo la producción del/la niño/a: 'IRNT'. Ahora voy a tapar este pedacito (muestro solo 'I' y pregunto): ¿hasta acá qué dice? Si destapo un poquito más (muestro 'IR'), ¿qué dice?”).
¿Permito la relectura de los textos ya finalizados?
¿Permito que tomen decisiones sobre problemas del lenguaje escrito? (cambiar, agregar, suprimir).

Revisar la escritura con otros/as.

Confrontar las escrituras que hacen los/as otros/as con las propias.

¿Qué situaciones proponer para que los/as niños/as aprendan a escribir escribiendo?

Las situaciones de escritura por sí mismo en torno a textos completos contribuyen también a alcanzar la alfabeticidad, porque brindan oportunidades para que los/as niños/as pongan en juego sus propias conceptualizaciones y las confronten con otros/as.

Favorece la escritura si hacemos listas de los personajes, de objetos u otros elementos que resguarden relación con los diferentes textos que se van desarrollando.



Por ejemplo:

A- *La escritura por sí mismos de los personajes de los cuentos. En estas escrituras se aborda un campo semántico que se sirve de una fuente de información ya conocida, donde pueden utilizar el repertorio de grafías y recurrir a las palabras seguras para interpretar y producir escrituras nuevas (van al ambiente para ello). Aquí el esfuerzo se concentra en pensar cuántas, cuáles y en qué orden se producen las partes de la escritura (marcas gráficas que los/as adultos/as llamamos “letras”), situación que propicia la reflexión sobre el sistema de escritura. Habilita la regulación docente mediante intervenciones comunes para todos los niveles de conocimiento sobre la lengua escrita (niveles de conceptualización) e intervenciones específicas para que avancen en sus conceptualizaciones.*

B- *La escritura de textos breves en torno a los cuentos leídos (reescritura de un episodio, caracterización de personajes o ambientes, recreación de un diálogo conocido). La situación plantea un problema más complejo que la escritura de una lista. Si bien los/as niños/as conocen muy bien el texto (y, por lo tanto, no tienen que poner esfuerzo cognitivo en pensar qué escribir), el desafío consiste en cómo decir el texto desde el lenguaje escrito y cómo escribirlo utilizando el repertorio de grafías y otras marcas del sistema de escritura.*

Las condiciones de enseñanza en cuanto a los agrupamientos flexibles

En el contexto de la interpretación (lectura) y producción escrita (escritura), propiciamos el trabajo individual y también el trabajo en parejas o pequeños grupos. En este caso, puede haber una diferenciación y alternancia de roles: uno dicta y otro escribe. Aquí pensamos la necesidad de roles para la escritura, ya que quien dicta tendrá más posibilidades de controlar lo que se escribe y lo que falta escribir, y quien escribe se centrará más en cómo escribir.

Al mismo tiempo, se revela el beneficio del trabajo colaborativo sobre los conocimientos y posibilidades que cada niño/niña ofrece al otro/a. Al compartir la producción, tienen oportunidades de corregirse mutuamente, probar estrategias y reflexionar intensamente sobre la escritura.





¿Qué tipos de escrituras proponer?

Escritura de textos que se saben de memoria.
Escrituras que se relacionan con aquellos textos que son conocidos pero no memorizados, o con temas que se están estudiando:

- Listas, rótulos.
- Enunciados breves o muy breves.
- Textos sencillos o breves (una nueva frase que dice el texto o consignas de invención).
- Textos extensos (reescritura de un texto o un nuevo cuento o el nuevo final).

¿Qué tener en cuenta a la hora de escribir?

Grado de conocimiento del texto que se va a escribir:

- Texto memorizado.
- Texto conocido, pero no memorizado.
- Texto a elaborar.

Características del texto que se solicita producir (enfocadas desde cuestiones relevantes para los/as niños/as en proceso de apropiación de la alfabetividad):

- Según la organización gráfica: textos discontinuos (como las listas) o continuos (como los cuentos).
- Según la longitud: desde una palabra o construcción (respuesta a una adivinanza, un título) hasta un texto de ciertas dimensiones (un epígrafe, un diálogo canónico de algún cuento clásico).

¿Cuáles son las variables involucradas en la definición de las situaciones de enseñanza?

Propósito de la escritura:

- Se escribe para aprender (punteo, cuadro, epígrafe).
- Se escribe sobre el mundo literario en el que se ha ingresado (reescritura de un episodio de un cuento, caracterización de personajes, creación de diálogos...).

¿Cómo organizo al grupo para escribir?

- Escritura individual.
- Por parejas, con o sin diferenciación de roles (dictado entre niños/as o producción compartida).
- Privacidad o publicidad de la escritura (escritos de trabajo o escritos muy revisados porque tienen destinatarios/as externos/as al aula).



Bb



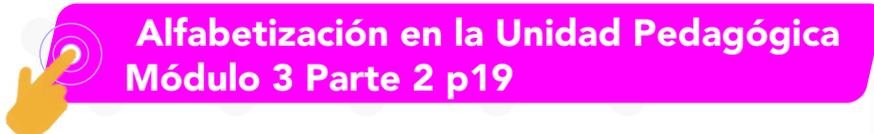
Los niños aprenden a escribir escribiendo en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos, no en ejercicios preparatorios (orales o gráficos) ni en ejercicios de copia repetitiva con graduación de letras. Algunas veces, escriben por sí mismos individualmente o en pequeños grupos; otras, dictan un texto al maestro o a un compañero; a veces, copian con sentido pues saben de qué trata el texto, para quién y para qué lo hacen. (Molinari y Corral, 2008, p.9).

2- b) LAS ESCRITURAS POR DICTADO AL DOCENTE

La situación de dictado del/la docente donde el/la niño/a escribe a través del/la docente, se denomina “Dictado al docente”:



Propuesta video en aula de clase donde escriben por dictado a la maestra y luego revisan la escritura:



Otro ejemplo que permite comparar información y luego poder ampliarla:





Saberes:
¿Qué enseñar?

Intercambiar y acordar acerca de qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir, y revisar las decisiones mientras se escribe

Revisar, mientras se está escribiendo, las distintas versiones de lo que se está redactando, hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.

Como docentes:
¿Qué condiciones genero para la enseñanza?

¿Propongo la elaboración de un plan para el texto que se va a escribir?
¿Planifico qué aspectos deberá contemplar el plan de escritura a partir del tipo de texto que se va a escribir? (producir un cuento, transformar un cuento, producir una recomendación, etcétera).
¿Retomo la lectura de la planificación del texto durante el proceso de escritura para recordar algunos acuerdos?

¿Genero espacios de alternancia entre escritores/as y revisores/as entre los/as niños/as?
¿Participo como lector/a al releer el texto con distintos propósitos, para ayudar a los/as niños/as a retomar lo escrito y avanzar en la composición?
¿Analizo las producciones de los/as niños/as para encontrar problemas recurrentes y plantearlos para ser discutidos en forma grupal? ("Vamos a pensar entre todos/as cómo podemos hacer

¿Qué aprenden los/as niños/as?

A intercambiar opiniones acerca de lo que van a escribir. Por ejemplo, discuten en grupo sobre los episodios que no deben faltar en la (re)escritura de un cuento tradicional. Planificar teniendo en cuenta algunos aspectos discursivos. Como ejemplo: quién será el enunciador. Pedir al docente que relea el plan de escritura mientras le están dictando para ajustar la escritura a lo planificado.

Solicitar la relectura de fragmentos de lo escrito.

Recurrir a otros textos para encontrar maneras de resolver los problemas que se plantean al escribir.

Revisar y resolver* aspectos textuales, como, por ejemplo, repeticiones y ambigüedades.

* **Materiales**





para que el/la lector/a se imagine bien cómo es el lobo del cuento. Les voy a leer lo que escribieron dos de los grupos para ver qué sugerencias les podemos hacer a nuestros/as compañeros/as”). Durante el momento de revisión, ¿me acerco a los grupos para ayudarlos a organizar lo escrito y hacer señalamientos? ¿Realizo las primeras revisiones de manera colectiva para instalar la práctica? (“Estuve leyendo lo que escribimos ayer y me gustaría que realizáramos el segundo párrafo”).





El reconocimiento de indicios, un interjuego de anticipación y verificación, esta última basada en la información visual (formas de las palabras, de las letras, las marcas, etcétera) que el texto provee. Esta información visual es utilizada por el lector como base para construir hipótesis sobre lo que el texto dice. Cabe aclarar que “anticipar” no es sinónimo de “adivinar” porque el texto juega un papel muy importante, incluso desde el punto de vista de la información que provee. Un texto autoriza algunas interpretaciones y otras no, hay interpretaciones que se pueden verificar y otras que no. Hay límites para la interpretación y esos límites están marcados por la materialidad del texto. (Diseño Curricular Río Negro, 2011, p. 246)

La lectura como práctica social pone al/la lector/a frente a los textos con un propósito determinado y en un proceso de construcción de sentido en interacción con el texto, con otros/as lectores/as y con otros conocimientos.

Las situaciones que se deben proponer para enseñar a leer son:

- Lectura por parte del/la docente o del/la adulto/a de diferentes textos.
- Lectura por sí mismos de textos breves muy conocidos en su contenido y en la forma de ser expresado (se sabe qué dice y cómo dice el texto).
- Lectura de textos conocidos en su contenido, pero no en la forma de ser expresado (se sabe qué dice el texto, pero no cómo lo dice).



Por ello es importante que el/la docente:

- Proponga, al menos una vez por semana, momentos de lectura donde los/as niños/as puedan explorar solos (o con ayuda) en mesas de libros, o en pequeños grupos, libros, revistas y diarios.
- Les lea en torno a una variedad de géneros (literario, informativo, descriptivo, argumentativo, etcétera). Cuando lo hace, el/la niño/a debe seguir la lectura de quien lee en voz alta con la mirada. También debe dar a conocer el criterio de selección del texto (por autor, tema, género u otros) y puede anticipar el itinerario de lectura. Aquí deben interpretar las entonaciones que comunican matices, tensiones o sentimientos, las imágenes del texto, las metáforas, los juegos de palabras.
- Expresar los efectos que la obra produce en el/la lector/a.

Las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita. Numerosas investigaciones han mostrado los beneficios de leer a los pequeños antes de que puedan leer por sí mismos, tanto para el desarrollo del lenguaje en general como para el aprendizaje de la lectura y la escritura. A través de la voz del maestro, la formación del lector no se posterga: es posible, desde el primer día de clase, sentirse incluido en la propuesta inicial. Así, los chicos se están formando como lectores y van aprendiendo palabras y formas de decir propias de la escritura que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas, aunque no estarán avanzando en su conocimiento del sistema de escritura porque no es ese el objetivo de esta situación. Sin embargo, para un aprendizaje del sistema de escritura, no es poco tener ya disponibles las palabras para escribir al momento de pensar con qué marcas poner eso que desea.

(Kaufman, Lerner y Castedo, 2015, p. 10)

- Lea para ellos/as varias veces en la semana distintos cuentos tradicionales, maravillosos y contemporáneos: leyendas, poemas, canciones, entre otros; y, al menos una vez por semana, noticias, un texto sobre algún tema de interés: animales, plantas, el cuerpo humano, los planetas, etc.
- Lea con los/as niños/as señalando con el dedo mientras lee todos los días: nombres propios, las actividades del día, los títulos de los cuentos que se leyeron o se van a leer en la semana, los títulos de las canciones que cantan, alguna copla, adivinanza, poema, etc. Justamente, como aquí se pone en juego la memoria, aprenden rápidamente. Además de hacerse en el pizarrón o en un papel afiche a la vista de todos, puede pensarse en dar copias del texto para que cada uno/a pueda seguir la lectura del texto que se sabe de memoria, haciendo así, correspondencias de lo dicho sobre lo escrito (correspondencia oralidad y escritura).
- Ayude a los/as niños/as que deseen animarse a leer solos/as los nombres de sus compañeros/as, de los días de la semana, de las actividades diarias, los títulos de los cuentos que leyeron o las lecturas informativas de los afiches o de las canciones que cantan.

3- a) LECTURA POR SÍ MISMOS

Es fundamental para los/as niños/as que aún no leen convencionalmente porque necesitan tener frente a sus ojos el texto escrito para ir anticipando significados posibles, y el contexto verbal, que le brinda el/la que lee cuando señala con el dedo: ¿Dónde dice...? (Ej: en un texto: “y sopló y sopló y la casa derribó”, “hay un barco en el fondo de la mar”, o también en el título de la agenda de lectura “Secreto de Familia” dónde dice Familia).

Esto no significa que con solo mirar las letras y conocer el sonido puedan deletrear o pronunciarlas, porque, para aprender a leer, los/as estudiantes: observan, reflexionan, piensan, coordinan informaciones, formulan hipótesis, analizan, comprueban, organizan y reorganizan, entre otras acciones.

Por ejemplo: Anticipan que puede decir “Caperucita” o “el lobo



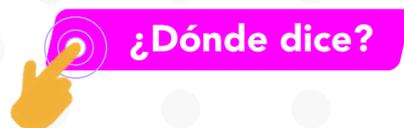
sopló y sopló” porque han tenido oportunidad de escuchar esas partes durante la lectura de los textos y, por lo tanto, saben que están escritos. Esto se denomina anticipación en función de un **contexto verbal**. En el caso de que en los textos hubiese imágenes, ilustraciones u otras pistas que les permitan anticipar el contenido del texto, se trata de anticipar a partir del **contexto gráfico**.

A veces las anticipaciones se apoyan en ambos contextos, pero esto no es suficiente, ya que es necesario corroborar lo que allí dice, 'Caperucita', porque tiene la 'C' de 'Camila', que está en la lista de nombres del aula, y termina con la de "taza", que está en el abecedario. O cuando dice "el lobo sopló y sopló" porque está en la parte en la que el lobo sopla y 'sopló' está dos veces en el texto.

Para llegar a establecer estos vínculos con el ambiente alfabetizador y desarrollar intervenciones sobre las propiedades del sistema de escritura es preciso desarrollar situaciones de enseñanza donde se propongan distintas reflexiones.

- *Dónde dice, y cómo, una parte que se sabe que está escrita: ¿Dónde dice "cerditos"? (ante el título de "Los tres cerditos" o en una parte o fragmento del cuento que ya conocemos o en la agenda de lectura que se encuentra en la pared del ambiente alfabetizador); o ¿cómo dice "Soplaré, soplaré y la casa derribaré" o "para comerte mejor"?*
- *Cuál es la parte que dice algo entre varias alternativas (¿Cuál es cuál?).*

Compartimos las intervenciones que puede realizar el docente cuando se solicita al niño/a que lea por sí mismo:



Esto no significa dejarlos solos, sino que es la oportunidad para que el docente plantee problemas de lectura que permitan establecer relaciones entre lo que piensa sobre el sistema y el lenguaje con lo que le permita reflexionar para avanzar en su proceso. Por ello, las intervenciones docentes son necesarias para que, efectivamente, los/as niños/as resuelvan la situación de lectura por sí mismos/as.



Es fundamental que el/la docente lea los textos de cada propuesta en un orden diferente al que están escritos. Veamos el siguiente video, que remite al significado y las intervenciones de lectura por sí mismo:



PARTE 5 Lectura por sí mismo

A continuación, les ofrecemos la organización de la clase completa que describe el video anterior donde el/la docente realiza lectura de títulos de biblioteca en situación de préstamo de libros en el marco de la biblioteca del aula:



DGCyE - Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización

Las intervenciones intentarán que los/as estudiantes busquen indicios que les permitan saber cuál es el nombre o personaje que están intentando corresponder con la imagen, sabiendo de antemano el universo de palabras o frases porque el/la docente lo leyó.

¿Cuáles son los textos donde se proponen leer por sí mismos?

Son palabras y frases breves muy conocidas por los/as niños/as al momento de abordar su lectura, condición necesaria para que el texto resulte previsible y pueda ser abordado.

La disposición de los textos en la página, las ilustraciones vinculadas a lo que enunciamos, la tipografía y el color de las letras, y otras marcas textuales colaboran para que los/as estudiantes puedan anticipar qué dice y, también, dónde y cómo lo dice.

Los textos a leer se organizan considerando las variables de las propiedades cuantitativas y cualitativas de los textos.

Los ejemplos plantean diferentes problemas de lectura: ¿Dónde dice?, ¿Cómo dice?, ¿Cuál es cuál?, ¿Qué dice?

La lectura compartida permite aunar esfuerzos por justificar, reformular y ajustar sus anticipaciones sobre lo escrito tomando en cuenta índices provistos por el texto. Las intervenciones docentes apuntan a no dejar a los/as niños/as solos frente al texto.

Es preciso considerar las características de los textos, a fin de propiciar diferentes desafíos para que la situación resulte posible y a su

vez desafiante. Los textos a leer se organizan considerando la cantidad y las variaciones de las propiedades cuantitativas y cualitativas de los textos.

<p>Contenidos ¿Qué enseñar?</p>	<p>Como docentes: ¿Qué situaciones didácticas se proponen?</p>	<p>¿Qué aprenden los/as niños/as? Aprenden a:</p>
<p>Localizar dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito.</p>	<p>¿Permito hacer anticipaciones cada vez más ajustadas al significado del texto? ¿Permito que relacionen sus anticipaciones con lo que está escrito? ¿Aporto información a los alumnos? (“Este libro se llama “Animales salvajes” y el autor es...” (señalo mientras leo) ¿Permito la exploración de variedad de textos?. (“Traje varios libros sobre animales, pero tenemos que buscar los que tengan información sobre los insectos: ¿Cómo podemos saber?”) ¿Leo en voz alta diversas obras? ¿Intervengo en función de dónde dice un enunciado que se sabe que está escrito? (“Voy a leer en forma</p>	<p>Recurrir al portador adecuado según el propósito de la lectura. Localizar información específica sobre la base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que les sirven de indicadores. Anticipar el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los diversos portadores. Anticipar o poder anticipar con qué letra empieza, termina o lleva para localizar una palabra u otro enunciado. Adjudicar igual significado a Escrituras idénticas.</p>



desordenada
la lista de los animales
que vamos
a estudiar. Marquen
dónde dice
“cangrejo”
¿Intervengo en función
de qué
dice en una parte de la
escritura
cuando los alumnos
pueden realizar
anticipaciones?
¿Intervengo en función
de cómo
dice en algo que se
sabe qué dice?⁴

Reparar índices
cuantitativos y /o
cualitativos para
localizar dónde
dice lo que saben que
está escrito

3- b) LA LECTURA POR PARTE DEL DOCENTE

La lectura previa del cuento a través del/la docente seguida de intercambios entre lectores/as es fundamental para resolver la situación planteada. Es importante que el cuento completo esté disponible y al alcance de la vista.

Veamos a continuación una de las situaciones donde el/la docente lee e intercambia posteriormente con su auditorio. Veamos el ejemplo:



PARTE 5 Lectura por sí mismo

4- Párrafo extraído de La institucionalización de la UP (2013, pág 8)





<p>Contenidos ¿Qué enseñar?</p>	<p>Como docentes: ¿Qué situaciones didácticas se proponen?</p>	<p>¿Qué aprenden los/as niños/as? Aprenden a:</p>
<p>Cuando el maestro lee en voz alta, de manera colectiva, con diferentes propósitos</p>	<p>¿Leo con frecuencia textos en voz alta (al menos dos veces por semana)? ¿Tengo planificado semanalmente las sesiones de lectura en voz alta? ¿Leo en voz alta el texto completo sin detenciones? En caso de que sea preciso, realizar detenciones porque están pensadas en mis planificaciones: ¿Leo en voz alta con detenciones en fragmentos precisos que no pierdan el sentido comunicativo? ¿Leo el texto sin modificar nada de él, tal cual se presenta la versión elegida, sin explicaciones durante o sin transformar expresiones o palabras porque prejuizo que no serían interpretadas o comprendidas por los/as estudiantes? ¿Leo el texto utilizando los recursos del lector experto? (transmitir las emociones que me produce como lector), ¿leo algunos pasajes con voz más suave? ¿Identifico la lectura para dar suspenso?, ¿Acelero el ritmo de acuerdo al sentido que</p>	<p>Construir sentido e incorporar vocabulario específico y sus variedades lingüísticas.</p> <p>Disfrutar del lenguaje creativo, construyen significados y se forman como lectores/as.</p> <p>Seguir la lectura del/la docente por lapsos cada vez más prolongados.</p> <p>Manifestar lo que comprendieron y lo que no comprendieron de manera cada vez más precisa.</p> <p>Opinar sobre lo leído, conversar, escuchar con atención y expresar en diferentes situaciones comunicativas.</p>

quiero transmitir? Es decir: ¿pongo a disposición recursos que se utilizan para la narración, la voz, el gesto y el ademán, que complementan la lectura? porque no solo leo, sino que trato de “representar” lo que leo.

Expresar los efectos que las obras producen en el/la lector/a

¿Genero espacios de intercambio a partir de las obras leídas?
¿Tengo en cuenta las distintas opiniones de los/as estudiantes, permitiendo comprender las diferencias de efectos entre los/as lectores/as?
¿Favorezco la coordinación de las opiniones con los datos que aparecen en el texto?
¿Tomo la opinión de algún estudiante o del grupo para generar un espacio de discusión? (“El otro día un compañero dijo que...”).
¿Inicio el intercambio partiendo de una contribución de un/a niño/a, si la hubiese, en la medida en que suponga un desafío para todos?

Participar de los intercambios expresando lo que produjo la lectura de esa obra.

Comentar y seleccionar partes o episodios de su interés y fundamentar sus preferencias.

Releer para encontrar pistas que permitan dirimir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas.

¿Releo algún fragmento para comprender una interpretación, para validar la variedad de las mismas, precisar una interpretación que resulte dudosa o para confirmar o rectificar apreciaciones diferentes que generen discrepancias?
¿Recupero un hecho perdido en el hilo argumental que podría estar obstaculizando la comprensión de la historia?
¿Anticipo qué personaje toma la palabra, sobre todo cuando no está explicitado?
¿Genero discusiones sobre el sentido de expresiones metafóricas?

Solicitar al/la docente la relectura de un fragmento.

Confrontar con sus compañeros/as distintas interpretaciones sobre lo leído.

Localizar dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito.

¿Permito hacer anticipaciones cada vez más ajustadas al significado del texto?
¿Permito que relacionen sus anticipaciones con lo que está escrito?
¿Aporto información a los/as estudiantes? (“Este libro se llama Animales salvajes y el autor es...” y señalo mientras leo).
¿Permito la exploración de variedad de textos? (“Traje varios libros sobre animales, pero tenemos que buscar los que tengan información sobre los insectos: ¿Cómo podemos saber?”).

base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que les sirven de indicadores.

Anticipar el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los diversos portadores.

Anticipar con qué letra empieza, termina o lleva, para localizar una palabra u otro enunciado.

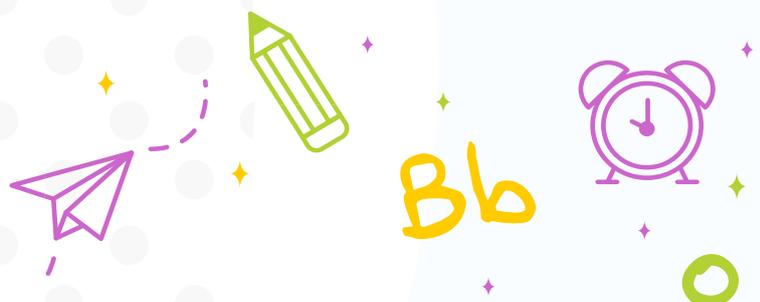
Adjudicar igual significado a escrituras idénticas.

¿Leo en voz alta diversas obras?
¿Intervengo, en función de “dónde dice”, en un enunciado que se sabe que está escrito? (“Voy a leer en forma desordenada la lista de los animales que vamos a estudiar. Marquen dónde dice 'cangrejo’”).
¿Intervengo en función de qué dice en una parte de la escritura cuando los/as estudiantes pueden realizar anticipaciones?
¿Intervengo, en función de cómo dice, en algo que se sabe qué dice?⁵

Reparar en índices cuantitativos y/o cualitativos para localizar dónde dice lo que saben que está escrito.

Corrección de Lectura por parte de la maestra y reflexiones posteriores a la lectura

Alfabetización en la Unidad Pedagógica
Módulo 3 Parte 2 p19



5-





Las líneas presentadas plantean una concepción o hipótesis didáctica muy difundida que tiene sus fundamentos en los Diseños Curriculares y comprueba que, asegurando determinadas condiciones didácticas, es posible aprender a leer y a escribir, en la misma práctica. Inicialmente, los niños que aún no leen de forma convencional, pueden hacerlo de otras maneras (a través del docente o por sí mismos considerando indicios).

“Conocer las estrategias que utilizan nos permite desarrollar indicadores de avance acordes, efectuar intervenciones oportunas en las diferentes etapas, valorar el proceso, y mejorar las evaluaciones”.⁶ (1979, pág 9)

Ante todo lo desarrollado esta dirección plantea una alfabetización como proceso mediante el cual los niños y niñas de las escuelas primarias se constituyen como lectores y escritores, logrando conocer, comprender y poner en juego el sistema de escritura en diferentes situaciones comunicativas dadas. En síntesis, como...un proceso de construcción social e individual de conocimientos y está indisolublemente ligada a las prácticas letradas en las que los sujetos participan. En todos los casos, la lectura y la escritura se aprenden por participar en un mundo donde se lee y se escribe

(Perelman 2011, p.25).

6- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

BIBLIOGRAFÍA

- **ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA**
- Castedo, M. et al. (2008). La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el Jardín en la escuela. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; Molinari, M. C.; Torres, M. y Siro, A. (2001). “Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores” en Lengua. EGB1. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Castedo, M.; Molinari, M. C.; Torres, M. y Siro, A. (2001). “Lectura de textos que se saben de memoria, cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”, en Lengua. EGB1. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Castedo, M.; Molinari, M. C.; Torres, M. y Siro, A. (2001). “Leer el propio nombre”; “Escribir el propio nombre” y “Tomar el lápiz para escribir” en Lengua. Nivel Inicial. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Castedo, M.; Molinari, M. C.; Torres, M.; y Siro, A. (2001). “Dictado al maestro en Propuestas para el aula. Material para docentes”, en Lengua. EGB1. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015). “La alfabetización inicial. Documento Transversal N.º 1” en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación

- Primaria. Argentina.
- Kaufman, Ana María; Lerner, Delia y Castedo, Mirta (2015). “Los niños leen por sí mismos” en Kaufman, Lerner y Castedo. Documento transversal N.º 2 (DT2). Leer y aprender a leer. Postítulo en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

MARCO LEGAL:

- Ministerio de Educación y DDHH (2011) Río Negro, Diseño Curricular Nivel
- Primario.