

Todos pueden aprender  
**L E N G U A**

**2º**



**Responsable Técnico de UNICEF**

Elena Duro. Oficial de Educación

**Responsable Técnico de la Asociación Civil Educación para todos**

Irene Kit. Presidente

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos

1ª edición agosto de 2007

9000 ejemplares

Todos pueden aprender - Lengua en 2º

23cm x 30cm

Cantidad de páginas: 56

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

Primera Edición: agosto de 2007

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

UNICEF - Oficina de Argentina

Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: buenosaires@unicef.org

Internet: [www.unicef.org/argentina](http://www.unicef.org/argentina)

Asociación civil Educación para todos

Eduardo Acevedo 211. Dto. 2 F (C1405BVA)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: [mejor@educacionparatodos.org.ar](mailto:mejor@educacionparatodos.org.ar)

Internet: [www.educacionparatodos.org.ar](http://www.educacionparatodos.org.ar)

El Programa *Todos Pueden Aprender* ha sido declarado de interés educativo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por Resolución N° 105/2006.

# Todos pueden aprender

## Lengua en 2º

**Autoras:** Sara Melgar  
Marta Zamero

**Coordinación autoral:** Elena Duro  
Irene Kit

La concepción general de este proyecto y las orientaciones de producción del conjunto de materiales de apoyo son, en gran medida, frutos de la contribución de la profesora Mónica S. Farias, destacada pedagoga que falleció a fines de 2004. Su temprana muerte no le permitió alcanzar a ver los resultados positivos logrados con la puesta en práctica de muchas de sus ideas, siempre dirigidas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes a favor de una educación más justa para todos. Los que compartimos con ella la génesis y el lanzamiento de este proyecto recordamos siempre con gran afecto su calidad humana y su capacidad intelectual, y reconocemos la deuda de gratitud que hemos contraído con ella.

Representante de  
UNICEF en la Argentina: Gladys Acosta Vargas

Responsables de edición: Hugo Labate  
Norma Merino

Diseño: Silvia Corral

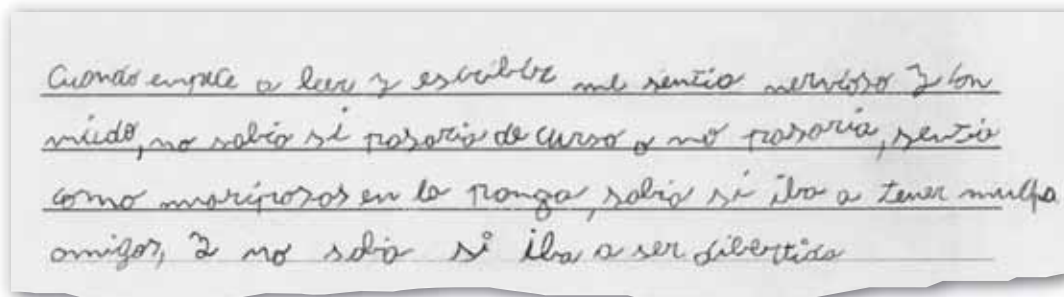
Fotografías: UNICEF/Cristina Posadas  
Asociación civil *Educación para todos*

## Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>1. El segundo año</b>  | 7  |
| <b>2. Los beneficios del repaso</b>   | 9  |
| 2.1. ¿Cuánto tiempo destinar a las tareas de repaso?  | 10 |
| 2.2. ¿Qué tipos de actividades son convenientes para este período?                                    | 10 |
| <b>3. Elaborar la planificación para segundo año</b>  | 19 |
| 3.1. Pensar las tareas para aprender los contenidos   | 19 |
| 3.2. Fundamentar las decisiones   | 20 |
| <b>4. Textos y actividades para después del repaso</b>  | 23 |
| 4.1. El texto instruccional   | 24 |
| 4.2. El texto narrativo... con mayor complejidad  | 29 |
| <b>5. El juego didáctico en su relación con los contenidos gramaticales</b>                           | 37 |
| 5.1. Para afianzar el análisis de la palabra  | 38 |
| 5.2. Para desarrollar la atención, la lectura de imágenes,<br>el vocabulario y la lectura de palabras | 39 |
| 5.3. Para incentivar la producción de descripciones y narraciones colectivas                          | 40 |
| <b>6. El texto explicativo. Primeras reflexiones</b>  | 43 |
| <b>7. Las escrituras en el segundo año</b>  | 45 |
| Algunas ideas para organizar un taller permanente de escritura  | 45 |
| <b>8. Lecturas sugeridas</b>  | 53 |



## 1. El segundo año



Al finalizar el primer año, en las evaluaciones de cierre y a la hora de elaborar los informes finales, los docentes observan que algunos alumnos y alumnas han avanzado satisfactoriamente, en tanto que otros han transitado el primer año escolar con distinto grado de dificultad. También observan que algunos niños y niñas tan sólo al final del año empezaron a comprender los primeros contenidos relativos a la lectura, la escritura, los números y las operaciones, es decir relativos a los dos complejos sistemas simbólicos -alfabético y numérico- que han comenzado a aprender.

El reinicio de las tareas en el segundo año muestra que parte de las dificultades están en camino de superarse y otras se mantienen, pero, en general, aun los alumnos y las alumnas que terminaron el año con los logros previstos, inician el nuevo período con dudas y vacilaciones que al final de primero parecían superadas. Estas inseguridades, que suelen interpretarse como falta de conocimiento por parte de los niños y las niñas o falta de enseñanza por parte del docente de primero, en realidad son propias del proceso de aprendizaje de estos sistemas, que no se resuelven en un solo año.

Ninguno de los especialistas en materia de aprendizaje de la lengua escrita establece que el primer año es el lapso preciso en el cual los alumnos y las alumnas deben reconocer y comprender definitivamente y de manera completa la doble articulación del lenguaje y su transferencia a la lengua escrita. Por el contrario, hay consenso respecto de que no existen plazos homogéneos que se cumplan para todos los alumnos y alumnas al mismo tiempo y del mismo modo, y también hay consenso respecto de que **la alfabetización completa insume por lo menos dos años**, primero y segundo.

Asimismo, es necesario reconocer y aceptar como un hecho la **diversidad** de actitudes de los niños y las niñas, de ideas o conocimientos previos, de estilos y ritmos de aprendizaje, de habilidades, intereses y expectativas ante el aprendizaje de los conceptos lingüísticos y matemáticos y sus aspectos instrumentales. Esta diversidad los posiciona en distintos puntos en relación con los contenidos que están aprendiendo, pero es imprescindible no perder de vista que todos los niños y las niñas que comienzan el segundo año se encuentran en un proceso que es necesario retomar.

Entonces, es fundamental comenzar con un **período de repaso, recuperación, consolidación y fortalecimiento de los aprendizajes del año anterior** que contribuya para que todos los alumnos y las alumnas puedan avanzar y abordar de la mejor manera los desafíos del nuevo año de trabajo.

Nuestro punto de partida es asumir que todos los alumnos y las alumnas, sin excepción, se benefician con un período de repaso y consolidación de lo aprendido el año anterior.

El docente de segundo año (en colaboración con el de primero, si no ha pasado a segundo año con el mismo grupo) es quien debería estar a cargo de la coordinación de actividades de repaso de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas. La primera parte del presente texto está destinada a acompañar su tarea en esta experiencia.





## 2. Los beneficios del repaso

¿Por qué repasar los aprendizajes al principio del segundo año constituye un beneficio para todos los alumnos y las alumnas?

- Porque la mayor parte de lo que todos los niños y las niñas aprenden a pensar y a hacer en el primer año en relación con los sistemas lingüístico y matemático, al comienzo de segundo año siguen siendo contenidos que no pueden pensar ni hacer solos sino con la ayuda del maestro. Por eso, en este período, no sólo repasan los contenidos sino que vuelven a interactuar con el estilo del docente, quien sostiene, enseña, ayuda e impulsa el pensar y el hacer de sus alumnos y alumnas.
- Porque en todas las escuelas hay alumnos y alumnas que se incorporan en segundo año y han tenido distintos recorridos en sus aprendizajes, por lo que se hace necesario conocerlos e incorporarlos al grupo ya constituido.
- Porque en los casos de docentes nuevos frente al grupo, hay que tener en cuenta que la familiarización de los alumnos y alumnas con los diferentes estilos de enseñanza requiere un tiempo para el descubrimiento, fundamentalmente afectivo, que ellos tendrán que realizar mientras hacen el repaso de los contenidos.
- Porque se sabe que cuando el docente reinicia la lectura y la escritura cotidiana, a través de tareas que incluyen conversaciones y juegos donde se ponen en marcha procesos de comprensión y producción, que se realizan en espacios lúdicos de lectura y producción escrita, en un clima distendido, les está ofreciendo a sus alumnos y alumnas mejores posibilidades de posicionarse en relación con los contenidos de la alfabetización.
- Porque un docente que comprende que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso largo y les da tiempo a los alumnos y las alumnas para que se contacten nuevamente con lo que ya se trabajó el año anterior y para que pregunten lo que no entendieron está dando señales muy claras de que reconoce la complejidad del aprendizaje que están llevando a cabo. Esta actitud frente al conocimiento impulsa a los alumnos y las alumnas a preguntar por lo que no se sabe, lo cual aumenta su confianza en el maestro y en ellos mismos.
- Todo este proceso les permitirá revisar y reorganizar sus conocimientos, volver a plantearse problemas de lectura y escritura y, por lo tanto, completar contenidos que han quedado pendientes y consolidar sus saberes sobre el lenguaje oral y escrito y sus relaciones, así como sobre los primeros conceptos matemáticos que hayan trabajado a lo largo del primer año.



## 2.1. ¿Cuánto tiempo destinar a las tareas de repaso?

Un mes completo desde el comienzo de las clases es el período mínimo que se considera necesario para que los alumnos y las alumnas del segundo año repasen lo que aprendieron en el primero, antes de comenzar con el desarrollo de nuevos contenidos.

Después de ese mes, el docente puede implementar la **prueba diagnóstica**, que le permitirá reconocer el estado de situación de sus alumnos y alumnas y pensar la **planificación anual** tomando como base su **posicionamiento** en relación con los contenidos profundizados en el repaso.

A partir de los resultados de la evaluación diagnóstica en la que se identificará dicho posicionamiento inicial, el docente está en condiciones de elaborar la planificación para el nuevo año. Por lo tanto, la presentación de una planificación anual que responda pedagógicamente a las necesidades del grupo puede preverse para mediados o fines del mes de abril.

## 2.2. ¿Qué tipos de actividades son convenientes para este período?

Como podrá leerse en los puntos que siguen, la propuesta para este período incluye **actividades lúdicas y de reflexión**, colectivas, grupales e individuales, que se desarrollan dentro y fuera del aula, así como el repaso de algunas **tareas específicas** que se han llevado a cabo durante el primer año.

En el reinicio de las actividades, como se propone para primer año, el docente puede esperar a los niños y las niñas con un títere o un muñeco que los acompañe durante el nuevo año escolar. Le pueden poner un nombre, inventarle un carácter, ciertos gustos. Se pueden presentar ante el nuevo amigo, decirle y escribirle el nombre de cada uno, mostrarle el aula, llevarlo a conocer la escuela, oficiando como guías frente a él y los alumnos y alumnas nuevos en el curso. De esta manera repasan los contenidos de primer año. El muñeco (animado por el docente) puede pedir aclaraciones acerca de palabras o frases que no sabe escribir, pedir que le lean cuentos, o que le cuenten los que ya saben, entablar diálogos con los más tímidos, resolver problemas matemáticos del tipo de los que hayan trabajado en el primer año, argumentar en defensa de sus procedimientos, preguntar sobre lo que el docente advierte que no están preguntando los alumnos y las alumnas pero que es necesario para avanzar.

### Juegos didácticos

#### Juegos en el patio

Los juegos en el patio, tanto en primero como en segundo año, son sumamente necesarios para que niños y niñas se expresen corporalmente, atiendan consignas, se desplacen en el espacio, lo exploren y reconozcan y dominen su propio cuerpo. Además favorecen una saludable canalización de la energía. Entre otros juegos que seguramente conocerán los docentes y con los cuales enriquecerán esta propuesta, se puede jugar a los siguientes (estos juegos también están recomendados para el primer año):

- **“Adelante y atrás”**. El coordinador establece la consigna: un silbato significa saltar para adelante, dos silbatos, saltar para atrás, hay que estar atentos. Este juego se puede modificar: “adentro-afuera”, “derecha-izquierda”, “parado- sentado”, “correr- parar”, etc.
- **“El distraído”**, en el que los niños y las niñas sentados en ronda tienen que estar atentos a la pelota que lanza el jugador del centro y repetir una frase o decir una palabra cuando la reciben.
- **La rayuela** con palabras y números para pisar o no pisar.
- **“Ponerle la cola al gato”**. Un jugador con los ojos vendados tiene que ponerle la cola a un dibujo grande de un gato a través de las indicaciones que le dan oralmente los compañeros “adelante, arriba, a la derecha, izquierda”, etc.
- En segundo año, dado que hay mayor dominio de la lectura que en primero, se puede organizar una **búsqueda del tesoro**: el curso se divide en dos subgrupos. Cada subgrupo prepara un tesoro (caramelos, una bolsita con figuritas), lo esconde y prepara por escrito, con ayuda del docente, papelitos con instrucciones sencillas para encontrarlo (por ejemplo: dar tres pasos a la derecha, salir al pasillo, saltar en un pie, abrir la puerta verde, decir una copla); el equipo buscador tiene que leer las instrucciones, cumplirlas y pasar a otro papelito. El otro equipo controla. Así hasta que encuentran el tesoro.
- También pueden proponer el **“juego de la pieza escondida”** que, al orientar la búsqueda, ayuda a establecer relaciones espaciales.
- El **“juego de recorridos”** (similar a la búsqueda del tesoro) sirve para situarse y crea la necesidad de tomar puntos de referencia cuando tenemos que describirlo a través de instrucciones o un plano.
- El **“veo-veo”** y otros juegos de este tipo que posibilitan reconocer las formas y expresarlas con las palabras apropiadas.

Como se explica para primer año, después de jugar en el patio, una buena rutina escolar consiste en prepararse para reingresar al aula. Recoger y ordenar los elementos de juego (aros, pelotas, etc.), lavarse las manos y la cara, peinarse, sacudir el polvo de las zapatillas, cantar en conjunto una canción que acompañe la entrada al aula, son actividades de transición que ayudan a que los niños y las niñas se calmen y aborden las nuevas actividades con tranquilidad.

### Juegos de mesa

Muchos juegos de mesa están estructurados a partir de distintas estrategias lingüísticas y matemáticas y por ello ofrecen buenas posibilidades para repasar contenidos del primer año. Las loterías de letras y de palabras, los dominós de sílabas, letras, palabras, figuras, números y operaciones sencillas, el “ahorcado”, el “tutti frutti”, los crucigramas, el juego de la oca con instrucciones sencillas, los juegos de dados y cartas y los rompecabezas son muy provechosos para que los alumnos y las alumnas resuelvan problemas, discutan, repasen la formación de palabras y la lectura de frases breves no sólo en el juego sino en las consignas para poder jugar. Estos juegos provocan el uso de conocimientos alfabéticos y matemáticos y al mismo tiempo, la necesidad de preguntar o solicitar ayuda al docente para resolver distintas situaciones. En el apartado **5. El juego didáctico en su relación con los contenidos gramaticales** se incluyen orientaciones para que los docentes pongan en práctica con sus alumnos y alumnas.

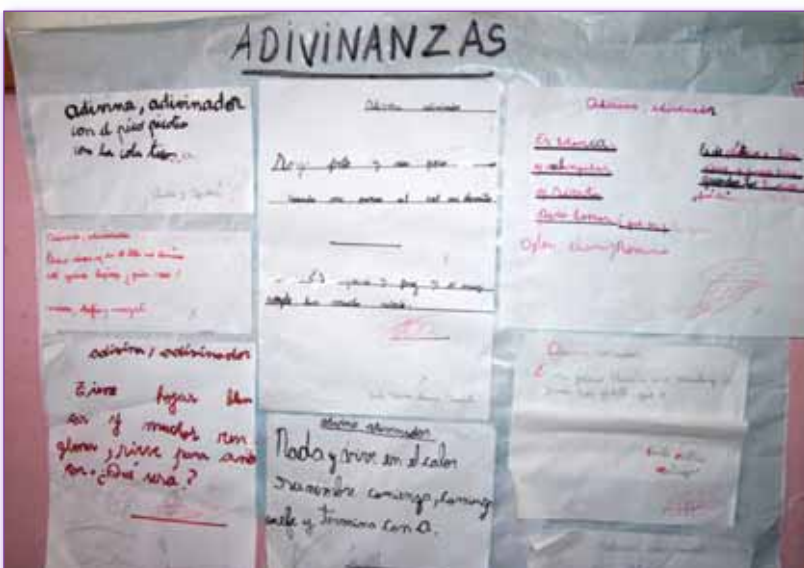
## Juegos del lenguaje... para jugar y aprender

Para cada día de este período, lo ideal es que el docente prepare algunos textos para ser leídos y comentados al principio de la tarea: adivinanzas, juegos del lenguaje, trabalenguas, rimas y poesías. Es recomendable empezar por estos textos porque permiten introducir el humor, el enigma y el sinsentido, porque la mayoría de los niños y las niñas conoce alguno y porque los conectan con el juego y los predisponen más rápidamente para prestar atención.

Además, como son textos breves, organizados rítmicamente, permiten jugar con los sonidos, contribuyen a la fluidez articulatoria y la pronunciación y favorecen la reflexión sobre las unidades de la primera y la segunda articulación, especialmente en lo que se refiere a los grupos consonánticos que suelen trabajarse en segundo año (tr, bl, cl... y otros). Este contenido no se termina en el período de repaso sino que se desarrolla durante todo el año. Debemos recordar que en el acervo cultural dedicado a la infancia, para cada grupo consonántico hay algún trabalenguas divertido que permite el reconocimiento y la ejercitación de la oralidad y la posterior reflexión sobre la escritura sin perder el enfoque cultural que caracteriza esta propuesta alfabetizadora.

¿Cómo seleccionar este material? En numerosas publicaciones y antologías de literatura infantil, así como en todos los libros de texto para el primer ciclo de las distintas editoriales hay coplas, adivinanzas, chistes, colmos, mentiras, tantanes, disparates y refranes. También se encuentran en las revistas infantiles y en los suplementos de los principales diarios. Asimismo las distintas festividades de todas las provincias ofrecen la oportunidad de recopilar coplas y canciones tradicionales. Además la poesía de tradición oral está en boca de toda la comunidad. Una vez seleccionado el material se pueden realizar las siguientes actividades durante el periodo de repaso:

- Leer grupalmente, cantar y hacer rondas.
- Escribir coplas y adivinanzas de la tradición oral en carteles e ilustrarlas; leer y escribir trabalenguas.
- Resolver las adivinanzas, aprender a leerlas o memorizarlas y plantear el enigma a otro grupo.
- Repetir los trabalenguas, en su totalidad o colaborando en algunas partes aprendidas.
- Memorizar las canciones cantándolas en el aula o en el patio.
- Inventar nuevos colmos y nuevas rimas para las coplas.



Este es el momento para que el grupo colectivamente, y cada uno de los niños y las niñas en particular, manifiesten sus dudas al hablar, escribir o leer y entre todos las resuelvan con la guía docente. Es el momento para repasar cómo se escriben las palabras, cómo se separa una de otra, cómo hacerlas más legibles.

## Leer y escribir todos los días

### La secuencia didáctica en el período de repaso

El período de recuperación y repaso es una oportunidad de revisión general de contenidos para todos los alumnos y las alumnas y de acompañamiento y seguimiento específico de aquéllos que más lo necesitan; por ello tiene **gran importancia para hacer efectiva la promoción asistida**. Para apoyar a docentes, alumnos y alumnas en esta instancia de comienzo de año, se recuerdan aquí algunas consideraciones básicas en relación con la propuesta alfabetizadora de este Programa, sustentada en el abordaje de textos completos mediante un conjunto de tareas que conforman una secuencia de trabajo.

A continuación recordamos algunos **puntos clave del marco conceptual de la alfabetización**:

- Es muy importante que los docentes releen atentamente los fragmentos en los que se presentan las características de las secuencias de tareas didácticas que abordan el texto instruccional, el narrativo y el poético, ya trabajados con los niños y las niñas de primer año.
- En cada secuencia aparecen las tareas con sus correspondientes contenidos focalizados. La primeras tareas focalizan aspectos relacionados con la lectura de textos y la exploración de sus propiedades mientras que a partir de aproximadamente la mitad de la secuencia se focalizan los aspectos referidos a la lectura y escritura de palabras y al sistema alfabético. Por último, las tareas finales consisten en la sistematización de los contenidos aprendidos.
- El modo de trabajo que se propone al interior de cada secuencia supone un orden en el desarrollo de las tareas y momentos de trabajo individual, en pares o colectivos, con un permanente desarrollo de la oralidad a través de la conversación en cada tarea que, luego de realizada, se expone para los compañeros y las compañeras.

La siguiente es una posible **secuencia de repaso**. Esta, más las combinaciones que propongan los docentes, producen nuevamente el contacto de los niños y las niñas con los contenidos ya abordados, en un clima de trabajo agradable y laborioso. El docente distribuirá las actividades en un cronograma semanal de tal modo que todos los días los alumnos y las alumnas puedan disfrutar de los juegos y tareas sobre los textos que, además, están destinadas a aumentar el interés por asistir a la escuela.

- En el aula. Presentación del títere, presentación de cada niño y cada niña. Cada uno se presenta a sí mismo. Conversan sobre quiénes son más compañeros y por qué. Escriben sus nombres. Se inicia el día con las rutinas aprendidas en primero: asistencia, presentes y ausentes. Se incentiva desde el primer día el relato de experiencias personales para impulsar el desarrollo de la oralidad y con la pertinente intervención del docente en la reformulación de los enunciados de los niños y las niñas.



- ¡Al patio! Se juega un juego colectivo.
- Volver al aula. Se lee un cuento. Se desarrolla una secuencia de tareas sobre el cuento leído. Se recitan o cantan coplas. Se escribe alguna de ellas. Se inventan nuevos finales conservando la rima. Se recuerda o se aprende una adivinanza, la memorizan y la escriben en el pizarrón.
- En la biblioteca. Una vez por semana los niños y las niñas concurrirán a la biblioteca de la escuela, o a otra de la zona. Se desarrollan tareas de biblioteca. (La lectura sobre este tema puede ampliarse en **Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo**).
- Se presenta el libro de lectura o los libros que los niños y las niñas llevarán durante el segundo año.

### Secuencia didáctica con canciones o coplas

Esta sería la organización de la secuencia si, por ejemplo, trabajan con canciones o coplas:

#### TAREA 1

##### Conversar

En la primera tarea de conversación se focalizan los aspectos culturales. Se evocan juegos de palabras, coplas, canciones, sinsentidos y jitanjáforas. Los alumnos y las alumnas dicen las que conocen, palmean, cantan a coro, en grupos. El docente lee el texto que ha seleccionado.

#### TAREA 2

##### Recitar

La siguiente tarea puede consistir en el recitado y lectura en eco. El docente relee o canta la canción seleccionada con los niños y las niñas hasta que logren memorizar el texto, acompañando cada verso con distintos gestos o movimientos. Luego localizan el texto en el libro de lectura o se reparten fotocopias de aquél. A la vez el docente tendrá la copla escrita en un papel afiche o papel madera, o en el pizarrón. Alumnos y alumnas tratan de leerlo con el compañero. El docente orienta la lectura a través de preguntas. Buscan palabras y cuentan las veces que aparecen. Las marcan en el texto. Luego marcan las rimas con color.

#### TAREA 3

##### Trabajar en el cuaderno

Copian del pizarrón la fecha y revisan si se ha copiado bien con la guía del docente. Título: (el que corresponda al texto). Pegan la fotocopia con el texto que han leído, en el cual han marcado las palabras y finales de palabras o rimas.

#### TAREA 4

#### Completar consultando el texto fuente

Los alumnos y las alumnas recitan o cantan nuevamente la copla o canción relejendo el texto al tiempo que el docente señala cada palabra que dicen en el pizarrón. El docente les plantea tareas de completamiento. Para ello reparte copias de la canción con blancos para ser completados por los niños y las niñas; éstos trabajarán en pares y consultando el texto escrito en el pizarrón o pegado en el cuaderno.

#### TAREA 5

#### Nuevamente, en el cuaderno

Si se trata de la primera actividad del día, copian la fecha y revisan la copia. Escriben el título: COMPLETO. Pegan los papeles que tienen el texto con los blancos llenos. El docente revisa la tarea y sugiere las correcciones. Para el desarrollo de estas tareas los docentes pueden consultar las propuestas de primer año.

#### TAREA 6

#### Escribir con ayuda

En pares repasan las rimas que han trabajado en la copla y piensan palabras que terminen igual, es decir piensan nuevas rimas. Los niños y las niñas proponen sus palabras, pasan al pizarrón y las escriben. Recordemos que es central en esta tarea que los alumnos y las alumnas pasen al pizarrón y escriban sus palabras con la colaboración del resto del grupo y la guía del docente.

#### TAREA 7

#### Ilustrar

Cuando los niños y las niñas emprenden la tarea de ilustrar una copla o un cuento, están realizando una tarea de interpretación. Esta situación en el contexto del proceso de alfabetización da origen a la verbalización, en la que el niño y la niña hablan del texto y de su particular interpretación expresada en el dibujo.

Todos los juegos, adivinanzas y lecturas dan lugar a actividades de repaso de lectura, escritura y revisión de palabras. Estas tareas, como ya hemos visto en el primer año, promueven un trabajo intensivo en relación con el desarrollo de la conciencia gráfica y la correspondencia fonológica; además se ponen en juego los conocimientos, predicciones e hipótesis que los niños y las niñas van formulando en torno a la escritura y su modo de representar y se incrementa el léxico de palabras escritas.



### Cada día de repaso, un cuento

Las narraciones ponen en escena diversas acciones, conflictos, formas de resolución de esos conflictos y diferentes visiones del mundo. Presentan personajes reales o fantásticos de manera accesible y seductora, lo que facilita que los niños y las niñas se identifiquen con ellos. Permiten comprender interrelaciones entre las personas, presentan espacios y tiempos cercanos y lejanos, conocidos o desconocidos. La lectura de libros de cuentos en el período de repaso y por supuesto, durante todo el año, es una actividad cultural de central importancia. Por eso, la secuencia cotidiana de actividades se cierra con la lectura de un cuento por parte del maestro.

El cuento puede ser leído en el aula o en la biblioteca, por el maestro, otro adulto, un estudiante del profesorado, el bibliotecario o alumnos y alumnas mayores.

### Las tareas sobre el cuento

En la escuela el cuento se lee para disfrutar del contacto con la literatura que es una puerta amplia de ingreso a la cultura escrita; se lee literatura en las horas o módulos destinados específicamente y en esos espacios el docente sabe cuándo preguntar o proponer un comentario posterior y cuándo mantener el silencio que acompaña la reflexión o la emoción de los niños y las niñas después de una lectura. La literatura permite explorar mundos posibles y experimentar sensaciones diferentes que no siempre pueden expresarse con palabras.

Pero la literatura, y en particular el cuento y el poema, en este Programa son también la puerta de entrada al sistema de escritura y en esos casos el docente ha de proponer tareas para desarrollar después de realizar la lectura en voz alta. Las siguientes son tareas que sugerimos para todo el primer ciclo:



- Comentar el texto, conversar sobre lo leído. El docente puede incentivar a los niños y las niñas para que cuenten anécdotas propias o ajenas, que recuerden a partir de lo leído. Esta evocación constituye un modo de interpretar el cuento puesto que las anécdotas que se aportan siempre dialogan de alguna manera con el texto.
- Renarrar para recuperar la secuencia narrativa, los personajes, el conflicto, etcétera.
- Dramatizar algunos fragmentos significativos de la trama: los niños y las niñas asumen el rol de los personajes principales. Para ello será importante que anoten los nombres de los personajes, alguna frase característica, que armen un pequeño guión escrito.
- Ilustrar y luego mostrar y comentar las ilustraciones frente al grupo.



## Las palabras de los cuentos

Para aprender a leer y escribir es necesario que los niños y las niñas aborden el texto (en este caso narrativo), con tareas como las que aquí se sugieren, que reconozcan progresivamente los elementos paratextuales y también que desarrollen tareas que les permitan enfocar y poner bajo la lupa algunas expresiones y palabras significativas para avanzar paralelamente en el dominio del sistema de escritura.

Por lo tanto, es deseable que durante el período de repaso los niños y las niñas encuentren oportunidades cotidianas para realizar las tareas que se consideran indispensables sobre oraciones y palabras, a saber:

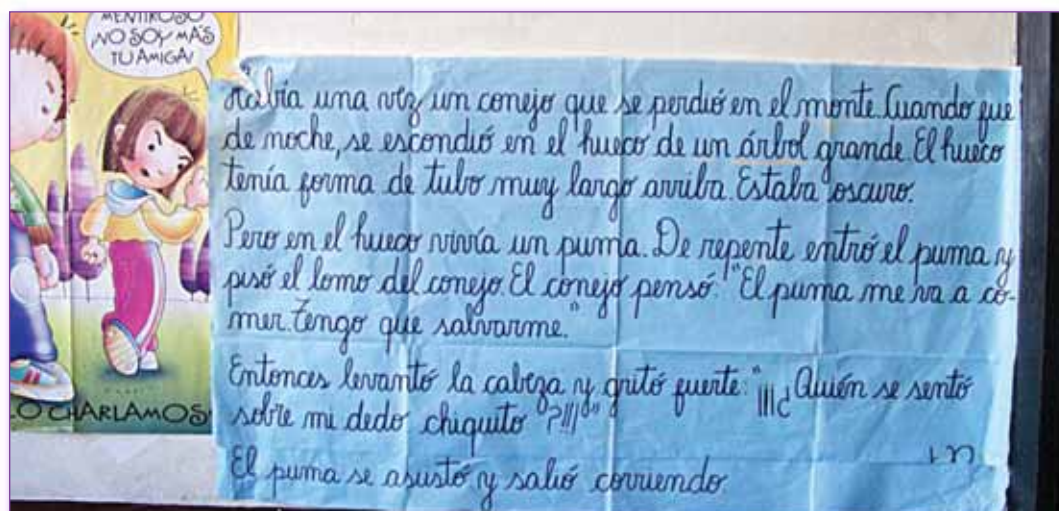
- Ordenamiento de las palabras en una oración, por ejemplo las fórmulas canónicas de comienzo y cierre (había una vez, colorín colorado, frases que repiten los personajes, etc.).
- Lectura de palabras entre distractores (por ejemplo, los nombres de los personajes).
- Comparación y ordenamiento de palabras largas y cortas según su cantidad de letras.
- Comparación de palabras: principios y finales iguales y distintos en coplas y poemas.
- Agrupamiento de palabras que empiezan o terminan igual o que son similares en alguna de sus partes.
- Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de una palabra.

Se puede consultar un ejemplo de secuencia completa, a partir del cuento *Federico dice no*, de Graciela Montes, en **Todos pueden aprender. Lengua en 1º**, página 49.

## La tipografía en el periodo de repaso de segundo año

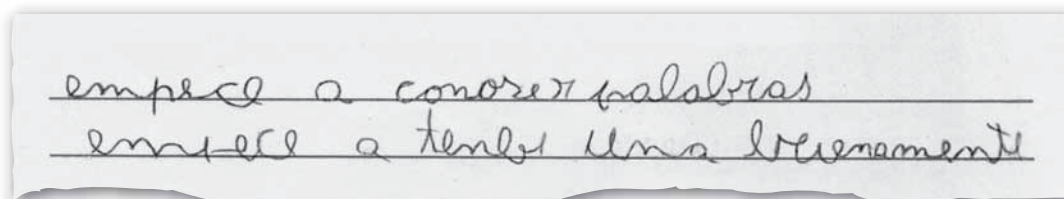
En caso de que la tipografía empleada durante el primer año haya sido imprenta mayúscula, en este periodo de repaso los alumnos y las alumnas también tendrán a su disposición los textos en cursiva, con buena diferenciación entre mayúsculas y minúsculas y con la puntuación completa.

Al finalizar el período de repaso, habiendo desarrollado las actividades anteriores, seguramente los alumnos y alumnas están en condiciones de iniciar las actividades del segundo año con mayor seguridad porque han tenido oportunidad de afianzar los conocimientos adquiridos en primer año.





### 3. Elaborar la planificación para segundo año



#### 3.1. Pensar las tareas para aprender los contenidos

Puede resultar un “ejercicio” interesante para los docentes releer **Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo** y luego resolver las consignas de trabajo que siguen.

##### **Primera consigna para el docente:**

A continuación se mencionan cuatro tipos de tareas:

1. Texto y cultura
2. Lectura del docente
3. Paratexto, formato, diagramación
4. Renarración, memorización, recitado

Justifique por qué, al realizar las tareas anteriores (de 1 a 4) con distintos tipos de textos, los alumnos y las alumnas tienen oportunidades de ejercitar la lectura compartida con los compañeros y compañeras, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) de cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios así como de poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños y las niñas, entre otros.

##### **Segunda consigna para el docente:**

Después de releer en la publicación citada la caracterización de las siguientes tareas, pueden resolver otra consigna de trabajo.

5. Lectura y escritura de palabras y oraciones, relectura de fragmentos.
6. Lectura y escritura de palabras.
7. Comparación de palabras.
8. Análisis de cantidad, orden, sonido y tipo de letra de una palabra.
9. Escritura de palabras y oraciones sin ayuda y reflexión guiada.



Justifique por qué, al realizar las tareas anteriores (de 5 a 9), los alumnos y las alumnas tienen oportunidades para aprender la lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

Asimismo, justifique por qué los alumnos y las alumnas, al realizar esas tareas, ejercitan la escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.

Observe de qué manera, a través de las tareas propuestas, los alumnos y las alumnas participan en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

### 3.2. Fundamentar las decisiones

El docente es un profesional de la educación que permanentemente toma decisiones relativas a las estrategias que promueven, conducen y monitorean los aprendizajes de su grupo de alumnos y alumnas. Estas decisiones, que han de estar sólidamente fundamentadas, se concretan y explicitan en la planificación que piensa e implementa cada año.

La propuesta alfabetizadora de este Programa se desarrolla a través de una secuencia de tareas que parten del estudio del texto y su contexto de producción y recepción y llegan, a través de pasos sucesivos y graduales a las unidades mínimas que componen las palabras (vocales, consonantes y grafemas que los representan en el escrito).

A continuación se invita a los docentes a reflexionar acerca de los fundamentos de esta propuesta alfabetizadora a través de algunas preguntas orientadoras, para ayudarlos a que puedan hacer explícitos esos fundamentos en las planificaciones. Habitualmente, uno de los problemas que aparece en ellas es que se seleccionan unidades sin significado como las letras o las sílabas para comenzar la enseñanza o bien se planifican actividades que aunque resulten interesantes para los niños y las niñas muchas veces no permiten una exploración sistemática de todos los aspectos de la escritura, lo cual es imprescindible en la base de este aprendizaje.

#### **Acerca de las unidades de trabajo para primer ciclo:**

- ¿Por qué esta propuesta parte del texto, continúa con la oración y llega a la palabra, como unidades alfabetizadoras en el primer ciclo?

#### **Acerca de la tarea:**

- ¿Por qué la tarea es la unidad de trabajo para el niño y la niña en el aula y no fuera de ella?
- ¿Las tareas son todas iguales? ¿Cuáles son las diferencias más importantes?
- Explique con sus palabras qué significa focalizar un contenido en la tarea.
- ¿Siempre es el docente el que lee y explica todo en voz alta?

### Acerca de la secuencia de tareas:

- ¿Por qué las tareas son sucesivas y conviene respetar el orden en que se presentan?
- Explique el concepto de recursividad en las tareas. Argumente, exponga razones por las cuales la recursividad no implica aburrimiento ni hacer siempre lo mismo.
- Las tareas abordan diferentes aspectos del texto pero, sobre todo en este período de repaso, siempre terminan con un trabajo intensivo sobre la palabra. ¿Por qué es importante que se focalice nuevamente la palabra en el segundo año?







#### 4. Textos y actividades para después del repaso

CUANDO APRENDI A LEER ME PUSE MUY CONTENTO  
PORQUE AHORA PODIA LEER MIS CUENTOS  
FAVORITOS Y CUANDO EMPECE A ESCRIBIR  
AUN MÁS FELIZ PORQUE PODIA ESCRIBIR  
Y LEER.

Después de este primer mes de repaso, y una vez organizado el grupo, les proponemos un **trabajo sistemático sobre textos**, de acuerdo con los principios generales de esta propuesta alfabetizadora, según la cual los alumnos y las alumnas trabajan **unidades lingüísticas portadoras de sentido** donde exploran progresivamente las letras y las sílabas, que son unidades desprovistas de significado.

En el segundo año se propone el **trabajo focalizado sobre tres tipos de textos: la consigna escolar, la literatura narrativa y la poesía**. A partir de estos textos se desarrollan secuencias de tareas lógicas y cronológicamente organizadas, cada una de las cuales demanda un trabajo sostenido de por lo menos diez días para completar su desarrollo. En este Módulo se proponen tres modelos de secuencias, sobre las que el docente podrá desarrollar otras secuencias para otros textos diferentes, de modo que los niños y las niñas atraviesen una experiencia de lectura rica no sólo en la variedad de textos sino también en la cantidad de situaciones de exploración que se les propone. Estas condiciones resultan imprescindibles para la enseñanza de la lengua escrita a lo largo del segundo año de alfabetización.

Se sugiere que los docentes trabajen en dos modalidades: una **modalidad intensiva**, para lo cual tienen en este Módulo el detalle de las tareas que conforman las secuencias para los tres tipos de textos; y una **modalidad extensiva**, especialmente destinada a la lectura libre que debería realizarse por lo menos una vez por semana en biblioteca o en el aula, donde los alumnos y las alumnas comparten la lectura de cuentos y poemas realizada por el docente o leen individualmente según su gusto, sin realizar tareas posteriores.

Proponemos que los alumnos y las alumnas del segundo año realicen cinco secuencias intensivas de lectura de consignas en el año, según se explica en este Módulo; cinco secuencias intensivas de lectura de cuentos y cinco secuencias intensivas de lectura de poesía. De estas lecturas, derivan las reflexiones gramaticales y normativas que corresponden al segundo año.

Además de estas quince secuencias intensivas, cada una de las cuales insume aproximadamente una semana, los alumnos y las alumnas, como se ha dicho, realizarán lecturas libres en la biblioteca o en el aula y podrán experimentar juegos del tipo de los que se proponen en este Módulo.



## 4.1. El texto instruccional

El segundo año ofrece un momento más que oportuno para abordar el trabajo intenso con un tipo de texto que atraviesa la vida escolar y causa problemas de comprensión a los alumnos y las alumnas: **las consignas**.

Las necesidades comunicativas promueven la producción y el uso de textos que cumplen funciones específicas, es decir, sirven para diferentes propósitos. Algunos textos cumplen la función de indicar procedimientos, ordenar, programar, dirigir: son los textos instructivos o instruccionales, que están destinados a lograr la realización concreta de acciones, la ejecución de tareas específicas por parte del que los escucha o los lee.

Algunos ejemplos de textos instruccionales son los manuales de instrucciones para armar o usar artefactos domésticos e industriales, los folletos con instrucciones sobre el uso de distintos productos, las indicaciones, reglamentos y las recetas de cocina como la que trabajaron los niños y las niñas de primer año.

En la vida escolar, el discurso instruccional se utiliza cotidianamente en las consignas, que ocupan un lugar importante en la organización de las actividades del aula y de las tareas para la casa. Todos los alumnos y las alumnas, pero muy especialmente los más pequeños, que cursan el primer ciclo, tienen dificultades de comprensión de consignas. Por eso es preciso desarrollar en el primer ciclo la comprensión de textos instruccionales necesarios para la vida en la escuela (las consignas) y la comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños y las niñas (recetas, instrucciones para jugar o elaborar un objeto).

El camino para comprender los textos instruccionales se abrió en primer año posicionando a los niños y las niñas como lectores frente al texto completo y el trabajo sistemático con la receta de cocina.

Es recomendable que los docentes releen atentamente la secuencia didáctica sobre el texto instruccional de primer año, donde se detalla el trabajo completo sobre una receta (**Todos pueden aprender. Lengua en 1º**, página 37).

En segundo año **se focalizará el estudio de la consigna escolar escrita**, sin descuidar la comprensión cotidiana de la consigna oral.



### La consigna

La consigna es un texto que indica al que lo escucha o lee qué debe hacer y a veces, cómo debe hacerlo. Las consignas pueden ser orales o escritas. Las primeras son más fáciles de comprender porque se enuncian en medio de una situación comunicativa en la que se encuentran presentes, tanto el maestro que formula la consigna como los alumnos y las alumnas que tienen que comprenderla; si hay que referirse a un objeto, éste también se encuentra presente y puede ser observado; el maestro puede repetir, reformular o hacer gestos aclaratorios mientras explica la consigna y evalúa la comprensión de sus alumnos y alumnas, a veces por gestos, otras por preguntas de los niños y las niñas. En fin, todos estos aspectos facilitan la comprensión de la consigna oral.



En cambio la consigna escrita es mucho más difícil de entender. Cuando el niño o la niña la lee, quien la formuló no está presente. Pero además es generalmente un texto breve en el que hay que entender el significado preciso de cada palabra que indica qué hay que hacer (comparar, definir, emplear, etc.). No todos los que formulan consignas quieren decir lo mismo aunque empleen las mismas palabras. Además, aun en los libros de texto, muchas veces las consignas son poco claras o están mal formuladas.

Es importante que los docentes comprendamos que la consigna es un texto que hay que enseñar a leer, comprender y producir. Debemos entender que es un texto tan importante como el cuento o el poema, porque la vida cotidiana está atravesada por consignas e instrucciones y en todas las actividades humanas se valora a las personas que entienden con precisión lo que tienen que hacer cuando se les indica. De manera que no se pierda el tiempo cuando se dedican clases a analizar consignas con los alumnos y las alumnas del primer ciclo, entenderlas y resolverlas o ejecutarlas.

### ¿Cómo se comprende una consigna?

Para comprender consignas es necesario que el destinatario reconozca globalmente el propósito u objetivo que le indica la consigna, es decir, que tenga una representación mental de lo que tiene que hacer.

Las consignas escritas relacionadas con la tarea escolar pueden aparecer solas, como un enunciado único. Por ejemplo: **Buscar palabras que riman con PATO;** o pueden aparecer en una secuencia de enunciados, cada uno de los cuales indica acciones a desarrollar en un determinado orden. Por ejemplo:

#### *Colección de semillas*

- *Ordenar las semillas recolectadas según el tamaño o el color.*
- *Pegar las semillas con cinta adhesiva transparente en la cartulina.*
- *Escribir el nombre de cada semilla.*

En la consigna escrita en forma de secuencia es importante que el alumno o la alumna comprenda el orden en que hay que realizar las acciones, generalmente indicado por los números, pero también por el orden en que aparecen las instrucciones.

### ¿Cómo enseñar a comprender consignas?

Primero, es prudente que el docente las analice para prever las dificultades que presentan; luego, en la clase, las escribe en el pizarrón y las lee con los niños y las niñas; a continuación, puede formular preguntas que recaen sobre los distintos elementos de las consignas y abordar las dificultades previamente identificadas, por ejemplo:

*Armar una cadena de palabras. La última sílaba de cada palabra es la primera de la siguiente: navaja coliflor paloma taberna jarabe sopa florista beso.*



Para comprender lo que tienen que hacer a partir de esta consigna, los niños y las niñas necesitan darle a la palabra “armar” un significado más explícito, más preciso: *¿significa pensar cómo irían las palabras, leerlas o escribirlas?* Lo mismo sucede con “cadena”. ¿Cuál es su significado literal? ¿Significa colocar una palabra a continuación de otra? Pero, ¿no se encuentran ya en una cadena? Al mismo tiempo, aparece un término específico: “sílabas”. ¿Saben todos los alumnos y las alumnas qué es una sílaba, cuáles son las sílabas de las palabras enunciadas y cuál es la última sílaba de cada palabra?

Este tipo de actividades con las consignas es una importante rutina de trabajo para tener en cuenta hasta que los alumnos y las alumnas se familiaricen con el modo de interpretar este tipo de texto y comiencen:

- a preguntar ellos mismos por los elementos que no comprenden,
- a localizar claramente el lugar de la duda, en vez de preguntar globalmente qué hay que hacer.

Esta es una actividad que permite descubrir el estilo de las consignas de los libros de lectura, que suelen presentar numerosos obstáculos a la comprensión.

### El vocabulario usado en las consignas

Una dificultad muy común en relación con el léxico de las consignas es la utilización de las mismas palabras con distintos significados: consultar, organizar, investigar, graficar, inventar, explicar, relacionar, confeccionar, etc. La diversidad de significados que asumen obstaculiza la idea de la acción concreta a la que hace referencia cada una de ellas. Por eso es necesario acordar un significado antes de solicitar la realización de la consigna o bien sustituir estas palabras por otras más específicas, logrando que cada término signifique una o varias acciones concretas (en el próximo apartado se presentan algunos ejemplos de ello).

Siempre es preferible que la consigna enuncie de modo directo el procedimiento o acción específica que se indica o espera, en lugar de verbos con significados diversos o muy generales, como el siguiente:

#### *Buscar hojas de distintos tipos.*

“Buscar” es una acción concreta, pero lo que se pretende es que los niños y las niñas encuentren hojas y luego hagan algo con ellas: ¿Qué? ¿Juntarlas y guardarlas? ¿Traerlas al aula? Cualquiera de estos verbos les permitiría una rápida representación de lo que tienen que hacer. Algo similar sucede con la siguiente consigna:

#### *Investigar el significado de la palabra robot.*



“Investigar”, como hemos dicho, es un verbo que puede referirse a numerosas acciones pero que resulta confuso cuando se lo usa en casos como éste. Es necesario diferenciar una investigación sobre los robots, en cuyo caso los niños y las niñas tendrían que recurrir a enciclopedias, revistas, Internet, etc., de investigar sobre la palabra robot. En este último caso es preferible enunciar las acciones específicas que deberían realizar, por ejemplo: **Buscar la siguiente palabra en el diccionario. Escribir su significado en el cuaderno.**

## Algunos verbos de uso frecuente en las consignas

A continuación se presenta un vocabulario básico de verbos que se usan en consignas para el primer ciclo, para que los docentes reflexionen en torno de su significado. En los ciclos sucesivos, se añadirán nuevos verbos, que se usan en consignas más complejas.

La selección de un conjunto de verbos frecuentemente empleados en el segundo año constituye un marco de referencia para formular objetivos, expectativas y consignas de trabajo. Cada uno se relaciona con otros verbos o consignas que lo desarrollan y especifican:

- Las consignas que indican SUBRAYAR, MARCAR O ENCERRAR, APAREAR o BUSCAR EL PAR DE ALGO se relacionan con las habilidades de IDENTIFICAR, SELECCIONAR, RECONOCER, DISTINGUIR.

Ejemplo:

- *Subrayar las palabras largas ...*
- *Encerrar en un círculo las palabras que terminan como PATO.*
- NOMBRAR se relaciona con las habilidades de DESIGNAR, LLAMAR, DENOMINAR.

Ejemplo:

- *Nombrar animales domésticos.*
- *Tiene pelos, cuatro patas, bigotes y maúlla, ¿Qué animal es?*
- DESCRIBIR se relaciona con DECIR CÓMO es algo/alguien, DECIR LO QUE PASA CUANDO.

La descripción es un texto o fragmento textual que responde en general a la pregunta: **qué/cómo es**. Es el procedimiento inverso a la denominación, que, por síntesis, nombra algo ya caracterizado.

Ejemplo:

- *¿Cómo es Don Pepito el verdulero? ¿Qué pasa cuando echamos un terrón de azúcar en un vaso de agua?*
- DIBUJAR, HACER UN GRÁFICO se relaciona con CONSTRUIR, PROPONER, PROPONER UN MODELO.

Ejemplo:

- En matemática, los alumnos grafican la solución a las situaciones problemáticas que se les proponen; en lengua dibujan situaciones y personajes a partir de sus lecturas.
- ORDENAR se relaciona con PONER EN SECUENCIA, PONER EN UN ORDEN QUE SE INDICQUE (de mayor a menor, por relación de proximidad o lejanía con un hecho o circunstancia, etc.)
- COMPARAR se relaciona con EXAMINAR, OBSERVAR ATENTAMENTE dos o más objetos, procesos o conceptos para descubrir sus RELACIONES, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS.



## La forma sintáctica de la consigna

Un aspecto de mucha incidencia en la comprensión de las consignas es su estructura sintáctica. En la consigna se usan verbos en infinitivo con valor imperativo (*buscar, leer, resolver*, ejemplo: **Buscar palabras que empiecen con P**); se usan imperativos (*busca/buscá*); hay un objeto que depende del verbo (Por ejemplo: **Subrayar/ Subraya/ Subrayá las palabras cortas**); un lugar para buscar o escribir (en el siguiente texto, en el manual, en el cuaderno). Hay que ayudar a los alumnos y las alumnas a reconocer estas funciones por el uso, conversando con ellos, haciéndoles preguntas: *¿Qué tenemos que hacer? ¿Con qué? ¿Dónde? ¿Cómo se imaginan el resultado final de este trabajo?*

El docente puede contribuir significativamente en esta tarea si se mantiene muy alerta frente a los obstáculos que encuentran sus alumnos y alumnas, porque a veces las dificultades están relacionadas con los aspectos que se han mencionado hasta aquí, pero otras veces los niños y las niñas no comprenden los contenidos curriculares a los que se refieren las consignas. Por ejemplo, frente a la consigna **Leer el siguiente texto y reemplazar por un sinónimo las palabras subrayadas**, podría darse el caso de que, aún comprendiendo el significado de “leer” y “reemplazar”, no logren resolverla porque desconocen el significado del término “sinónimo” que pertenece a un campo específico e implica no sólo el aprendizaje de la palabra como tal sino de un concepto metalingüístico del cual tienen que apropiarse en las horas de Lengua.

En el segundo año, mientras avanzan en la comprensión de consignas, los niños y las niñas irán desarrollando un conjunto de actividades relacionadas con los distintos contenidos del currículum, que tienen algo en común: para llevarlas a cabo es necesario leer instrucciones o recetas. Organizar una huerta, cultivar plantas, preparar un postre, hacer el pan, preparar un álbum del curso, jugar un juego, fabricar títeres, armar un herbario o un terrario, son actividades que en la sociedad y también en la escuela requieren instrucciones o recetas.





## Tareas relacionadas con las consignas

- Cada docente de segundo año puede preparar un vocabulario básico de verbos (palabras que indican acción) en las formas que éstos adoptan en las consignas que habitualmente les propone a sus alumnos y alumnas: *pintar/pinta/pintá, subrayar/subraya, encerrar, hacer un círculo, buscar/busca/buscá, recortar, pegar, escribir, leer/leé...* etc.
- Los alumnos y las alumnas aprenden a leer ese vocabulario básico y a explicar qué se hace en cada caso.
- Simultáneamente aprenden a escribirlo.
- Los alumnos y las alumnas se ejercitan en la resolución de problemas de consigna. El docente escribe una consigna en el pizarrón. Los alumnos y las alumnas la leen y entre todos explican oralmente qué tienen que hacer. Ejemplo: *¿Qué tenemos que hacer si leemos: Escribir el nombre/nombre y apellido/la fecha; llenar los espacios en blanco; pegar la figurita de un animal?* Cada docente ejemplifica los problemas de consigna con el tipo de consignas que usa.

## Actividades con consignas complejas a lo largo de todo el Segundo Año

Con el fin de dar continuidad a la tarea iniciada, los docentes pueden seleccionar en los libros de texto para primero y segundo año que existen en las escuelas un instructivo para armar un juguete sencillo y un instructivo para jugar un juego (este último lo pueden copiar directamente de la tapa de los juegos). Elaboran la secuencia de actividades para que los niños y las niñas lean y escriban a partir del instructivo, tomando como modelo la citada secuencia.

Se sugiere que el trabajo con el instructivo se distribuya de la siguiente manera:

- Primero, leen y comprenden el instructivo para jugar un juego; esta tarea finaliza con el juego.
- Segundo, leen y comprenden el instructivo para armar un juguete, esta tarea finaliza con el armado del juguete.

## 4.2. El texto narrativo... con mayor complejidad

Las escuelas o las aulas de primer ciclo tienen bibliotecas con mayor o menor cantidad y diversidad de libros. Las actividades que se sugieren a continuación están pensadas para trabajarlas con esos libros y/o con los libros de lectura de los niños y las niñas. Para planificarlas, es conveniente que los docentes releen detenidamente en **Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo** los apartados correspondientes a la lectura.

Los docentes podrán, entonces, desarrollar secuencias didácticas para trabajar los textos que seleccionen. A continuación se presenta una **secuencia de tareas sobre un cuento**, para que puedan tomar como ejemplo.



## La vuelta al mundo

Javier Villafañe

Había una vez, un chico que se llamaba Santiago, salió de su casa en un triciclo para dar la vuelta alrededor del mundo.

Iba pedaleando por la vereda y en el camino se encontró con un perro y un gato, que le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Voy a dar la vuelta alrededor del mundo.

-¿Podernos ir los dos?

-Sí, vengan.

Y el perro y el gato se pusieron detrás del triciclo. Santiago siguió pedaleando y se encontró con un gallo, un conejo y un caracol, y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago? Y Santiago respondió:

-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.

-¿Podemos ir los tres?

-Sí, vengan.

Y el gallo, el conejo y el caracol se pusieron detrás del perro y del gato, que iban detrás del triciclo.

Santiago pedaleaba y el triciclo iba a toda velocidad. En el camino, se encontró con una hormiga, una vaca, un grillo y una paloma, y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago? Y Santiago respondió:

-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.

-¿Podemos ir los cuatro?

-Sí, vengan.

Y la hormiga, la vaca, el grillo y la paloma se pusieron detrás del gallo, del conejo y del caracol, que iban detrás del perro y del gato.

Santiago pedaleaba y el triciclo iba a toda velocidad. En una curva se encontró con un camello, una tortuga, un caballo, un elefante y un pingüino, y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago? Y Santiago respondió:

-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.

-¿Podemos ir los cinco? -Sí, vengan.

Y el camello, la tortuga, el caballo, el elefante y el pingüino se pusieron detrás de la hormiga, de la vaca, del grillo, de la paloma, del gallo, del conejo y del caracol, que iban detrás del perro y del gato.

Santiago siguió pedaleando y, de pronto, frenó el triciclo. Se detuvo para ver un charco que había hecho la lluvia y dijo:

*-Es un río que está buscando barcos.*

Y el perro, el gato, el gallo, el conejo, el caracol, la hormiga, la vaca, el grillo, la paloma, el camello, la tortuga, el caballo, el elefante y el pingüino se detuvieron y miraron el río que había hecho la lluvia. Santiago puso el triciclo en marcha y se encontró con una jirafa, un loro, un cordero, un león, un mono y una cigüeña, y le preguntaron:

*-¿A dónde vas, Santiago? Y Santiago respondió:*

*-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.*

*-¿Podemos ir los seis? -Sí, vengan.*

Y la jirafa, el loro, el cordero, el león, el mono y la cigüeña se pusieron detrás del camello, de la tortuga, del caballo, del elefante, del pingüino, de la hormiga, de la vaca, del grillo, de la paloma, del gallo, el conejo y del caracol que iban detrás del perro y del gato.

Santiago siguió pedaleando y frenó el triciclo para ver un molino. Todos miraron el molino.

*-Está quieto -dijo el caballo. No mueve las aspas.*

*-No mueve las aspas porque no hay viento -dijo el gallo.*

*-Es inútil-se lamentó la hormiga-. Por más que me ponga en puntas de pie jamás podré ver un molino. Está muy alto.*

Y la jirafa le dijo a la hormiga:

*-Lo verás subiéndote sobre mi cabeza.*

La jirafa inclinó el cuello y apoyó la cabeza a un lado del triciclo. La hormiga avanzó unos pasos y subió por la frente de la jirafa. Entonces, la jirafa levantó el cuello, desde lo alto, la hormiga exclamó:

*-¡Qué hermoso es un molino! Nunca había visto un molino.* La jirafa encogió el cuello, bajó la cabeza al ras del suelo y la hormiga volvió a pisar la tierra. Y cuando la hormiga se puso en fila, detrás de la vaca, Santiago siguió pedaleando, y al llegar a la puerta de su casa frenó el triciclo y dijo:

*-Hemos dado la vuelta alrededor del mundo.*

Y allí se despidieron. Unos se fueron caminando, otros, volando.

Santiago entró en su casa. Había dado la vuelta alrededor de la manzana.

## TAREA 1

### Siempre empezamos con una conversación

Las conversaciones e intercambios orales relacionados con la tarea “Texto y cultura” persiguen dos objetivos complementarios: por un lado recuperar los saberes de los niños y las niñas en relación con el cuento que se les propone. Por ejemplo, si se trata de cuentos con animales, trataremos de recuperar lo que conocen sobre estos cuentos tradicionales, cómo son los personajes en los cuentos del zorro y el quirquincho, qué pasa en esos cuentos, quién vence o engaña a quién, ya que generalmente al enfrentarse con un animal grande y poderoso, triunfa el más pequeño e inteligente.

Cuando se trata de cuentos con personajes centrales como en el caso de Santiago, se recuperan personajes de otros cuentos para compararlos en cuanto sus características y a la resolución de los conflictos que enfrentan.

Por otra parte, estas preguntas van profundizando el análisis de la trama narrativa, la identificación del conflicto, la caracterización de los personajes, lo cual acrecienta su anticipación lectora sobre el género.

*¿Dónde sucede el cuento? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo son? ¿Qué tamaño tiene cada uno? ¿Quién camina más lentamente o más rápido? ¿Quién puede comer a quién? ¿Qué hace Santiago con su triciclo? ¿Cuándo?, etc.*

## TAREA 2

### Y luego proponemos renarrar o dramatizar y leer grupalmente en voz alta

Cuando se trata de textos narrativos, la dramatización y la renarración de fragmentos seleccionados del cuento son tareas específicas. Después de las preguntas orientadoras se pide a los niños y las niñas que renarran el cuento. Se pueden grabar algunas renarraciones para que ellos escuchen sus voces.

Mientras los alumnos y las alumnas renarran, todos se fijan si aparecen los personajes, las principales acciones que en este caso se facilitan porque se repiten, etc. El docente observa los avances y alienta la reconstrucción del relato.

Como el cuento no comienza ni termina con las fórmulas canónicas, se recuerdan las frases de apertura y cierre que se conocen y se propone agregarlas al renarrar.

Se propone a los niños y las niñas representar el cuento asumiendo por grupos las voces de los personajes y el diálogo entre ellos. Para ello se realiza la lectura en voz alta, por grupos, de las réplicas de diálogo:





“-¿A dónde vas, Santiago? Y Santiago respondió:  
-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.  
-¿Podemos ir los (dos, tres, cuatro, cinco) seis?  
-Si, vengan.”

El docente asume la voz del narrador y marca el cambio de voces en la lectura, lo cual organiza la participación en ella.

### TAREA 3

#### Exploramos el paratexto

En esta exploración se identifican los elementos destacados en negrita: el título y el autor, se observa dónde están ubicados y qué tipografía (tamaño y grosor de las letras) presentan. Si los hay, se observan la letra capital y las ilustraciones. Se comparan los elementos paratextuales de este cuento con cuentos anteriores.

### TAREA 4

#### Se va anotando en el cuaderno lo que se trabaja colectivamente

En el cuaderno los niños y las niñas copian el nombre del cuento y el autor. Si no se ha trabajado con un texto del libro de lectura, pegan el cuento. Luego escriben todo lo que van resolviendo y revisando en el pizarrón.

### TAREA 5

#### Siempre se analiza, se discute y se piensa en conjunto

*¿Cuáles son los animales que siguen a Santiago en su vuelta al mundo?*

*¿Cómo los tendría que acomodar si los sube al triciclo y ubica abajo los más grandes y pesados y arriba los más chiquitos y livianos?*

*Si Santiago los lleva en una fila ¿cómo quedaría la fila si los cuadrúpedos llevan en su lomo a las aves? ¿Cómo quedaría si Santiago decide no llevar a los animales domésticos? ¿Quiénes se tendrían que quedar?*

*Si Santiago fuera alérgico a las plumas ¿a qué animales no invitaría?*

*Si a Santiago no le gustaran los insectos, ¿a quiénes les diría que no lo acompañen en su viaje? Cuando se despidieron, ¿quiénes se fueron caminando? ¿Quiénes volando?*

La organización de las filas puede hacerse sobre el banco con carteles con las palabras impresas. Todo este trabajo que se realiza en pares con el compañero de banco, se recupera en el pizarrón en situación colectiva y con la guía del docente.

- Anotan los nombres de los personajes. Revisan si la escritura es correcta y completa.
- Escriben las filas organizadas sobre las sugerencias anteriores; piensan nuevas posibilidades para proponer al resto de la clase a partir de los nombres de los personajes. Por ejemplo, Santiago lleva a los animales cuyos nombres empiezan con vocal o tienen diéresis, tilde, jota, elle, hache, más vocales, etc.
- Elaboran oraciones en sus cuadernos a partir de esa búsqueda. Por ejemplo (animales con elle): Y el gallo, el grillo, el camello y el caballo se pusieron detrás de/siguieron a Santiago. Revisan la escritura de mayúscula inicial, coma intermedia y punto final.

En este cuento aparecen dos planos; en uno de ellos, Santiago sale a dar una vuelta al mundo seguido por innumerables animales, ven un río y luego un molino con las aspas quietas; cuando vuelven, se despiden. En otro plano Santiago sale en triciclo, por la vereda, a dar una vuelta a la manzana, ve un charco y vuelve a su casa. Para comprender esto y dejarse sorprender por el final del cuento (“Santiago entró en su casa. Había dado la vuelta alrededor de la manzana.”) que exige una reinterpretación de lo ya leído, el lector tiene que hacer inferencias.

Estas inferencias pueden surgir a partir de una consigna como la que sigue:

Llenar los blancos:

Santiago salió a \_\_\_\_\_

Santiago dio la vuelta a la \_\_\_\_\_

A partir de las respuestas de los alumnos y las alumnas se recuperan los elementos de uno y otro plano.



## En segundo año, la lectura incorpora más comprensión, más discusión y más escritura

La **comprensión lectora** es un proceso comunicativo e interactivo entre el lector y el texto que lee. El lector construye una representación mental acerca del significado del texto. Para eso realiza inferencias y aplica recursos de procesamiento de la información y almacenamiento en la memoria.

Ningún texto expresa todo lo que el lector termina entendiendo. Esto sucede porque el que escribe considera que su lector tiene conocimientos sobre el mundo, sobre las cosas. Entonces, los textos exigen que el lector realice **inferencias**. Inferir consiste en reponer una información que no está en el texto, pero que es necesaria para la interpretación del mismo.

Sin embargo, no todos los lectores pueden hacer las inferencias necesarias para comprender los textos. A los niños y las niñas pequeños hay que ayudarlos a realizar inferencias y enseñarles a hacer preguntas al texto y a hacer (y hacerse) preguntas sobre el texto para encontrar información que necesitan para comprender. Es el docente quien debe guiar este proceso.

Teniendo en cuenta el marco teórico de esta propuesta (en particular en relación con las características de las tareas y la secuencia), las tareas desarrolladas con el cuento de J. Villafañe, y la definición de comprensión lectora, los docentes podrán proponer a sus alumnos y alumnas tareas de lectura, escritura y formulación de inferencias para otros cuentos.

Es importante recordar que siempre las secuencias se cierran con tareas de sistematización de lo aprendido. Además, al finalizar cada una de ellas, los alumnos y las alumnas están en condiciones de escribir al dictado las palabras aprendidas y formular frases y oraciones breves referidas a los textos leídos y a los juegos que han realizado. El docente organiza con ellos esta actividad, dándoles tiempo para repasar cuántas palabras aprendieron. En el momento del dictado, será necesario que les facilite tiempo para pensar y escribir y les repita las palabras varias veces.

En todo el primer ciclo se recomienda que, además del cuaderno, cada alumno y cada alumna recupere la libretita con índice que empleó en el primer año para aumentar su propio diccionario.

En segundo año los niños y las niñas pueden comenzar con la **renarración escrita** o intentar pequeños textos o partes de textos como escritura de exploración. También pueden formular oraciones en relación con la ilustración de pasajes de los textos leídos.





## 5. El juego didáctico en su relación con los contenidos gramaticales

Una preocupación frecuente de los docentes de segundo año se relaciona con la inclusión de los contenidos relativos a la gramática: clases de palabras, elementos básicos de sintaxis, sinónimos y antónimos, entre otros.

La propuesta alfabetizadora de este Programa tiene ciertas características “fuertes” que permiten dar respuesta a esa inquietud:

- es cultural, porque incorpora desde el comienzo los productos de la cultura escrita (cuentos, instructivos, poemas, consignas) y sus modos de recepción;
- es textual, porque implementa una metodología de niveles de lectura intensiva y rigurosamente graduada de los textos hasta el logro de la autonomía lectora por parte de los alumnos y las alumnas;
- aborda la gramática de manera adecuada a las posibilidades reflexivas de los niños y niñas en el segundo año:
  - cuando analizan de qué manera el texto está conformado por oraciones, frases y palabras que mantienen un tema y establecen relaciones entre sí, están abordando un primer conocimiento de la coherencia y la cohesión;
  - cuando arman y rearman frases están abordando la sintaxis;
  - cuando analizan la estructura interna de la palabra para escribirla y rescribirla se conectan con elementos morfológicos y fonológicos;
  - al buscar palabras que refieren a personas, cosas, acciones y cualidades en diversos textos se relacionan con las clases de palabras.

Sin embargo, este conocimiento, en el segundo año, es experiencial y no se formaliza aún. **La sistematización es tarea del segundo ciclo.** No se debe olvidar que el segundo año ha de afianzar la alfabetización en tanto construcción del principio alfabético por parte de todos los niños y las niñas, especialmente los más desfavorecidos, que en otro tipo de programa, sin promoción asistida, hubieran repetido.

A través de los juegos didácticos que se proponen a continuación, los docentes encontrarán múltiples oportunidades para que sus alumnos y alumnas experimenten importantes logros en la construcción de las frases, el trabajo con sinónimos y antónimos, las familias de palabras y otros contenidos del primer ciclo, que les permitirán, en el segundo ciclo, comprender acabadamente los elementos gramaticales en su formulación explícita.



## 5.1. Para afianzar el análisis de la palabra

### Rimar jugando

#### Recursos

Cartones con palabras. Por lo menos tiene que haber agrupamientos que contengan tres palabras que rimen. Ejemplo: zapato, gato, pato; gorrión, canción, salón...

Se trata de encontrar palabras que riman. Los participantes se sientan en rueda con el grupo de cartones en el centro. En el sentido de las agujas del reloj cada uno toma un cartón. En la segunda rueda, todos toman otro y ven si logran una pareja que rime con la que ya tenían. Siguen sacando por turnos, hasta agotarlos.

Se leen todas las rimas. Tratan de decir y/o escribir versos, coplitas y sin sentidos con las rimas.

#### Resumen didáctico

A partir del juego “Rimar jugando” se pueden desarrollar los siguientes contenidos:

- Conciencia fonológica.
- Conciencia gráfica.
- Elaboración de rimas, coplas, sinsentidos.

### Los dos en uno

#### Recursos

Tarjetas con palabras que nombran animales u objetos imaginarios formados por dos palabras unidas: “gatopato”; “mesalibro”; “rataperro”; “panavión”; “rinofante”; “conejopo”.

El docente pone las tarjetas boca abajo sobre su escritorio. Los niños y las niñas en pares tienen que retirar una tarjeta. Una vez en su mesa, en hoja aparte, dibujan el objeto o animal raro y después escriben separadas las dos palabras que componen el nombre.

**Variante:** Al principio se pueden inventar compuestos, más adelante se les puede proponer que descubran de qué dos palabras está formada una palabra compuesta de uso común: lavarropas; sacacorchos; parabrisas, abrelatas.

#### Resumen didáctico

A partir del juego “Los dos en uno” se pueden desarrollar los siguientes contenidos:

- Reconocimiento y lectura de palabras.
- Separación de palabras.
- Conocimiento de palabras compuestas.



## 5.2. Para desarrollar la atención, la lectura de imágenes, el vocabulario y la lectura de palabras

### Los diferentes

#### Recursos

Fichas o cartones con antónimos: gordo-flaco; grande-chico; sucio-limpio. Cada ficha tiene una palabra.

El docente organiza equipos. Cada equipo tiene un grupo de fichas. Un equipo lee una ficha, el otro equipo tiene que encontrar el antónimo entre sus fichas. Después rotan.

**Variante:** Después de encontrar el antónimo, el equipo tiene que explicar con sus propias palabras qué quiere decir o a qué/quién se aplica la palabra.

#### Resumen didáctico

A partir del juego “Los diferentes” se pueden desarrollar los siguientes contenidos:

- Lectura rápida.
- Noción de antónimo.
- Comprensión del significado de palabras opuestas.

### La familia de palabras

#### Recursos

Tarjetas. Cada tarjeta tiene una palabra de una familia de palabras, por ejemplo: pan - panadero - panadería; casa - casero - caserón - casita - casucha; mal - malo - maldađ - malísimo; mar - marino - mareá - marinero; juego juguete - juguetería; humo - humareda - humeante - ahumado.

Juega todo el grupo. El docente pone las tarjetas boca abajo en el escritorio. El primer alumno o la primera alumna pasa, saca una tarjeta, la muestra a los compañeros y compañeras, la leen todos y se queda en el frente mostrando la tarjeta. Pasa el siguiente y repite la operación. Si su tarjeta forma parte de la familia se pone al lado del primer chico, si es de otra familia se queda parado aparte. Así hasta que sacan todas las tarjetas y forman las familias.

Una vez formadas las familias cada miembro de la familia le dicta su palabra al docente que las escribe en el pizarrón por grupos de familias. Los niños y las niñas las copian en sus cuadernos con el título: FAMILIA DE PALABRAS. Ayudados por el docente explican qué significa cada miembro de la familia y qué relación tiene con los otros. Por ejemplo: **El pan es un alimento, lo fabrica el panadero y se vende en la panadería.**

El docente hará observar cómo se mantiene la ortografía en las palabras de la familia: **la H en hombre, hombría; en humo y humareda; el grupo GU en juguete, juguetería, juguetero.**

### Resumen didáctico

A partir del juego “La familia de palabras” se pueden desarrollar los siguientes contenidos:

- Clasificación.
- Familia de palabras.
- Observación de bases o raíces y terminaciones.
- Explicación de relaciones, argumentación.

### 5.3. Para incentivar la producción de descripciones y narraciones colectivas

#### ¿Qué pasa?

##### Recursos

Láminas con dibujos de escenas, por ejemplo un gatito jugando con un ovillo de lana; un chico pateando un gol; escenas que muestren algún conflicto, por ejemplo, chicos peleando al lado de un juguete roto. Estas láminas pueden extraerse de revistas, pueden ser viñetas mudas ampliadas.

Una pelota pequeña.

Los participantes se sientan en ronda. El docente invita a jugar diciendo: ***Voy a sacar una lámina, la mostraré a todos, ustedes pensarán una explicación de lo que ven en la lámina. Yo voy a tirar la pelota a quien deberá decir su explicación y quien la continúa.***

##### Resumen didáctico

A partir del juego “¿Qué pasa?” se pueden desarrollar los siguientes contenidos:

- Aumento de vocabulario (desarrollo lexical).
- Producción de textos orales descriptivos y/o narrativos breves.
- Inferencia al reponer información que falta.





## El cuento del ovillo

### Recursos

Un ovillo grande de hilo o lana.

El docente comienza un cuento diciendo la primera frase inconclusa, por ejemplo: ***Un día mi gato salió corriendo de su almohadón...***, y le pasa el ovillo de cuerda al siguiente, y así hasta que el cuento acabe. Todos los que inventan parte del cuento, sostienen la cuerda por los medios.

### Resumen didáctico

A partir del juego “El cuento del ovillo” se pueden desarrollar los siguientes contenidos:

- Escucha atenta.
- Producción colectiva de una narrativa.
- Coherencia y cohesión en la elaboración de un texto.





## 6. El texto explicativo. Primeras reflexiones

En la escuela, los alumnos y las alumnas leen cuentos, poemas, adivinanzas, pero también tienen que leer problemas matemáticos y textos informativos que desarrollan contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Iniciamos aquí una primera reflexión general a propósito del **lugar de la lengua en la construcción del conocimiento**.

- Todo conocimiento humano requiere verbalización, es decir una representación mental del objeto y una comunicación, ambas generadas a través del lenguaje.
- Esta verbalización ligada a un campo del conocimiento no es espontánea; se aprende y se perfecciona mediante la enseñanza explícita, el uso frecuente y la reflexión metacognitiva permanente.
- El uso de la lengua oral y la lengua escrita en situaciones de verbalización ligadas a los diversos campos del conocimiento -como el problema matemático, la experiencia y la descripción en Ciencias Naturales o la narración histórica- implica el empleo y producción de textos. Por lo tanto, el uso de la lengua en esos textos da lugar a tareas alfabetizadoras tal como sucede con el cuento, el poema o el instructivo.
- Por eso mismo, a partir del segundo año, los textos de las áreas, sin perder la especificidad disciplinar, pueden incorporarse para su lectura (y escritura, cuando corresponda) como textos explicativos para ser retrabajados en el espacio curricular de Lengua, además de ser abordados en sus propios espacios curriculares con fuentes de información.





## 7. Las escrituras en el segundo año

### Algunas ideas para organizar un taller permanente de escritura

La escritura se alimenta de la lectura y de la conversación en torno de sus temas y sus características formales, por lo cual se nutre de la exploración de variados materiales y fuentes.

En la propuesta alfabetizadora de este Programa, los niños y las niñas leen mucho y discuten sus interpretaciones. Después de la lectura de textos para aprender a leer y escribir que caracterizó el trabajo en el primer año junto con la práctica de escrituras breves y conectadas con la lectura, el segundo año es buen momento para proponerles otras experiencias escritoras.

El desarrollo de la escritura en la escuela debe sostenerse firmemente en la premisa de que **para escribir hace falta leer con propósitos definidos**. No se puede escribir desde la nada. Los buenos escritores son siempre ávidos lectores que se enriquecen con los aportes de otros escritores. Esto quiere decir que se alentará a los niños para que lean antes de escribir y mientras están escribiendo. Antes de escribir, los alumnos y las alumnas leen para inspirarse a través de la búsqueda de temas, ambientes y personajes; mientras escriben, leen fundamentalmente para encontrar ayudas y formas de escribir en las producciones de los escritores expertos. Esta forma de lectura que precede y acompaña a la escritura los habilita para que aprendan a “leer como escritores”, es decir, como exploradores que buscan y encuentran los recursos que usan los expertos.

En resumen, leer con propósitos definidos consiste en:

- leer para adquirir mayor información sobre el tema que se está escribiendo;
- "pedir prestados" a la literatura aspectos de estilo y forma. Formas de describir a los personajes y los lugares, formas de presentar el conflicto en la narrativa, características de cada género;
- leer para encontrar palabras y expresiones usadas por los autores que ayudan a definir y expresar mejor el propio pensamiento;
- leer los propios escritos con el fin de reformularlos;
- leer los propios escritos para que otros los escuchen.

Todas estas actividades implicadas en la escritura refuerzan la expresión oral y enriquecen la comprensión lectora. Además, la escritura desarrolla la creatividad porque estimula a los niños y a las niñas a expresar su afectividad y su imaginación a través de poemas, prosas, dramatizaciones y otros medios de expresión de los sentimientos, las fantasías y el humor.



## Para estimular este proceso, nada mejor que preparar unas “cajas de herramientas”

### ■ Una pequeña biblioteca de aula

Basta una simple caja con libros...

- pequeños y manejables,
- que estén siempre a la mano sin tener que trasladarse a la biblioteca de la escuela,
- en un número no mayor que el del conjunto de alumnos y alumnas del año...

...para crear una fuente de inspiración para escribir. El docente seleccionará esos libros de manera que sean económicos pero de buena calidad literaria, si los pide a los padres. Pueden ser del tipo de los “Papelitos” de Ed. Colihue o “Libros del recreo” de Ed. Libros del Quirquincho o “Primeros lectores” de Barco de Vapor (estos son ejemplos, para que los docentes reconozcan el tipo de libro y sus características). Sin embargo, no es necesario que los libros de la “caja de herramientas para escribir” sean nuevos; los niños y las niñas pueden traerlos de sus casas.

Conviene que los libros que sirven para “leer como escritor” en el segundo año tengan:

- textos variados: chistes, colmos, historias breves, coplas, adivinanzas, cartitas;
- un grado de dificultad bajo en la sintaxis, porque no emplean demasiada subordinación compleja;
- un léxico familiar;
- ilustraciones que faciliten la comprensión y estimulen a intentar los propios dibujos.

Estos libros, como dijimos, se usan para “leer como escritor”. No se comparte la lectura, sino que en el taller de escritura cada alumno o alumna puede seleccionar uno de estos libros para inspirarse, encontrar ideas, usar un personaje e inventarle otra historia u otro final.

### ■ Otros materiales impresos

#### ■ Se puede enriquecer la biblioteca con revistas infantiles

Las revistas satisfacen ciertas necesidades específicas de lectura tales como contar con:



- lecturas entretenidas y fáciles para obtener gratificación inmediata del acto de leer;
- sugerencias de formatos y géneros para la escritura;
- lecturas que proporcionen información para resolver situaciones de escritura.



### ■ Se puede enriquecer la biblioteca con periódicos

Los periódicos constituyen un excelente medio informativo que familiariza al lector con distintos tipos de textos: noticias de actualidad, crónicas, opiniones, entrevistas. Los alumnos y las alumnas de segundo año todavía no pueden sacar provecho de la totalidad del periódico; sin embargo este medio les ofrece posibilidades de observar secciones, tipos de titulares, tipos de letras. Así pueden identificar a través de variados indicios y de lecturas de titulares y copetes las noticias de actualidad nacional o internacional, vida social, deportes, pueden leer avisos comerciales y sacar provecho de las posibilidades de síntesis, secuencialidad y brevedad de las tiras cómicas. Ayudados por su docente, pueden observar crucigramas y tratar de resolver alguno sencillo.

### ■ Se puede enriquecer la biblioteca con guías turísticas y folletos

Las escuelas pueden estar ubicadas en lugares cercanos a zonas que tienen atractivo turístico. Los alumnos y las alumnas de segundo año pueden juntar material de folletos y guías y de esa manera aprenden a conocer su entorno y pueden usar esos folletos para:

- escribir folletos creados por ellos sobre el mismo modelo pero respecto de otro lugar turístico,
- usar los lugares descriptos como ambiente o lugar para sus pequeños relatos.

### Los materiales de la “caja de herramientas” deben estar puestos al alcance de todos

La “caja de herramientas” debe ser fácilmente accesible y controlable. Es necesario que los libros, revistas y otros materiales estén al alcance. Si por uno u otro motivo es necesario guardar los libros bajo llave, un alumno o grupo responsable deben estar en condiciones de poner los materiales a disposición de los demás cada vez que sea necesario sin mayores complicaciones.

### Los niños y las niñas deben ser responsables de su manejo y mantenimiento

Es importante que los usuarios elaboren un reglamento de uso de la “caja de herramientas”, debidamente consensuado y puesto en lugar visible.

**El reglamento.** Este es un ejercicio de **escritura regulativa** que se puede proponer como tarea colectiva. La escritura regulativa corresponde al género instruccional y se usa en reglamentos y normas.

En este caso se puede organizar a los alumnos y las alumnas para que, mediante un torbellino de ideas, planteen en pequeño grupo de cuatro cuáles son las formas de uso, los derechos y deberes que conlleva el empleo responsable de la “caja de herramientas para escribir”. Cuando cada grupo elaboró su propuesta se leen todas, se observa cuáles son las normas que obtienen la mayor coincidencia, se descartan las repeticiones, se los alienta a pensar alguna norma o regla que no está expresada y se ordenan las reglas definitivas. Es bueno que los niños y las niñas reconozcan y diferencien derechos y deberes.

El resultado de este ejercicio de escritura es la elaboración de un cartel con el reglamento de uso de la “caja de herramientas” para escribir, que deberá estar en el aula. Su lectura periódica permite actualizar el compromiso y efectuar mejoras.

Pueden organizarse "alumnos y alumnas coordinadores", que se responsabilicen por una semana del manejo de la caja, realizando actividades como las siguientes:

- guardar los materiales en su lugar después que han sido usados;
- preocuparse de que no se pierdan libros, revistas, diarios, folletos;
- dar cuenta de los materiales que se encuentran estropeados y requieren ser reparados.

La “caja de herramientas” constituye un rico medio para desarrollar la escritura porque permite al docente proponer actividades semanales tales como:

- **Pedir préstamos a la literatura.** Se pide a los niños y las niñas que revisen libros de cuentos tradicionales, por ejemplo: “*El patito feo*” “*Caperucita Roja*” o “*La Cenicienta*” y a continuación se les sugiere que cambien los personajes, tramas o situaciones. Se pueden omitir o introducir nuevos personajes o escenas, cambiar el final, etc. Se puede organizar a los alumnos y las alumnas para que trabajen en pares o en pequeños grupos. Así, el cuento del patito feo puede transformarse en la historia de un tigre de Bengala que creció dentro de una familia de gatos. O Caperucita Roja puede ser una niña insoportable que con sus preguntas insistentes enloquece al lobo.
- **Aprender estructuras narrativas.** Se presentan a los niños y las niñas algunas estructuras narrativas que les sirvan de apoyo para su escritura creativa. Las estructuras narrativas describen los elementos comunes que gobiernan tanto la trama de la historia como el esquema o imagen mental que la persona posee de un cuento, fábula o narración. Por ejemplo:

Había una vez \_\_\_\_\_ que siempre \_\_\_\_\_  
 Pero un día sucedió que \_\_\_\_\_ Entonces \_\_\_\_\_  
 Finalmente \_\_\_\_\_

La estructura puede hacerse más compleja para que los alumnos y las alumnas puedan añadir peripecias a un relato, por ejemplo:

Había una vez \_\_\_\_\_ que siempre \_\_\_\_\_  
 Pero un día sucedió que \_\_\_\_\_ Entonces \_\_\_\_\_  
 Sin embargo \_\_\_\_\_  
 Por eso \_\_\_\_\_  
 Finalmente \_\_\_\_\_

Los niños y las niñas, al principio, simplemente llenan los blancos con personajes, sucesos básicos, conflicto y desenlace, lo cual les sirve para no omitir partes importantes del relato. Luego aprenden a enriquecerlo cada vez más.

■ **Aprender la escritura de breves noticias para un diario mural.**

El boletín o el diario mural son una primera y sencilla forma del periodismo y también una estrategia de desarrollo de la escritura que apunta a estimular varias funciones del lenguaje escrito, especialmente la función informativa. Las actividades de periodismo en este caso incluyen principalmente narrativas basadas en la recolección de hechos y datos destinados a la elaboración de un diario mural, relacionado con el conocimiento de hechos de la vida diaria.

Para realizar esta actividad los docentes habrán de estimular la escritura de **noticias**. Esto consiste en redactar en forma breve y precisa un hecho de interés general. Puede tratarse de un acontecimiento ocurrido en el barrio, el colegio, durante un paseo. La noticia constituye una forma simple de redacción basada en la enumeración precisa de los datos recogidos por el periodista. En ella se responde básicamente a las preguntas: *¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?*

Ejemplo:

El perrito de Silvia, compañera de segundo grado, se perdió en la calle Belgrano el jueves a la tarde. Se soltó de la sogá porque quiso correr a un gato.

Luego de mucha ejercitación en esta forma sencilla de la noticia que responde con claridad a las preguntas básicas, los alumnos y las alumnas pueden añadir detalles, más datos del ambiente, la descripción de los protagonistas, el seguimiento del suceso.

La forma sintética anterior queda como un insumo necesario para la elaboración de copetes de noticias más extensas y como práctica de resumen.

■ **Explorar la escritura de rimas.** La lectura de poemas hecha en silencio o en voz alta por cada uno, en coro y por el docente, estimula a que todos manifiesten sus sentimientos a través de este medio de expresión.

Al principio se trata de escribir pequeños dísticos (poemas de dos versos), pero luego los alumnos y alumnas pueden intentar cuartetos y uniéndolos colectivamente algunas escritas en pequeño grupo se puede hacer una selección sobre el tema dado o elegido por los niños y las niñas: “Cuartetos y coplitas sobre la plaza del pueblo, sobre mi mascota, sobre los miedos, etc.”

■ **Divertirse con la escritura de formas literarias de la cultura infantil** tales como chistes, adivinanzas, trabalenguas, colmos, permite explorar de qué manera la lengua, sus formas y características de sentido y estructura se convierten en juegos.

Los trabalenguas se elaboran juntando palabras que tengan grupos de consonantes difíciles de pronunciar. Esta tarea, de paso, permite ejercitar en forma lúdica los grupos consonánticos en español. Luego se anotan, se arma una frase absurda y todos tratan de decirla rápido.



Los “qué le dijo” se elaboran pensando un par de objetos en situación cotidiana, por ejemplo: el plato y el repasador. Luego se piensa alguna acción que los vincule y que tenga un sentido doble. Es interesante en este punto ayudar a los niños y las niñas a identificar palabras que cumplan este requisito. En español “secar” significa quitar la humedad y figuradamente fastidiar. Entonces se puede armar: “*¿Qué le dijo el plato al repasador? ¡Me tenés seco!*”.

Una vez que los niños y las niñas armaron sus “Qué le dijo”, se puede hacer una cartelera para que los lean los de otros años y secciones.

■ **Organizar juegos de roles y dramatizaciones de los cuentos leídos o de los cuentos elaborados por el grupo.**

Los juegos de roles consisten en caracterizaciones o imitaciones de personas u objetos y pueden ser realizados desde la etapa preescolar. Se caracterizan por ser grupales e interactivos. Al representar diferentes roles y dramatizar variadas situaciones, los niños y las niñas desarrollan su lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás.

En estas dramatizaciones se puede reforzar, además del lenguaje oral, el desarrollo psicomotor, al pedirles que caminen, salten, hagan equilibrios, corran, bailen, etc., como los personajes aludidos.

Algunas sugerencias para efectuar juegos de roles y dramatizaciones son las siguientes:

- Leer o narrar un cuento, adaptando la voz y los gestos a los de los personajes de la historia. Luego, invitarlos a representar algunos de los roles del cuento.
- Ayudarles a releer ellos solos el texto para caracterizar sus personajes. Antes de pedirles que asuman un papel determinado, invitarlos a describir cada personaje de acuerdo con tres aspectos básicos: sus características físicas *¿Cómo es físicamente?*, psicológicas *¿Cómo se porta? ¿Qué carácter tiene?* y sociales *¿Con quiénes está? ¿Con quiénes no está?*
- Ofrecer modelos de caracterización de personajes frente a los niños y las niñas. Elegir un personaje de ficción conocido por ellos. Invitarlos a comentar si su representación es adecuada y a hacer observaciones críticas cuando no les parece encontrar semejanzas con el personaje caracterizado.
- Organizar junto con los alumnos y las alumnas un espacio adecuado para realizar dramatizaciones.
- Estimular a los niños y las niñas y a los papás a aportar accesorios que les ayuden a caracterizar a diversos personajes: diferentes tipos de gorros y sombreros, trapos, collares, narices de payasos, etc.



### Una muy buena idea:

#### preparar libros para los niños más pequeños de un Jardín

- Pensar cuentos con animalitos y con niños y niñas pequeños como protagonistas.
- Pensar **lecturas predecibles**.

Los alumnos de segundo año recordarán con su maestro o maestra por qué las lecturas predecibles, con repeticiones y retahílas, los ayudaban a aprender a leer y escribir el año pasado. El docente tratará de que los niños y las niñas reflexionen a su manera y con sus propias palabras en torno de estas cuestiones:

- Por qué las lecturas predecibles utilizan patrones repetitivos y/o acumulativos. “*La gallinita colorada*”, es un ejemplo de cuento con un patrón repetitivo. “*El nabo*” es ejemplo de cuento con patrón repetitivo/o acumulativo.
- Por qué favorecen una “entrada” a la lectura entretenida y gratificadora.
- Por qué permiten que los niños y las niñas “visualicen” las palabras de los cuentos que sólo conocen a través de la audición y de esta manera, al verla varias veces repetidas, se familiarizan con las características del lenguaje escrito.

Cuando los niños y niñas quieran escribir sus relatos predecibles, el docente los ayudará y estimulará para que:

- Escriban los textos siguiendo la estructura narrativa, con letra impresa en tamaño grande, sobre hojas de tamaño oficio para que los más pequeños puedan leer el texto fácilmente.
- Piensen en las escenas y personajes. Ilustren el relato. Dejen un espacio aproximado de 3/4 partes de la página para las ilustraciones, debajo o arriba del texto escrito.
- Diseñen la tapa.
- Pongan las hojas en folios para que los más pequeños puedan hojear sin romper ni ensuciar.





■ **Leer frente a un público los cuentos que han escrito.**

¿Cómo leer con los más pequeños?

Al prepararse para leer a niños y las niñas más pequeños, los docentes brindarán un espacio para que ellos recuerden qué actividades los ayudaban a entender mejor las historias y los cuentos:

- Al leer en voz alta el libro, ir mostrando las palabras para que los chiquitos observen que las palabras escuchadas se representan por letras, que en la lectura existe un orden de izquierda a derecha, y de arriba a abajo; que el libro tiene una portada, título, autores, etc.
- A continuación de la lectura del cuento, dar tiempo para que los niños y las niñas los recuerden y comenten su contenido y sus ilustraciones, traigan a su memoria otros cuentos semejantes.
- Repetirles los cuentos cuantas veces ellos lo soliciten.





## 8. Lecturas sugeridas

### Valor cognitivo y social de la alfabetización

- Bruner, J.. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.
- Chomsky, N.; Piaget, J.. *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona, Grijalbo, 1983.
- Delors, J.. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, ediciones UNESCO, 1996.
- Karmiloff -Smith, Anette. *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza, 1994.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M.. *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Morata, 1989.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura*. México, FCE, 1987.
- Piaget, J.. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, Siglo XXI, 1978.
- Simone, Rafaele. *Diario lingüístico de una niña*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- Vigotsky, L.. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979.
- Wagner, Daniel. “Contextos y definiciones” en *Alfabetización: Construir el Futuro*, Lausanne, Suiza, Oficina Internacional de Educación, Instituto Internacional de Alfabetización. UNESCO, 1998.

### Campo académico. Enfoques

- Alisedo, Graciela; Melgar, Sara y Chiocci, Cristina. *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Alisedo, Graciela. “Didáctica de la ortografía. El lugar de la ortografía en el marco de las ciencias del lenguaje” en *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Braslavsky, Berta. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, FCE, 2003.
- Braslavsky, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, FCE, 2005.
- Castorina, José et al. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Cook-Gumperz, Jenny (Comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós, 1988.
- Desinano, Norma. *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Rosario, Homo Sapiens, 1999.
- Borzone de Manrique y Signorini. “Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural” en *Lectura y Vida* Nº 9, 1988.

- Clemente Limuesa, María. *Psicología de la lectura y métodos de enseñanza*, en *Leer en la escuela*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989.
- Desinano, Norma. *Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB*. Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- Ferreiro y Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC). “Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños” en *The reading Teacher*, Vol. 52, Nº 2. Octubre de 1998 (12 págs.).

## Metodología

- Daviña, Lila. *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Capítulo III “Métodos y enfoques de lectoescritura. Recorrido crítico”. Rosario, Homo Sapiens, 1999.
- Melgar, S. y González, S.. *Escribecuentos*. Libro del docente. Buenos Aires, Kapelusz Editora, 1999.
- Melgar, Sara. *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers Editores, 2005.