

347.8
PTFD ald



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

**DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS**

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

PTFD

**PROGRAMA DE
TRANSFORMACIÓN DE LA
FORMACIÓN DOCENTE**

Profesorado de Enseñanza Básica

Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente

MÓDULO: ALFABETIZACIÓN

Documento de Trabajo

**(Sugerencias y análisis para la puesta en práctica,
desde la concepción socio-histórica)**

República Argentina

1995

INV 020790

SIG 374.8

LIB PTFD aldo
F37al

**PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE
LA FORMACION DOCENTE**

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BASICA

MODULO: ALFABETIZACION
DOCUMENTO DE TRABAJO

(Sugerencias y análisis para la puesta en práctica,
desde la concepción socio-histórica)

Elaborado por: VERA, Elba
SAMOS, Laura
MORENO, Isabel

Septiembre 1995

Este documento reorganiza el material teórico-práctico trabajado por los profesores del Módulo Alfabetización durante los años 93, 94 y 95, en los encuentros presenciales que, en diversas provincias y en Capital Federal, mantuvieron con los capacitadores del mismo.

En respuesta a la solicitud de los profesores en cuanto a contar con nuevos aportes para el análisis y construcción de la práctica docente en aulas de los primeros grados, se presentan registros de clases ya expuestos y otros, que enriquecen el trabajo previamente realizado, con el fin de reflexionar sobre dicha práctica con el bagaje teórico-bibliográfico que estos años de labor ahora permiten.

Consideramos que este material ofrece la posibilidad de ser ampliamente difundido y debatido con profesores de *Residencia* y de otras asignaturas, permitiendo claridad y coherencia para el desempeño profesional de futuros maestros.

En síntesis, nos proponemos enfocar algunos ejes planteados y soslayar la importancia de la interdisciplinariedad del trabajo, ya que desde el comienzo de estas acciones hemos señalado que la propuesta alfabetizadora socio-histórico-cultural responde a un modelo holístico que compromete a las más diversas disciplinas.

LA ALFABETIZACION CON ENFASIS EN LA COMPRESION

El concepto de comprensión de la lectura es un concepto que ha cambiado históricamente. Para comprender la lengua escrita en la escuela, hacia la primera mitad de este siglo, se creía imprescindible hacer la transposición al lenguaje oral.

Si revisamos la historia de la enseñanza de la escritura, encontraremos que recién durante el siglo XIX se produjo una ruptura con los métodos alfabéticos, lo que demuestra una notable discronía entre la cultura escrita que había progresado en forma evidente y la enseñanza que todavía se conservaba fiel a los métodos utilizados en el mundo griego. (Braslavsky)

En nuestro país, Sarmiento tomó la iniciativa de modificar la enseñanza de la lectura y la escritura cuando introdujo sus famosos silabarios.

Tanto con este método, como con los que se usaron después centrados en la comprensión de una palabra o en el análisis y síntesis de la misma, más conocido por *generadora*, el propósito final era la lectura de un texto en forma mecánica, intelectual y retórica.

Se buscaba que el aprendiz lograra una correcta decodificación del texto -lectura mecánica-, entendiera el mensaje del autor -lectura intelectual- y pudiera realizar una lectura en voz alta, fluida y con una correcta entonación -lectura retórica- que demostrara el nivel de comprensión alcanzado.

Recién hacia la década del 70 se volvió a los trabajos de Barlett, quien en 1932 había considerado que "para extraer el significado no es suficiente el texto mismo, sino que el lector debe buscarlo detrás de la información explícita".

Hoy reconocemos que la lectura es un proceso donde el lector construye el significado interactuando activamente con el texto. Entra en diálogo con lo expresado por el autor a partir de sus experiencias anteriores, sus conocimientos del mundo y del tema de que se trate, siempre guiado por los propósitos que lo motivaron a leer.

Este concepto de **comprensión activa** debe estar presente en el proceso de alfabetización cumpliendo una doble función: por un lado estará en la meta de la enseñanza -es necesario que el niño logre el dominio de dicha comprensión, se convierta, en la escuela, en un lector competente-; por otro lado, será el eje de los proyectos escolares para que el niño pueda ir vivenciándolo desde el comienzo, y a medida que se le presenten distintas situaciones construirá las estrategias de lectura adecuadas, con la ayuda de su maestro, que lo estimulará al desarrollo de dicha comprensión.

Pero... ¿cómo se da el tratamiento de la comprensión activa en una propuesta alfabetizadora?

Leamos un proyecto de enseñanza que se desarrolló en primer

grado de una escuela del distrito 6to. de la M.C.B.A., en 1972, teniendo como meta la comprensión y producción de textos.

Hagamos una lectura que nos permita discriminar qué propuesta desarrolla la maestra, tratando de identificar dónde centra el proceso, en qué tareas se desenvuelve el niño y qué unidades de la lengua, tanto oral como escrita, van siendo tomadas en cuenta.

CRONICA: "LAS INUNDACIONES"
FECHA: JUNIO DE 1992
MAESTRA: MARIA CRISTINA
ESCUELA Nº 14 - DTO. ESC. 69

Lunes 19 de junio de 1992

Cada día, al ingresar al aula, los niños ordenan las mesas, agrupándolas de a cuatro o cinco. Es un momento de mucho ruido y risas pues algunos lo hacen rápidamente pero otros aprovechan para jugar y hacer "trenes". Luego ubican sus mochilas y dejan sus camperas en una mesa que no se usa. Como casi todos vienen ahora con abrigo y la pila es alta (no tenemos percheros) Mariano M. me dice: "Tendrías que hacer un cartel que diga 'nuestras camperas'". Festejo su sugerencia y, rodeada por los que lo escucharon escribo el cartel y lo ubicamos.

De a poco se van silenciando y la mayoría se ubica en "nuestro rincón" comenzando a armar la ronda de conversación. Siempre hay dos o tres que comienzan a sacar sus útiles o intercambian figuritas. Los apuro para comenzar el trabajo con el fichero de asistencia. Un encargado por día, en orden sucesivo, reparte la tarjetas a sus compañeros. Algunos necesitan ayuda de sus pares para leer algunos nombres, otros se guían por el número de orden.

Hoy comenzamos la lista de atrás hacia adelante. En general cada uno puede dar el presente y ubican su tarjeta en el fichero, otros que se distraen charlando necesitan el "empujoncito" de un compañero para pararse y ubicar su tarjeta.

Luego el encargado ubica en el tablero el día de la semana y en el calendario tacha el número correspondiente a la fecha. Alan lee las tarjetas que quedaron sin ubicar e indica cuántos nenes y cuántas nenas hay ausentes y se ofrece para ayudar al encargado, Jonatan, a escribirlo en el cuadro de asistencia en el pizarrón.
Escribe:

NENAS: 7

NENES: 14

Me preguntan cuántos somos en total, y escribe TOAL: 21

Gabriela dice: escribió TOAL, le falta la "te".

Regresan a la ronda y pregunto si hay noticias para comentar. Relatan algunas experiencias del fin de semana (lluvioso) y les pregunto si hubo algo muy importante que nos preocupa a todos. Varios responden: sí, las inundaciones.

Comentamos lo grave de la situación y qué es lo que ocurre en los lugares inundados. Algunos dicen que los ríos se desbordan y el agua tapa todo. Les recuerdo el fin de semana lluvioso y concluyen que la lluvia contribuye a empeorar la situación.

Les pregunto cómo se enteraron de este problema y me dicen que por la T.V. Les doy la tarea para mañana: escuchar muy bien alguna noticia y buscar mensajes en otras partes que nos cuenten novedades sobre las inundaciones. Algunos dicen: en el diario.

Martes 2 de junio

Durante la formación de la entrada la Sra. Vicedirectora sugiere a todo el alumnado de la escuela que se interiorice sobre el tema de los inundados, y pide a los grados superiores investigar sobre el tema.

Durante nuestra ronda inicial pregunto si alguno escuchó y

recuerda lo que dijo la Sra. Clara. Solo dos escucharon pues en el patio se pierden mucho las voces. Los niños dicen que habló de ayudar a los inundados y les pregunto: "¿Dónde están los inundados?" Algunos contestan que en Formosa.

Con la ayuda de la bibliotecaria trato de conseguir durante el primer recreo el mapa de Argentina, pero como todavía, por razones de la mudanza, no pudieron ordenar la mapoteca, no es posible ubicar el mapa. Como yo llevaba el diario Clarín del día les muestro en el mapa meteorológico la zona afectada y escribo en el pizarrón los nombres de las provincias afectadas: Formosa, Chaco, Santa Fé, río Paraná y río Paraguay.

Horacio pasa y dice: ésta (Paraná) y ésta (Paraguay) comienzan como papá.

Algunos chicos cuentan lo que escucharon y vieron por televisión: El agua tapa todo

No se ven las calles

La gente anda en bote

Escribo las expresiones en el pizarrón y les pido que quien pueda hacerlo las lea. Leen Alan, Mariano y Gabriela

Cuando pregunto si averiguaron en qué otros lugares podemos buscar noticias, dicen: en los diarios y en revistas. Dos nenes trajeron diarios, pero la sección "Clasificados". Les muestro las hojas, buscamos información, pero los que ya leen dicen: aquí no hay noticias sobre los inundados. Les explico que esa no es la parte del diario donde salen noticias sino avisos para comprar o vender casas y buscar u ofrecer trabajo.

Les muestro el Clarín que yo había llevado y Mariano lee en la primera plana: "Inundaciones. Todo el litoral en estado alerta máxima". Le pido que me dicte y yo escribo la expresión en el pizarrón.

Luego leemos todos, les doy un papel de color y les pido que cada uno copie la palabra "inundaciones" y que dibujen debajo del cartel alguna de la imágenes que vieron por T.V.

Les pregunto luego cómo podemos hacer para no olvidarnos de traer un diario para mañana, para buscar más noticias. Guillermo me dice: escribamos una notita para que mamá se entere (él no lee). Les pregunto qué le podemos decir a mamá en la nota y ellos dicen: "Mamá: llevo un diario de hoy". Les propongo que la escriban, y algunos dicen: "yo ya sé escribir mamá".

A pesar de que hay un cartel en el aula, Jonatan escribe mam, le muestro el cartel y corrige. Otros me piden que escriba "llevo" y "diario" en cursiva y en imprenta. Mariano dice: "hoy" lo sabemos porque está en el "día" (la fecha: Hoy es ...).

Todos llevan escrito el mensaje menos Esteban (el gitanito), Nazareno y Norberto, que no pueden sentarse e interesarse en el tema.

Miércoles 3 de junio

Durante la ronda de iniciación algunos muestran los diarios y me preguntan si sirven. Les propongo ir por grupos a buscar si hay noticias. Solo contamos con cuatro diarios enteros así que armo sendos grupos, ya que algunos niños fueron retirados en ese momento para el control odontológico.

Hojean los diarios con interés y enseguida ubican la noticia por las fotografías. En el grupo de Alan él lee enseguida "inundaciones", dice: ¡acá está! y comienza a leer el titular y el copete. Sus compañeros lo escuchan interesados y preocupados.

En el grupo de Sabrina, ella comienza a buscar y encuentra

la página, pero mira sin poder leer. Le sugiero que intente leer un cartel oblicuo. Lee: "INUN.... ¡acá dice INUNDACION!". No puede leer más pero todos cierran el círculo y comienzan a mirar.

En los otros dos grupos no pueden leer pero ubican las noticias por las fotografías y conversan. Comenzamos todos a charlar sobre lo que ven y lo que lee Alan.

Voy escribiendo en un afiche lo que ellos dicen. Como hablan varios a la vez y rápidamente les pido que lo hagan de a uno y más despacio porque si no escucho no puedo escribir.

La ciudad de Clorinda quedó sumergida

La gente deja sus casas

Los pobladores se fueron en botes

Les sugiero comparar con las expresiones escritas el martes sobre lo que habían visto en T.V. y notan que coinciden.

Observamos hasta dónde llega el agua (casi hasta el techo de las viviendas), dónde está la gente (sobre los techos), cómo se movilizan (en bote), qué llevan en los botes (colchón, heladera), cómo están los niños (desnudos y tristes).

Pido a quien quiera que lea las oraciones. Leen Gabriela, Alan y Mariano.

Horacio pasa solo y dice: "acá dice NENES".

Pegamos fotos y noticias en el afiche.

Les pido que cada uno elija las oraciones que quiera y las copie. Luego dibuje lo que dice.

Mariano dibuja una gran superficie azul y un bote muy pequeñito con varias personas. Como no alcanzo a distinguir sin anteojos lo que escribió en el globito le pregunto qué dice y me responde: "Casi más nos morimos". Me pongo los anteojos y efectivamente es lo que está escrito.

Observamos lo que quedó pegado en el afiche y les pregunto "¿Qué es esto?" Alan dice: "es un plano de la inundación". Es cierto, respondo, pero cuando un plano nos muestra lugares de una ciudad o de un país con ríos y pueblos se llama mapa.

Reparto fotocopias del mapa que salió en el diario y los llena de alegría comprobar que es igual al del diario. Se acercaban y lo ponían al lado del afiche para constatarlo. Unos a otros iban alentándose para pasar y comparar.

Les propongo tratar de ubicar en su mapa con un globito de color los nombres de las provincias que habíamos nombrado y escrito el martes. Voy señalando un nombre por vez y los ubican rápidamente. Maxi corre por el aula gritando: "¡yo también los encontré!"

Es un momento de mucha euforia porque hasta los que no leen pueden ubicar las palabras, y se ayudan unos a otros.

Gabriela pregunta si pueden buscar palabras con letra chiquita (imprenta minúscula), y crece el entusiasmo.

Les pido que presten mucha atención y comenzamos: Clorinda, Goya... Alan recuerda que en el diario decía que "en Clorinda es lo peor de la inundación". Les ratifico que efectivamente es así y que de allí salieron los primeros evacuados. Les pregunto si saben qué son los evacuados y Sabrina contesta: "los que se tienen que ir a vivir a otro lado".

Seguimos: Resistencia... Los que no leen se apuran y señalan Reconquista, pero cuando escribo Reconquista se dan cuenta y señalan su error preguntando donde está. Les propongo que sigan buscando, algunos la encuentran y otros piden ayuda.

A medida que vamos llegando a Paraná Gabriela dice: "¡ya estamos cerca de Buenos Aires! Entonces, ¿la inundación puede

llegar hasta acá?"

Les explico que sí, y que si bien la Capital Federal no corre peligro inmediato, los pueblos que están cerca del río como Tigre, San Isidro, Olivos, pueden sufrir los efectos. Alan dice que su tío vive en San Isidro.

En ese momento les pregunto qué podríamos hacer nosotros para ayudar a todas estas personas que se quedaron sin nada y tuvieron que dejar sus casas, y están tristes.

"Podemos mandarles alguna cosa", contestan. Les pregunto cómo podríamos hacer para que mami sepa y me piden que escriba las palabras ROPA, ALIMENTOS y COMIDA. Cada uno escribe como puede el mensaje en su cuaderno. Sabrina me preguntó si yo lo iba a llevar y les expliqué que hay personas que se encargan de organizar y trasladar los envíos. Jorge dice "como los que juntan en los volquetes que pusieron en Congreso y después los ponen en los camiones".

Jueves 4 de junio

Varias mamás me esperan a la entrada de la escuela con bolsas con ropa y alimentos. Cuando ingresamos al aula encontramos un cartel que había colocado la maestra de la mañana que decía: "Ayudemos a los inundados trayendo ropas y alimentos que no se pongan en mal estado".

Alan lo lee y Ana pregunta qué quiere decir "mal estado". Aclaro que son los alimentos que no se pueden conservar por mucho tiempo sin descomponerse. En ese momento entra una mamá al aula a preguntar si era cierto que estábamos haciendo una colecta. Le contesto que sí y algunos nenes se acercan. Cuando la señora preguntó qué podría mandar, Lorena la lleva de la mano, le muestra el cartel y le dice: "acá está lo que podés traer".

Como varios niños se acercan a mirar el cartel, les pido que lo lean. Atraigo su atención hacia las fotografías del afiche y les pregunto cómo están los nenes. Ellos dicen que los nenes están desnudos. Les pregunto si alguien puede encontrar en la foto de qué lugar son esos chicos y Jorge lo encuentra: de Clorinda.

Entonces les pido que busquen en el afiche la oración que dice lo mismo. Muchos quieren pasar. Los que ya leen (5) porque pueden hacerlo y otros porque reconocen la palabra NENES.

Vuelvo a escribir la oración aislada y todos la copian. Ellos me indican: "En este pizarrón escribila en imprenta así la ve bien Matías (es un niño nuevo que solo escribe en imprenta) y en el otro escribí en cursiva".

Hay tres chicos (Gabriela, Mariano y Jorge) que ya hacen solos la transcripción de imprenta a cursiva. Sabrina me va preguntando cómo se escriben algunas letras en cursiva y va incorporando nuevos grafismos.

Todos dibujan a los nenes de Clorinda.

Viernes 5 de junio

Les presento en un tablero con vocales móviles la palabra NENE. Casi todos la leen. Les pido que busquen en el afiche la palabra NENES y Maxi, que recién está interesándose, la encuentra y le brillan los ojos.

Por grupos van moviendo las vocales para generar nuevas palabras: nena, nona, ... algunos preguntan qué es "nona" y Jorge explica que se les dice así a las abuelitas.

Van escribiendo en el pizarrón las palabras que surgen. Alan

y Gabriela pueden hacerlo mentalmente y me van diciendo: "si sacás la O y ponés la I dice NINA, si cambio la A por O dice NINO..."

Otros quieren verlo armado en el cartel y copiarlo directamente del tablero. Escriben en un cartel de color la palabra NENE y alrededor todas las palabras que formaron todos los grupos. Luego cada uno tiene que rodear la palabra que más le gusta y hacer un dibujo a partir de ella.

Martes 9 de junio

En la ronda de conversación pregunto las noticias del fin de semana largo. Algunos vuelven a comentar el tema de los inundados y otros entregan bolsas con colaboraciones.

Les pregunto qué podríamos mandarles a esos nenes para que estén más contentos. Unos proponen enviarles juguetes y Guillermo (repetidor, no escribe) propone con alegría: "¡Una cartita!". Les propongo escribir un mensaje para colocar dentro de los paquetes que mandaremos.

Continuaremos trabajando con:

- Variaciones climáticas en nuestra ciudad: Comienza el invierno. Ropas de abrigo.
- Lectura y registro de la evolución de las inundaciones.
- Envío de los aportes recaudados para los damnificados.

ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE DICHO PROYECTO

El trabajo se desarrolla con un contenido social preocupante para todos: las inundaciones que asuelan gran parte de nuestro país.

El tema surge en la ronda de conversaciones que Cristina, la maestra, realiza todos los días con los chicos de primer grado. Allí comparten sus vivencias más significativas.

Los relatos familiares, a veces provenientes de lo visto y oído en la TV, introducen la noticia que luego es buscada en diarios y revistas.

La tarea les lleva una semana. Todos los días los chicos conversan sobre el tema. A menudo Cristina escribe en afiches o en el pizarrón las noticias que ellos relatan. Después de un tiempo confrontan la información proveniente de distintos medios.

Simultáneamente se hacen lecturas en los diarios. Para ello la maestra les hace notar qué noticias trae cada una de las secciones.

Los chicos leen, en forma individual o en grupo, cada uno como sabe. Algunos de manera fluida, otros usando las primeras letras completan las palabras, otros leen las imágenes, algunos no leen.

Además, leen y escriben casi diariamente mensajes que hallan en el aula o que necesitan para informarle algo a las mamás o de recordatorio para ellos mismos. Al final escriben entre todos una carta para los chicos de la zona inundada.

En diversas oportunidades, y de manera que no impida continuar con el desarrollo del tema de las inundaciones y de todos los contenidos que implica, la maestra hace que los chicos reparen en una frase o en alguna palabra. También hacen comentarios sobre las letras que reconocen haciendo asociaciones que surgen casi espontáneamente, aunque un día la propuesta los lleva a descubrir nuevas palabras, con sus significados diferentes, jugando a cambiarle las vocales a una palabra puesta en un tablero. También se utilizan distintas palabras para significados semejantes, como en el caso de *plano* y *mapa*.

Se hacen lecturas diversas, pero siempre se leen textos: las noticias de los diarios, el copete de la noticia, el texto de los mapas, los mensajes del otro turno, las expresiones creadas por los chicos y escritas por la señorita Cristina en los afiches.

Siempre la maestra y los alumnos están inmersos en situaciones de comunicación.

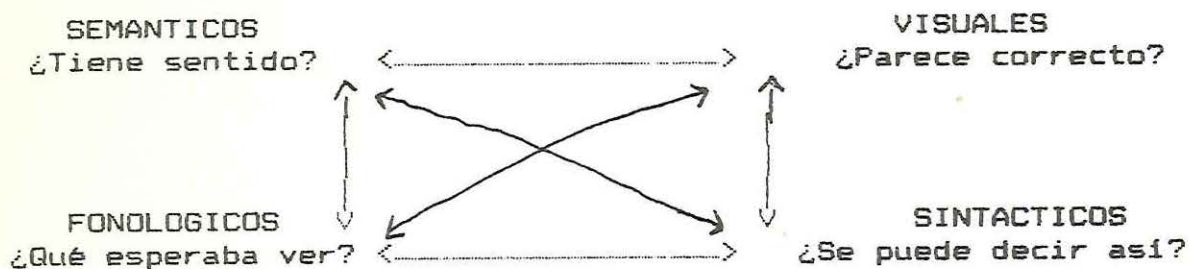
La unidad lingüística que se toma en cuenta fundamentalmente es el texto, tanto oral como escrito. Las unidades menores, sin significación, no se toman en forma aislada sino siempre en servicio de la comprensión textual.

LA ENSEÑANZA

En el aula, con la nueva propuesta didáctica, el alumno construye el conocimiento en interacción con el maestro, con el texto y el contexto.

Construye la noción de lectura, las estrategias que implica: búsqueda de significados, utilización de claves -imágenes, tipos de letras, el *había una vez*, el recuerdo de los sonidos, frases memorizadas, adivinación- relación, confrontación, asociación de contenidos, distinción de los diferentes tipos de textos.

Según J. Clay, tanto el aprendiz como el lector adulto recurren constantemente durante la lectura a cuatro fuentes de signos, monitorean e integran la información. Son signos semánticos -los significados-, sintácticos -la estructura gramatical-, fonológicos -los sonidos- y visuales -letras y formatos.



Según esta pedagoga e investigadora, los lectores más aventajados leen cotejando estos signos pero centrando siempre el proceso en la **significación** (estrategias de nivel superior). En cambio, los lectores de bajo nivel de progreso operan con una variedad de estrategias más limitada: memorizan sin prestar atención a las características visuales, se preocupan por adivinar palabras a partir de las primeras letras, perdiendo el mensaje total (estrategias de nivel inferior).

Es importante que la instrucción apunte al automejoramiento, es decir, lograr que el niño se desempeñe independientemente de la enseñanza. En el proceso de comprensión realizará un "trabajo de lectura, es decir esfuerzos deliberados para resolver nuevos problemas con información y procedimientos que le son familiares. Trabajan con teorías del mundo y teorías sobre lenguaje escrito, las prueban y las cambian mientras realizan diversas actividades de lectura y escritura". (J. Clay)

La lectura es un proceso de **comprensión** que se inicia con la **necesidad de leer**. El alumno experimenta esta motivación interna si el maestro sabe ponerlo en **situación**, con una propuesta adecuada, donde la lectura adquiera sentido.

En los proyectos didácticos, como el planteado por Cristina, el niño puede vivenciar diferentes **propósitos** que lo llevan a leer: el placer, la búsqueda de información, el recordatorio, la orientación y la ubicación -en carteles y mapas-, el entretenimiento, la diversión, el compartir un mensaje.

Se le permite experimentar para qué se lee, en qué situaciones y con qué finalidades, individualmente o en grupo, en forma silenciosa o en voz alta.

A partir del diálogo entre el alumno y la maestra, y entre los mismos compañeros, se suscitan preguntas, aclaraciones, dudas, problemas que los niños resuelven recurriendo a sus conocimientos logrados y con la ayuda intencional y planificada del maestro que los estimula a preocuparse fundamentalmente por la comprensión.

El proceso afectivo, cognitivo, social que se desarrolla en el aula es principalmente **interactivo**, es decir que las acciones del maestro producen modificaciones en las acciones del alumno y éstas a su vez también determinan el accionar del docente.

En la clase que nos preocupa, Cristina dice que " algunos chicos cuentan lo que escucharon y vieron por televisión:

El agua tapa todo.

No se ven las calles.

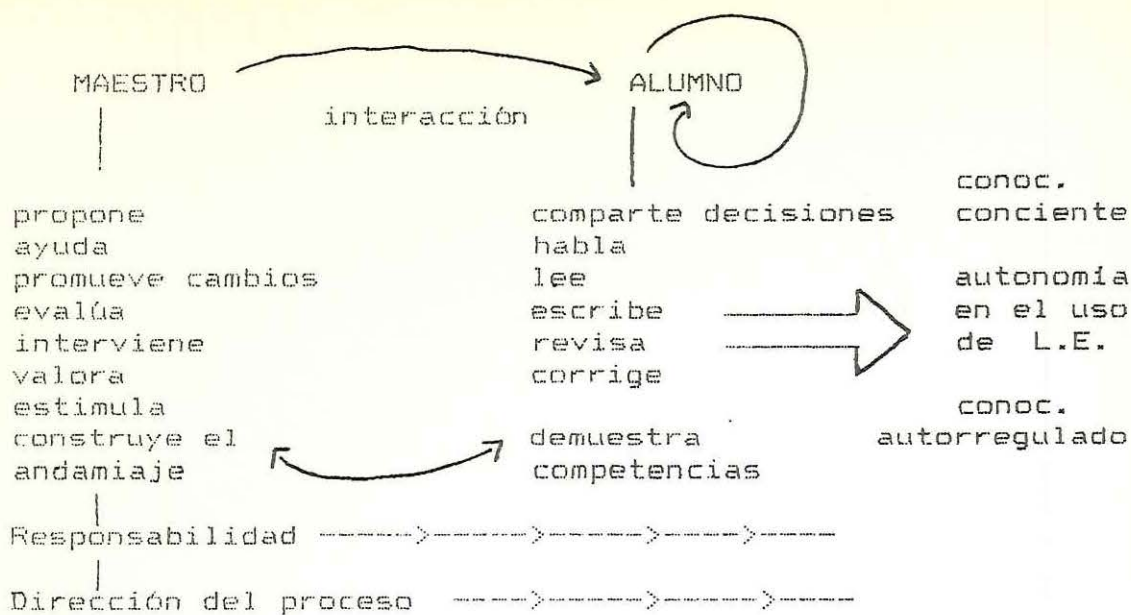
La gente anda en bote.

Escribo las expresiones en el pizarrón y les pido que quien pueda hacerlo las lea".

En este proceso de **retroalimentación y negociación**, la información que el maestro recibe sobre los avances del alumno, su evaluación y elaboración compartidas influyen sobre el proceso constructivo de uno y del otro.

En la clase de Cristina, en una oportunidad en que los chicos iban a escribirle una nota a mamá, Jonatan escribió "mam" en vez de "mamá", ella le mostró un cartel de la pared y el nene corrigió la omisión.

En otra oportunidad, sabiendo que Sabrina no leía todavía, la estimuló para que se animara a adivinar por lo menos una palabra que parece que presentaba una buena pista. La nena logró leer INUNDACION en el diario y atrajo la atención de sus compañeros.



"Como toda construcción, la de comprender la lengua escrita necesita un andamiaje. Es el maestro quien lo construye y quien debe saber cuando retirarlo. Cuando los alumnos pasan de la dirección del otro a la propia dirección, han construido un conocimiento autorregulado. La responsabilidad que recae fuertemente en el maestro en las primeras lecciones, es asumida por el estudiante a medida que se hace más experto". (B. Braslavsky).

Teniendo en cuenta las características de la lengua escrita, la concepción sociohistórica cultural del aprendizaje, las estrategias didácticas actualizadas y aún las dificultades de comprensión que presenta la escritura alfabética, el andamiaje de la comprensión de la escritura se construye a partir de una combinación de múltiples acciones que se desarrollan en el aula.

En el caso de las clases de Cristina podemos ver que ella privilegió el 1er. día las conversaciones, el surgimiento del tema y la incógnita sobre dónde se podría buscar más información.

En el 2do. día se realiza la integración de la propia tarea con la de toda la escuela, la ubicación en el mapa, la escritura de las producciones de los chicos en el pizarrón, la lectura de las mismas y la ubicación de las noticias en el diario distinguiendo las secciones correspondientes. Por último hubo una escritura individual de una notita para recordar que debían traer un diario al día siguiente.

Durante el 3er. día se hace la lectura de los diarios -desde la lectura totalizadora hasta el acercamiento por medio de palabras, letras y fotografías -se conversa sobre lo leído, la maestra escribe en un afiche lo que los chicos dicen, leen y comparan estas expresiones con las de días anteriores, escriben una de esas oraciones, la leen individualmente y dibujan. Después ubican de nuevo las provincias inundadas leyendo solos los nombres, ubican las localidades y comentan sobre los peligros que corrimos nosotros. Confeccionan entre todos una

lista de posibles donaciones que iban a tratar de reunir para ayudar a los damnificados y "cada uno escribe como puede el mensaje en su cuaderno".

El 4to. día leen un cartel de pedido de ropas y alimentos que había dejado la maestra del turno contrario en el pizarrón, informan a una mamá sobre lo que puede aportar recurriendo a los carteles que tienen en las paredes. La maestra les hace leer algunas oraciones específicamente, copian y dibujan.

Durante el 5to día trabajan la formación de nuevas palabras cambiándole las vocales a una palabra que leía la mayoría, según lo había podido comprobar el día anterior. Comentan el significado de cada una, las escriben y dibujan.

El 6to. día acuerdan escribir un mensaje para enviar con las donaciones a los damnificados. Parece que los escriben individualmente con el fin de colocarlos en los distintos paquetes.

Si analizamos con detenimiento esta combinación de las acciones relevantes del proyecto, día por día, podemos apreciar la construcción del andamiaje del proyecto como realizado en tres espirales intercomunicados que se van integrando a medida que pasa el tiempo y se van logrando algunos aprendizajes, colectivos e individuales, en busca de la meta de comprensión y producción de textos.

El fenómeno de las inundaciones surgió como un problema que preocupaba a todos los argentinos en esos días en una ronda de conversaciones que era habitual que cada mañana iniciara las acciones en el aula. La búsqueda de más información los llevó a los medios de comunicación masiva privilegiando la lectura de los diarios que les ocupó la mayor parte del proceso que se combinaba con la escritura de las expresiones que los chicos le dictaban a la maestra, la lectura de las mismas y los dibujos.

En cuanto a la lectura generalmente se hacía primero una lectura global, la que llevara a la idea principal del texto, para ir luego deteniéndose en la lectura de expresiones y de palabras que algunos chicos iban como descubriendo mientras que otros hacían sólo acercamientos significativos.

Dentro de la complejidad de este proceso aparece también de vez en cuando la necesidad de escribir. Escriben notas para las madres, a veces en forma colectiva y otras individualmente, combinando lectura y escritura de oraciones y palabras, con la reflexión acerca de la función que desempeñan las letras dentro de la estructura de las palabras y sus diferentes significados, intentando escribir al día siguiente nuevamente un texto.

Ahora prestemos atención al andamiaje de la clase, menos previsible que el anterior, más atento a las circunstancias específicas de cada clase y a la calidad de los aprendizajes de cada alumno que promueven modificaciones constantes.

La maestra fundamentalmente propone, pregunta, responde, da consignas, explica, escribe lo que le dictan los chicos, remite

En el proceso de enseñanza -aprendizaje que se caracteriza principalmente por las operaciones interindividuales como las que venimos analizando- existe una meta que es la internalización de las estrategias que se desarrollaron en dichas operaciones. Este es el momento en que los aprendizajes logrados permiten operaciones intraindividuales cuando el conocimiento conciente le permite al alumno autocontrolar sus acciones. Entonces la maestra retira definitivamente el andamiaje y los chicos se desempeñan en forma autónoma, como ocurre cuando asumen la responsabilidad de completar el cuadro de asistencia cada día al iniciar las tareas escolares o cuando Lorena lleva de la mano a una mamá, que preguntaba qué donaciones recibirían hasta un cartel, diciéndole: -Acá está lo que podés traer.

A MODO DE CONCLUSION

Volviendo sobre la problemática de la comprensión de la lengua escrita y los efectos que produce en el desempeño social de los individuos, tengamos en cuenta la importancia que en ese proceso tienen las propuestas de alfabetización que se lleven a cabo en la escuela.

Una de las cuestiones más graves que padecen hoy los alumnos de la escuela primaria, como los de la media y aún los de la universidad, es la dificultad para comprender los textos que les posibiliten desempeñarse en la vida y seguir avanzando en el camino del conocimiento.

La importancia de la comprensión de la lengua escrita radica en que ésta es la herramienta fundamental para poder abordar los contenidos de cualquiera de las áreas, para poder producir nuevo conocimiento y para poder desempeñarse con eficacia en el mundo social que les toca vivir.

En una época tan oralizada como la actual en la cual la información, la recreación y las múltiples lecturas de la realidad pareciera que nos llegan principalmente por la comunicación oral, no tenemos que perder de vista que detrás de esa oralidad existe una cultura escrita, lectores y escritores muy activos productores de los mensajes que recibimos.

Reflexionando sobre esta situación generalizada de comprensión deficiente en todos los niveles del sistema educativo, según lo demuestran investigaciones que se han hecho en el ámbito de nuestro país y de América Latina durante los últimos años, pensamos que la dificultad se encuentra desde la base del sistema, en el inicio del proceso de alfabetización.

En cuanto a los factores principales que inciden en dicho proceso de comprensión, provocando como resultado una comprensión deficiente, nos animamos a arriesgar una hipótesis que nos parece que no se aleja demasiado de nuestra realidad escolar, en cuanto a que:

"la enseñanza de la lectura y la escritura no aborda todavía la

comprensión desde el inicio sino que, subsiste un proceso de enseñanza en el cual primero se atiende a la codificación y decodificación, las letras y sus combinaciones, dejando para una segunda etapa la lectura comprensiva ".

Frente a esta situación y con la esperanza de ayudar a modificarla, es que seguimos elaborando una propuesta didáctica que contempla el desarrollo de estrategias de comprensión de la lengua escrita desde el comienzo del proceso de alfabetización y, el aprendizaje de las letras y sus combinaciones dentro de ese proceso y sólo al servicio del mismo.

"Los cuentos son cuentos y no son otra cosa, porque hacen algo o satisfacen alguna necesidad o porque nos representan a nosotros mismos y a nuestras vidas de alguna manera importante". "Existen porque son formas de pensar y saber, de aprender, organizar, explorar, seducir, manipular y controlar a los otros... y más".

Jill Fitzgerald
"Leer y escribir cuentos"

Con esta cita, nos introducimos ahora en una clase de primer grado que hemos trabajado en nuestro primer encuentro presencial con los profesores del Módulo Alfabetización.

Del mismo texto resalta la distinción que hace Bruner (1985) entre "dos modos de pensar, cada uno de los cuales es natural y proporciona una forma de ordenar la experiencia y construir la realidad.

Un modo es el **paradigmático o lógico-científico**. Actúa en las relaciones de conexión y argumentación, las causas generales y su establecimiento.

...La otra forma de pensar, **el modo narrativo**, se ocupa de la intención y la acción humana, o semejante a las humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso... Opera construyendo dos paisajes de manera simultánea.

Uno es el paisaje de la acción... El otro es el paisaje de la conciencia, lo que aquellos que están involucrados en la acción saben, piensan o sienten".

Tener en cuenta las **necesidades** aquí citadas, que se satisfacen con la "lectura de cuentos", nos parece destacable para el análisis que ofrecemos y que, por supuesto, se concretizará en la comprensión que cada uno de ustedes, profesores, le aportarán.

Cuando a fines de 1993 presentamos el registro de clase que ahora los invitamos a releer, lo hicimos por considerar que con un lenguaje y un accionar muy fresco y creativo, **permitía identificar** acciones que favorecen la iniciación a la lectura y escritura.

En nuestras habituales rondas para escuchar cuentos, les leo "Monigote en la arena" de Laura Devetach. Lo comentamos y dramatizamos, nos emocionamos... porque yo también participo con ellos. Les sugiero: ¿Qué les parece si cada uno se dibuja el monigote que se ha imaginado en su bolsillo?

La primera reacción fue ¡No! Mi mamá me va a retar. ¡No me deja que escriba mi guardapolvo! ¡No! No sale.

Tomé un lápiz negro de mi bolsito y delante de todos dibujé mi monigote y les dije: ¡Qué lástima! Se están perdiendo de tener un monigote y saber qué pasa.

Ante esta actitud empezó uno, otro y terminaron todos entre risas, desconcierto y tal vez temor, algunos lo dibujaron adentro y otros fuera del bolsillo.

Sentí que estaba transgrediendo algunas reglas (no ensuciar los guardapolvos, si bien el lápiz sale al lavar lo) pero pensé: tal vez esto despierte inquietudes...

Luego escribí el nombre del cuento en el pizarrón y les pedí que cada uno escribiera como pudiera lo que les había gustado del cuento.

Surgieron expresiones escritas como:

"Monigote quedó solo".

"Vino el viento y armó una calesita".

Les pedí que cuando llegaran a casa, si mamá tiraba el guardapolvo al agua, le dijeran: ¡No! ¡Aquí tengo el monigote!

El lunes apenas entramos a la sala comenzaron a decir:

"Monigote se fue".

"Monigote bailó con la espuma del lavarropas".

"El mío gritaba".

"Monigote fue desapareciendo despacito".

"Yo le dije a mi mamá, pero había que lavar el guardapolvo".

"El mío ya está en la cañería".

"El agua de la cañería, ¿adónde va?", pregunté.

"Al río. Monigote estará en el río".

Les pregunté ¿adónde había dibujado Laurita su monigote? En la arena.

¿qué nos pasa a nosotros si dibujamos monigotes en la arena?

Repartí una hoja de diario y arena a cada uno.

Les pedí que dibujaran su monigote.

Mediante preguntas fueron recordando el viento, las hormigas, las olas, las nubes, mariposas, agua... Pregunte ¿qué podemos hacer para que no desaparezca?

Algunos dijeron: no lo movemos,
 mojamos la arena,
 le ponemos plástica.

¿Probamos?

Probaron y se dieron cuenta de que con esto último el monigote quedaba sobre el papel blanco.

Le agregaron colores. Le inventó cada uno un nombre.

El día martes, les comenté que había estado pensando en los monigotes del bolsillo y que el mío también estaba en el río.

Un nene dijo: estarán en el mar, porque los ríos van al mar.

¿Cómo estarán en el mar?

Surgieron cosas como éstas a partir de dramatizaciones.

¡Me ahogo! ¡No sé nadar!

¡Quiero volver con los chicos a mi bolsillo!

"Veo pescaditos de colores".

Les dije qué les parecía si esto que habían sentido lo podían escribir. Sonó el timbre y sólo dos chicos pidieron salir al recreo, el resto dijo: "Yo me quedo" y comenzaron a dibujar y escribir cosas como éstas:

El monigote está solo y aburrido.
Y está en el río y se desarmó.
Monigote en el mar pide auxilio.

El miércoles leímos del libro que tienen los chicos "Trampolín". Y les pregunté: ¿Qué les parece que haría Pirata si viera un monigote?

Se les ocurría cosas hermosas. Les dije: cada grupo va a charlar e imaginar, piensen cómo dramatizarlo. Cada grupo inventó una ocurrencia diferente, escribí en el pizarrón esta lectura.

"Pirata ve algo raro".

"Monigote no lo vió".

"Pirata lo corre".

Monigote se escondió. ¿Dónde?

Leyeran la mayoría y comenzaron a decir dónde estaría escondido. Cada niño copió y completó el texto escribiendo solito dónde se había escondido monigote.

Les pedí que buscaran con mamá los monigotes de cuando eran chicos.

Déborah dijo que podíamos hacer un conjunto de monigotes.

El grupo estuvo de acuerdo. A la mañana siguiente Déborah se dirigió a toda la escuela en formación pidiéndoles sus monigotes a todos.

Están luciéndose en el hall de la escuela.

Una mamá se acercó con una poesía de monigote escrita en una cartulina.

Fue interesante escuchar lo que decían los chicos de sus dibujos y ver a los grandes y chicos acercarse a ver la exposición de monigotes de 1ºB.

Como esto tenía relación con la familia y cuando eran bebés los chicos, ellos llevaron esta pregunta en el cuaderno "Mamá, contáme cómo era yo cuando era bebé?"

Al otro día había respuestas y entusiasmo, muchos trajeron fotos y ropitas que habían usado. Todo 1ºB olía a bebé.

Les hice palpar y sentir cada ropita, cada cosa.

Hoy este ha sido un rinconcito muy especial. ¿Qué nombre le pondrían?

Los chicos dijeron:

"El rincón del amor".

"El rincón de la ternura".

"El rincón de los bebés".

"El rincón de las cosas de cuando éramos bebés".

Anoté cada uno en el pizarrón y les dije ¿Cuál elegimos?

"El rincón de la ternura".

Escribieron en sus cuadernos, dibujaron y pusieron el nombre a las cosas. Y escribí esta pregunta para que contestaran por escrito. "¿qué sentiste?" Las respuestas:

Ganas de ser mamá

nada

ternura

tener un bebé

un hermanito

amor

carlino

alagoría

mucho amor

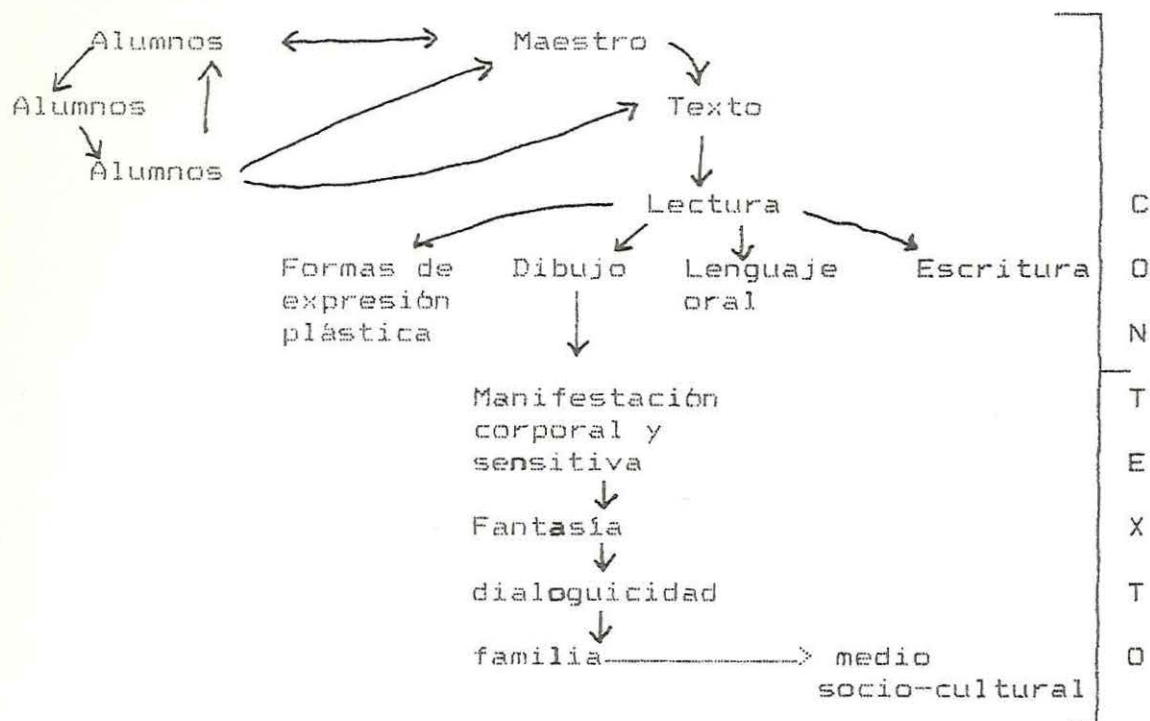
Desde la comprensión que esta lectura puede haber provocado en ustedes, podríamos iniciar un diálogo con ella, con la maestra, con los chicos y con todo aquello que mueve en cada uno de nosotros, desde nuestros conocimientos, nuestras dudas, nuestros gustos y propuestas.

Podríamos comenzar pensando:

¿Qué objetivos tiene esta maestra?

Sigamos con un torbellino de ideas:

- * Acercar al grupo un cuento con mucho valor literario y alto contenido motivacional.
- * Crear un clima de **interactividad**, concepto central de nuestra propuesta socio-histórica-cultural. ¿Entre quiénes?



- * Generar un clima donde la libertad tenga un valor central en el acercamiento al lenguaje escrito.

- * Utilizar unidades de Lengua

oral	significativa	texto
escrita		frase

- * Vivenciar la utilización del Lenguaje escrito como registro de experiencias, opiniones, deseos, decisiones.

- * Generar desde la lectura y escritura (lectura del cuento, escritura de opiniones, fantasías, etc.), el tratamiento de nuevas unidades temáticas de valor curricular y de interés para los alumnos.

- * No se observan, al menos no están citadas, situaciones donde

los alumnos manipulen e interroguen al texto en forma independiente, si a las unidades menores (oraciones) por ellos construidas y dictadas a su maestra.

(Cabe consignar que los niños producen escrituras en diversos rangos, según nuestra conceptualización, que son expresadas en este registro en forma absolutamente lecturable para su comprensión, pero muchos de ellos producían escrituras incompletas o desde una perspectiva externa del lenguaje escrito; aquí se transcriben completas para cuidar su lecturabilidad).

¿Qué creemos que pasó con los chicos?

- * Escucharon lenguaje escrito (un hermoso cuento).
- * Comprendieron desde sus conocimientos, experiencias y vivencias personales.
- * Se expresaron creativamente, vivenciando una **comprensión activa** del lenguaje escrito: cuánto tiene el texto, cuánto pone el lector desde su experiencia personal, sus conocimientos, deseos, fantasías, etc.
- * Interactuaron entre ellos y con su maestra alrededor del cuento, manifestándose a través de diversas formas comunicativas: texto - lenguaje oral - lenguaje escrito - dibujo - trabajo sobre arena - expresión senso-perceptiva (colores, sensaciones táctiles, auditivas, visuales), es decir, extremando la utilización de aquello que maneja el niño naturalmente y en forma lúdica, para ponerlo al servicio de la comprensión activa.

Este parece ser el secreto de esta secuencia de clase de lectura y escritura.

- * Fueron movidos por la iniciativa de la Srta. Graciela, pero condujeron ellos también el proceso, al poder utilizar su caudal de posibilidades, mejorar sus conocimientos del lenguaje escrito y avanzar hacia sus intereses e inquietudes.
- * Se adueñaron de algunas secuencias de la clase.
- * Como no hay citas acerca de su escritura y/o lectura independiente o andamiada, no podemos descubrir qué nivel de independencia lograron con el trabajo realizado.

A lo largo del transcurso de la clase podemos ver que en ella la oralización del texto (cuento), el lenguaje oral, plástico, gestual y sensorial, **intermediaron** con la propuesta de la docente, la facilitación para la expresión escrita, provocando un camino que llevará al niño, progresivamente, desde la **necesidad** y los **propósitos**, a la lectura y escritura.

Conviendría revisar al respecto el capítulo VIII de "Los procesos psicológicos superiores", de L. Vigotsky; "Prehistoria del lenguaje escrito". En uno de los párrafos, el autor señala:

"El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño, al igual que una bellota contiene un futuro roble". "Como acertadamente se ha dicho, los gestos son escritura en el aire y los signos escritos suelen ser gestos gráficos que han quedado fijados".

Retomemos el camino de la simbolización que lleva a la construcción del lenguaje escrito como simbolismo de primer orden, culminación de un largo proceso que se viene dando en el niño desde años anteriores en un agudo interjuego con el medio en forma espontánea y con la ayuda acertada de una maestra que andamia los puntos en que la toma de conciencia permitirá el acceso a la escritura independiente.

Vale aquí citar, con respecto a la comprensión, a la Dra. D. Strickland, que en su exposición, en las jornadas de "Nuevas teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito", indica:

- 1º - Cuando enseñamos lectura para la comprensión aprovechamos la habilidad natural de los niños para aprender lenguaje, su necesidad de comunicarse. Esto nos sugiere poner énfasis en el significado a partir de la lectura inicial. Las técnicas de lenguaje-experiencia parecen las más lógicas. Estimular el esquema del niño en relación con un tema es parte natural de este enfoque. El esquema del niño para la lectura se establece a medida que aprende de manera natural la relación entre el lenguaje oral y el impreso y la idea que lo impreso conlleva significado.
- 2º - Cuando enseñamos lectura para la comprensión, la instrucción se hará a través de un contenido interesante e importante para el niño. No habrá división entre aprender a leer y leer para aprender. Desde el principio los niños esperan que lo que leen tenga sentido y relación con sus vidas. La diferencia entre enseñanza de la comprensión y la evaluación de la comprensión se mantendrá. La enseñanza será dirigida para ayudar a los alumnos en el desarrollo y aplicación de los esquemas mientras tratan de obtener un significado. La enseñanza estará dirigida hacia la lectura de pasajes completos, incluyendo mucha discusión oral. Sin depender exclusivamente de páginas de trabajo. Por supuesto, esto tendrá implicaciones para los que elaboran tests. La instrucción centrada en la comprensión estimulará más el pensamiento divergente que el convergente. La diversidad en la respuesta al texto está valorizada. Esto se opone a la forma en que construyen los tests.
- 3º - Cuando enseñamos lectura para la comprensión debemos estar conscientes de que los niños aprenden a leer leyendo. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a elegir los esquemas apropiados para una selección lectora. La actividad de lectura dirigida al desarrollo del pensamiento (Stauffer, 1960) y el punto de vista estructurado (Earle, 1969), son métodos usados con frecuencia en la preparación de los niños para la lectura. Los maestros deben seleccionar materiales estrechamente relacionados con el medio y experiencia del desarrollo y usar metáforas, ejemplos y

sinónimos para familiarizarlos con los nuevos conceptos.

40 - Al enseñar la lectura para la comprensión se incluirá un programa de literatura. El dar a conocer a los niños una muestra variada de la literatura los ayuda a desarrollar su esquema de historias y cuentos, es decir, su concepto de narraciones. Estas tienen un contenido sintáctico y semántico. Algunos niños logran éxito en la comprensión de los cuentos porque poseen un esquema para ellos. Si los elementos de una narración no se ajustan al esquema o si el esquema es incompleto, la comprensión disminuye.

50 - Cuando enseñamos lectura para la comprensión, debemos reconocer al hogar como el primero y más importante maestro de lectura. El rol de los padres al proporcionar un entorno impreso y al ampliar el campo de experiencia del niño no puede ser subvalorado.

Las ideas centrales que reúnen todo lo expuesto son las siguientes:

10 - La comprensión lectora depende tanto de lo que está en la mente del lector como de lo que está en el texto.

20 - El lector no es solamente un consumidor pasivo de información, sino un participante activo en el hecho de construir un significado a partir del contenido presentado.

30 - Los lectores usan sistemas mentales o esquemas para ayudarse a comprender, almacenar y recuperar lo leído.

Como formadora de maestros, creo que es importante que ellos conozcan estos procesos de aprendizaje del lenguaje para que puedan relacionar sus actividades en la sala de clases con una base teórica.

Los maestros que trabajan con un marco de referencia teórico tienden a tomar decisiones pensadas y fundamentadas en relación con su quehacer. El maestro como líder de la instrucción es un ecléctico informado, que toma decisiones sobre los métodos y materiales basados en su conocimiento del curriculum y del modo como los niños se desarrollan y aprenden. Los maestros, como profesionales, deben asumir el liderazgo en la toma de decisiones instruccionales dentro del aula y en acuerdo con las otras personas que pertenecen al ámbito de la escuela o del distrito.

En las mismas jornadas, la Dra. B. Braslavsky explicaba:

Cuando se trata de lectura como forma de comunicación, es necesario establecer límites en cuanto es una forma de comunicación verbal y por eso excluye la música, el dibujo, los gestos mímicos y otros; al mismo tiempo, el registro difiere de otras formas del registro verbal, como son las grabaciones, ya que se hace bajo forma de escritura. Y la escritura tiene formas convencionales de símbolos gráficos, que no siempre son

alfabéticos, sino que también pueden ser silábicos o ideográficos.

Elkonin señala, a su vez, la diferencia que existe entre los sistemas de escritura ideográficos o pictóricos y los que utilizan símbolos alfabéticos (Elkonin, 1973). En los primeros, el símbolo es equivalente al concepto, mientras que en los sistemas alfabéticos no existe conexión directa entre la forma gráfica y la significación. El significado está contenido en la palabra sonora, pero no surge directamente de la escritura que la representa. La comprensión estaría inicialmente basada en la forma sonora del lenguaje hablado, y cuando la comprensión de la lectura en voz baja existe, es porque se basa en sonidos imágenes del lenguaje hablado.

Una persona iletrada o un preescolar pueden comprender si oyen la lectura de un texto coherente con sus conocimientos anteriores o accesibles a su fantasía, pero no pueden comprenderlo si solamente ven la escritura de ese texto. Estas observaciones, coincidentes con otras que se originan en diferentes líneas de investigación, inducen a interpretar las características singulares y complejas de la comprensión en el estadio de la iniciación. La comprensión no puede ser tratada en sí misma, como cosa en sí, a menos que se acepten aquellos "impulsos", "fuerzas mentales" o "místicas" que llegaron a invocar ciertos partidarios ortodoxos de los métodos globales puros. Ella depende de una concepción comprensiva de la lectura aplicada a la escritura alfabética y del análisis de las condiciones en que se construye en su momento germinal, cuando se produce la verdadera "revolución mental" del tránsito del lenguaje oral al lenguaje escrito. (Braslavsky, 1962, págs. 126, 268, 273).

La singularidad del enfoque consistiría en que la comprensión no se inicie con la comprensión literal, ni que la adquisición de la lectura dependa de la misma. Por el contrario, ella resultaría de la comprensión previa de diversos conceptos funcionales y técnicos. Desde este punto de vista, es legítimo decir que la comprensión en la iniciación, o mejor dicho, para la iniciación, varía de naturaleza. Este cambio corresponde a una concepción evolutiva de la lectura, distinta de la tradicional, que consideraba esta adquisición como un suceso sin condiciones ni antecedentes en la vida psíquica del niño, como si emergiera repentinamente en determinada edad. Ni tampoco es ajena a la necesidad de evitar la equiparación de los alcances y medios de llegar a la significación en el principiante con su procesamiento en el adulto.

Las citas de estas jornadas se integran a momentos en que la maestra señala la importancia de los conocimientos y formas expresivas de los alumnos, previas a la iniciación del lenguaje escrito, y por otro lado, a la activa comprensión que se produce durante la oralización de un texto-cuento.

Para finalizar con este análisis, invitamos a la relectura del capítulo Discurso en clase y aprendizaje del alumno en "El discurso en el aula", de Courtney B. Cazden, que tal como el capítulo VIII de la obra de Vigotsky. se encuentra en la Selección Bibliográfica No 2.

Como idea central de ese capítulo, cerramos con la transcripción de un párrafo en el que Cayden alude a un texto de Resnik, encuadra el accionar del maestro como andamiaje que permite ir avanzando hacia la responsabilidad independiente del niño:

Los puntos de vista tradicionales acerca de cómo la interacción social afecta al aprendizaje, se centran en el adulto como suministrador de nuevas informaciones, como modelador de una ejecución perfecta y como fortalecedor selectivo de los intentos del alumno por realizar la ejecución en cuestión... Existe un enfoque diferente de los procesos sociales del aprendizaje, enfoque que despierta creciente interés entre los psicólogos cognitivos interesados en el desarrollo de la capacidad cognitiva en general.

El psicólogo soviético Vigotsky sostiene que la cognición se inicia en situaciones sociales con las que el niño comparte responsabilidad con un adulto en la producción de una ejecución completa. El niño/a hace lo que puede y el adulto hace el resto. De este modo, lo que compone la práctica, tiene lugar en el contexto de la actuación global. En las interacciones de este tipo, que se producen de manera natural, aumentará gradualmente las expectativas acerca del porcentaje de ejecución global del que pueda responsabilizar al niño.

Hemos destacado la importancia de trabajar con verdaderos Proyectos de clase, que lleven a la concreción de un objetivo real, previamente visualizado por los alumnos con su maestra y, alrededor de los cuales se trabajan contenidos curriculares de interés para los alumnos y secuencias didácticas de trabajo con textos que lo familiaricen con el manejo cada vez más independiente del lenguaje escrito.

Como secuencia de un plan de trabajo, propusimos:
PROYECTO EN EL AULA

Momentos	Actividades	Organización Social
PLANIFICACION	* Necesidad - cuestión - * Elección de proyecto * Meta * Recursos materiales humanos * Presupuesto * Tiempo * Tareas * Responsables * Listas - Síntesis	Grupo grande
REALIZACION DE TAREAS	* Búsqueda de materiales * Búsqueda de información * Resolución de problemas * Leer y producir TEXTOS * Comparar - evaluar - * Mejorar * Integrar productos parciales * Compartir el producto	Pequeños grupos e individual
EVALUACION DEL PROYECTO	* Intercambio de opiniones * Comportamiento social * Estrategias en las tareas * Eval. de los textos por el * propósito logrado * Propuestas de mejoramiento	Grupal o individual
EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES	* Revisar los contenidos aprend. * Sistematizarlos * Preguntas sobre otros	Grupal o individual

Como registro de clase ilustrador del tema, les acercamos una opción de proyecto, realizados en una sala de Preescolar, que aquí presentamos:



En la esquina de mi escuela...

Lillana Wajdler de Palladoro

J.I.N. "D" D.E. 8º

Escuela N° 23

Iniciamos la unidad "El barrio". Decidimos dar una vuelta a la manzana, observar minuciosamente lo que encontraríamos a nuestro paso y realizar un reportaje a todos los vecinos con los que nos cruzáramos. El día anterior elaboramos las preguntas que realizaríamos:

- ¿Vive Ud. en este barrio?
- ¿Hace mucho tiempo?
- ¿Le gusta?
- ¿Qué le gustaría que fuera diferente?

Nuestra escuela está a pocas cuadras del Parque Chacabuco, una zona con poco movimiento. Salimos a la hora de la siesta así que encontramos a poca gente. La conversación se prolongó más de lo previsto. Con cada uno de ellos tomamos temáticas diferentes. Un abuelo nos habló de sus caminatas diarias ya que era jubilado y no tenía ninguna actividad y de su alegría por la construcción de un complejo habitacional que traerá mayor población y habilitación de nuevos negocios. Una abuela nos contó cómo era el barrio hace treinta años y comparó la vida de la ciudad con la del campo donde suele pasar varios meses del año. Un vendedor nos comentó cómo hacía para viajar ya que sólo tenía un colectivo para venir de su casa a la del cliente donde estaba tocando el timbre. Una adolescente nos contó por qué iba a una escuela de otro barrio ya que cuando se mudó no quiso dejar a sus compañeras, habló de su disgusto al ver a un grupo de muchachos que no trabajan, ni estudian que se reúnen diariamente en la esquina a tomar cerveza. Este comentario motivó a preguntar a nuestra próxima entrevistada si conocía a los chicos y qué opinaba. Así fueron

saliendo temas como la importancia del estudio, el alcohol, la droga. Claro todos no se detuvieron, algunas personas dijeron estar apuradas, unos coreanos no entendernos. La participación del grupo durante los reportajes fue muy activa. Si ellos notaban que la persona se dirigía a mí con un comentario, le reclamaban atención con nuevas preguntas.

Por último ya sentados en los escalones del umbral de la escuela entrevistamos a la directora de primaria que llegaba de una reunión. Le hicimos preguntas y luego le contamos toda la información recogida. Ella nos pidió opiniones sobre la caminata y sobre lo que habíamos observado. Todos se mostraron molestos por el montículo de basura que había en la esquina. Nos confirmó que ella también estaba preocupada y nos contó que había conversado con el empleado de CLIBA sin obtener buenos resultados.

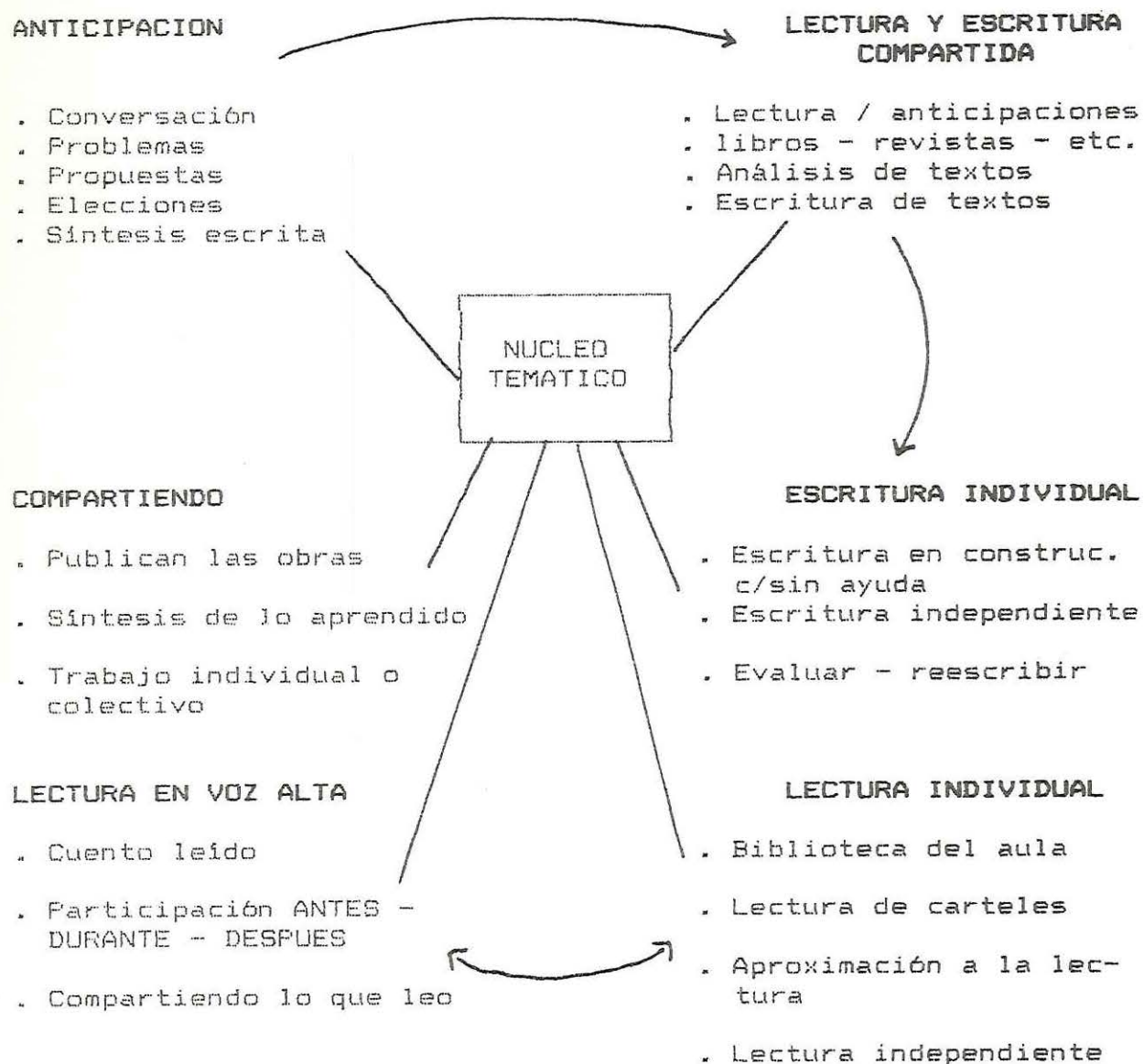
La experiencia fue motivadora de muchas actividades y conversaciones. Hasta pedimos un grabador a la Asociación Cooperadora para los próximos reportajes, ya que era difícil escribir todo lo que nos contestaban nuestros entrevistados. El tema de la basura siguió preocupando al grupo. Nos interesó entonces buscar de qué forma podíamos revertir esta situación. Surgieron distintas hipótesis. Decidimos llevar mensajes a los vecinos. Pensamos en realizar un dibujo y escribirle una poesía. Éste fue el resultado:

En la esquina de mi escuela
alguien tirando basura
por favor señor vecino

A los fines de la alfabetización, dentro de un proyecto se rescata una secuencia didáctica que permite ir articulando los aprendizajes previos de los alumnos, sus inquietudes e intereses, el trabajo con los textos, el andamiaje del maestro, la interactividad en el aula, asegurando un pasaje que parte del interés por concretizar un objetivo y va transitando por sucesivas ayudas y llega a distintos niveles de independencia en la lectura y escritura.

Les proponemos que junto con sus alumnos en este cuatrimestre, visualicen en el proyecto *"En la Esquina de mi Escuela..."*, por cuáles de las secuencias del siguiente esquema fue transitando este grupo y, si lo juzgaran necesario, con qué otras propuestas lo enriquecerían para concretarlo.

SECUENCIAS



EL PROCESO DE ESCRITURA EN LOS NIÑOS

"La historia de la escritura en el niño comienza mucho antes del momento en que el maestro pone por primera vez en sus manos el lápiz y le muestra cómo escribir letras".

A. Luria

Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño

El proceso de escritura ha sido un tema relevante en el tratamiento del Módulo de Alfabetización y que ha recibido muchos interrogantes que los profesores del Módulo solicitan retribuir.

Comenzamos este tema desde los párrafos iniciales del texto de A. Luria, que desarrolla ampliamente y con investigaciones, las observaciones que L. Vigotsky se había planteado.

Desde este marco teórico se trabajó en una investigación que la Dra. B. Braslavsky ha expuesto en "La escuela puede".

Se elaboró así una escala que permite hacer una categorización de las distintas formas de escritura que producen los niños, en el marco de las acciones de clase que hemos propuesto.

En esa escala de rangos de alfabetización, ubicamos cuatro, de complejidad creciente.

Los dos primeros, A y B, es decir, ausencia de gestos gráficos, dibujos, trazos diferenciados, mezcla de signos convencionales, números y letras y la aparición de letras de imprenta o cursiva en linealidad continua o discontinua, o en formato discursivo externo sin lecturabilidad, se refieren a la fase pre-instrumental de la evolución de la escritura en el niño.

En esta fase, los niños captan las formas externas de la escritura, con carácter puramente imitativo y lúdico.

Los siguientes registros son ejemplos ilustrativos de estos rangos:

1. ~~1000~~ 1000 1000 1000 1000
Vener

Dr. Lingard nicht besser.

Q12

27 de março de 2014



प्रश्न :

mpcs 2m

ult
of
of

EMANUEL

marzo 23 de 1904

74 JORDGE.

El tercer y cuarto rango (C y D) donde ya aparecen letras (imprenta o cursiva) con lecturabilidad progresiva pero incompleta, adquiriendo luego una creciente significatividad, forman parte de la segunda fase llamada instrumental, caracterizada por la diferenciación con el mundo externo a través de una relación funcional con las cosas, y es aquí donde se inician las formas intelectuales complejas del comportamiento humano.

Quiero decirle que
de poco me pongo a leer
la Tierra me puede y me
mucho me puede decir me
ya me puedo mas y amarte
como y me puede me

Donde
Puedo

EN UN PUEBLO DE VERDURA



TOMA



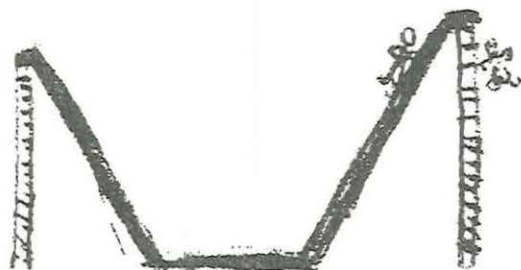
modum
malesci legem
fuma; oita. fracta
fracta

MA 3 R

36 NAA MRJA NAPSADA CUSSTIA

fuiamos a la escuela 8. y no
bino la gente nos fuiamos
pasamos por jumbo
dimos la buelta y
pasamos por la casa de
Sebi fuiamos a la plaza y
pasamos por español
y bolbimos a la escuela

Pablo



Pero surge la pregunta:

¿Qué estrategias se proponen para avanzar hacia esta última fase?

Podríamos enumerar algunas propuestas a realizar para facilitar el tránsito hacia la lecturabilidad de la escritura:

- ~ a partir de esos registros, releer alguno de ellos y reelaborarlo juntamente docente-alumnos.
- ~ individualmente, pedir que lea su texto y escribirlo, delante del niño.
- ~ dictar a su maestra.
- ~ relectura de los niños.
- ~ búsqueda de palabras en los textos que forman en el aula, el **entorno de escritura.**
- ~ y todo aquello que, como enfoque alfabetizador, hemos presentado.

Presentamos a continuación un trabajo de un docente que tiende a analizar sus intervenciones en las producciones escritas de los chicos.

¿QUE ESCRIBEN LOS CHICOS CUANDO NO ESCRIBEN CONVENCIONALMENTE?

Si consideramos a la ESCRITURA como un medio de comunicación que nos permite transmitir y conservar imágenes, sentimientos, conceptos, a la distancia y a través del tiempo por medio de un sistema de signos, es muy importante que se lo hagamos vivenciar a nuestros alumnos.

Alejandra, maestra de primer grado propuso un día a sus chicos pedirle "permiso" al Supervisor del D.E. para salir a recorrer el barrio, ya que él no estaba de acuerdo con que los más chiquitos salieran de la escuela para realizar experiencias directas.

La misma maestra nos cuenta:

"A Gonzalo se le ocurrió:

¿Y si le escribimos? -Le dije que me parecía bárbaro porque así cada uno le pediría el permiso y seguro lo íbamos a convencer. Se entusiasmaron muchísimo más que otras veces. Noté que se interesaban por saber "cómo va", o con qué letra, alguno propuso dibujarlo.

Otros preguntaron: -¿Ir va separado?

-¿Voy va con la de viernes?

-¡Yo quiero ir a la granja!

-¿Hoy vamos ?

-¿Cómo se escribe Supervisor?

Solamente Leandro no realizó la carta. Los resultados fueron cartas largas. Los que no se animaban pedían ayuda. Mariela y Luis me pidieron que se los escribiera en una hoja, ellos me lo dictaban y después lo copiaron en su hoja. Sebastián fue la sorpresa ya que escribía muy poco y de pronto lo vi escribiendo sin parar y se lo entendí casi todo. ¡Una emoción enorme! Una experiencia lindísima".

Observemos las escrituras de algunos chicos:

Observando estas escrituras en una primera apreciación podemos ver desde una escritura que todavía no transmite el contenido, el pedido de permiso al Supervisor, (Nicolás), una escritura que logra transmitir el mensaje con ayuda de la maestra y de los compañeros más aventajados (Lucas - Diana), una escritura que logra transmitir el contenido del mensaje en forma incompleta (Sebastián) y por último una escritura que muestra claramente el mensaje (Agustín - Ursula). Está a la vista que va aumentando el nivel de lecturabilidad de estos textos.

10A SEBASTIÁN

14/9

10A SEBASTIÁN

Quiero ir al
barrio
me voy a portar
bien y
más adelante
voy a la granja

TRADUCCIÓN:

SEBASTIÁN

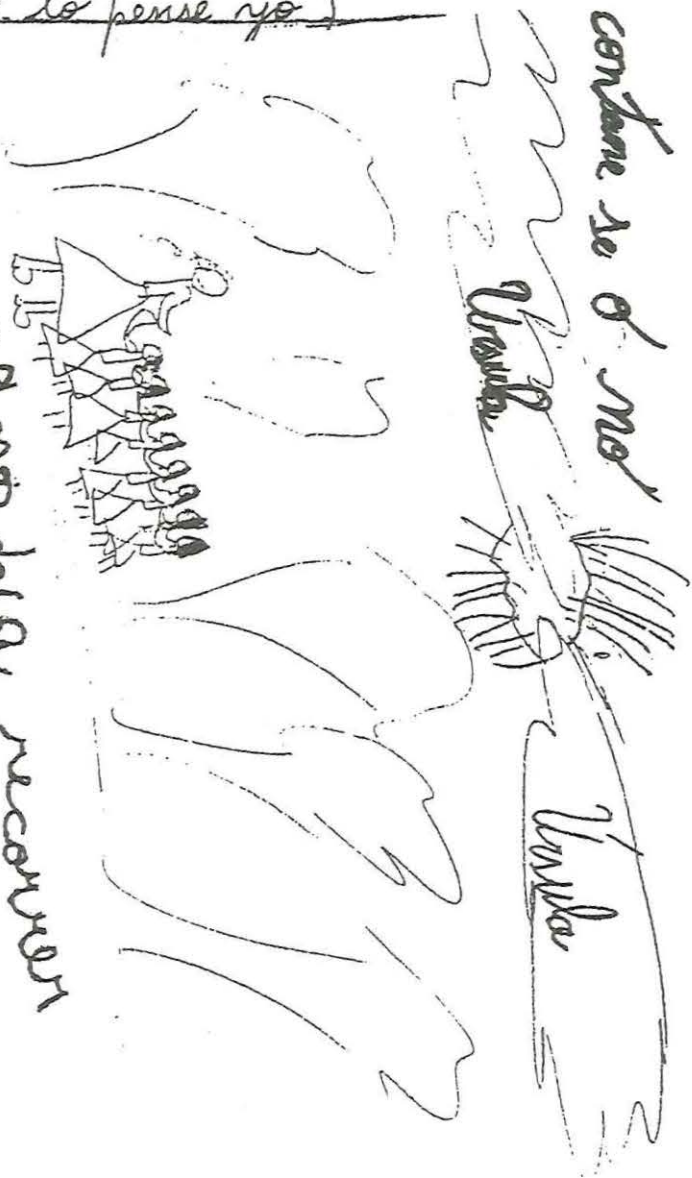
Quiero ir al barrio
me voy a portar bien y
más adelante
voy a la granja

14/9
Señor yorot a martos

Nicolás Alejandro Cruz

me dijo:
(¿tiene valor? lo pensé yo)

¿con que me no dejen recorrer
el barrio?
nos vamos a la plaza Juan Lucas -
(con ayuda, me indicó que le escribiera en el papel varios por
labores)



Umbra. por su nos dejenme ngr a apasion

Deux mes deq in d
 parlor d
 Fismade

Ouystrin

^{14/9}
 L'esperance de de trancher la nos vda
 porteur vien siema

(con ayuda de Florencia)

¿Qué más podríamos decir de estas escrituras, de cada una de ellas en particular y en su relación con la enseñanza?

Recordemos que el aprendizaje de la lengua escrita se resuelve en una tarea donde el niño "necesita escribir" y tiene un "propósito" que lo estimula a hacerlo.

En esta experiencia que Alejandra planteó a sus chicos se dieron las dos cosas, necesidad no sólo por escribir sino, como ella misma lo expresa, por escribir bien para que el Supervisor les entendiera y les otorgara el permiso tan querido.

Si miramos un poquito más detenidamente cada uno de los mensajes podremos ver las distintas respuestas de los chicos a la propuesta de la maestra.

NICOLAS resolvió la situación escribiendo su mensaje en una oración, entrelazó letras a la manera de escribir palabras, no lo logró porque no tienen sentido para el que lo lee, pero se preocupó por guardar separación entre ellas, su escritura está en proceso.

Según lo que escribió la maestra debajo se infiere que el nene sabe que si lo que escribe es algo que él pensó, basta para que tenga "valor", aunque todavía no logre develar el contenido.

Entre las otras notitas están las que se resolvieron con ayuda y los que lo lograron en forma independiente.

Entre los niños que pidieron ayuda está LUCAS que le pidió a su maestra que le escribiera lo que él necesitaba y luego él copiaba. Se ve que pudo incluir la interrogación y separadamente la frase final. El lenguaje utilizado mantiene la estructura del lenguaje escrito.

DIANA, que se hizo ayudar por una compañera, encabezó su nota con Supervisor, redactó el mensaje con estructura de lengua oral (parece que se dirige a una persona que tiene delante) y por último firmó.

Entre los niños que no pidieron ayuda, que se manejan en forma independiente, se encuentra SEBASTIAN que se largó a escribir sin parar, como lo dice su maestra, y como se puede inferir por la letra grande, por el espacio que ocupó en la hoja. Logra transmitir su mensaje aunque en forma incompleta.

AGUSTIN en cambio, parece que escribe solo desde hace un tiempo, su letra es más segura y definida. Escribió como habla (eh! al final), pero su escrito ya tiene rasgos específicos de lengua escrita (usa mayúscula inicial - terminó casi en un punto - con Firmado nos da la idea de que él sabía que seguía después de punto porque lo puso con mayúscula y firmó.)

URSULA escribió su mensaje completo. Con una mejor estructuración en lenguaje escrito (encabeza, aunque no lo hace

con el nombre del Supervisor, hace el pedido de permiso y cierra la nota solicitando le conteste Sí o No, como habrá visto que la maestra termina las notitas para su mamá, que a veces las escribían junto con Alejandra o por lo menos se las leía antes de que se las llevaran a mamá y firmó).

¿Podemos empezar a ver al aprendizaje de la lengua escrita como un proceso que se va dando entre el que aprende, que escribe como puede, y el que le enseña que plantea una "situación real de comunicación"? Que este proceso tiene momentos donde la escritura está en construcción como le ocurría a NICOLAS que sólo imita las formas externas de la escritura sin que esto le permita comunicarse por el momento.

LUCAS, DIANA, SEBASTIAN, AGUSTIN Y URSULA en cambio, demostraron que tenían conciencia de que para que la escritura cumpliera su función tenía que comunicar el mensaje y que para eso había que lograr que se leyera. Algunos lo lograron con ayuda, y otros que ya no la necesitan se manejaron en forma independiente.

¿Revisamos las intervenciones de la maestra?

- * Propone una situación real de comunicación.
- * Estimula la necesidad de escribir.
- * Pone en claro el propósito.
- * Ayuda contestando preguntas.
- * Deja que los chicos hablen sobre el tema.
- * Ayuda escribiendo lo que los chicos le dictan.
- * Ayuda mostrando las formas del lenguaje escrito.
- * Acepta una escritura en construcción.
- * Los pone en contacto con diferentes textos.

Esta última intervención merece un comentario aparte ya que Alejandra trabajaba el lenguaje escrito con sus chicos utilizando la biblioteca del aula. Leían cuentos, poesías y libros de información para las ciencias. Inventaban cuentos y adivinanzas. También escribían en el diario del aula y leían el libro de lectura.

¿Y qué hacer con los errores ortográficos?

En los primeros momentos son errores de construcción, se toleran porque lo que se busca es que en un clima de confianza el niño se ponga a escribir con todo lo que sabe sin restricción alguna.

Siempre que el chico pregunte cómo se escribe alguna palabra, la

maestra o sus propios compañeros lo ayudarán de distintas maneras -remitiéndolo a los textos que se van incorporando en las paredes, a un libro, al diccionario, a sus experiencias anteriores o pasándole la información.

La maestra les hará leer su propia producción para ver si dice lo que quisieron escribir. A veces se los lee ella y les hace pensar si por ej. "pelo quiere decir lo mismo que palo" o "ceso, que lee seso, es lo mismo que queso", "misa que mesa".

Les pregunta ¿cuántas palabras habrá en "por favor"? Esto puede hacerse reflexionar antes de escribirlo para que recurra a experiencias anteriores o después para que lo corrija.

Más adelante, cuando los chicos escriben sin inhibiciones, se dedican distintos momentos de las clases para corregir "algunos errores", a veces 4 ó 5, para que haya reflexión y aprendizaje a partir de los errores, procurando hacerlo en un clima amable, sin llegar jamás al castigo.

En otras oportunidades los hace reflexionar sobre el uso de las mayúsculas o del punto final. También cómo evitar las repeticiones que son frecuentes en la lengua oral "y" por ej, o algunas expresiones que no se usan en la lengua escrita.

Las propuestas para acercar a los chicos al lenguaje escrito, desde la necesidad y acompañándolos en el sin fin de formas comunicativas que ellos presentan y disfrutan, nos permiten mostrarles este registro de una maestra, que bien puede transitar por salas de Freescolar y de algunos primeros grados.

La necesidad manifestada por los profesores del *Módulo de Alfabetización*, de conocer más prácticas concretas y participar en un análisis reflexivo de las mismas, nos lleva a proponerles:

- ~ la lectura de este material,
- ~ ofrecerle una mirada desde la posición que ofrece Gillian Dowley Mc Namee en *"Aprender a leer y escribir en un marco urbano"* (Selección bibliográfica IV),
- ~ permitiría acercar sugerencias,
- ~ qué observaciones le permite realizar.

Puede aplicar, en algunos puntos, la observación que les acercamos y las reflexiones que se ofrecen en el material de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires sobre el trabajo con las consignas.

Adjuntamos, también, el material presentado en el último encuentro como posible microexperiencia y nos permitimos sugerirle la posibilidad de diseñar otros guiones de microexperiencia desde la propuesta de estas maestras, del resto de las clases analizadas y de la bibliografía analizada.

Creemos asimismo que la estructura de microexperiencia, los datos acerca de las consignas y los puntos indicados para el análisis de una clase en las últimas páginas de este documento, pueden ser de utilidad para ser aplicadas a estas secuencias didácticas aquí organizadas y a otras que, seguramente, usted y sus alumnos podrán recoger.

Antes de exponer esta última propuesta áulica, dejamos abierta la posibilidad de que todo el material producido por el equipo docente y/o sus alumnos, como asimismo todas las dudas que se plantearan en la práctica, en el Profesorado, pueden ser enviadas para nuestra lectura y posterior respuesta, lo cual garantizaría un mutuo enriquecimiento.

Ahora sí, presentamos el material anticipado.

FASE COGNOSCITIVA Y TEORIA DE LA CLARIDAD COGNOSCITIVA

"John Downing considera que en el aprendizaje de la lectura se cumplen las tres fases que intervienen en la adquisición de cualquier destreza: 1) la fase cognoscitiva, en que el principiante debe comprender y adquirir las funciones y técnicas que intervienen en la tarea y que en los casos más complejos requiere un esfuerzo intelectual considerable; 2) la fase del dominio (mastering phase), que consiste en adquirir y perfeccionar progresivamente, mediante la práctica, la destreza

en cuestión; 3) la fase del automatismo, cuando el que aprende ya puede hacer uso de la destreza sin deliberado y aparente esfuerzo de la conciencia. Según este autor, generalmente se ha puesto el acento en la segunda fase, con omisión de la primera y la tercera. Al omitirse la primera, se dificulta la segunda, porque el niño, sin la preparación adecuada, concentra su atención en decodificar y no puede usarla para procesar la información y comprenderla. Al omitirse la tercera, se produce el deterioro que, para nosotros, es bien conocido como analfabetismo funcional o por desuso (Downing, 1979 b, pág. 34).

Es cierto que el concepto emergente de la lectura, puramente maduracional e independiente del ejercicio, se reemplazó por otro que reconocía el valor del entrenamiento de ciertas funciones que supuestamente participan en la lectura. Así nació el "apresto" o los "prerrequisitos", que en nuestros países comprendían el estímulo de componentes tales como la coordinación visual-motora, la memoria motora y visual y otros enumerados por Lourenço Filho, a los que se agregaron los aportes de la psicomotricidad tomados de la tradición francesa, y ciertos modelos psicológicos de los Estados Unidos, que agregaron recursos para la ejercitación perceptual. Estas ejercitaciones aún constituyen los contenidos principales de los niveles preescolares.

Downing, en su teoría de la "claridad cognoscitiva", se concentra en esta primera fase. Apoyándose en varias líneas de investigación, dice que hace falta una teoría "que le dé igual peso tanto al significado como a la decodificación, sin enfatizar deliberadamente uno u otro aspecto, porque se puede desorientar la comprensión del niño sobre la tarea total que, en verdad, debe integrar ambos aspectos". (Downing, 1979 b, pág. 36).

Los descubrimientos que hizo Vernon sobre la "confusión cognoscitiva" como rasgo característico de los niños con dificultades en la lectura, le sugirieron a Downing la generalización del concepto, para considerar el momento del aprendizaje inicial como un estado de "confusión cognoscitiva" que, para superarse, requiere la comprensión de algunos aspectos, tales como: el valor de comunicación del lenguaje escrito, sus funciones y propósitos; los datos que intervienen en el problema y los subproblemas del aprendizaje inicial; la relación razonada entre los componentes del lenguaje oral y el escrito.

Para superar la oposición entre decodificación y comprensión, en su teoría de la "claridad cognoscitiva", Downing trata de sintetizarlas desde el comienzo, a través de la comprensión de los aspectos previos que permiten liberar de todo obstáculo a la comprensión literal, valorativa, crítica o creativa, con el fin de procesar la significación en sus formas más complejas.

Orientaciones de B. Braslavsky en "La comprensión en el aprendizaje inicial de la lectura" acerca de las propuestas de J. Downing.

Una forma que se les ocurrió a dos maestras de la Municipalidad de Bs. As. preocupadas por responder a:

¿COMO EMPEZAR EN PRIMER GRADO?

En los primeros días de clases nos propusimos conocernos, conversar, hacer rincones -para continuar con la modalidad del preescolar y beneficiar a los chicos que no lo habían hecho- iniciar las rutinas de la asistencia, fecha y estado del tiempo, integrar a los chicos que se iban incorporando al grupo y conocer un poco la escuela y la calle de la escuela.

En cuanto a la construcción del lenguaje escrito nos proponíamos:

- estimular el interés por leer, escribir y conocer sus propósitos. Informar, entretener, divertir, apelar.

- que el niño tome mayor conciencia del significado de la lectura y la escritura (en ausencia del otro -estabilidad en el código - reemplaza a la memoria - sirve para reconstruir, etc.)

- que el niño descubra que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje hablado.

- que pueda tomar conciencia de la existencia de unidades dentro de la oración (palabras), dentro de la palabra (sonido), de cambios gramaticales de aspectos sintácticos (sujeto, verbo, adjetivo - sustantivo - predicado) de aspectos semánticos (igual significado - significado contrario).

Para presentar actividades que lleven estos propósitos construimos rincones a modo de los que se usan en el preescolar con los que se aprovechan las experiencias anteriores de los chicos.

Los rincones a los que nos referimos fueron:

- . rincón de libros y revistas
- . rincón de los juguetes
- . rincón de las construcciones
- . rincón de los disfraces (más adelante)

Los chicos llevaron revistas y libritos de su casa. Otros estaban en el armario. También colaboraron con un juguete cada uno. Así fueron reuniendo las cosas necesarias para formar los rincones. En la escuela había un cajón con fichas de madera que también se utilizó. En un primer día jugaron libremente para familiarizarse con el material. Después buscaron cajas donde guardarlo y le colocamos carteles indicadores que decían:

JUGUETES - CONSTRUCCIONES. En el caso de las revistas y libritos trajimos una estantería que sobraba en otro grado y organizamos el KIOSCO DE LECTURA.

Los rincones los utilizamos en dos momentos: en el aula solitos o en el patio compartiendo todo entre los dos primeros grados.

Cada día hacíamos en la 1a. hora la asistencia donde cada nene reconocía su nombre y lo colgaba en un panel y empezaba a reconocer el nombre de algunos compañeros, por ejemplo los que

habían faltado o cualquiera, el que hoy puedo encontrar. Luego se armaba, también con carteles, la fecha y el estado del tiempo.

Usábamos letra cursiva o letra de imprenta a elección de los chicos; de a poquito se irá introduciendo la letra cursiva.

¿Cómo trabajamos en los rincones?. Durante la segunda hora de clase en un primer momento con todos los chicos reunidos a nuestro alrededor les proponíamos elegir un rincón para jugar.

Después que elegían estimulábamos para que "planificaran" el juego o la actividad que iban a hacer entre los que habían elegido el mismo rincón.

Aquí uno puede anotar en un papel afiche para que todos lo lean.

"Abel hoy quiere jugar a Batman y Robin".

"María prefiere leer una revista".

"Estela y Juan José van a jugar a las casitas". (sólo dos o tres afirmaciones)

Y se deja anotado en el papel pegado en la pared. Una vez que "planificaron" sus actividades los chicos juegan libremente en el rincón elegido. La maestra se acerca y pregunta por ejemplo en el kiosco de libros y revistas (algunas, no todas las preguntas).

--¿Qué elegiste, un cuento?

--¿Por qué?

--¿Te gusta?

--¿De qué se trata?

--¿Quieren que se los lea?

--¿Vamos a jugar a representar lo que dice el cuento?

bailar - saltar - correr - reír por ejemplo.

--¿Quién se quiere disfrazar?

Así la maestra lee un cuento a los chicos que, se van agrupando a su alrededor, interesados por la lectura, para escuchar mejor. La seño lee en voz alta mostrando las ilustraciones, tratando de seguir con el dedo de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo las oraciones escritas. Después, si es posible, pueden recordar las partes que más gustaron, los personajes o dramatizar la acción.

No todos se agrupan para leer o pedir que les lean, otros lo hacen solos, hojean, miran las láminas o se quedan jugando con la revista. A ellos también les preguntábamos y les leíamos.

En el aula conversábamos y cada uno dibujaba lo que más le había gustado. Después tenía que decirnos algo de su trabajo. Entonces hacíamos que nos dictara y le escribíamos debajo con su mismo lenguaje cotidiano. Luego le decíamos: ¿Te animás a leerlo? y generalmente recordaba su propia producción.

Otro día podía ser que introdujéramos en librito nuevo, por ejemplo un librito de canciones. Entonces había que adivinar "Hoy les voy a regalar algo para un rincón. ¿Qué será? (esto lo

hacemos en el momento en que todos reunidos planificamos las actividades).

--¡Un juguete!
--No
--Una revista
--No pero... tibio... tibio...
--¡Un libro!
--¡Si!

Mostramos el librito de afuera, de adentro.

--¿Qué traerá escrito?
--Un cuento
--¡Adivinanzas!
--¡Poesías!
--¡Canciones!
--¡Si!

¿Quieren que cantemos?
Les copio una en el pizarrón.

ASERRIN ASERRAN
LOS MADEROS DE SAN JUAN
PIDEN PAN NO LE DAN
PIDEN QUESO LE DAN HUESO

Lo vamos leyendo y cantando, señalando las oraciones en el pizarrón.
Así incorporamos otro librito al kiosco.

Los que eligieron el rincón de los juguetes juegan libremente. Se los ve organizar juegos compartidos, implementar reglas, acompañarse con relatos; en cambio otros juegan solitos con un juguete en especial, a veces el que ellos trajeron.

Con estos nenes podemos trabajar conversando sobre su juguete: (en el momento que podamos)

--¿Vos lo trajiste?
--¿Cómo se llama?
--¿Qué hace?
--¿Para qué sirve?
--¿Cómo es?

Con los otros, los que intentan un juego más socializado, la maestra se acerca, en otro momento, y trata de integrarse al juego, juega un rato respetando las reglas, pero también puede provocar una situación nueva violando una regla y aceptando que los chicos le apliquen la pena. Puede intervenir introduciendo otro juguete que haga variar el juego y el relato. Observamos así cómo organizan los chicos el relato, qué vocabulario usan, qué tipo de expresiones, si utilizan bien los géneros y los plurales; qué tipos de oraciones usan; si son simples y cortitas o si tienen cierta complejidad (conviene que anotemos lo que vamos observando).

Un día la maestra puede introducir un juguete en el momento de

la planificación de los juegos. Lo lleva envuelto o metido en una bolsita para poderlo palpar, y dice:

--Hoy les traje un juguete.
--¿Qué será?

Invita a los chicos a tocarlo, uno por uno se lo van pasando, y dicen un nombre de algo o una característica. Por ejemplo:

--Es una pelota.
--Es un muñequito.
--Es redondo.

La maestra da una ayuda.

--Es un mate.

Y los chicos dirán varias cosas pero alguien asociará mate - juguete y podrá adivinar:

--Un títere.

Cuando lo sacamos le pusieron un nombre: Ezequiel. Los que querían lo manejaban y lo hacían hablar.

En nuestro primer grado los nenes inventaron que el títere quería helado. La mamá se lo compraba y le enseñaba a tomarlo. En un momento, se le cayó al suelo y la mamá le pegaba y le pegaba.

Los demás chicos se divertían mucho, se reían, dialogaban con el títere y le pedían que siguiera actuando. (Los chicos de un primero se lo fueron a representar a los del otro primero).

Después la maestra escribe el diálogo de los personajes entre ellos o con los chicos, en el pizarrón. Los mismos chicos se lo dictan. Luego lo leen entre todos, en voz alta.

En otro momento en que se retome la actividad puede hacerse el análisis fonológico de mate o títere.



El nene dice MATE tratando de distinguir cuántos sonidos escucha y va apoyando una ficha o botón sobre cada casillero, una por cada sonido.

Otro día se puede hacer lo mismo pero sin el dibujo.

Más adelante se puede hacer sin el dibujo y sin los casilleros.

También puede hacerse análisis léxico en las oraciones que se

pongan en el diálogo, por ejemplo:

(Mamá quiero helado) Esto dicho oralmente para que la maestra después lo escriba -¿Cuántas palabras son?, pregunta la maestra, y los chicos dan (por ejemplo) un paso por cada palabra o colocan una ficha por cada palabra sobre la mesa.



Siempre tratando que se haga como una tarea de toma de conciencia de las unidades menores que la oración y sin perder el ritmo de la acción, integrando las actividades.

En el **rincón de las construcciones** los chicos se encuentran con materiales de madera, plástico, papel, de distintos tamaños, forma y color. Armarán situaciones construyendo un lugar, creando personajes, simbolizando la realidad.

También la maestra puede intervenir acercándose a este rincón introduciendo un nuevo personaje, haciendo preguntas o cambiando en algo la situación. Por ejemplo: "Entonces se hizo de noche y..."

Aquí podemos observar el relato, la organización de la acción, el desenlace de la misma, las características elegidas en cada caso para simbolizar un personaje. También puede verse el momento en que el nene dice por ejemplo:

--El soldado lo mató--, sin tomar en cuenta al "palito" que usó para hacer ese personaje, una simbolización que representa directamente la realidad.

Otra modalidad para trabajar en este rincón es decirles a los chicos (otro día - en otro momento):

--Hoy vamos a jugar al circo, con estos materiales.
¿Cómo es la función de hoy?

Los relatos pueden ser muy interesantes y dan posibilidad de expresión a todos.

En un momento final los chicos se reunían con nosotras y los llevábamos a la reflexión.

¿Qué hicimos?. Cada uno contaba lo que había hecho, si le había gustado y si quería repetirlo otro día. Escuchaba a sus compañeros. Alguno protestaba porque no le había gustado o porque se había peleado con otro.

Volviamos a leer el afiche escrito al comienzo y le escribíamos,

por ejemplo: "Abel no pudo jugar a lo que quería". María le leyó a su amiga Juliana, etc. Así cada uno sabía si había realizado la tarea que se había propuesto al comenzar.

En el caso de las construcciones, podían mostrar y contar a todos lo que habían hecho o lo que pasaba allí. Otros contaban lo que habían leído o los personajes que habían encontrado en libros y revistas.

--¿Había animales? les preguntaba.

--¿Se acuerdan, cuáles?

--¿Qué hacían?

--¿Cómo es la cebra?

--¿Dónde vivirá?

Un día terminamos leyendo la leyenda del tamandubá, que es un animal que le enseñó a bailar a los indios. Lo eligió una nena paraguaya con la que conversamos si en su familia se hablaba en guaraní; en su casa se hablaba algo, y después otros chicos nos dijeron qué hablaba la madre o qué hablaban los abuelos. Cuando preguntamos quiénes pueden bailar además de las personas, nos dijeron: la gente, los espíritus, Dios, las plantas. Esto nos dice qué creencias, costumbres, lengua, etc., usa el chico en el medio familiar.

Este momento terminaba con una reflexión sobre el uso de los materiales, el compartir, el cuidado y ¡a guardar! ¡a guardar! cada cosa en su lugar.

Estas actividades las hacemos todos los días (podría hacerse dos o tres días por semana). Los que no se enganchan en una actividad lo hacen en otra. Pueden elegir y variar. Organizan y controlan su propia actividad. Para ello la maestra introduce el lenguaje escrito.

Se comienza por la **comprensión** de la lectura y la escritura..

Se provoca la necesidad de leer y escribir para comunicarse.

En las tareas participan todos y todos tienen oportunidad para expresarse.

Vivencian que lo que se dice se puede escribir.

Se van dando cuenta que se escribe y se lee para algo. Puede ser para entretenerse, divertirse, cantar o recordar lo que dijimos en otra oportunidad.

También pueden tomar conciencia de la formación de las oraciones, de las palabras como unidades que las componen y de los sonidos que forman las palabras. Todo esto en vistas a la significación que es el motivo de la construcción del lenguaje escrito.

Como síntesis, presentamos un rompecabezas construido durante nuestro primer encuentro presencial (diciembre '93), que rescata acciones señaladas para favorecer la iniciación del dominio de la lengua escrita:

QUE HACER PARA FACILITAR LA INICIACION

Reconocenos
y proponenos que
utilicen sus
formas comuni-
cativas (hablar-
escuchar-
jugar-
dibujar, etc.)

Les pedimos
que lean y
escriban
como
puedan

Les ofrecemos
hacer un
diario con
experiencias
familiares,
escolares, etc.

Favorecemos
la aparición de
escenarios
autóctonos

Tonamos en
cuenta el
contexto
sociocultural

Proponemos
experiencias
reales,
donde hagan.
digan y
luego
escribimos
su dictado
como
secretarios

Les
ayudamos
a descubrir
qué dicen
los portadores
de textos
de su
medio
natural

Ayudamos
el desarrollo
de su oído
fonemático
y a la tona de
conciencia
lingüística

Los hacemos
jugar con las
palabras

Trabajamos con
cuentos:
narramos, leemos,
los dejamos leer,
inventar, dibujar,
organizar;
ser cuenteros.

El
aula se
transforma en
un escenario
de múltiples
experiencias
que se enriquece
con materiales
escritos:
libros, revistas,
afiches, carteles
envases, fichas,
tiras con palabras,
letras para jugar,
dominó, lotería
crucigrana,
adivinanzas, poesías,
canciones, cuentos,
diarios y un
montón de
inventos

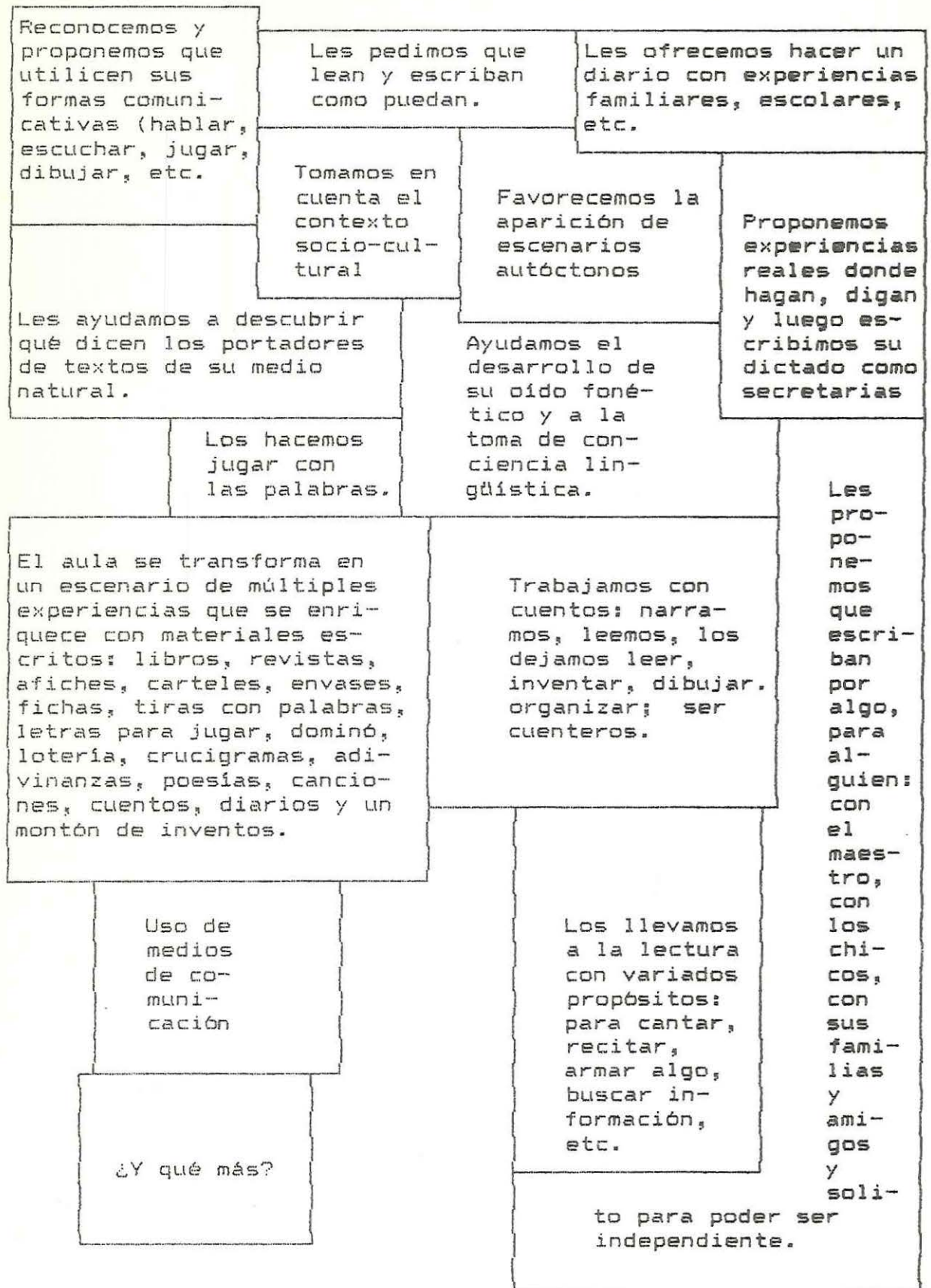
Los llevamos
a la lectura
con variados
propósitos:
para cantar,
recitar,
armar algo,
buscar
información, etc

Uso de
medios de
comunicación.

Les
proponemos
que escriban
algo,
para alguien:
con el maestro,
con los chicos,
con sus
familias y
amigos
y solito
para
poder
ser
independiente.

Y qué más?

¿QUE HACER PARA FACILITAR LA INICIACION?



Para finalizar queremos acercarles un material que creemos les será bastante útil para trabajar la Alfabetización Inicial con los maestros en formación y aun pensando en las jornadas de "residencia".

El primero sobre MICROEXPERIENCIA es un diseño que ya ustedes conocen pero que fue reformulado; el segundo sobre CONSIGNA, un trabajo extraído de los módulos elaborados en Municipalidad de Buenos Aires, nos parece esclarecedor como un aporte más para el concepto de andamiaje; y el tercero: **ALGUNOS CRITERIOS QUE PODRIAN UTILIZARSE PARA EL ANALISIS DE OBSERVACIONES DE CLASE** es un recurso didáctico más que les proponemos incorporar en los trabajos futuros que desarrollen en las aulas.

LA FORMACION DOCENTE

-Microexperiencia-

Actores: *Profesor de Alfabetización*

Maestros en Formación

¿Para qué enseñar a los maestros en formación a diseñar un proyecto de actividades para el cuento leído ?

Principalmente para que se involucren en situaciones donde:

- . para enseñar a leer y escribir haya que partir de la COMPRENSION.
- . sea necesario establecer relaciones entre las personas en el aula alrededor de narraciones de la propia experiencia, de los libros, el juego y/o el dibujo.
- . esa comprensión requiera de un ANDAMIAJE para que provoque el desarrollo del pensamiento.

EL DISEÑO DE LA MICROEXPERIENCIA

CON LOS MAESTROS EN FORMACION

Sería conveniente que antes de diseñar una microexperiencia sobre el cuento leído que los maestros en formación participaran de una experiencia directa en la biblioteca local.

- . Reminiscencia de las primeras lecturas en la infancia de cada uno.
- . Visita a una biblioteca pública del lugar.
- . Visita a una librería.
- . Selección de literatura infantil.
- . Proyecto de una biblioteca del aula.
- . Proyecto de un ambiente de lectura.

En esta instancia se podrían hacer los primeros contactos con una escuela primaria de la zona. Conversar con la maestra de primer grado, proponerle participar de una microexperiencia con la que le ayudaría a los maestros en formación a hacer aprendizajes que sólo se logran desempeñándose en alguna oportunidad en las aula y visitar la biblioteca de la escuela, en la que los mismos niños le darían pistas sobre los libros que conocen y los que prefieren.

Discutir en grupos el concepto de microexperiencia que contemple una unidad de acción, es decir que el diseño incluya actividades de iniciación, desarrollo e integración. Este diseño requerirá de módulos horarios distintos según sea el contexto de aplicación.

Damos como opción la siguiente:

Organizar un modelo de acción en 8 hs. didácticas semanales.

8 hs. para hacer un diseño.

3 h. de clase con los niños para implementar el diseño y hacer observaciones y registros

7 hs. de evaluación, reflexión y reajustes del diseño, en función de los registros y observaciones realizados.

**LAS TAREAS DE LA MICROEXPERIENCIA PARA EL MAESTRO
EN FORMACION**

DISEÑO	CLASE	EVALUACION
.Selección de bibliografía y lectura. .Distribución de tareas. .Elección del cuento. .Proponer objetivos, contenidos, actividades, evaluación. .Diseñar formas de registros.	3hs. de clase 1h. por semana 3 secuencias sobre el cuento leído. Grupo de 3 ó 4 estudiantes que rotan en los roles: 1 enseña, los otros ayudan, observan, registran.	.Lectura de crónicas y/o registros de la clase - 1 secuencia por vez. .Relato de la misma clase por parte del que la condujo fundamentando sus acciones y decisiones. .Intercambio de opiniones con los que registraron y con la maestra del grado. .Cierre por el profesor que "abrocha" práctica-teoría.

2 HS/DID.

3H.DID.

7HS.DID.

CONTENIDOS PARA MAESTROS EN FORMACION

El cuento leído

* Contenidos del marco teórico más amplio.

- . La fundamentación de la escuela. Hipótesis formales, semióticas y lingüísticas.
(Vygostky)
- . La Zona de desarrollo próximo.
(Vygostky - Moll)
- . La lengua escrita en la iniciación según Vygotsky.
(Braslavsky, B.)
- . El modelo de lectura inicial de Downing.
(SICaDIS Mód. 3- U.4)

* Contenidos del marco teórico específico.

- . La comprensión de la lectura.
(Braslavsky, B. - Puente, A.)
- . Actividades básicas para la iniciación en la lengua escrita.
(Moll -comp.- cap. 12)
- . El cuento.
(Mód. Alfabetización) (Fitzgerald, J. - Tompkins, G.)
- . El ambiente del aula para leer y escribir.
(Mód. Alfabetización) (Boureuf, D. y Pare A.)
- . La biblioteca del aula.
(Mód. Alfabetización) (Boureuf, D. y Pare A.)
- . La lectura del cuento en voz alta.
(Mód. Alfabetización)
- . El dictado de la producción de los niños.
(Mód. Alfabetización) (Strickland, D.)

PAQUETE BIBLIOGRAFICO

Trabajo con el cuento en el aula.

- * Braslavsky, B. (1982) La comprensión en el aprendizaje inicial de la lectura en Teorías y Técnicas para la comprensión del lenguaje escrito. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
 - (1991) Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. Lectura y Vida. Año 12, No 1.
 - (1992) Teoría sociohistórico cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. DEA.
 - (1992) La Escuela Puede. 2da. edición corregida y aumentada. AIQUE, Buenos Aires.
- * Moll, Luis C.- comp.-
 - (1994) Vygotsky y la Educación. AIQUE, Bs.As.
- van Dijk, T. A. (1985) Superestructuras, en La ciencia del texto. Ed. Paidós. Buenos Aires, Barcelona.
- Braslavsky, B. (1985) El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? Lectura y Vida. Año VI, N° IV. Bs. As.
 - (1988) Modelo de aprendizaje inicial de la lectura SICaDIS Módulo 3, U.4. MCBA Sria. de Educación.
- Carbone, G.; Braslavsky, B.
 - (1985) SICaDIS La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 2 MCBA Sria. de Educación.
- * Fitzgerald, Jill (1992) Leer y escribir cuentos. En Irwin, J., Doyle M. Conexiones entre lectura y escritura. IRA
- Puente, A. (1990) Cómo formar mejores lectores. Asterisco No 3. Barcelona, España.
- * Samos, L.; Vera, E.
 - (1994) Alcances de la alfabetización desde una concepción Sociohistórico-cultural. En Ministerio de Cultura y Educación. P.T.F.D. ALFABETIZACION. Documento curricular.
- Strickland, D.S. (1990) El diario escolar. Traducido de The Reading Teacher IRA Vol. 43 No 6.
- * Tompkins, G. E. (1991) Enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento. En Muth, K.-comp.- El texto narrativo-Estrategias para su comprensión. AIQUE, Bs. As.
- Vera, E.M. (1992) Experiencias de lectoescritura inicial. Fragmento de un trabajo presentado al Ministerio de Educación en 1992 para su publicación.

DISEÑO DEL PROFESOR Y LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

META:

Que el alumno se involucre en una clase de lectura y/o de escritura en primer grado.

PROPOSITOS:

- . Que vivencie la situación de enseñanza de lectura como un hecho de comprensión.
- . Que diseñe un proyecto de lectura para primer grado en tres secuencias: lectura de un cuento - dramatización de un pasaje - relato oral y escrito a partir del cuento leído.
- . Que organice un ambiente de lectura en el aula.
- . Que ayude a que se incentive en los niños la necesidad de leer.
- . Que logre en los niños una actitud de compromiso con el contenido del cuento que lee en voz alta.
- . Que se desempeñe con eficacia como escribiente cuando el niño le dicte un relato.
- . Que responda eficazmente a las necesidades de comprensión de los niños.

LA MICROEXPERIENCIA

Diseño de acciones para llevar a cabo en primer grado.

Al decir microexperiencia nos referimos a una experiencia limitada que le posibilita al maestro en formación de 2do. año del PTFD tomar contacto con la realidad del aula de la E.G.B. en forma activa como enseñante, observador, planificador, evaluador de las acciones en el aula durante, por ejemplo, 3 semanas con una intervención de 1 hora de clase por semana.

Es una tarea que resuelven en forma conjunta el profesor de Alfabetización, en este caso, con grupos de 4 ó 5 maestros en formación y la participación optativa de los maestros que estén a cargo del grado.

Procuraremos que las acciones que se planifiquen sean lo suficientemente flexibles como para permitir el normal desarrollo del plan que el docente en ejercicio esté desarrollando con sus niños.

Si elegimos como CONTENIDO a desarrollar el cuento leído podríamos organizar las acciones en tres secuencias: a. Lectura de un cuento; b. juegos con los personajes del cuento; c. relato oral y escrito de nuevos cuentos, a ser tratadas en la 1ra. semana, 2da. semana y 3ra. semana respectivamente.

1ra. Secuencia: Lectura de un cuento.

JUSTIFICACION:

En contextos escolares como los nuestros donde los chicos de primer grado no siempre han cursado el preescolar o provienen de medios familiares con escasos contactos con la lengua escrita, es muy importante que en la escuela se propongan situaciones de lectura de cuentos que les posibiliten una comprensión activa del texto escrito desde el vamos, permitiéndoles interactuar con los personajes a partir de sus acciones, emociones, intenciones, y arriesgar juicios sobre sus intervenciones.

OBJETIVO:

Comprender un texto escrito antes de saber leer y escribir convencionalmente relacionándose con el mismo por medio del contacto directo y la estructura sonora de las palabras.

ACCIONES POSIBLES DE INICIACION DEL PROYECTO

Es conveniente iniciar a los chicos en una conversación alrededor del relato de experiencias personales o del relato de algún hecho social destacado en los medios de comunicación durante esos días. En relación a los relatos que se produzcan puede presentarse el texto como un relato de hechos similares, opuestos o que pueden llegar a parecerse.

En una situación de intercambios de opiniones pueden estimularse los primeros contactos con el cuento que propone el maestro en formación. Los chicos podrán pasarse el libro, hojearlo, hacer sus primeras anticipaciones, preguntas e indagaciones sobre los contenidos y/o partes del libro.

El maestro de la microexperiencia, leerá el cuento tratando de hacer una lectura expresiva que ayude a la comprensión del contenido, permitiendo la observación de imágenes incluidas en el texto y respondiendo a las preguntas que surjan espontáneamente por parte de los alumnos, durante la lectura en voz alta.

Se dice que los cuentos se caracterizan por dejar sensaciones en los lectores.

Es conveniente entonces permitir y compartir los comentarios finales que se manifiesten en forma espontánea, que quizás expresen dichas sensaciones provocadas por el texto, las asociaciones con otros cuentos conocidos con anterioridad y/o los programas de TV.

2da. Secuencia: Juegos con los personajes del cuento.

JUSTIFICACION:

El momento del juego, para resolver situaciones problemáticas, es un momento en el cual el chico tiene que representar, tiene que salirse de su rol para desempeñar el de otro expresándose mediante diferentes lenguajes. En este caso tratará de incorporar por medio del lenguaje escrito un personaje, organizando breves mensajes que le permitan comunicarse con otro personaje de los que aparecen en el cuento.

OBJETIVO:

Comprender a los personajes del cuento leído preguntando y con sentido crítico (tomando los contenidos comprendidos del cuento - integrándolos a los conocimientos propios - poniéndose en el lugar del otro - imitando roles - creando y transmitiendo significados propios - jugando con la realidad y la fantasía - simbolizando situaciones - en un momento, el del juego, muy propicio para desarrollar la ZDP).

ACCIONES POSIBLES DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

Esta clase puede comenzarse con un diálogo sobre lo que se recuerda del cuento leído anteriormente, el relato de ese cuento por parte de los niños en forma oral, apoyándose en las imágenes del libro por ejemplo, relatos espontáneos, o si fuera necesario, podría hacerse la relectura del cuento.

En el caso de que surja un atractivo muy notable por una secuencia del cuento conviene que se proponga su REPRESENTACION. En otros casos se haría la elección de una o dos secuencias sencillas que les guste a la mayoría.

El desafío sería imitar, por grupos, a los personajes que aparezcan involucrados en dichas secuencias.

JUGAR A ENTREVISTARLOS (Esta secuencia puede resolverse con las preguntas que hagan los niños y la maestra, y las respuestas que den los personajes).

Si se decide dramatizar puede reemplazarse la entrevista por la representación.

Crear un ambiente en relación a la representación (ej. estamos en un teatro) unos hacen de actores y otros de público. Entre todos elegir a los actores.

Los actores piensan qué van a decir, jugando a que son el personaje (NO relatando) en función de lo que estos dicen en el cuento.

Pueden leer lo que los personajes dicen en el texto, de nuevo.

Crean un parlamento para su personaje, se lo dictan al maestro que se lo escribe en presencia de todos. Pueden leer cada uno "su papelito".

Se disfrazan con elementos sencillos pero sugerentes. Representan el pasaje del cuento elegido dejando que fluyan los conceptos y emociones que se produjeron en cada uno en la **comprensión** del texto.

Se pueden hacer otras representaciones que los niños quieran. Despertar en ellos reflexiones y apreciaciones sobre los personajes.

3ra. Secuencia: El relato oral y escrito.

JUSTIFICACION:

El relato de las propias experiencias está en la base de las relaciones humanas. A esta forma de relacionarse la escuela incorpora una forma más compleja, la de los textos escritos.

En este caso el creador de los nuevos significados para confeccionar " cuentos " o relatos propios será el niño, auxiliado por el maestro que andamió hasta acá sus conocimientos y le ayudará ahora escribiendo las ideas que él le dicte y

preocupándose por estimular el desarrollo coherente del tema.

OBJETIVO:

Producir un relato a partir del cuento leído que luego se incorporará en la cartelera de la escuela.

ACCIONES POSIBLES PARA LA INTEGRACION EN UN PRODUCTO

Pueden hacerse surgir diferentes relatos, reflexiones, y/o simples asociaciones del cuento leído en otros encuentros, a partir de comentarios sobre algún hecho que haya conmocionado la opinión pública durante los últimos días.

A partir de aquí será conveniente tomar diferentes decisiones con los chicos. Podría hacerse la elección de uno o dos de los relatos para dictárselo, en forma colectiva, a la maestra; o bien un cuento por grupo - podrían ser cuatro - o bien relatos individuales. En este caso el maestro que desempeña el rol de secretario tendrá que hacerlo con sus compañeros de microexperiencia.

La escritura compartida con la maestra se hará en afiches o en hojas que los chicos ilustrarán a su gusto.

En cuanto a la producción a partir del cuento leído incorporarán en este trabajo sus propias vivencias. Teniendo en cuenta un propósito compartido organizarán el relato como crean conveniente.

La maestra escribirá permitiendo que los niños piensen, se organicen y lo verbalicen. Ayudará a la organización de las oraciones y de las partes del cuento.

Estimulará para que aparezcan el conflicto, la sorpresa, la resolución del problema y la puesta en escena de los personajes dentro de las posibilidades del grupo.

Puede darse luego lectura compartida de lo escrito.

En otros momentos, estos textos podrían ser objetos de la reflexión y de algunos ajustes que se consideren necesarios. Se podrían crear juegos con los nuevos relatos.

**LEER Y PRODUCIR TEXTOS...-
EN PRIMER GRADO**

Dirección de Currículum
Dirección General de Planeamiento
Secretaría de Educación - M. C. B. A.

PROYECTO:

LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA EN LA LECTOESCRITURA INICIAL
(1992)

Directora General de Planeamiento: Lic. Herminia Ferrata

Directora de Curriculum: Lic. Marcela Benegas

Supervisora académica: Prof. Berta Braslavsky

Directora del Proyecto: Lic. Nelda Natali

Especialista en Lengua: Lic. Estela Lorente

Coordinadoras de grupos: Prof. Ana María Lombardo

Lic. Laura Samos

Lic. Elba María Vera

(1993)

Elaboración de este Documento: Nelda Natali y Estela Lorente

Revisión y selección de materiales: Ana María Lombardo
Cristina González
Marta Jöberg

Marina Díaz González	Esc. NQ 1 - J. S.
Violeta Esther Favaro	Esc. NQ 1 - J. S.
María Clara Chacón	Esc. NQ 2 - J. S.
María Celia Rossister	Esc. NQ 2 - J. S.
Laura Beatriz Cabeza	Esc. NQ 3 - J. C.
Diana M. Guitelman	Esc. NQ 5 - J. C.
Aída Susana Fontana	Esc. NQ 6 - J. S.
Norma Beatriz Gravano	Esc. NQ 6 - J. S.
Adriana Patricia Falappa	Esc. NQ 7 - J. C.
Adriana Nora Sulleiro	Esc. NQ 7 - J. C.
Alicia Viviana Galdo	Esc. NQ 11 - J. C.
Claudia Patricia Somma	Esc. NQ 11 - J. C.
María Cristina Pérez	Esc. NQ 14 - J. S.
María Esther Settecasi	Esc. NQ 14 - J. S.
Verónica Baumann	Esc. NQ 15 - J. C.
Laura Susana García Tuñón	Esc. NQ 15 - J. C.
Isabel Teresa Bernasconi	Esc. NQ 22 - J. S.
Mirta Susana Navoni	Esc. NQ 22 - J. S.
María Alejandra Páez	Esc. NQ 26 - J. C.

Supervisor D. E. 62: Sr. Alberto De Biassi
Supervisora adjunta: Prof. Graciela Zurutuza

EL TRABAJO CON LAS CONSIGNAS

"¿Dónde podemos buscar la dirección del Cuartel de Bomberos?", o "¿Qué podemos hacer para no olvidarnos la fecha de la visita a la granja?".... son consignas mediante las cuales el maestro propone tareas a sus alumnos, es decir, son consignas de trabajo orientadas, en estos casos, a la lectura y a la producción de textos. Hablar de consignas de trabajo supone hablar de lo que el maestro dice en clase y de cómo lo dice. Según Cazden (1991:111)

Hablar de discurso en clase es tanto como hablar de comunicación interindividual, pero la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes y, por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden.

Como quedó expresado en nuestra propuesta, las consignas de trabajo en el aula constituyen un tema que merecía ser abordado con mayor precisión en cada material o propuesta didáctica que se transfiera al aula.

Fue de gran interés profundizar el trabajo en la formulación de propuestas que incluyeran orientaciones referidas a las mismas. En este sentido uno de nuestros objetivos fue el referido a un trabajo más reflexivo en relación a las consignas, esto es, a la presentación y formulación de las tareas (de lectura, pero particularmente de escritura) de los alumnos.

Las consignas que ocupan un lugar central en el quehacer del aula son aquellas que especifican el tipo de tareas que se va a realizar y sus alcances, que muchas veces se acompañan con reflexiones complementarias o expresiones orientadoras que actualizan y sistematizan los puntos centrales del trabajo que se ha ido realizando.

No es la consigna fuera de un contexto de trabajo la que fue objeto de reflexión sino aquellas que se ponen en juego en los distintos momentos de la secuencia didáctica: el momento de apertura del tema, donde se realiza el intercambio entre alumnos y maestros acerca de los conocimientos previos, la búsqueda de recursos, la consulta de materiales escritos; las consignas que proponen el trabajo en pequeños grupos, tanto para la organización como para la producción; las que corresponden a las instancias de producción individual donde los alumnos realizan sus producciones a partir de las estrategias de que se han apropiado en los otros momentos del proceso.

Esto quiere decir que, como ya se señaló, los niños confrontan entre sí y con la maestra lo que ya saben o suponen sobre cada contenido o tema. Además comparan esto que saben con la información nueva que les proporcionan los diversos materiales escritos y el propio docente, luego realizan colectivamente una tarea en la que también confrontan estrategias y procedimientos, y finalmente resuelven en forma individual el trabajo poniendo en juego tanto la información propiamente dicha como los procedimientos prácticos para su concreción.

De este modo se favorece el trabajo en el aula en el marco de un contexto significativo, donde los alumnos realmente pueden apropiarse de nuevos contenidos en base a una estrategia

didáctica que "tiende puentes" entre el marco referencial de los alumnos y el mundo de los conocimientos escolares. Por esto, cuando hablamos de consignas, no estamos refiriéndonos a una pregunta del maestro a la que el niño debe ofrecer una respuesta adecuada, sino que entendemos por consigna aquellas intervenciones del maestro que, al explicitar el objetivo, focalizado en el propósito que la lengua escrita cumple en cada ocasión particular, pone en marcha en el niño los recursos y procedimientos con que éste cuenta para realizar la tarea encomendada.

En base a esta concepción, y a los materiales proporcionados por los docentes, así como los obtenidos de nuestras observaciones de clases, hemos elaborado una caracterización de los distintos tipos de consignas que emplean los docentes, con el objeto de favorecer su reflexión al respecto y mejorar sus intervenciones.

a) Consignas abiertas: Se trata de consignas que no especifican claramente el propósito, lo que da lugar a interpretaciones variadas.

Ej.: "Lean como puedan"

"Escriban todo lo que se acuerden"

"Recuerden todo lo que vieron"

b) Consignas complejas: Son las que indican la realización de varias tareas, simultánea o sucesivamente, de diverso tipo, y nuevamente sin especificación de propósito.

Ej.: "Elijan la parte de su casa que más les gusta, escriban y dibújenla"

"Busquen en el diario los teatros y copien el nombre del que vamos a ir"

c) **Consignas adecuadas:** Son aquellas en donde está claramente especificado el propósito.

Ej.: "¿Cómo podemos hacer para que mamá sepa que tenemos que traer estos elementos a la escuela?"

"¿Qué tarea podemos realizar para no olvidarnos el recorrido del paseo?"

d) **Consignas adecuadas con orientación complementaria:** Las que expresan claramente el propósito y van guiando la realización de la actividad.

Ej.: "Vamos a observar estas fotografías de las inundaciones para completar nuestro cuadro de información: ¿hasta dónde llega el agua?, ¿dónde está la gente?, ¿cómo se movilizan?, ¿qué llevan en los botes?, ¿cómo están los niños?"

Otras reflexiones sobre las consignas

El tema que ocupa a Alejandra y sus alumnos es la posibilidad de recorrer el barrio de la escuela, aunque algunos niños prefieren ir a la granja. La maestra les dice que deben tener permiso del supervisor para salir de la escuela, y pregunta "¿Qué tendríamos que hacer para conseguir el permiso?" Varios chicos contestan: "Decile que nos vamos a portar bien, decile que nos deje". Les explica que hay un problema: ella no puede ir a verlo personalmente y sería mejor que ellos lo convencieran. Gonzalo propone "¿...y si le escribimos?" Alejandra le responde que le parece muy buena idea, así cada uno le pide autorización.

Como se observa, Alejandra induce la escritura individual del mensaje, escucha las sugerencias de los alumnos, destaca lo oportuno de una de ellas, la complementa con un comentario,

aprovecha una dificultad real para la realización del paseo programado para estimular la producción de un mensaje escrito, con un propósito y un destinatario definidos.

(*) ej. cartas

María Clara, por su parte, mientras trabaja también el tema del barrio y los negocios que hay en él, propone a sus alumnos armar una "librería" en el aula. Durante la preparación les pregunta "¿Cómo se van a enterar los otros chicos de la escuela que nosotros tenemos una librería?" Los alumnos proponen: "Hacemos carteles, propaganda". Tras confrontar sus conocimientos acerca de los distintos métodos de propaganda, los niños arman tres grupos de trabajo para confeccionar afiches, volantes y carteles.

María Clara aprovechó el tema y la tarea programada para promover una actividad de escritura grupal, con destinatarios reales y un propósito definido: informar al resto de la escuela que ese primer grado jugaba a "tener una librería".

Podríamos imaginar una situación en la que el maestro diga a sus alumnos: "Escriban una notita a sus papás para pedir permiso para ir al teatro." En base a lo que hemos visto, pensamos que sería más adecuado proponer la tarea diciendo: "¿Cómo hacemos para pedir permiso a los papás para ir al teatro?", de este modo, enunciado el propósito, los niños proponen la nota como el tipo de texto adecuado, dado que el destinatario no está presente."

En otro caso, un docente podría proponer que los alumnos busquen en el diario el nombre del teatro al que van a ir, pero sería más productivo que preguntara, por ejemplo, "¿En qué parte

del diario está la información sobre cines y teatros?, ¿la buscamos entre todos?". De esta manera, enunciado el propósito de búsqueda de información en un portador determinado (texto periodístico), los chicos ponen en juego su conocimiento sobre las distintas secciones del diario.

En un proyecto de visita al zoológico, cuando los chicos realizan anticipaciones acerca de lo que esperan encontrar, la maestra puede pedir que vayan nombrando los animales que saben que hay en el zoológico para ir escribiendo los nombres en el pizarrón. Pero también podría preguntar: "¿Qué animales conocen ustedes de los que hay en el zoológico?", "¿Cómo podemos hacer para recordarlos a todos?", y de este modo surgiría de los chicos la propuesta de confeccionar un texto particular: una lista cuyo propósito es conservar la memoria del grupo.

Otra situación podría ser la de un docente que les pide a sus alumnos que traigan de su casa una receta, y al día siguiente les dice: "Lean como puedan las recetas que trajeron". Se podría sugerir que antes de dar la tarea para el hogar, recordaran entre todos qué es una receta; al día siguiente la consigna podría ser: "Vamos a leer, cada uno, la receta que trajimos, y marcamos las palabras que conocemos". En este caso el propósito es trabajar con un texto como la receta o el instructivo, tratando de que en la lectura todos participen, de acuerdo a su posibilidad, pero sin restringirla con la expresión "como puedan".

Finalmente, una reflexión sobre consignas del tipo de:
"Escribo las palabras en el pizarrón y el que pueda las lee"
"El que se atreva pase a escribir"
"¿Quién se anima....?"
"Lean como puedan..."

Entendemos que una cosa es que el maestro tenga conciencia de que no todos sus alumnos tienen desempeños similares, y otra muy diferente es expresar este tipo de consignas en las que deposita sobre los alumnos la decisión de poder o no poder, atreverse, animarse a hacer algo.

Es, en general, más aconsejable expresar las consignas diciendo:

"Vayan leyendo lo que escribo en el pizarrón y comenten entre ustedes lo que dice"

"Anoten todo para no olvidarse y fíjense si todos escribieron lo mismo o hay cosas distintas"

"Alguno de ustedes pase a escribir en el pizarrón y los otros escriben en sus cuadernos, y luego comparan ..."

"Leemos y comentamos lo que dice ..."

De este modo hay permanentemente un intercambio productivo entre los niños, cualquiera sea el tema trabajado, y una mayor posibilidad de protagonismo de todos los alumnos.

- * Promueve cambios.
- * Estimula.
- * Responsabiliza.
- * Revisa.
- * Provoca la reorganización de la información y la identificación de puntos a investigar.
- * Provoca creaciones por parte de los alumnos.
- * Ordena la percepción, la memoria y la acción.
- * Estimula la manifestación de las diversas formas comunicativas.
- * Hace uso de conceptos "cotidianos".
- * Promueve la "escolarización" de los mismos (el concepto se independiza del referente empírico).
- * Usa estrategia para vincular estos conocimientos "escolarizados" con la vida socio-cultural de los niños.
- * Oye cuidadosamente.
- * Identifica sentidos.
- * Ajusta la respuesta.
- * Coparticipa.
- * Reorganiza la clase.

3) Las preguntas del docente y su actitud frente a las preguntas y respuestas de los alumnos

- * Tipo de preguntas (abiertas o cerradas).
- * A quién pregunta (a todos - privilegia).
- * Alienta y escucha las respuestas.
- * Sigue hablando sin esperar respuesta.
- * Repite la pregunta textualmente.
- * Emite juicios de valor frente a las respuestas.
- * Estimula la opinión del resto del grupo.
- * Devuelve las preguntas.
- * Remite a otras fuentes.