

1201 3



AVANCE

IDA Y

ESCRITOS PEDAGÓGICOS

Nº 3 LA LECTURA EN EL AULA



PROGRAMA I

**MEJOR
EDUCACIÓN
PARA TODOS**

**PLAN SOCIAL
EDUCATIVO**

**ACCIONES
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN**



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

Presidencia
de la Nación



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

Presidencia
de la Nación

ACCIONES COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN

Programa I:

Mejor Educación para Todos

Proyecto 1:

Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y de Educación General Básica.

Proyecto 2:

Estímulo a las iniciativas institucionales.

Proyecto 3:

Desarrollo de la informática en escuelas secundarias.

Proyecto 4:

Promoción de propuestas alternativas.

Proyecto 5:

Promoción de acciones interinstitucionales de formación laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica.

Proyecto 6:

Terminalidad de la Educación Básica para Adultos.

Proyecto 7:

Fortalecimiento de la Educación Rural.

Proyecto 8:

Apoyo institucional a escuelas de Educación Especial.

AUTORIDADES NACIONALES

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Subsecretario de Gestión Educativa

Prof. Sergio España

Directora Nacional de Programas Compensatorios

Lic. Irene Beatriz Kit

IDA Y VUELTA

es una publicación del **Plan Social Educativo** que se distribuye entre las escuelas que están dentro del Programa I: "Mejor educación para Todos".
Santa Fe 1548, 6to piso -
CP 1060 Capital Federal.

¿POR QUÉ IDA Y VUELTA?

Porque queremos crear un espacio de encuentro para comentar y difundir experiencias pedagógicas y conclusiones que sean de interés para quienes integramos el **Plan Social Educativo**.

Estamos hablando de IDA Y VUELTA. Entre ustedes y nosotros, para enriquecer la tarea docente.

ESTRUCTURA DE IDA Y VUELTA

IDA

Relato de un proyecto, actividad o experiencia.

- Objetivos.
- Marco conceptual.
- Actividades propuestas o experiencias realizadas.

VUELTA

- Aprovechamiento de las escuelas: testimonios /opiniones / registros /conclusiones.
- Aportes conceptuales, operativos y didácticos.

APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

- Propuestas de trabajo.
- Textos complementarios.
- Relatos de experiencias de otros contextos.
- Informes de investigaciones relacionadas con el tema.

REFERENCIAS

PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS



IDA Y VUELTA

Lo hacemos:

Coordinación: Flavia Terigi

Equipo de Redacción: Jorge Córdoba

María del Pilar Varela

Clarisa Label

Cristina Junco

María de las Mercedes Rodríguez

Responsable del número 3: María del Pilar Varela

**Estimados docentes de las escuelas
del Programa MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS**

El profesionalismo de los docentes argentinos es reconocido e indiscutible. Es una base sólida que permite proyectar acciones que avancen en las ambiciosas e impostergables metas de la Ley Federal de Educación.

Los docentes, como todos los profesionales, deben perfeccionarse y actualizarse sin cesar, acorde al ritmo del progreso del conocimiento, de los avances tecnológicos, de las nuevas y más complejas necesidades que deben atender. También, como todos los profesionales, encuadran ese perfeccionamiento permanente tanto en la actualización conceptual, teórica, cuanto en la misma práctica profesional cotidiana.

*La propuesta de perfeccionamiento docente del **Plan Social Educativo** desde su concepción hasta su ejecución ha retomado y valorado la tarea del equipo docente como fuente de conocimiento didáctico, y ha procurado siempre ampliar las herramientas profesionales de que los docentes disponen. Por ello, este número de **Ida y Vuelta** retoma testimonios directos de las Jornadas de Perfeccionamiento Docente sobre Lectura realizadas por equipos de maestros de todas las provincias, y les agrega aportes conceptuales y metodológicos. El propósito es hacer llegar a todos ustedes más elementos para el debate, el estudio y, fundamentalmente, para sumarlos al repertorio de propuestas de acción didáctica que ustedes han construido, y que siempre deben ser enriquecidas y diversificadas para llevar a cabo una enseñanza renovada, eficaz y adecuada a las necesidades de sus alumnos.*

*Si en todos los niveles mantenemos un alto nivel de profesionalismo y compromiso, avanzaremos en **MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS**.*

Cordialmente,

**Coordinación Nacional
Plan Social Educativo**

En el marco del **Proyecto 1**, Mejoramiento de la Calidad de la Educación, el **Plan Social Educativo** ha impulsado acciones de perfeccionamiento docente en las áreas de Lengua y Matemática. Las **Jornadas de Lengua 1994** se centraron, por un lado, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, y por otro, en un modelo de capacitación que pone el acento en el accionar de los docentes dentro de las aulas y de las instituciones. En este número de **Ida y Vuelta**, nos centraremos en las propuestas desarrolladas en relación con la lectura.

INTRODUCCIÓN

Las **Jornadas de Lengua**, como propuesta de capacitación, plantean la necesidad de objetivar la propia práctica con el propósito de preguntar para conocer y aportar. Es por esto que:

- ◆ sugieren la constitución de grupos de trabajo que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente y el aprendizaje en un clima de cooperación y confianza,
- ◆ propician ese ámbito de reflexión y la construcción colectiva del conocimiento,
- ◆ ofrecen un modelo de objetivación de la práctica docente a partir del intercambio entre pares,
- ◆ proponen la planificación en conjunto y el análisis de las acciones y de sus resultados con el fin de poner en juego actitudes cooperativas que apunten a la sistematización,
- ◆ incitan a superar el aislamiento del quehacer docente y, al mismo tiempo, a singularizar cada experiencia dado el carácter personal de las mismas,
- ◆ favorecen la confrontación de la propia práctica con elaboraciones teóricas hechas por otros para avanzar en la conceptualización,

◆ proponen teoría para construir un estilo propio de trabajo y superar así el intento de practicar teorías.

Este modelo de perfeccionamiento tiene, a la vez, carácter personal e institucional. Desde lo personal, el docente -maestro, director o supervisor- como eje de su aprendizaje se compromete con la acción a través de la producción escrita y vuelve a su práctica cotidiana enriquecido por esto y también por el intercambio con sus colegas. En la dimensión institucional, la escuela toda se pone a trabajar en este sentido y va comunicando esa cultura pedagógica vinculada con las características de la institución misma.

Por otra parte, focalizar la capacitación en la lectura y la escritura significa la elección de dos ejes que, por un lado, posibilitan la adquisición de otros conocimientos y, por otro, constituyen lugares de producción de fracaso escolar, sobre todo en las comunidades en las que el **Plan Social Educativo** centra su acción. Además, leer y escribir son saberes valorizados dentro de la escuela porque también lo son en la sociedad y en la vida.

Finalmente, esta propuesta está centrada en una concepción específica de la Lengua y en una concepción del aprendizaje del docente como adulto y como profesional.

PLANTEO DE LA CAPACITACIÓN EN LENGUA

Para esta área son igualmente importantes los contenidos específicos a trabajar y las características metodológicas del perfeccionamiento; por lo tanto, las **Jornadas de Lengua 1994** se centraron, por un lado, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y, por otro, en un modelo de capacitación que pone el acento en el accionar de los docentes dentro de las aulas y de las instituciones. A partir de estos mismos lineamientos, las **Jornadas de Lengua 1995** abordaron la escritura y algunos planteos didácticos acerca de este tema.

Alguien podría preguntarse: pero, ¿por qué lectura y escritura?, ¿por qué los libros?... Porque sin libros no se aprende a leer ni a escribir. Por eso el envío de libros para los niños y luego para sus maestros constituyó una de las primeras acciones del **Plan Social Educativo**.

Los lineamientos didácticos planteados en las **Jornadas de Lectura**:



- aportan para hacer que los libros se conviertan en objetos atractivos y alcanzables por los niños: hoy su presencia es una realidad en muchas escuelas de nuestro país,
- sugieren la organización de propuestas didácticas donde “valga la pena” emplear la lectura y la escritura en situaciones reales de comunicación, insertas en contextos diversos y con propósitos socialmente convalidados,
- propician la transformación del aula en una comunidad de “lectores” y de “escritores y escribientes”, en la cual el maestro es un miembro activo que lee y escribe mucho.

Por otra parte, estas jornadas proponen la práctica docente propia y ajena como contenido de la capacitación. Para lograrlo, sugieren implementar ciertas estrategias, entre ellas:

- la observación sistemática entre pares de la tarea del aula,
- la reconstrucción y análisis crítico de la propia práctica, a partir del registro escrito, para lograr así reconstruirla y convertirla en objeto de indagación,
- el diseño grupal y puesta en marcha de propuestas para el aula y para la institución escolar,
 - la reconfiguración del equipo de trabajo de la escuela como grupo de aprendizaje con la coordinación del director o vicedirector en el contexto de capacitación.

La propuesta metodológica plantea, por una parte, bloques de contenidos y de actividades para resolver en dos encuentros, con un intervalo de no menos de quince días. Y, a la vez, cuenta con el compromiso de acción de los docentes, ya que deben llevar al aula alguna de las situaciones de lectura planificadas con sus colegas.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

HEMEROTECA

Pizzu no 935 (1020) Cap. Fed. Argentina

ESTRUCTURAS DE ESTAS JORNADAS

La organización interna de cada bloque responde a una estructura más o menos fija.

Jornada I

✓ **Lectura y análisis de un registro de clase o de una propuesta institucional** relacionada con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Esta lectura constituye el punto de partida del perfeccionamiento: la práctica cotidiana del docente. Los registros que se incluyen muestran situaciones de enseñanza de la lectura bien resueltas aunque, por supuesto, perfectibles. Son ejemplos que le permiten al maestro alimentar la revisión y reconstrucción de su propio modelo de trabajo y, a la vez, dan testimonio de una manera posible de objetivar la práctica docente para poder analizarla y, si fuera necesario, replantearla.

Además, las clases registradas muestran un modo de organizar la enseñanza de la lengua que es posible implementar en cualquier contexto. La idea es: "Pruebe y vea qué pasa..."

✓ **Lectura de bibliografía** relacionada con las temáticas planteadas y que se incluye en los anexos o entre los títulos de que dispone la Biblioteca de los docentes.

Esta segunda lectura muestra una concepción determinada de la relación teoría/práctica. La teoría abre nuevas significaciones a la práctica, permite confrontarla con diversos marcos teóricos y ayuda a interrogarla, criticarla, superarla...

✓ **Planificación conjunta** de situaciones de enseñanza de la lectura y de la escritura para ponerlas en práctica.

El diseño de estas propuestas debe contemplar el o los registros de clase trabajados en la primera parte de la jornada; la biblio-





grafía leída; las sugerencias que se formulen y todo aquello que los docentes consideren necesario, pertinente, factible... Esta forma de trabajo permite avanzar en la constitución de verdaderos equipos docentes.

Jornada II

✓ **Puesta en común y análisis de los registros** de las experiencias desarrolladas por los docentes en sus aulas. En el texto de las **Jornadas** se presentan interrogantes que permiten focalizar el análisis de las clases e identificar tres componentes: los contenidos trabajados, las intervenciones del docente y la participación de los niños, así como las interrelaciones entre los tres.

Las experiencias realizadas son el resultado de una tarea conjunta. Su análisis es una situación de aprendizaje en la que el intercambio entre los docentes se constituye en fuente de conocimientos. Esta tarea requiere de un clima de confianza grupal, de un estilo de comunicación claro y fluido donde se pregunte para comprender y se critique para aportar.

✓ **Lectura de bibliografía** para profundizar las temáticas abordadas y avanzar en los niveles de conceptualización tal como se explica en la **Jornada I**.

✓ **Selección de alguno de los registros**, representativo del equipo docente de la escuela, para enviarlo junto con su análisis a la supervisión correspondiente y luego a la coordinación provincial del **Plan Social Educativo**.

La selección de uno de los registros intenta

ir más allá de "elegir lo que salió bien o mal". Los docentes, seguramente, emplearán otros criterios y podrán optar por aquéllos que mejor expresen el nivel de análisis e intercambio que se produjo durante el desarrollo de las **Jornadas**.

✓ **Evaluación** de las jornadas presenciales y del período de trabajo en las aulas.

La evaluación, entendida como la reconstrucción de un proceso, permitirá seguramente interpretar lo sucedido y proyectar cambios, reconstrucciones, reiteraciones...

Este estilo de trabajo surge de una concepción de la labor educativa y del perfeccionamiento que considera a la primera como la producción de actos concretos de enseñanza y de conocimiento pedagógico, y al segundo como parte inherente del quehacer docente y de su profesionalismo.

En síntesis, la propuesta de perfeccionamiento de las Jornadas de Lengua hace de las prácticas del aula y de la institución su objeto de estudio e intenta promover prácticas más conscientes de sus fundamentos y de sus propósitos.

*El análisis de las prácticas cotidianas en el aula, la reflexión concreta sobre lo que ocurre con la enseñanza de la lectura y sus procesos, los aportes teóricos que puedan fundamentar prácticas renovadas, constituyen el contenido esencial de esta **Vuelta**. El material de base ha estado constituido por los registros y análisis enviados por los equipos docentes de las escuelas del **Plan Social Educativo**.*

LA LENGUA ESCRITA

Los objetivos que se plantean en la educación para la alfabetización van mucho más allá del descifrado de un texto simple, de la oralización de un mensaje concebido como una serie de oraciones sin propósito, sin relaciones internas que vehiculen un contenido significativo.

La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella significa: acceso a la información y al conocimiento, encuentro con nuevas formas de la expresión que incorporan elementos iconográficos, espaciales y formatos diferentes a los tradicionales. Los textos son la dimensión estratégica del pensamiento del hombre a través de la escritura. Su circulación garantiza aprendizajes cada vez más complejos y profundos de cualquiera de las disciplinas del saber humano. El que aprende a leer no sólo adquiere el código escrito sino que desarrolla capacidades cognitivas superiores, desarrolla en presencia y diálogo con el texto su pensamiento, sus posibilida-

des de reflexión y su capacidad crítica. La lectura se relaciona con el éxito o el fracaso en la escuela y también en todas las situaciones de inserción social o laboral. La lectura es esencial en la preparación técnica que se requiere para integrar con desenvoltura, capacidad y autonomía los desafíos del mundo del trabajo.

El dominio de lo escrito significa no solamente el desarrollo de competencias en la lectura de los libros sino de todo el material escrito de uso social muy cercano a los niños en sus experiencias extra-escolares, muy importante porque, por medio del mismo, pueden incorporar nuevas formas notacionales (sistemas iconográficos, gráficos, esquemas).

“La lengua escrita es para leer cuentos, publicar libros, recitar poemas, representar obras de teatro, cantar canciones, difundir periódicos, enviar cartas, contar chistes, enviar tarjetas, rotular cajas, seguir instrucciones, hacer planes, cocinar recetas, intercambiar mensajes, organizar programas, planificar excursiones, comparar catálogos, consultar guías de espectáculos, distribuir memos, fijar carteles, cobrar cuentas, exhibir afiches, plagiar a otros, esconder diarios íntimos. La

LOS LIBROS EN LA COMUNIDAD



lengua escrita sirve a las ideas, a las acciones, a la reflexión y a la experiencia”.¹

La presencia de los textos en las aulas genera diferentes situaciones, algunas de tipo exploratorio con el propósito de obtener una información global de textos; de consulta a veces específica y otras circunstancial para completar información; de confrontación entre las expectativas del lector y lo que recibe de su lectura; de experiencias literarias y encuentros con la “palabra diferente, transformadora, creadora”. La escuela es la mediadora de estos distintos acercamientos a los textos, es la que enriquece estos encuentros y la que tiene la función de darles realidad y peso.

¹ Smith, Frank (1994). **De cómo la educación apostó al caballo equivocado**. Buenos Aires, Aique. Capítulo 2, pág. 45.

La presencia de los libros en la escuela dentro de una propuesta que desarrolla espacios de cooperación mutua entre los maestros, la institución y la comunidad, refleja naturalmente ciertos cambios, sobre todo en los modos de interacción que se producen.

La sola presencia de los libros no garantiza la enseñanza de la lectura ni los aprendizajes de los niños, pero es sin duda un buen punto de partida para que, desde la institución misma, se pueda generar una circulación efectiva de la lengua escrita.

Las grandes esperanzas históricas establecidas en relación a una posibilidad igualitaria del dominio de lo escrito parecen defraudadas por la disminución creciente de lectores. Esta realidad pone de manifiesto una grave problemática social y alcanza tanto a los iletrados que no consiguen trabajo, a los niños que fracasan en su actividad escolar, como al personal técnico de las grandes empresas. Este problema se agudiza cuando las distancias entre los lectores son marcadas desde la escuela y desde la alfabetización inicial como imposibles de recuperar, y cuando lo que debiera ser un compromiso se convierte desde la acción concreta en prácticas discriminatorias. La instrucción en alfabetización debe ser considerada el punto central de análisis de esta problemática para transformar las desigualdades en oportunidades de aprendizaje para todos.

“Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente

**La alfabetización
es la puerta de
entrada a la
lengua escrita y a
todo lo que ella
significa.**

como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. Eso que la escuela «da por sabido» oculta sistemáticamente, a quienes más lo necesitan, para qué sirve la lengua escrita. Y al ocultar esa información discrimina”.²

Por lo tanto, todas las reflexiones localizadas en los marcos de las instituciones escolares —desde las que se refieren al campo específico de su enseñanza hasta las que se organizan en relación a los problemas de las escuelas en la administración, recopilación del material escrito, criterios de selección del mismo— son valiosas. Expresan el reconocimiento de la preocupación que debe tener la escuela por las dificultades en el campo de la lectura. Pueden albergar la consideración de los fracasos de muchos niños, y de los problemas de otros que aparentemente no fracasan (porque pueden resolver, desde una concepción discutible de lectura, el descifrado de un texto), pero aún no han podido convertirse en lectores autónomos, con poder de decisión y capacidad crítica.

² Ferreiro, Emilia (1989). *El Proyecto Principal para la Educación y la Alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Buenos Aires, Boletín informativo de Aique Grupo Editor.

“A no dudar, la presencia de libros convulsionó la vida de la Institución generando diferentes tipos de actividades en los distintos campos o dimensiones. En el campo administrativo, significó el acondicionamiento de un espacio físico destinado a biblioteca, refacción de armarios, provisión de sillas, acondicionamiento interior por los docentes de áreas especiales, organización de los libros por el personal administrativo.



En el campo pedagógico directivos, alumnos y maestros ven abrirse un amplio espectro de trabajo, en interacción directivos-docentes, docente-alumnos, alumno - alumno motivando y promocionando la lectura en todos ellos.

Los niños por primera vez tienen a su alcance gran cantidad de material, lo que les permite seleccionar según la tapa, el formato, el colorido. Pueden intercambiar con sus compañeros, hojear, conversar con los otros, se asombran, preguntan a sus compañeros o a la maestra, suponen a través de lo que leen. En consecuencia, sus interrogantes se multiplican, desean ahora saber más cosas. Actúan a veces solos, otras en grupo. Usan la biblioteca cuando lo desean, en horario escolar o fuera de él.

En la dimensión comunitaria los padres manifiestan en primer término, alivio econó-

mico disfrutaban de las actividades de sus hijos, advierten el cambio y lo apoyan, colaboran con otros libros. Además manifiestan el deseo de tener libre acceso a la biblioteca”.

*Escuela N° 677, La Banda,
provincia de Santiago del Estero.*

En muchas escuelas la preocupación por la relación con la comunidad es manifiesta, y algunas emprenden la incorporación de las familias en actividades de participación concreta, como también en la resolución de algunos problemas con respecto a la apertura, al uso de bibliotecas del aula.

“Si bien la escuela estaba movilizada en función de trabajar durante 1994 un proyecto curricular poniendo énfasis en la lectura, la incorporación al Proyecto “Mejoramiento de la calidad educativa”, el incremento en cantidad y calidad de material bibliográfico y de intercambio en los Talleres de Perfeccionamiento, enriquecieron el proyecto institucional e impulsaron actividades de participación con alumnos, docentes, padres y comunidad, estableciendo una dinámica continua para los nuevos espacios de lectura en la escuela, en la familia y en la comunidad.

En los talleres de perfeccionamiento docente se participó con entusiasmo, se intercambiaron experiencias revalorizando el aporte de todos y el análisis de las prácticas concretas que son en definitiva la fundamentación primera del perfeccionamiento. Podemos destacar:

- *Participación de los padres en el marco del proyecto “Leer en familia” que la escuela inició a principios de año antes de ingresar al Plan Social.*
- *Participación de los Consejos de aula en la experiencia de Talleres de Lectura.*

- *Incorporación de los grados radiales (niños discapacitados) con una interesante actividad de la biblioteca de la escuela donde se desarrolló una mesa de libros.*
- *Creación de la biblioteca del aula en un segundo grado a partir de la mesa de libros”.*

*Escuela N° 821 “Raimundo Peña”,
provincia de Santa Fe.*

“En muchos de los salones se han conformado las Bibliotecas áulicas, que funcionan con el mismo esquema de la Biblioteca escolar. Los alumnos seleccionaron, clasificaron y ordenaron los libros. Llevan un cuaderno de control y realizan préstamos a domicilio.

Confeción de libros: con participación de la familia se realizaron.

- *libros de animales*
- *libros de plantas*
- *libros de adivinanzas, colmos y poesías”.*

*Escuela N° 128 “Congreso de Tucumán”,
Rosario, provincia de Santa Fe.*

La coordinación de los trabajos en las instituciones permitió corroborar, a partir de las experiencias, la garantía que significa el trabajo conjunto dentro de las escuelas. Sirvió para vincular la acción de los maestros y para plantearse tareas diferentes a través del reconocimiento de las expectativas y logros

que el contacto con los libros produjeron en los niños.

“Como coordinadora de este trabajo en la institución, pude ver, compartir y expresar mi alegría unida a los docentes y niños e incluso a las familias de los mismos, por tanto material nuevo que podríamos compartir.

Nos entusias mó la propuesta de nuevas sugerencias de trabajo, para lo cual se invitó a todo el personal a realizarlas. Es así que de inmediato se abocaron a la tarea.

*¿Qué surgió?
Un hermoso debate planteando dudas y arribando a conclusiones. Una vez realizado el trabajo, el producto del mismo fue positivo, tanto para los niños como para los docentes, una experiencia nueva e interesante, atípica en nuestra institución. Pudimos comprobar que el niño puede elegir, seleccionar, ordenar y usar a su libre albedrío. Llegó a disfrutar del material. Los inquietó de manera tal que en más de una oportunidad se «animaron» a preguntar, llevando al maestro a temas que ni siquiera había pensado en tratar”.*

*Escuela Nº 6 “Victoriano Montes”,
Guaileguay, provincia de Entre Ríos.*

“El entusiasmo de los chicos y las ganas de llevarse los libros a la casa demuestran la necesidad de compartir la experiencia vivida con su familia, y además, no desprenderse de lo que les produjo placer. Llamó la atención también la disciplina y compañerismo durante la tarea.



Los alumnos de sexto y séptimo proponían ser parte de la organización de la biblioteca, ayudar a los nenes más pequeños en sus jornadas de lectura, tener una biblioteca circulante en el aula. Todos querían leer. La mayoría quería mostrar lo que había descubierto”.

*Escuela Nº 10 “Antártida Argentina”,
Escobar, provincia de Buenos Aires.*

Desde cada una de las instituciones se elaboran de manera más o menos precisa diferentes discursos sobre la lectura y el uso de los libros; en todos ellos, a partir de algunos indicios, se legitiman acciones y se excluyen otras. Los actores y las instituciones se identifican en prácticas que van armando una historia singular que depende de la historia educativa del país y de las precisiones y matices que dibujan maestros y directivos en cada una de las escuelas.

LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COMPARTIDO ENTRE LOS MAESTROS

Cuando sostenemos la importancia de la cooperación, condición esencial del hombre como ser social, nos referimos también a su significación en el avance del conocimiento. Las situaciones de intercambio entre los maestros son un potencial inicio de la construcción del conocimiento didáctico.

El análisis de las propuestas que se llevan a cabo en las aulas, la planificación de las mismas en forma compartida y su evaluación, amplían los marcos de su realización y posibilitan la fundamentación y consideración de las intervenciones del maestro en la clase.

Los mismos maestros comienzan a buscar alternativas y espacios para estas tareas que muchas veces el sistema educativo no tiene en cuenta.

“Se dio una revitalización del quehacer docente compartido.

Nueva organización de la institución (coordinación de horarios para compartir el material bibliográfico, trabajo en conjunto de dos grados).

Necesidad de responder pedagógicamente a los intereses de los niños”.

*Escuela N° 7 “Formosa”,
Departamento Bartolomé Mitre,
Arrecifes, provincia de Buenos Aires.*

“Los maestros consideramos necesario:

- ◆ *un cambio de actitud*
- ◆ *no limitarnos a un solo texto*

- ◆ *variación de tipos de textos*
- ◆ *reflexión sobre el accionar cotidiano*
- ◆ *necesidad de forjarnos como modelos lectores”.*

*Escuela Fiscal “General San Martín”,
Villa Allende, provincia de Córdoba.*

“Para nosotras las docentes rurales, el punto más importante fue el intercambio de ideas ya que son muy pocas las oportunidades de conversar con otros docentes, intercambiar experiencias y ponernos al tanto de los cambios que se producen en Educación, tan importantes para el desarrollo de nuestra profesión y el crecimiento de nuestros niños. A partir de esto intentamos otros planteos didácticos para la utilización de los textos, lo que nos permitió transitar vivencias de interacción que favorezcan una serie de cambios en el uso de los libros y su aprovechamiento”.

*Escuela N° 236, categoría 3ª,
grupo 2/R/2, provincia de Chaco.*

La creación de situaciones de enseñanza que superen las limitaciones de las anteriores, la delimitación de los problemas que se presentan, la construcción de criterios comunes que guíen las prácticas, objetivan la tarea del maestro y comprometen a toda la institución.

Los intentos iniciales de colaboración por parte de los docentes significan un reconocimiento de las ventajas de este acercamiento mutuo y abren una brecha en las estructuras más rígidas.

PERO, ¿QUÉ PASA EN LAS AULAS?

Los planteos generales que reflejan las opiniones de maestros y directivos en relación con la presencia de la lengua escrita en la escuela deben efectivizarse en las propuestas específicas que se realizan en las clases.

Allí es donde la práctica concreta de la enseñanza de la lectura permite una mirada más profunda en relación a los avances que se registran en los aprendizajes de los alumnos y también, en especial, a las intervenciones que los favorezcan.

El "ambiente alfabetizador"

Si bien la presencia de material escrito en las aulas ha significado un adelanto en relación a otros momentos en los que la escritura aparecía descontextualizada a través de palabras sueltas o como objeto de adorno sin propósito, también es cierto que sigue permaneciendo aislada cuando no se la resignifica por el uso en situaciones diferentes y variadas. La escuela se convierte en un ambiente artificialmente alfabetizador cuando la variedad de textos y de materiales escritos de diverso tipo, reales y completos, no son utilizados en situaciones de comunicación que les den sentido y hagan pertinente su uso.

Las actividades de lectura tienen siempre una finalidad, diferentes propósitos las presiden: leemos para obtener una información precisa, leemos repetidas veces un instructivo para no perder cada uno de los pasos y poder realizar con eficacia la construcción de algún objeto o para participar de un juego... El mismo texto es leído en muchas ocasiones con distintas expectativas. En estas lecturas descubrimos aspectos que nos resultaron in-

visibles en otros momentos. Algunas veces nos detenemos en el contenido de un relato, y otras nos sorprendemos en el uso preciso que realizó el autor de las marcas lingüísticas que crearon, a través del uso de una sola palabra, el suspenso o el dramatismo de las acciones.

A partir de las situaciones de comunicación se usan los textos que resultan pertinentes. Los propósitos que guían en la lectura a los usuarios expertos también guían a los niños y les permiten poner en juego las mismas estrategias de comprensión.

El maestro tendrá que garantizar e introducir las prácticas habituales de un lector en las situaciones escolares, ayudando a los niños a descubrir cómo leer en cada caso. Solamente así el material escrito circulará efectivamente en el aula.

Los derechos del lector y la lectura compartida

Cuando se habla de la colaboración en el aula se piensa en los resultados provechosos de las tareas grupales en relación con la dinámica de trabajo necesaria para la formación de los grupos y su comunicación. Si bien esto es importante, no es condición suficiente para garantizar una propuesta interactiva en la que todos los niños participen desde sus conocimientos en la formación de otros nuevos frente a un mismo contenido.

En este contexto, la ayuda del maestro adquiere otra intención didáctica. En el maestro se genera un estado de alerta y de atención que le permite intervenir con estrategias diferentes cuando, por ejemplo, los niños exploran los libros. Estado de alerta que le hará acompañar la mirada de sus alumnos para incidir completando su lectura, leyéndoles fragmentos, ampliando informaciones, guiándolos hacia nuevos datos o confirma-

La maestra confirma esos derechos y además toma conciencia de algunas de sus intervenciones en la selección del material y de las respuestas de sus alumnos:

“Todos los niños se vieron atraídos por los libros. Sus gustos fueron variados; iban desde los cuentos a los libros de historia, de los libros de información a los de refranes y piropos. Yo traté de que hubiera una diversidad de material. Lo que más me llamó la atención fue que algunos de los niños que yo no con-



sideraba buenos lectores fueron los que más atentos estaban con la lectura de los libros. Me pareció muy importante que pasados los días los niños recordaran los títulos de algunos, frases o fragmentos de otros y que me pidieran que en el taller de lectura y escritura pudieran ellos seleccionar para trabajar libros de cuentos de la biblioteca”.

Escuela N° 1198, Venado Tuerto, provincia de Buenos Aires.

La exploración de los textos no es una condición de los neo-lectores, es una actividad que realizan *todos* los lectores, que forma parte de la acción de los lectores avanzados.

Sin duda, acerca a la comprensión del contenido, facilita en los más pequeños la posibilidad de familiarizarse con la lengua escrita y sus convenciones y avanzar, con la ayuda intencionada de sus maestros, hacia su comprensión. Algunos advertirán rela-

ciones, acercándoles un texto interesante, observando sus procedimientos: sus criterios iniciales de selección, sus modos de compartir la lectura con sus compañeros, los tiempos que necesita para tomar un texto, abandonarlo y anclar más interesado en otros...

Existente un puente entre el ejercicio de los derechos del lector y la colaboración intencionada del maestro. Es un puente de ejercicio de la libertad de elección, y de acompañamiento del maestro para que las experiencias siempre signifiquen un avance. La exploración debe avanzar hacia el interior de los textos y en esta tarea es necesaria la intervención del docente.

- En algunas escuelas, los alumnos han elaborado grupalmente los derechos del lector:
- *“Elegir sin límites puestos por nadie”.*
 - *“Tengo derecho a poder leer y mirar con tranquilidad, los demás tienen el mismo derecho; respeto esta condición”.*



ciones entre el texto y las imágenes, otros diferenciarán la dimensión espacial de la poesía, o compararán los párrafos similares en versiones del mismo cuento. En todas las situaciones necesitarán el auxilio del maestro para verificar sus descubrimientos.

Los interrogantes que los niños se plantean ante los textos, sean lectores expertos o no lo sean, constituyen toda una estrategia de lectura. A través de ellos van “poniendo en pie” el lenguaje escrito, detectando indicios gráficos, de contenido, de disposición o diagramación o de formatos que les permiten diferenciarlos. Cada lector se nutre de diferentes pistas para darle significado a lo escrito y comprenderlo...

La discusión con otros lectores —y el maestro es otro lector al que se puede recurrir— dará a las interpretaciones de lo leído un mayor nivel de profundidad y objetividad.

“Los niños aprenden el significado de los textos cuando comparten su trabajo con los demás, con la intención de recibir ayuda, descubrir las reacciones de su auditorio o so-

meter a prueba sus realizaciones. La lectura y la escritura son actos sociales. Los niños aprenden en un ambiente donde hay interpe-lación y desafío. Todos los niños necesitan un desafío que exceda los marcos de sus experiencias pasadas y su capacidad potencial”.³

Entre los desafíos que los niños necesitan se encuentran los que se relacionan con los textos que se le presentan. La calidad de los mismos dará lugar a la confrontación de interpretaciones y opiniones diferentes, lo conducirá a la relectura y a la ampliación de la información generada a partir del mismo texto. Es muy común que las actividades que se plantean alrededor de la lectura de un texto que no resulta interesante para los niños provoquen distracciones, pierdan significado para ellos. Y también que, en el planteo global de evaluación de la tarea, ellos sean los culpables del fracaso de la actividad y terminen siendo los únicos evaluados.

³ Graves, Donald H. (1992). **Estructurar un aula donde se lea y se escriba**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Capítulo 2, pág. 23.

TIPOS DE LECTURA

La lectura —como, por otra parte, ocurre en todo el campo de la Lengua— es un conjunto de destrezas que usamos de diferentes maneras según la situación. Lee-mos en forma distinta si nos enfrentamos con una carta de lectores, un informe producido por nosotros o una novela policial. Aunque en todas las situaciones tratamos de obtener el sentido del texto, se presentan numerosas variables: los tipos de texto, los objetivos de la comprensión, la urgencia que tenemos para obtener una información.

Ronald V. White efectúa una distinción de tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad, que resumimos en el gráfico que aparece al pie.

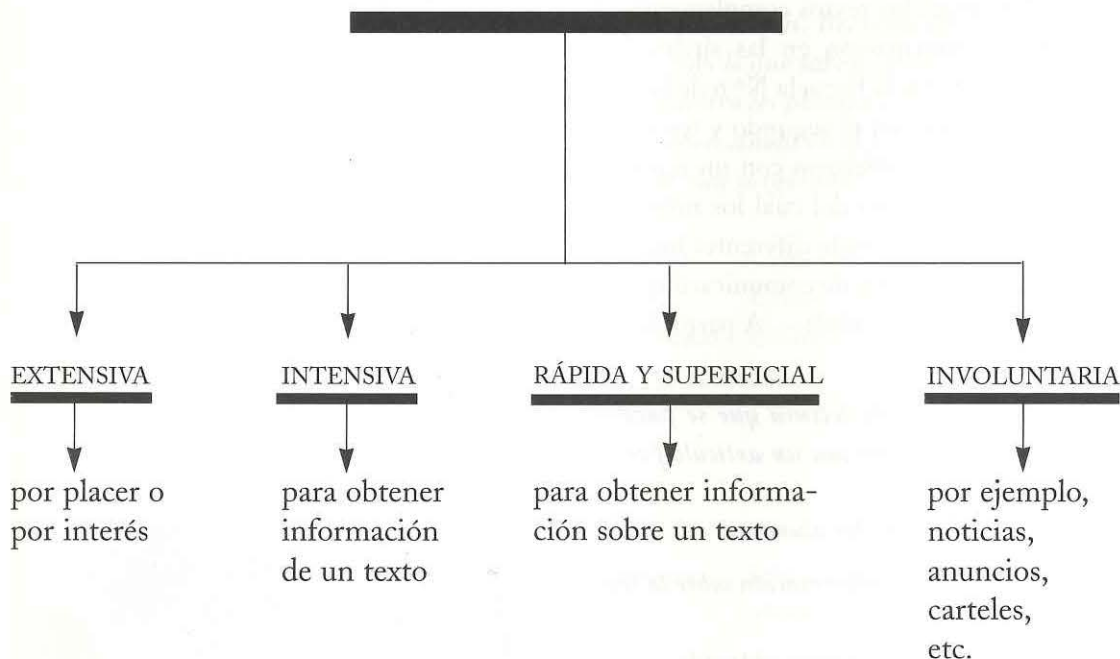
Los tipos de lectura no son excluyentes: por ejemplo, podemos leer por placer con rapidez y en forma superficial. Desde otro punto de vista, los métodos de *lectura en diagonal* definen la “eficacia lectora” a partir de la velocidad y de la comprensión y establecen tipos de lectura como las *integrales*, en las que se lee todo el texto, y las *selectivas*, escogiendo solamente las partes del texto que contengan la información requerida según los objetivos del lector. Podríamos agregar la estrategia del *vistazo*, que sirve para tener una primera idea global del texto, y la de la *lectura atenta* utilizada para buscar datos concretos que nos interesan.

Los modelos de comprensión lectora que los investigadores han propuesto en los últi-

“Que otros se enorgullezcan de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído”.

Jorge Luis Borges

LECTURA SILENCIOSA



Ronald White. En Cassani, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó.

mos años se encuentran desarrollados en los anexos en las **Jornadas de Lectura**. El modelo interactivo encuadra teóricamente nuestras propuestas.

Nuestra preocupación se centra en los planteos didácticos que son el eje de nuestra tarea. Detrás de toda práctica subyace un concepto acerca de la lectura y sus procesos, una consideración del lector y del texto.

El análisis de esas prácticas, la reflexión concreta sobre lo que ocurre con la enseñanza de la lectura en el aula, los aportes teóricos que pueden fundamentarlas, constituyen el contenido esencial de esta *Vuelta*. Muchas son las experiencias de lectura y diversas las acciones de los maestros para su enseñanza. En todas ellas los textos utilizados ocupan un lugar predominante por su pertinencia con respecto a la situación de comunicación que los hace necesarios. Estas situaciones son variadas y los objetivos que las presiden también responden a esta diversidad.

Muchas veces los textos complementan y amplían la información en las situaciones experienciales. En la Escuela N° 6 de la provincia del Chaco, en el segundo y tercer ciclo las maestras trabajaron con un tema, el eclipse, un fenómeno del cual los niños tenían conocimiento desde diferentes fuentes: la realidad, los medios de comunicación y las informaciones de los adultos. A partir de esto, elaboraron:

“Situaciones de lectura que se pueden plantear en los grados con un artículo periodístico:

Objetivos: que los alumnos:

** busquen textos e información sobre la realidad vivida,*

** comenten la información obtenida,*

** comparen los datos con los conocimientos reales o erróneos que ellos tienen”.*

Escuela n° 6, provincia de Chaco.

En algunos grados se hicieron fichas que completaron con los datos extraídos de los periódicos y de los manuales, en otros se realizaron experiencias para explicar más claramente cómo se producía un eclipse. En todos se recurrió al diccionario, para aclarar términos y verificar datos.

Los niños tienen informaciones de diversa índole dadas por la televisión, la radio... informaciones más efímeras que las que puede brindarles la noticia periodística en un medio gráfico. La lengua escrita, por su poder de estabilidad y permanencia, permite también la recurrencia a ella, la reflexión más profunda y la adquisición de conocimientos lingüísticos concretos y en situación, desde la circulación de la información en el texto hasta la estructuración del contenido.



LA IMPORTANCIA DE LAS PREGUNTAS QUE SE FORMULEN

Muchas veces las intervenciones del maestro giran en relación a la búsqueda específica del contenido de un texto a través de preguntas cerradas que requieren una sola respuesta. Por ejemplo: “¿cuántas veces el personaje principal entra a...?”, “¿qué le dijo cuando...?”, “¿cuál es la población de...?”. Cuando se procede de esta manera, el texto, rico en información, no es explotado; no es necesaria la ida y vuelta sobre él para confirmar o rechazar los argumentos que los niños van elaborando a medida que leen y, por lo tanto, se empobrece la lectura. Ésta se convierte en un comentario muy general, que se ancla en las respuestas necesarias para responder a “las preguntas que las maestras se hicieron frente al texto”. Así no aparecen las preguntas que todos los lectores se hacen, en este caso, los niños, cuando se enfrentan con la lectura buscando satisfacer conocimientos incompletos o confirmaciones a sus interrogantes.

Así como muchas veces las preguntas conducen a los niños a responder estrictamente lo que dice el texto, en otros casos pueden llevarlos a leer entre líneas, a comparar la información que tenían y la que les da el texto; de este modo las preguntas ayudan a que se aprenda a partir de él. Las actividades centradas en un cuestionario-guía aún tienen vigencia en nuestras aulas. Sería importante, y no ofrecería mayores dificultades, considerar la pertinencia de las preguntas que formulamos: qué preguntamos y para qué preguntamos. Los alumnos necesitan ciertos modelos de formulación de preguntas

pues éstos le servirán para aprender a autointerrogarse.

Las maestras de segundo grado de la escuela N° 178 de Rawson (Chubut) nos plantean las siguientes opiniones en su evaluación de los trabajos con textos expositivos:

“Nos interesa seguir trabajando con el texto expositivo como material de lectura para los niños, ya que permite articular diversos temas, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y el interés del grupo clase. Este tipo de lectura permite al alumno hallar repuestas a interrogantes planteados, comparar sus hipótesis y profundizar conocimientos.”

La maestra recuerda que los alumnos habían estado trabajando sobre una enfermedad: la pediculosis. Brevemente los niños exponen todo lo que saben sobre los piojos. Luego la maestra les plantea qué es lo que les gustaría saber. Anota en el pizarrón las preguntas que van surgiendo.

- Marcos:** ¿Cómo chupan la sangre?
Jonás: ¿Cómo crecen?
Macarena: ¿Cuántos huevos ponen en un día?
Julio: ¿Cómo sobreviven con el calor de la cabeza?
Yasir: ¿Qué remedios podés usar?
Pablo: ¿Cómo viven?
Mariana: Además de chupar sangre, ¿qué otras cosas hacen?

Sigue anotando la diversidad de preguntas y luego entrega el folleto. Lee y ayuda a leer, comparte con los alumnos la búsqueda de la información. Orienta indicando dónde puede

estar la información, pide verificación mediante la lectura de la información que da la ilustración.

Mariano: Aquí hay un piojo bañándose (se refiere a la ilustración que tiene el folleto).

Maestra: ¿Los piojos se van con el agua y el jabón? Lee, Mariano.

Mariano: (Lee) "Son resistentes al agua y al jabón".

*Escuela N° 178 de Rawson,
provincia de Chubut.*

Las preguntas de elaboración personal dan al lector la posibilidad de ir más allá de lo leído. Aunque se haya comprendido el texto, muchas de las preguntas no tendrán respuesta y obligarán a una extensión de la lectura.

Las estrategias de intervención del maestro, la planificación de las situaciones de lectura, el conocimiento previo del material que va leerse por parte del docente, ayudan a enriquecer las experiencias de lectura en el aula.

LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS

La lingüística del texto no tiene, por el momento, ninguna clasificación de textos que satisfaga todas las exigencias científicas y funcionales. Existen propuestas valiosas en aspectos concretos pero que no llegan a resolver la magnitud del problema. Un tipo de texto es un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales. En el ámbito de la didáctica, las tipologías de textos son importantes para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje y para disponer de análisis lingüísticos sutiles y útiles.

En los textos periodísticos, a menudo nos centramos en el contenido de los artículos, en la información escueta de una noticia o en la intencionalidad de los titulares. Es un texto complejo, una unidad que contiene



SEÑALES PARA LEER

Título Encabezamientos Citas Apartados de introducción (copetes) Frasas iniciales de cuestión o propósito Frasas temáticas Índice	SEÑALES DE ANTICIPACIÓN
Frasas finales de resumen Apartados de resumen Recapitulaciones	SEÑALES DE RESUMEN
Puntuación Señales tipográficas Variación tipográfica (titular y cuerpo), subrayados, negritas, cursiva Mayúsculas Numeración de apartados Cifras Disposición visual: márgenes Líneas blancas, sangrados, columnas, filas, franjitas, dibujos, fotos, gráficos, esquemas	SEÑALES VISUALES
Marcadores textuales Enlaces: conjunciones, preposiciones Repeticiones: pronombres	SEÑALES VERBALES

Tomado de Cassani, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama. Capítulo 15, pág. 224.

muchos sub-textos diferentes, desde la intención de comunicación hasta la relevancia de la diagramación para sostener una argumentación. La separación de artículos establece su autonomía, no su independencia.

La imagen de la página es la primera impresión que el lector recibe del texto. En ella están las marcas del autor o los autores que nos guían en la lectura. La tipografía, la organización de la página, los titulares, las columnas, las letras en negrita para marcar datos importantes, son muchas de las vías de

acceso que facilitan la tarea del lector y también pistas importantes para el maestro en relación a sus intervenciones.

La importancia de estas señales reside en las posibilidades que ofrecen al lector para ejercer diferentes tipos de lectura, y al maestro para orientarlo para incidir en el reconocimiento por parte de los niños. Algunas, como las de anticipación, llegan al lector antes que la lectura, y otras, como las verbales, apuntalan el desarrollo de la lectura con distinta información lingüística: orden de las

palabras, relaciones entre ideas (causa, consecuencia).

El periodismo y la publicidad son los ámbitos escritos que mejor han aprovechado el potencial comunicativo no verbal de la página impresa. Las convenciones tipográficas facilitan la lectura y favorecen la comprensión, desde la lectura rápida de los titulares hasta la lectura más reflexiva de una crónica.

En las situaciones de lectura en la escuela, los distintos textos de un periódico permiten avanzar desde la lectura más selectiva hasta la profundización de los contenidos. Por ejemplo, comparar las relaciones entre los copetes y el cuerpo de un artículo como resumen y expansión de una información, confrontar entre distintos periódicos caudal y calidad de los datos que se brindan, qué tipo de información se oculta, qué tipo de información se jerarquiza, las argumentaciones que sostienen los artículos de opinión y la manera de sostener las contraargumentaciones.

El reconocimiento de las argumentaciones en un texto es posible cuando la lectura que se realiza es minuciosa y crítica y cuando los alumnos en la práctica escolar están acostumbrados a opinar y a fundamentar sus opiniones.

En ocasiones la maestra formula un argumento que entra en conflicto con las conceptualizaciones expresadas por los niños, y de esta manera ayuda a que reformulen sus conceptualizaciones o las descarten en el caso en que el contraargumento las invalide. Esta práctica genera instrumentos que permitirán que los niños adviertan, en la lectura de los textos, las opiniones de los otros y los argumentos que les dan fundamento.

Las discusiones que nacen en las aulas, cuando el tema es conocido por los niños a través de una investigación más rigurosa, pueden ampliarse y enriquecerse con otros

textos que agregan dimensiones de complejidad creciente a ese núcleo temático.

“Escuela Juan XIII -San Salvador de Jujuy.

Grado: 6°.

Área: Estudios Sociales. Texto: “Alfabetizar en un mundo en crisis” (Apuntes del XV Congreso Mundial de Lectura, extraído del diario “El Pregón”, de San Salvador de Jujuy).⁵

El grado trabaja la Constitución en su primera parte. Se tratará especialmente el artículo 14 [Se detalla la secuencia de trabajo].

- *Partir de las siguientes preguntas:*
 - *¿En todas partes se puede enseñar y aprender?*
 - *¿Quiénes reciben mayor educación: los varones o las mujeres? ¿Por qué?*
- *Escuchar las opiniones.*
- *Presentación del texto en cuestión.*
- *Lectura comentada. El texto presenta gráficos, por consiguiente se hará la interpretación de los mismos.*
- *Confrontar los conceptos del texto con las opiniones de los alumnos.*
- *Marcar las ideas que más les llamaron la atención.*
- *Elaborar las propias conclusiones.*
- *Investigar datos sobre los países que menciona el informe.*

Luego de la discusión entablada a partir de las preguntas que formuló la maestra todos acordaron que las mujeres reciben más educación que los varones. Ella aporta a la discusión el texto y les dice que otras personas opinan lo contrario.

⁵ Ver facsímil del artículo al final de la *Vuelta*.



Los niños comienzan a leer el texto en forma silenciosa. Cuando todos han completado una primera lectura la maestra los hace retornar al texto muchas veces para confrontar sus interpretaciones con la opinión del autor.

Maestra: Bien, y ¿cómo opina la autora que se solucionan estos problemas?

Carolina: Los problemas se arreglan logrando la paz... promoviendo la cooperación.

Andrés: Porque no pueden pensar en ir al colegio si tienen hambre.

M: ¿Así de simple? Se juntan todos,

⁶ En la transcripción de registros, utilizaremos AOS para abreviar "Alumnos" cuando la intervención de los niños es general.

compran la comida y ya está...

Marisa: Hay que crear un mundo de personas que sepan leer y escribir.

M: Pero ustedes saben que el mundo está dividido en dos económicamente. ¿Recuerdan?

AOS.:⁶ Países desarrollados y subdesarrollados.

M: Bien; pero los dos tienen el mismo problema cuando se trata de alfabetización...

AOS.: Las diferencias entre los sexos.

Los alumnos se muestran muy atentos. El grupo está acostumbrado a leer y confeccionar gráficos demostrativos.

M: ¿Qué datos aporta el gráfico circular?

Fabián: Que hay muchos millones de analfabetos.

Marisa: La mayoría de Asia y Africa.

M: ¿Hay algún país que les resulte cercano, o que nombramos muy a menudo?

Todos: Brasil.

Roxana: Es un país latinoamericano.

M: Sigamos con las diferencias. ¿Cuáles son las causas, según el texto, de que haya menos mujeres alfabetizadas?

Fabián: Son causas históricas.

Diego: De la época de la Biblia.

M: La autora nos menciona otra relación. ¿Cuál es?

Franco: La fertilidad.

- M:** Veamos el otro cuadro.
- Mauricio:** Es como los gráficos de barras.
- Muy entusiasmados y con signos de dominar el cuadro hacen la lectura del mismo.
- Franco:** Según el cuadro, las mujeres que más fueron a la escuela son las que tienen menos hijos.
- M:** Lean ahora en el texto a qué conclusión llegó la autora.
- Mauricio:** (Lee la conclusión).
- María Luz:** Dice lo mismo con otras palabras.
- José:** Más científico.
- M:** Tratemos de ver por qué se da esta situación. (Lee el último párrafo.)
- Carolina:** Las niñas saben menos que los varones.
- Andrés:** Si tienen poca plata mandan a los varones a la escuela, nada más.
- Marisa:** Son hombres, es más fácil.
- Algunos varones:** ¡No!
- M:** Éste ya es otro tema de discusión.”

*Escuela "Juan XXIII", San Salvador de Jujuy
provincia de Jujuy.*

Los gráficos son representaciones visuales de datos numéricos y aportan al texto una simultaneidad de información que clarifica su contenido. Las preguntas que se hace el lector frente a su lectura pueden ser respondidas también desde el cuerpo del texto. La maestra debe considerar la importancia y la necesidad de establecer relaciones de comparación entre los gráficos y el texto porque a través de ellas los niños advertirán la cohesión, la unidad textual de información y la circulación de la misma. Las marcas de la intencionalidad del autor también se manifiestan en las conexiones que realiza para incluir los gráficos. Algunas inclusiones son

totalmente descriptivas –como en el caso del gráfico circular– y otras sirven de apoyo para iniciar una argumentación –como ocurre con la inclusión del gráfico de barras–. Es decir que los datos que se agregan permiten no sólo el enriquecimiento temático sino de las formas de organización textual seleccionadas según los propósitos del que escribe.

Es interesante observar en el registro de clase algunos modos de intervención de la maestra que permiten a los alumnos incorporar la lectura de los gráficos para volver al texto en la búsqueda de informaciones nuevas. Se registran avances entre lo que sabían antes de leerlo, lo que extraen de información nueva mientras leen, y lo que les queda por seguir confrontando a partir de otros materiales para sostener una elaboración de conclusiones.

El texto en sus últimos párrafos es netamente argumentativo, los datos que brinda el gráfico son utilizados por la autora para fundamentar sus opiniones y su punto de vista con respecto a las causas de la menor formación de las mujeres. El tema de la clase deriva en un debate que sólo puede ser más sólido y riguroso si se abre el campo a la investigación con nuevas lecturas.

“Un buen texto expositivo generalmente tiene la cualidad de ser «directivo», de poder actuar de guía. Esto significa que presenta claves explícitas –introducciones, títulos, subtítulos y resúmenes– que sirven para que los lectores puedan extraer las ideas más importantes y los conceptos que las sustentan. Un buen texto expositivo debe contener elementos narrativos, como para que la información se haga más comprensible e interesante, de forma tal que atraiga al lector”.⁷

El conocimiento de la estructura de un

⁷ Graves, op. cit.



texto, la identificación y uso de las ideas principales, dan al lector mayores posibilidades de interpretación, menores dificultades para recordarlo y acrecientan sus estrategias de comprensión.

No obstante, es necesario destacar que, cuando se habla de la idea principal, se remite al texto y a los propósitos del autor, pero se le resta importancia al lector, a sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura, que definirán lo que considere "principal" en ella. La importancia que tiene la formación de un lector activo debe centrarse también en la consideración de las "diferentes ideas principales" que pueden surgir en la lectura de un texto.

Van Dijk⁸ distingue entre relevancia textual y relevancia contextual. Con la primera el autor se refiere al valor que se le asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las marcas que el autor utilizó para señalar lo más importante (temas, comentarios, palabras y frases temáticas...). La relevancia contextual designa la importancia que el lector atribuye a determinadas partes o ideas contenidas en un texto en re-

lación con su interés, conocimientos y atención. Lo que el lector considera importante en el momento de la lectura puede coincidir o no con lo que el autor interpretó como esencial. La idea principal resulta entonces de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos. De esta manera, la idea principal resulta esencial para que el lector pueda aprender a partir de su lectura y realizar actividades como tomar notas o realizar un resumen.

Muchas veces, en situaciones de clase, el maestro les pide a los niños que sintetizen lo que el autor quiso transmitir. Es evidente que no está enseñando a encontrar la idea principal, sino que busca comprobar si el alumno pudo o no encontrarla. En este caso sustituye la enseñanza por la evaluación. Es importante enseñar para qué sirve y qué es una idea principal, y es igualmente importante enseñar cómo se la identifica y genera.

⁸ Van Dijk, Teun (1983). *La Ciencia del Texto*. Buenos Aires, Paidós.

EL RESUMEN

Otras actividades relacionadas con las ideas principales de un texto son las que se desarrollan en la elaboración de resúmenes y pequeños informes. En algunas de las propuestas que nos han enviado desde las escuelas figuran situaciones de lectura que finalizan con la producción de este tipo de textos.

"Tercer ciclo.

- *Seleccionar libremente temas referidos a la selva misionera.*
- *Leer comprensivamente el material hallado.*
- *Redactar informes y/o resúmenes vinculados a dichos temas.*
- *Representar gráficamente el esquema de la selva misionera.*

Los alumnos han realizado un viaje. «Para entender con más claridad todo lo que vieron

vamos a leer un texto referido a la selva», es la consigna con la que la docente comienza la clase.

La maestra trabaja con un único texto: «La selva misionera –LAS CAPAS DE LA SELVA».

Se reparten fotocopias para leer en grupo. La maestra les pide que lean y discutan dentro del grupo para luego explicar y ejemplificar lo que han entendido. Luego lee ella algunas partes del texto y les pide a los alumnos que aporten a la información que se ha leído sus conclusiones.

Maestra: Leo la última parte. (Lee.) Ahora vamos a escuchar al otro grupo.

Romina: La selva se puede comparar con un edificio. La planta baja es el piso y el estrato herbáceo. Arriba del tercer piso es como el dosel. La torre del depósito de agua es el estrato de los emergentes y las enredaderas serían las escaleras.



Marina: Y como en los edificios las personas viven en un piso, en la selva los animales andan por algunos de sus estratos según sus costumbres y alimentación.

M: Bien. ¿Cómo podríamos profundizar el tema?

Isabel: Leyendo otros libros que hablen de la selva misionera.

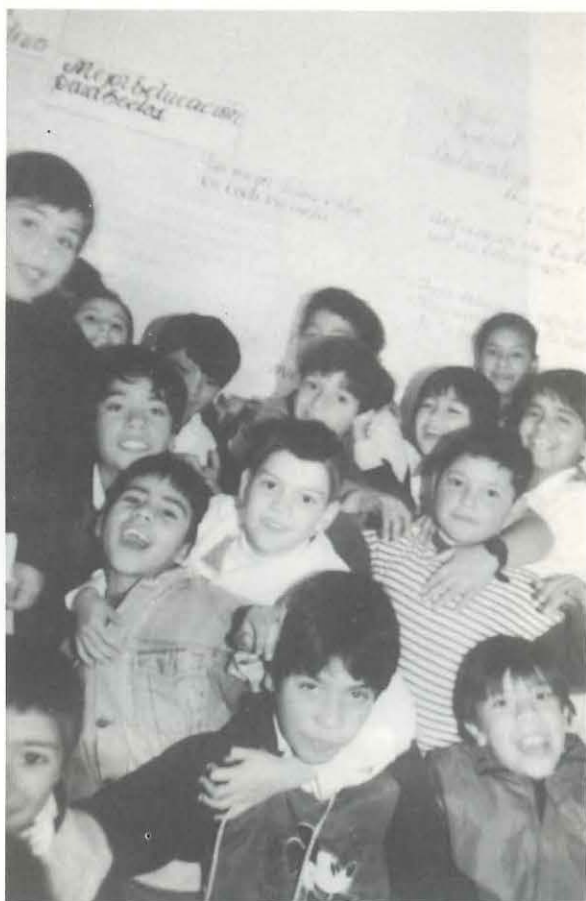
Gustavo: Leyendo en enciclopedias, pero tomando una parte, por ejemplo, el estrato de los emergentes a fondo y así...

M: Ahora cada grupo va a redactar un resumen del texto y después se dedicarán a investigar acerca de lo que elijan en estos 30 minutos. Una vez que elijan el tema empezaremos a escribir el informe..."

Escuela Nº 62 "Tte. Cnel. de Marina Luis Piedrabuena", provincia de Misiones.

La maestra propone dos actividades de producción a los niños: el resumen y el informe. Estas actividades requerirán diferentes tiempos de organización de las tareas y el uso de diversas estrategias lectoras. En ambos casos se lee para escribir; el aprovechamiento de las situaciones de lectura se relaciona con la calidad de las producciones que se escriban.

La elaboración de resúmenes está directamente vinculada con las estrategias necesarias para definir el tema de un texto e iden-



tificar su idea principal. Si retomamos lo expuesto en relación a los lectores, también el resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina como ideas principales según sus objetivos de lectura. Es decir que las vinculaciones que el lector establece entre el tema, las ideas principales y las proposiciones relativas a los detalles, que aportan dinamismo y sustancia al texto, son las que especialmente confieren al resumen un grado de transformación del texto original. Cuando estas vinculaciones no se hacen efectivas, el resultado es un texto inconexo: aunque repita casi literalmente partes del original, difícilmente se reconozca en él el significado del texto de procedencia.

Así como en la lectura se deben trabajar las competencias de análisis y evaluar las respuestas que justifiquen las conclusiones de ese análisis, también es necesario enseñar a



escribir el resumen. Van Dijk considera que la representación de la comprensión de un texto podría definirse como una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontraría una proposición que daría cuenta del tema del texto, y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a los detalles. Entre ambos niveles estarían las macroproposiciones que los relacionan. Muchas veces los alumnos pueden identificar de qué se trata globalmente el texto y recuerdan algunos detalles, pero no pueden vincular con facilidad las conexiones entre el tema y los detalles; no pueden identificar las macroproposiciones que aportan al núcleo del significado.

Este autor establece también **cuatro reglas que son importantes para resumir un texto: omitir, seleccionar, generalizar, y construir o integrar**. Omitimos aquella información que para nuestro objetivo de lectura nos parece poco importante, o de escasa relevancia para la comprensión global del texto. Cuando **seleccionamos** también su-

primimos aquella información que nos resulta obvia o redundante. Mediante la regla de **generalización** de un conjunto de conceptos utilizamos uno de nivel superior que los englobe. El control de la lectura y de la escritura requiere del alumno poner en juego operaciones complejas para no reproducir un texto ni para perder la significación del original. Estas operaciones complejas se relacionan con las posibilidades del que lee y escribe para **construir el conocimiento** a partir de las elaboraciones que realiza en la lectura y la redacción. Consigue elaborar nuevos conocimientos y además obtener conocimiento acerca de ellos. Lo importante no es sólo el texto que produce sino las estrategias que desarrolló para realizarlo. Es decir que el resumen puede decir en forma breve el contenido del texto, es una producción que no compromete al autor tanto como la otra, donde progresa desde lo que sabe e incorpora y transforma la nueva información.

EL INFORME

El informe es otro de los textos que se proponen elaborar los alumnos de la escuela N° 62 de Misiones. El contenido de la propuesta es altamente interesante para los niños porque poseen conocimientos previos por el viaje realizado y han obtenido nuevas fuentes de información mediante la lectura. La fuente de información resulta insuficiente ahora para profundizar el tema. El trabajo se abre a la investigación bibliográfica pero gira alrededor de un eje de contenidos: la selva misionera. Este punto de partida permitirá reorganizar la información que obtenga cada uno de los grupos. La maestra deberá prever, dentro de la organización de los trabajos, momentos para la circulación de los datos, para que las tareas grupales no centralicen el conocimiento de los contenidos sólo en algunos niños. Deberá tomar en cuenta y programar sesiones colectivas para que cada grupo ponga al tanto a los demás del avance de lo investigado y también de la forma en que han realizado la toma de notas y los procedimientos de recolección de la información.

El objetivo esencial en la búsqueda de la información es convertir al niño en un lector activo. Las fuentes que se consulten deben ser variadas y en los criterios de selección del material el maestro debe poner cuidado en que ni sature ni resulte escaso. Mantener un equilibrio para favorecer los logros de la propuesta es una meta del trabajo que se realiza.

Es necesario que en el planteo colectivo quede en claro qué se sabe sobre el tema y qué es fundamental averiguar, porque permitirá elaborar una red de conceptos que guiarán los interrogantes con los que se

abordará en forma más focalizada la investigación. Las preguntas darán mayor consistencia a la toma de notas y también pueden conducir a la elaboración de resúmenes provisionarios que servirán para la producción del informe. Esta actividad de lectura se realiza con el objetivo de leer para aprender e incluye necesariamente el compartir con sus compañeros lo aprendido.

La toma de notas o el resumen serán los apoyos escritos para las exposiciones orales de las puestas en común. Comienza aquí el proceso inicial de la organización escrita del informe. El maestro debe seguir los momentos de construcción del proceso: las conversaciones, la recolección de datos, las síntesis, las exposiciones orales y la escritura. Además incluirá los modelos socialmente válidos (reseñas, pequeños informes) para que los alumnos puedan encontrar respuestas en relación con las características de este tipo de texto: vocabulario específico, aspectos descriptivos, presencia de esquemas, gráficos, títulos, subtítulos, precisión de la información. Algunos alumnos necesitarán ampliar el texto y otros suprimir datos irrelevantes. El aprender a controlar la extensión y el equilibrio entre la información necesaria y la excesiva son estrategias de escritura que permiten a los alumnos elaborar conocimientos para utilizarlos en otras producciones.

Muchos aspectos se tomarán en cuenta: la





decisión de regular el texto en relación a los lectores, la necesidad de atraerlo desde la narrativa usando los datos, y el hilo conductor de las preguntas y las respuestas que iniciaron la investigación. Y, fundamentalmente, no perder de vista la permanente articulación con el tema principal (en este caso la selva misionera).

En las **Jornadas de Lengua** no se realizó un tratamiento específico de los textos literarios. No significa su desconsideración; por el contrario, su tratamiento implica la reformulación de la enseñanza de la literatura marcada por una visión historicista. La competencia literaria incluye habilidades y estrategias de la comprensión lectora pero

amplía su campo por la misma especificidad de los textos literarios. Sin duda es la expresión de una competencia lingüística madura y diferente a la que se adquiere en la lectura y escritura de textos funcionales. La apreciación de la significación y la recepción de la obra literaria exigen otros modos en que el lector enfrenta al texto. Otros son los propósitos que presiden las actividades con los textos literarios. Entre ellos, lograr que las distancias entre lector y texto se acorten, atribuir el sentido como resultado de una efectiva interacción entre los distintos puntos de vista y además propiciar un encuentro apasionado de captación estética.

Muchos temas se desarrollaron y muchas experiencias se han realizado. También otras han quedado todavía por llevar a la práctica. **Ida y Vuelta** pretende ser un lugar de partida y de llegada de la realidad de la tarea de los maestros, compartir sus reflexiones y sus dudas, y sobre todo participar de ese desafío diario, grato, arduo y esperanzado que es la enseñanza.

“Al final casi de mi tarea (cuarenta años como docente) concluyo aseverando esta sentencia: la ocasión... también hace al lector. El “abuelo”, como lo llamaban sus compañeros, que había repetido tantas veces primer grado ahora es un asiduo lector. Debo haber dado en la tecla”.

*Maestro de primer grado, escuela N° 737,
provincia de Santiago del Estero.*

ALFABETIZAR EN UN MUNDO EN CRISIS

Del 19 al 22 de julio, alrededor de 1.500 educadores e investigadores de la lectoescritura de todo el mundo se congregaron en Buenos Aires para participar del XV Congreso Mundial de Lectura Organizado por la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y bajo el título de "Contextos socioculturales de la alfabetización", este encuentro permitió la difusión e intercambio de experiencias en torno a la alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura. Susan Mandel Glazer, la presidenta de la IRA, dejó planteada en su discurso inaugural la situación de la alfabetización en el caótico mundo actual.

Tres titulares del New York Times leídos por Susana Glazer al comenzar su conferencia, como claros e incuestionables testimonios de los males que acechan a la humanidad en esta era.

"Estamos a un paso del siglo XXI, dijo la presidenta de la IRA. Hemos conquistado mundos desconocidos del espacio exterior e interior, hemos descubierto enfermedades y creado magia con tecnología sofisticada, sin embargo el mundo sigue enfrentándose a desafíos básicos caracterizados por estas tres anécdotas: las guerras y los crímenes civiles, las poblaciones víctimas de la guerra que se ven obligadas a abandonar la tierra y el estancamiento y la recesión económica.

Estos desafíos: terminar con el crimen la guerra y el hambre, tienen el poder de movilizar no sólo a los individuos sino también a sociedades enteras. Mientras estos temas sigan dominando los medios de comunicación, sofocarán el deseo de solucionar esos problemas, conseguir justicia, paz y esperanza para el futuro. Sin este deseo, los recursos para crear fuertes lazos entre las familias y el potencial humano para alfabetizarse se resienten. Pero ¿cómo podemos pretender que los pueblos de todo el mundo piensen en aprender a leer y escribir cuando su principal preocupación es sobrevivir al crimen, las guerras políticas y el hambre?

Mandel Glazer expresó en relación con los desafíos que hoy tienen los educadores y alfabetizadores "las naciones tendrán que encontrar formas para que los seres humanos puedan sobrevivir en un mundo lleno de confusión y luchas, la implicación que este desafío encierra es lograr la paz promoviendo la cooperación entre las personas.

Aunque esto parezca simple, los problemas y sus soluciones son bastante complejos. La tranquilidad de una nación está estrechamente ligada a la formación política y cultural de su pueblo. Como

la cultura y la política varían de un pueblo a otro, resolver los problemas originados por el crimen, la guerra y la pobreza es oneroso".

"Sin embargo, agregó, parece haber consenso mundial para conseguir la paz en la tierra, y eso implica crear un mundo de personas alfabetizadas que lean y escriban y comprendan los problemas de la existencia. Se ha dividido al mundo en dos grupos diferentes, el mundo del desarrollo y el desarrollado. Pero ellos tienen dos problemas en común cuando el tema es la alfabetización: las diferencias entre los sexos y las expectativas de las naciones".

LA ALFABETIZACIÓN Y LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS SEXOS

Mandel Glazer presentó un gráfico indicador de analfabetos (948 millones) a nivel mundial y de la gran concentración de éstos en sólo diez países, también explicó que aunque en esos países se haya avanzado, el índice de alfabetización entre los hombres es más alto que entre las mujeres. La evidencia más pronunciada se da en Sudán, Pakistán, India y Bangladesh, Brasil e Indonesia de alguna manera han logrado disminuir la brecha entre el nivel de alfabetización en ambos sexos.

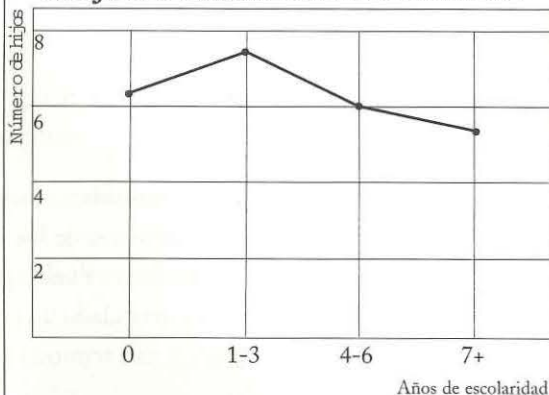
"Las mujeres son las principales víctimas de esta anomalía social, enfatizó, una de cada tres mujeres adultas en el mundo hoy no sabe leer ni escribir, mientras que en el caso de los hombres, la relación es de uno a cinco".

Al aludir a las causas de estas injusticias, consideró que éstas son históricas y se remontan a los tiempos bíblicos y relacionó la falta de educación con otro indicador: la tasa de fertilidad.

La disertante explicó que según datos de UNESCO (1993) las mujeres sin educación tienen como promedio siete hijos cada una. A medida que el nivel educativo aumenta, disminuye el número de hijos por cada mujer.

Con respecto a las razones de

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LA MUJER Y TASAS DE FERTILIDAD



Fuente: World Fertility Survey, Fertility in the Developing World, 1986.

PAÍSES CON MAYOR NUMERO DE ADULTOS ANALFABETOS



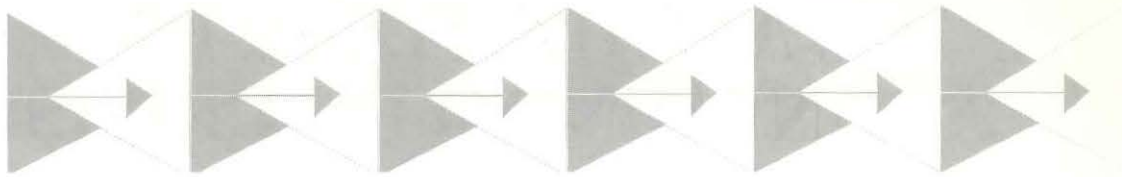
Fuente: Basic Education and Literacy: World Statistical Indicators, Unesco, París, 1990.

esta realidad, precisó "en la mayoría de esas naciones se considera que las niñas tienen menor valor económico que los niños. Cuando los ingresos de la familia son limitados, sólo los niños van a la escuela. A través de los mitos y prejuicios culturales sabemos que las niñas se benefician menos de la educación que los varones. Dos tercios de los 100 a 150 millones de niños en edad escolar que no van a la escuela son niñas. El sesenta por ciento de los niños en condiciones de ingresar a la escuela que no asisten a clases vive en Bangladesh, India, Nigeria y Pakistán. En estos países, a pesar de que las tasas de alfabetización aumentaron durante los años sesenta y setenta, la disparidad de la asistencia escolar entre niños y niñas aumentó, la asistencia escolar

de las niñas está un veinte por ciento por debajo de la de los niños.

Estoy convencida de que la perpetuación de las injusticias entre el hombre y la mujer existe porque la identificación sexual está estrechamente ligada al status social. Ser hombre es "sencillamente mejor".

La cuestión del diferente status social entre hombre y mujer fue abordada por la presidenta de la IRA a partir de la referencia a su propia historia laboral en la que "siempre privilegié la importancia de la carrera de mi marido y seleccioné trabajos de menor salario para poder estar cerca del trabajo de él".



APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

Las páginas que siguen contienen aportes para el análisis del tema de este número:

1. Una propuesta posible: recogemos aquí buena parte de la experiencia de los maestros de la escuela n° 108 de Lago Puelo, provincia de Chubut, quienes han articulado un proyecto institucional de lectura y han remitido registros del trabajo realizado.

2. ¿Pueden leer los niños de Nivel Inicial?: este aporte, elaborado por miembros del equipo de Lengua del **Plan Social Educativo**, muestra los modos en que las propuestas de trabajo y las intervenciones docentes permiten que los niños de Nivel Inicial, que raramente leen convencionalmente, tomen parte en múltiples y variadas situaciones de lectura, entendida como construcción de significados.

3. Leer y escribir: una maestra barcelonesa expone su experiencia de años de trabajo en el Nivel Inicial, mostrando las modificaciones que los docentes del nivel han ido experimentando en relación con las potencialidades de los alumnos y la función del nivel en el proceso de alfabetización. Se trata de un fragmento de un artículo publicado en el número 208 de la revista **Cuadernos de Pedagogía**.

4. La lengua escrita en el Parvulario. Cómo trabajarla a partir de sus usos sociales: transcribimos un fragmento de este artículo, en el que se brindan elementos conceptuales para organizar una propuesta didáctica destinada a trabajar con la lengua escrita en el Nivel Inicial. La particu-

ridad de esta propuesta es que el trabajo sobre la lengua escrita se propone a partir de sus usos sociales. Se incluyen numerosos ejemplos de posibles situaciones de trabajo en las salas del Nivel Inicial.

5. ¿Por qué no enseñar por letras o sílabas?: a través de transcripciones de secuencias de clase que seguramente resultarán muy familiares a nuestros lectores, los autores nos advierten sobre los problemas que se generan ante ciertas prácticas muy arraigadas en la alfabetización inicial, y ofrecen elementos útiles para interpretar las respuestas de los alumnos y replantear el trabajo didáctico.



UNA PROPUESTA POSIBLE

Escuela N° 106, Lago Puelo

Acercamos a nuestros lectores la propuesta elaborada por los maestros de la escuela n° 108 de Lago Puelo, provincia de Chubut. El material recibido presenta situaciones de lectura en primero, quinto y séptimo grados:

- la actividad que se desarrolla en primer grado completa la difusión de una campaña contra la hidatidosis;
- la de quinto grado aporta informaciones al debate -que continuará en las clases siguientes- sobre los derechos del niño;
- la propuesta desarrollada en séptimo grado genera diversos momentos de lectura y el uso de formatos textuales diferentes: el dramático y el instruccional. Se leen los textos para participar de un encuentro de representación de obras de títeres en otra escuela.

Un acierto de la propuesta reside en que en ninguno de los casos los textos se simplifican con intenciones didácticas. El utilizado en primer grado, por ejemplo, es un folleto de una repartición provincial que combina la información con imágenes que la refuerzan y ayudan a su lectura. Además incorpora a manera de síntesis y en forma de instrucciones, consejos para prevenir la enfermedad. La disposición del texto en bloques de significación garantiza al docente la intervención localizada y la participación de los alumnos en una lectura más detenida y con mayores posibilidades de anticipación y verificación.

Otro aspecto destacable es que las actividades que se plantean en los tres grados tienen un antes y un después, no son aisladas. Nacen de una situación que le permite al docente diseñarlas a partir de un eje organizador. Se pueden analizar líneas didácticas co-

munes y una conceptualización similar del acto de leer. Los registros de clase muestran lectores activos con objetivos propios y un avance sobre los textos a partir de las intervenciones de los maestros. La lectura es un contenido en sí misma y no un medio para derivar rápidamente a otras propuestas, como la escritura o el dibujo. Todas las situaciones se presentan dentro de un marco que hace posible la lectura con propósitos definidos.

Aquí presentaremos registros de clases correspondientes al desarrollo de la propuesta en primero y séptimo grados, ilustrando los dos extremos de la escolaridad.

Ciclo: 1°. **Grado:** 1°.

Docente: María Elena.

Situación: reparto de fotocopias para que los padres autoricen a sus hijos a extraerse sangre.

El texto era el siguiente:

Autorizo a mi hijo/aa realizarse extracción de sangre en la Escuela N° 108, Lago Puelo, con aguja descartable para prueba de hidatidosis.

SÍ NO

.....
Firma del Padre o Madre

Algunos niños no comprendían para qué debían extraerse sangre y explicaban que ellos no estaban enfermos, otros preguntaban para qué era la nota, la mayoría inquiría sobre el significado del término: "HIDATIDOSIS". La docente sugería pedirles a los alumnos de 5° grado material sobre esta enfermedad ya que ellos estaban investigando el tema.

La experiencia de lectura comienza a partir del folleto del anexo.

Maestra: (mostrando el folleto) ¿Quién puede leer lo que dice en la tapa?

Diego: ¡Peligrosa!

Bruno: ¡Es fuerte!

M: Ya lo leemos, Juan. Chicos, ¿por qué dice “grave enfermedad”? ¿Qué significa esa palabra?

Bruno: ¡La carne está cruda, por eso se enferma el perro!

Manuel: ¡Hay que cocinar la carne!

Jonathan: A mi perro le damos polenta.

Analía: ¡Yo tengo esto! (alcanza a la maestra las imágenes del folleto leído en tamaño más grande, lo consiguió de su mamá que es agente sanitario).

M: ¡Qué bien! Ahora podemos verlas mejor (se muestran las imágenes nuevamente y los niños comentan lo que van recordando del texto)

Pamela: ¿Sabés? Mi perra rompió la cadena.

M: ¿Y le pusieron otra?

Pamela: Sí, ahora sí.

Los niños quedaron motivados por el tema, el que se abordará en un proyecto de trabajo que permita ampliar la información y concientizar sobre las medidas preventivas para controlar la hidatidosis.

La lectura del folleto se realiza a pesar de las dificultades que pueda presentar. La maestra lee y completa la “lectura” que van haciendo los alumnos. Toma en cuenta las opiniones de los niños; sería necesario **releer** y **confrontar** con el texto. La importancia de las intervenciones del maestro reside en la posibilidad que ofrece a los niños de la lectura **completa** del mismo. La continuación de la propuesta brindará la oportunidad de otros regresos a la lectura con objetivos diferentes, como por ejemplo comparar la información recogida en el folleto y otros textos de tratamiento más científico del tema.

M: (comienza a leer el texto) ¿Qué significa parasitadas?

Walter: Que tiene bichitos que parecen lombrices.

Manuel: Sí, mi hermano Iñaki tiene. ¡No! ¡Un día tenía parásitos!

M: (avanza en el texto) ¡Chicos! ¿Qué palabras extrañas! ¿Escucharon alguna vez “tenía equinococo”?

Varios niños: ¡Nooooo!

Cristian: La hidatidosis es una grave enfermedad.

Juan Luis: ¿Qué es la hidatidosis?

Ciclo: 3º. **Grado:** 7º.

Docente: Lía.

Tema: preparación de títeres, dramatización. Situación de lectura relacionada con textos expositivos.

Maestra: Chicos, nos invitaron a un Encuentro de Títeres en la Escuela nº 132. ¿Tienen ganas de participar?

Chicos: Sí (algunos levantan la mano).

Leticia: Pero, hace mucho que no hacemos títeres y no me acuerdo cómo se arman.

Laura: Sí, pero tendríamos que ver también qué obrita podemos preparar.

Verónica: ¿No habrá en la Biblioteca un libro para sacar ideas?

M: Sí, me parece haber visto un libro que se refiere a títeres.

(Se busca el libro en la biblioteca).¹

M: Este libro es de una edición antigua (1959).² Pero igual lo podemos leer para sacar algunas ideas.

El grupo se aboca a la tarea de leer primero para elegir qué obra es mejor y saber cómo se confeccionan los títeres. Una vez seleccionada la obra surgen algunas cuestiones.

Laura: Señora, acá hay algunos términos que no conocemos, como trujamán o brocal. ¿Podemos usar otros?

M: Claro, busquemos en los diccionarios para ver cómo podemos adaptar la obra.

Una vez elaborada la adaptación los niños se distribuyeron los personajes y volvieron a

leer la parte del libro donde se detallaba la forma de preparar los títeres.

Laura: Sí, es como lo hicimos una vez con una calabaza para la cabeza y tela para la ropa.

Alejandro: ¿Los hacemos así o buscamos otras formas? Yo sé que se hacen también con los dedos.

Verónica: Yo creo que se adapta la forma que dice el libro, ya que esta obra necesita que estén bien representados con sus ropas y las caras.

Leticia: Sí, lo único que, en vez de envolver la calabaza como dice el libro, la podemos envolver con plastilina que es más fácil.

M: Bueno, fijémonos qué materiales necesitamos. Acuérdense que este libro es antiguo y que hay materiales que no vamos a conseguir, así los reemplazamos por otros.

El texto indicaba: calabaza, cartón, papel de diario o estraza, engrudo, alumbre "u otro antipútrido similar", ojos artificiales "de los usados en taxidermia", abalorios, yeso, cola de carpintero, etc.

Leticia: Calabazas, telas, plastilina, lana para el pelo, eso lo tenemos.

Durante una semana construyeron los títeres, ensayaron la obra, prepararon la escenografía con efectos especiales y la música de fondo.

Cuando llegó el día del encuentro los chicos participaron y disfrutaron las otras obras de títeres presentadas por las otras escuelas.

Bibliografía: • "Los títeres en la escuela primaria", de C. Pongetti
• Diccionarios.

¹ Se trata del libro **Los títeres en la escuela primaria**, de C. Pongetti.

² El texto es antiguo y presenta expresiones poco familiares para los niños: "de tal guisa", "las cavidades orbitarias", "saliencia", "modelado de la faz", "fantoché", etc.

HIDATIDOSIS UNA GRAVE ENFERMEDAD

PROGRAMA DE CONTROL DE LA HIDATIDOSIS
SISTEMA PROVINCIAL DE SALUD
PROVINCIA DE CHUBUT



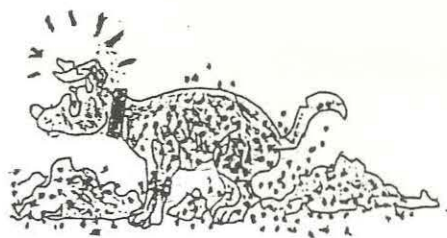
TODO COMIENZA CUANDO SE LE DA DE COMER AL PERRO "ACHURAS CRUDAS" PARASITADAS CON QUISTES HIDATÍDICOS



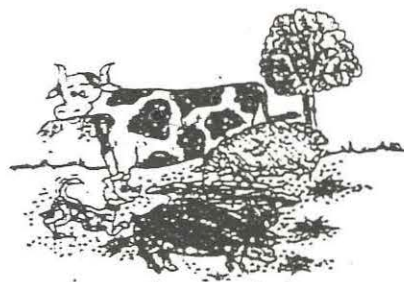
QUE AL SER COMIDAS POR EL PERRO



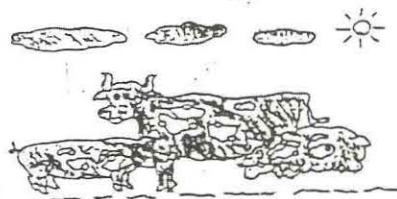
ORIGINA EN SU INTESTINO LAS TENIAS EQUINOCOCO



EL PERRO ELIMINA CON SU "CACÁ" PARTE DE ESTAS TENIAS QUE CONTIENEN MILES DE HUEVOS INFESTANTES.



ESTOS HUEVOS NO SE VEN A SIMPLE VISTA PERO CONTAMINAN PASTOS, AGUAS, VERDURAS Y TAMBIEN EL HOCICO Y PELO DEL PERRO

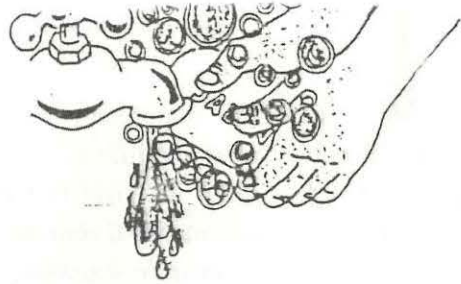


LOS ANIMALES SE ENFERMAN AL COMER PASTOS O BEBER AGUAS INFESTADAS CON HUEVOS, Y SE FORMAN EN EL HÍGADO Y /O PULMONES, QUISTES HIDATÍDICOS. CUANDO EL PERRO COME ESTAS ACHURAS CRUDAS SE REINICIA EL CICLO DE LA ENFERMEDAD



EL HOMBRE SE ENFERMA POR DEJARSE LAMER O ACARICIAR A SU PERRO, COMIENDO VERDURAS O BEBIENDO AGUAS CONTAMINADAS POR "CACÁ" DE PERROS ENFERMOS.

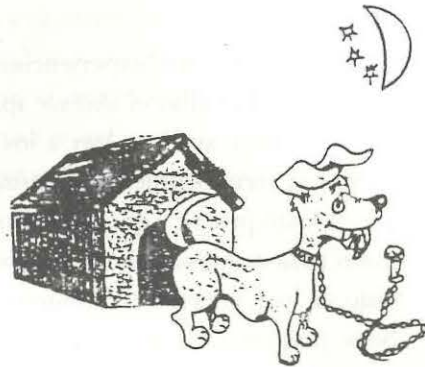
QUÉ DEBEMOS HACER
PARA NO ENFERMARNOS
Y TENER EL PERRO SANO



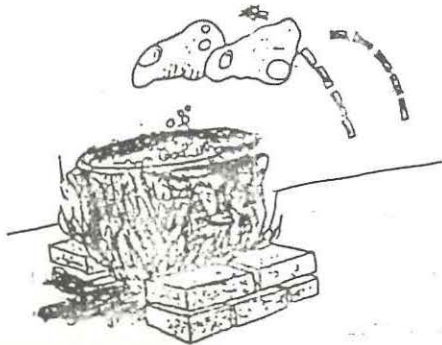
LAVARSE BIEN LAS MANOS CON AGUA Y JABÓN



NO DARLE ACHURAS CRUDAS A LOS PERROS



DURANTE LAS CARNEADAS Y EN LA NOCHE
TENER LOS PERROS ATADOS



CORTARLAS EN TROZOS PEQUEÑOS Y HERVIRLAS
DURANTE 30 MINUTOS



DESPARASITARLOS CON PASTILLAS CADA
45 DÍAS

¿PUEDEN LEER LOS NIÑOS DE NIVEL INICIAL?

María del Carmen Frangi
María del Pilar Varela

► Creemos que sí, porque consideramos que leer es construir significados a partir de los textos. Los niños de Nivel Inicial se aproximarán paulatinamente al contenido y a la estructura de los mismos si *se les brinda la oportunidad de participar en múltiples y variadas situaciones de lectura* interactuando con otros niños, con la maestra y con los textos.

¿Qué es participar de situaciones de lectura?

Es intervenir en experiencias de *lectura compartida*. En ellas el *docente* aparece como *lector que lee* y ayuda a leer a los niños, que *orienta* el reconocimiento de *pistas o indicios* que el texto provee y que *alterna sus intervenciones* para que los alumnos accedan al contenido de lo que leen y a las convenciones gráficas propias del sistema de notación de nuestra lengua.

¿Cómo se avanza en la interacción con los textos?

En primer lugar *la presencia y circulación de todo tipo de material escrito* será imprescindible para que los niños *lo exploren, comiencen a diferenciar unos textos de otros* y progresen en el aprendizaje de la lectura. A lo largo de este proceso los alumnos pondrán en juego "todo lo que conocen" acerca del contenido y la estructura de lo que leen, se formularán interrogantes a partir de sus anticipaciones y volverán al texto para verificarlas. En este ir y venir sobre el texto, la maestra será la que lea y relea, la que ayude y oriente en la identificación de fragmentos, títulos, palabras, convenciones gráficas, números de páginas, dise-

ño del texto, etcétera. Este proceso no es lineal ni lo siguen de la misma manera todos los niños; sin embargo estas experiencias de lectura son "los primeros pasos" que les permitirán convertirse en "lectores convencionales".

¿Para qué se lee?

Todo acto de lectura está presidido por un propósito que es el que guía la elección del texto, las estrategias didácticas que prevé la maestra, la organización de los alumnos (pequeño grupo, grupo clase, parejas), sus intervenciones y la recurrencia sistemática o alternada al texto de acuerdo con el objetivo planteado.

Si la maestra repartiera a los pequeños grupos libros diferentes, no sólo en cuanto a las ilustraciones, diagramación y tipos de letra, los propósitos de esos actos de lectura serían diversos. Por ejemplo, un primer objetivo podría ser **explorar** los distintos materiales y, a partir de ese contacto, establecer algunas diferencias que se sostengan con los mismos textos.

Otros propósitos podrían encarnarse en aspectos más localizados del texto lingüístico. En estos casos serían los adultos mediadores los que se hicieran cargo de la lectura compartiéndola con los niños que aún no leen convencionalmente. Y los objetivos apuntarán, entonces, **a leer para buscar información específica, leer para ubicar algunas palabras-clave** que irán ayudando a construir el significado del texto, **leer para disfrutar**.



La lectura de cuentos

La lectura de cuentos puede insertarse en un proyecto anual, mensual, semanal; para una sala o grado o para toda la escuela. Si así fuera, la maestra dedicará especial interés a la lectura de cuentos maravillosos. Este interés está centrado en el conocimiento que los niños tienen de este tipo de cuentos y en los indicios gráficos que estos textos ofrecen para un "lector no convencional". De esta manera la maestra podría prever sus intervenciones con mayor claridad y contribuir a la inclusión progresiva de los niños en el contenido de la historia narrada.

Ana Pelegrín revaloriza la importancia del acercamiento a los niños a estos cuentos y señala:

"Al hacerle partícipe de los cuentos tradicio-

nales, lo estamos incorporando a una cultura transmitida oralmente, que él puede comprender y puede hacer suya. Los cuentos tienen una estructura secuencial-lineal, unos personajes reconocibles, una forma lingüística que la memoria aprende sin demasiados obstáculos.

La repetición también es una recurrencia de lo maravilloso, una y otra vez, la magia del número 3. Por tres veces la acción se reitera, se articulan las mismas palabras, reinciden las situaciones, prueba vencer al héroe. Una y otra vez. O en los cuentos de fórmula, cuya gracia consiste en la exacta repetición de una serie de palabras. Esa apetencia de la reiteración del cuento se emparenta con la necesidad de reiteración que siente el niño, de conocer, reconocer, asegurarse, conquistar la realidad, crecer.

Cuando comprendemos al niño, colaboramos en este interés profundo, y le ayudamos una y otra vez relatándole la misma historia hasta que es comprendida en su interioridad y lentamente retenida en su memoria. Ese proceso opera a nivel de comprender -aprender la lengua materna, el significado de las palabras. En esta primera época -cito a Sully-, las palabras tienen en sí un valor como sonido, algo de la realidad objetiva de una impresión sensorial también completa; de manera que el nombrar una cosa, en cierto modo, provoca la presencia de la misma. Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que las palabras como transmisoras de las percepciones sensoriales, ejercen poderosa acción excitante sobre la imaginación infantil, porque hacen surgir, como por magia, imágenes extraordinariamente vivas de los objetos nombrados. Esta acción profunda y duradera de las palabras no se observa nunca más claramente que en la magia de los cuentos de hadas."

(...) Reconocer las construcciones del idioma, las formas de lo hablado, las entonaciones que dan color a la palabra, el cambio de significaciones según los sentimientos que expresan; la emoción y el aliento de la pausa, la diferencia entre el relato de la acción y el diálogo de los personajes, la estructura rítmica del período sintáctico, la apoyatura de los sonoros, las fórmulas rimadas, todo esto le proporcionan a su memoria, el enlace con la lengua como vehículo de expresión y comunicación”⁽¹⁾



Situaciones de lectura de cuentos maravillosos

Experiencia de lectura realizada en una sala de 5 años. Se leyó el cuento **Blancanieves**.

Registro de clase

Día martes. Se conversó sobre el cuento de Blancanieves. Los niños recordaron todo lo que sabían sobre él. Luego se leyó el texto.

Maestra: A ver, ¿quién se anima a contar lo que recuerde del cuento de Blancanieves? ¿Lo escucharon alguna vez?

Rodrigo: Hay una bruja que le dio una manzana y ella se desmayó.

Tomás: Pero empieza cuando la bruja le pregunta al espejo si es la más bella.

Paula: La más bella del mundo.

Federico: Sí, pero después el espejo no le dice que es la más bella y se enoja. (Otros no conocen el cuento, o no lo recuerdan muy bien)

M: A ver, ¿quien recuerda cómo termina?

Muchos: Que la besa el príncipe.

M: ¿A quién?

Todos: A Blancanieves.

Julián: Y los enanitos festejaron.

Sofía: Sí, porque eran los amigos de Blancanieves.

Ivana: Como eran enanitos, vivían en una cabañita con platitos.

M: Algunos recuerdan bien, pero otros no tanto. ¿Quieren que se los lea?

Todos: ¡Sí!..

(Lee todo el cuento)

Día Miércoles. Reconstruyen oralmente el cuento. Los chicos discuten sobre las características de los personajes.

La maestra manda una nota a los padres donde les pide el envío del cuento y además que se lo lean a sus hijos.

¹ Ana Pelegrín (1982) *La aventura de oír*, Madrid, Akal.

Día Jueves

M: Chicos, ¿trajeron el libro de Blancanieves que les leyeron sus papis?

Todos: ¡Sí!

M: ¿Qué les parece si se dividen en grupos y “leen” los cuentos y se los van pasando a medida que los terminan? Si tienen alguna duda le preguntan al dueño del libro para que les cuente.

Se realiza el intercambio. La maestra pasa por las mesas leyendo algunas partes que los niños le piden o llamando la atención sobre otras.

M: Ahora vamos a sentarnos en ronda y conversamos sobre todo lo que estuvieron viendo.

Rodrigo: El título de mi libro es más largo que el de Jonathan.

Tomás: El de Sofía y el mío es igual, dice “*Blancanieves y los siete enanitos*”. Porque, ¿ves? son iguales (le muestra el libro a la maestra).

Jonathan: Acá dice solamente Blancanieves.

AOS: Se llama de las dos formas.

M: Yo tengo una versión mucho más vieja. Mañana lo traigo y lo vemos. Ahora, cuéntenme, ¿aparecen los mismos personajes en todos los libros?

Ivana: En el mío, el rey no está.

Federico: En el mío, sí. Mirá (le muestra a Ivana y “lee”). “Estoy preocupado por mi hijita”.

M: ¿Qué otras diferencias encontraron?

Macarena: En el mío la bruja no se disfraza, toma de una copa una bebida mágica. En el de Ivana la bruja se disfraza.

M: ¿Y el final, es igual en todos?

Todos: ¡Sí! El príncipe y la princesa se besan.

M: ¿Qué pasó con la bruja?

Tomás: Se cae al precipicio.

Rodrigo: Acá no está.

Diego: Se enojó y rompió el espejo. Acá es-

tá, ¿ves? (Le muestra la imagen a la maestra) Leélo, seño.

M: (Lee la parte que le pidió Diego). ¿Y los enanitos qué hacían?

Todos: Trabajaban.

Diego: Trabajaban en las... mi...nas.

Día Viernes: Los alumnos leen con la maestra todo el cuento. Se ocupan de reconstruir el cuento pero ahora lo hacen tratando de leer con su ayuda. Siguen el avance de la narración mientras se detienen en la lectura de algunas partes.

M: Vamos a leer el comienzo del cuento.

Federico, Liliana, Tomás, Ivana, Julián y muchos otros niños quieren leer.

Federico: Yo voy a leer lo que dice el rey:
“Estoy preocupado por mi hermosa niña, qué hará sin su madre”.

(Sus compañeros lo aplauden)

M: ¿Quién se anima a leer la parte de la bruja?

Julián: (Le pide el libro a Rodrigo) Esperá que lo busco... *“Espejito, espejito/¿Quién es la más hermosa del mundo?
-Tú, reina eres muy hermosa pero Blancanieves lo es más.”*

M.: ¿Ahora qué sigue, el cazador...?

Sofía: ¡Sí! Mirá, le dice: *“Te perdonaré la vida, huye al bosque y no vuelvas más”.*

M: ¿Y qué pasó con los enanitos cuando vieron a Blancanieves?

Paula: Miren, le dijeron: *“¿Qué hermosa niña!”*

M: ¿Cómo termina el libro? ¿Qué dice?

La poesía: una lectura distinta

El contacto con los textos poéticos es ya de por sí un aprendizaje. La captación intuitiva de un poema forma parte de las experiencias que enriquecen la competencia literaria. La más natural y persistente convivencia con el universo poético se adquiere durante la infancia con **los juegos rítmicos, las retahílas caprichosas, las rondas, las canciones de cuna**; es decir con todo el material que procede de **la tradición oral**. El niño recoge esta sabiduría e inicia aprendizajes múltiples, prácticas exploratorias de su lenguaje que deben confirmarse con la presencia del material escrito. Leer poesías garantiza a los niños saber muchas cosas antes de leer convencionalmente: **conocer su distribución en el espacio, reconocer las fórmulas rimadas, ubicar las repeticiones, anticipar por el ritmo algunas palabras**. El maestro sabe que no debe concentrar a sus alumnos en el descifrado pues les impediría la interpretación global del texto. Pero también sabe que éste es un texto invariable, retenido en la memoria y que se puede reproducir con exactitud. La posibilidad de reproducirlo acrecienta la anticipación y comprobación de ciertos índices, desarrolla estrategias de comprensión lectora y por lo tanto favorece el aprendizaje de la lectura convencional. De esta forma, los niños avanzan simultáneamente en el descifrado y en el significado del texto.

El registro de clase que presentamos nos da testimonio de un diseño de situaciones de lectura con textos poéticos que muestran cómo en una sala de cinco años los niños "leen" poesía. En este caso, el libro utilizado presenta un formato muy similar a los cuentos, las imágenes ocupan la parte superior de la página y las estrofas apoyan en la parte inferior. La posibilidad de que los niños lo con-

Tomás: Y, el libro te cuenta que se despertó (Busca la página) *"Y el príncipe al verla tan bella la besó y Blancanieves despertó."*

La tarea continuó en algunos días de la semana siguiente. Los niños compararon con la versión original. Descubrieron que el diálogo con el espejo variaba y que la madrastra no sólo intentó engañar a Blancanieves una vez con la manzana sino que también lo hizo con cintas y con un peine. Otro día Tomás trajo "La bella durmiente" porque el cuento era muy parecido a "Blancanieves".

-Hay una bruja malvada y el príncipe la despierta con un beso-dijo.

La existencia de distintas versiones del mismo cuento -característica de los cuentos tradicionales- permitió a la maestra guiar a sus alumnos para que establecieran comparaciones entre las mismas y para ayudarlos a ubicar esas relaciones dentro del espacio textual; especialmente relaciones entre lo gráfico y el contenido del relato.

Por otra parte, los niños pudieron conjeturar dónde estaba el final, cómo lo decía cada una de las versiones, qué pasaba antes o después de determinada acción, etcétera.

Propuesta de trabajo realizada en una sala de 5 años.
Maestra: Karina Marcela Persano M.C.B.A.





fundan con un cuento es mucha. Solamente la espacialidad del texto, las reiteraciones y el caudal rítmico permitirán un reconocimiento más preciso. La lectura y la relectura, el regreso a la página impresa les dará el acceso a las comparaciones y también a la comprobación de sus conjeturas.

Día lunes. La maestra lee “Doña Disparate” de María Elena Walsh.

Día martes. Entre todos recuerdan el principio y el final de la poesía.

Día miércoles. La maestra lee mostrándoles lo que va leyendo, el título en la tapa nuevamente, los títulos interiores y luego estrofa por estrofa de modo pausado y con entonación. Todos la acompañan. Comienzan a encontrar dónde dice *Doña Disparate*.

Día jueves. En pequeños grupos ofrece a cada niño una copia escrita a máquina de la poesía, para leer entre todos “*Doña Disparate*”.

Maestra: ¿Está escrito lo mismo en las hojas que en el libro?

Todos: ¡Sí! (Miran concienzudamente).

M: Miren atentamente todo lo que está escrito. ¿Dónde dice “*Doña Disparate*”?

AOS: ¡Arriba!

K: Está repetido como en la tapa.

M: ¿Dice lo mismo?

P: ¡Sí! Como el título.

M: ¿Cómo saben que es el título?

D: Porque tiene título la tapa.

M: Leo una parte y busquen dónde está (lee la primera estrofa).

N: Arriba.

K: Donde está por terminar.

E: Hay dos partes de *Doña Disparate*.

M: ¿Cómo lo saben?

Fr: Porque está repetido.

M: (Lee la segunda estrofa) ¿Dónde está, Natalia?

N: ¡Acá está! (Muestra la segunda estrofa) Me di cuenta porque pensé.

Fr: Porque está repetida la misma (Mues-

- tra "duerme"). Se equivoca, ¿te acordás?
- M:** (Lee la tercera y cuarta estrofa) ¿Qué partes me olvidé de decir?
- N:** La del verdulero.
- M:** ¡A encontrarlas!
- Nd:** Acá porque tiene los palitos (Señala ¡!).
- N:** Porque tiene las palabras de verdulero.
- D:** ¡Acá dice verdulero! (Señala verdulero) Están las rayitas.
- M:** Vamos a leerlo entre todos, ¿quién lee el título?
- K:** Doña Disparate.
- M:** A ver, ¿quién sigue? Empiezo yo... "Doña Disparate..." (Dice toda la estrofa leyendo). Sigo. "Se olvida el rodete"...
- Nd:** "puerta"... (Lee)
- Y:** ..."Duerme que te duerme"... (Lee)
- M:** (Lee la tercera y cuarta estrofa). Muchos niños la acompañan.
- M:** ¿Cuál sigue ahora? ¿Cómo oye Doña Disparate?
- L:** Con el diente, habla con la oreja. La encontré, es la que viene después de "sol". (Marca "sol" con el dedo)
- M:** ¡Bien, Luis! Yo la leo con vos.
- P:** Leé toda la estrofa.
- M:** (Comienza a leer la sexta estrofa).
- Nd:** Así no, porque no tiene los palitos (¡!).
- L:** Sí, los tiene (lee, remarcando con fuerza).
- Nd:** Ah, sí los tiene...
- M:** ¿Quién lee lo que falta?
- A:** (Continúa la lectura y se confunde).
- K:** (Lo ayuda y lee) ¡Guau! dice el felpudo... Soy la gata... No... ¿Lo leés vos, Cristina?
- M:** (Lee completando la lectura) ¿Quién lee la última parte?

Los niños han leído la poesía muchas veces. Se guiaron por lo que recordaban y por



las pautas gráficas (signos de exclamación, rayas de diálogo). Las intervenciones de la maestra favorecieron el acercamiento a la poesía para comprenderla y también para lograr una lectura casi convencional. Ella **leyó para ellos, leyó con ellos, les dio seguridad para la lec-**

tura individual (sabían dónde leer y qué leer).

Día viernes.

M: ¿Qué leímos ayer, un cuento o una poesía?

D: Poesía, es cortita.

V: No es cuento, es otra cosa.

Nd: No tiene letras de cuento (Muestra espacios entre estrofas).

Fr: Es cortita, tiene letras (señala la distribución en la hoja).

Fát: Poesía, tiene páginas cortitas (Señala cada verso), tiene dibujos, se puede leer. (En el libro en las copias).

M: (Lee)

D: El sonido era como una poesía

E: ¡Es poesía! Vas parando las letras.

Fr: Es poesía, vas de arriba, bajando.

Nd: Ibas parando despacito.

V: No suena como cuento.

E: ¡No sé cómo decirlo!...

Fr: Parás de repente porque terminás la palabra.

Nd: Hacés así cuando lees. (Imita a la maestra).

M: ¡Pegaba! ¡Rimaba!

E: Esa palabra trataba de decir, rimaba.

Los niños pudieron establecer diferencias entre el cuento y la poesía. Las dificultades que presentaba el material fueron tomadas en cuenta por la maestra. La lectura debía avanzar sobre el poema para que los alumnos pudieran establecer esas diferencias. El conocimiento de su estructura interna se hacía necesario y sus intervenciones lo hicieron posible.

Doña Disparate

Dona Disparate
nariz de batata,
se olvida, se olvida
de cómo se llama.

Se olvida el rodete
detrás de la puerta
duerme que te duerme
cuando está despierta.

Se quita el zapato
se pone el tranvía
bebe la botella
cuando está vacía.

No sabe, no sabe,
y aprieta un botón
para que haya luna
o se apague el sol.

Oye con el diente,
habla con la oreja,
con un cucharón
barre la vereda.

—¡Señor boticario
véndame tornillos!

—¡Señor verdulero,
hágame un vestido!

¡Guau! dice el felpudo.

¡Miau! dice la jarra.

¡Que yo soy el perro!

¡Que yo soy la gata!

Doña Disparate,
nariz de merengue,
se "ecovica", digo,
se equivoca siempre.

María Elena Walsh

Propuesta de trabajo realizada por la docente Cristina Bianchi en una sala de 5 años en el Jardín Integral N°1 del D.E.7°. M.C.B.A.

LEER Y ESCRIBIR (fragmento)

Ma. Carmen Rodríguez Jordana

► Si hace unos años (no muchos) me hubieran propuesto trabajar situaciones de lectura y escritura en la clase de 3 años seguramente no hubiera estado de acuerdo, porque mis ideas sobre el aprendizaje lo rechazaban.

Los maestros y maestras no hacíamos las cosas porque sí y en nuestras mentes estaba presente el concepto de *maduración*... Respecto a la enseñanza de la lectura y de la escritura pensábamos que no era conveniente que el niño o la niña iniciara el aprendizaje hasta que no alcanzara un cierto nivel intelectual (alrededor de 6 años de edad mental).

Por otro lado, una amplia bibliografía nos informaba que el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura implicaba la puesta en acción de una serie de "habilidades" como la percepción visual, percepción auditiva, capacidad de atención, y un dominio mínimo de la expresión oral.

Érase que se era...

Quedaba claro que en el Parvulario no merecía la pena perder el tiempo ni esfuerzos dedicados a la enseñanza de la lectura y la escritura, y planificábamos una serie de actividades (llamadas prerrequisitos) con la intención de que cuando llegara el momento nuestros alumnos y alumnas pudieran aprender sin dificultad.

Durante el último curso de Parvulario o a comienzos de la EGB, iniciábamos la enseñanza de la lectura y la escritura. El maestro o la maestra programaba el aprendizaje, secuenciaba los contenidos y presentaba una serie de actividades. Los niños y las niñas escuchaban y realizaban los ejercicios que su

profesor o profesora les había propuesto y generalmente aprendían a leer y escribir.

Nuestro esfuerzo y dedicación daban resultados. Hay que decir que algún alumno o alumna no lograba el objetivo, pero siempre teníamos la palabra a punto: "Ya madurará".

Y ésta es la historia de cómo han aprendido a leer y a escribir la mayoría de niños y niñas de nuestra sociedad.

Pero la historia continúa...

Muchos maestros y maestras somos los mismos de antes, pero otras ideas sobre el aprendizaje forman parte de nuestro pensamiento, y como consecuencia ha variado nuestra manera de enseñar.

Dentro de la concepción constructivista del aprendizaje (que guía la Reforma educativa) entiendo que el niño o la niña aprende una cosa, cuando la incorpora a sus esquemas de conocimiento y realiza una representación mental del objeto de conocimiento, dándole de esta forma significación.

Si observamos la evolución de los aprendizajes podemos decir que los niños y las niñas construyen sus esquemas de conocimiento desde que nacen, interactuando con el medio físico y social que les rodea. Por lo tanto, la puesta en práctica de estos esquemas en situaciones de la misma índole provoca el aprendizaje de los niños (así aprenden a hablar, andar, etc).

Esta concepción sobre el aprendizaje me ha llevado a revisar lo que entendía como *maduración*, porque ahora sé que el aprendizaje crea una zona de maduración, y que es-

solo". Es lo que Vigotsky define como *nivel efectivo de desarrollo*, pero sabemos que con la ayuda de los otros, los niños y las niñas pueden resolver problemas de orden superior a los que ya sabían resolver solos. Vigotsky define este hecho como *nivel de desarrollo potencial* y la distancia entre los dos puntos es

ta favorece la adquisición de nuevos aprendizajes.

A la vez, también me ha hecho cuestionar mis ideas sobre la enseñanza, pues entiendo que no es en la escuela donde se inicia la enseñanza de la lectura y la escritura. Los niños y las niñas viven

rodeados de letra impresa, y a la temprana edad de tres años pueden haber construido conocimientos sobre la lectura y la escritura de forma natural.

La escuela no es la propietaria del saber y la encargada de transmitirlo, sino que el profesor o profesora deberá dirigir su intervención teniendo en cuenta los conocimientos de sus alumnos y alumnas, pero no para adecuar sus objetivos (pues entonces el aprendizaje iría a remolque de lo que sus alumnos y alumnas ya saben hacer), sino para ayudarles a avanzar en sus aprendizajes.

Vigotsky nos ayuda a entender y a situar la intervención educativa: "El nivel de desarrollo del niño y de la niña viene determinado por la capacidad de resolver problemas



lo que Vigotsky denomina *zona de desarrollo próximo*. Ésta será la zona donde debemos situar nuestra intervención educativa.

Así pues, el maestro o maestra deberá averiguar qué saben los niños y las niñas sobre la lectura y la escritura cuando llegan a la escuela, e intervenir para ayudarlos a continuar aprendiendo con el fin de que construyan el conocimiento. Deberá pues planificar situaciones de lectura y escritura donde los niños y las niñas puedan participar activamente porque ya sabemos que a leer se aprende leyendo, y a escribir se aprende escribiendo.

En Cuadernos de Pedagogía nº 208, Barcelona.

LA LENGUA ESCRITA EN EL PARVULARIO

Cómo trabajarla a partir
de sus usos sociales
(fragmento)

Joan de Diego
M. Teresa Peso

(...)

Propuesta didáctica

Es evidente que vivimos en un mundo lleno de imágenes y escritos que el niño trata de interpretar a través de los contactos que tiene y de las aportaciones de los adultos u otros niños. Conoce el uso de la lengua escrita antes que el código. Muy pronto "hace como si escribiera", atribuyendo significación a sus garabatos.

Pero a diferencia de lo que sucede en el lenguaje oral, la forma como los adultos tratan el proceso de adquisición del lenguaje escrito es, a menudo, artificial y no tiene en cuenta su objetivo y funcionalidad.

En el lenguaje oral, los adultos tratamos de entender desde un principio los balbuceos de los niños. Lo hacemos, no sólo traduciendo y repitiendo sus oralizaciones, sino dándole significado dentro de un contexto más amplio y devolviendo al niño lo que hemos interpretado en un proceso plenamente comunicativo. Son situaciones en las que se actúa de forma intuitiva y espontánea, pero siempre con un lenguaje inteligible y adulto. No le respondemos sólo con las palabras o frases que puede entender ni le limitamos a que diga sólo aquéllas cuyos fonemas sabe pronunciar.

Durante mucho tiempo, la escuela ha permanecido ajena a estos "balbuceos escritos" de los niños y a sus hipótesis sobre la significación y contenido de los diferentes textos. Lo que en esta etapa se ha planteado es em-

pezar a preparar al niño para que pudiese iniciar el aprendizaje en el momento adecuado, una vez dominase el trazo, conociese las grafías, los fonemas, las palabras o las frases según el método utilizado.

Crear un contexto con presencia de la lengua escrita

Muy a menudo, las aulas de Parvulario han rehuído prácticamente la lengua escrita a la espera de que, en un momento dado y a decisión de los adultos, se "iniciara" el aprendizaje de la lectoescritura. De ahí que el lenguaje oral y las imágenes hayan sustituido muchos de los usos habituales que la lengua escrita tiene en el entorno extraescolar del niño y la niña.

Nuestra propuesta al respecto es que la lengua escrita esté también presente y su uso forme parte del entorno escolar en carteles, rótulos, etiquetas, listas, avisos, *dossiers*, libros, registros, etc. Es importante que los niños y las niñas puedan utilizar cada uno de los sistemas de representación (lenguaje oral, imágenes, lenguaje escrito) cuando sea útil y pertinente hacerlo.

No se trata de crear un contexto artificialmente estimulador, sino precisamente de evitar aulas donde, de una forma artificial, se ha eliminado el uso y la presencia de textos escritos.

Los adultos como modelo de lectores-escriitores

Formando parte del contexto del que acabamos de hablar, los adultos proporcionan a los niños mucha información sobre el uso y el funcionamiento de la lengua escrita, cuan-

do les hacen partícipes de sus propios actos de lectura y escritura. En estos actos, las niñas y los niños pueden observar la utilidad que el adulto da los textos: cómo los construye o interpreta, cómo un texto escrito por un adulto es interpretado por otro, cómo un texto escrito hace tiempo puede interpretarse sin problemas, qué tipo de texto o soporte textual se utiliza en cada situación, dónde puede encontrarse determinado tipo de información escrita, etc.



Por ello parece conveniente que el profesorado tenga la intención educativa de hacer conscientes de sus actos de lectura y escritura a los niños, aun cuando éstos no participen directamente en ellos.

El profesorado y los alumnos utilizan la lengua escrita

De todas formas, en la escuela se producen infinidad de situaciones en las que los alumnos sí pueden participar activamente. Aprovechándolas, permitiremos que los ni-

ños den todo el sentido funcional al desarrollo de las capacidades implicadas en los procesos de lectura escrita.

Sería muy extenso narrar situaciones de clase completas. Hemos intentado ejemplificarlas esquemáticamente en un cuadro en el que recogemos algunos de los usos, situaciones y textos que se dan con mayor frecuencia en los parvularios que conocemos, pero las posibilidades son muy numerosas y cada dinámica escolar con sus peculiaridades genera las suyas.

USOS POSIBLES DE LA LENGUA ESCRITA	EJEMPLOS DE SITUACIONES QUE SE DAN	TEXTOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación interpersonal cuando no es posible hacerlo de forma oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicaciones entre padres y maestros. • Avisos a otros maestros. • Solicitudes de material o información. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas, avisos, cartas.
<ul style="list-style-type: none"> • Recordar lo que hemos de hacer, traer, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir lo que haremos mañana. • Hacer la lista de lo que nos llevaremos de excursión. • Escribir cómo debemos cuidar el hamster. • Quiénes son los encargados de... • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Agendas. • Listados. • Instrucciones. • ...
<ul style="list-style-type: none"> • Denominación y reconocimiento de objetos o de personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer a quién pertenecen los trabajos u otros objetos. • Lista de los niños que se quedan en el comedor. • Reconocer los rótulos que se utilizan en el aula. • Reconocer determinados productos a partir de la marca del envoltorio. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de los nombres de los compañeros. • Lista de nombres de objetos. • Marcas de productos. • ...
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información para el conocimiento del estudio de algún tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar información sobre "los delfines". • Saber a qué horas está abierto el zoo. • Buscar un número de teléfono o el precio de una entrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros específicos, enciclopedias, revistas. • Folletos. • Guías. Periódicos. • ...
<ul style="list-style-type: none"> • Registro escrito de las cosas que hacemos o aprendemos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué hemos aprendido de "los delfines". • Dossier de las canciones y poemas que hemos aprendido. • Diccionario de juguetes, animales, etc. • Cómo hemos hecho los dulces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Archivos, diccionarios. • Dossiers de proyectos. • Descripciónes. • Recetas. • Registros de experiencias. • ...
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión o transmisión de procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para montar un aparato. • Reglamento de un juego. • Procedimiento para hacer un trabajo manual. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones. • Recetas. • Reglamentos.
<ul style="list-style-type: none"> • Imitación de usos específicos de contextos no escolares (juego simbólico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer recetas, en el rincón de enfermería. • Menú del restaurante. • Lista para comprar en la tienda. • Cartas para el buzón de la clase. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Recetas médicas. • Menús. • Listados. • Cartas personales. • ...
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar de textos narrativos y retóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuentos y otros textos por parte del maestro. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos. • Poemas, pareados, dichos, adivinanzas. • Letra de canciones. • ...

En Aula, pp. 19-21.

¿POR QUÉ NO ENSEÑAR POR LETRAS O SÍLABAS?

Emilia Ferreiro y colaboradores

Maestra (escribe lima): Aquí dice li y la eme con la a ¿cómo va a decir?

Beto: Mamá.

Lo siguiente es parte de una actividad que constituye una práctica muy arraigada en la enseñanza de la lectoescritura.

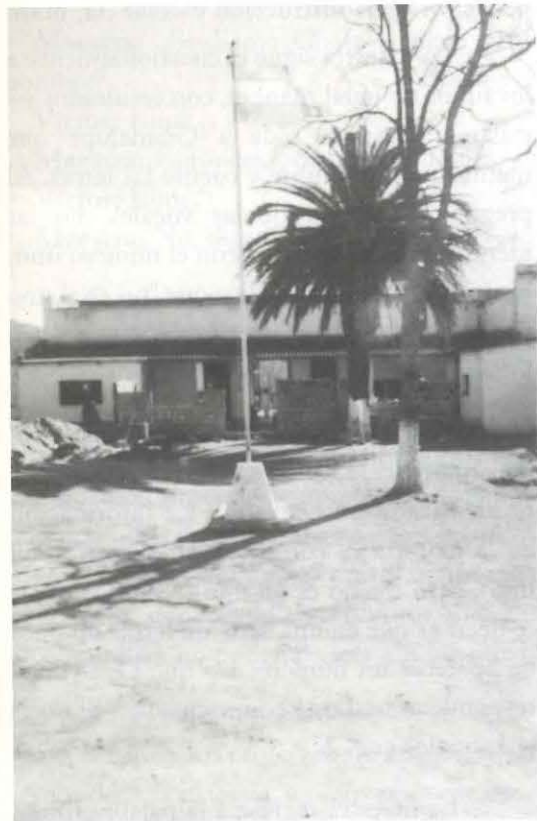
Registro de una actividad realizada en noviembre con niños de primer grado.

Maestra: ¿De quién es este nombre?

Beto: De Chata (Así le dicen a Guadalupe.)

Maestra: ¿Con qué letra empieza? (Beto no responde.) ¿Con qué letra empieza gu-sano?

Guadalupe: Con la gu, la letra gu.



Aunque a veces los niños conozcan las letras, no saben cómo se llaman, y las llaman según la sílaba de la palabra en que se encuentran, como en este caso Guadalupe dice la gu.

Maestra: ¿Qué sonido tiene cuando decimos /g/? Se llama ge, pero tiene el sonido de /g/ Guadalupe.

La maestra proporciona información que no es necesaria en esta situación particular y puede desconcertar a los niños: ellos están hablando de la gu, mientras ella habla de la /g/ que se llama ge, pero, que en este caso suena /g/.

Maestra: ¿Cómo les dije que se llamaba esta letra? (Señala la l de **Guadalupe**.)

Beto: La ele.

Maestra: A ver, dime una palabra que empiece con la ele.

Guadalupe: Cele... Celestino.

Guadalupe atiende al nombre de la letra ele y busca una palabra que lo contenga.

Maestra: Que empiece con esta letra. (Señala la l y escribe la palabra **lima** y la palabra **papá** en el pizarrón.) ¿Dónde está la palabra que empieza con la ele?

Beto: La que está hasta arriba. (Refiriéndose a **lima**.)

Maestra: ¿Cómo dice aquí si juntamos la **ele** con la l?

Beto: Li.

Maestra: Y si juntamos la **eme** con la **a**, ¿cómo va a decir aquí?

Beto: La ene.

Maestra: No, ¿con qué empieza mamá?

Víctor: Con la /m/.

Maestra: Entonces, con la **a**, ¿cómo va a decir?

Beto: Lápiz. (Responde muy seguro y rápido.)



¿Qué está ocurriendo aquí? La maestra quiere decir “con la (letra) **a**”, pero dice con **la á** juntando inevitablemente las dos vocales, como si se tratara de una manera particular de decir la sílaba **la** (alargando la vocal y acentuando al final). Beto responde a la maestra como si ella pidiera una palabra que empezara con **la** y por eso dice **lápiz**.

Maestra: Aquí dice **li** (subraya la sílaba **li** de **lima**), **la eme** con la **a**, ¿cómo va a decir?

Beto: La.

Maestra: Aquí ya dijiste **li**, ¡ya déjalo!, ahora aquí nada más **la eme** con la **a**. (Señala la sílaba **ma** de **lima**.)

Beto: Ma.

Maestra: Entonces aquí dijiste **li**, ¿y aquí?

Silvia: Ma.

Maestra: Entonces, ¿cómo dice ya todo?

Beto: Mamá.

Beto no consigue recuperar la palabra **lima** a partir del complicado proceso de análisis que le propone la maestra, pidiéndole que

produzca mágicamente sílabas, juntando nombres de consonantes y vocales. Beto busca palabras (**lápiz**, **mamá**) a partir de los pedacitos de la instrucción escolar (**la**, **ma**).

La maestra sigue el cuestionamiento a los niños de igual manera, con resultados similares. Después pide a Guadalupe que identifique su nombre y cuente las letras. Al preguntarle acerca de las vocales, no las identifica. Confunde la **l** con el número **uno**, y cuando la maestra le dice que “no es el uno y que así se escribe, pero que ése no es”, Guadalupe contesta que es el **dos**.

Guadalupe acaba de contar las letras de su nombre. La **l** en script es gráficamente idéntica al número uno. La información de la maestra es confusa: “así se escribe (el uno), pero ése no es (el uno)”. Lo que quiere decir es que en una serie de letras no puede aparecer un número. Lo que Guadalupe responde es bastante comprensible: “Si no es el **1**, ha de ser el **2**”.

La maestra regresa a la palabra **lima**.

Maestra: ¿Con qué dijimos que empieza lima?

Guadalupe: Con li.

Maestra: Dice li con la i, pero si le quitamos la i, ¿cómo se pronuncia la ele?

Guadalupe: Ele.

Maestra: Pero, ¿cómo se va a pronunciar...?, ahí no se pronuncia ele.

Beto: Le.

Si se pregunta cómo se pronuncia “la ele” es de esperarse que los niños contesten ele; ya que no es ele, Beto intenta una versión abreviada, le. Es muy difícil identificar los sonidos aislados de las consonantes porque nunca se pronuncian aisladamente al hablar.

Maestra: Víctor, ven para acá, ¿dónde está el nombre de Lupe?

Víctor: Aquí. (Señala correctamente.)

Maestra: ¿Cómo dice ahí?

Víctor: Chata. (sobrenombre de Guadalupe.)

Maestra: ¿Se llama Chata o tiene otro nombre?

Víctor: Lupe.

Maestra: Entonces, ¿cómo dice aquí?

Víctor: Lupe.

Maestra: No, dice Guadalupe.

Guadalupe (la compañera de Víctor) tiene tres nombres (Lupe, Chata y Guadalupe), pero sólo uno de ellos está escrito. La misma maestra induce a confusión pidiendo a Víctor que encuentre el nombre de Lupe. En el difícil proceso de aprender a leer hay que descubrir que las personas son las mismas, aunque les llamemos de diferente manera, pero que cuando escribimos uno de esos nombres no podemos leer allí los otros.

* A través de esta práctica observamos cómo, a pesar de los esfuerzos de los niños por responder a la maestra, en muy pocas ocasio-

nes aciertan. Después de esta actividad ¿quedó claro para los niños? ¿Les ayudó a reflexionar sobre la lengua escrita? ¿Cómo se habrán sentido los niños al ver descalificadas casi todas sus respuestas?

Es evidente que lo que para la maestra es obvio (hablar de letras, de su nombre, su fonetización y de que al unir las se forman sílabas, sin relación con el nombre que están trabajando), no lo es para los niños, particularmente cuando ellos entienden que leer es encontrar el significado de lo escrito.

Es necesario replantearse el trabajo didáctico que durante mucho tiempo se ha venido realizando y crea actividades que permitan al niño ir descubriendo en qué consiste lo que es leer y escribir.

* Cuando la letra aparece entre barras, se debe interpretar su sonido, no su nombre.

Ferreiro, Emilia y colaboradores: **Haceres, quehaceres y deshaceres**. Bs. As., Ed. del Quirquincho, 1992.

REFERENCIAS PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Ponemos a disposición de nuestros lectores referencias de textos que pueden permitirles una profundización en el tema de este número. Cada referencia está acompañada por una presentación detallada de los contenidos de la obra, de modo de facilitar la selección de aquellas que se acerquen más a los intereses y necesidades de cada uno.

Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra.

Walter Ong.

*Fondo de Cultura Económica,
Buenos Aires, 1993.*

A partir de los recientes hallazgos acerca de las diferencias entre las maneras de manejar el conocimiento y la expresión verbal en las culturas orales primarias (sin conocimiento alguno de la escritura) y en las culturas escrituradas, el autor se propone trabajar sobre las diferencias entre la oralidad y el conocimiento de la escritura, "o más bien, y en vista de que los lectores de éste u otro libro cualquiera, por definición conocen la cultura escrita por dentro, el tema es, en primer lugar, el pensamiento y su expresión verbal en la cultura oral, la cual nos resulta ajena y a veces extravagante; y en segundo, el pensamiento y la expresión plasmados por escrito desde el punto de vista de su aparición a partir de la oralidad y su relación con la misma".

Para ello adopta un enfoque diacrónico, que le permite abordar las culturas orales y las caligráficas históricamente, por medio de la comparación de períodos sucesivos, en los cuales la humanidad ha ido produciendo lo que él llama "nuevas tecnologías de la palabra".

Este enfoque de la oralidad, de la escritura y de las diversas etapas en la evolución de una a la otra, establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión de la cultura oral pura, de la posterior cultura de la escritura, de la cultura de la imprenta -que conduce la escritura a un nuevo punto culminante-, y de la cultura electrónica: "dentro de esta estructura diacrónica, el pasado y el presente; Homero y la televisión, pueden iluminarse recíprocamente".

Finalmente interesa destacar, por su novedad y por su fertilidad para analizar las formas actuales de comunicación social, la conceptualización de la era electrónica como una era de "oralidad secundaria" (oralidad de los teléfonos, la radio, la televisión) que depende de la escritura y la impresión para su existencia.

ALGUNOS TEMAS TRATADOS:

La oralidad del lenguaje -El descubrimiento moderno de las culturas orales primarias- Las culturas narrativas y orales- Algunas psicodinámicas de la oralidad: memotecnia y fórmulas- La tecnología de la escritura- Algunas dinámicas de la textualidad- Lo impreso, el espacio y lo concluido.

Discursos sobre la lectura (1880-1980) .

Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard .

Gedisa, España. 1994.

“¿Hubo alguna vez una época en la que leer se diera por descontado? ¿Un tiempo en que la lectura no haya suscitado ni comentarios inquietos ni polémicas violentas? Hoy, las grandes esperanzas cifradas en el igualitario compartir de la lectura parecen defraudadas y en los debates del espacio público resuena una unánime lamentación (“ni siquiera leen”) que denuncia una enfermedad social inaceptable y que alcanza tanto a los hombres sin trabajo iletrados, a los niños que fracasan en la escuela, como al personal superior de las empresas de nuestras sociedades técnicas. ¿Pero ocurriría lo mismo antes?”

Ciertamente no. En primer lugar, porque la lectura se convierte en tema de discurso público recién a partir de fines del siglo XIX, con el ingreso irresistible de toda una sociedad en el mundo de la lectura por la vía de la

universalización de la escolaridad elemental. En segundo lugar, porque las preocupaciones sobre la lectura eran entonces muy distintas de las actuales: “leen demasiado”; “leen cualquier cosa”. De manera que “antes” poca lectura parecía ya demasiado. Un siglo después, más lectura parece nada”.

A partir de esta constatación los autores se proponen captar cuándo se produce la inversión de los temas, cuando la inquietud por el exceso de lectura se convierte en preocupación por su escasez. Para ello abordarán los discursos sobre la lectura producidos desde distintos ámbitos: la Iglesia; los bibliotecarios y editores y la escuela, en el lapso de un siglo (1880-1980) en Francia, e intentarán contrastarlos con las prácticas de lectura existentes.

Creemos que toda la obra reviste un enorme interés, por la novedad de su temática (las investigaciones históricas sobre la práctica de la lectura datan de no más de 25 años) y por el esfuerzo de investigación que representa, en tanto reúne gran cantidad de información no disponible ni sistematizada hasta ahora.





Sin embargo, nos interesa destacar en particular la tercera parte del libro, centrada en los discursos de la escuela sobre la lectura.

En tanto ámbito institucional de producción de discurso autorizado sobre los fines y los medios de la lectura, la escuela ofrece una multiplicidad de discursos variados y contradictorios, que revelan las disputas de este siglo en torno al tema.

Para su abordaje los autores trabajan sobre tres conjuntos de textos: en primer lugar, los textos oficiales, que darían cuenta de la pregunta sobre qué es leer en la escuela; en segundo lugar, con la finalidad de captar aquello que cambia cuando uno se desplaza de las instancias más próximas al poder central hacia el terreno de las escuelas, se analizan los discursos de los responsables locales, inspectores, directores y maestros sobre la lectura, y los libros de textos; finalmente, trabajan sobre algunas publicaciones periódicas del campo educativo, en la intención de responder a la pregunta: ¿cómo y cuándo la lectura se convierte en el proceso central de la formación escolar?

Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica.

Lerner de Zunino, D.; Muñoz Pimentel, Magalí y Palacios de Pizani, A.

Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1990

En el marco de una experiencia pedagógica, las autoras analizan las formas de superar los fracasos en el aprendizaje de la lectura y escritura. La repetencia y la deserción escolar son expresiones de causas más profundas que es necesario relevar para intentar evaluar la importancia de los problemas metodológicos y los factores socio-culturales como causas de esos fracasos.

Las autoras realizaron esta investigación bajo el auspicio de la O.E.A. y la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela.

La conciencia de las limitaciones del enfoque teórico adoptado hasta ese momento y la urgencia por encontrar soluciones para la grave problemática son las dos características que definen la situación al comenzar la investigación. La concepción constructivista del aprendizaje y los aportes de la psicolingüística en relación con la lectura constituyen el marco teórico que fundamenta las propuestas didácticas de la experiencia desarrollada. Los principios generales que orientaron el trabajo derivan de esta concepción y partieron de: reconocer al niño como constructor de su propio conocimiento; favorecer la construcción cooperativa del conocimiento y restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social.

La descripción de estas experiencias permite establecer criterios de trabajo docente, muestra propuestas de enseñanza de la lengua escrita y desarrolla formas de organización de las clases, útiles para ayudar al maes-

tro a replantearse su propia práctica.

“Al participar en auténticas situaciones de lectura y escritura, los niños se descubrieron como lectores y productores de textos: se interesaron por discutir las diferentes interpretaciones posibles de los materiales que leían, por poner en tela de juicio sus propias conceptualizaciones acerca de la ortografía, por organizar sus escrituras de la manera más coherente y comprensible para los demás...”

CONTENIDOS:

El contexto de la experiencia: su historia, sus fundamentos: la concepción del aprendizaje y los principios que orientaron la experiencia. El niño: constructor de su propio conocimiento. La cooperación: un factor de avance del conocimiento. El objeto de conocimiento: la lengua escrita y su función social. Los aportes de los estudios psicolingüísticos sobre la lectura.

La experiencia en marcha. Las actividades pedagógicas. Algunas consideraciones generales. Actividades específicas. Corrección colectiva. Discusión y elaboración de entrevistas. La novela. Reflexiones acerca de la copia.

Aspectos abordados. Acerca de la ortografía. Acerca del uso de los signos de puntuación. Acerca de la redacción. Acerca de la comprensión del significado. Evolución de casos. Resultados.



Más allá de la alfabetización .

Teberosky, Ana; Tolchinsky, Liliana.

Aula XXI, Editorial Santillana, Bs. As.

Los objetivos educacionales para la alfabetización que quedan planteados en este libro van mucho más allá de la posibilidad de descifrar o producir un mensaje simple. Somos una “civilización de la escritura”, la lengua escrita está presente en todas las formas de comunicación de las instituciones, accedemos a la información y podemos transformarla, preservamos mediante el registro los intercambios comerciales, aseguramos la memoria de los hechos y recuperamos o acortamos las distancias entre los que se comunican. Podemos reconceptualizar el conocimiento mediante la producción escrita y adquirir como lectores o productores las infinitas resonancias estéticas de los textos literarios. Debemos incorporar a este nuevo enfoque de la alfabetización, las nuevas formas de concebir el acto de leer y las diferentes relaciones que se producen entre el lector y el texto, las diversas conexiones que se establecen a partir de los nuevos tipos de acercamiento a los textos y otras formas de comu-

nicación. La escuela tiene como prioridad preparar a los alumnos para que respondan a este amplio mundo de lo escrito.

“Pretendemos que los alumnos acaben la escolaridad obligatoria siendo capaces de leer literal y críticamente textos ajenos, de reproducir, de variar y de llegar a crear textos propios adecuados a los propósitos comunicativos. Quisiéramos que los alumnos llegaran a dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas, para acceder a la información y a las formas superiores de pensamiento y para degustar lo literario. Además de los usos sociales de la escritura, los alumnos deberían llegar también a dominar los usos sociales de las distintas formas notacionales que se usan en nuestra sociedad: gráficos, esquemas, íconos convencionales”.

La reunión de los autores de este libro escapa a una típica compilación, los textos fueron solicitados y luego discutidos para acordar criterios y además unificar estilos en un intento de clarificar el texto para el lector.

La alfabetización es tomada en un sentido amplio y es el tema que circula en todos los capítulos en “un interjuego permanente entre la información proveniente de las disciplinas científicas que modelan los dominios específicos del conocimiento: la lingüística, la epistemología de las matemáticas y la psicología, los resultados de investigaciones empíricas y las experiencias de clase”.

CONTENIDOS:

Capítulo I: *Más allá de la alfabetización* (Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky).

Capítulo II: *¿Para qué aprender a escribir?* (Ana Teberosky).

Capítulo III: *¿Aprender sonidos o escribir palabras?* (Liliana Tolchinsky).

Capítulo IV: *Escribir como se debe* (Artur Games de Morais).

Capítulo V: *Componer textos* (Ana Teberosky).

Capítulo VI: *Escribir mejor: la técnica de la redacción* (Mireille Bilger).

Capítulo VII: *Aprendiendo a enseñar* (Rosa Simó y Neus Roca).

Capítulo VIII: *Enseñar a escribir* (Luis Murany Curto, Mabel Ministrall Murillo, Manuel Miralles Teixido).

Capítulo IX: *Dibujar, escribir, hacer números* (Liliana Tolchinsky).

Capítulo X: *Leer no es lo inverso de escribir* (Myriam Nemirovsky).

Capítulo XI: *La adquisición del lenguaje matemático: símbolo y significado* (Carmen Gómez Granel).



Enseñar lengua .

Cassany, D.; Luna M. y Sanz, G.

Barcelona, Graó, 1993.

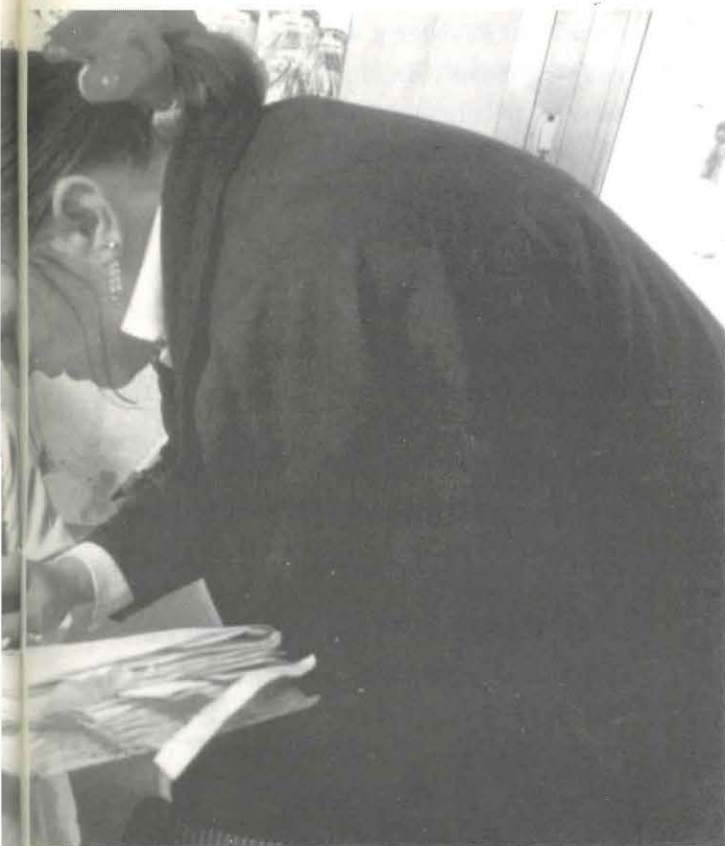
“Enseñar lengua” es un extenso manual de consulta sobre la mayoría de las cuestiones referidas a la didáctica de la lengua. En la primera parte se esboza un proyecto docente a partir de un planeamiento sociolingüístico: el Estado español es una realidad plurilingüe y pluricultural, existen conflictos lingüísticos y sociales y por lo tanto conflictos lingüísticos escolares. Se avanza desde la descripción y análisis del problema, las bases del proyecto centradas en una concepción moderna del aprendizaje verbal, la nueva planificación de la Reforma educativa, hasta las orientaciones

y criterios para programar la asignatura y para seleccionar y secuenciar los contenidos.

La segunda parte, titulada “Objetivos y contenidos”, abre con un apartado titulado “Las habilidades lingüísticas” donde se desarrolla en su introducción la concepción de lengua que tenemos en la actualidad a partir de una síntesis de los avances de la lingüística desde los años 60. La significación de la lingüística textual con una visión más funcionalista y comunicativa de la lengua ha producido una verdadera revolución tanto en la investigación como en la enseñanza y

aprendizaje de idiomas. Enrique Bernárdez señala: “Parece bastante claro que la lingüística textual como hoy día se nos presenta tiene muchos de los rasgos de una revolución que dará lugar a un nuevo paradigma, aunque no podemos afirmar que tal proceso haya tenido lugar”.

Se define la competencia lingüística y la competencia pragmática en relación a la competencia comunicativa y las implicancias didácticas del abordaje de la enseñanza de la lengua basada en esta competencia comunicativa. Los ejercicios de clase entonces recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, se trabaja con textos completos y la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa socialmente incluyendo el estándar pertinente. El análisis de las semejanzas y las diferencias entre la lengua oral y





lengua escrita inicia la explicitación de los aspectos de la comprensión oral, las habilidades que se requieren para desarrollarla, para terminar con un exhaustivo planteamiento de la expresión escrita y sus aplicaciones didácticas. En este apartado los autores analizan también la lectura, sus estrategias de comprensión y su incidencia en el fracaso escolar. Se dedica especial interés a la explicación de los modelos teóricos, ascendentes y descendentes e interactivos, que los investigadores han propuesto durante los últimos años para analizar el proceso de comprensión lectora.

A este último enfoque -el modelo interactivo- adhieren los autores de este libro por considerarlo el más completo y consistente. Se desarrolla una amplia gama de actividades para favorecer la comprensión de los textos, para finalizar con el tema de su evaluación. En relación a la expresión escrita se abarcan tanto los procesos de composición, las actividades y recursos didácticos, como la evaluación del producto y del proceso de escritura.

Los apartados que completan la segunda parte son "El sistema de la lengua" y "Lengua y sociedad". En el primero se retoma el planteo de la lingüística textual y la competencia gramatical, el concepto de texto, las propiedades del mismo: coherencia, cohesión, adecuación y estilística y las diferentes tipologías textuales, y se amplian aspectos de la morfosintaxis, léxico y ortografía. En el último se desarrolla con profundidad la diversidad lingüística y su didáctica, el tratamiento de la literatura y en especial el desarrollo de las competencias literarias en el conocimiento particular del mundo y, para finalizar, los medios de comunicación y la cultura.

En este libro y citando las palabras de los autores, se ha querido "construir un mural, un rompecabezas panorámico de la clase de lengua, que sea útil para el aprendiz como para el iniciado en el magisterio".

La escuela y los textos .

Kaufman, Ana M. y Rodriguez, M. E.

Santillana, Buenos Aires, 1993.

La lingüística teórica moderna va abandonando cada vez más el nivel de la gramática oracional escrita. El conocimiento y análisis de los textos es el punto de partida para desarrollar los proyectos que se realizan en la escuela. En este libro se da especial importancia a la clasificación de los textos que circulan socialmente y a su descripción, como a su especial tratamiento en el ámbito escolar.

Las situaciones de uso de los textos con propósitos definidos y encarnados en la pertinencia de la situación de comunicación que los requiera es el eje del planteo de este libro. Su objetivo es plantearle al maestro con claridad estrategias de trabajo para ampliar su experiencia didáctica y generar una propuesta diferente.

CONTENIDOS:

Hacia una tipología de los textos -Caracterización lingüística de los textos- Los textos escolares: un capítulo aparte -Planificación de proyectos didácticos que tomen en consideración las características de los textos.

Reflexiones finales - Comunicación -Lingüística del texto -Gramática oracional.



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

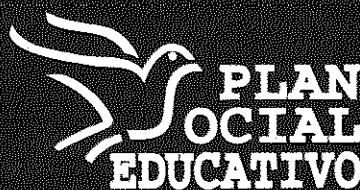
INFORMÁTICA

Pizzu no 907 (1980) Cap. Fed. Rep. Argentina

**Próximo número:
Experiencias
en nivel inicial**



H 0011367



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

Presidencia
de la Nación