Fol
37.014.22
4
Q4823

La alfabetización inicial

Un desafío para la permanencia de los niños en la escuela

El aporte de la escuela y del maestro en el "gusto" por la lectura

PROYECTO 1
MEJORAMIENTO DE
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

PLAN SOCIAL EDUCATIVO

Mejor Educación para todos!

Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

INV 024823
SIG Foll
37.014.22
LIB 4

La alfabetización inicial

Un desafío para la permanencia de los niños en la escuela

El aporte de la escuela y del maestro en el "gusto" por la lectura

PROYECTO 1
MEJORAMIENTO DE
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

PLAN SOCIAL EDUCATIVO

ÍNDICE

Presentación 5
Primeras reflexiones 7

Introducción 10
El aporte de los maestros 11

Alfabetizar en la escuela 15

Las experiencias de aula 16
La experiencia de la Srta. Rosa 16
El análisis de la experiencia 17
La experiencia de José Antonio 29
El anealisis de la experiencia 29
La experiencia de Violeta 38
El análisis de la experiencia 38
El trabajo de Violeta con Analía 41
La experiencia de Cynthia 42
El análisis de la experiencia 46

A modo de conclusión 49
En relación con la lectura 50
En relación con la escritura 52
En relación con las propuestas del docente 54

PRESENTACIÓN

Este **Cuaderno** forma parte de un grupo de materiales que intentan contribuir con el trabajo que cada escuela viene realizando sobre la retención escolar. Se incluyen en él algunas reflexiones acerca del proceso de alfabetización de los niños y de la manera en que el mismo puede facilitarse en la escuela, y se relatan varias experiencias alfabetizadoras realizadas por distintos maestros.

Como los demás materiales este **Cuaderno** tiene el propósito de apoyar el trabajo cotidiano de los maestros que están a cargo de los primeros años de la EGB.

Las experiencias que se relatan han sido realizadas por diferentes docentes de primer año; muchos otros maestros pueden analizarlas y tomar de ellas, si les resultan interesantes, aquellos aspectos que les permitan sumar a sus prácticas cotidianas nuevas oportunidades para que los niños se familiaricen con los textos que se producen y se leen dentro y fuera de la escuela. Esta temprana familiaridad con la escritura - independientemente del logro por parte de los niños de la posibilidad de leer y escribir convencionalmente - es fundamental, en el mundo de hoy, para que un ciudadano alcance los conocimientos y las estrategias de un adulto "alfabetizado".

En este **Cuaderno,** en primer lugar, se leen las palabras de los propios docentes que relatan, de manera muy sencilla, aquellas propuestas que permitieron a sus alumnos establecer una relación intensa con la lengua escrita. En un segundo momento, se analizan aspectos de las experiencias relatadas, procurando poner en evidencia las variables didácticas que, en cada caso, parecen haber sido fundamentales para concretar el acercamiento productivo de los niños más pequeños a la "comunidad de los lectores y los escritores".

Los ejemplos son los siguientes:

- la experiencia de la Srta. Rosa, que logra que los niños establezcan una relación personal con los textos de "la biblioteca del aula", buscando en ellos información o entretenimiento, como verdaderos lectores;

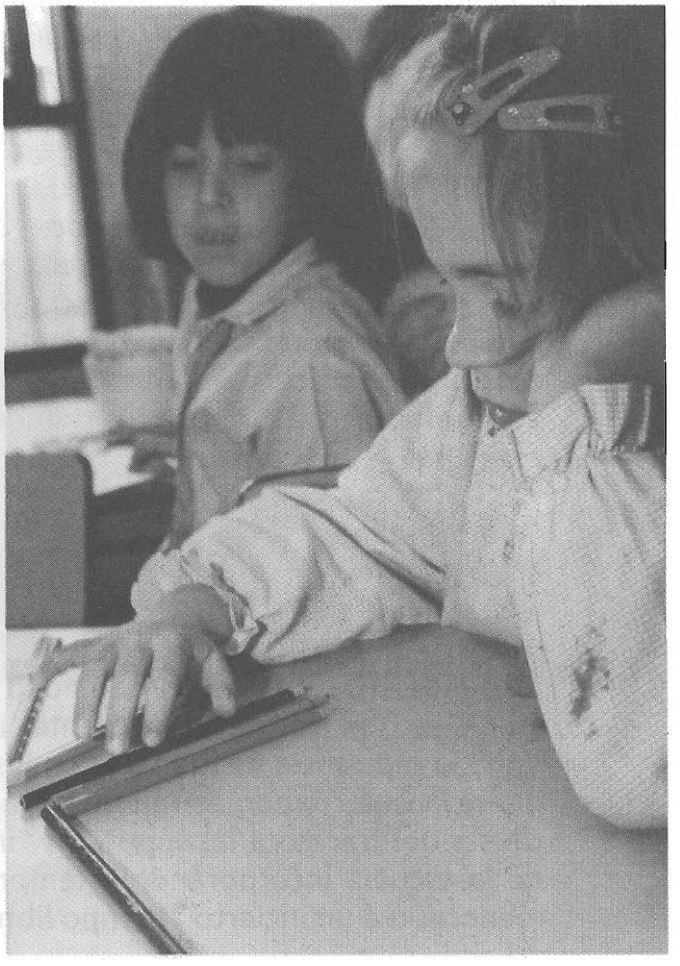
- la experiencia de José Antonio, que rescata las distintas situaciones en que, dentro y fuera del aula, la escritura del nombre propio cumple una verdadera función comunicativa -recordar quién se llevó cierto libro de la biblioteca, por ejemplo -, logrando de ese modo que los chicos dispongan de modelos significativos de escritura convencional de los cuales tomar información acerca de las letras;

- la experiencia de Violeta, que cónsigue emplear en primer año la lectura y la escritura como herramientas de estudio de contenidos interesantes para los chicos -los insectos y otros animalitos pequeños, por ejemplo -; logra así que, por el interés del tema, todos puedan avanzar en el conocimiento de la escritura;

- la experiencia de Cynthia, que sistematiza la lectura de cuentos hasta lograr que los chicos identifiquen características estructurales distintivas de algunos de ellos -los cuentos de piratas, en este caso -, pudiendo emplear estos conocimientos en la producción de un nuevo cuento.

La presencia de los libros, la ubicación frente a ellos, el manipuleo que algunos bebés suelen ejercitar ya en los primeros meses de vida, el pasado de las páginas, la orientación, la posición "de lector", las miradas atentas a las imágenes, el retorno al mismo libro, constituyen primitivos aprendizajes lectores. La presencia del libro facilita el acceso a habilidades lectoras que, por elementales, pasan inadvertidas. Abrir y cerrar el libro o acomodarlo ante los ojos, por ejemplo, no es una adquisición espontánea, es un aprendizaje que se realiza si se puede interactuar con los libros y con otros usuarios del lenguaje escrito.

Los niños descubren tempranamente las características y los usos de diversos objetos culturales habituales en el mundo que los rodea; conocen e intentan utilizar herramientas, utensilios e instrumentos; descubren y emplean el lenguaje, los gestos y las demás formas de comunicación que utilizan sus mayores. Todo aquello que un niño ve usar despierta su interés. Los niños advierten cuando un objeto es interesante y valioso para los adultos y los otros niños, e intentan hacer con él lo mismo que todos hacen. El aprendizaje se realiza en tanto "el objeto" exista dentro del mundo en el que los niños actúan.



Es imposible "conocer" un objeto que no está instalado en nuestro entorno -un objeto que, en realidad, "no existe"- ni querer aprender algo que no pensamos que es interesante o valioso para los que nos rodean.

El aprendizaje, por otra parte, no se realiza "de una vez y para siempre". Poco a poco, por aproximaciones sucesivas, los objetos van adquiriendo sus características más significativas a los ojos del aprendiz; las primeras ideas se irán modificando...

Como con todos los objetos del mundo que los rodea, los niños necesitan establecer una relación personal con la lengua escrita: ver leer y ver escribir, escuchar cuentos, dictarle a algún adulto un texto que es necesario conservar y verlo escribir. Necesitan también "experimentar" el manejo personal de los libros: darlos vuelta y "buscarles la vuelta" para descubrir o reencontrar en ellos imágenes que llamen su atención; probar con lápices, bolígrafos o tizas de qué manera pueden dejar marcas sobre la hoja, el piso, el pizarrón o la pared. De este modo comienzan su acercamiento a la escritura y su "proceso de alfabetización", nadie sabe exactamente cuándo. Si la relación continúa, las ideas de los niños acerca de la lengua escrita se irán pareciendo al conocimiento que de ella tienen los demás alfabetizados; irán transformando sus ideas hasta "saber leer y escribir" por sí mismos.

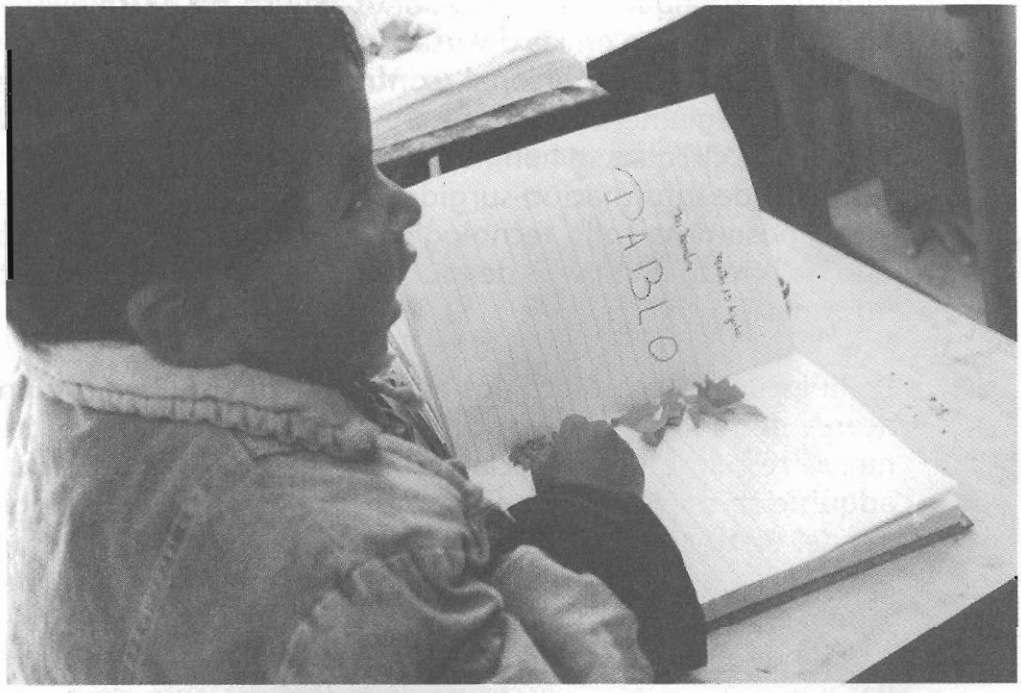
Algunos niños tienen en su casa la oportunidad de realizar estas primeras experiencias que -hoy lo sabemos- forman parte del "aprendizaje de la lectura y la escritura"; otros niños inician en la escuela su relación con la lengua escrita. Cuando esta relación se inicia a través de la enseñanza de las letras los niños tardan más tiempo en descubrir "el sentido" de lo que están aprendiendo -¿qué sentido puede tener la "p" para un chico que no ha interactuado con los libros, a quien no le han leído, que no ha visto leer en su casa?- La escuela tiene la responsabilidad de generar un comienzo prometedor dando el tiempo necesario a esos primeros acercamientos "exploratorios" y, sobre todo, rodeando de significado y de magia los primeros encuentros de los chicos con la escritura..

Sólo brindando, *en primer lugar*, a los niños la oportunidad de descubrir este nuevo objeto -la lengua escrita- desde una visión mágica y significativa -el cuento, el poema, la carta para el amigo o del amigo, el propio nombre- podremos llegar a igualar las posibilidades de todos los niños ante esta responsabilidad con que los enfrenta la escuela: leer y escribir convencionalmente. En lugar de instalar como "fatalidad" la repitencia de los niños en los primeros años de escolaridad -repitencia que cuando se reitera lleva a algunas familias a adjudicar las causas del fracaso a las supuestas "incapacidades" del niño y a sacarlo de la escuela incorporándolo tempranamente a actividades laborales menores o a un incierto "tiempo libre"- sería necesario permitir que los

niños descubrieran el maravilloso tesoro que guardan los libros, encontrando así una buena razón para desarrollar las estrategias que les permitirían acceder autónomamente a ese tesoro...

Entonces, empecemos por el principio: empecemos por mostrar a los niños la función y el contenido de la lengua escrita.

Rosa, José Antonio, Violeta y Cynthia relatan experiencias donde los libros se revisan, se descubren, se escuchan leer; se exploran para elegir el que más le gusta a cada uno o para encontrar en ellos –tal vez a través de los dibujos- la información deseada sobre un tema de estudio; experiencias donde se escriben "cosas importantes" –aunque quien las escriba sea el maestro-. Ninguno de ellos se refiere a la enseñanza de las letras, sino al planteo de proyectos donde los chicos tienen la posibilidad de **emplear** la lectura y la escritura y de **descubrir para qué se usa**. Lo demás, vendrá luego; se dará simultánea o posteriormente, según los niños y las experiencias lectoras que les haya tocado vivir; el maestro podrá elegir sus estrategias didácticas para facilitar la adquisición de la lectura y la escritura convencional... Pero entonces, los niños estarán ingresando a un *mundo al que la escuela les dio las posibilidades de descubrir previamente como fascinante.*



INTRODUCCIÓN

ALFABETIZAR HOY

A todas las escuelas los niños llegan conociendo, más o menos, la razón principal de su ingreso : aprender a leer y a escribir. Algunos comprenden desde el primer momento con cierta claridad este "objetivo" del que son partícipes ; otros repiten inocentemente este saber comunitario acerca de la función que se adjudica a la escuela.

En la escuela, en efecto, se enseña - y se aprende - a leer y a escribir. En todo caso los conocimientos básicos de las matemáticas, el acercamiento a los hechos históricos, la aproximación al conocimiento del paisaje físico, social y económico del país y del mundo, la indagación del mundo físico, se dan junto con o después de haber logrado esta meta escolar por excelencia: la adquisición de la lectura y la escritura. Los maestros saben qué se espera de ellos; enseñan, por lo tanto, a leer y a escribir.

Nadie ignora que cada vez es mayor la presencia de la lengua escrita en la vida cotidiana -en anuncios, orientaciones viales, advertencias al público, propagandas, instrucciones de uso de herramientas o utensilios, etc.- así como en las diversas formas de organización administrativa -documentación personal, contratos, inscripciones, llenado de formularios, reglamentaciones, etc.-. Todos somos conscientes de que los textos que circulan se han multiplicado a raíz, en parte, de la inmensa cantidad de información surgida en este siglo y, en parte, a causa del vertiginoso desarrollo tecnológico en materia de producción editorial que ha puesto en manos de muchos más lectores esa gran cantidad de información.

En la escuela, entretanto, los niños alcanzan los conocimientos básicos acerca de la lectura y la escritura. Los maestros, conscientes de su inmensa responsabilidad social, acompañan a los niños en su proceso de adquisición de la lengua escrita. De ese modo, muchos logran ir y volver del texto escrito a la oralización, adjudicando a cada fonema el sonido correspondiente y, complementariamente, antes, después o al mismo tiempo, logran también dar una notación escrita a palabras, oraciones o pequeños textos. Una ejercitación prolongada de esta oralización de lo escrito o escritura de lo oral, les permite disponer de ciertas habilidades para el uso de la lectura y la escritura, dentro o fuera de la escuela.

Estas adquisiciones básicas, sin embargo, no les resultan suficientes para desempeñarse con autonomía en la "sociedad de lo escrito" que los rodea, ni para advertir el lugar que la lengua escrita ocupa en la sociedad y el que en ella ocupan quienes pueden emplearla con verdadera eficacia en cualquier situación.

Otra cosa es hacerse lectores... Los lectores se encuentran con los textos propios de una sociedad y una época dada, con textos complejos y reales, usados en situaciones en que su empleo tiene verdadero sentido porque cumple finalidades concretas ; se encuentran con ellos y los ponen a su servicio. Los niños, más que aprender a leer y a escribir, necesitan hacerse lectores y escritores, individuos con un conocimiento tal sobre la lengua escrita que les permita utilizarla, apelar a ella, por necesidad, por gusto o interés, para resolver problemas de su vida cotidiana, sin que las características de un trabajo escolar incompleto los ponga en desventaja frente a otros usuarios del lenguaje.

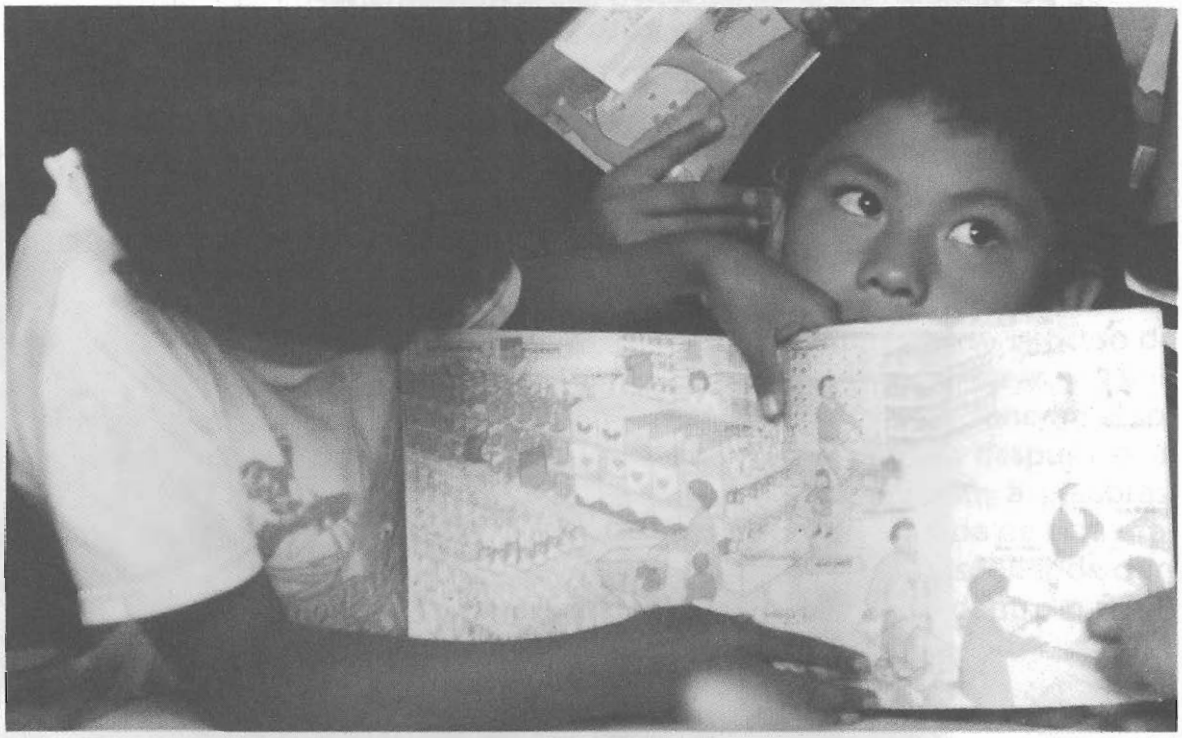
El aporte de los maestros

Cada docente planifica un tipo de propuestas y una serie de intervenciones para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Lo hace siguiendo los pasos de distintos métodos, experimentando, a veces, sobre lo que ha oído, visto o leído en el ámbito mismo de la escuela, repitiendo o formulando experiencias propias o ajenas. La estadística revela que, en parte, tienen éxito ya que algunos niños se hacen lectores.

Sin embargo, al ampliarse el conjunto de aprendizajes incluidos en el concepto de alfabetización, será necesario ampliar también la planificación de las propuestas escolares para dar lugar a todas aquellas que acerquen a los niños al conocimiento no sólo del sistema de notación, indispensable para ser lector, sino también al conocimiento de la lengua escrita.

El conocimiento del sistema de notación permite, como hemos dicho, oralizar el texto escrito o escribir palabras o textos. Conocer la lengua escrita implica, además, anticipar qué tipo de texto y hasta qué significado se puede hallar en determinados portadores -qué se puede hallar en el diccionario; en un libro de cuentos, en la tapa de un diario; en el cartel del lugar donde venden golosinas- y, en consecuencia, permite anticipar dónde hallar la información o el texto que se desea leer; implica "saber" qué características debe tener un texto según los objetivos del autor, su relación con los probables lectores y el contenido. Los niños pueden acceder a todos estos conocimientos acerca de la lengua escrita aún antes de conocer el sistema de notación.

La escuela se ocupó durante mucho tiempo de enseñar las letras y de ejercitar este conocimiento. Hoy debe advertir que un niño para alfabetizarse necesita, además, ponerse tempranamente en contacto con los libros, los periódicos, las revistas y otros numerosos portadores de textos así como con el proceso de producción de escrituras adecuadas a la situación en que se las produce.



1. Lerner, Delia. ¿Es posible leer en el aula?. Lectura y Vida. Año 16. N° 1, Abril 1996

Muchos niños cuentan con "la biblioteca del aula" y con "la biblioteca de la escuela"; para resultar útiles, los libros deben hallarse disponibles para ellos. La iniciación temprana en la interacción con la lengua escrita favorece la comprensión, por parte de los niños, del "sentido de la escritura" -para qué se la emplea, en qué situaciones, cuál es su estructura, diferente de la lengua oral- y, de paso, contribuye al descubrimiento del sistema de notación.

Los maestros conscientes de los cambios ocurridos en este siglo, procuran enriquecer sus propuestas alfabetizadoras, ensayar nuevas estrategias, ampliar sus recursos. No se trata de implementar propuestas complejas o difíciles de llevar a cabo, sino de plantear situaciones que contribuyan a que los niños descubran el sentido de este saber nuevo que están adquiriendo.

El trabajo con el nombre propio, por ejemplo, como se verá más adelante en la experiencia de José Antonio, es una experiencia sencilla que brinda uno de los primeros referentes de escritura convencional cargado de significado para los niños. Es necesario utilizarlo en todas las actividades en que resulte coherente hacerlo; de ese modo, no sólo su nombre, sino también el de sus compañeros, brinda información interesante, en primer lugar, acerca de las letras y el sistema de notación. Pero también acerca de las situaciones cotidianas en que es necesario o útil colocar el nombre -en la tapa de un cuaderno, en una lista de teléfonos y direcciones, en un trabajo del que hay ejemplares de distintos dueños- o los nombres -en envases iguales que contienen diferentes elementos, en una lista donde se distribuyen tareas, en estantes donde se ordenan libros de distinto tipo-. Se trata de una actividad que, sostenida por el maestro a lo largo de varios meses, contribuye a que los niños descubran a través de ella información acerca de la escritura y de sus funciones (¿para qué sirve? ¿para qué usan la escritura los que la usan?).

La transformación de las propuestas alfabetizadoras consiste, en principio, en instalar tempranamente dentro de la escuela la circulación significativa de la lengua escrita, en la medida en que la lengua escrita circula significativamente fuera de ella. Los docentes pueden enseñar a leer y a escribir convencionalmente, algunos, incluso, sin atreverse a abandonar sus prácticas habituales; pero, simultáneamente, desde el nivel inicial, necesitan multiplicar en la escuela las oportunidades de que los niños se "hagan lectores" y "escriban adecuadamente".

Lo demuestra muy bien la experiencia de Rosa que se incluye a continuación: en su aula, los libros circulan entre los niños como objetos valorados por el entretenimiento y la información que brindan; Rosa interviene cuando su mediación como lectora facilita ese acercamiento productivo de los chicos a los libros.

Todas las aulas de los primeros años de la EGB son un buen lugar para recuperar el hábito desaparecido y los gestos olvidados de aquellas prácticas escolares antiguamente comunes: un maestro que lee en voz alta para sus alumnos. Quien oye leer participa activamente en una situación de lectura: interpreta el discurso, se involucra en la reconstrucción del significado del texto, advierte el ritmo particular de la oralización del texto escrito, corrige o completa "mentalmente" los errores u omisiones de la lectura, enriquece con términos nuevos el lenguaje del que dispone. Simplemente, oir leer ayuda a los niños a aprender mucho acerca de la lectura.

Para hacer lectores y formar escritores, es necesario profundizar en el análisis de propuestas relacionadas, desde el nivel inicial, con el contacto de los niños con la lengua escrita -no sólo con las letras-; dedicarse a la lectura de textos que respondan a las preguntas que los niños o el docente plantean -aunque el maestro sea quien, efectivamente, lee-; enfrentar la producción de textos que respondan a las intenciones o necesidades de los niños de acuerdo con la situación en que se los produzca -con el maestro como colaborador de la producción concreta (en este aspecto las experiencias de Violeta y Cynthia, darán ideas para renovar los enfoques de trabajo)-.

Se trata, en fin, de aprender a escribir, escribiendo, de aprender a leer, leyendo...

Las recomendaciones y sugerencias mencionadas en este material, como muchas otras que podrían agregarse, pueden enriquecer la labor diaria de los docentes. Ninguna de ellas invalida o desmerece la experiencia que cada maestro ha acumulado a lo largo de los años. Contribuyen, sí, para empezar a ampliar el concepto de alfabetización inicial.

ALFABETIZAR EN LA ESCUELA

La alfabetización es un proceso constante de relación con la lengua escrita: se inicia desde muy pequeños, con los primeros descubrimientos y las primeras adquisiciones...; y continúa mientras exista la posibilidad de llegar a ser un buen lector de... tratados de informática, artículos de biología molecular, manuales de navegación, o cualquier otro texto al que, en nuestras condiciones actuales, muchos de nosotros podríamos acercarnos como casi analfabetos, desconociendo el vocabulario específico, el tipo de organización del texto, los antecedentes del tema y las intenciones del autor.

Como también se ha puntualizado en el artículo anterior sobre **Alfabetización,** la enseñanza de la lectura y de la escritura es un largo proceso; la responsabilidad de enseñar persiste; enseñar a estudiar, incentivar el gusto por la lectura, ampliar las posibilidades de los chicos de expresarse eficazmente por escrito en situaciones diversas... Bien mirados, también los objetivos del segundo y tercer ciclo forman parte de la responsabilidad alfabetizadora: para "hacerse lectores y escritores autónomos" los alumnos necesitan desarrollar una intensa experiencia de interacción con la lengua escrita, en múltiples situaciones, a lo largo de su paso por la enseñanza básica.

Más allá de los recursos y de la metodología que el docente de los primeros años prevea y lleve adelante en la etapa de la alfabetización inicial, puede implementar propuestas que ayuden a los niños en el logro paulatino de la autonomía y la eficacia en el empleo de la lengua escrita.

LAS EXPERIENCIAS DE AULA

LA EXPERIENCIA DE LA SRTA. ROSA[1]

"Quisiera describir en pocas palabras el "ambiente" de un aula de grados iniciales de la que surgieron excelentes lectores:

Los niños realizan sus tareas habituales. Pero si alguno termina es posible encontrarlo sentado en el suelo, frente a los estantes, revisando algún libro nuevo o volviendo a alguno muy conocido; es posible encontrar a dos o tres, panza abajo, con un atlas, conversando. Alguno se anota en la lista de préstamos y guarda un libro en su mochila.

A veces, mientras coordino con los que aún no han terminado la actividad que planifiqué, paso junto a los lectores y los observo. En algunas ocasiones decido no intervenir; en otras, hago algún comentario propio de un lector.

Una mañana, por ejemplo, encontré a varios chicos hojeando libros de cocina. Mirando las imágenes conversaban acerca de qué cosas ricas podían preparar para la semana siguiente en que habíamos planeado festejar los cumpleaños del mes. "Fíjense en alguna receta que no necesite horno -les dije- así podemos prepararla en la escuela". De ese modo, intentaba que, más que pasar las páginas, deleitándose con las imágenes, trataran de focalizar su atención en algunos datos del texto, aunque sólo fuera en los pequeños iconos que acompañaban cada punto de las instrucciones.

En otra ocasión vi a Julieta sentada en el suelo, con las piernas cruzadas, contándole a Carolina el cuento del capitán Tifón. Yo les había leído ese cuento en dos oportunidades; Julieta no sabía leer "convencionalmente" y sin embargo era capaz de repetir textualmente párrafos enteros.

Ese mismo día, Manuel estaba solito mirando el libro Los animales del bosque. Me quedé un momentito a su lado y le dije: -Ah, justo estás mirando la página de las ardillas; ahí leí el otro día los distintos lugares en los que pueden vivir; fijáte si lo encontrás.

Es común, además, encontrar a los chicos encantados con algunos de los cuentos que más conocen. -¿Ese libro cuál es?¿El mismo de Caperucita que leímos ayer?.. Sí, mirá (y señalo el renglón) acá dice: "Para comerte mejor".

A veces, de casualidad se los ve con un libro de poemas (casi nunca los eligen); -¿Un libro de poesías?¿querés que leamos juntos alguna?

Srta. Rosa
Maestra de 1er. año

1 Rosa Posse, José Antonio Vázquez y Violeta. Herreros llevaron adelante las acciones que narran en escuelas públicas de los distritos de La Matanza y Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires. Cynthia Casal realizó su tabajo en Aequalis, una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires; la misma experiencia fue realizada posteriormente en las i nstituciones donde trabajn los otros tres docentes.

El análisis de la experiencia

Es posible obtener algunos datos interesantes en este brevísimo relato de una maestra de 1er. Año. Rosa habla de "ambiente". Algunas informaciones que brinda en su testimonio nos dan algunas pistas para caracterizar ese ambiente:

- En el aula de primero hay **estantes con libros:**
  - algunos, son "novedades" -se incluyeron recientemente en la biblioteca- , otros son libros que la maestra les ha leído varias veces a los niños- dice de ellos que son "muy conocidos"-;
  - entre los libros hay algunos que no se han considerado tradicionalmente aptos para primero -los atlas- y los niños los miran y conversan acerca de ellos;
  - los niños apelan a la lectura cuando terminan sus "tareas habituales". En este relato, Rosa no especifica de que se tratan las mismas, pero demuestra que los libros circulan libremente en el ámbito del aula;
  - Rosa, a veces, decide "no intervenir", dejando que los niños hojeen los libros autónomamente, solos o en parejas;
  - a veces, interviene en las situaciones espontáneas de lectura, espontáneas porque ella no ha planificado una "clase de lectura", aunque todo en el aula está previsto para que los niños puedan, al menos, entretenerse con los libros;
  - los chicos se llevan los libros a su casa, porque funciona un sistema de préstamos que ellos mismos manejan -aunque, por supuesto, la maestra controla-. La biblioteca está instalada en el aula desde los primeros días de clase y la maestra desarrolló, a lo largo de varias semanas, actividades que permitieron organizar su funcionamiento.

De acuerdo, por lo tanto, con los datos señalados, Rosa no detalla una actividad específica, sino más bien un "estilo de trabajo" que se ha instalado entre los niños.

a. ¿Qué organización se observa en la clase?

La maestra da una consigna de trabajo escrito, no sabemos cuál; atiende a los niños que continúan realizando su tarea y ha logrado instalar la costumbre de recurrir a la biblioteca cuando terminan. Los niños pueden compartir "la lectura" -muchos de ellos no pueden leer aún convencionalmente- y comentar lo que encuentran en los libros, sin interferir con los compañeros que aún no terminaron; la maestra "se reparte" entre unos y otros.

Estos encuentros tempranos entre los niños y los libros suelen resultar fundamentales en la formación de un futuro lector. En el momento del relato parecen "encuentros espontáneos" pero han sido el producto de un trabajo sistemático de la maestra. Rosa ha organizado los estantes o cajones a la altura de los nenes; en ellos, hay 20 ó 25 libros de distinto tipo; decidió cuáles permanecerán todo el año en el aula; cada quince o veinte días agrega algunos nuevos y saca otros por un tiempo. Sin embargo, qué se hace con ellos?; de qué manera "instaló" la presencia de los libros?

Desde el primer día, los libros comenzaron a presentarse al conocimiento de todos los nenes paulatinamente; una de sus consignas se dedicaba diariamente a establecer una buena relación entre los chicos y los libros :

► Elegí un cuento de bienvenida, se los voy a leer...

► Se acuerdan del cuento que les leí ayer? Se los leo de nuevo...

► Quién quiere leer el cuento que trajo de su casa? Muy bien, yo te ayudo...

► Algún nene quiere llevar el cuento que leímos hoy para leérselo a su hermanito? (Cada uno escribe su nombre en un papelito y, con los nombres de todos hacemos un sorteo para ver quién se lo lleva primero. Los demás pueden llevarse el suyo para leerlo de nuevo... esta situación se reitera y se intercambian los libros en préstamo).

► Oh, miren qué lindo! Ariel trajo el cuento de una bruja... se los leo... mañana yo les voy a traer otro de brujas...

► ¿Alguien tiene un cuento de brujas en su casa? ¿Habrá uno en la biblioteca de la escuela?

► A ver, dejo en cada mesita libros que trajeron otros compañeros; así los conocen todos.

► ¿Qué libros les tocaron? Qué lindo, tienen *La bella durmiente del bosque* (mientras señala el título del libro).

► Nació el hermanito de Matías; traje un libro donde se enseña a hacer lindos regalitos para los bebés. Entre todos podemos elegir qué hacemos para regalarle.

► Esta plantita no está muy linda, busquemos en el libro de plantas a ver si necesita que la reguemos más o si le estamos poniendo demasiada agua.

Rosa asegura que, además de la presencia de los libros en el aula y "a mano' de los niños, ella debe sostener el impulso de los nenes hacia los libros, leyéndoles a menudo textos interesantes y, a veces, proponiéndoles "problemas" cuya solución puede hallarse en un libro (cómo hacer el regalo de un bebé, cómo cuidar una planta, averiguar dónde viven las ardillas, etc.) Por supuesto, la maestra sabe que pasarán varios meses antes de que los chicos puedan leer estos textos por sí mismos, pero espera que, mientras van adquiriendo la posibilidad de leer "convencionalmente", vayan descubriendo qué cosas se encuentran en los libros y considerándolos objetos necesarios en la vida cotidiana.

La mayoría de las veces es ella quien cierra alguna de las situaciones que relata, leyendo párrafos, epígrafes, títulos, canciones, etc.

b. ¿Qué tipo de libros se pueden encontrar en esta biblioteca de primero, de acuerdo con los datos que ofrece el relato?

En el aula de primero se cuenta con una buena cantidad de "textos interesantes": libros de cuentos, adivinanzas y poemas; libros de cocina y de artesanías; guías de viajeros y folletos turísticos; diarios y revistas; diccionarios y diccionarios gráficos; libros que articulan la imagen y los textos; libros sin texto y libros sin imágenes. Esta variedad da la posibilidad de que los niños vayan reconociendo rápidamente las características externas de cada material.

Además los libros alternan en el aula la condición de ser, algunos, "novedades" -para mantener la curiosidad- y, otros, "muy conocidos" -porque todos los niños disfrutan del "leémelo de nuevo" y de reencontrar en el texto lo que ya conocen-. Al repetir la lectura del mismo cuento, por ejemplo, el texto se vuelve "predecible"; en algunas ocasiones es posible ver a niños muy pequeños, como Julieta, con un libro de cuentos en la mano, leyendo como expertos lectores sin olvidar ningún detalle. Muchos cuentos populares, como *Ricitos de oro y los tres ositos*, *Blancanieves* o *El gato con botas* presentan ciertos rasgos que facilitan su memorización y reproducción (pocos personajes, abundancia de repeticiones, presencia de rimas, escasas situaciones simultáneas, expresiones paradigmáticas -"Espejito, espejito..."; "¡qué ojos tan grandes tienes!"- etcétera).

c. *Cómo se realizan los "préstamos" y qué función cumplen*

Sobre un panel, en la pared, Rosa colocó planillas de préstamo[2]; los libros que llegan a casa generalmente se miran "en familia"; muchas veces algún adulto lo lee junto a los chicos y ellos regresan conociendo muchas cosas de los textos que se llevan Alguna vez ha ocurrido que alguno de los chicos dijo: *"Mi papá pregunta si no lo puedo tener hasta mañana porque no lo pudo leer..."*

LA PLANILLA DE PRÉSTAMOS

NOMBRE	TÍTULO	FECHA	DEVOLUCIÓN
Ana	Los insectos	martes 15	
Javier	El caitan tifón	martes 15	

Muy pocos niños del grado de Rosa "saben" leer y escribir, pero todos, menos Ezequiel, saben qué datos deben anotar en cada casillero de la planilla. Rosa adaptó la planilla de préstamos que se emplea en la escuela, para facilitar el empleo autónomo de la misma por su grupo de escritores "inexpertos".

En el aula, todos saben escribir su nombre, hasta Ezequiel; algunos utilizan letra cursiva y otros continúan anotándose con letras mayúsculas de imprenta. El título del libro lo copian de la tapa del mismo ya que, acostumbrados a que Rosa les lea cuentos, todos saben dónde hallarlo -Javier se "tragó" una letra-; la fecha se anota diariamente en el pizarrón y de allí pueden copiarla. A comienzos de año, Rosa la escribía sólo con letras de imprenta; por pedido de algunos, en el mes de julio comenzó a anotarla en los dos tipos de letra; a esta altura del año, muchas veces algún niño se sube a una silla para escribir la fecha en el pizarrón; algunos copian el nombre del día de los carteles que Rosa fue colocando en la cartelera desde la primera semana de clases; el número, cuando no lo saben, lo copian del calendario que también está en la cartelera.

La planilla de préstamos no es la única actividad que Rosa realiza alrededor de la biblioteca del aula.

*2. Las **Fichas Didácticas (Lengua)** -**Biblioteca**- y el cuadernillo **Biblioteca de Alumnos** han sido editados por el **Plan Social Educativo** para ofrecer a los docentes "propuestas que amplíen el repertorio de ideas para su trabajo cotidiano". Estos materiales complementan las propuestas que surgen del "testimonio de Rosa".*

Plantea también, desde la primera semana de clase, algunas otras actividades como el **inventario** y la **ficha de socios**[3].

Apenas los niños se familiarizaron con los libros que hallaron en la biblioteca al iniciar primer año, Rosa propuso hacer el inventario "para saber cuántos libros hay en el aula y cuáles son, para que se puedan prestar y no se pierdan". Para realizar la tarea, entregó dos libros a cada grupo de tres alumnos y una tira de cartulina, papel en blanco, madera o afiche en donde se pudiera escribir con comodidad el título de los libros. Ante cada grupo, en el momento en que entregaba el material para hacer la tarea, leía el título de los libros:

Estos dos libros son para que ustedes los anoten en el inventario. Uno se llama "El mago del paraguas" y el otro "Los grandes gatos". ¿Cuál les parece que es cada uno?

¿Ya los conocían? ¿Saben de qué se trata cada uno? Mírenlos un ratito y enseguida vuelvo con ustedes.

¿Ya los miraron? ¿Quieren que les lea un poquito de éste?

Bueno, ¿saben lo que tienen que buscar para anotar en el inventario?

¿Dónde dirá "El mago del paraguas"? ¿Dónde estará el título del libro?

¿Desde dónde hasta dónde tendrán que copiar para que esté escrito todo el título del libro?

Bien, ahora veamos un poquito este otro libro. Dijimos que se llama "Los grandes gatos" y, como ya dijeron, es un libro de animales. ¿Conocen a algunos de los animales que aparecen ahí? Entonces les leo un poquito lo que dice de la pantera.

Los alumnos de la señorita Rosa podían realizar todas estas tareas aunque la mayoría de ellos no leían ni escribían convencionalmente. Los propósitos de la tarea son, al menos, dos:

- Por un lado, los niños tienen oportunidad de explorar los libros, ir descubriendo las diferencias entre los libros de cuentos, los libros que brindan informaciones acerca de los animales, los libros de poesías... Poco a poco, van adquiriendo elementos que les permiten diferenciar las características externas de ciertos tipos de texto (el tipo de ilustración de los libros de cuentos, las imágenes realistas acompañadas de epígrafes de los textos de divulgación científica, la disposición en versos y estrofas de los textos poéticos, etcétera);

Un "lector" tiene la posibilidad de seleccionar los textos que desea y necesita, tomándolos de entre esa inmensa cantidad de textos de la que hablábamos. Para poder hacerlo debe reconocer fácilmente las características externas de los textos -pues nadie puede "leer" todo en busca de cierta información-, de modo tal que la selección pueda realizarla sobre un universo que el mismo lector pudo acotar antes de leer.

► Por otro lado, Rosa consigue controlar efectivamente el funcionamiento de la biblioteca del aula; el propósito de la tarea es claro para los chicos, está definido desde el principio y todos conocen al destinatario del texto que se describe: el grupo clase que desea que no se pierda ninguno de los libros.

d.Cómo interviene Rosa durante los momentos de lectura espontánea

Rosa planifica y lleva adelante situaciones diarias de lectura y escritura; en este caso, sin embargo, no relata una de sus clases; simplemente comenta de qué manera interviene cuando los chicos, espontáneamente, toman libros de la biblioteca. Cada una de estas intervenciones se relaciona con el libro que en ese momento los niños tienen ante sus ojos; su objetivo es, generalmente, llamar la atención acerca de la función que la lengua escrita cumple en cada caso: entretener, seguir instrucciones, brindar información acerca de ciertos temas, etcétera.

-Ah, justo estás leyendo la página de las ardillas; ahí encontré el otro día los lugares en los que pueden vivir; fijate si lo encontrás.

La maestra se acerca a un niño que está hojeando un libro llamado "Animales del bosque", en cada página se habla de un animalito y todas tienen ilustraciones referidas a la alimentación, los nidos, cuevas u otro tipo de viviendas, las crías, etc. Cuando Rosa dice: "...la página de las ardillas" se inclina sobre el libro y señala el título ARDILLAS. El niño, probablemente, había advertido de qué animal se trataba; la maestra agrega una información sin decir nada: al señalar la palabra "ardillas" pone a los chicos en relación con el sistema de notación, con los grafemas, (qué dice) y ofrece, sin dar una explicación, con su comentario, algunos datos acerca de la lengua escrita (dónde encuentra el lector información sobre el contenido). Pero, además, plantea una pregunta: "-Fijáte si lo encontrás-".

Los lectores "expertos" generalmente nos dirigimos al texto sabiendo qué vamos a buscar, es decir, tenemos muy acotadas nuestras expectativas con respecto al texto que leemos -sabemos muy bien, por ejemplo, qué encontraremos en la página de deportes del diario: variarán los títulos, los resultados, las fotos y los comentarios, pero no variará el contenido de la página-; es por esa razón que **la maestra propone al niño una pregunta** que le permite focalizar "la mirada" hacia una búsqueda menos errática: **acota las posibilidades de aquello que puede encontrar en el texto:** *"Fijáte si encontrás dónde viven las ardillas". ¿Qué puede decir?, ¿en un nido, en las copas de los árboles, en los troncos, en las cuevas?* No hay muchas más opciones; si los lectores adultos recurrimos a los textos con expectativas muy acotadas a causa de los conocimientos previos que tenemos sobre el tipo de texto, **en el caso de un "lector inexperto", la intervención de la maestra le facilita "la mirada", reduciéndole las infinitas posibilidades a *"dónde viven las ardillas"***. Los lectores más exitosos son aquéllos que recurren al libro con preguntas bien claras; cuando la búsqueda está bien orientada, las respuestas son acotadas, se reduce el número posible de respuestas, y los niños tienen más posibilidades de hallar la respuesta que buscan.

En una de las imágenes se ven las cabecitas de las ardillas asomándose por el hueco de un tronco; difícilmente el niño no pueda decir que allí viven las ardillas. Cuando se acerque a mostrárselo a la maestra - que sigue su ir y venir entre los que están realizando la tarea en sus cuadernos, y los lectores - Manuel ya sabe que "las ardillas viven en los árboles"; Rosa agregará la información que falta: *Las ardillas viven en los troncos ahuecados de algunos árboles*, que es el texto que aparece en el epígrafe de la imagen. De ese modo, en el oído de Manuel, empieza a resonar la forma que la información adquiere cuando se halla en un texto escrito.

Si Rosa procede de este modo una única vez, difícilmente su trabajo produzca frutos; si instala en el aula la circulación habitual de la lengua escrita e **interviene como uno más de los lectores,** que se han ubicado en distintos rincones del grado, **haciendo comentarios acerca de un texto, leyéndoles a los niños y no "tomando lectura"**, irá enseñándoles poco a poco que:

- en algunos libros -como "Animales del bosque"- en cada página se pueden encontrar datos sobre un animal diferente;
- además de las ilustraciones, el título de la página indica de qué animal se trata;

- "ardillas" -según podrá ir viendo su alumno- empieza con "A";

- en los libros se pueden encontrar informaciones de distinto tipo, en la página de las ardillas, entre otras cosas, se puede aprender dónde viven.

La lengua escrita da cuenta de lo que el niño ya habrá descubierto a través de la imagen, pero asume una estructura que le es absolutamente propia: Las ardillas viven en los troncos ahuecados de algunos árboles; si los niños no habitúan su oído a la "forma" de organización de la lengua escrita, difícilmente aprendan a leer. Por eso, escuchar leer es uno de los caminos para acceder a la lectura, como lo han demostrado tantos hijos, nietos o sobrinos a los que hemos descubierto leyendo después de haber sido "bombardeados' por gran cantidad de informantes alfabetizados que, simplemente, les leen, proveyéndolos al mismo tiempo, de un conocimiento indispensable para "hacerse lectores": conocer la estructura de la lengua escrita aun antes de "saber leer'.

Fíjense en alguna receta que no necesite horno -les dije- así podemos prepararla en la escuela.

En el relato de Rosa, ella misma explica el sentido de su intervención. Los chicos se encuentran frente a un texto de instrucciones que presenta dos bloques junto a la imagen del plato terminado. En el primer bloque, debajo del título, aparece el subtítulo: INGREDIENTES y la lista de los mismos; en el segundo -MODO DE PREPARACIÓN- se advierte una sucesión de pasos a seguir por el lector, acompañados algunos, de pequeños dibujos que grafican las distintas acciones (batir, cortar, separar los huevos en claras y yemas, etc.). Si Rosa logra que los chicos detengan su vista en cada una de las páginas buscando el detalle específico que acaba de señalarles -*¿aparece o no el icono que indica "horno"?*- logrará también que, como en el caso anterior, abandonen una exploración errática y comiencen a buscar ciertos datos puntuales en el texto, orientados por un propósito claro, del mismo modo que los lectores expertos buscan una dirección en una agenda, los datos del tiempo en el informe meteorológico del periódico, una biografía en el diccionario...

-Ese libro ¿cuál es? ¿Es el mismo Caperucita que leímos ayer?... Sí, mirá (y señala el renglón) Acá dice: "Para comerte mejor"...

El cuento de Caperucita Roja tiene gran cantidad de versiones; es el mismo cuento en lo esencial, pero no textualmente idéntico. Más adelante, Rosa podrá proponer alguna actividad específica en comparación de versiones, preguntando a los chicos qué se mantiene y qué cambia en cada caso. El diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita es un fragmento que los niños identifican

rápidamente, tanto por su carga significativa -las grandes manos, los ojos, los dientes amenazadores del lobo- como por la diagramación que suele tener dentro de la página escrita: el renglón corrido de la prosa se interrumpe dando lugar al renglón breve del diálogo, los guiones, los signos de exclamación. El texto, por su lado, es reiterativo. Caperucita repite su asombro y el lobo contesta siempre de la misma forma frente al asombro de la protagonista.

-¡Qué ojos tan grandes tienes!
-Son para mirarte mejor...
-¡Qué manos tan grandes tienes!
-Son para abrazarte mejor...
-¡Qué dientes tan grandes tienes!
-Son para comerte mejor...

Los chicos "saben" qué dice en el texto escrito; cuando Rosa señala el renglón correspondiente ayuda a los alumnos a comprender algo más acerca de la escritura: la duración de la emisión oral corresponde a la "extensión" del texto escrito; la expresividad que se reitera en "partes" del texto (¡Qué ojos tan grandes!... ¡Qué dientes...!) coincide con la presencia de determinados signos gráficos ; cuando se dice lo mismo (¡Qué...tan grandes tienes!) las letras que se usan son las mismas y están dispuestas en el mismo orden. A la vez, en una secuencia idéntica, muchos chicos comienzan a descubrir las diferencias y a saber dónde dice "ojos", dónde "manos", etcétera.

-¿Un libro de poesías?
¿Querés que leamos juntos alguna?

Rosa "les lee" a los niños muy a menudo; en este caso, aprovecha la oportunidad de leerle a un niño en particular.

Sin la lectura mediadora del maestro lo escrito está destinado a ser, durante un tiempo más o menos largo, una serie de incomprensibles marcas en el papel. Los lectores son quienes transforman a los libros en objetos interesantes para los niños; las primeras experiencias exigen la presencia de un lector que lea para los no lectores, revelándoles simultánea y paulatinamente las funciones, los secretos y los encantos del texto.

En pocas oportunidades, como en esta, ese regalo de la lectura puede hacerse individualmente; es una buena ocasión para que un niño advierta gestos que pueden perderse cuando se lee para todos: la dirección que siguen los ojos -y, en consecuencia, la dirección de la escritura-, el momento en el que se da vuelta la hoja, la manera en la que el lector "se pone" frente al libro.

"En mi caso los primeros recuerdos de los libros -cuentos de hadas que me leía mi mamá- están unidos al rojo brillante y transparente, al gusto entra ácido y dulzón, y a la especial contextura de la jalea de membrillo que yo chupaba del pan flauta mientras mi mamá me leía. El libro del que salían los cuentos no tenía dibujos -era un libro de la biblioteca de La Nación, de tapas azules-. Pero allí estaba, yo la veía, aquella nena chiquitita, navegando adentro de una cáscara de nuez, en un plato lleno de agua".

Graciela Cabal

El libro de poesías, por otra parte, puede producir un placer especial "al oído". La poesía es un texto para ser leído en voz alta: la musicalidad, la rima y el ritmo; las repeticiones o los estribillos; la distribución del poema sobre la página -en versos y estrofas- , la transforman en un texto muy apropiado para quienes "no saben leer": tienen la posibilidad de memorizarla más rápidamente y de reconocerla por su estructura externa.

e. Algunas palabras acerca de Ezequiel

En los primeros grados, es común encontrarse con nenes que necesitan más tiempo para aprender a leer y a escribir. Es lo que sucede con Ezequiel, en el aula de la Srita. Rosa. Ezequiel no copia la fecha, no identifica aún ninguna letra y, pasados ya varios meses de clases, se interesa por los cuentos "de manera global" -los mira y puede "contar" con bastante coherencia el argumento guiándose por las imágenes- pero sólo escribe su nombre, y con dificultad -se olvida letras, a veces invierte la "e" o la "z" o el orden en el que deberían aparecer-.

En muchos casos, los niños llegan a la escuela con muchas ideas formadas acerca de la lengua escrita; estos conocimientos previos los ayudan a avanzar desde un punto más cercano hacia el logro de los objetivos; seguramente en su casa hay hermanos cursando otros años de la escuela, sus padres utilizan habitualmente la lectura y la escritura, disponen de libros... Muchos otros niños, en cambio, inician verdaderamente en la escuela su relación con la lengua escrita; los primeros les llevan, por lo tanto, varios años "de ventaja" en cuanto a lo que, hoy se sabe, son conocimientos esenciales para acceder a la lectura y a la escritura. La escuela tiene entonces la obligación de dar a los niños como Ezequiel, que son muchos, la oportunidad de recuperar el tiempo empleado, seguramente, en la adquisición de **otros saberes valorados en su núcleo familiar pero**

no tenidos en cuenta en el aula. Los "conocimientos previos" de Ezequiel, que también existen, pueden resultar muy interesantes para sus compañeros y muy apropiados para darle al niño un lugar valorado en el grupo. A partir de allí, en la situación escolar, Ezequiel podrá adquirir los "conocimientos previos" para el aprendizaje de la lectura y la escritura: cómo se pasan las páginas de un libro, en qué posición se lo pone, qué puede encontrar en él, cómo se toma un lápiz o una tiza, cómo se borra, qué orientación tiene la escritura,qué vinculación puede existir entre el contenido de un texto y alguno de los saberes que Ezequiel adquirió antes de llegar a la escuela, qué diferencia existe entre el dibujo y la escritura, cuáles son los números y cuáles son las letras, qué relación existe entre la lengua oral y la lengua escrita.

A principios del año escolar, Rosa tuvo que detenerse con Ezequiel y también con otros niños y enseñarles a reproducir su nombre. A veces les mostró explícitamente de qué manera se copia :

"- Se empieza por ésta; luego se sigue por esta otra...; se mira bien para no olvidarse ninguna o para no poner la misma dos veces..."

Con varios tuvo que ejercitar el trazado de algunas letras de su nombre hasta que lograron que se parecieran a las formas convencionales.

Con Ezequiel todo parece llevar más tiempo; Rosa le insiste con una o dos letras por vez, y confía en que su nombre llegue a hacerse legible. Si logra "copiar" más fielmente, tal vez empezará a comprender aspectos más esenciales de la escritura, por ejemplo, que cuando deseamos escribir "lo mismo", necesitamos emplear las mismas letras en el mismo orden.

El relato de la Srta. Rosa no nos revela qué método emplea para enseñar a leer y a escribir, pero no deja dudas acerca de lo que ella piensa sobre la necesidad de hacer lectores a sus alumnos. Rosa crea un ambiente de lectores; los buenos libros circulan abundantemente, ella deposita muchos esfuerzos en asegurar que los niños se interesen por el contenido de los libros, y tiene previstos recursos e intervenciones para asegurar que, más allá de las actividades habituales en el cuaderno, el acercamiento a los libros sea "una tarea habitual", sistemática y cuidadosamente planificada a lo largo de todo el año

En general, son los niños como Ezequiel los que dejan de asistir a la escuela: fracasan una y otra vez, el tiempo pasa, se aburren...; en algunos casos, manifiestan problemas de conducta... Tanto los chicos como sus familias terminan por considerar que "ir a la escuela", no vale la pena. Los docentes saben que vale la pena; están preocupados por la permanencia de los niños y, también, por su éxito en el aprendizaje. La búsqueda de nuevos caminos didácticos permite poner en juego nuevas variables: los chicos descubren el sentido de la escritura -con qué propósitos se lee o se escribe- antes, o mientras, aprenden a leer y escribir convencionalmente. Las propuestas y las intervenciones del maestro no se detienen en las letras, si no en el texto dentro de una situación que justifique la lectura, la consulta, la búsqueda. Cuando los chicos comprenden el sentido y el valor social de la escritura, cuando interactúan con los textos y con adultos que les leen, permanecen en la escuela porque allí tienen la posibilidad de apropiarse de la lengua escrita y de encontrar la manera de "ponerla a su servicio", para entretenerse, para solucionar problemas de la vida cotidiana, para aprender...

4. El Plan Social Educativo ha publicado varios documentos donde se trata el problema de la retención y se proponen acciones didácticas concretas para trabajar cone lla desde el aula ***(Acciones focalizadas de retención)***

La experiencia de José Antonio

"Yo tengo primero desde hace muchos años; la mayoría de mis alumnos siempre aprendieron a leer y a escribir. Trabajo mucho con ellos, insisto, me siento al lado de cada uno y los voy acompañando cuando veo que no avanzan.
Desde hace dos o tres años, incorporé actividades que descubrí en algunos materiales de trabajo para primero. Trabajo mucho con los nombres de los chicos y con algunas situaciones de escritura que se realizan todos los días.
La primera semana de clases preparo tarjetas iguales para todos los chicos; me siento con cada uno y les pido que me digan su nombre para anotarlo en la tarjeta. Las tarjetas con el nombre propio permanecen desde ese momento a su disposición para resolver situaciones diferentes, para firmar un trabajo, para colocar el nombre en el lugar del perchero donde colgarán su abrigo, para anotar el puntaje obtenido por cada uno de los jugadores de la mesa, para dejar constancia de quién se lleva un libro en préstamo, para participar en un sorteo, para anotar quiénes cumplen años en el mes, para saber quiénes serán los encargados semanales de atender la biblioteca, regar las plantas, repartir la merienda, para controlar la asistencia diaria. Bastante rápidamente los chicos identifican el nombre de sus compañeros más cercanos y, en un poco más de tiempo, reconocen el de todos los niños del aula. Diariamente también se trabaja en la cartelera de 1°".

José Antonio
Maestro de 1er. Año

El análisis de la experiencia

A través de sus palabras José Antonio parece realizar un trabajo consciente y muy responsable aunque bastante habitual "me siento al lado de cada uno..."). Seguramente José Antonio, en esos momentos de dedicación personalizada, repasa con cada niño "las letras que enseñó".

Sin embargo, la fundamentación de la bibliografía que dice haber leído parece haberlo convencido en cuanto a que la lectura y la escritura significan algo más que "identificar determinados con los grafemas supuestamente correspondientes"; tal vez, sencillamente, las "nuevas" actividades le parecieron interesantes en sí mismas y, al cabo de estos "dos o tres años" de los que habla, advirtió avances en los logros de los niños que no llega a analizar en su relato. Lo cierto es que incorporó dos tipos de propuestas "sistemáticas" de trabajo, que apunta a que los alumnos interactúen con algunos aspectos esenciales de la lengua escrita: la significatividad de las letras -"va con la de mi nombre!"-, los "modelos" de escritura -"para escribir casa me sirve la de Carolina"- y, sobretodo, la funcionalidad de la escritura -las escrituras realizadas en la cartelera permiten a los niños descubrir "para qué les sirve escribir a los que escriben"-, aspecto de la lengua escrita que los niños suelen advertir después de bastante tiempo de haber iniciado su relación con los textos.

a. *El trabajo de José Antonio con los nombres propios*

La primera semana de clases preparo tarjetas iguales para todos los chicos; me siento junto a cada uno y les pido que me digan su nombre para anotarlo en la tarjeta.

Las tarjetas que prepara José Antonio son rectángulos de cartulina de un mismo color, generalmente claro, para que las letras sean fácilmente visibles. Con un marcador grueso va sentándose junto a cada niño, mientras los demás están realizando alguna otra tarea, y les pregunta su nombre. Así, delante de cada uno, escribe como "por encargo" un texto compartido: el niño dice qué hay que escribir y José Antonio le da forma gráfica al contenido. Los chicos miran a medida que él escribe, José Antonio "oraliza" a medida que va dibujando cada letra -AAANNNAAA- de modo que empieza a ponerlos en un primer contacto con el valor sonoro de los grafemas. Los alumnos también observan la dirección de la escritura, las formas de las letras y la manera en que el maestro las traza.

Algunas veces José Antonio tiene que llegar a un acuerdo con alguno de los nenes en cuanto a qué poner en la tarjeta -JUAN, JUAN MARTÍN o JUANCHI-

ANA

JUAN MARTÍN

GISELA

Al cabo de un tiempo, en el reverso de la misma tarjeta, el docente anota, también junto con los niños, el nombre escrito en letra cursiva.

Las tarjetas con el nombre propio permanecen desde ese momento a su disposición para resolver situaciones diferentes.

Los alumnos de José Antonio colocan ellos mismos el nombre a sus dibujos o a otros trabajos que quedarán expuestos o integrarán una carpeta de todo el grado, copiándolo de la ficha correspondiente. Para eso, cada uno, cuando lo necesita, busca su tarjeta en el sobre donde están los nombres de los chicos de su mesa o grupo es decir que no están juntas, al principio, las tarjetas de todo el grado, para hacerles más acotado el universo de nombres dentro del cual tienen que identificar el propio.

El maestro organiza también otras situaciones; en matemática arman colecciones de pequeños objetos para trabajar sobre el conteo. Mientras la actividad dura, los niños llevan registro de las cantidades de objetos que van reuniendo. Para hacerlo, el primer día deben colocar su nombre en la lista del grupo correspondiente -*el de los que juntan figuritas, el de los que coleccionan hojas de plantas; el de los que juntan piedritas de colores; etc.-*; en los días siguientes, necesitan buscar su nombre para corregir la cantidad en el renglón donde están anotados. Así:

COLECCIÓN DE HOJAS		
GISELA	DÍA 14	9
MARISA	DÍA 14	11
NACHO	DÍA 14	6

COLECCIÓN DE HOJAS		
GISELA	DÍA 16	13
MARISA	DÍA 14	11
NACHO	DÍA 14	14

COLECCIÓN DE PIEDRAS		
ANALÍA	DÍA 21	10
MARTÍN	DÍA 21	12
LUCAS	DÍA 21	8

COLECCIÓN DE PIEDRAS		
ANALÍA	DÍA 22	12
MARTÍN	DÍA 22	12
LUCAS	DÍA 22	10

Del mismo modo proceden cuando se trata de anotar los puntajes en juegos de dados o cartas obtenidos por cada uno de los jugadores de una mesa; cada jugador lleva su planilla para controlar los resultados; al principio, cada niño puede anotar su nombre en la planilla de todos; al cabo de un tiempo, cada uno debe poder anotar el nombre de todos sus compañeros. Todos deben controlar la anotación de los puntos y esto también los ayuda a familiarizarse con los nombres de sus compañeros:

ANA CLARA	JUAN MARTÍN	JUAN MANUEL	ROSITA
9	0	15	8
10	11	12	9
TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL

> ...para dejar constancia de quién se lleva un libro en préstamo, para participar en un sorteo, para anotar quiénes cumplen años en el mes, para saber quiénes serán los encargados semanales de atender la biblioteca, regar las plantas, repartir la merienda; para controlar la asistencia diaria...

El control de la asistencia diaria sigue siendo una tarea del maestro que José Antonio realiza en el registro, pero los chicos se interesan por colaborar con él. Que utiliza la necesidad de pasar lista como un buen motivo para trabajar con los nombres.

En realidad, "inventó" dos maneras de hacerlo; algunas semanas entrega diariamente la lista a una pareja que debe completar cuidadosamente el "registro" (que no es, por supuesto, el "verdadero"); al principio, los chicos solían pasar por todas las mesas para que cada compañero se buscara y colocara el presente en el renglón correspondiente a su nombre. Con la ayuda del maestro, completaban luego los ausentes o las llegadas tarde; luego empezaron a reconocer los nombres y a nombrar a cada una en voz alta:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ANA	P				
ANA CLARA	P				
ANALÍA	P				
ANTONIO	A				
BRUNO	P				
GISELA	P				
JUAN MANUEL	P				
JUAN MARTÍN	A				
LUCAS	P				
MARTÍN	T				
NACHO	P				
ROSITA	P				
YAMILA	P				
Total Presentes	30				
Total Ausentes	2				
Total Tarde	1				

Con este sistema de registro, pronto empezaron a circular en el grupo informaciones útiles y significativas acerca de la "T" de "tarde"; la "A" de "AUSENTE" y la "P" de "PRESENTE". También aparecieron discusiones acerca de "dónde dice *ANA*, dónde *ANALÍA* y dónde *ANA CLARA*" o "dónde dice *JUAN MANUEL* y dónde *JUAN MARTÍN*". A José Antonio le parece sumamente interesante que los chicos utilicen información acerca de las letras que a veces no "enseñó" y que discutan acerca de lectura, como en realidad hacen cuando intentan descubrir en qué lugar dice cada nombre.

La otra modalidad para proponer a los niños que "pasen lista" consiste en pedirles que cada uno retire de los sobres la tarjeta con su nombre y leer luego qué dicen los papelitos que sobran -es decir, los ausentes-.

En las primeras ocasiones, el maestro mostraba y leía las tarjetas de los ausentes: "Hoy faltaron Analía y Rosita". Un poco más adelante, luego de que cada uno retirara su tarjeta, José Antonio preguntaba: "¿Quién faltó?". La primera acción de los chicos consistía en echar un vistazo a su alrededor y constatar quiénes estaban ausentes; cuando el maestro advertía que ya habían notado que, por ejemplo, habían faltado Antonio y Rosita, mostraba las tarjetas para que "leyeran"; por cierto, esta lectura era una actividad muy acotada -había que decidir dónde decía Antonio y dónde Rosita-.

A través de estas estrategias, empezó a ampliarse en el grupo el repertorio de letras "reconocidas": la de Antonio, la de Rosita, etc. y la mayoría de los chicos llegó a "leer" los nombres de todos sus compañeros; este conocimiento funcionó como modelo para intentar otras lecturas y escrituras. (No le causó mucha gracia a Bruno, por ejemplo, que su nombre fuera el modelo que la mayoría de sus compañeros utilizó para decidir si alguno de los libros de la biblioteca tenía la "bruja" en el título, como la Bruja Berta).

b. La cartelera en el grado de José Antonio

José Antonio fue colocando carteles con los nombres de los días en las primeras semanas de clases:

-Hoy es lunes- decía -Vamos a poner el día en el cuaderno; en este cartel dice LUNES. Lo dejo en la cartelera para que no se olviden-.

Así procedió con todos los días; agregó sábado y domingo después de un tiempo -todos saben que esos días no hay clases-.

La lista de CUMPLEAÑOS DEL MES es otro de los ejemplos de trabajo con el nombre propio; José Antonio la incluye en su relato dentro de las actividades de la cartelera porque su objetivo predominante, en este caso, no es el de ofrecer los nombres como modelos de escritura, sino el de utilizar la cartelera como AGENDA, poniendo a los niños en contacto con otra de las funciones esenciales de la lengua escrita: guardar memoria. Paulatinamente, se agregan los nombres de los meses del año al repertorio de nombres conocidos.

También como ayuda memoria funciona la lista de "actividades fijas"; cuando empezaron a suscitarse discusiones acerca de, por ejemplo, a quién le tocaba "regar las plantas", José Antonio anotó:

ESTA SEMANA RIEGAN LAS PLANTAS:

Lunes	LUCAS
Martes	ANA
Miércoles	YAMILA
Jueves	MARTÍN
Viernes	ANTONIO

En la cartelera puede aparecer también el HORARIO: José Antonio controla junto con los chicos las actividades que tienen en la hora siguiente.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1era. hora					
2da. hora	MERIENDA	MERIENDA	MERIENDA	MERIENDA	MERIENDA
3era. hora	COLECCIONES	CUENTOS	EDUCACIÓN FÍSICA	PLÁSTICA	ENSAYO PARA EL 25 DE MAYO
4ta. hora	ENSAYO PARA EL 25 DE MAYO				CUENTOS

Las actividades que se repiten comienzan a ser rápidamente reconocidas por los chicos, que ante cualquier alteración reclaman a José Antonio: *"Ahora teníamos la merienda, ¿por qué seguimos leyendo?"*

Cuando se trata de actividades puntuales, que no se reiteran, (por ejemplo, ENSAYAR PARA EL 25 DE MAYO) José Antonio conversa previamente con los chicos acerca de la responsabilidad de preparar el acto, y anotan qué momento puede ser más adecuado para preparar el ensayo. En estos casos, los chicos ya saben qué anotó José Antonio; su problema, ante la agenda cargada de actividades es encontrar dónde dice lo que ya saben que está anotado (les cuesta, por ejemplo, encontrar dónde dice PLÁSTICA).

Algunas veces, la cartelera se utiliza para poner noticias interesantes:

EL JUEVES 24 NACIÓ
EL HERMANITO DE YAMILA.
SE LLAMA JERÓNIMO

Cada vez que ocurren estas situaciones que, de algún modo, conmueven al grupo, ellos mismos solicitan que José Antonio escriba la noticia: *"-¿Qué ponemos?-"* pregunta normalmente el maestro. Una parte del texto resulta obvia; agrega entonces algunas preguntas que le permitan incluir otros datos: *"-¿Alguien sabe qué día nació? ¿Ya saben cómo se llama? –"*.

Cuando se coloca en la cartelera una información de este tipo que -desde el punto de vista del texto- es diferente de las que los chicos ya saben "de memoria", José Antonio se las lee una vez que concluyó la tarea de elaboración y escritura, y la mayoría puede seguir "inteligentemente" la lectura, tomando los referentes conocidos -JUEVES, YAMILA- .

En esta misma semana del nacimiento, cumplió años el hermano de Gisela y ella trajo para la merienda, torta de la que su mamá había preparado. Como alcanzó para repartirla, el tema se transformó en noticia y la escritura promovió varias discusiones:

EN LA MERIENDA COMIMOS TORTA DEL CUMPLEAÑOS DEL HERMANO DE GISELA

Por supuesto el maestro conversó acerca de qué "querían poner" y leyó la nota terminada; aquí los referentes conocidos eran MERIENDA y GISELA. Así quedó la cartelera ese día:

NOTICIAS

EL JUEVES 24 NACIÓ EL HERMANITO DE YAMILA. SE LLAMA JERÓNIMO
EN LA MERIENDA COMIMOS TORTA DEL CUMPLEAÑOS DEL HERMANO DE GISELA

En primer lugar, los chicos advirtieron que para el recién nacido habían utilizado **HERMANITO** y para el más grande **HERMANO** y compararon estas dos palabras. El maestro no trabajó con los comentarios, pero le llamaron la atención: "¡La palabra es "más grande" cuando el nene es más chiquito!".

Estas reflexiones acercan a la comprensión de la escritura -la escritura no representa al "objeto" sino al nombre del mismo- y aunque José Antonio no sabía si buscar o no otros ejemplos -casa, casita- o dejar pasar el comentario, su perseverancia en utilizar la CARTELERA, más allá de continuar con las situaciones tradicionales de enseñanza, dio lugar a "descubrimientos" acerca de la escritura que enriquecen la comprensión de la misma.

La discusión acerca de por qué YAMILA y GISELA sonaban igual y se escribían con diferente letra ya había surgido meses antes; se reavivó aquí porque ambas resultaron protagonistas de noticias el mismo día. *La ortografía*, sin que José Antonio se lo propusiera, **ingresó en el universo de cuestiones propias de la escritura antes de que sus alumnos hubieran logrado producir solos textos completos y convencionales.**

El hecho de que la escritura convencional estuviera disponible en la CARTELERA no suponía que todos los chicos participaran de todas las decisiones ni que todos la consideraran un lugar de donde "copiar" o "tomar" datos que pudieran mejorar sus propias producciones escritas. Simplemente, brindó otros modelos de escritura ; aceleró en varios chicos el proceso de adquisición de la escritura; planteó "problemas" que no hubieran aparecido hasta segundo grado si sólo se hubiera utilizado la metodología tradicional y amplió el caudal de conocimientos de los chicos: a fin de año, sabían mucho más que "reconocer las letras"; entendían en qué situaciones "escribir" puede resultar útil, conocían algunos problemas ortográficos, sabían que, al dictar, hay que hacerlo lentamente porque "escribir lleva tiempo"...

Las actividades como las planteadas por José Antonio dan posibilidad a los chicos de participar aunque no sepan aún leer y escribir -diciendo, por ejemplo, qué día hay educación física o cómo se llama el hermano de un compañero- y de aportar comentando lo que se acuerdan o lo que saben acerca de algún tema no vinculado directamente con el conocimiento de la lengua escrita.

La experiencia de Violeta

"A mí me gusta mucho trabajar con ciertos temas que sé positivamente que entusiasman a los chicos. Cuando ellos están interesados, todos buscan materiales y se comprometen con la tarea escolar. Entonces, es más fácil interesarlos por la lectura y la escritura. Cuando trabajé con una secuencia de Ciencias Naturales, por ejemplo, los chicos tuvieron que rotular las diferentes partes del cuerpo de los invertebrados que habían recolectado en una salida de campo y que estaban observando en el aula. Cada grupo de nenes trabajó con un bichito distinto (bicho bolita, caracol, araña, lombriz, etc.) y todos los paneles que confeccionaron fueron expuestos en el salón. El primero, el de la mariposa, lo hicimos entre todos y nos fijamos en el libro para conocer bien los nombres de cada parte del cuerpo.

Así, casi sin darse cuenta, comenzaron a hablar de alas anteriores y posteriores, ojos simples y compuestos, tórax y abdomen. Cuando cada grupo tuvo que hacer el panel de su propio "animal observado" , los rótulos de la mariposa fueron utilizados por muchos alumnos como referente para la propia escritura."

Violeta
Maestra de primero

El análisis de la experiencia

Violeta es una maestra muy joven; muchas veces en el año propone a sus alumnos trabajar en temas que atraen el interés de los chicos: los bichitos del jardín, los dinosaurios. los juegos de ayer y de hoy, el circo, la granja, los animales del zoológico, las brujas o las hadas...

Cada contexto desarrollado en clase genera un repertorio de términos específicos: los nombres de los animales de la granja, de las partes del cuerpo de los invertebrados recolectados en una salida de campo, los nombres de los elementos que usan habitualmente las brujas de los cuentos infantiles o el de los medios de transporte. Estos repertorios de "nombres" ligados a determinados contextos trabajados en clase pueden reunirse de forma variada.

Algunas veces, Violeta utiliza paneles que se realizan en el transcurso de la actividad y que se completan al cabo de varios días de trabajo:

ANIMALES DE LA GRANJA

GALLINAS - PAVOS - GANSOS
CONEJOS - VACAS - OVEJAS
CERDOS

TRABAJOS DEL GRANJERO

ALIMENTAR A LOS ANIMALES - LIMPIAR EL CORRAL
ORDEÑAR LA VACA - HACER QUESO Y MANTECA
REGAR LA HUERTA - JUNTAR LOS DURAZNOS
PREPARAR EL DULCE

Durante el tiempo que Violeta ha planificado utilizar para el desarrollo del tema, los paneles quedan expuestos en el salón de clase, "a la vista" de sus alumnos; muchas veces, cuando tienen que escribir en sus cuadernos algunas de las palabras que figuran en los paneles, Violeta remite a sus alumnos a esas escrituras en vez de escribir nuevamente las mismas palabras en el pizarrón:

Ahora, vamos a contar cómo se llaman todas las aves que vimos en el gallinero de la granja. Bueno, todos saben como se escribe GALLINA. Está en el cartel de animales de la granja : búsquenla allí y escríbanla debajo del dibujo que corresponde.

Ya sabemos muy bien cómo se escribe GALLINA. Aquí tengo dos carteles : un cartel que dice GALLO y otro que dice POLLITO. A ver si encuentran cuál es el que dice gallo, para empezar.

Para algunos contextos, Violeta ha propuesto a sus alumnos la "edición" de pequeños libros. Organiza grupos de dos o tres chicos (si los grupos son más numerosos, dice Violeta, siempre hay algunos que trabajan más y otros que no hacen casi nada), reparte hojas en blanco y deja que cada grupo se responsabilice de la producción de uno de los libros de la colección.

OTROS TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN:

LA VACA, EL CABALLO, LAS GALLINAS, LOS PATOS, LOS CERDOS

A veces, todo el grado colabora con la "edición" de un material único que, como en el caso de las colecciones, pasa a integrar la biblioteca del aula.

DICCIONARIO VISUAL

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE
TREN
HELICÓPTERO
AUTO
VELERO

En otras ocasiones, Violeta prefiere la confección de ficheros. Cada alumno dispone de una caja o sobre donde guarda las fichas de cartulina que el grupo escolar va realizando durante el desarrollo del trabajo.

FICHERO DE BICHITOS DEL JARDÍN

Fichas:
ABEJA - HORMIGA - AVISPA

La movilidad de las fichas, le permite a Violeta proponer a sus alumnos algunas actividades que le demandan muy pocos minutos de la jornada de clase:

-Vamos a ordenar un poco el fichero. A ver, reúnan todas las fichas de bichitos que empiezan con "A" (o con "la de caracol", o ...)

Y también, le permite proponer la búsqueda de semejanzas y diferencias entre algunas escrituras :

-Saquen del fichero de animales la ficha del gato y la del pato ; vamos a ver en qué se parecen los nombres de estos dos animalitos.

-Escribo GATO y PATO en el pizarrón, y también voy a escribir ZAPATO. (Lee y señala para todos) GATO, PATO, ZAPATO. Un gato no se parece en nada a un zapato... Sin embargo, estas palabras se parecen. ¿Alguien puede decirme en qué son parecidas?

-Acá está la lista de aves de corral:

GALLO
GALLINA
GANSO
PAVO
POLLITOS

¿En cuál de estas palabras ustedes están seguros de que no puede decir GALLINA ?

Violeta, por lo tanto, propone a los chicos contenidos interesantes, los trabaja con ellos asegurándose de que manejan información sobre el tema y que, en consecuencia, pueden fijar su atención en aspectos específicos de la escritura : la forma de las letras, su variedad, el número limitado de signos gráficos, la relación de la escritura con la oralidad, etcétera.

El trabajo de Violeta y Analía

En el aula de Violeta no todos los chicos aprenden los mismos contenidos en tiempos similares. "Me costó trabajo hacer que Analía entrara en el aula los primeros días de clase; cuando lo hizo, se quedaba parada en un rincón o acurrucada en el suelo. Pasó semanas de ese modo; algunas veces conseguía que se sentara en una de las mesas. Verdaderamente llegué a desesperarme. Cuando empezamos a hablar de las avispas no dijo una sola palabra pero al día siguiente ¡trajo un panal y me lo mostró sin decir nada! Fue la primera señal de que estaba conectada con lo que ocurría en el aula. A partir de allí las cosas mejoraron pero nunca llegaron a ser fáciles: contó que las avispas habían construido el panal en el alero de su casa, cuando creció mucho y las avispas se pusieron peligrosas, su hermano las había espantado con fuego y había conservado la parte sana del panal que ella trajo a la escuela. Después de ese día comenzó a abrir el cuaderno -en cualquier hoja por supuesto- y a agarrar el lápiz como si fuera un punzón. Cada gesto que los chicos necesitan aprender para poder escribir más o menos bien se lo tuve que mostrar una y diez veces. Cuando llegamos a fin de año, Analía no se había alfabetizado, pero se había incorporado a las rutinas escolares y había empezado a manifestar cierto interés por algunos libros. La promoví a 2° porque yo iba a seguir con el grupo, de lo contrario no me hubiera atrevido. Ahora empezó a aprender. A fin de año veré en qué punto está y decidiré de acuerdo con eso".

"A lo largo de todo el año, desde el primer día de clases, además de las actividades diarias, llevo adelante un proyecto que me da buenos resultados. Dos veces por semana dedico un rato, generalmente menos de una hora, a la lectura de cuentos: algunas veces, la "sesión de lectura" se realiza en la biblioteca, otras, en el aula. Siempre trato de crear un ambiente especial: en la biblioteca, por ejemplo, los chicos pueden sentarse en ronda en el piso para escuchar; en el aula comenzamos guardando los útiles y colocando en la puerta el cartel que transforma esta situación en "algo diferente":

POR FAVOR NO INTERRUMPAN.
ESTAMOS LEYENDO UN CUENTO.

Todos los años, alrededor del mes de mayo, introduzco un pequeño cambio alrededor del hábito semanal de leer cuentos. Comienzo a leer en cada ocasión un cuento del 'mismo tipo": el año pasado, por ejemplo, seleccioné y fui leyendo varios cuentos de piratas.
Los libros que utilicé fueron **La isla del tesoro, El capitán Tifón, Felipito el furibundo filibustero, Las aventuras del capitán Barbanegra** – un librito-silueta de los que venden en los kioscos – y **El tesoro de los piratas** – una "edición artesanal" realizada por otro grupo de primero unos años antes.
Todos los libros son muy distintos entre sí, tanto en la calidad del texto como en la edición y en las ilustraciones, pero todos ayudan a conseguir lo que me propongo: que los chicos reconozcan las características de los "cuentos de piratas": quiénes son los personajes, dónde ocurren, cuáles son los posibles conflictos que se presentan, qué tipo de lenguaje emplean los personajes, etcétera.
Por ejemplo, **Las aventuras del capitán Barbanegra** no tiene ninguna "calidad" literaria, pero entre sus personajes existe un loro que repite una y otra vez:

"Mucho oro, mucho oro...,
y papita para el loro."

Después de leérselos dos o tres veces todos saben de memoria la frase.
También **El capitán Tifón** tiene mucho éxito; en él se reitera una expresión que los chicos llegan a recordar y a encontrar en el texto bastante rápidamente: "Al menos, eso decía él...". Estas repeticiones ayudan a que muchos de los nenes empiecen a tomar en cuenta "las letras, es decir, el sistema de notación de la escritura –en mayo, la mayoría de los chicos aún no leen ni escriben convencionalmente-.

Luego de las tres o cuatro primeras situaciones de lectura, los "cuentos de piratas" pasan a ser, por un tiempo, el eje de las actividades de lengua.
Por ejemplo:

- un día se hacen rotar los libros por todas las mesas para que cada uno copie en su cuaderno el título de su preferido -a pesar de que es el texto "más difícil" para nenes de primero, **La isla del tesoro,** en una edición adaptada con hermosas ilustraciones, resulta siempre la más votada-;

- en otra ocasión, propongo que busquen la frase del loro en fotocopias del librito del capitán Barbanegra – y la encuentran fácilmente por las ilustraciones y porque está dispuesta en forma de estrofa -;
- también les reparto una fotocopia del loro con un globo tipo historieta donde cada uno "anota" copiando del librito las palabras del loro o, si se animan, lo escriben "como pueden" (con mi ayuda si me la piden, por supuesto);
- en **El tesoro de los piratas** aparece un mapa con las indicaciones para encontrar el tesoro; después de varias lecturas y de que los "libritos"(los que hicieron otros chicos de primero) circulan varios días entre todas las mesas, les doy una fotocopia del mapa y cartelitos con los nombres de los diferentes lugares que cada uno debe ubicar sobre el mapa "sin equivocarse" – por supuesto, el dibujo del mapa da buenas pistas y ellos pueden consultarse entre ellos, preguntarme o mirar el libro para corroborar qué dice cada cartelito **(ISLA DEL FARO; ISLA PELIGROSA; BOSQUE DE PALMERAS; PANTANO; MAR DE LAS OSTRAS; MAR DE LOS DELFINES; CANGREJAL; PLAYA DE LAS GAVIOTAS)**;
- en forma oral, entre todos, se recuerdan o se inventan distintas situaciones "apropiadas" en la vida de los piratas;
- se inventan nombres de piratas, de barcos, de loros, de islas y se toma nota en el pizarrón y en los cuadernos;
- por último, después de muchos días de trabajo, les propongo inventar un nuestro propio cuento de piratas.

La invención del cuento

En forma oral, van surgiendo las primeras ideas. Confieso que resulta un gran esfuerzo de coordinación tratar de escucharlas y de ir ordenándolas de manera más o menos coherente. Suelo repetir muchas veces "cómo va quedando"; se trata de elaborar el "plan del cuento" para que todos tengan claro, antes de comenzar la situación de escritura, quiénes son los personajes, cuál es la situación o conflicto y cuál es el desenlace.

La escritura del cuento
(Registro de clase)

Bueno, ahora, ¿podrán empezar a dictarme el cuento?
(Yo escribo sobre un papel afiche para poder continuar al otro día, ya que al pizarrón necesitaría borrarlo)
(Como ninguno se decide a dictarme yo misma empiezo)

HABÍA UNA VEZ UN PIRATA MALO

(Al descubrir de qué se trata todos hablan a la vez)

(Para ordenar la situación voy nombrándolos cuando creo que tienen algo que decir) A ver, Julieta, ¿te acordás cómo sigue?

J.: Sí, que había un pirata que se llamaba...

Esperá, esperá, no me cuentes, **dictáme.**

Leo lo que ya está:

HABÍA UNA VEZ UN PIRATA MALO QUE SE LLAMABA HOOK

J.: Y un pirata bueno que se llamaba Barbarroja y un día...

Esperá, más despacio, tengo que escribir:

Y UN PIRATA BUENO QUE SE LLAMABA BARBARROJA

Acá mejor pongo punto (Lo pongo para que todos vean)

¿Quién sigue dictando...?

Fede: ¡Yo! Un día Hook robó...

(Después de muchas discusiones esta resultó la "primera versión" del cuento; fui dejando espacio entre renglón y renglón para poder proponerles algunos arreglos en los días siguientes)

HABÍA UNA VEZ UN PIRATA MALO QUE SE LLAMABA HOOK Y UN PIRATA BUENO QUE SE LLAMABA BARBARROJA.
UN DÍA HOOK ROBÓ A UNA PRINCESA QUE SE LLAMABA ALDANA PARA PEDIR PLATA Y LA ATÓ A UN POSTE DEL BARCO.
EL LORO DEL CAPITÁN BARBARROJA LA VIO MIENTRAS VOLABA Y VOLÓ A AVISARLE AL CAPITÁN.
EL CAPITÁN BARBARROJA SALIÓ CON SU GALEÓN A PERSEGUIR A HOOK PARA SALVAR A LA PRINCESA PERO NO PODÍA DISPARAR SUS CAÑONES PORQUE ESTABA LA PRINCESA.
ENTONCES LO SIGUIÓ A HOOK HASTA LA ISLA DONDE SIEMPRE SE ESCONDÍA.
ENTRÓ AL BARCO A LA NOCHE SIN HACER RUIDO Y DESATÓ A LA PRINCESA.
EL PIRATA QUE ESTABA DE GUARDIA VIO AL LORO DE BARBARROJA Y AVISÓ A TODOS LOS PIRATAS.
LOS HOMBRES DE BARBARROJA SUBIERON AL BARCO Y SE ARMÓ LA PELEA.
BARBARROJA PELEABA CON HOOK Y LA PRINCESA ALDANA LE TIRABA COSAS A LOS PIRATAS.
EL LORO CORRE A PICOTAZOS AL CAPITÁN HOOK Y SE CAE AL MAR Y LO PERSIGUE UN COCODRILO. BARBARROJA LLEVA A ALDANA A SU BARCO Y SE ENAMORAN Y SE CASAN.

(Al día siguiente, les leo el cuento tal como quedó y comienzo a sugerir algunas modificaciones)

Uds. dicen acá (señalo en el afiche) que hay un pirata malo y uno bueno...¿No se nota eso en el cuento?

Varios: ¡Sí! Hay que sacarlo.
Matías: Pero entonces no se sabe quién es Hook.

¿Y quién es Hook?

Matías: El pirata malo...
Lucas: Porque roba a la princesa...
Flor: "Había una vez un pirata que se llamaba Hook. Un día..."

Un momentito que voy corrigiendo.
(Tacho y escribo la nueva versión)

HABÍA UNA VEZ UN PIRATA QUE SE LLAMABA HOOK. UN DÍA ROBÓ A LA PRINCESA ALDANA PARA PEDIR PLATA Y LA ATÓ A UN POSTE DEL BARCO.

EL LORO DEL CAPITÁN BARBARROJA LA VIO ...

Lo que pasa que empezamos a hablar del loro (señalo) y nadie sabe quién es Barbarroja...

Mariano: Podemos poner: "Pero el capitán Barbarroja que era bueno la vio ...
"Fede: No tenemos que poner que era bueno...

HABÍA UNA VEZ UN PIRATA QUE SE LLAMABA HOOK.
UN DÍA ROBÓ A LA PRINCESA ALDANA PARA PEDIR PLATA Y LA ATÓ AL POSTE DEL BARCO. PERO EL VALIENTE CAPITÁN BARBARROJA SE ENTERÓ PORQUE SU LORO LA VIO Y VOLÓ A AVISARLE...

Las discusiones para corregir el texto fueron muy interesantes. Si bien solamente yo "escribía", en cada discusión los chicos descubrían secretos de "la escritura" que no se aprenden trazando las letras sino escribiendo textos que era lo que estábamos haciendo.

PERO NO PODÍA DISPARAR SUS CAÑONES PORQUE ESTABA LA PRINCESA.

¿Cómo "porque estaba la princesa"?

Marce: Claro, si disparaba la mataba en lugar de salvarla...

¡Ah! ¿La princesa corría peligro?

Flor: Así va a quedar lindo... Pongamos que "corría peligro".

EL PIRATA QUE ESTABA DE GUARDIA...

La verdad, chicos, es que hay tantos piratas que ya no se sabe de quién estamos hablando...

Matías: Hay que poner: "que estaba de guardia en el barco de Hook"

Esta es la versión final del cuento.

HABÍA UNA VEZ UN PIRATA QUE SE LLAMABA HOOK. UN DÍA ROBÓ A LA PRINCESA ALDANA, LA ATÓ A UN POSTE DE SU BARCO Y LE PIDIÓ AL PADRE PLATA POR EL RESCATE. PERO EL VALIENTE CAPITÁN BARBARROJA SE ENTERÓ DEL ROBO DE LA PRINCESA PORQUE SU LORO LA VIO MIENTRAS VOLABA EN ALTAMAR.

EL CAPITÁN BARBARROJA SALIÓ CON SU GALEÓN A PERSEGUIR A HOOK PARA SALVAR A LA PRINCESA PERO NO PODÍA DISPARAR SUS CAÑONES PORQUE ELLA CORRÍA PELIGRO.

ENTONCES PERSIGUIÓ A HOOK DESDE LEJOS HASTA LA ISLA DONDE SIEMPRE SE ESCONDÍA. DURANTE LA NOCHE, ENTRÓ AL BARCO SIN HACER RUIDO Y DESATÓ A LA PRINCESA.

EL PIRATA QUE ESTABA DE GUARDIA EN EL BARCO DE HOOK VIO AL LORO DE BARBARROJA Y AVISÓ A SUS COMPAÑEROS. LOS HOMBRES DE BARBARROJA SUBIERON AL BARCO ENEMIGO PARA DEFENDER A SU CAPITÁN Y SE ARMÓ LA PELEA.

BARBARROJA PELEABA CON HOOK MIENTRAS ALDANA TIRABA COSAS A LOS PIRATAS PARA QUE NINGUNO LO ATACARA POR LA ESPALDA. PERO UNO TRATÓ DE HERIR A BARBARROJA Y ENTONCES EL LORO CORRIÓ A PICOTAZOS AL CAPITÁN HOOK PARA QUE BARBARROJA SE DEFENDIERA. HOOK CAYÓ AL MAR Y LO PERSIGUIÓ UN COCODRILO.

BARBARROJA LLEVÓ A LA PRINCESA ALDANA A SUS CASA Y SE CASARON. EL PADRE ERA MUY RICO Y LO NOMBRÓ GOBERNADOR.

BARBARROJA SE DESPIDIÓ DE SUS PIRATAS Y SE CASÓ CON LA PRINCESA Y EL LORO SE QUEDÓ A VIVIR CON ELLOS.

Como en años anteriores, también este cuento se transformó en un librito ilustrado para la biblioteca.

El análisis de la experiencia

Cynthia relata una experiencia que abarca muchos aspectos de la tarea alfabetizadora. Estimula a los niños para que asuman posturas y actitudes de verdaderos lectores; los ayuda para que "imiten" comportamientos típicos de lectores expertos: con el texto a la vista, los niños leen para sus compañeros la información que encontraron en los cuentos que conocen muy bien. Desde el inicio por lo tanto la lectura es comprensión. En cuanto a la escritura, la maestra pone "a la vista" de los niños los procedimientos que emplean los que saben escribir: pensar previamente qué poner, releer, corregir, decidir dónde poner punto, cuándo reemplazar por una expresión que "quede mejor".

En su propuesta Cynthia:

- alterna las situaciones de lectura y de escritura;

- utiliza los cuentos que lee a los niños -en este caso los "cuentos de piratas"- para que los tomen como modelo de sus propias escrituras;

- organiza una secuencia de actividades alrededor de un eje temático; de ese modo los chicos van adquiriendo poco a poco conocimientos acerca del tema y, por eso:
  - logra que "anticipen" qué puede decir el texto y que "lean";
  - logra que piensen qué se puede poner en un cuento de piratas;
  - los ayuda a organizar lo que deciden poner;
  - actúa como "escribiente" del cuento que piensan entre todos.

En la experiencia de Cynthia los niños están en contacto con el sistema de notación, pero ella no se propone en este caso que piensen "con qué letras se escribe" sino que descubran "cómo se procede para escribir":

- los chicos tienen presente la estructura de cuentos similares al que van a escribir;
- elaboran "un plan" que luego van transformando pero que es la base para comenzar;
- se relee el texto para "ver cómo queda", para "ver si se entiende", para "saber si hay que aclarar o corregir";
- se tacha y se cambia hasta que los autores quedan más o menos conformes.

El trabajo con Jerónimo

Jerónimo es uno de los alumnos de Cynthia; muchas veces deambula por el aula mirando qué hacen los demás en los momentos en que todos realizan, por ejemplo, alguna tarea en el cuaderno. Cynthia lo vuelve a su lugar y le indica detalladamente qué se espera que haga en ese momento; las consignas para Jerónimo son, por ejemplo: "Tenés que poner en este renglón las letras del nombre de la princesa. Yo te leo despacito el cuento y vos fijáte cuando digo el nombre que tenés que copiar". Cynthia lee junto a Jerónimo el primer párrafo del cuento mientras lo va señalando con el dedo:

> HABÍA UNA VEZ UN PIRATA QUE SE LLAMABA HOOK. UN DÍA ROBÓ A LA PRINCESA ALDANA, LA ATÓA UN POSTE DE SU BARCO Y LE PIDIÓ AL PADRE PLATA POR EL RESCATE. PERO EL VALIENTE CAPITÁN BARBARROJA SE ENTERÓ DEL ROBO DE LA PRINCESA PORQUE SU LORO LA VIO MIENTRAS VOLABA EN ALTAMAR.

Cuando llega al punto, detiene la lectura y le pregunta: "¿Encontraste cómo se llama la princesa? Se llama ALDANA ¿te acordás? Te leo otra vez; fijáte dónde dice ALDANA"

Una vez que entre los dos determinan dónde dice el nombre de la princesa, Cynthia vuelve a señalarle en qué lugar de su cuaderno Jerónimo debe anotarlo. Algunas veces, le propone que se acerque al pizarrón porque desde su banco "pierde" la palabra que necesita.

Como a muchos otros nenes, a Jerónimo le da trabajo entender qué le pide la maestra; las consignas escolares no tienen relación con ninguna experiencia anterior de los chicos y muchas veces un alumno 'fracasa" en el aprendizaje porque no entiende qué se espera de él.

Cynthia, por lo tanto, trabaja con Jerónimo y con otros chicos que como él necesitan cierta "atención especial" para empezar a establecer una relación productiva con la lectura y la escritura.

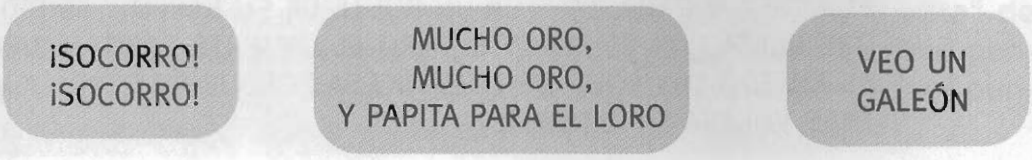
Al mismo tiempo, "aprovecha" la propuesta de leer y escribir cuentos para que todos los chicos, no sólo Jerónimo, le presten atención a las letras, las tomen como lo que son: índices gráficos que permiten saber dónde dice... ALDANA, por ejemplo.

Simultáneamente con la propuesta principal de "escribir un cuento", Cynthia propone tareas individuales para realizar en los cuadernos;

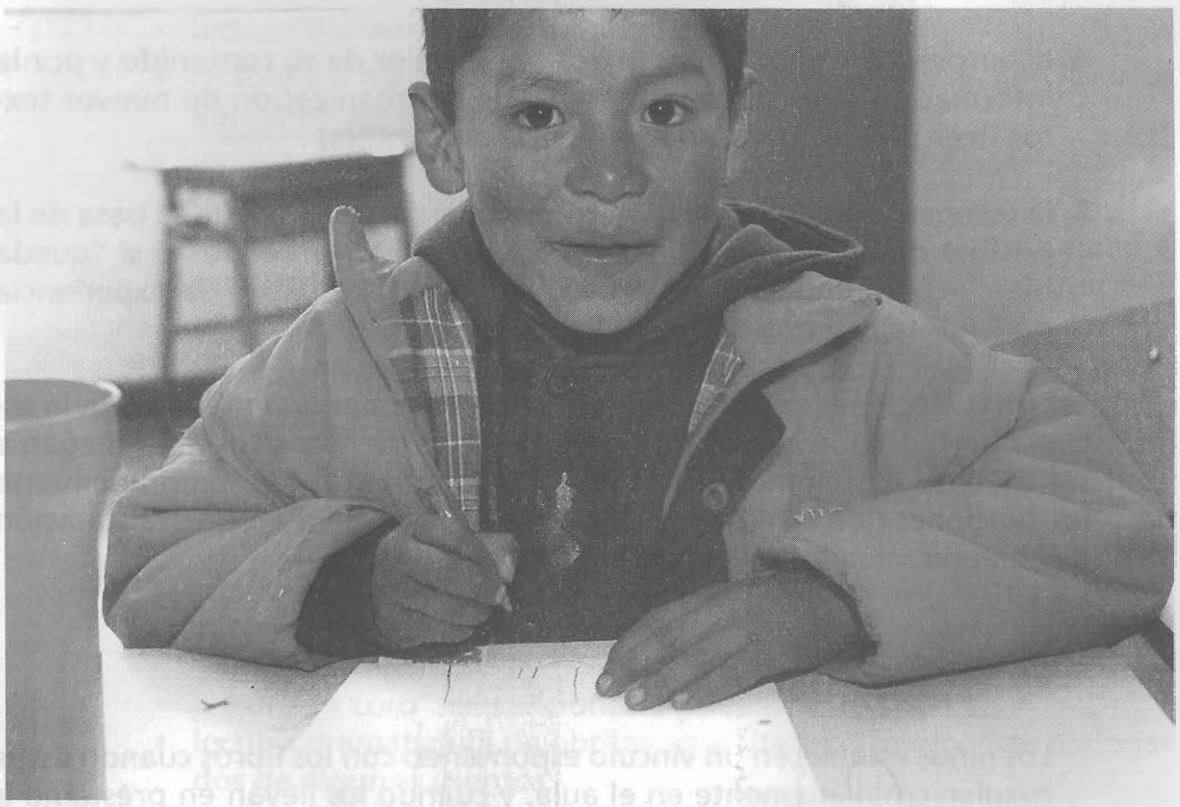
- entrega copias con las imágenes de los personajes principales – Hook, Barbarroja, Aldana y el loro-; los chicos le colocan a cada uno su nombre. Los que pueden lo hacen "sin mirar", los que necesitan, lo buscan en el papel afiche donde está el cuento; después colorean los dibujos;

- les reparte la imagen de un pirata y "papelitos" para colocar en el lugar correspondiente los nombres de algunas prendas importantes de su vestimenta: PARCHE, PATA DE PALO, CUCHILLO, PIPA, LORO, PAÑUELO, FAJA...;

- les entrega el dibujo de un gran barco pirata donde los protagonistas se hallan distribuidos según el argumento del cuento: Aldana atada al poste, el loro sobrevolando el barco, Hook vigilando con su catalejo, Barbarroja trepando al barco, un vigía...; cada personaje tiene un globo al estilo de las historietas. Entre todos piensan qué dice cada uno; se anotan en el pizarrón los textos que cada chico, luego, tiene que "poner en su lugar"



A MODO DE CONCLUSIÓN



Hemos comenzado describiendo brevemente la actual y vertiginosa multiplicación de los saberes y la abundancia de publicaciones y de empleos cotidianos de la lengua escrita; esta transformación que la escritura produjo en el mundo actual, obliga a ampliar lo que entendemos por alfabetizarse. Se trata ya de saber, de antemano, en qué textos buscar la información porque es imposible revisarlos todos; se trata de saber qué funciones cumple la lengua escrita en la sociedad y qué estructura tienen los distintos textos según la situación comunicativa en que se los produce.

Los maestros procuran enriquecer sus propuestas alfabetizadoras, de ensayar nuevas estrategias, de ampliar sus recursos, asegurando:

1. la interacción temprana de los niños con los libros (la experiencia de Rosa)

2. la presencia en el aula de modelos significativos de escritura y de situaciones donde la escritura cumple funciones similares a las que cumple fuera de la escuela, además de constituir un contenido de aprendizaje (la experiencia de José Antonio)

3. el empleo de la lengua escrita desde el primer momento de la experiencia escolar como una herramienta para aprender otros contenidos interesantes, con el docente como mediador e intérprete (la experiencia de Violeta)

4. el aprovechamiento de los textos por el valor de su contenido y por la información que transmiten acerca de la organización de nuevos textos -leer para escribir- (la experiencia de Cynthia)

5. la comprensión de la escritura como un proceso en el que se pasa de la postura de autor a la de lector para ver "si se entiende" o si "queda bien" -comprendiendo los procedimientos del escritor- (la experiencia de Cynthia).

Las intervenciones del maestro tienden a confirmar una premisa: En la escuela, se "aprende a leer" utilizando a diario los libros; los niños llegan a ser usuarios autónomos de la lectura cuando descubren tempranamente las funciones que cumple en la sociedad y la manera en que la situación de comunicación influye sobre el texto.

En relación con la lectura

Los niños establecen un vínculo espontáneo con los libros cuando estos circulan cotidianamente en el aula, y cuando los llevan en préstamo a sus casas; el vínculo entre los niños y los libros enriquece las adquisiciones en relación con la lectura.

Cualquiera que sea la metodología que el maestro elija para enseñar a leer, necesita imaginar y sostener situaciones de interacción con los libros a lo largo de todo el año ; es él quien instala en el ambiente no espontáneo del aula una modalidad espontánea de relacionarse con los textos.

La primera característica de la intervención es la constancia; el maestro planifica un encuentro las primeras semanas y mantiene luego la presencia activa y sistemática de los libros en su propuesta didáctica.

Las acciones sostenidas en el tiempo posibilitan el establecimiento de un estilo de relación de los alumnos con los textos similar al que los lectores expertos tienen con ellos fuera de la escuela. El maestro varía las propuestas y multiplica los motivos de acercamiento a los libros.

La sistematicidad en la intervención del docente permite crear en el aula un ambiente alfabetizador; los chicos van integrándose progresivamente en una comunidad de lectores.

En sus propuestas habituales de lectura, los maestros necesitan:

► diversificar las situaciones de lectura que ofrecen a los niños:

- lectura del maestro para que todos escuchen;
- lectura del maestro mientras los niños siguen el texto con la vista, aún antes de que sepan leer convencionalmente;
- lectura dramatizada de diálogos que, como el de Caperucita y el Lobo los chicos saben de memoria;
- lectura de poesías y canciones que se memorizan con facilidad a causa de la rima y el ritmo;
- encontrar distintos propósitos en relación con la lectura:
- leer cuentos para entretenerse;
- leer rimas, colmos, adivinanzas o piropos para divertirse;
- revisar enciclopedias o manuales para aprender distintos temas;
- leer periódicos y revistas para informarse;

► posibilitar la aparición de distintas modalidades de lectura en relación con los propósitos que se persiguen:

- lectura "a coro" de canciones o poesías;
- lectura dramatizada de obritas para títeres o fragmentos dialogados de algunos cuentos;
- lectura "en silencio" para buscar algún dato específico en el texto;
- lectura en voz alta para que los demás conozcan el dato que se encontró.

En relación con la escritura

Es posible que la autonomía de los niños en cuanto al empleo de la escritura empiece a alcanzarse recién al finalizar el año escolar o en segundo año. Sin embargo, sus aprendizajes con respecto a la escritura, ya lo hemos dicho, no se relacionan únicamente con el conocimiento de las letras.

Desde el nivel inicial los niños necesitan participar en "situaciones de escritura":

- se escribe a los papás la invitación para la fiesta del 25 de mayo;
- se anota la lista de materiales necesarios para armar un títere;
- se copia la receta de masitas para que la mamá las pueda hacer en casa;
- se fotocopia la letra de una canción para que todos la tengan;
- se escribe una carta al compañero que se fue a vivir a otra provincia;
- se envía una carta de lectores al periódico local para reclamar el arreglo de un poste de luz cercano a la escuela;
- se colocan los nombres a las distintas partes del cuerpo de la araña cuando se está estudiando los insectos;
- se escribe un cuento.

Durante un tiempo largo, el docente realiza "concretamente" la escritura; es él quien tiene en la mano el lápiz o la tiza. Pero los niños aprenden **para qué se usa la escritura** -para no olvidarse, para comunicarse a distancia, para reclamar, para estudiar, para entretenerse...-, **qué carácterísticas tienen los distintos tipos de texto** -la manera en que el texto se distribuye sobre la página (la fecha, el encabezamiento, el cuerpo y la firma en una carta ; los datos que no deben faltar (la fecha, el lugar y la hora del encuentro en una invitación); el tipo de vocabulario y la forma de expresarse de acuerdo con el/los lectores a los que se dirige el texto (tan diferentes, por ejemplo, en la carta a un compañerito y la carta de lectores); **cómo proceder para logra que el texto diga lo que el autor quiere decir** (en la experiencia relatada por Cynthia, los chicos descubren la necesidad de releer, tachar, cambiar o agregar para que se entienda mejor o para que quede más lindo, y toman contacto con los signos de puntuación, exclamación e interrogación, a los que el maestro va haciendo evidentes cada vez que necesita emplearlos).

La participación en situaciones de escritura, por otra parte, también tiene influencia sobre aprendizajes básicos para el logro de la escritura convencional: a medida que el maestro escribe los niños comienzan a *descubrir la orientación de la escritura, advierten que la escritura "lleva tiempo"* ("Esperá, más despacio, tengo que escribir...", le dice Cynthia a Julieta que le dictaba un párrafo del cuento); *empiezan a conocer la forma de las letras, a diferenciar unas de otra, a descubrir que se relacionan con las emisiones orales del lenguaje.*

> Aprender a leer y a escribir significa tanto saber acerca de los contextos y circunstancias de uso de la escritura como de la forma en que se escribe. Por esa razón, es necesario generar un contexto de comunicación que provea a los alumnos de suficiente y adecuada información acerca de los textos que se leen y se escriben.

En relación con las propuestas del docente

La lengua escrita es un objeto sociocultural: para que los niños no "letrados" accedan a ella es indispensable la presencia de un mediador que la ponga a su disposición, principalmente, que los acerque a su significado social y a la significación del texto. El momento en que se produce la situación de lectura y escritura, por otra parte, el contexto de aparición y el motivo de la producción de un texto, ayudan a esperar ciertas cosas de él, permiten anticipar de qué se trata o qué conviene poner... Las primeras experiencias con la lengua escrita exigen la presencia de un lector que lea a los no lectores revelándoles simultánea y paulatinamente las funciones, los secretos y los encantos del texto.

Es sobre todo a través de su participación en prácticas de lectura y escritura que los niños pequeños reciben información acerca de la función, significación e intención de la lengua escrita, del universo de signos convencionales que se utilizan para escribir, de la estructura externa e interna de los textos.

Esta experiencia de interacción con la lengua escrita –ver escribir, escuchar leer, participar en situaciones de lectura y de escritura aunque no se disponga de los conocimientos de un lector convencional– forma parte de lo que en un niño tiene que aprender para llegar a alfabetizarse. La escuela, por lo tanto, se "hace cargo" también de estos conocimientos considerados "previos" a la adquisición de la lectura y de la escritura "convencional" proponiendo a los niños oportunidades de participar en prácticas similares a las que tienen lugar en la vida cotidiana.

Los niños necesitan integrar una comunidad de usuarios de la lengua escrita, necesitan encontrar mediadores que les presenten las características sobresalientes de este objeto "nuevo" para ellos a través de contactos habituales: escuchar la lectura cotidiana de cuentos, de poemas, de noticias que a veces salen en los diarios sobre animales nacidos en cautiverio u otros temas que pueden interesarles...; ver escribir al docente como muchos chicos ven a sus padres, dándose cuenta poco a poco del motivo por el cual escriben (para acordarse de ciertas cosas, para comunicarse con el tío que vive lejos...), necesitan garabatear libremente imitando a los adultos, explorando el uso de los lápices, las tizas, los bolígrafos..., explorando la hoja y el pizarrón.

En algunos casos, los niños han vivido estas experiencias en su casa y llegan a la escuela con un gran caudal de conocimientos acerca de la lengua escrita; la escuela debe aprovechar la experiencia de estos niños e integrarla a otras nuevas por las que transiten todos los chicos.

En la escuela no se pierde tiempo cuando el maestro lee cuentos, cuando los chicos "escriben" o juegan a escribir, cuando los chicos revisan los libros que ya les han leído o cuando exploran libremente la biblioteca... Este tiempo es el tiempo de la experiencia con la escritura, de la construcción de conocimientos imprescindibles y olvidados durante años en la escuela: dar vuelta las hojas, poner el libro al derecho, suponer qué dicen las letras según la imagen que se ve en la hoja, probar la fuerza que es necesario hacer para que el lápiz deje marcas sin romper la punta, probar que la tiza deja marcas...

Es necesario advertir que la interacción habitual con los textos y con personas alfabetizadas que, a veces sin querer, brindan información acerca de la lengua escrita, constituye una parte importante de la experiencia alfabetizadora; a través de esta participación los niños aprenden gran parte de lo que hay que saber para ser lector.

Ministro de Cultura y Educación de la Nación
Dr. Manuel Guillermo García Solá

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Prof. Sergio España

Subsecretaria de Gestión Educativa
Lic. Irene Beatriz Kit

Dirección Nacional de Programas Compensatorios

Coordinador del Programa I
Guillermo Golzman

Coordinadora del Sector de Producciones Pedagógicas
Beatriz Alen

Autoras
Mirta Torres
María Elena Cutter

Producción Editorial

Sector Comunicación
de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios

Coordinación: Silvia Corral
Subcoordinación: Judith Said

Diseño: Anabela Plataroti

Fotografía: Julieta Escardó