MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Dirección Nacional de Educación
Pre Primaria y Primaria

ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS

Departamento de Asuntos Educativos

PROYECTO MULTINACIONAL PARA LA EDUCACION INICIAL Y BASICA EN AMERICA LATINA

MODULO 4

INICIACION A LA LECTO - ESCRITURA

Programa de Educación Inicial

República Argentina
1987

Fol
372.3
4

0 1950

BIBLIOTECA
Entró 14/10/98
Remitente
Interviso
Foll 372.3 4
INV 001960
FG Foll. 372.3/4
LIB

NOMINA DE AUTORIDADES

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia

Dr. Jorge Sabato

Secretario de Educación

Dr. Adolfo Luis Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa

Dr. Juan Carlos Pugliese (h)

Directora General de Programación Educativa

Lic. Alicia N. L. de Bertoni

Directora del Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina

Prof. Gladys Sen de Cello

Coordinadora Programa Educación Inicial

J. Susana Bagur de Bouquet

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Secretario General

Embajador Joao Clemente Baena Soares

Director del Departamento de Asuntos Educativos

Dr. Getulio Carvalho

Jefe de la División de Comunicaciones para la Educación

Lic. Osvaldo Kreimer

01965
CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

Especialistas de Contenido:

Prof. Nora Zucca de Rescia

Prof. María Esther Rodríguez

Lic. Antonieta Marino

Asesora:

Prof. Susana Fernández

Procesadora Didáctica:

Prof. Mónica Isabel Perazzo

Diagramación:

Mariana Ventureira

PRESENTACION

Estimado docente:

En este módulo nos ocuparemos de la lecto-escritura.

Trabajaremos -tal como lo hicimos en el módulo anterior / en relación al número- para comprender cómo el niño, a través del intercambio con el medio ambiente, gradualmente logra la apropiación de la lecto-/ escritura.

Para poder ayudarlo en su aprendizaje, le proponemos:

OBJETIVOS ESPECIFICOS

* Reconocer el proceso que sigue el niño para arribar a la comprensión de la escritura.

* Identificar las hipótesis que se/ plantea el niño en los diferentes momentos de su aprendizaje.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

CONTENIDO DEL MODULO

APRESTAMIENTO PARA LA CONSTRUCCION DEL SISTEMA DE LA LENGUA ESCRITA

Diagrama Conceptual

SECCION I

Algunas consideraciones en torno al aprestamiento para la lecto-escritura.

- Propuestas de trabajo para las reuniones zonales.

SECCION II

Proceso que sigue el niño para comprender el sistema de la lengua escrita.

- Propuestas de trabajo para las reuniones zonales.

SECCION III

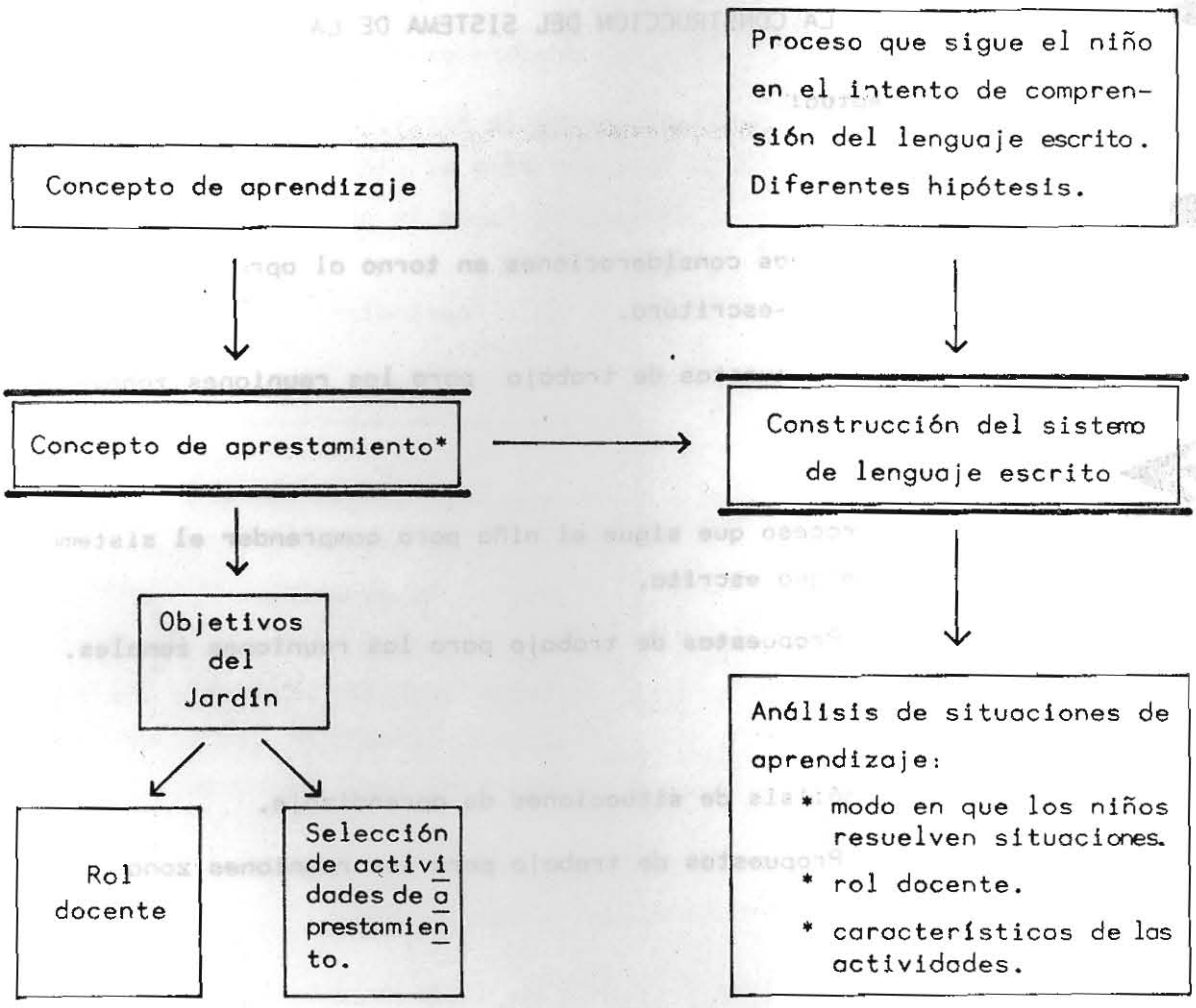
Análisis de situaciones de aprendizaje.

- Propuestas de trabajo para las reuniones zonales.

SINTESIS

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Diagrama Conceptual



* ya trabajado en el módulo Nº 3.

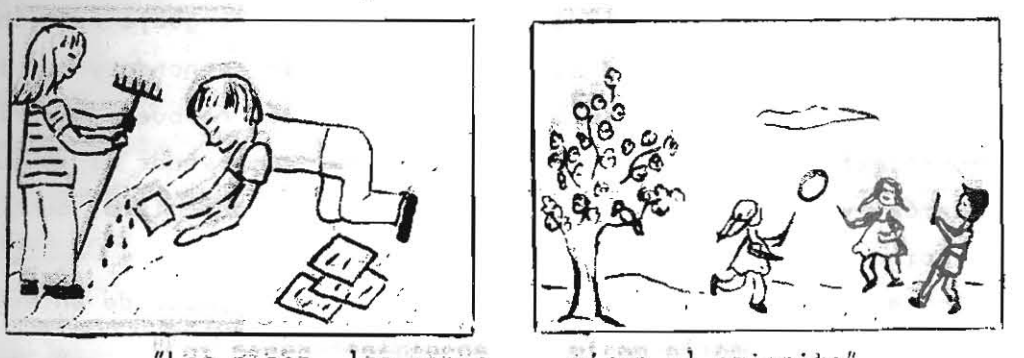
SECCION I

Comenzaremos a trabajar a partir de una situación espontánea, que hemos registrado en un grupo de niños de Jardín. Es importante tener en cuenta que los protagonistas provenían de familias en las cuales los materiales de lectura (diarios, revistas, libros de cuentos, etc.) eran elementos de uso cotidiano.

Le recomendamos leer detenidamente el ejemplo siguiente para luego analizarlo desde dos perspectivas diferentes.

Alejandra toma una silla e invita a un grupo de niños a reunirse junto a ella, porque les va a "leer un cuento".

Toma el libro, lo abre y lee:



"Los nenes, las nenas ... miran el pajarito"

Da vuelta la hoja y dice:

"los chicos, las semillas ... están jugando".

Fernando: -¿Qué lees? Graciela lo dijo de otra forma.

Alejandra: -y,¿no ves que dice eso?(señalando los dibujos)

Fernando: -Mi papá lee revistas que no tienen dibujos.

Alejandra: -Pero yo leo donde está el dibujo.

Gabriel: (Mira el libro y dice señalando el texto)
-Aquí están las letras.

Fernando: -¿y qué dicen?

Gabriel: -¡Letras!

Veamos dos posibles interpretaciones de la situación anterior:

INTERPRETACION A

Los niños están jugando a la maestra, todavía les falta mucho para co-/ menzar el aprendizaje de la lecto-escritura. Comenzarán más adelante con el/ aprestamiento, para ello se planificarán actividades de orientación espa- // cial, coordinación viso-motriz, reconocimiento de formas gráficas, etc. Esto les permitirá prepararse para primer grado, donde les enseñarán la forma y / el sonido de las letras.

INTERPRETACION B

El juego que realizan Alejandra, Fernando y Gabriel, manifiesta la nece sidad y el esfuerzo que hacen los niños por comprender el lenguaje escrito./ Alejandra supone que los dibujos son para leer; en cambio Fernando ya advier te que es posible leer donde no hay dibujos, aunque él aún no puede hacerlo. Estos niños manifiestan el interés de los pequeños por comprender el lengua- je escrito. Además, ya saben algo, ya suponen algo acerca del mismo, aunque/ este saber no coincide aún con el del adulto.

Es importante que se planifique cómo acompañarlos a avanzar de un esta- do de conocimiento a otro estado de mayor conocimiento.

Ud. ha leído dos interpretaciones del mismo juego.

Le sugerimos ahora reflexionar acerca de estas dos posturas a partir // del siguiente interrogante:

¿QUE CONCEPCION DE LA LECTO-ESCRITURA Y DEL APRENDIZAJE SUBYACE EN CADA UNA DE ELLAS?

De la interpretación A podemos inferir que los niños no saben nada so-/ bre el lenguaje escrito y que comenzarán su aprendizaje cuando el adulto con sidere que han adquirido la "madurez necesaria" para iniciarlos en la lecto- escritura. Ocupan un lugar preponderante la percepción visual y auditiva, la coordinación viso-motriz, etc. Es decir, el problema central es de carácter/ perceptivo-motriz y supone lo siguiente:

SI EL NIÑO POSEE LA MADUREZ NECESARIA DISPONDRA DE HABILIDAD PARA RE-/ PRODUCIR LA FORMA Y EL SONIDO DE LAS LETRAS.

Es decir, SI NO HAY DIFICULTADES PARA DIFERENCIAR FORMAS VISUALES Y/O / SONORAS NI PARA REPRODUCIRLAS, EL NIÑO ESTARA EN CONDICIONES DE ASOCIAR LA / FORMA Y EL SONIDO DE CADA LETRA PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR.

Veamos ahora, la concepción implícita en la interpretación B.

Los niños se relacionan con el lenguaje escrito de la misma forma que / con cualquier otro objeto del medio ambiente: activamente, intentando comprender lo e investigarlo. Esto ocurre mucho antes que el adulto se proponga la / enseñanza sistemática del mismo.

¿QUE SIGNIFICA ESTO?

> Que el niño a partir de la interacción con diarios, revistas, carteles callejeros, informantes ocasionales, etc., va preguntándose/ acerca de esas "marcas" y formulándose hipótesis propias sobre e-/ llas en su esfuerzo por comprenderlas.

Es importante destacar aquí que la palabra hipótesis (que utilizaremos/ con frecuencia a lo largo de este módulo) alude a los supuestos o ideas que/ tienen los niños acerca del lenguaje escrito. Ejemplo de ello es el caso de/ Alejandra cuando afirma que se lee en los dibujos; y de Fernando, que destaca la posibilidad de leer donde hay letras prescindiendo de los dibujos, tal como figura en la situación descripta en la pág. 4

SINTETICEMOS LAS DIFERENCIAS ENTRE ESTAS DOS POSTURAS

INTERPRETACION A	INTERPRETACION B
a) Se privilegia la madurez entendida fundamentalmente como habilidad para la coordinación viso-motriz.	a) Se privilegia la formulación/ de hipótesis.
b) Los niños no saben nada acerca / de la lecto-escritura. El maes-/ tro deberá enseñarle todo en el/ momento que considere adecuado.	b) El niño ya sabe algo acerca / del lenguaje escrito: establece supuestos y el maestro lo/ acompaña en su acercamiento a la lecto-escritura.

INTERPRETACION A	INTERPRETACION B
c) El niño reproduce pasivamente // los modelos que le presenta el / maestro.	c) El niño es un ser activo que/ comprenderá el sistema del // lenguaje escrito a partir de/ su experiencia y con la oportuna intervención del maestro en cada situación.

Es importante destacar que situaciones como la descripta al comenzar este módulo, se nos presentan con frecuencia en nuestra labor docente. Podemos registrarlas sólo como juegos, de acuerdo a lo expuesto en la interpretación A; o advertir que nos muestran las hipótesis o supuestos que los niños se // plantean sobre el lenguaje escrito, a partir de sus experiencias cotidianas/ en el medio familiar y/o en el Jardín, como quedó manifestado en la interpretación B.

Fueron las investigaciones realizadas por el equipo de la Dra. Emilia / Ferreiro, con niños de 3 a 7 años -de distinta situación socio-cultural y de diversos países (Argentina, México, Suiza, Israel)- las que nos permiten hacer una interpretación diferente (interpretación B).

Dichas investigaciones permitieron establecer que todos los niños atraviesan momentos semejantes en el proceso de acercamiento al saber adulto. Esta semejanza permite identificar distintos niveles según los supuestos sobre la lengua escrita que los niños manifiestan, independientemente de su edad / cronológica, al ser interrogados.

En la próxima sección abordaremos el análisis de dichos niveles.

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LAS REUNIONES ZONALES

1) Para sintetizar lo visto en esta primero sección, en lo referido a las / interpretaciones A y B, le proponemos que complete el siguiente cuadro / de doble entrada:

Dimensiones. / Interpretación	Significado de la situación.	¿Qué concepción sobre lecto-escritura y aprendizaje sustenta?	Inferencias Didácticas en el Jardín	Rol del docente.
A				
B				

2) Reflexione sobre los siguientes aspectos, y lleve sus ideas a la reu- / nión zonal:

* ¿Por qué los niños manifiestan diferencias en la construc-/ ción de supuestos sobre lecto-escritura, aun cuando tengan/ la misma edad cronológica?

* ¿Qué sentido tienen los juegos y la participación de los niños en la concepción de la interpretación B?

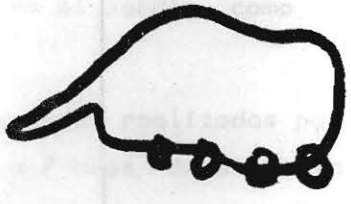
CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

SECCION II

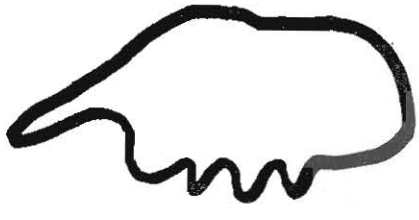
Abordaremos en esta sección los niveles por los que atraviesa el niño en el proceso que realiza para comprender el lenguaje escrito. Estos niveles se/ establecen a partir de inferir las hipótesis que los niños sostienen, manifestadas en las respuestas que dan cuando son interrogados acerca del lenguaje / escrito.

En un primer momento las letras y los números son para los niños marcas/ que no dicen nada. El siguiente ejemplo nos puede servir para ilustrar tal afirmación.

Marina, dibujó así un elefante.



Al pedírsele que escriba elefante lo hizo, sin dudar, del siguiente modo.



Es decir, Marina utiliza para escribir el mismo trazado que había utilizado para dibujar. De su conducta podemos inferir que, para ella, escribir y dibujar son aún la misma cosa.

Tiempo después, Marina no dudaba en afirmar que los textos son para leer y // los diferenciaba del dibujo afirmando que: "se lee donde están las letras, // los dibujos son para mirar". "Las letras dicen cosas de los dibujos".

Esta diferenciación que hacen los niños entre dibujos y letras, se manifiesta también en sus escrituras espontáneas, ya que comenzarán a utilizar grafías / de este tipo ol ^9D , dispuestas en un principio, en forma desordenada.

LLEGA UN MOMENTO ENTONCES, EN QUE LOS NIÑOS SE DAN CUENTA QUE ESOS SIGNOS (LETRAS Y NUMEROS) QUIEREN DECIR ALGO Y COMIENZAN A PLANTEARSE HIPOTESIS ORIGINALES ACERCA DE LO QUE DICEN LOS TEXTOS.

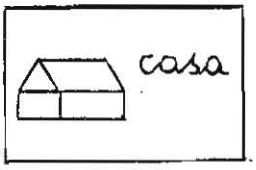
Lectura que será discutida en las reuniones zonales.

E. Ferreiro: ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Un problema mal planteado.// (Fotocopia).

Empiezan sosteniendo la HIPOTESIS DEL NOMBRE: los niños creen que los textos dicen el nombre del objeto al cual se hallan próximos.

Ejemplifiquemos lo dicho anteriormente con las respuestas que dan Pablo, Mariela y Ariel al preguntárseles "qué dice en las siguientes tarjetas":

1



2

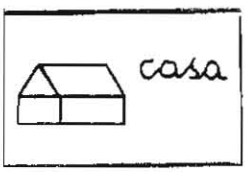
3

-¿Qué te parece qué dice en esta tarjeta?

1

Pablo: -Y ... dice árbol.

-¿Y en ésta?



2

Pablo: -Me parece que dice casa.

-¿Y en ésta, qué te parece qué dice?

3

Pablo: -Ahí dice "pájaro".

Mariela afirma que en la tarjeta dice "árbol".

Mariela afirma que en la tarjeta puede decir "casa".

Mariela afirma que en la tarjeta dice "el pájaro".

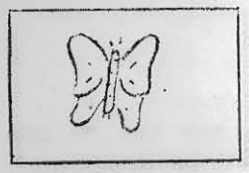
Ariel responde que en la tarjeta dice "casita".

Ariel responde que en la tarjeta dice "árbol".

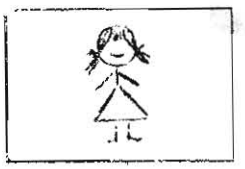
Ariel responde que en la tarjeta dice "pajarito".

Los tres consideran que en los textos está escrito el nombre del objeto dibujado: casa, árbol, pájaro.

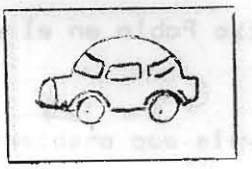
Veamos ahora, qué sucede con estos mismos niños en relación a la escritura. / Así trabajaron cuando se les presentaron las tarjetas y se les pidió que escribieran lo que iba bien con cada dibujo.



4



5



6

	Pablo		Mariela		Ariel	
4	"aquí dice mariposavoladora".			"mariposa"		"mariposa"
	"nena"			"nena"		"mamá"
	"auto"			"coche"		"auto"

Si nos detenemos a analizar sus producciones, podemos señalar que:

Pablo: Necesita sólo una grafía para representar cualquier palabra o frase.

Mariela: En su caso, la finalización de la escritura está determinada por el límite de la hoja, y sigue una orientación de derecha a izquierda. (Es importante aclarar aquí que, en este momento, esta disposición/ no debe alarmarnos. No es indicadora de patología, ya que la organización espacial de la escritura es un aspecto convencional que los/ niños advierten generalmente más adelante).

Ariel: Utiliza varias grafías para representar una palabra y las dispone / en un orden aparente.

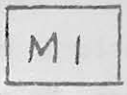
Pese a las diferencias en las producciones de Pablo, Mariel y Ariel, los tres manifiestan una intención común: REPRESENTAR EL NOMBRE DEL OBJETO CUYA IMAGEN SE LES MOSTRABA. De esta conducta podemos inferir que los tres sostienen la / HIPOTESIS DEL NOMBRE.

Otra hipótesis que construyen los niños a partir del supuesto de que las le-/ tras dicen algo es la de la CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES: afirman que hacen/ falta varias grafías para que un texto se pueda leer.

En cuanto a la escritura, no se conformarán con utilizar una sola grafía para representar una palabra; es decir, rechazarán la posibilidad de escribir tal/ como lo hizo Pablo en el ejemplo anterior:

Al sostener la hipótesis de CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES, algunos niños con-/ cluyen que se necesitan por lo menos dos letras; otros, que la cantidad míni-/ ma es de tres o cuatro grafías.

Ejemplifiquemos cómo se manifiesta esta hipótesis con las respuestas de Juan/ y de Ana al mostrárseles las siguientes tarjetas y pedírseles que señalen las que sirven para leer:

Al preguntársele a Juan si en esta tarjeta 

se puede leer, respondió:

"Son poquitas, no se puede"

Maestra: -¿Esta

sirve para leer?

Juan: -Sí, ésta sí.

Maestra: -¿En esta

se puede leer?

Juan: -Sí, también se puede.

Lo mismo ocurrió con la tarjeta 4 [P x T M.]

Maestra: -¿Y en esta [N O] se puede leer?

Juan: -Son poquitas, no dice nada.

Para Ana en las tarjetas 1 y 2 no se puede leer y considera que sirven para leer la 3 [Pelota] y la 4 [P x T M.]

Se le muestra entonces la siguiente tarjeta: [N O] y vuelve a responder sin dudar: "No, tiene poquitas".

En el caso de Juan, se advierte que la CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES requeridos para que un texto pueda leerse es tres, en cambio para Ana es de cuatro.

Casi simultáneamente con las hipótesis mencionadas anteriormente: LA HIPOTE-/ SIS DEL NOMBRE Y LA DE CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES, los niños construyen otra denominada: HIPOTESIS DE VARIEDAD que a menudo coexiste con los anterio-/ res.

Los niños sostienen esta hipótesis cuando creen que son necesarias grafías diferentes para que un texto se pueda leer.

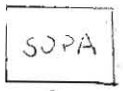
Veamos cómo expresa Bruno esta hipótesis de variedad en la situación que relatamos a continuación:

Se utilizaron las siguientes tarjetas:

[i i i] 1 [SOPA] 2 [OSO] 3 [PEPE] 4

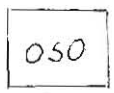
Se le preguntó a Bruno:

-¿En esta tarjeta [i i i] 1 se puede leer? Bruno: -Son todas iguales, no dice nada.

¿Y ésta 

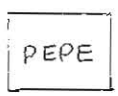
2 se puede leer?

Bruno: -Acá sí, porque no son repetidas.

¿Y aquí 

3 se puede leer?

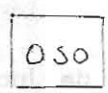
Bruno: -Son poquitas, y además ésta, ésta y ésta (señalando las "o") están repetidas, entonces no, no se puede.

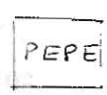
Vamos a ver ésta 

4 ¿se puede leer?

Bruno: -Alcanzan ... alcanzan, pero están repetidas. No, no se puede.

Bruno niega la posibilidad de "leer" en las tarjetas

1 

3 

4

Es decir, rechaza la posibilidad de leer palabras cuyas letras constitutivas/ se repiten o cuya cantidad no le resulte suficiente.

En el caso de Bruno la hipótesis de VARIEDAD coexiste con la de CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES, según pudimos ver en el ejemplo que acabamos de analizar.

Sintetizando:

En los ejemplos anteriores nos encontramos con niños que:

a) Advierten que la escritura remite a un significado.

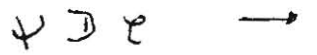
b) Consideran que los textos dicen los nombres de los objetos a los que se hallan próximos (HIPOTESIS DEL NOMBRE)

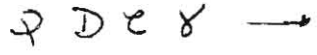
c) Utilizan varias grafías para que "diga algo" y consideran que los // textos deben tener varias letras para que puedan leerse (HIPOTESIS / DE CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES).

d) Utilizan grafías diferentes en sus producciones y exigen letras diferentes para que el texto diga algo (HIPOTESIS DE VARIEDAD).

Veamos ahora algunos ejemplos para analizar diferentes manifestaciones de estas hipótesis.

Karina utiliza las siguientes grafías para "casa" y "perrito".

 → casa

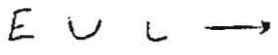
 → perrito

Al observar su producción podemos señalar que:

- Emplea tres grafías para cada palabra (HIPOTESIS DE CANTIDAD)
- Utiliza grafías diferentes para que una escritura diga algo (HIPOTE-/ SIS DE VARIEDAD)
- Emplea las mismas grafías para palabras diferentes sin preocuparse // por ello.

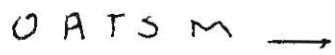
Tiempo después, trabaja del siguiente modo:

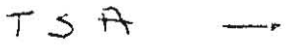
→ pileta

 → flores

Karina sostiene ahora una nueva hipótesis: se deben utilizar diferentes grafismos (letras o no) para escribir cosas diferentes.

En los trabajos de Jorge también se manifiesta esa hipótesis aunque de un modo diferente:

 → jirafa

 → gato

Jorge afirma que "jirafa lleva más letras porque es más grande".
Es evidente que Jorge establece correspondencia entre el tamaño del objeto que quiere representar y el tamaño de la palabra.

También podemos observar en su trabajo que para escribir "gato" usa grafías ya utilizadas en "jirafa", pero variando la disposición de las mismas.

Veamos ahora, qué pasa con una niña que aprendió a escribir su nombre: DEBY

Ella conoce las letras de su nombre en imprenta y las utiliza en sus producciones. Así escribe Deby , "nube", "lluvia", "gotitas".

EBDY ⟶ nube

YDBE ⟶ lluvia

BEYD ⟶ gotitas

Deby resuelve su necesidad de representar con letras diferentes distintas palabras, cambiando el orden del repertorio de letras conocidas por ella.

Resumiendo:

A partir del momento en que los niños sostienen la necesidad de escribir con grafías diferentes las cosas diferentes, utilizan los siguientes criterios:

a) Varían la cantidad y el orden de grafías, convencionales o no, utilizadas (Jorge) Pág. 15

b) Varían el orden de las letras conocidas (Deby) Pág. 16

c) Modifican la cantidad de grafías convencionales o no (Karina) Pág. 15

Llega un momento en que los niños comienzan a establecer una relación entre // "lo que se dice y lo que se escribe". Esta relación se expresa en los recortes verbales que efectúan cuando intentan leer sus escrituras espontáneas.

Es interesante analizar cómo trabajó Deby unas semanas después del ejemplo mencionado en la página 16 . Compare dicho ejemplo con el que presentamos a continuación.

Deby ha ampliado el repertorio de letras, y por otro lado, los utiliza de un / modo diferente, sin haber recibido enseñanza sistemática de la lecto-escritura

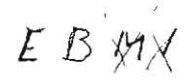
Su producción es la siguiente:

EBMI ⟶ nube

YDE ⟶ lluvia

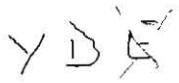
BEA ⟶ gotitas

Cuando le pedimos que lea lo que ha escrito, efectúa el siguiente recorte, señalando con el índice:



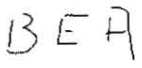
nu- be

"E es NU; B es BE" y tacha la M y I, diciendo, "Estas me sobran".



ílu-via

En el caso de "lluvia" la Y es llu; y la D es via; luego afirma: "Acá me equivoqué", y tacha la E.



go-ti-tas

Cuando intenta leer "gotitas" efectúa el mismo recorte: la B es go; la E es ti; y la A es tas. Sonríe satisfecha y afirma: "Acá está / bien".

Si nos detenemos a observar esta producción, vemos que Deby no se conforma ya/ con alterar el orden de su repertorio para indicar que a una palabra distinto/ le corresponde también una escritura diferente.

Deby ha comenzado a construir otra hipótesis: SOSTIENE QUE LAS PARTES DE LO ESCRITO SE CORRESPONDEN CON LAS PARTES DE LO HABLADO.

En efecto, es fácil advertir que cuando Deby "lee", lo hace silabeando, y otorga a cada letra escrita el valor de una sílaba emitida oralmente.

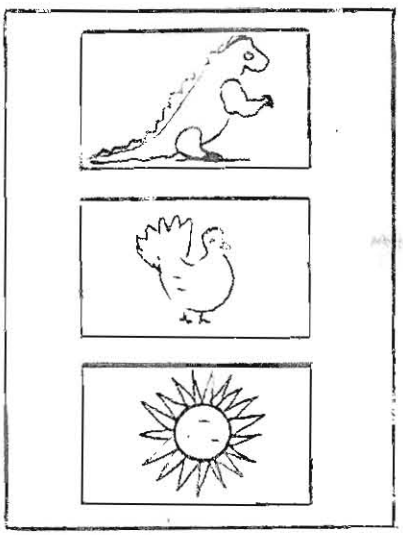
Esta correspondencia será cada vez más rigurosa y nos indica que ha construido la HIPOTESIS SILABICA.

Esta hipótesis, que puede coexistir con la HIPOTESIS DE CANTIDAD MINIMA DE CARACTERES y con la de VARIEDAD, anteriormente mencionadas (págs. ,) presenta a los niños ciertas contradicciones.

Veamos qué sucede con Federico, al que se le entregaron las tarjetas que figuran en el recuadro y se le pidió que escriba algo "que vaya bien con los dibujos".

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

ASI ESCRIBIO FEDERICO:



MOLC ⟶ para dinosaurio

DRM ⟶ para palomo

O ⟶ para sol, pero inmediatamente duda y agrega dos/ letras mientras afirma: "Con una sola no se puede", de modo que su producción final es:

OMM ⟶ para sol

Cuando Federico intenta leer sus escrituras otorga a cada letra el valor de una sílaba (HIPOTESIS SILABICA), tal como hemos visto al analizar la producción de Deby.

Graficamos a continuación cómo "lee" Federico:

"En todo esto dice sol", afirmó al interpretar su escritura

Podemos observar aquí que la forma en que escribió "Dinosaurio" le permite o-/ torgar a cada letras escrita el valor de una sílaba: la "M es D"; la "O es NO"; la "L es SAU"; la "C es RIO".

Las cuatro letras que escribió se corresponden estrictamente con cada sílaba / de la palabra.

Cuando intenta leer "paloma" ocurre lo mismo que en el caso de "dinosaurio": cada letra escrita se corresponde con una sílaba oral emitida.

Es interesante detenerse a analizar cómo actuó Federico cuando tuvo que "escribir" un monosílabo (Sol). Su conducta nos permite inferir que la hipótesis silábica, recientemente construída le produce una contradicción con la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, por lo que agrega letras para satisfacerla.

Santiago manifiesta esta contradicción de un modo diferente. El oprendió a escribir su nombre con letras de imprenta: SANTIAGO

Cuando intenta leerlo lo hace señalando con el índice: "S es San; A es Tio; N es Go".

San- tia go

Cuando se le pregunta por las letras / que siguen, dice con preocupación: "Qué raro, porque son las de mi nombre".

Si nos detenemos a pensar en la respuesta de Santiago: "Quér raro, porque son/ los de mi nombre", podemos suponer que se enfrenta con una contradicción que / lo llevará a revisar su HIPOTESIS SILABICA para leer una escritura considerado por él como válida por provenir del adulto.

Hemos descripto hasta aquí el camino que recorre el pensamiento del niño hasta construir la hipótesis silábico. Ahora bien, siendo nuestro sistema de escritura alfabético, el constante contacto con portadores de textos y la estimulación escolar, le ayudarán a comprobar que la hipótesis silábica resulta insuficiente para leer los textos que el medio ambiente le ofrece.

Seguirá entonces avanzando hasta establecer la relación sonido-letra, propio del sistema alfabético, no sin antes pasar por un período de transición en el que / trabaja alternando ambas hipótesis: LA SILABICA Y LA ALFABETICA.

SINTESIS DEL PROCESO

1. Escribir y dibujar son la misma cosa.

2. Diferenciación entre dibujo y escritura.
   Los letras dicen cosas.

   Construcción de:

   - Hipótesis de nombre: Los textos dicen el nombre del objeto al que se / hallan próximos.

   - Hipótesis de cantidad mínima de caracteres: Los textos deben tener varias letras para que puedan leerse.

Hipótesis de variedad: Para que un text diga algo debe te ner grafías diferentes.

3. Relación entre lo que se escribe y lo que se lee.

Construcción de:

Hipótesis silábico: Cada texto tiene / el valor de una sí laba.

Hipótesis silábica alfabética: Coexisten las hipó tesis anterior y / siguiente.

Hipótesis alfabética: Cada letra tiene / el valor de un sonido.

Consideramos importante recapitular aquí algunos aspectos trabajados en este / módulo:

* La comprensión del sistema del lenguaje escrito es un proceso interno, largo y complejo, comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela y requiere de informantes que lo ayudan a recorrer el camino descripto anteriormente. En el caso/ particular de la escuela, el informante y facilitador es el / maestro y los mismos compañeros.

* La condición esencial para que el niño construya sus hipóte-/ sis y se aproxime a este objeto de conocimiento es que tenga/ la posibilidad de relacionarse con él.

* La construcción es un proceso que no se enseña, se puede facilitar ofreciendo diversas experiencias con el objeto de conocimiento; éstas estimularán al niño a interesarse por comprenderlo. Elaborará sus propias hipótesis, las utilizará en su / práctica cotidiana, y las aceptará o rechazará según satisfagan o no sus necesidades de comprensión.

Actividades

1) Elabore un esquema que represente el proceso interno y gradual que sigue el niño en su comprensión del lenguaje escrito.

2) Proponga actividades y juegos para realizar en el Jardín, que favorezcan la construcción de:

HIPOTESIS

- de nombre
- de cantidad mínima de caracteres
- de variedad
- silábica
- silábica alfabética
- alfabética

Lecturas que serán discutidas en las reuniones zonales:

A. M. KAUFMAN: Una Experiencia didáctica basada en el Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita. En J. A. Costoviva y otros, Psicología Genética. Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1986.

E. FERREIRO: Psicogénesis de la Escritura. En Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Compilación de César Coll. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid. 1983.

SECCION III

Hemos visto en las secciones anteriores que:

* Cada niño ha transitado un camino en su acercamiento a la lengua escrita, antes de llegar a la sala de pre-escolar.

* El camino que cada niño ha transitado está en estrecha vincula-/ ción con las oportunidades que el medio ambiente le ha ofrecido/ de relacionarse con material escrito.

* En cada grupo de niños encontramos desde aquéllos para los cua-/ les el material escrito es un elemento cotidiano en su hogar, // hasta aquéllos que no han presenciado un acto de lectura y/o es- critura.

De ahí, que los docentes debemos plantearnos como objetivo prioritario / compensar esas desigualdades de estimulación a fin de propiciar la igualdad de posibilidades, pero, aunque parezca contradictorio, aceptando a cada niño con/ sus diferencias.

Otro aspecto importante que debemos tener en cuenta los docentes es el de ayu- dar al niño a reconocer la necesidad del lenguaje escrito. En este sentido es/ posible tener en cuenta en la planificación de actividades, dos cualidades de/ la escritura:

1. Permite la comunicación a distancia.
2. Posibilita registrar cosas que no deseamos olvidar.

A continuación, describiremos tres actividades que nos permitirán reflexionar/ teniendo en cuenta:

* Modo en que los niños resuelven la situación.
* Rol del docente.
* Características de la actividad.

ACTIVIDAD Nº 1

Los chicos están entrando a la sala y la directora se acerca para entregar un papel a la maestra que dice:

> Srta. Patricia: Alberto está enfermo y durante esta semana no podrá ir al Jardín./ Me pidió que le diga a Ud. y a los chicos que los quiere mucho.

Cuando los niños se reúnen para comenzar la jornada, tal como lo hacen habitualmente, se saludan y nombran a los que están ausentes. Cuando mencionan a Alberto la maestra pregunta:

Maestra: -¿Saben por qué faltó?

Chicos: -No, ayer tampoco vino.

Maestra: -Yo tengo una nota que me envió la mamá. Vamos a ver qué dice: Srta. Patricia, Alberto está ....

Mariela: -Está en la cama y quiero que se cure.

Jorge: -¿Qué sabés? A lo mejor no está en la cama.

Carolina: -Si está enfermo, tiene fiebre.

Jorge: -Yo quiero que venga.

Algunos chicos: -Yo también.

Maestra: -¿Qué podemos hacer para que Alberto sepa que queremos que vuelva pronto y que se cure?

Algunos chicos: -Le mandamos dibujos.

Ariel: -Mi mamá me va a llevar a la casa.

Federico: -Hacé como la mamá de Alberto.

Maestra: -¿Qué querés que haga?

Federico: -Un papel.

Ariel: -Pero escribile vos.

Mariana: -Y ... la mamá le lee.

Juan: -Mi mamá me lee cuentos.

Gabriel: -Mi papá lee sin hablar.

Federico: -Mi papá también: hace así (acerca las manos a sus ojos y mueve la cabeza y los labios).

Mariana: -Qué me importa, escribile a Alberto.

A continuación, la maestra colabora con los niños para lograr acuerdo para escribirle a Alberto. Escribe el texto y una vez finalizado se lo lee a los ni-/ ños quienes además envían dibujos, tal como lo habían propuesto.

Analicemos ahroa las respuestas de los niños frente a la situación planteada / por la maestra, es decir, diferentes MODOS EN QUE LOS NIÑOS RESUELVEN LA SITUACION.

Ante la propuesta de la maestra de comunicarse con Alberto plantean distintas/ soluciones:

* enviar dibujos
* ir a la casa
* enviar un mensaje escrito: Federico advierte que la maestra puede hacerlo como lo hizo la mamá de Alberto.

La intervención de la maestra posibilitó a los niños reflexionar acerca de la/ utilidad de la lecto-escritura.

Rol del docente

* Aprovecha una situación cotidiana para que el grupo se relacione con un mensaje escrito.
* Plantea un problema relacionado con la comunicación a distancia.
* Acepta las distintas soluciones propuestas por los niños, ya que envían el mensaje y los dibujos.
* Posibilita la participación de todos en la confección de un mensaje escrito.

Características de la Actividad

La maestra aprovecha una situación cotidiana para:

* Posibilitar la relación con la lecto-escritura.
* Identificar a la escritura como un medio de comunicación a distancia.

ACTIVIDAD Nº 2

La maestra muestra la siguiente lámina y propone a los chicos que digan lo que ven:

Surgen expresiones como éstas:

-Un gatito se lastimó.

-La gata tuvo un gatito que está en / la canasta.

-A mí me regalaron un gato como ése / para mi cumple.

-El gatito quiere leche.

Etc., etc. ....

Maestra: -¿Qué les parece si ahora inventamos un cuento para este dibujo? ... ¿Cómo empezaría?

Javier: -Había una vez ...

Maestra: -Yo voy a escribir el cuento que Uds. inventan (toma hoja y lápiz ...). Bueno, había una vez ... ¿qué?

Los chicos discuten entre ellos, algunas de las propuestas son las siguientes:

- Un nene que le da de comer ...
- Un gato, o un gatito

- Un gatito lastimado

- Un gatito y la mamá, etc., etc.

Finalmente ocuerdan, con la colaboración de la maestra, comenzarlo del siguiente modo:

"Había una vez una gata, que tuvo un gatito que no tenían donde vivir ...

Maestro: -Les voy a leer lo que dijeron hasta ahora:

"Había una vez una gata y ... ¿Qué más podemos decir?

Vuelven a discutir hasta acordar que: ... el gatito lloraba porque le dolía la pata, etc., etc.

Continúan la actividad hasta finalizar el cuento con la intervención de todo el grupo.

Una semana después, la maestra vuelve a mostrar a los niños la lámina y les pide que cuenten el cuento que habían inventado para ese dibujo.

Carolina: -Había una vez ... una gata, el gatito ...

Otro niños intervienen y comienzan a discutir entre ellos porque no todos recordaban lo mismo.

No hizo falta que la maestra recordara a los niños // que ella había escrito el cuento ya que Claudio dijo:

-No pibe, si Patricia (refiriéndose a la maestra) lo/ escribió. Vos estás inventando.

Carolina: -¿Tenés el cuento?, dirigiéndose a la maestra.

Darío: -Yo sé dónde lo guardaste.

La maestra toma el cuento y lo lee para todo el grupo. Aun cuando no lo recordaban textualmente lo reconocen como "el cuento que hicieron entre todos". La/ maestra propone hacer copias para que cada niño lleve el cuento a su casa. Los niños llevan una fotocopia del cuento para que mamá, papá o algún hermano más/ grande les lea el cuento.

Modo en que los niños resuelven la situación

Al enfrentorse con la situación de recordar el cuento se les presenta una con-

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

tradicción: no todos recuerdan lo mismo.

Algunos niños advierten que el hecho de haber escrito el cuento les permite // contarlo nuevamente sin variaciones.

Otros, aunque no hayan tenido la iniciativa, participan de esta experiencia.

Rol del docente

* Lo maestra motiva a los niños para expresar oralmente lo que ven y lo que les sugiere el dibujo y asegura la participación de todos.

* Escribe frente a los niños y relee lo elaborado por el grupo a / fin de orientar con coherencia la historia.

* Plantea una nueva situación: recordar el cuento que habían inventado, permite la discusión.

* Lee el texto cuando algunos niños advierten la importancia del / mismo. Favorece la reflexión acerca del lenguaje escrito.

* Posibilita la relación entre el acto de leer y escribir.

* Propicia el intercambio entre el Jardín y la familia, utilizando como medio un texto valorado por los niños.

Características de la Actividad

Es una actividad planificada por la docente para que los niños:

* Relacionen el acto de leer y escribir.

* Vivencien que la escritura permite registrar lo que no queremos olvidar.

* Adviertan que cualquier persona que sepa leer repetirá textualmente lo que el grupo ha producido.

ACTIVIDAD Nº 3

La maestra se coloca detrás de un biombo y mantiene el siguiente diálogo con / los niños:

Maestra: -Yo me voy a esconder aquí y Uds. tienen que adivinar qué estoy haciendo. ¿Empezamos?.
Hoy, después de la merienda vamos a salir a jugar con las sogas al parque. ¿Qué hice?

Chicos: -Nos hablaste.
Nos contaste lo que vamos a hacer después.
Estabas parado y hablabas.

Maestra: -¿Por qué les parece que hablé?

Chicos: -Porque ayer dijiste que íbamos a ir al parque.

Maestra: -¿Por qué les parece que estoy parada?

Chicos: -Porque no tenés silla.

La maestra se asoma y confirma que estaba parada hablando a los chicos. Vuelve a esconderse, toma el libro de cuentos y comienza a leer: "Había una vez un // corderito que ... ¿Qué hice?".

Chicos: -Leíste mi cuento.
-Leés un cuento.
-Contás un cuento, etc., etc.

Maestra: -¿Por qué les parece que estoy contando un cuento?

Chicos: -Porque los cuentos dicen "había una vez."

Maestra: -Cristina, ¿por qué te parece que estoy leyendo tu cuento?

Cristina: -Porque mi mamá me lo leyó.

Mariano: -Cuando leés hablás más despacio.

La maestra se asoma y confirma que estaba leyendo el cuento y les muestra el / libro. Repite la situación leyendo alternativamente distintos materiales (li-/ bros de cuentos, paquetes de golosinas, cartas, etc.) o contando cosas.

Modo en que los niños resuelven la situación

* Algunos pueden diferenciar inmediatamente distintos elementos donde aparezcan textos escritos basándose en su experiencia / previa.

* Otros tienen un primer contacto con diversos portadores de // textos y es común que se centren en adivinar si la maestra está parada, se ríe o cualquier otro tipo de acción.

Rol del docente

* Proponer una situación de juego. "Adivinar lo que hace", propicia la reflexión de los niños acerca de las diferencias entre hablar y leer.

* Pone a disposición de los niños distintos portadores de tex-/ tos.

Características de la Actividad

* Diferenciar cuando se habla y cuando se lee.

* Relacionarse con distintos portadores de textos.

Actividades

1) Planifique juegos y otras actividades que estén dirigidas a que los pequeños descubran y reconozcan la necesidad de utilizar el lenguaje escrito.

2) Establezca algunos criterios de trabajo para atender las diferencias que / existen en un mismo grupo de niños, en lo referido a experiencias previas, contexto familiar y fuentes de estimulación para el acercamiento a la lengua escrita.
Luego comente sus ideas con sus colegas, en la reunión zonal.

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LAS REUNIONES ZONALES

¿Recuerda haber observado en sus alumnos juegos que manifiesten indicadores de un intento de acercamiento a la lecto-escritura?

En caso afirmativo, le sugerimos llevar la situación a las reuniones zonales a fin de compartirlas y elaborar con sus compañeros propuestas de trabajo tendientes a aprovechar estas manifestaciones espontáneas de sus niños.

En caso negativo, le proponemos pensar: ¿Cuáles deben ser los objetivos prioritarios para su grupo en relación a la construcción del/ lenguaje escrito?
Comparta sus inquietudes en las reuniones zonales.

Lecturas que serán discutidas en las reuniones zonales:

* Acercamiento Padre-Hijo a través del Libro y la Narración. Proyecto de Educación Inicial - O.E.A. Bs. As. 1986.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

A MODO DE SINTESIS

En este tramo de su autoaprendizaje, usted ha adquirido elementos muy/ significativos acerca del proceso de lecto-escritura, que son fruto de vo-/ liosas investigaciones llevadas a cabo en países latinoamericanos, bajo la/ conducción de Emilia Ferreiro, que fue colaboradora de Jean Piaget en el // Centro Internacional de Epistemología Genética.

Es nuestro deseo que usted tome conciencia de cómo el niño ha desarro-llado sus propias hipótesis sobre el texto escrito aún antes de iniciarse / en el sistema formal.

De este modo usted podrá guiar al niño respetando el cauce natural de/ su aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

E. Ferreiro: Psicogénesis de la Escritura. En Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Compilación de César Coll. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid. 1983.

¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Un problema mal planteado. (Publicado en / el Nº 2 del Boletín de la Dirección de Educación Preescolar. Diciembre. 1982).

Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje. (Jornadas sobre Nuevas Perspectivas de la representación escrita en el niño. Barcelona. Mayo 1982).

La representación escrita de la pluralidad, la ausencia y la falsedad. (Trabajo presentado por invita- / ción al XX Congreso Mundial de Sociología. México. Agosto 1982).

A. M. Kaufman Una experiencia didáctica basada en el Proceso de Adquisición de la Lenguo Escrita. En J. A. Costaviva y otros. Psicología Genética. Miño y Dávila Editores./ Buenos Aires. 1986.

Acercamiento Padre-Hijo a través del Libro y la Narración. Proyecto/ de Educación Inicial - O.E.A. Buenos Aires. 1986.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
Impreso en los Talleres Gráficos