

ALFABETIZACIÓN
VOLUMEN | 3

Nutrición, desarrollo y alfabetización

.....
.....

UNA PROPUESTA INTEGRADORA
EN FAVOR DE LA INFANCIA

unicef 

ALFABETIZACIÓN
VOLUMEN | 3

Nutrición, desarrollo y alfabetización

.....
.....

UNA PROPUESTA INTEGRADORA
EN FAVOR DE LA INFANCIA

Coordinación general: María del Carmen Morasso y Elena Duro

Coordinación de módulos 5 y 6: Elena Duro

Procesamiento y propuesta didáctica: Claudia Castro

Primera edición: septiembre de 2002

Segunda edición: abril de 2004

Este texto ha sido revisado en base a las sugerencias y propuestas de los docentes de las provincias de Chaco y Jujuy durante el año 2003 por:

Claudia Castro, Patricia Garavaglia, Gabriela Sigalov (SAIDEM);

María del Carmen Morasso y Elena Duro (UNICEF)

ISBN: 987-9286-17-0

Coordinación editorial

Área de Comunicación. UNICEF. Oficina de Argentina
Junin 1940, PB (C1113AAX), Ciudad de Buenos Aires

Diseño de portada e interiores: Leonardo Ferraro

Realización de interiores: Silvana Ferraro

Índice

Módulo 5. Aprender a leer y a escribir

Reflexiones iniciales | 11

Propósito y objetivos | 13

Aprender a leer y a escribir: el ingreso en el mundo de la escritura desde diferentes miradas | 15

Los niños y las niñas en sus entornos socioculturales: la construcción de miradas distintas | 17

Un día en la vida de Diego | 18

Un día en la vida de Yolanda | 22

Aprender a hablar y a usar el lenguaje para hacer cosas diferentes | 25

Situaciones sugeridas para promover el uso del lenguaje en el aula | 36

Otras situaciones para implementar en el aula | 39

Aprender sobre el mundo y aprender a participar en él | 40

Aprender y enseñar en la interacción: observar, hablar y hacer junto con otro | 50

¿Diferencias? ¿Deficiencias? | 55

Escuela y comunidad | 57

Acciones sugeridas para la integración entre la escuela y la comunidad | 60

Módulo 6. Aprender a leer y a escribir en la escuela

Aprender a leer y a escribir en la escuela | 65

Propósito y objetivos | 67

Lectores y escritores expertos | 69

¿Cómo lee un lector experto? | 69

¿Cómo escribe un escritor experto? | 69

¿Para qué aprender a leer y a escribir? | 73

Participar en situaciones reales de lectura y escritura | 73

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a comprender las funciones de la lectura y la escritura | 74

Participar del proceso completo de lectura y escritura | 77

Situaciones de lectura | 78

Propuestas de situaciones de lectura en voz alta para los niños y las niñas | 82

Lectura compartida, lectura guiada y lectura independiente | 86

Propuestas de situaciones de lectura compartida, guiada e independiente | 89

Situaciones de escritura | 90

Propuestas para la escritura grupal de textos | 92

Propuestas de situaciones para que los niños y las niñas escriban espontáneamente | 93

Escritura compartida, escritura guiada y escritura independiente | 94

Propuestas de situaciones de escritura compartida, guiada e independiente | 96

Practicar para aprender más | 99

Los sonidos de las palabras | 99

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a identificar los sonidos de las palabras | 101

— Escribir palabras | 103

Propuestas para que los niños y las niñas escriban palabras | 106

— Escribir convencionalmente | 107

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a escribir convencionalmente | 109

— Leer palabras | 110

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a leer palabras | 112

El significado de las palabras | 114

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a aprender el significado de las palabras | 116

— Comprensión de textos | 117

Otras situaciones para mejorar la comprensión de textos | 119

— Producción de textos: el taller de escritura | 120

Evaluación de los procesos lectores | 123

Propuestas para que el maestro explore en sus alumnos y alumnas algunos de los aspectos que intervienen en los procesos lectores | 124

Procesos de intervención y contexto de crianza | 125

Los programas de estimulación temprana | 128

La articulación de las situaciones de lectura y escritura en el aula | 131

Reflexiones finales | 133

Anexos

Actividades de lectura y actividades asociadas | 137

Las dificultades más comunes en la comprensión lectora | 141

Guías de evaluación | 157

Bibliografía del volumen 3 de Alfabetización | 163

Bibliografía del apartado Evaluación de los procesos lectores y anexos | 165

—

—

—

● Aprender a leer y a escribir

► El ingreso en el mundo de la
escritura desde diferentes miradas

.....
.....

Autora: Ana María Borzone
Colaboradora: Beatriz Diuk

5

Reflexiones iniciales

Antes de comenzar a trabajar, le proponemos que reflexione unos instantes sobre algunos de los temas que se van a desarrollar en los próximos dos módulos.



A continuación le pedimos que lea los siguientes conceptos e indique su grado de acuerdo.

	En gran medida	Modera- damente	Muy poco	Nada
Todos los niños, hablando y haciendo junto con otros, han aprendido, antes de llegar a la escuela, a mirar el mundo: una mirada que trae consigo la lengua, la historia y la forma de vida de su entorno sociocultural.				
Es muy importante que los maestros investiguen y conozcan los elementos del entorno cultural de cada niño y niña.				
El tipo de prácticas y objetos con los que interactúa un niño en forma cotidiana influyen su nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo.				
Las habilidades que tiene un niño para comunicarse con otros en su propio dialecto constituyen un capital lingüístico del que los maestros pueden partir para enseñar el dialecto estándar.				
El desarrollo de habilidades lingüísticas se ve facilitado si los adultos colaboran con el niño dándole lugar para que pueda expresar sus ideas y sentimientos.				
En la escuela se deben priorizar los intercambios verbales relacionados con los contenidos curriculares a enseñar.				
Es muy importante que los maestros incorporen las vivencias y prácticas cotidianas de los niños en los intercambios verbales.				
La escasa participación de los niños en las conversaciones en el aula constituye un obstáculo para su aprendizaje.				
La variedad de situaciones de intercambio, la frecuencia con que se producen en el aula y las intervenciones estratégicas del maestro producen diferencias en la cantidad y calidad de los aprendizajes de los niños.				
Muchos niños, al ingresar a la escuela, traen desde el hogar diferencias comunicacionales.				



Piense en sus alumnos (en todos y cada uno) e intente expresar cuál es su grado de conocimiento sobre los siguientes temas. Es importante que anote sus reflexiones ya que es probable que las utilice durante la lectura de los materiales.

¿Cómo están conformadas sus familias?

.....

¿Con quién/es viven?

.....

¿Qué tipo de actividades realizan fuera del horario escolar? ¿Ayudan a sus familias?
 ¿En qué tareas?

.....

¿Qué lengua hablan los niños? ¿Y sus padres?

.....

¿Hablan como usted? ¿Se pueden expresar con soltura o facilidad en el aula?

.....

¿Hablan con sus compañeros? ¿Y con los adultos (maestros o personal)? ¿Inician conversaciones con adultos? ¿Demandan espontáneamente información o sólo se limitan a contestar preguntas?

.....

¿Cuáles son las principales dificultades que usted percibe en la comunicación?
 ¿A qué lo atribuye?

.....

Enumere las tareas que usted realiza en el aula y que considere que contribuyen a mejorar o a desarrollar las habilidades lingüísticas de sus alumnos.

.....

Propósito

Este módulo tiene por propósito abrir, junto con los maestros, un espacio de reflexión sobre las similitudes y diferencias entre los niños en cuanto a conocimientos, habilidades, valores, creencias, dialectos, usos del lenguaje y formas de enseñar y aprender. A lo largo de él compartiremos conceptos y teorías que promuevan una "relectura" de los saberes que los maestros han adquirido sobre sus alumnos y sus comunidades de procedencia. De esta manera, podremos explorar juntos los mejores caminos para incorporar la diversidad sociocultural al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos

Se espera que al finalizar el trabajo con este módulo, usted sea capaz de:

- ▶ revisar los saberes que sobre sus alumnos ha construido como maestro;
- ▶ incorporar la diversidad sociocultural al proceso de enseñanza y de aprendizaje;
- ▶ valorar las experiencias cotidianas de los niños como herramientas para el desarrollo lingüístico y cognitivo;
- ▶ diferenciar los conceptos de "lenguaje", "lengua" y "dialecto";
- ▶ identificar y anticipar las dificultades que puedan presentar en el desempeño escolar los niños que hablan dialectos diferentes al estándar;
- ▶ definir "competencia comunicativa";
- ▶ comprender las diferentes maneras en que los niños organizan, interpretan y recuerdan la información acerca del mundo que los rodea; contextualizar el desempeño de los niños dentro y fuera del ámbito escolar;

- ▶ implementar estrategias docentes que contribuyan a la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas;
- ▶ recordar los conocimientos y habilidades que forman parte del proceso de alfabetización;
- ▶ revisar los prejuicios frecuentes, recordando que el potencial lingüístico e intelectual es similar en todos los niños aunque varíen las experiencias vividas por cada uno;
- ▶ reconocer y valorar los aportes de todas las culturas al desarrollo cognitivo de sus alumnos.

Aprender a leer y a escribir: el ingreso en el mundo de la escritura desde diferentes miradas

Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela ya han vivido múltiples experiencias en su hogar y en su comunidad y, a través de ellas, han adquirido conocimientos, valores y creencias. Hablando y haciendo junto con otros han aprendido a mirar el mundo: una mirada que trae consigo la lengua, la historia y la forma de vida de su entorno sociocultural.

Con esta mirada tratan de comprender lo que sucede en la escuela, lo que allí se dice, se hace y se enseña. Para algunos niños esta comprensión no presenta dificultades porque la vida en la escuela comparte aspectos de la vida en su hogar. Pero, para otros, la escuela puede ser un ámbito desconocido y difícil de aprehender.



Es fundamental que la escuela conozca y reconozca estas diferencias para tender los puentes que los niños y las niñas necesitan entre el entorno familiar y el escolar, que facilitarán su acceso a uno de los conocimientos e instrumentos más importantes de la humanidad: la escritura.

Los niños y las niñas en sus entornos socioculturales: la construcción de miradas distintas

Todos los niños y las niñas nacen, crecen y aprenden en entornos socioculturales, en mundos de personas, cosas y acciones que ejercen una fuerte influencia sobre su desarrollo lingüístico, cognitivo y afectivo.

La influencia del mundo social se produce no sólo por la acción de las personas con las que el niño conversa, se comunica y hace cosas, sino también por las prácticas y los objetos que otras personas han construido para ese mundo: palabras, canoas, arados, subterráneos, televisores, sistemas de riego... Las prácticas y los objetos impregnan de inteligencia humana el mundo del niño porque son el resultado de actividades mentales complejas.

La propia mente del niño se forma en el proceso de socialización, que es un proceso de adaptarse e integrarse a las instituciones sociales de su comunidad y de apropiarse del capital social acumulado por esa comunidad: del lenguaje, las herramientas, los sistemas de numeración, el arte, la escritura. Todos estos procesos tienen lugar a través de la participación del niño en las actividades cotidianas de su grupo social, actividades que se llevan a cabo mediante el uso de instrumentos o herramientas.

Por esta razón, para comprender el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños es necesario tomar como punto de partida sus experiencias cotidianas. Veamos, entonces, qué sucede durante un día en la vida de Diego, un niño que vive en una ciudad, y en la de una niña colla, Yolanda, que vive en una pequeña comunidad rural. Ambos tienen seis años y concurren al primer año de la Educación General Básica (EGB).



Lea estos relatos con detenimiento; trabajaremos sobre ellos a lo largo del módulo.

Un día en la vida de Diego

Por la mañana

Son las nueve de la mañana y Diego se despierta en la habitación que comparte con su hermana Camila. Ella ya está en la escuela, porque va al turno mañana. Diego oye la voz de su mamá:

–Dieguito, a levantarse, a tomar el desayuno.

Por la ventana llega el ruido de la calle, los colectivos que pasan y la voz, familiar para Diego, del diariero de la esquina.

Con mucha pereza, Dieguito, empieza a vestirse. De vez en cuando, su mamá entra y lo ayuda a atarse las zapatillas o a abrocharse la camisa. Ella es muy divertida y de repente tira a Diego sobre la cama y le hace cosquillas.

En la cocina, Diego ya tiene la leche servida, con pan, manteca y dulce de leche. Diego toma el tarro de dulce y señala: "Acá dice dullllce de leche". La señora que ayuda a su mamá en las tareas domésticas tiene la radio prendida y Diego escucha las noticias. De golpe, con la boca llena, canturrea:

–La-la-la-lá-la, la mejor crema dental... –acompañando un jingle de la radio.

Su mamá entra en la cocina y le dice a Diego que revise su tarea para la escuela a ver si está completa. Risueña le pregunta:

–¿Qué estabas cantando?

Moviendo las piernas en la silla, Dieguito repite:

–La-la-la-lá-la, la...

La mamá y la señora festejan a Diego.

–Eso mismo es lo que ahora tenés que usar vos –dice la mamá, y hace con el dedo el gesto de cepillarse los dientes.

Un rato después, Diego ha abierto su cuaderno sobre la mesa de la cocina y está eligiendo lápices de colores para completar un dibujo de su tarea. La mamá se inclina sobre el cuaderno.

–Muy bien, Diego, ¿qué tenés que hacer?

–Marisa nos leyó el cuento de un señor y un perro. Tengo que hacer un dibujo. No sé qué dibujar.

–¿Qué pasaba en el cuento?

–Que había un señor, don Tomás, que tenía mucha plata y era muy malo. Él tenía muchas peras y no le daba ni una a nadie. Entonces el perro las tenía que cuidar.

–¿Él tenía un perro que cuidaba que nadie robara peras?

–Claro, y era malo.

–¿El perro era malo?

–No, don Tomás era malo y le pegaba al perro. Pero el perro era bueno. Entonces vino un chico con mucha sed y lo acarició y le dio peras.

–El perro dejó que sacara peras porque el chico tenía sed. ¿Y qué hizo don Tomás?

–Le pegó y lo echó.

–Pobre perro. ¿Y se quedó solo?

–No, se fue a la plaza donde estaban los chicos jugando y el nene se lo llevó a su casa.

–El nene que había sacado las peras.

–Claro.

–Mirá qué lindo cuento. ¿Y qué tenés ganas de dibujar?

–Cuando el perro va a la plaza.

–Bueno, dale. Pero fijate bien dónde hacés el dibujo. No dejés hojas en blanco. En el cuaderno hay que usar todas las hojas.

La mamá sigue con sus tareas mientras Diego trabaja. Cada tanto, la mamá supervisa el dibujo de Diego. Cuando termina, Diego escribe "perro", "amaca" "toboan". La mamá revisa lo escrito y le indica:

–"Hamaca" va con la "h" muda, mirá. *(Escribe la palabra en otra hoja.)*

–¿Y acá qué pasó? ¿Toboán o tobogán?

Diego corrige lo que escribió y se va a su cuarto. Saca unos muñequitos de plástico, personajes de una serie de televisión; se los lleva al patio y juega con ellos. Antes del mediodía le pide permiso a su mamá para ver dibujos animados en la televisión. La mamá le dice:

–Lavate las manos que vamos a almorzar, Dieguito.

Por la tarde

Se escucha la bocina del transporte escolar. La mamá le entrega a Diego una nota para la maestra.

–No te olvidés de dársela; dice cuándo tenés que tomar el remedio para la tos –le recuerda la mamá.

Dieguito ya está peinado y con sus cosas listas; sale corriendo. En la vereda lo espera el chofer de la escuela; desde la ventanilla, los chicos lo saludan. La mamá le da un beso antes de que suba al ómnibus y lo despide agitando la mano.

Cuando llegan a la escuela, Diego juega y charla en el patio con sus compañeros. En el aula, Diego enseña su dibujo de la plaza y las palabras que escribió a la maestra, que da muestras de asombro y de aprobación. Charla con sus compañeros, pero cuando la maestra pide atención, Diego la escucha. La maestra les propone contar adivinanzas.

A la tarde, Diego vuelve del colegio y le avisa a su mamá que en un rato va a venir Juan Manuel a jugar. Corre a prender el televisor y se pone a mirar su programa de dibujos favorito.

–Solamente un rato, Diego –advierte su mamá desde el escritorio donde está trabajando en la computadora. De repente, irrumpe Diego.

–Mamá, poneme el jueguito de la compu... ¡dale!

–Bueno, pero solamente mientras hablo por teléfono con tu abuela.

En la pantalla aparecen los diseños y de inmediato Diego, con gran pericia y total naturalidad, toma el mando del juego. Oye la voz de su mamá que lo llama:

–Diego, vení a saludar a la abuela.

Dieguito corre al teléfono.

–Hola abu... Sí... Yo te llamo. Sí... 4632-3456... Sí, yo sé.

Por la noche

A la hora de la cena, el papá de Diego ya ha vuelto del trabajo. Está contento por una nota que ha sacado la hermana de Diego en la escuela. La mamá está en la cocina preparando una tortilla de papas.

–Vamos a hacer tortilla de papas. ¿Me querés ayudar, Diego?

–¿Qué tengo que hacer mamá?

–Pelar la papa con el cuchillo y cortarla en daditos.

–¿En qué...? En daditos.

–En daditos, ¿ves? Mirá, Diego, en daditos. Ahora cortás así y cortás en cuatro, no te cortés los dedos. Muy bien, después hay que agregarle huevos... ¡Cuidado!, no te cortés. Yo te las voy a cortar en rodajas y después vos las cortás en cuatro; cada rodaja vos cortala en cuatro; cuidado los deditos.

–Si me corto un poquitito no importa.

–Nooo, así, mirá, ahí.

–Ahí.

–Cómo que no, sí que importa... No ahí, apretá con el mango. No pongas el dedito donde está el filo del cuchillo porque te podés cortar; después comemos tortilla de dedos en vez de tortilla de papas...

–No puedo.

–Está perfecto. Mirá, Diego, en el mango apoyá el dedo, el índice. ¿Cuál es el índice? Vos sabés cuál es el dedo índice; ahí está: el pulgar abajo y el índice en el mango, en la parte de arriba del mango.

–Yo lo hago así.

–Muy bien, Diego.

Cuando Diego y su hermana terminan de bañarse se sientan en las sillas del comedor para cenar.

–¿Y a vos cómo te fue, campeón? –pregunta el papá.

–Bien –dice Diego y agrega–. La maestra retó a un chico que tiraba las cosas al suelo.

La mamá y el papá hablan y Diego escucha mientras come. La mamá cuenta que deberá hacer un viaje por trabajo al Brasil. Ha esperado este momento para comentárselo a los chicos.

–¿Saben que mamá va a tener que viajar?

Dieguito la mira.

–Tengo que ir unos poquitos días al Brasil.

Dieguito dice enojado:

–¡Por qué tenía que pasarme esto a mí!

El papá y la mamá se ríen.

–¿Vas a ir en avión? –pregunta la hermana.

El papá empieza a explicar.

–Sí, yo voy a llevar a mamá al aeropuerto y...

–Va a tomar uno de esos aviones nuevos –interrumpe Diego–. Llevan como a 500 personas y llegan enseguida.

–¿Ah, sí? –dice divertido el papá.

–Yo lo vi en la tele –y Diego hace con el tenedor como un avión que aterriza.

–Esos aviones son para viajes más largos, a Europa, por ejemplo –explica la mamá–. Yo voy a ir más cerca. Les voy a mostrar donde queda el Brasil, justo arriba de la Argentina.

La mamá trae un mapa de América del Sur. Todos se inclinan sobre el mapa y trazan con el dedo el recorrido del avión.

Ya es de noche y Diego tiene el pijama puesto. Está con sus muñequitos sobre la cama. Entra el papá y se sienta en el borde de la cama para leerle un cuento.

Un día en la vida de Yolanda

Por la mañana

Es muy temprano a la mañana y Yolanda abre los ojos. El viento silba entre las chapas del techo. Su hermano mayor duerme todavía. El bebé está despierto y la mira desde el costado. El bebé duerme en la misma cama que ella. Todavía somnolienta, Yolanda toca al bebé a ver si está mojado.

–¡Todo mojado el chango!

Se levanta y va a buscar la tela que usa como pañal.

Yolanda se pone los pantalones de gimnasia. El resto de la ropa la tiene puesta porque duerme vestida. Cambia el pañal a su hermanito y se va con él a la cocina. Desde la puerta de la casa mira a su mamá, que es un punto en la sierra, entre otros puntos blancos, las ovejas. Prepara el mate cocido y lo sirve con trozos de galleta. Su hermano se ha levantado y viene a la cocina. Comen en silencio. De vez en cuando, Yolanda le habla al bebé imitando el tono severo de la madre:

–Ahora te vas a dormir prontito, vos.

Yolanda sostiene el bebé en la falda mientras desayuna. Ha calentado leche y la pone en la mamadera. Se la da a su hermanito, lo hace dormir y lo deja sobre la cama.

Como liberada, Yolanda sale al patio a jugar. Su hermano y sus primos están jugando a subir y bajar de las pircas. Su hermano corre hacia un montículo cerca de la casa. Yolanda lo sigue y trepa con él. Desde allí mira y ve que su mamá está volviendo.

–Ahicito viene la mamá –le dice a su hermano.

Yolanda corre a vigilar al bebé y vuelve a salir. Habla con una amiguita que le cuenta que a su tía le dolía la panza.

–¿Y qué le hai dau? –pregunta Yolanda.

–Ruda –dice la amiguita– cuando le duele la panza damos.

–Yo tengo ruda –dice Yolanda, señalando el patio de atrás de su casa.

Yolanda entra en la casa. Su mamá ya ha vuelto y está en el fueguero preparando las cosas para el almuerzo.

Yolanda saca un cuaderno de una bolsa de nailon y lo pone sobre la mesa. Toma un lápiz. El bebé llora y la mamá le dice que le dé un pedacito de galleta. Yolanda vuelve y se inclina sobre el cuaderno. No puede identificar bien las letras de ciertas palabras. Trata de re-

cordar lo que ha explicado el maestro, pero no se acuerda. Escribe y borra, hace una letra y la vuelve a borrar. La mamá la mira un momento y le dice:

–Hacé bonito.

Yolanda abandona la tarea y va a ayudar a la mamá a preparar la comida. La tía de Yolanda se acerca a la casa y la mamá sale a hablar con ella sobre lo que le pasó al abuelo. Yolanda le dice al hermano:

–Falta sal a la olla, le voy a decir, le voy a decir. ¿Cómo no viene aquí, cómo no viene aquí? Le falta sal a la olla.

–¿Le decis? –pregunta el hermano.

–Ella cuando está conversando no quiere, después cuando viene por acá recién. Entra la mamá, terminan de cocinar y se sientan sobre troncos a almorzar un guiso de carne de cordero, con papas y cebolla.

Por la tarde

En el camino a la escuela, Yolanda se encuentra con compañeros. Van saltando; al llegar, se reúnen en el patio. Hablan de la tarea. Ya en el aula, el maestro pide que saquen el cuaderno y vean la tarea del día. Están en la hora de Lengua y trabajan con la letra **d**.

–Hagan con letra de carta –dice el maestro.

Yolanda tiene dificultad con la letra **d**:

–Yo no puedo hacer con letra de carta.

Una compañera que ha terminado le dice:

–No, tenés que hacer así... ¿te borro?

–No, no, no... –con voz bajita, agrega –decile al maistro que... che...

Pero el maestro está ocupado con otros chicos y no la escucha. Finalmente, Yolanda se anima.

–Maistro, maistro..., yo no puedo hacer, este...

El maestro mira el cuaderno.

–Acá tenés que escribir la **d** con letra de carta –le dice.

Yolanda dice que no lo puede hacer. El maestro le pide a la compañerita que le ayude:

–Enseñale vos cómo va a escribir –dice.

Pero la nena no quiere enseñarle. El maestro le pide a otro chico que lo haga. El maestro pide atención a todos y les recuerda que han conversado sobre el día y la noche.

Maestro: –A la mañana, ¿cómo es?

Niño: –Es de día.

Maestro: –¿Qué sale?

Niño: –Sale el sol.

Maestro: –¿Qué es lo que nos da el sol?

Niño: –Calor.

Maestro: –¿Y cómo estaría si no hubiera sol?

Yolanda: –Helau.

Maestro: –¿No saben por dónde sale el sol?

Niños: *(Señalan.)* –Por atrás del cerro.

Maestro: –A la hora de comer, ¿dónde está?

Niños: *(Señalan arriba.)*

Cuando Yolanda llega a su casa, Marito la sigue. Yolanda encuentra a su mamá con el bebé. Le pide a Yolanda que lo duerma y que después venga a la cocina que hay trabajo por hacer.

La mamá le dice al hermano:

–Traé el balde con las mamaderas, vos.

Deben preparar las mamaderas para los corderos recién nacidos. El hermano de Yolanda trae el balde y Yolanda va llenando las mamaderas con leche. Si no ayudan a las ovejas que tienen poca leche, los corderitos se mueren. La mamá sale a encerrar las ovejas en el corral de pircas. Su hermano va detrás de ella con el balde y las mamaderas.

Por la noche

Cuando cierran el corral, la mamá se va a la casa a preparar la cena. Marito se acerca a Yolanda.

–Te va a agarrar el duende, Marito –lo asusta Yolanda.

Marito señala atrás de su casa y dice que ha escuchado un ruido en el gallinero.

–El duende –dice Yolanda–. Yo lo he visto. Unito con sombrero y pantalón negritus. Miedo me da.

Marito se va corriendo y Yolanda también entra en su casa algo asustada. Su mamá le da el bebé. Ya es de noche y la mamá tranca la puerta. Los chicos se sientan en silencio alrededor de la mesa. Con sueño miran la espalda de la mamá que prepara tortillas en el fueguero. A Yolanda "se le cae la cabeza", pero debe estar atenta porque tiene a su hermanito en brazos. Afuera el silencio es total. Solamente el viento suena entre las chapas. Comen tortilla con mate cocido y se van a acostar.



Estos relatos sobre la vida de Yolanda y Diego registran su lengua, sus conocimientos, costumbres, creencias, prácticas cotidianas. Son retratos de modos de vida distintos que llamamos culturas diferentes. Los miembros de una cultura comparten sistemas de conocimientos, creencias y prácticas específicas.



En su escuela, ¿los niños son parecidos a Diego o a Yolanda?

.....
.....

En la rica variedad de actividades diarias, que son los contextos de desarrollo de los niños, los adultos organizan situaciones de las que los niños participan y a través de las cuales aprenden; crean así las condiciones necesarias para que los pequeños adquieran la lengua de su comunidad, aprendan a usarla y desarrollen todo su potencial cognitivo.

Para comprender lo que los niños saben hacer, lo que han aprendido y cómo aprenden en sus hogares y en la escuela es necesario analizar en detalle cada uno de estos aspectos, sin olvidar que están todos estrechamente relacionados.

Aprender a hablar y a usar el lenguaje para hacer cosas diferentes



En la interacción social con la familia, los amigos y vecinos, el niño aprende el dialecto hablado en su comunidad, las normas de uso y de participación en los intercambios, la organización de los discursos. Estas habilidades para comunicarse con otros en su propio dialecto (o lengua) es el capital lingüístico con el que el niño ingresa en el sistema escolar.

¿Cómo hablan los niños y las niñas?

Tanto Diego como Yolanda han aprendido el dialecto que se habla en su comunidad. Si consideramos las emisiones que produce cada niño, podemos observar algunas diferencias entre sus respectivos dialectos.



Revise los relatos:

¿Qué formas verbales utiliza Yolanda con mayor frecuencia y cuáles utiliza Diego?

.....
.....

¿Qué diferencias se observan en el uso de las vocales?

.....
.....

Estas diferencias caracterizan dialectos distintos. Pero si ambos niños hablan en español, ¿por qué no hablan de la misma forma? Es importante recordar qué es el lenguaje, qué es la lengua y qué es un dialecto para responder a este interrogante.

El **lenguaje** es la capacidad innata de todo ser humano para adquirir un sistema de signos, entre ellos, los verbales. Todo niño, excepto que tenga graves problemas neurológicos o que crezca sin ningún contacto con otra persona, va a desarrollar "lenguaje", de la misma forma que va a caminar cuando alcance cierto grado de madurez. Por el solo hecho de pertenecer a la especie humana, los niños y las niñas adquieren un sistema de signos que les permiten comunicarse. A estos sistemas de signos verbales se los denomina **lenguas**.

Ahora bien, cada lengua –como el español, el wichí o el inglés– puede hablarse en varios lugares y no se habla del mismo modo en todos ellos. Hay diferencias entre el español que se habla en España, en la Argentina o en Cuba y, aun dentro de un mismo país hay diferencias en el español hablado en distintas regiones y comunidades.

Todos hablamos en español, pero hablamos distintas variedades del español, es decir, **dialectos** diferentes. Los dialectos son variedades de una misma lengua. Cada dialecto es la forma de habla común a un grupo social establecido en una zona geográfica que posee ciertas características propias. Un dialecto difiere de otro por características léxicas, sintácticas y fonéticas. Así, por ejemplo, el español del Noroeste difiere del español de Buenos Aires por el cambio de un sonido por otro ("u" por "o", como en "muchila"), y por la unificación de formas (por ejemplo, "lo" por "le", "les", "la", "las", "lo" y "las", como en "¿Por qué tu perro... a mi perrito lo pega...?"). La lengua española es una abstracción: no existe "el" español. La lengua española comprende diversos dialectos pero no se identifica con ninguno de ellos en particular.



Otro concepto, cuya comprensión es fundamental por sus implicaciones pedagógicas, es el de **dialecto estándar**. Se trata de una variedad de cada lengua que ha sido elegida para la comunicación formal por razones económicas y políticas, porque el grupo que habla esa variedad es más poderoso que los que hablan otras.

Es la variedad usada en las instituciones de gobierno y en la escritura: en el parlamento, las cortes, los documentos burocráticos, científicos, educativos y en la literatura. Es una variedad aceptada por la comunidad como la lengua nacional. Pero no es intrínsecamente superior. Desde el punto de vista lingüístico, el dialecto estándar no es superior al dialecto del Noroeste o a cualquier otro. Su uso se impuso –en la escritura y a través de ella– por el prestigio social de los hablantes de ese dialecto.



En su escuela:

¿Qué lengua hablan los niños con los que usted trabaja? ¿Hablan solamente una lengua o más de una?

.....

¿Hablan sus alumnos el dialecto estándar del español o hablan algún otro dialecto? Si no hablan el dialecto estándar, ¿qué características tiene el dialecto de sus alumnos que lo diferencian del dialecto estándar?

.....

Hablar un dialecto diferente

A pesar de que no hay un dialecto que sea superior a los otros, los niños que hablan dialectos diferentes del estándar pueden tener dificultades para desempeñarse en la escuela, donde en los textos y en el habla del docente predomina el uso del dialecto estándar.

¿A qué se deben estas dificultades?

- Por un lado, las diferencias dialectales implican diferencias a nivel lingüístico pero también reflejan distintas formas de pensar, de interpretar lo que sucede, de creer y de relacionarse, asociados a la cultura particular de las comunidad de procedencia de los niños.

Si la escuela no reconoce esas diferencias lingüísticas y culturales y no tiene los medios para incorporar el bagaje cultural del niño a la enseñanza, la comunicación entre docentes y alumnos no es fluida: no se comprenden porque no comparten todos los conocimientos y supuestos necesarios para la comprensión mutua.

- Otra fuente de problemas para el niño es el **prejuicio lingüístico**: por desconocimiento de lo que es el lenguaje, la lengua y los dialectos, se cree que el dialecto estándar es superior y que los niños y adultos que hablan otro dialecto "hablan mal". Este prejuicio es fuente de inseguridad lingüística cuando los propios integrantes de los grupos que hablan un dialecto diferente del estándar

piensan que sus formas de hablar son inferiores y que deben usar otras formas lingüísticas que son bien consideradas en la comunidad mayor.



La percepción del dialecto propio como inferior puede constituir un serio obstáculo para el aprendizaje y el desarrollo del niño. La escuela salva estas dificultades cuando respeta las diferencias entre dialectos y conduce a los niños a comprender que las variedades lingüísticas son parte de la riqueza cultural de un país.

A través de la recuperación de canciones, coplas y leyendas de distintas comunidades, los docentes pueden promover la reflexión sobre la diversidad dialectal y sobre los distintos mundos que refleja.

Asimismo es importante que los niños alcancen un dominio del dialecto estándar porque la habilidad en su uso les facilita la escritura de todo tipo de textos.

Para qué usan los niños y las niñas el lenguaje

El lenguaje es la herramienta de las herramientas: en la actividad cotidiana, el lenguaje es el medio esencial para establecer y mantener la coordinación de las acciones, explicitar el significado de los gestos y las miradas, hacer un ajuste de las interpretaciones, guiar la acción y alcanzar los objetivos de la actividad.



Relea los relatos:

Identifique en qué situaciones Diego y Yolanda utilizan el lenguaje para:

Usos del lenguaje	Diego	Yolanda
Conseguir algo		Yolanda pide ayuda al maestro: "maistro, maistro..., yo no puedo hacer..."
Regular su conducta y la de los demás		
Expresar sus sentimientos	¡Por qué tenía que pasarme esto a mí!	
Pedir o dar información		
Crear su propio mundo		
Explorar el mundo		

Cuando en sus hogares Diego y Yolanda se comunican, ponen de manifiesto su capacidad para conversar con otros, para iniciar conversaciones, responder, hablar por turnos y respetar ciertas normas que dependen de las convenciones sociales de su comunidad. En estas situaciones, ambos niños, aunque respondan a normas distintas, demuestran que tienen **competencia comunicativa**.



La **competencia comunicativa** es el conocimiento sobre cuándo hablar, cuándo no hablar, sobre qué hablar, con quién, cuándo y dónde y de qué manera. Cuando aprenden a hablar, los niños y las niñas aprenden el dialecto de su comunidad y también adquieren la habilidad para hacer distintos usos del lenguaje, participar en la interacción social y evaluar el comportamiento lingüístico de los demás. Esta competencia es parte integral de sus actitudes, valores y motivaciones.

Los niños deben aprender a respetar las normas de habla de su comunidad. Estas normas definen qué comportamiento es considerado normal en un grupo social. Entre ellas, se considera: la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el número de interrupciones, ser informativo, toma del turno, relaciones de poder y familiaridad, iniciar y cerrar un intercambio, cómo y a quién preguntar, comentar, responder y qué responder, marcadores de contenido, cambio de tema.

¿Qué se puede inferir sobre las normas que rigen la conversación en las comunidades de Diego y de Yolanda a partir de las siguientes situaciones?

Diego

El papá empieza a explicar.
–Sí, yo voy a llevar a mamá al aeropuerto y...
–Va a tomar uno de esos aviones nuevos –interrumpe Diego–. Llevan como a 500 personas y llegan enseguida.

.....
.....

Yolanda

Yolanda le dice al hermano:
–Falta sal a la olla, le voy a decir, le voy a decir. ¿Cómo no viene aquí, cómo no viene aquí? Le falta sal a la olla.
–¿Le decís? –pregunta el hermano.

–Ella cuando está conversando no quiere; después cuando viene por acá recién.

.....

.....

Participar en conversaciones



En la conversación diaria con adultos y con otros niños y niñas de la comunidad, los niños desarrollan habilidades lingüísticas que les permiten comunicarse. Este desarrollo se ve facilitado en la medida en que los adultos colaboren con el niño y le den apoyo para que pueda expresarse y hacerse entender.

Consideremos las siguientes situaciones de intercambio verbal entre dos niños y sus madres.

Conversación 1

Pedro tiene 5 años y va de viaje en tren con su mamá. Está de pie en el asiento, mirando por la ventanilla. Su madre está leyendo una revista femenina.

Pedro: –Mirá, mamá. *(Se da vuelta y le toca en el hombro.)* ¡Vacas!
(La madre mira, asiente, y sigue leyendo.)

Pedro: –Hay agua, ¿qué es eso, mamá? ¿Qué está haciendo?

Madre: –Vamos, sentate, vas a ensuciar el asiento.

Pedro: *(De rodillas.)* –Ahora se va debajo de un puente. ¿Qué hace ese pájaro en el agua?

Madre: –Es un pato. Sentate y quedate tranquilo. Cuidado con los pies.

Pedro: –Metió la cabeza en el agua. ¿Qué hace?

Madre: –Vamos, sacá los pies, sentate y quedate quieto.

(Pedro se sienta.)

Pedro: –Quiero mis coches, todos.

(La madre se levanta y saca los coches del bolso. Pedro los empuja por la mesa.)

Pedro: –Van a Buenos Aires. Nosotros vamos a Buenos Aires, ¿no?

Madre: –Sí. Quedate quieto y jugá con los coches.

Pedro: –Éste es como el del abuelo, ¿no? Tiene paragolpes.

Madre: –No tirés el bolso.

Pedro: –¡Mirá, un avión! ¡Qué grande! ¿Qué está haciendo?

Madre: –No sé, bajando.

Pedro: –Sí, bajando, ¡zoom! (*Se levanta otra vez y se apoya en la ventana.*) ¿Cómo puede bajar? ¿Se va a estrellar? ¿Cómo baja?

Madre: –No sé, dejame leer; sé bueno.

Conversación 2

Juan no tiene aún seis años. Viaja en tren con su mamá y su hermano pequeño, que está durmiendo. Juan está de rodillas mirando por la ventana y el tren pasa por un puente, junto a la carretera.

Juan: –Hay muchos coches allí abajo, mirá, ¿qué están haciendo?

Madre: –Parece un embotellamiento, ¿verdad? O quizás el semáforo esté en rojo, ¿lo ves?

Juan: –Hay un policía y los ha parado.

Madre: –Me pregunto por qué lo habrá hecho.

Juan: –No sé lo que hacen.

Madre: –Tal vez haya un accidente o algo así.

Juan: –Ahora vamos rápido. Mirá, hay un río y algunos barcos.

Madre: –Creo que es el canal.

Juan: –¿No es un río? Parece un río.

Madre: –Bueno, el río estaría al pie de la sierra, ¿no? ¿Ves cómo el canal va por el lado de la sierra?

Juan: –¿Por qué está allí?

Madre: –Bueno, porque alguien pensó que sería conveniente que estuviera allí para que los barcos pudieran atravesar la ciudad.

Juan: –¿Atraviesan ahora los barcos la ciudad?

Madre: –Algunos sí, supongo, pero antes solían traer el carbón de las minas en barcos grandes.

Juan: –¿Carbón?

Madre: –Sí, como el que quemamos en la parrilla.

Juan: –¿De dónde sacan el carbón?

Madre: –¿No te acordás? En la tele viste a unos hombres en la mina, ¿te acordás?

Juan: –Y tenían lámparas en la cabeza para poder ver.

Madre: –Eso es.

Textos adaptados de Tough, J., *Lenguaje, conversación y educación*,
Madrid, Visor, 1989.

Las situaciones son similares, pero el comportamiento lingüístico de cada una de las madres es muy distinto. (Revise Módulo 3 "Formatos de interacción")

En la primera conversación, Pedro intenta entablar un intercambio con la mamá pero no consigue involucrarla. Todo intercambio requiere de algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes. La interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en tanto cada uno realiza contribuciones al tema planteado, influyendo directamente sobre el otro.

Pedro es quien comenta con su mamá lo que ve por la ventanilla, pide información ("¿Qué es eso mamá? ¿Qué están haciendo?") y la mamá le responde en forma no contingente ("Vamos, sentate"). Las respuestas contingentes son aquellas que retoman el tema; en este caso, la mamá tendría que haber nombrado las personas o animales que el niño señalaba para que la conversación continuara. Sólo una vez la mamá da una respuesta contingente –"Es un pato"–, pero sus intervenciones se limitan a expresiones de control para que el niño permanezca sentado.

La conducta de la madre de Juan es totalmente diferente:

- **contesta en forma contingente** proporcionando al niño la información que pide: "Parece un embotellamiento";
- **continúa y expande** el tema:
 - sugiriendo alternativas –"o quizá el semáforo esté en rojo";
 - dando razones –"porque alguien pensó...";
 - contribuyendo con más información –"pero antes solían traer el carbón...";
- **acepta la contribución del niño a la conversación** cuando el niño repite "¿Carbón?";
- **reestructura** la emisión completándola "como el que quemamos en la parrilla";
- **conduce al niño a considerar alternativas**, a **identificar diferencias** entre un río y un canal –"el río estaría al pie de la sierra " [...] "el canal va por el lado...", a recordar y **relacionar información** –"En la tele viste a unos hombres...".



Responder siempre a la pregunta u observación del niño, intervenir en forma contingente, reestructurar sus emisiones, proponer alternativas, razones, expandir y continuar los tópicos planteados son todas estrategias que contribuyen a dar apoyo a la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas y al desarrollo cognitivo.

En efecto, a través del modelo lingüístico que le proporciona la madre, el niño no sólo aprende a ser más preciso y claro en sus expresiones, sino que también de-

sarrolla operaciones mentales como comparar, relacionar información, hacer distinciones y buscar distintas explicaciones a los fenómenos.



En los intercambios entre Diego y Yolanda con sus respectivas mamás, cuando hacen la tarea, ¿se pueden identificar estrategias de apoyo a la producción discursiva como las que se observan en la mamá de Juan?

.....
.....

Además de las estrategias de apoyo, para el análisis de la interacción se pueden analizar los siguientes aspectos:

- ¿Quién inicia con mayor frecuencia la conversación?
- ¿Quién hace las preguntas? ¿Son preguntas cerradas o abiertas?
- ¿Introducen los chicos nueva información al participar del diálogo?

.....
.....

En la interacción con su grupo de alumnos, ¿qué tipo de estrategias utiliza usted para apoyar la producción discursiva?

.....
.....

Aunque sepan utilizar el lenguaje para hacer muchas cosas, algunos niños muestran un comportamiento lingüístico muy distinto según la situación o contexto: en sus hogares son muy conversadores pero en la escuela hablan poco, no inician conversaciones con el maestro, se limitan a responder si éste les pregunta, tienen una participación mínima en las interacciones.

Para algunos niños y niñas, las diferencias entre su hogar y la escuela no se limitan al dialecto que se habla. También las reglas que rigen la comunicación son diferentes.



Consideremos el desempeño lingüístico de Yolanda en su casa y en la escuela: ¿su participación en las conversaciones es igual en ambos medios o se observan diferencias? ¿Cuáles?

.....
.....

Cuando un niño ingresa en un ámbito que tiene normas diferentes a las de su hogar puede encontrar serias dificultades para comprender cómo comunicarse. Muchos niños y niñas, en estas situaciones, prefieren no hablar. Este hecho puede tener consecuencias, como las expuestas a continuación.

- Por un lado, en muchas situaciones –por ejemplo, cuando la maestra en el aula les pide que cuenten qué ven en una lámina– los niños presentan un desempeño lingüístico inferior al que podrían tener y son, en consecuencia, evaluados negativamente.
- Por otra parte, la escasa participación de los niños en las conversaciones en el aula constituye un obstáculo para su aprendizaje, dada la importancia que estas situaciones tienen para su desarrollo lingüístico y cognitivo.

Hemos observado entre los niños collas un desempeño muy distinto en su hogar y en la escuela. Luis, un niño de siete años, cuenta mientras está en el cerro cuidando las ovejas: "Yo he ido al nublado la otra vez que estaba lloviendo, hasta allá al nublado ayiba del cerro y me he mojado entero, me he mojado toda la ropa y casi la lluvia me ha volteado. Para no caerme me he escondido en una cueva, ahí he esperado hasta que se fue el nublado y ha parado la lluvia, entonces recién he podido volver".

En la escuela, Luis se limita a contestar "sí", "no", cuando el maestro lo interroga. Estas diferencias en el desempeño lingüístico no pueden atribuirse a una dificultad del niño para expresarse sino a su falta de confianza en su habla al encontrarse en un medio muy distinto al de su hogar.

Participar en conversaciones en el aula

La conversación es una vía fundamental para que los niños aprendan a producir formas discursivas complejas. **A la edad de cinco o seis años, todos los niños han adquirido la gramática básica de su dialecto, pero aún tienen que aprender a producir narraciones más elaboradas y otros tipos de textos: descripciones, explicaciones, argumentaciones.**

Estas formas no se aprenden si no se enseñan.

Y es la escuela la responsable de promover el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas, más allá de las habilidades comunicativas que han adquirido en las conversaciones informales del medio familiar.

De ahí la importancia que reviste la conversación entre el maestro y sus alumnos, porque –a través de ciertas estrategias– el maestro puede dar apoyo a la adquisición de habilidades discursivas.

¿Cómo hacer para que los niños y las niñas participen en las conversaciones?

En el aula se generan a diario múltiples situaciones de intercambio que, con el uso adecuado de estrategias de apoyo, pueden dar lugar a una comunicación fluida entre el maestro y su grupo de alumnos.

Para ello es necesario tener en cuenta las estrategias de apoyo que se han identificado en la conversación madre-niño, así como los siguientes principios:

- **reconocer que el niño intenta comunicarse** con sus gestos, miradas y palabras, y responderle con comentarios y preguntas para demostrarle que uno quiere comprenderlo;
- **tomar con seriedad lo que el niño dice o intenta decir** y prestarle mucha atención;
- **responder al niño** en forma contingente, ampliando el contenido y la forma de sus emisiones;
- responder a las muestras de interés del niño, **proporcionar información** sobre lo que quiere conocer y conversar sobre el tema;
- **dar a los temas un tratamiento extenso**, promoviendo el interés y la atención mutua.

Dado que la conversación en el aula es una de las principales vías para la enseñanza, es de suma importancia atender a las formas que tiene la interacción puesto que puede tanto favorecer como obstaculizar los procesos de aprendizaje.

Uno de los primeros aspectos a considerar es que el aula, como contexto social y comunicativo, es un entorno más complejo que el hogar. En efecto, a diferencia de lo que sucede en el hogar, donde el intercambio generalmente es de uno a uno (un adulto con un niño), en el aula la mayor parte de las conversaciones involucra a un adulto con muchos niños a la vez. Esta situación no favorece la participación activa de to-

dos los alumnos y tampoco facilita al maestro la tarea de ajustar sus estrategias de intercambio a las intervenciones de los niños. Asimismo, en la conversación en el aula se espera que los niños no sólo participen verbalmente sino que aprendan los contenidos que se están tratando.



A pesar de ser tareas complejas, algunos maestros logran implementar estrategias para que todos los niños y las niñas tengan variadas oportunidades para hablar y aprender, preguntar, expresar sus ideas, organizar sus discursos.

En ocasiones, sin embargo, se observan en las aulas formas de interactuar que limitan la participación de los niños en tanto, por ejemplo, el maestro inicia el intercambio con una pregunta cerrada y, al evaluar la respuesta del niño, no retoma, reconceptualiza ni expande lo que el niño ha dicho, como se puede observar en el siguiente registro:

Iniciación. Maestro: "¿Qué es esto?"

Respuesta. Alumno: "Un triángulo".

Evaluación. Maestro: "Muy bien".

La variedad de situaciones de intercambio, la frecuencia con que se promueven en el aula y las intervenciones estratégicas del maestro producen, sin duda, diferencias en la cantidad y calidad de los aprendizajes de los niños. De ahí la importancia de su promoción en el aula.

Situaciones sugeridas para promover el uso del lenguaje en el aula



La reconstrucción de un cuento en colaboración con un adulto es una situación fundamental para que los niños aprendan a narrar. El cuento es en sí mismo un sostén para el intercambio porque proporciona una referencia estable y compartida por el adulto y el chico.

En un grupo de niños de cinco años, la maestra leyó el cuento "El flautista de Hamelín". Como se puede observar en el siguiente intercambio, luego de la lectura del cuento, la maestra propone reconstruir el relato. Las intervenciones de la maestra constituyen un andamiaje para que los niños organicen su discurso y hagan con el apoyo del adulto lo que aún no pueden hacer solos: producir relatos extensos bien estructurados.

- 1 Maestra: –Entonces, Vero nos va a contar el cuento del flautista de Hamelín.
- 2 Verónica: –¡Ay!, no me acuerdo.
- 3 Maestra: –¿Cómo empezaba?
- 4 Niño: –En una ciudad.
- 5 Maestra: –Esperá a que empiece Vero. Pero ¿cómo empezaba el cuento?
- 6 Verónica: –En una ciudad tenía un pueblo que se llamaba Hamelín.
- 7 Maestra: –En la ciudad de Hamelín, ¿sí? ¿Qué había pasado?
- 8 Verónica: –Había ratones y después, el flautista de Hamelín hizo tocar la flauta y los ratones se fueron al agua.
- 9 Maestra: –O sea que en la ciudad de Hamelín...
- 10 Verónica: –Había ratas.
- 11 Maestra: –Una vez se llenó de ratones, ¿no es cierto? ¿Eran muchos ratones?
- 12 Verónica: –Miles...
- 13 Maestra: –¿Y la gente los podía sacar?
- 14 Verónica: –Vino el flautista de Hamelín.
- 15 Maestra: –Llegó al pueblo un flautista.
- 16 Verónica: –Y después tocaba la flauta y todos los ratones se fueron al agua.
- 17 Maestra: –El flautista empezó a tocar su flauta y todos los ratones seguían su melodía y llegaron... ¿hasta dónde?
- 18 Verónica: –Hasta el agua los ratones y después dijo el rey que le da una moneda sola.
- 19 Maestra: –¿Pero qué pasó? ¿Le había prometido más monedas?
- 20 Verónica: –Sí, y no le dio.
- 21 Maestra: –Pero... ¿cómo fue entonces?
- 22 Verónica: –No le dio muchas monedas.
- 23 Maestra: –¿Pero qué le había prometido? Entonces el rey le prometió al flautista de Hamelín que le iba a dar un montón de monedas de recompensa si hacía ¿qué cosa?
- 24 Verónica: –Hacía, pero dijo.
- 25 Maestra: –¿Si hacía qué?
- 26 Verónica: –Era una flauta mágica.
- 27 Maestra: –El flautista tenía una flauta mágica pero el rey le prometió que le iba a dar muchas...
- 28 Verónica: –Monedas y después no le dio muchas.
- 29 Maestra: –Pero el rey le iba dar las monedas si el flautista hacía ¿qué cosa?
- 30 Erika: –Sacaba las ratas.
- 31 Verónica: –Si sacaba las ratas, pero le dio una moneda sola porque dijo éste no es un trabajo fácil entonces no le dio muchas monedas.
- 32 Maestra: –¿Le había resultado fácil o difícil?
- 33 Verónica: –Difícil.
- 34 Maestra: –¿Difícil fue para el flautista?
- 35 Verónica: –Fácil.

- 36 Maestra: –Fue fácil. ¿Entonces el rey...?
- 37 Verónica: –El rey le dijo que no era un trabajo difícil.
- 38 Maestra: –No le costó mucho trabajo hacerlo; ¿y entonces?
- 39 Verónica: –No le dio.
- 40 Maestra: –No le dio todas las monedas que le había prometido. ¿Y el flautista qué hizo?
- 41 Verónica: –Se enojó y le dijo ésta no es mi recompensa, entonces después a los niños los hizo llevar todos con él con su flauta mágica.
- 42 Maestra: –¿Cómo hizo para llevarlos?
- 43 Verónica: –Tocó y tocó y después se fueron todos con él, pero un niño que no podía caminar entonces faltó y un día se recuperó y encontró la flauta mágica y tocó y después se abrió la piedra que estaban los chicos.
- 44 Maestra: –La montaña donde los había llevado, porque el flautista de Hamelin tocaba la flauta y los chicos lo seguían. ¿Hasta dónde los llevó el flautista? ¿Qué les hizo subir a los chicos?
- 45 Verónica: –Una montaña.
- 46 Maestra: –Y cuándo llegaron a la punta de la montaña, ¿qué pasó?
- 47 Todos: –Había un agujero.
- 48 Maestra: –Se abrió la montaña. ¿Y qué hicieron?
- 49 Todos: –Entraron.
- 50 Maestra: –Los chicos fueron entrando de a uno ¿y...?
- 51 Edu: –Y después se cerró.
- 52 Maestra: –A ver, Edu. *(Hablan todos.)*
- 53 Edu: –Pasan de a uno porque todos juntos no pueden pasar.
- 54 Maestra: –Entonces tenían que entrar de a uno; todos no podían pasar por el agujerito. ¿Y qué ocurrió cuando pasó el último nene?
- 55 Adri: –El que no podía caminar fuerte.
- 56 Maestra: –Había un nene que... ¿qué tenía?
- 57 Todos: –Era rengo.
- 58 Maestra: –Era rengo, entonces no podía caminar rápido y fue el único que no pudo entrar en la montaña. Y cuándo entró el último nene de todo ese grupito que iba junto, ¿qué pasó con la montaña?
- 59 Adri: –Se cerró y después encontró la flauta mágica del flautista de Hamelin y tocó y se abrió la montaña.
- 60 Maestra: –Entonces, el nene que era rengo encontró la flauta de Hamelin y...
- 61 Jony: –Lo tocó y se abrió.
- 62 Maestra: –Y se abrió la montaña; ¿y qué pasó?
- 63 Adri: –Después terminó el cuento.
- 64 Jony: –Entonces volvió a su casa la gente, alegría porque vino ese nene que faltó.
- 65 Maestra: –¿Pero se abrió la montaña y el único que volvió fue el nene que era rengo?
- 66 Luis: –No, con todos los chicos.



Analice los siguientes fragmentos de este intercambio.

En el turno 8, una niña, Verónica, hace un resumen de la primera parte del cuento. La maestra busca que los niños reconstruyan con mayor detalle el episodio. ¿Qué estrategias utiliza?

.....

En el turno 18, Verónica cuenta que el rey le dio una sola moneda al flautista. La información es correcta, pero la niña no explica por qué esta conducta del rey produce un conflicto. Se trata de información esencial para comprender los eventos del cuento. ¿Qué hace la maestra para recuperar el razonamiento implicado?

.....

Identifique otros fragmentos en los que se den situaciones similares y analice las acciones de la docente.

.....

Otras situaciones para implementar en el aula

- Describir

- El maestro presenta al grupo una lámina y comienza el intercambio con una pregunta abierta –¿Qué piensan que está pasando aquí? ¿Por qué creen que...? ¿Qué piensan que va a hacer...? ¿Qué va a pasar después? Luego se invierten los roles y los niños hacen preguntas al docente sobre lo que ven en la lámina. También se puede proponer a los niños que busquen semejanzas y diferencias entre dos láminas.
- La maestra disfraza a un niño (con un gorro, un saco, botas, pañuelo, etc.). Los otros niños tienen que describir la ropa que lleva puesta.
- Un niño piensa en un compañero y describe su aspecto físico y su personalidad. El resto del grupo tiene que adivinar de qué niño se trata.
- Se entrega a cada niño un caramelo o fruta y tienen que mirarlo, tocarlo, olerlo, comerlo y luego tienen que describirlo.

- **Dar instrucciones**

- La maestra explica un juego y los niños lo juegan. Luego explicitan las reglas del juego.
- Los niños se dividen en grupos y cada grupo debe realizar una actividad. Luego deben explicar al resto de sus compañeros cuáles fueron los pasos que siguieron para llevarla a cabo.

- **Expresar opiniones y sentimientos**

- Los niños hablan sobre las cosas que les gustan a otros (padres, hermanos, abuelas) y las que les gustan a ellos.
- Los niños comentan qué objetos, animales y situaciones les producen temor o alegría y hablan sobre las cosas que quieren y no quieren hacer.

- **Relatar experiencias reales o imaginarias**

- Los niños narran experiencias que han tenido; recrean una experiencia personal como cuento de ficción.
- Los niños cierran los ojos e imaginan un viaje por distintos lugares. Luego cuentan a dónde fueron y qué hicieron.

- **Situaciones que pueden proponerse a partir de textos leídos por la maestra**

- Además de renarrar los cuentos leídos, los niños pueden discutir el final de un cuento o una fábula, opinar sobre los personajes, recrear el cuento modificando algunos aspectos de la historia (por ejemplo, el cuento "Caperucita Roja", pero que sucede en la actualidad).
- Los niños se agrupan y cada uno representa a uno de los personajes de un cuento e inventan diálogos.
- Los niños y el maestro inventan una canción con base en un cuento leído.

Aprender sobre el mundo y aprender a participar en él

¿Qué aprenden los niños?

Yolanda y Diego, como todos los niños, han aprendido muchas cosas en su casa y en su comunidad. Al ingresar en la escuela ya son **"sujetos culturales"** en tanto el medio sociocultural ha tenido una fuerte influencia en la conformación de su habla,

en el modo de dirigirse a los demás e interactuar con ellos, en sus habilidades, conocimientos y conceptos, en la forma de realizar ciertas operaciones mentales, de recordar, de solucionar problemas, de aprender y enseñar.

El **capital cultural** constituye un mundo de significados, la mirada desde la cual los niños van a intentar interpretar lo que sucede en otros entornos, por ejemplo, en la escuela. Ahora bien, si la escuela desconoce este mundo de significados, porque el entorno sociocultural del niño es muy distinto al del medio escolar, se produce una fractura entre ambos medios que obstaculiza el aprendizaje. De ahí la necesidad de que la escuela se acerque a la comunidad, la "re-conozca" y articule su accionar con el potencial educativo de ese entorno.

→ **Un primer paso en este sentido es aprender a observar y a interpretar las prácticas cotidianas de la comunidad a la que pertenecen los niños y las niñas.**

El análisis de las actividades diarias de las que participan Yolanda y Diego muestra grandes diferencias entre ellos, diferencias que reflejan la diversidad en los conocimientos, las habilidades, las creencias, las costumbres que cada niño posee y los instrumentos de los que se vale para desempeñarse en su medio social.



Relea los relatos de Diego y Yolanda.

¿Qué conocimientos y habilidades demuestran Diego y Yolanda?

Diego	Yolanda

→ **El desarrollo de los conocimientos y habilidades está mediado por el uso de los instrumentos de cada cultura.**

¿A qué instrumentos tienen acceso Diego y Yolanda?

Diego	Yolanda

Resulta evidente que las diferencias que se observan entre Diego y Yolanda están fuertemente relacionadas y son el resultado del entorno en el que vive cada uno: por un lado, un medio urbano característico de la sociedad industrializada y, por otro, un medio rural donde la vida se desenvuelve en función de una economía de subsistencia.

Organizar y recordar la información del mundo

Aunque el tipo y la variedad de experiencias que vive cada niño es diferente, la forma como se organiza la información del mundo en sus primeras representaciones mentales –los **guiones**– es similar.

¿Qué son y cómo se forman los guiones?

El niño participa desde su nacimiento en actividades rutinarias –comida, baño, juegos– que son sus primeras experiencias y que están organizadas por los adultos según pautas culturales.



Las rutinas son secuencias de acciones que realiza el adulto junto con el niño y que, cada vez que se repiten, se producen en forma similar.

Los niños, desde muy pequeños, forman representaciones mentales de estas rutinas, esto es, recuerdan lo que sucede en ellas, el orden en que se suceden las acciones, los objetos y personas que participan, los roles que desempeñan. A estas representaciones mentales se las llama guiones.

Sabemos que los niños poseen estos guiones porque demuestran utilizarlos para comprender las situaciones, predecir lo que va a pasar y porque se sorprenden cuando se altera el guión.

Pensemos en la rutina del baño de un niño de ocho meses de clase media urbana cuya madre o persona que lo cuida lo desviste mientras le habla, sonríe y entretiene para que no se mueva. El niño debe cooperar manteniéndose quieto; luego lo coloca en una bañera pequeña, le alcanza juguetes, le hace preguntas y comentarios: “¿Está linda el agua?”, mientras lo enjabona y enjuaga.

El niño responde sonriendo, protestando, golpeando el agua. Luego el cuidador lo levanta, envuelve en una toalla, lo seca y viste nuevamente. Pero si el cuidador hace algo a lo que el niño no está acostumbrado, por ejemplo, hacerle un baño

de vapor al comenzar, éste se desconcierta y agita porque la rutina se ha alterado y no sabe qué sigue después de esa acción que no formaba parte de la rutina conocida.

En niños mayores, tanto el habla como las conductas reflejan a menudo el uso de los guiones; así por ejemplo, cuando Diego se levanta, se viste y toma el desayuno está actuando la representación mental que tiene de sus rutinas.



Aunque las acciones, su secuencia, los objetos y las personas pueden ser diferentes en distintas culturas, todos los niños tienen guiones.

Aun cuando el contenido de las representaciones varíe, la organización temporal y causal de la información, es decir, el formato de la representación, es similar. También lo es su función, pues permiten a los niños comprender el mundo en que viven y actuar en él.

La función de los guiones es interpretar la experiencia y guiar la acción en una gran variedad de dominios, incluidos los acontecimientos cotidianos, las instituciones, los objetos físicos y mentales. Los guiones nos evitan tener que aprender a diario las mismas acciones rutinarias. Así, por ejemplo, cuando nos levantamos, casi sin pensar seguimos una rutina de limpieza, desayuno y vestimenta. O cuando vamos a un bar o restaurante, sabemos para qué están las mesas y las sillas y cuál es la función de las personas que atienden.

Ahora bien, cuando una persona se encuentra en una situación desconocida, para la que no tiene un guión elaborado, o cuando dos personas no comparten los guiones, la comprensión se dificulta.



El contenido de los guiones de Diego y de los guiones de Yolanda ¿será similar o será distinto?

.....
.....

¿Qué pasaría si Diego visitara a Yolanda? ¿En qué situaciones tendría dificultades para participar? ¿En cuáles no?

.....
.....

¿Cómo puede incidir el contenido de un guión sobre la conducta de un niño en la escuela?

.....

.....

Además de elaborar guiones, los niños tienen otras formas de organizar y recordar la información que les proporciona el mundo de personas y objetos en el que están inmersos. En efecto, los niños no sólo viven experiencias rutinarias sino que también participan de acontecimientos específicos.



El recuerdo de estos sucesos no se organiza en guiones sino en relatos de esa experiencia particular: se recuerdan como anécdotas. Cuando los niños y las niñas narran sus experiencias o escuchan a otros contar las cosas que les han sucedido, no sólo aprenden a organizar su discurso narrativo sino que aprenden también a organizar la información sobre sucesos complejos en su memoria, para recordarlos.

En estos relatos se incluye información variada sobre el mundo próximo y mundos lejanos que les permiten a los niños ampliar sus conocimientos.



El marco narrativo es muy potente para organizar el recuerdo: en todas las culturas las personas narran y gran parte de los conocimientos de una sociedad se transmiten en estas narraciones.

Ahora bien, no en todas las culturas se observa la misma habilidad para recordar información fuera del marco narrativo, por ejemplo, listas de objetos. La información se retiene en la medida en que está asociada a las experiencias vitales del grupo. Otra forma de categorización carece de sentido para los integrantes de muchas culturas.

Consideremos el siguiente registro de aula. A un grupo de segundo año de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires ingresó Gastón, un niño proveniente de una comunidad rural mendocina. Durante dos semanas Gastón permaneció en silencio y prácticamente no trabajó en su cuaderno. El siguiente intercambio tuvo lugar cuando el grupo estaba conversando sobre los negocios del barrio.

Maestra: –Bueno, a ver quién sabe: ¿cuáles son los negocios que hay en el barrio? ¿Dónde hacen las compras sus mamás o sus papás?

Julio: –La carnicería.

Damián: –Ferreeee...

Maestra: –Ferretería. ¿Qué se compra en la ferretería?

Damián: –Cables, tornillos...

Maestra: –¿Qué más?

Rosa: –Librería.

Maestra: –Ajá.

Inés: –Donde se compran los cierres.

Maestra: –Muy bien, la mercería. Y díganme, ¿cómo se llama el negocio donde se vende la fruta y la verdura?

Inés: –¡Aahh, sí...! ¿Cómo era...?

Maestra: –¿Dónde consiguen las manzanas?

(En voz muy baja, desde el fondo del aula, se oyó a Gastón.)

Gastón: –En los árboles.

Maestra: –¿A ver, a ver? Escuchen lo que dijo Gastón. Parece que él sabe algo muy interesante. ¿Por qué no nos contás?

Gastón: –Yo allá en mi casa enfrente había una plantación y con mis hermanos íbamos y subíamos a los árboles y sacábamos manzanas.

Para Gastón, la categoría "negocios" tenía poco significado, por lo que no participaba del intercambio. Solamente comenzó a participar cuando pudo aportar el conocimiento desarrollado en sus experiencias de vida.

La **memoria**, como otros aspectos cognitivos, cambia según los instrumentos o medios culturales que se desarrollen y que permiten el recuerdo, como atar nudos para llevar el control de cantidades de elementos, o usar la escritura y el sistema numérico para tener un registro claro y preciso de cantidades, acontecimientos, descubrimientos, etcétera.

Pero para comprender la mente de los niños, en tanto se trata de procesos mediados culturalmente, es necesario conocer no sólo los instrumentos que se utilizan sino también las circunstancias en las que los usan: toda conducta humana se puede entender en relación con su contexto, situación o práctica.

Así, por ejemplo, los niños collas demuestran habilidades motrices tempranas en el manejo de ciertos instrumentos para realizar las tareas cotidianas, tales como el uso

del cuchillo para pelar papas. Sin embargo, en la escuela no manifiestan esta misma destreza para manejar el lápiz porque dicho manejo no forma parte de sus prácticas habituales.

Si se mira el desempeño del niño solamente en el ámbito escolar se corre el riesgo de atribuirle un déficit motriz que en realidad no tiene. Todo lo que el niño necesita es la posibilidad de practicar con este nuevo instrumento.

De la misma manera, según la comunidad a la que pertenecen los niños, utilizan distintos instrumentos para contar, medir, comparar, pero pueden desconocer las situaciones escolares que requieren de estos procesos.



El estudio de culturas muy diversas indica que todos los niños y las niñas clasifican, recuerdan, forman conceptos y razonan en la vida cotidiana pero también que algunos grupos no tienen un buen desempeño en estas habilidades cuando son evaluados en la escuela mediante pruebas estandarizadas.

Esta diferencia de desempeño se debe, sin duda, a que esas pruebas les exigen realizar operaciones mentales fuera del contexto de tareas familiares, pero que sí son conocidas para otros niños de medios urbanos cuyo desempeño es, en consecuencia, superior.

Aprender sobre la lectura y la escritura

Del registro de los días de Yolanda y Diego se desprende, entre otras diferencias ya señaladas, que estos niños han tenido y tienen experiencias muy distintas con la escritura.



Diego y Yolanda participan de situaciones de lectura y escritura. Para analizar estas situaciones se puede tener en cuenta:

- ¿Para qué se lee o escribe en esa situación?
- ¿Quiénes participan?
- ¿Qué tipos de texto se leen o escriben?
- ¿Qué conocimientos demuestran o adquieren los niños en esas situaciones?
- ¿Qué apoyo dan los adultos al aprendizaje de los niños?

.....

.....

Mientras que la escritura está presente y forma parte de muchas situaciones diarias que vive Diego –y seguramente esto ha sucedido desde que Diego nació–, en el medio familiar de Yolanda no es un instrumento que se utilice con frecuencia.

Como resultado de estas diferentes experiencias, en tanto Diego ingresó a edad temprana al proceso de alfabetización a través de la enseñanza de sus padres y de su hermana mayor, Yolanda llegó a la escuela sin que en su medio se le haya posibilitado ese acceso.

A pesar de estas diferencias, Yolanda tiene un gran potencial para aprender: por un lado ha adquirido importantes habilidades lingüísticas para comunicarse oralmente, habilidades que constituyen una base sólida para la alfabetización; por otro, como ya se señaló en el módulo 1, “La nutrición en las primeras etapas de la vida”, debido a la plasticidad neuronal característica de la infancia, Yolanda podrá aprender a leer y a escribir sin dificultades y alcanzar un alto nivel de alfabetización, si se instrumentan los medios de enseñanza adecuados.

Hablar de un alto nivel de alfabetización implica considerar que una educación equitativa tiene que dar a todos iguales posibilidades de acceso al conocimiento y de desempeño laboral y social.

En la actualidad, este acceso sólo se garantiza con un alto nivel de alfabetización, nivel que en algunos países se define por la posibilidad de leer y comprender su Constitución, esto es, de conocer y poder defender los derechos que todos tienen como ciudadanos.



Hemos utilizado el término alfabetización en un sentido amplio porque entendemos que no sólo comprende el aprendizaje de la lectura y la escritura sino también el desarrollo de habilidades de producción y comprensión del discurso oral.

¿Qué conocimientos y habilidades forman parte del proceso de alfabetización?

Para poder comprender el proceso de alfabetización, conviene distinguir como partes de él los conocimientos sobre la **escritura**, el **sistema de escritura** y el **lenguaje escrito**.

Conocimientos sobre la escritura

Los conocimientos sobre la escritura constituyen el marco conceptual necesario para que el niño ingrese en el proceso de alfabetización, avance en este proceso y se sienta motivado a aprender. Se trata de comprender que la escritura es lenguaje y que tiene significado; de reconocer que las actividades de lectura y escritura son diferentes de otras actividades (dibujar, pintar, mirar); de darse cuenta de los usos y funciones de la escritura en la vida diaria y del dominio de un lenguaje técnico: letra, número, palabra, oración.

Conocimientos sobre el sistema de escritura

El español utiliza un sistema de **escritura alfabético**. Este sistema se caracteriza por el hecho de que cada grafía o letra representa un sonido: las letras de una palabra escrita representan los sonidos de esa palabra. Para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, conocimiento que le permite al niño inducir las correspondencias letra-sonido (grafema-fonema).

Asimismo, el conocimiento del sistema de escritura requiere de habilidades perceptivo-motrices para identificar cada letra por los rasgos que la distinguen de las demás y poder realizar su trazado. Este tipo de conocimiento se adquiere al estar expuesto a la escritura y por señalamientos que realizan los adultos ("Mirá la patita de la *a*"), pero la práctica de la escritura es fundamental para que los niños superen las dificultades del trazado.

La orientación izquierda-derecha y arriba-abajo, la separación entre palabras, los signos de puntuación son otras de las convenciones que los niños tiene que aprender.

La separación entre palabras, a pesar de que está marcada en la escritura por espacios en blanco, ofrece al niño pequeño una serie de dificultades. Por un lado no comprende el concepto de "palabra" porque no hace una distinción entre la palabra y el objeto al que se refiere: se centra en el significado y no en la palabra como unidad lingüística, no tiene "conciencia" de las palabras. A menudo no reconoce como palabras a los artículos, las preposiciones, o considera toda una frase como una sola palabra.

Por otro lado, es difícil para el niño deslindar las palabras en el continuo del habla porque, al hablar, no hacemos pausas entre palabras sino entre grupos de pala-

bras. La exposición a textos escritos, los intentos por escribir o copiar textos pueden llevar a algunos niños a descubrir el principio de separación entre palabras. Pero para la mayoría será necesario recibir indicaciones precisas sobre este aspecto de la escritura.

La puntuación y otros signos son marcas que pueden atraer la atención de los niños pero, en general, la explicación sobre su presencia y uso requiere de un adulto que haga señalamientos explícitos. La escritura frecuente de textos hecha a la vista de los niños y en especial cuando éstos dictan al adulto son situaciones excelentes para comentar con ellos los aspectos notacionales y gráficos.

Conocimientos sobre el lenguaje escrito

Usted ya sabe que el **lenguaje escrito** o "estilo de lenguaje escrito" se diferencia de un estilo de **lenguaje oral** por el uso de vocabulario más preciso, porque en él se explicitan más las ideas y porque los textos escritos son más coherentes que los orales. Estas diferencias se pueden ver con claridad si contrastamos la forma y el contenido de una conversación cara a cara entre dos personas que se conocen con la forma y el contenido de un texto expositivo escrito.

En la situación de comunicación cara a cara, el hablante y el oyente comparten un lugar físico y un momento en el tiempo. Este hecho le permite al hablante ver la reacción del oyente y modificar su discurso. Asimismo, puede referirse al contexto inmediato visible para ambos y decir por ejemplo, "ahí está", dejando que el oyente vea a qué objeto y lugar se está refiriendo. Es decir, el hablante no necesita ser muy explícito y decir "el libro está sobre la mesa", basta con decir "ahí está".

Pero el escritor, al estar separado del lector en el tiempo y en el espacio, tiene que ser explícito y crear con palabras el contexto del mensaje, ya que el lector no puede pedirle explicaciones ni visualizar los objetos o asistir a los sucesos que se describen.

Por otra parte, mientras el hablante no puede borrar lo que dijo, sólo rectificarlo, el escritor puede corregir y rehacer el texto. De ahí que en el texto escrito el vocabulario sea más preciso, que haya menos redundancia y que se usen con frecuencia estructuras sintácticas más complejas (cláusulas subordinadas).

Pero es posible "hablar como si se escribiera" y "escribir como si se estuviera hablando". Un profesor que dicta una conferencia, aunque no lea el texto, utilizará pa-

labras precisas, explicitará relaciones, presentará las ideas con claridad. Pero si le escribe a un amigo una carta personal, es posible que deje información sin aclarar porque sabe que su amigo lo comprenderá. En el primer caso, recurre a un estilo de lenguaje escrito, a pesar de que está hablando, y en el segundo, usa un estilo de lenguaje oral en la escritura.



Entre los niños se observan diferencias muy marcadas en el dominio de un estilo de lenguaje escrito antes de aprender a leer y a escribir. Estas diferencias no implican un déficit.

Se trata de formas distintas de usar el lenguaje que dependen del contacto con textos escritos, de la frecuencia con que les lean cuentos y otros materiales y del nivel de alfabetización que tengan los adultos con los que interactúan.

En los relatos de Yolanda y de Diego se ponen de manifiesto estas diferencias; pero no se trata de un niño que “habla mal” y de otro que “habla bien” puesto que ambos niños se pueden comunicar en su medio. Sin embargo, el relato de Yolanda es mejor comprendido por personas que la conocen, mientras que el relato de Diego puede ser también comprendido por personas que no comparten su mundo de referencia.

Yolanda va presentando la información “en pedacitos”, repite y agrega sin relacionar explícitamente los eventos entre sí. Es necesario que quien la oye infiera información ya que la misma no es explicitada por la niña.

Por su parte, Diego narra los sucesos con precisión, respeta el orden temporal de los eventos, relaciona la información a través del uso de nexos y conectores. El dominio de estos recursos lingüísticos le permite a Diego dar cohesión y coherencia a su relato y producir un relato extenso y completo de ese suceso con un mínimo apoyo dado por las intervenciones de la mamá.

Aprender y enseñar en la interacción: observar, hablar y hacer junto con otro

Como ya se ha señalado, todo niño está inmerso en múltiples actividades compartidas por los miembros de su cultura. Las actividades varían en parte de una cultura a otra. Como hemos visto en el caso de los niños collas, en su cultura las activida-

des están principalmente ligadas a la economía hogareña: cuidar y alimentar a los animales, sembrar, cosechar, limpiar, cocinar y jugar, y también cuidar a los hermanos mientras los padres trabajan. Por su parte, las actividades del niño urbano son: juegos, deportes, salidas y paseos, lectura y escritura, entre otras actividades domésticas.

Tanto para el niño rural como para el niño urbano se trata de actividades que tienen significado y las comprenden porque participan y tienen un rol en ellas. A menudo, en el hogar, y particularmente en culturas en las que a los niños no se los separa de las actividades de los mayores, como sucede con los niños collas, el aprendizaje se produce a través de la observación, aunque también se dan instrucciones y demostraciones explícitas de procedimientos que no son fácilmente observables. Se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en **experiencias directas**.



El aprendizaje está contextualizado no sólo porque se aprende haciendo, sintiendo y pensando sino también porque lo que se hace tiene un uso y una función evidentes.

Se aprende trabajando al lado del adulto, observando qué hace y realizando una parte de la tarea. Los adultos o chicos mayores organizan la participación del niño más pequeño de acuerdo con sus intereses y sus conocimientos. A medida que el niño incrementa sus habilidades, realizará un número mayor de tareas, cada vez más complejas.



Analice la situación en la que Diego ayuda a su mamá con la tortilla de papas y aquella en la que Yolanda colabora con la alimentación de los corderitos. ¿Cómo organizan los adultos la participación de los niños? ¿Qué tareas les permiten hacer y cuáles aún no los dejan realizar? ¿Qué parte o partes de la tarea realizan?

.....
.....

Rogoff (1993) ha denominado **participación guiada** a esta forma de enseñanza y aprendizaje que se produce en la actividad compartida, con la participación activa del niño, observando, haciendo y hablando –en situación de resolución de problemas– situaciones concretas de la vida diaria.

Como señala Rogoff, las situaciones de participación guiada se caracterizan por el hecho de que los adultos orientan a los pequeños hacia la meta general –preparar

la tortilla o alimentar los corderos– y centran la atención y las acciones infantiles en tareas parciales que los niños están en condiciones de realizar y que contribuyen al logro de la meta general.

La estructuración que los adultos hacen de la actividad permite que los niños tengan oportunidad de ver cómo las distintas tareas encajan unas con otras y así adquieren una visión de cómo y por qué funciona la actividad. A medida que los niños se vuelven más competentes asumen mayores responsabilidades.

Estos estilos de enseñanza y aprendizaje pueden encontrarse en todo el mundo. Ciertos oficios y profesiones se aprenden mejor trabajando al lado de un maestro, observando qué hace y pasando por un conjunto graduado de desafíos y oportunidades. Se trata de un aprendizaje de tipo artesanal en el que un aprendiz se vuelve experto haciendo cosas vinculadas a las necesidades y demandas de un lugar de trabajo.

Este tipo de enseñanza, frecuente en las actividades hogareñas, es a menudo más efectiva que la enseñanza impartida en la escuela, precisamente porque los procesos de enseñanza y aprendizaje están integrados a actividades reales y se sitúan en la **zona de desarrollo próximo** del niño.

Usted ya vio en el módulo 3 el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) elaborado por Vigotsky (1964), quien considera que es necesario deslindar dos niveles de desarrollo mental: un nivel evolutivo real y un nivel de desarrollo potencial. El nivel evolutivo real es el nivel de desarrollo de las funciones mentales en un momento dado y se pone de manifiesto cuando los niños resuelven solos una tarea. Pero para Vigostky, el nivel de desarrollo potencial –esto es, lo que los niños pueden hacer con ayuda de otro– indica mejor el nivel de desarrollo mental del niño. La zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

La zona de desarrollo próximo define capacidades que todavía no se han desarrollado pero que están en proceso de hacerlo: lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí mismo.



¿Cuál es el desempeño que tiene Diego cuando escribe palabras solo? ¿Qué logra hacer con ayuda de su madre?

.....
.....

El aprendizaje es, para Vigotsky, un fenómeno social, interpersonal. La zona de desarrollo próximo no es una característica del niño o del adulto sino del niño ocupado en una actividad colaborativa dentro de un entorno social específico.

Desde esta perspectiva, el proceso eficaz de enseñanza y de aprendizaje es aquél en el que las interacciones educativas se sitúan en la ZDP del niño. Si un niño no puede realizar una actividad solo –por ejemplo, escribir un cuento breve–, pero con la ayuda de alguien más competente lo logra, se considera que tales ayudas han sido eficaces porque se han situado en la ZDP del niño.



El éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de quien guía el proceso. Es necesario que el adulto proporcione un apoyo, un andamiaje –en palabras de Bruner– que se vaya ajustando de manera tal que la intervención adulta sea más directiva cuando el niño carece de competencia y que se vaya retirando progresivamente a medida que él la va adquiriendo. Así se mantiene el interés del niño por la tarea y se promueve en él un sentimiento de confianza en sus posibilidades de ejecución.



¿Diferencias? ¿Deficiencias?

A través del análisis de la vida cotidiana de Diego y Yolanda se han podido identificar muchas diferencias pero también algunas similitudes entre ambos niños. El enfoque adoptado en este trabajo, y que sustenta la propuesta de alfabetización que se presenta en el módulo 6, "Aprender a leer y a escribir en la escuela", considera fundamental atender al papel de la cultura en la vida de los seres humanos para comprender qué aspectos lingüísticos y cognitivos del desarrollo son universales y cuáles son específicos de cada cultura.

En el módulo 1 se hizo hincapié en el hecho de que todos los niños tienen el mismo potencial de crecimiento y de desarrollo. En efecto, **el potencial lingüístico e intelectual es similar en todos los niños, pero la variedad y el tipo de experiencias son muy diversos.**

A lo largo de los años, se han estudiado y reconocido las diferencias entre distintas culturas, pero **con frecuencia esas diferencias han sido y aún son vistas como deficiencias.**

Cuando se comenzó a estudiar el desarrollo de la inteligencia y a elaborar pruebas estandarizadas para medirla, se observó que los niños pertenecientes a culturas no escolarizadas obtenían puntajes muy inferiores a los obtenidos por niños de sociedades modernas.

Esto se debe a que el desarrollo considerado "normal" se determinó a partir de estudios de los procesos lingüísticos y cognitivos y de las prácticas cotidianas en el hogar y en la escuela de niños urbanos de sociedades industrializadas y se consideró, generalizando esas observaciones, que todos los niños debían seguir ese curso para ser considerados "normales". Sin embargo, si se piensa que la cultura y la mente se crean la una a la otra, estas generalizaciones conducen a una noción errónea de deficiencia porque no tienen presente las diferencias que provocan los entornos socioculturales.



No se trata de que un grupo posea un proceso cognitivo o una habilidad lingüística y otro no: las diferencias residen en que esos procesos y habilidades se manifiestan en situaciones o tareas distintas en cada grupo.

Sin embargo, muchos niños inteligentes que provienen de culturas no alfabetizadas no adquieren las habilidades de lectura y escritura necesarias para permanecer en el sistema escolar.



Una vía para salvar estas dificultades es crear en la escuela contextos de enseñanza que, partiendo de las formas de enseñar y aprender, de las habilidades, conocimientos, valores e intereses locales, amplíen el mundo de los niños y las niñas de manera que puedan participar en las prácticas económicas, sociales y políticas de las sociedades modernas. El objetivo es que todos logren un alto nivel de alfabetización sin perder los valores de su propia cultura.

Le proponemos la siguiente lectura.

“Si pudiéramos reducir la población mundial del planeta a una aldea de sólo 100 personas y mantuviéramos los correspondientes porcentajes existentes, tendríamos los siguientes resultados:

- habría 57 asiáticos, 21 europeos, 14 americanos, 8 africanos;
- 52 serían mujeres y 48 serían varones;
- 30 serían de raza “blanca” y 70 de otras razas;
- 30 serían cristianos y 70 de otras religiones;
- 89 serían heterosexuales y 11 serían homosexuales;
- 6 personas poseerían el 59% de toda la riqueza del mundo y los 6 serían ciudadanos de los Estados Unidos de América;
- 80 vivirían en viviendas inadecuadas;
- 70 no podrían leer y escribir;
- 50 serían malnutridos;
- 1 estaría por morir y 1 por nacer;
- 1 (solamente 1) tendría educación universitaria;
- 1 poseería computadora.”

Tomado de un correo electrónico de Phillip Harter,
Stanford University, Escuela de Medicina, 2001.

Cuando uno analiza nuestro mundo desde estas cifras, surge claramente que no sólo se caracteriza por la diversidad sino también por un estado inhumano de exclusión.

Escuela y comunidad



Antes de comenzar a leer el último tema de este módulo, le pedimos que reflexione unos momentos sobre la integración entre escuela y comunidad. Registre sus respuestas.

¿Usted cree que los padres o las madres de sus alumnos están interesados y/o comprometidos con la escolaridad de sus hijos? ¿Por qué?

.....
.....

¿Usted cree que a ellos les interesa lo que pasa en la escuela? ¿Por qué?

.....
.....

¿Cuántas veces, durante este año escolar, se encontró con los padres/madres de sus alumnos para darles información (reuniones de padres, explicitación del programa del año, calendario, etcétera)?

.....
.....

¿A cuántos padres o cuidadores de sus alumnos conoce realmente?

.....

¿Cuántos padres/madres conocen el aula de sus hijos?

.....

¿Alguna vez algún padre/madre ha permanecido durante varias horas en el aula o en la escuela?

.....

¿Cuántas veces, durante este año, los padres/madres han sido invitados al colegio para participar en alguna actividad con sus hijos en donde ellos brindaran la información?

.....
.....

¿Conoce la casa de algún alumno/a? ¿De cuántos?

.....

.....

¿Alguna vez invitó al aula (o fueron a visitar) a algún abuelo/abuela para que nar-
ran experiencias, historias de vida, etc.? ¿Respondieron a la invitación? ¿Asistieron?
¿Cuál fue el resultado de la experiencia?

.....

.....

Los padres de los alumnos/as de su escuela, ¿participan en actividades tales como
el comedor escolar, la biblioteca, el mantenimiento del edificio, la huerta escolar, fe-
rias de platos, etcétera?

.....

.....

**Toda escuela es parte de la comunidad en la que desempeña su función edu-
cativa.** Pero a menudo esta pertenencia no es percibida ni por los miembros de la
institución escolar ni por los niños y sus familiares, especialmente cuando la escuela
se encuentra en comunidades de grupos étnicos y culturales minoritarios.

Esta situación, que implica una fractura entre la comunidad y la escuela, trae apa-
rejada una serie de factores cuyo encadenamiento puede tener serias conse-
cuencias sobre la posibilidad de aprendizaje de los niños.

Los padres provenientes de minorías étnicas y lingüísticas se intimidan ante la es-
tructura institucional de la escuela y la escolarización. Este sentimiento puede de-
berse a recuerdos poco felices de sus propias experiencias escolares, o bien al
hecho de que al acercarse a la escuela fueron tratados con frialdad y se les habló
en un lenguaje que no comprendían. La distancia que en consecuencia establecen
estas familias con respecto a la escuela es, a su vez, interpretada por los maestros
como desinterés, un factor que sin duda contribuye a reforzar la suposición tácita
de que estas familias no pueden participar en las actividades escolares.

Cuando se genera una mala relación entre la escuela y los padres, éstos constru-
yen a menudo una imagen de sí mismos como "ignorantes", como personas que
no poseen conocimientos o valores para transmitir. Los niños perciben la autoesti-
ma baja de los padres y se sienten, también ellos, incapaces de aprender.

Un punto de partida para superar la fractura entre la comunidad y la escuela es el reconocimiento por parte de la escuela de la potencialidad educativa de la comunidad.

Este reconocimiento facilita el diálogo y el logro de una comprensión compartida y resulta en la consideración de que la escuela y la comunidad son ambientes que dan lugar a conocimientos complementarios.

La comunidad es, en un sentido real, un medio educativo cuya función principal es transmitir conocimientos que permitan la subsistencia de sus miembros. Las actividades productivas y las relaciones de intercambio constituyen la matriz social para la transmisión y la adquisición de conocimientos y habilidades e información así como también de valores culturales y normas.



Si la escuela supera su dinámica tradicional –caracterizada por un predominio de la relación docente-niño sobre las relaciones niño-niño dentro del aula, así como por el relativo aislamiento de cada una de las aulas dentro de la institución– y establece también ella un intercambio mediante redes de relaciones tanto dentro de las aulas y de la escuela como con el macroentorno comunitario, extenderá las fuentes de conocimientos disponibles para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente podrá incorporar, como un valioso recurso, en las actividades de enseñanza, el conocimiento de alumnos de otros grados, el de otros maestros y del personal de la escuela, el de padres, familiares y vecinos. Cuando se extiende la lección más allá de los límites de la clase y se incorporan ideas, intereses y actividades de los alumnos y de sus familiares se potencializa la capacidad educativa de la comunidad.

Un primer paso en este sentido son los **materiales etnográficos** como los libros de lectura *Las aventuras de Ernestina* y *Las aventuras de Tomás* (véase Bibliografía). En este material de alfabetización se parte del mundo social de los niños –de los niños collas en el caso de Ernestina y de los niños de suburbios pobres en el caso de Tomás– y, sobre la base de sus intereses y de los conocimientos de la comunidad, se amplía el mundo conceptual hacia otras realidades.

De esta forma, se atiende al capital cultural y lingüístico de los niños y se lo incluye en el interior mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje: su habla, sus costum-

bres, la cotidianidad de estos chicos que pertenecen a grupos sociales que no comparten el dialecto y la cultura de la escuela. Son, por ello, libros interculturales. Asimismo, son bidialectales, ya que el narrador emplea el dialecto estándar, y en las transcripciones de los diálogos de Ernestina y otros miembros de la comunidad aparece el dialecto colla; mientras en el libro de Tomás, se reflejan las diferencias dialectales de la misma forma.

Los libros bidialectales e interculturales tienen un objetivo muy claro: evitar la fractura entre el hogar y la escuela, fractura que es uno de los factores claves del fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cabe señalar que la mayor parte de los libros de lectura que circulan en el medio escolar reflejan sólo la cotidianidad de un niño de zona urbana: dialecto, costumbres, conocimientos y entorno familiar y social. La tarea del maestro se torna muy difícil cuando tiene que enseñar a leer y a escribir a un niño colla o a un chico mapuche, con un libro pensado y escrito desde el Obelisco de Buenos Aires y los edificios de departamentos o, para mencionar casos menos obvios pero no menos problemáticos, cuando tiene que enseñar a chicos humildes del conurbano bonaerense, con el modelo estereotipado y atemporal de un chico de clase media.



Pero integrar la cultura a través de los materiales no es suficiente; éstos son sólo uno de los recursos para generar una comunicación fluida y continua entre el hogar y la escuela. Es importante también que los docentes participen de los eventos de la comunidad y que la escuela genere espacios para articular sus acciones educativas con las de la familia y las de otros miembros de la comunidad.

Acciones sugeridas para la integración entre la escuela y la comunidad

- La relación puede comenzar con una visita del docente al hogar del niño y con la invitación a una reunión. Es importante saber si los padres poseen conocimientos sobre la escritura para no colocarlos en situaciones a las que no puedan responder.
- Organizar reuniones centradas en la problemática de la alfabetización con el objeto de involucrar a los padres en el proceso. Discutir en grupos la importancia de la alfabetización para la comunidad.

- **Sugerir a los padres acciones que puedan realizar con sus hijos**, acciones para las cuales no necesiten estar alfabetizados.
 - Los padres pueden narrarles experiencias personales e historias de tradición oral.
 - Los padres pueden grabar en casetes estas historias, para que luego sean transcritas y permanezcan en el casete y en su versión escrita en la biblioteca del aula.
 - La familia puede compartir con el niño la lectura de un libro que éste traiga de la escuela. Si los padres no saben leer, pueden conversar con sus hijos sobre los dibujos, pueden contar una historia y pueden escuchar cómo leen los niños.
 - Los padres pueden armar con los niños colecciones de objetos diversos: maderas, hojas, semillas, piedras y conversar sobre las distintas texturas, colores, formas, utilidades de estos objetos. Esta acción puede contribuir al desarrollo de la descripción y la clasificación y dar lugar al uso informativo del lenguaje.
 - Los padres pueden compartir con los niños recuerdos de la familia, conversar sobre los parentescos, recordar fechas, acontecimientos y cumpleaños. Esta acción puede dar lugar a narraciones sobre historias de vida orales y escritas.
- **Armar, con los libros de la escuela, una biblioteca circulante** y permitir que los niños lleven los libros a su casa y compartan la lectura con su familia. —
- **Promover la participación de los padres en la escuela.** Abrir las aulas para que los padres las visiten y colaboren en el proceso de enseñanza con diferentes funciones. —
 - Organizar clases abiertas para que los padres asistan. —
 - Algunos padres pueden permanecer durante la clase como ayudantes del maestro. —
 - Los padres y otros familiares pueden venir a la clase a compartir conocimientos sobre temas específicos (por ejemplo, plantas medicinales). Si los niños y los padres se involucran en una discusión sobre el tema, los padres naturalmente guían, inician y estimulan el desarrollo del lenguaje oral. Esta situación puede dar lugar a una búsqueda bibliográfica sobre el tema y a la escritura de un texto. —

- Los padres pueden ir a narrar experiencias personales e historias de tradición oral a todo el grupo.
- **Escribir con los niños libros que incorporen sus intereses y los conocimientos y experiencias de sus familias y su comunidad.** Se pueden formular preguntas en clase, con la participación de los niños, para que ellos entrevisten a sus familiares y vecinos y que, con el material resultante, escriban los libros. Aquí proponemos algunos temas.
 - La historia de la familia.
 - Las celebraciones de la comunidad.
 - La historia de la comunidad.
 - Los consejos de mi mamá/mi abuela.
 - Un diccionario sobre las palabras más atractivas que se usan en el hogar.
 - Los animales.
 - Las plantas.
 - Recetas de cocina tradicionales.
 - Los trabajos del hogar.
 - Los juegos de los adultos cuando eran chicos.

Conocer el mundo de los niños es el primer paso para acompañarlos en su ingreso en la alfabetización. El progreso de los niños en este camino requiere que los maestros implementen las propuestas adecuadas para facilitar el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En el módulo 6 revisaremos situaciones de aula que pueden contribuir a alcanzar este objetivo. ■

● Aprender a leer y a escribir en la escuela

► Propuestas para formar lectores
y escritores

.....
.....

Autora: Ana María Borzone
Colaboradora: Beatriz Diuk
Autora de "Evaluación de los procesos lectores": Telma Piacente

6

Aprender a leer y a escribir en la escuela

Es el primer día de clases. Los chicos de primer año llegan acompañados por sus hermanos mayores, sus primos, y algunos por sus mamás.

Juan camina lento y su hermano Mario, de tercer año, se pone nervioso:

–Dale, Juan, que llegamos tarde. ¿Qué? ¿Estás asustado? Pero, no. No tengas miedo. Si vos ya sabés escribir tu nombre. Vas a ver qué fácil que es aprender a leer.

Las mellizas Estefi y Elisa llegan juntas con su mamá y su vecinita Mabel. Las tres nenas empiezan primer año. Eli se acerca a la ventana y mira hacia adentro del aula. Sorprendida, comenta:

–Pero mamá, acá hay sólo mesas y sillas. ¡Qué aburrido! ¿Qué vamos a hacer sentados todo el tiempo?

Estefi, en cambio, está entusiasmada:

–Vamos a aprender a leer. Las letras y eso.

Mabel agrega:

–Claro, yo ya sé: uno, dos, tres, cuatro...

–Ésas no son letras, son números. Vos no sabés nada –reprueba Estefanía.

Rubén viene a la escuela con todos sus hermanos mayores. Joaquín, de quinto, lo asusta:

–Con lo burro que sos, vos ya vas a repetir desde el primer día, nomás.

–No le hablés así que lo asustás –lo reta Yolanda, de tercero–. No le hagás caso a Joaquín.

La señorita Graciela ya nos enseñó a todos y vos también vas a aprender.

Rubén no se preocupa por las amenazas de su hermano. Tiene otras cosas en la cabeza:

–¿Y acá es donde vamos a comer? –pregunta.

–Sí, cuando terminamos nos dan el almuerzo –explica Yolanda.

Los niños llegan a la escuela con distintos intereses y preocupaciones, conocimientos, ganas y temores. La tarea del maestro es atender a estas diferencias y proporcionar a cada niño el apoyo que necesita para el aprendizaje. Se trata de una tarea compleja para la cual el propio docente no siempre cuenta con la ayuda necesaria.

Propósito

El presente módulo tiene como propósito ofrecer a los maestros un espacio de intercambio de conocimientos y propuestas para apoyar a sus alumnos en el proceso de alfabetización. Al hablar de alfabetización no se hace referencia exclusivamente al aprendizaje de la lectura y la escritura. La alfabetización se entiende en un sentido amplio que involucra desarrollar las habilidades y los conocimientos que permitan al niño:

- ▶ leer y escribir textos complejos;
- ▶ aprender a través de esos textos los conocimientos que la humanidad ha acumulado a lo largo de su historia;
- ▶ usar, al pensar y al hablar, las formas más elaboradas de organizar la información que se aprenden al adquirir el lenguaje escrito.

Se trata de ayudar a los niños a convertirse en lectores y escritores expertos.

Objetivos

Se espera que al finalizar el trabajo con este módulo, usted sea capaz de:

- ▶ revisar y ampliar las propuestas docentes que ayuden a los niños y a las niñas en el proceso de alfabetización;
- ▶ reflexionar acerca de las intervenciones docentes que ayuden a los niños y a las niñas a convertirse en lectores y escritores expertos.
- ▶ conocer las características de la evaluación de los procesos lectores.

Lectores y escritores expertos

Los lectores y escritores expertos dominan los diferentes procesos necesarios para comprender y producir textos.

¿Cómo lee un lector experto?

- Acá dice "convertirse".
- Esta palabra no la entendí bien. ¿A ver? ¡Ah! Dice "experto".
- Entonces lo que están diciendo es que los chicos van a tener que volverse expertos, como cuando uno aprende un oficio.
- Esto es interesante, aunque no me imagino cómo se hace en el aula.
- ¿Será como lo que leí hace unos días sobre la funcionalidad de la escritura?

Los lectores expertos han adquirido muchos conocimientos y habilidades. Conocen diferentes tipos de textos y saben con qué función se utilizan. Así, por ejemplo, saben que no encontrarán el mismo tipo de información en un manual que en un diario, y usan este conocimiento para elegir los textos que quieren o necesitan leer. Saben también que la información se organiza de modos diferentes según el tipo de texto y este conocimiento los ayuda en el proceso de comprensión.

Al leer un texto, los lectores expertos hacen muchas cosas a la vez. Reconocen las palabras, las agrupan para comprender frases y oraciones, establecen relaciones entre las oraciones y relaciones entre la información del texto y sus conocimientos sobre el tema. Saben darse cuenta cuando no han comprendido algo. Recurren a lo que ya saben sobre un tema para completar la información que pueda faltar en el texto. A partir de los textos que leen, los lectores expertos pueden aprender planteándose preguntas, buscando respuestas.

¿Cómo escribe un escritor experto?

Con frecuencia, surgen dudas:

- ¿Por qué me habrán pedido un informe sobre Juan? ¿Lo querrá ver la inspectora?

–A ver..., ¿cómo empiezo? ¿Explico primero los problemas que tiene para leer o hablo de lo bien que anda en Matemática?

–Excepción era con equis y ce, ¿no?

–No me gusta escribir informes de los chicos. Siempre me parece que me olvido de algo.

–Esto no se entiende. Lo voy a volver a escribir.

También al escribir un texto el escritor hace muchas cosas a la vez. Un escritor experto conoce los tipos de textos más adecuados a las distintas situaciones y elige el que considera conveniente. Organiza sus ideas antes de escribir y se pregunta cuál es la mejor manera de expresarse para que el lector lo entienda. Mientras escribe, se pregunta por la ortografía de alguna palabra, revisa lo que escribió para ver si se entiende o si olvidó algo importante, y entonces, corrige el texto.

El niño que ingresa en la escuela es un aprendiz que, a lo largo de los años y con la ayuda de sus maestros y compañeros, se convertirá en lector y escritor experto.

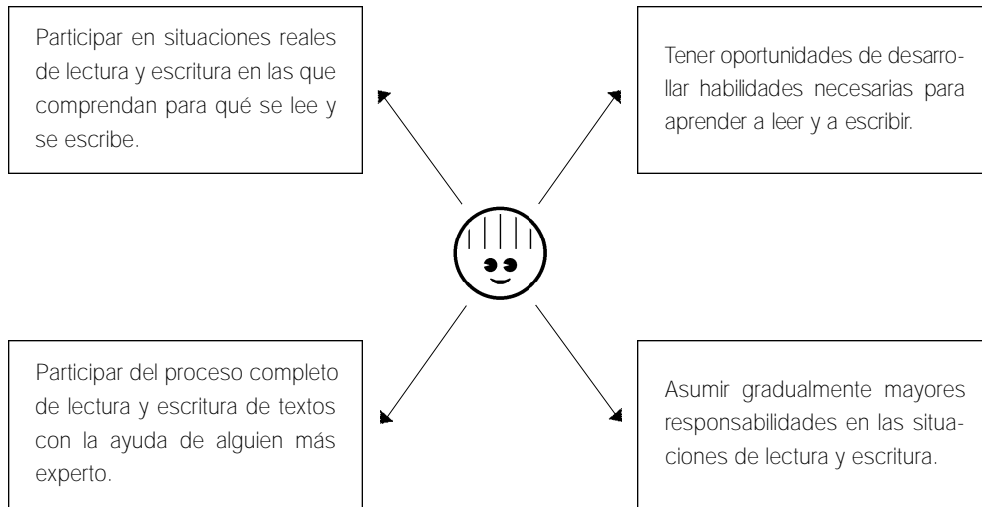
Aprendices de la escritura

“Los sastres habían desarrollado una organización sistemática de la enseñanza. De tanto en tanto [recurían a] la instrucción explícita; por ejemplo, el maestro podía demostrar cómo coser un botón o arreglar un cierre, o se pedía a un joven aprendiz que practicara costura sobre un retazo de tela descartado. Pero más importante era el modo en que los aprendices eran mantenidos ocupados en actividades productivas mientras eran expuestos a –y obtenían práctica en– los pasos restantes del proceso de confección.”

J. Lave (1978)

Cuando un aprendiz se incorpora a un proceso de producción, su aprendizaje se organiza de manera que conozca los objetivos y que presencie el proceso completo. Al principio su intervención es limitada, pero gradualmente desarrolla las habilidades necesarias para aumentar su participación. Para ello, se organizan actividades que promuevan la adquisición de las habilidades que el principiante necesita para incrementar su participación en un proceso y que no puede adquirir sin práctica frecuente.

Recuperar esta modalidad de enseñanza para la alfabetización de los niños implica ofrecerles posibilidades puntuales como las que aparecen en el siguiente esquema.



De esta forma, se busca que desde el principio del aprendizaje los niños participen del proceso completo de lectura y escritura de textos: desde que comienza la situación, cuando el lector (o escritor) se plantea un objetivo de lectura (o escritura), hasta que finaliza la situación, cuando el lector o el escritor alcanzó su meta u objetivo.

En las primeras situaciones el niño participa con mucho apoyo del adulto y, gradualmente, va asumiendo mayores responsabilidades: se hace cargo de partes cada vez más complejas de la tarea hasta que llega a ser un lector y escritor experto. Para que ello sea posible, es necesario que, a través de la práctica, adquiera y perfeccione habilidades que son parte del proceso: el reconocimiento rápido de palabras, la escritura de palabras respetando la ortografía convencional o la posibilidad de darse cuenta cuando no comprendió el significado de una palabra o de una idea del texto.

¿Para qué aprender a leer y a escribir?

Participar en situaciones reales de lectura y escritura

Las situaciones "reales" de lectura y escritura son situaciones en las que se lee y se escribe con un propósito. Para que el aprendiz pueda dar los primeros pasos en el camino de convertirse en lector y escritor experto necesita comprender para qué se lee y se escribe. Si el niño no comprende el objetivo de las situaciones de lectura y escritura difícilmente pueda participar en ellas o tenga la motivación para hacerlo.

Muchos niños, antes de ingresar en la escuela, han tenido en sus hogares numerosas oportunidades de ver cómo los adultos utilizan la escritura para dejarse mensajes, para recordar algo, para informarse, para disfrutar de un texto. Estos niños llegan con muchos conocimientos sobre las funciones de la escritura.

Otros niños, en cambio, vienen de hogares en los que la escritura prácticamente no se utiliza. Para estos niños aprender a leer y a escribir implica adquirir un conocimiento nuevo que no necesariamente se utilizará en las situaciones cotidianas fuera de la escuela. ¿Para qué aprender a leer y a escribir, entonces? Muchos niños nunca logran encontrar una respuesta satisfactoria a esta pregunta y terminan la escuela con un muy bajo nivel de alfabetización.

Para que los niños puedan comprender para qué se lee y se escribe es necesario que participen, junto con sus maestros y compañeros, de situaciones de escritura y lectura de textos con objetivos diversos. En esas situaciones:

- los niños ven cómo un adulto u otro niño utilizan la escritura;
- el maestro señala explícitamente para qué se escribe.

Cuando los niños han tenido y tienen en sus hogares experiencias frecuentes con la escritura, el maestro debe retomar las funciones que la escritura cumple en aquel entorno. En las escuelas ubicadas en comunidades en las que la escritura tiene escasas funciones es el maestro quien debe constituirse en un modelo de lector y escritor y organizar situaciones en las que los niños puedan participar comprendiendo la función que tienen la lectura y la escritura en cada una de ellas.

Propuestas para ayudar a los niños y a las niñas a comprender las funciones de la lectura y la escritura

- Ofrecer a los niños y las niñas ejemplos de las funciones que la lectura y la escritura han cumplido y cumplen en la vida de los maestros.
 - El maestro lleva a la escuela un libro que le gustaba mucho cuando era pequeño. Lo lee al grupo, cuenta en qué situaciones lo leía y si se lo leía otra persona. Comenta por qué le gustaba ese libro en particular. Explica a los niños que muchas veces se lee por placer.
 - El maestro comparte con los niños alguna carta que haya recibido y que sea importante para él. Cuenta a los niños quién es la persona que la envió, cuándo y para qué, y cuándo y cómo la recibió, etc. Se puede invitar a los niños a traer cartas que ellos hayan recibido.
 - Se muestra a los niños alguna foto de la infancia del maestro o de sus familiares. Abajo o atrás de la foto se escribe la referencia del lugar y el momento en que fue tomada y se explica a los niños que, de este modo, no se olvida esa información. También se puede proponer a los niños que traigan fotos, si tienen alguna.
 - El maestro lleva algún boletín escolar o cuaderno de su infancia. Lo lee con los niños. Les cuenta por qué lo conservó.
 - El maestro comparte con los niños distintas escrituras que produzca en su vida cotidiana: listas de objetos, anotaciones en una agenda, etcétera.
- Hacer participar a los niños en situaciones en las que la lectura y la escritura sean necesarias para la organización de la vida en el aula. Se puede utilizar la escritura para:
 - controlar la asistencia;
 - elaborar una lista de los “ayudantes” del maestro;
 - escribir las reglas de convivencia;
 - escribir notas con información para los padres o para otros grupos;

- hacer un listado de los libros de la biblioteca y utilizarlo para controlar que no falte ninguno;
- hacer un listado de juegos u otros materiales que puedan tener en el aula.

Además de planificar situaciones específicas para que los niños conozcan y comprendan las funciones de la escritura, es importante que siempre que se lea y se escriba, el maestro explicita la función que tiene la escritura en cada situación.

Participar del proceso completo de lectura y escritura

Imaginemos un viaje a un país distante. Al llegar, nos dicen que tenemos que aprender una práctica habitual en ese lugar: construir iglúes. Sabemos para qué sirve un iglú, es decir, conocemos la función del producto de nuestra tarea. Ahora debemos aprender cómo construirlos.

Para comenzar nuestro aprendizaje, nos sientan en un campo de hielo y nos dicen que tenemos que cortar cubos de hielo. Hasta que no logremos darles la forma adecuada, no podremos pasar al paso siguiente. Durante semanas todo lo que hacemos es cortar hielo. Finalmente, perdemos el interés y decidimos no aprender a construir iglúes.

Al igual que el aprendiz del ejemplo, si el niño que está aprendiendo a leer y escribir solamente participa de aspectos parciales de la tarea –por ejemplo, trazar las letras– perderá todo interés y motivación para alfabetizarse. **El niño necesita participar de situaciones en las que los aspectos parciales se completen con otras tareas para cumplir con la meta de toda situación de lectura o escritura: comprender o producir un texto.**

Al participar en situaciones completas de lectura y escritura, el niño realiza las siguientes operaciones.

- El niño puede comenzar a comportarse como un lector o un escritor. Aunque todavía no pueda leer ni escribir textos en forma independiente, sí puede asumir algunas tareas en un proceso de lectura y escritura en colaboración con su maestra y sus compañeros. De este modo, si bien cada uno de los niños no es un lector o escritor experto, el grupo sí lo es.
- El niño comienza a aprender las estrategias para comprender y producir textos.



Para que los niños puedan participar de situaciones completas de lectura y escritura los maestros deben organizarlas cuidadosamente y planificar la participación de los alumnos según las habilidades y los conocimientos que cada uno posea.

En toda situación deben prever qué tareas quedarán a cargo del maestro, cuáles realizarán en forma conjunta el maestro y los niños y cuáles pueden realizar los niños solos. Asimismo, deberán planificar situaciones en las que los niños asuman, gradualmente, mayores responsabilidades.

Situaciones de lectura

La lectura en voz alta a los niños y las niñas

La lectura en voz alta a los niños permite distribuir las responsabilidades en una situación real de lectura y comprensión de un texto. Al leer un texto, el lector experto realiza muchos procesos a la vez. En las situaciones de lectura en voz alta, la responsabilidad de realizar estos procesos se distribuye entre el maestro y el grupo de niños. **El maestro realiza lo que los niños no pueden hacer solos: leer el texto. Los niños, por su parte, participan, con el apoyo del maestro, de los restantes procesos que permiten la comprensión del texto.**

Las situaciones de lectura en voz alta a los niños se pueden proponer tanto para leer textos narrativos como textos expositivos.

El siguiente registro corresponde a una situación en la que una maestra leyó un cuento a niños de segundo y tercer años de un centro de apoyo escolar de la Red de Apoyo Escolar.



Trate de identificar estrategias, inferencias, relaciones y procesos.

Antes de leer el cuento

¿Qué estrategias utiliza la maestra para activar los conocimientos que los niños ya tienen sobre el tema del cuento?

Durante la lectura del cuento

¿Quién lee el texto?

¿Se trabaja sobre el vocabulario? ¿En qué momento?

¿Se realizan inferencias? ¿Quién las realiza?

¿Se establecen relaciones entre lo leído y el conocimiento previo de los niños?

¿Qué estrategias utiliza la maestra para establecer relaciones causales en el texto?

¿Participan los niños de este proceso?

Maestra: –“El tesoro escondido del capitán Tifón”. Veamos qué tiene el capitán Tifón.

Daiana: –El tesoro.

Maestra: –Tiene un tesoro.

Nicolás: –Y el mapa.

Maestra: –Tiene un mapa.

Nicolás: –La pistola y la espada.

Rodrigo: –La pata de palo.

Maestra: –La pata de palo. ¿Qué más?

Milton: –Y la bandera con esqueleto.

Maestra: –¿Cómo se llama lo que tienen dibujado las banderas de los piratas?

Rubén: –Calavera.

Maestra: –Muy bien. Bueno, empiezo. Muestro, leo, muestro. “El tesoro escondido del capitán Tifón.” Así empieza el libro: “El capitán Tifón era un pirata, eso decía él, era el pirata más malo y astuto del mundo. Eso decía él”.

Yamila: –¿Cómo “astuto”?

Maestra: –¿Qué quiere decir “astuto”?

Carolina: –Que es muy vivo.

Maestra: –Claro, que es vivo, inteligente, “El más astuto del mundo”, eso decía él. Miren.

Nico: –Y acá ¿qué está haciendo?

Rubén: –Está viendo si viene algún barco, algo.

Maestra: –A ver si vienen a robar el tesoro que tenía. Sigo: “Atacaba castillos”, miren acá está el barco. ¿Se acuerdan que habíamos visto ya un barco pirata en el libro de Tomás? ¿Cómo se llamaban esos barcos? Gaaa...

Milton: –Galeón.

Maestra: –Galeón, muy bien. “Capturaba barcos” el capitán Tifón, “incendiaba pueblos enteros”, el capitán Tifón, miren.

Rodrigo: –Era todo malo y quemó toda la casa de ellos.

Maestra: – “Y hacía caminar a la gente por el tablón.” ¿Para qué los haría caminar por el tablón?

Caro: –Para tirarlos al mar.

Daiana: –Y los tira por la borda con los tiburones.

Maestra: –¿Dónde habíamos visto eso?

Milton: –En Peter Pan.

Maestra: –¿Y por qué quería tirar a la gente al mar?

Milton: –Eran sus prisioneros.

Rodrigo: –De los barcos.

Maestra: –Claro, serían prisioneros que él tomaba cuando atacaba barcos.



Cuentos, leyendas, historias, relatos de experiencias personales, las noticias, son todos textos narrativos cuya producción y comprensión es, en general, más fácil que la de los textos expositivos.

Esto se debe a que el conocimiento necesario para procesar los textos narrativos es, a menudo, familiar: hay una mayor correspondencia entre los conocimientos de los niños, esto es, sus guiones, y los sucesos y eventos de los cuentos.



Los textos expositivos, por su parte, presentan formas más variadas de organizar la información, información que, por el objetivo de estos textos –enseñar nuevos conocimientos– está, con frecuencia, alejada de las experiencias infantiles. De ahí que su lectura requiera de una mayor participación del docente para modelar los procesos: reconocer el vocabulario desconocido, hacer inferencias, relacionar la información dentro del texto y con información adicional.

En un grupo de niños de segundo y tercer año una maestra leyó un texto expositivo sobre “El desierto”.

Maestra: –Hoy vamos a leer un texto. Yoana reparte. ¿Quién quiere leer el título? Dale, Jimena.

Jimena: –“El desierto.”

Maestra: –El texto que vamos a leer hoy es sobre el desierto. Nosotros ya sabemos algunas cosas sobre el desierto, porque leímos en otros textos. Así que vamos a hacer una cosa: vamos a anotar en esta columna lo que ya sabemos y en esta otra vamos a anotar si alguien tiene alguna pregunta, algo que quiera saber.

(Escribe en el pizarrón.)

Lo que sabemos

Lo que queremos saber

Lo que aprendimos

Maestra: –La última columna la vamos a completar después de leer el texto. A ver, ¿alguien se acuerda de lo que leímos sobre una planta que crece en el desierto?

Andrea: –Cardones.

Maestra: –Cardones. ¿Y dónde vivían los cardones?

Lucía: –Donde no llueve.

Fabio: –Yo el otro día corté una planta como cardón que tiene la Yoli y había agua adentro. De verdad.

Maestra: –Claro, ¿se acuerdan que los cardones guardaban el agua? ¿Por qué?

Lucía: –Porque llovía muy poco. Así tenían.

Martín: –¡Ya sé! El desierto.

Maestra: –Muy bien, los cardones crecen en lugares que son desérticos. ¿Y en esos lugares hay muchas plantas o pocas?

Dario: –Muchas.

Juli: –¡Pocas!

Maestra: –Pocas, porque son pocas las plantas que pueden vivir donde llueve poco.

Lucía: –¿Y animales hay?

Maestra: –Miren qué buena pregunta. Vamos a hacer una cosa. Vamos a empezar a anotar. Lo que sabemos es que en los desiertos llueve poco...

Andrea: –Y hay cardones.

Juli: –Que guardan agua.

Maestra: –Bueno, anoto. (*La maestra escribe*). Y en la columna de lo que queremos saber vamos a preguntar si hay animales, como dijo Lucía.

[...]

Maestra: –Bueno, leo. "El desierto. ¿Se acuerdan de los cardones que crecen en el desierto donde casi nunca llueve?"

Varios chicos a la vez: –Síiii.

Maestra: – "Durante meses, la tierra está sedienta." ¿Qué quiere decir sedienta?

Alicia: –Que tiene sed.

Maestra: –¿Y por qué tiene sed la tierra?

Andrea: –Y porque no llueve.

Maestra: –Porque no llueve, como anotamos nosotros.

[...]

Maestra: – "Pero un día, un viento liviano y húmedo se levanta, las nubes se amontonan rápidamente en el cielo, la luz se apaga y los colores del desierto se vuelven más oscuros." ¿Qué estará por pasar?

Alicia: –Va a llover. Justo ahí.

Maestra: –¡Bien! ¿Cómo te diste cuenta?

Alicia: –Por las nubes que dice.

[...]

Maestra (*sigue leyendo*): –"El cielo va a derramar el agua de un año. Las plantas, los animales –atenta, Lucía– y la arena absorben de un trago todo lo que queda de agua." Acá encontramos la respuesta a una de nuestras preguntas, ¿no, Lucía?

Lucía: –Los animales.

Maestra: –Sí, después lo vamos a anotar.

Andrea: –Pero, ¿qué animales hay?

Maestra: –Esa información por ahora no apareció. Vamos a ver si acá dice. Si no, vamos a tener que buscar en otro lado. Pero acá decía que absorben el agua de un trago. ¿Qué quiere decir eso?

Juli: –Que se la toman toda, glup.

Maestra: –Claro, ¿como quién?

Dario: –Como Julián.

Maestra: –No. ¿Sobre quién hablamos que guardaba el agua?

Andrea: –Los cardones.



Identifique:

- ¿Qué estrategia usa la maestra para activar el conocimiento previo de los niños?
- ¿Qué hace la maestra cuando encuentra una palabra que los niños pueden no conocer?
- ¿Qué relaciones establece la maestra entre el texto y otros conocimientos y la información?
- ¿La maestra o los niños hacen comentarios sobre información implícita que es necesario inferir?

.....

Propuestas de situaciones de lectura en voz alta para los niños y las niñas

¿Qué leer a los niños y las niñas?

- Los cuentos tradicionales ("Blancanieves y los siete enanitos", "Caperucita Roja", etc.) son especialmente recomendables para los niños pequeños porque tienen una estructura sencilla.
- También resultan de fácil comprensión los cuentos con una estructura repetitiva, esto es, cuentos en que una misma situación se repite con ligeras variaciones (por ejemplo, cuentos en los que el protagonista está buscando algo y va pidiendo ayuda a diferentes personajes) como el cuento de la "Gallina Trula" o "El hombrecito de mazapán".
- Se debe procurar que el tema y los personajes de los primeros cuentos no resulten demasiado lejanos del mundo de referencia de los niños. Además de los cuentos clásicos suelen ser recomendables los cuentos protagonizados por animales y las leyendas de la zona en la que esté ubicada la escuela.
- Las series de cuentos protagonizados por un mismo personaje facilitan la comprensión porque el niño se familiariza con el protagonista y su mundo. Por ejemplo, se puede leer a los niños la serie de cuentos del Conejo Federico de H. Wilhelm, publicada por la Editorial Andrés Bello. "Los Grendelines", de Elsa Bornemann, también puede resultar interesante.

- Para los niños de tercer año se puede elegir una novela y leerla por capítulos.
- Es importante leer también textos expositivos en los que los niños puedan aprender sobre el mundo. Al seleccionar textos expositivos se debe procurar que tengan un vocabulario accesible y que no aporten demasiada información que a ellos les resulte nueva.

¿Qué situaciones se pueden proponer a los niños luego de la lectura de un cuento?

Las situaciones que se propongan a los niños luego de la lectura de un cuento deben tener por objeto profundizar el conocimiento de los niños sobre las características de los cuentos y así facilitar la comprensión. Si se pretende que ellos disfruten los cuentos y se vuelvan lectores expertos y entusiastas es necesario ayudarlos a comprenderlos cada vez mejor. Nadie puede sentir placer por algo que no comprende.

- La primera situación que se plantea siempre luego de la lectura de un cuento es la **renarración**. Por otra parte, los niños suelen solicitar y disfrutar de las lecturas repetidas. Estas lecturas permiten que los niños vayan avanzando en la comprensión del cuento leído. Asimismo, al conocer el cuento, los niños pueden tener una mayor participación en la situación de lectura y, de este modo, sentirse verdaderos lectores.

También se pueden proponer otras situaciones como las sugeridas a continuación.

- **Juegos con los personajes de los cuentos**
 - Se elabora un listado de los personajes de un cuento (o de varios cuentos). Luego la maestra piensa en un personaje y los niños deben adivinar de cuál se trata. Para eso, ella les proporciona pistas: alguna característica física del personaje o algo que le haya sucedido en el cuento. Por ejemplo, si la maestra está pensando en una hermanastra de "La Cenicienta" puede decir que se trata de una muchacha fea y mala o de una muchacha que maltrata a su hermana.

- Se puede proponer a los niños que se pongan en el lugar de los personajes de los cuentos y que piensen qué harían ellos. Por ejemplo, luego de leer “Ricitos de Oro y los tres osos” se puede preguntar a los alumnos qué habrían hecho ellos en la situación de Ricitos cuando despertó y se encontró con una familia de osos enojados.

- **Juegos con la secuencia narrativa de los cuentos**

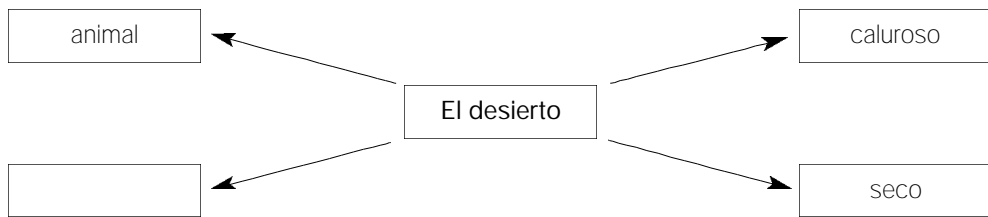
En estos juegos el foco está puesto en que los niños atiendan al orden en que se dan los sucesos en los cuentos.

- **“¡Me equivoqué!”** La maestra relata un cuento que los chicos ya conocen, pero, al contar los hechos “equivoca” el orden en que ocurrieron. Los niños deben corregirla.
- **El camino del cuento.** Luego de la lectura de un cuento se dibuja un camino en el pizarrón y en distintos puntos del camino se van anotando los episodios del cuento en el orden en que sucedieron. Se obtiene así una representación gráfica de la secuencia narrativa.
- **Ordenar el cuento.** La maestra entrega a los niños dibujos que representan los momentos principales de un cuento y los niños deben ordenarlos y volver a contar la historia. Una variante más compleja de este juego consiste en entregar a los niños una versión simplificada del texto del cuento escrita en tiritas de papel. Las tiritas se entregan desordenadas y los niños deben ordenarlas para que la historia quede bien armada.
- **Somos dibujantes.** Se puede proponer a los niños que sean los ilustradores de un cuento que se les leyó. Para eso, entre todos deciden qué episodios van a ilustrar y quién va a hacer cada dibujo. Los niños dibujan y escriben una síntesis de lo que cada dibujo representa. Finalmente, todos los dibujos se juntan y se arma un libro con el cuento ilustrado.
- **Juegos con el tiempo y el espacio en los cuentos.** Los cuentos transcurren en una época y un lugar determinados. A veces, el tiempo y el espacio no están especificados, pero se trata de una época remota. Se puede proponer a los niños adaptar las historias a espacios y tiempos diferentes. Por ejemplo, se puede reescribir “Blancanieves y los siete enanitos” adaptada al presente: ¿qué tendría la madrastra en lugar de un espejo mágico? ¿Una computadora?

¿Qué situaciones se pueden proponer a los niños y las niñas luego de la lectura de un texto expositivo?

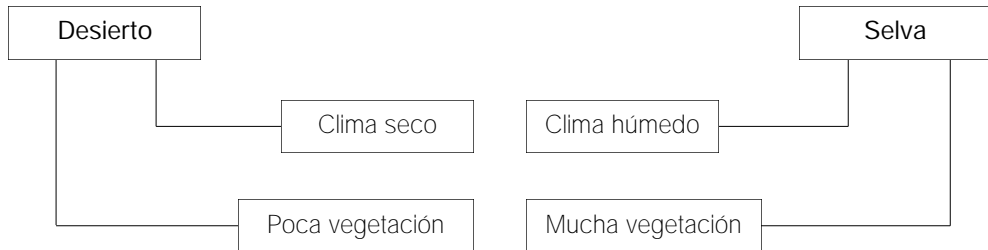
- Si el texto es una descripción o incluye un fragmento descriptivo, se puede hacer un recuadro central grande en el que se escribe el nombre del lugar, la persona o el animal que se describe y recuadros pequeños donde se escribirán sus características.

Esquema 1



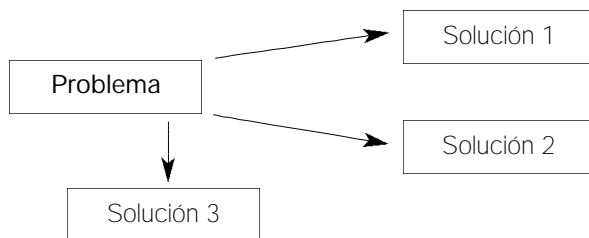
- Si en el texto se comparan elementos, personas, lugares, se puede recurrir a un esquema como el siguiente:

Esquema 2



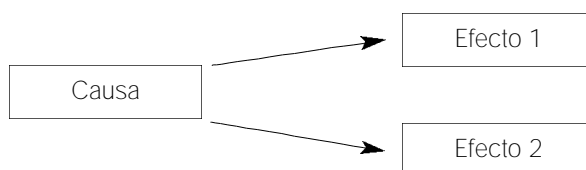
- Cuando el texto expositivo plantea un problema y una o varias soluciones, el esquema a completar podría ser:

Esquema 3



- En el caso de un texto con una estructura de causa-efecto –esto es, un texto en el que se explican las causas de un fenómeno–, en el primer recuadro se resumiría la causa y en los restantes, los fenómenos, hechos, problemas que produce (los efectos).

Esquema 4



En todas estas situaciones se puede completar y reelaborar la información del texto original agregando información proporcionada por el maestro o por los mismos alumnos.

Lectura compartida, lectura guiada y lectura independiente



A medida que los niños y las niñas crecen y adquieren mayores habilidades de lectura y escritura pueden asumir más responsabilidades.

Se trata de un proceso gradual en el que el maestro no abandona el apoyo que da a los niños sino que va generando situaciones en las que ellos realizan cada vez más tareas.



Compare las siguientes situaciones de **lectura de textos** que se dieron en un grupo de niños de primer a tercer año.

Situación 1

Luego de leer dos veces una poesía y de conversar sobre ella con los niños, la maestra propone:

Maestra: –Bueno, ahora vamos a hacer así: yo voy a leer una parte de la poesía y ustedes van a completar lo que falta. ¿Se animan? Hagamos una prueba. Yo leo:

“Hace tiempo que tengo una gran...”

Niño: ...– ¡duda!

Maestra: –¡Eso es!, ustedes tienen que terminar el verso. Empezamos de nuevo: “Hace tiempo que tengo una gran...”.

Niños a coro: –... ¡duda!

Maestra: – “Hay una vaca que jamás...”

Niños a coro: –... ¡saluda!

Situación 2

Maestra: –Este texto se llama “¿Cómo se protegen los animales?”. ¿Ustedes saben cómo se protegen los animales?

Niño 1: –Muerden.

Niño 2: –A mí me mordió el perro de la Sara una vez.

Maestra: –¿Vos le hiciste algo?

Niño 2: –No, pero como yo tenía un palo se pensó que le iba a pegar.

Maestra: –Claro, los perros cuando se sienten en peligro, muerden. ¿Ustedes saben qué significa sentirse en peligro?

Niño 3: –Cuidado.

Niño 4: –Que te quieren pegar.

Maestra: –Claro, cuando alguien está en peligro es porque le quieren hacer daño o le puede pasar algo malo. Bueno, en este texto se habla de lo que hacen los animales cuando se sienten en peligro. Antes de que empiecen a leer hay una cosita más que les quería decir. ¿Ustedes saben lo que es un camaleón?

Niño 5: –Un león.

Maestra: –El nombre es parecido pero es un animal bastante diferente a un león. El camaleón es un animal que cambia de color según dónde se para. Por ejemplo, si se parara arriba de esta mesa, ¿de qué color se volvería?

Niño 6: –Verde.

Maestra: –Claro. Bueno, ahora ya pueden empezar a leer en silencio. Cuando terminan me llaman y vamos a conversar sobre lo que leyeron.

Situación 3

Maestra: –Bueno, Juan va a ser bibliotecario hoy, así que le piden a él los libros que quieren. Acuérdense de que cuando terminan de leer se los tienen que devolver a él en la mano. No vale dejarlo por ahí, porque se pierden o se rompen. Empecemos. Tenemos tiempo hasta las 4.



¿Qué diferencias encuentra en la participación del maestro y de los niños en las distintas situaciones?

.....

.....

En la primera situación se da una **lectura compartida**. En estas situaciones el niño participa no sólo escuchando los fragmentos que lee la maestra sino también leyendo él mismo algunas palabras. Si se trata de niños que están comenzando a leer, es importante que ya conozcan el texto, que la maestra se los haya leído una o dos veces antes de proponerles participar.

La segunda es una situación de **lectura guiada**. En esta situación los niños leen un texto solos o en grupos, pero la maestra, aunque no realiza la lectura, da apoyo a los niños para facilitar la comprensión del texto:

- lee el título y plantea un interrogante a partir de él;
- promueve un intercambio sobre el texto que active los conocimientos de los niños y les proporcione la información necesaria para entenderlo;
- explica el significado de palabras desconocidas o poco frecuentes;
- puede escribir en el pizarrón una o dos oraciones que resuman el contenido y que sean una guía general del proceso de comprensión;
- puede señalar y hacer que los niños subrayen las palabras que les proporcionan pistas para hacer inferencias.

La tercera es una situación de **lectura independiente**, en la que los niños eligen los libros que van a leer y los leen solos. También es posible organizar situaciones de lectura independiente en las que los niños lean por su cuenta un texto que no eligen libremente, sino que les es entregado por la maestra.

Para decidir la implementación de una situación de lectura compartida, guiada o independiente, se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- 1 El nivel de conocimiento de los niños.** Un mismo texto se puede leer de maneras diferentes según el grupo de que se trate. Así, por ejemplo, con una copla se puede hacer una lectura compartida en primer año, pero los niños de tercero pueden leerla en forma independiente.
- 2 El tipo de texto que se va a leer.** Los textos más complejos requieren de situaciones en las que el maestro tenga mayor participación. Por ejemplo, en tercer año se puede proponer una lectura guiada de un cuento breve, pero se sigue utilizando la lectura en voz alta a los niños para leer textos expositivos. Esos mismos niños pueden hacer lecturas independientes de breves mensajes que se manden entre ellos.

Propuestas de situaciones de lectura compartida, guiada e independiente

- **Con los niños y las niñas más pequeños, que aún no leen bien por su cuenta, solamente podrán implementarse situaciones de lectura compartida.**
 - Es recomendable comenzar leyendo poesías, dado que la rima ayuda a los niños a identificar la palabra que deben leer. Sugerimos la lectura de coplas o poesías breves, tales como las de *Zoo loco*, de María Elena Walsh. Luego se puede abordar la lectura de poesías más extensas.
 - Pueden hacerse lecturas repetidas de cuentos breves y, preferentemente, con estructura repetida. En este tipo de cuentos la maestra puede dejar que los niños lean las palabras que se repiten varias veces en la historia. Por ejemplo, en el cuento "Ricitos de Oro y los tres osos", los niños leen las palabras "grande", "mediano" y "chico", que se repiten cuando la niña prueba la sopa y se sienta en las sillas o en las camas.
 - Los niños pueden hacer lecturas repetidas de un texto con el objetivo de lograr una lectura clara y expresiva. Luego graban el texto en un casete que será escuchado por niños más pequeños.
 - Se pueden hacer lecturas compartidas con ayuda de un grabador. La maestra graba una poesía y entrega a los niños la poesía cortada en tiritas (verso por verso). Luego de escuchar la poesía en el grabador, los niños tienen que ordenar los versos y hacer una lectura compartida con la grabación.
- **Las situaciones de lectura guiada se pueden llevar a cabo, inicialmente, con textos breves y de estructura sencilla.**
 - Para trabajar con un grupo de niños de tercer año, la maestra pidió a las madres que le relataran anécdotas ocurridas cuando ellas eran pequeñas. Escribió breves textos con esos relatos y se los entregó a los niños para que los leyeran. Antes de la lectura, ayudaba a los niños a identificar en el texto cuál de las madres era la protagonista de la historia y les proporcionaba la información necesaria para comprenderla. Luego, los niños leían por su cuenta e ilustraban los textos.

– Cuando en un aula los niños leen en grupos textos diferentes –por ejemplo, distintos textos sobre animales buscando información para un proyecto– la maestra puede guiar la lectura de cada grupo.

• **La lectura independiente se puede proponer a niños y niñas con mayores habilidades de lectura. Aun así, es importante graduar el tipo de textos que se les pide que lean.**

– Los niños pueden comenzar releyendo, en la biblioteca, cuentos que la maestra leyó en voz alta alguna vez.

– Se pueden organizar “clubes de lectores”: todos los niños leen un mismo cuento en silencio y luego lo comentan y discuten algún aspecto de la historia (por ejemplo, si se lee “La Bella Durmiente” se puede discutir qué otras cosas podrían haber hecho los padres de la protagonista para evitar que se pinchara el dedo).

– Se puede pedir a los niños que traigan textos que hayan leído en sus casas (recortes de diarios, textos proporcionados por algún hermano mayor, un folleto distribuido por la sala de salud, etc.) y que los comenten con el grupo.

Situaciones de escritura

Escriben lo que decimos

Para que los niños puedan participar de la escritura de textos cuando aún no escriben palabras en forma convencional pueden proponerse las situaciones llamadas “escriben lo que decimos”. En estas situaciones, el maestro escribe en el pizarrón el texto que los niños van elaborando con su ayuda.



Pero el maestro no actúa como un simple escriba que se limita a registrar las ideas no siempre bien organizadas de los niños y las niñas. Por el contrario, interviene siempre que sea necesario para modelar y colaborar en todos los procesos de producción de textos.

De este modo, los niños pueden participar de los procesos de planificación de la escritura, de organización de la información, de selección del vocabulario y, luego, de revisión y corrección del texto escrito.

Asimismo, el docente hará señalamientos explícitos sobre aspectos tales como el uso de mayúsculas, comas, puntos, signos de interrogación o el formato del texto (por ejemplo, si están escribiendo una carta, señalará que es necesario incluir un encabezamiento, un saludo final, etc.). De esta manera, guiará la atención de los niños hacia los distintos aspectos de un texto que tendrán que conocer para escribir en forma autónoma.

El siguiente registro corresponde a un grupo de niños de primero a tercer año que todos los lunes escribía una noticia para el diario mural.

Maestra: –Bueno, ¿quién tiene alguna noticia para contar?

Mario: –Yo, yo.

Maestra: –A ver, escuchamos lo que va a contar Mario.

Mario: –Me fui al Tigre.

Maestra: –¿Cuándo fuiste?

Mario: –El sábado.

Maestra: –El sábado fuiste al Tigre. ¿Con quién fuiste?

Mario: –Con mi papá y mi tío. Y pescamos bagres. Yo uno grande, pero se me escapó.

Maestra: –¡Ah! Fueron a pescar bagres. ¿Y cómo se te escapó el tuyo?

Mario: –No sé. Yo tiré, pero se soltó y se fue. Y mi papá pescó uno grande y después lo comimos.

[...]

Maestra: –Bueno, a ver. Vamos a escribir la noticia de Mario. ¿Cómo empezamos?

Niña: –Mario se fue al Tigre.

Maestra: –¿Cuándo?

Mario: –El sábado me fui.

Maestra: –Entonces: (*pronuncia mientras escribe*). El sábado... ¿a la mañana?

Mario: –Temprano.

Maestra: –Entonces (*lee*). "El sábado" (*pronuncia mientras escribe*) "a la mañana, Mario se fue al Tigre."

Mario: –Con mi papá...

Maestra: –... con su papá y su tío. ¿Era así, no? También fue tu tío, nos habías dicho.

Mario: –Sí.

[...]

Maestra: –A ver, leo lo que escribimos. Estén atentos a ver si está bien: "El sábado a la mañana Mario se fue al Tigre con su papá y su tío. Cuando llegaron se pusieron a pescar bagres. Mario atrapó uno, pero se le escapó. El papá de Mario pescó un bagre grande. Cuando volvieron a su casa lo comieron".

Niña: –¿Crudo lo comieron?

Mario: –No, nena, mi papá lo hizo a la parrilla.

Maestra: –Está bien lo que preguntó Elisa. Acá no dice que lo cocinaron. ¿Cómo lo ponemos?

Niña: –Volvieron a su casa, lo cocinaron y lo comieron.

Mario: –... a la parrilla.

Maestra: –Entonces, agrego con una flechita, total, después lo pasamos. (*Pronuncia mientras escribe.*) "Lo cocinaron a la parrilla y se lo comieron."



Analice en el texto:

¿En qué pasos del proceso de escritura participan los niños?

¿Cómo participan?

¿Qué hace la maestra para ayudarlos a participar?

¿Qué aspectos del proceso de escritura quedan totalmente a cargo de la maestra?

.....

.....

Propuestas para la escritura grupal de textos

- **El diario mural.** Los niños cuentan "noticias", hechos importantes que les hayan ocurrido a ellos o a personas conocidas. Estas noticias se escriben y quedan en una cartelera que es el diario mural del grupo o de la escuela.
- **Las notas o mensajes** que los maestros tengan que enviar a la familia de los niños o a otros integrantes de la escuela pueden dar lugar a una situación de "escriben lo que decimos".
- En los grupos de niños que están comenzando a aprender a escribir se pueden proponer situaciones denominadas "escriben lo que decimos" para producir materiales de lectura para la biblioteca: un libro de cuentos inventados por el grupo, una antología de poesías, de chistes o trabalenguas, etcétera.
- Las situaciones denominadas "escriben lo que decimos" se utilizan también como parte de otras situaciones. Así, por ejemplo, antes de la lectura en voz alta a los niños de un texto expositivo, la maestra les pide que comenten lo que saben sobre el tema y ella lo escribe en el pizarrón. Cuando, como parte de la discusión grupal de algún tema, los niños tienen que manifestar sus opiniones, la maestra las registra en el pizarrón.

Escritura espontánea

Cuando los niños participan de situaciones frecuentes y variadas de escritura de textos junto con su maestra, comienzan a interesarse por producir textos en forma espontánea. En estas situaciones los niños exploran tanto las características del sistema de escritura como las del proceso de producción de textos.

Los niños que llegan a la escuela con mucha experiencia en escritura suelen tener la confianza suficiente en sus conocimientos y habilidades para animarse a escribir desde el comienzo del año. A otros niños, en cambio, les cuesta más atreverse y necesitan mucho apoyo del docente.

Además de prever situaciones en las que los niños cuenten con el espacio para escribir espontáneamente, los maestros tienen que estar disponibles para atender sus dudas y responder siempre las preguntas que le planteen. Sólo así ellos sabrán que cuentan con la compañía del adulto en el desafío de lanzarse a escribir.

Propuestas de situaciones para que los niños y las niñas escriban espontáneamente

- Los niños suelen acompañar con escritura los dibujos que realizan.
- La producción de historietas puede dar lugar a que quieran escribir los diálogos entre los personajes.
- Los que se habitúan a relatar experiencias personales o cuentos a sus maestros y compañeros suelen luego querer ponerlos por escrito.
- Se puede instalar en el aula un buzón en el que puedan dejar mensajes a sus compañeros y maestros.
- También se puede colocar en una pared una cartelera donde puedan pegar mensajes, pensamientos, deseos, etcétera.
- Luego de alguna situación de escritura grupal sobre un tema, se puede dejar espacio para que los niños que lo deseen continúen escribiendo. Por ejemplo, si en el

grupo se trabajó sobre cosas que les gustan o disgustan o sobre los miedos, puede pegarse un afiche en el que ellos vayan agregando ideas que se les ocurran.

- Gran parte de la escritura espontánea suele consistir en mensajes afectuosos a los maestros, quienes ciertamente tienen que valorar mucho y alentar esta práctica.

Escritura compartida, escritura guiada y escritura independiente

Para que los niños asuman cada vez mayores responsabilidades en la producción de textos pueden proponerse situaciones de escritura compartida, escritura guiada o escritura independiente.



Lea las siguientes situaciones.

Situación 1

En un grupo de tercer año, los niños y las niñas están escribiendo experiencias personales que tuvieron en algún viaje.

Maestra: –Andrés y Rodrigo, ¿me cuentan qué van a escribir ustedes?

Andrés: –De cuando me fui al Paraguay. Que en las vacaciones me fui al Paraguay y en el viaje me "marié" y le vomité todo a mi mamá.

Maestra: –Está bien, ésa es una buena anécdota de un viaje. Pero tendrías que aclarar algunas cosas más. Por ejemplo, ¿por qué fuiste al Paraguay?

Andrés: –A la casa de mi abuelo.

Maestra: –Entonces, podés poner que en las vacaciones fuiste al Paraguay a la casa de tu abuelo. Escribanlo y después me lo muestran.

Situación 2

Un grupo de niños de primer año está escribiendo una adivinanza que inventó.

Maestra: –Entonces tenemos que escribir "Están en las casas". Yo empiezo y vemos quién sigue. (*Pronuncia mientras escribe.*) Eeeessstttáann.

Niño: –En las casas.

Maestra: –Sí, están en las casas. Milton, ¿querés escribir "en"? Los demás, díctenle para ayudarlo.

Niño: –... eeeeeee. La e.
 Varias voces superpuestas: la e, la i. Las casas. LLLL
 Niño: –Ennnn...
(Milton escribe "ein".)
 Niño: –Esta i no va...
 Milton: –Me están confundiendo.
 Maestra: –Fíjense por dónde va escribiendo y dictenle lo que corresponde.
 Niño: –Las, ahora "las". LLLLLL
(Siguen dictando.) (Milton escribe "La casa".)
 Maestra: –¿A ver? Están en las casas. Lasss casasss. Falta algo.
 Niño: –Las eses.
 Maestra: –Muy bien. Lassss casass porque están en todas las casas. ¿Y qué?
 Niño: –Y sirven para sostener el techo.
 Maestra: –Ahora escribe Yoana. Los demás la ayudan.
 Varios niños: –... pa-ra la erre, la a.
 Niño: –Sostener, la o, la ese, la te con la e.
 Varios niños: –El techo, la te con la e, la hache, la hache.
 Maestra: –Esperen un minuto. Para que suene "ch, ch", ¿cómo era? ¿Se acuerdan? Les voy a mostrar. *(La maestra escribe.)* Ahora Yoana, terminá. ¿Y la respuesta es?
 Niño: –La pared.
 Maestra: –Muy bien; la escribe Ariel.
 Varios niños: La pe, la a, la erre con la e, la de.
 Maestra: –Bueno, ahora la leemos para ver si está bien.

Situación 3

En un grupo de plurigrado (primero a tercer año) los niños y las niñas de tercero van a escribir sobre alguna travesura que hicieron cuando eran más chicos.

Maestra: –Bueno, acuérdense cómo hacemos siempre en el taller de escritura: primero tienen que pensar bien lo que van a escribir. Y después de escribir, tienen que revisar y corregir. Yo me voy a trabajar con los demás. Si tienen alguna duda, vienen y me preguntan.

(Los chicos se ponen a escribir.)



Identifique en qué caso se trata de escritura compartida, escritura guiada y escritura independiente.

.....
.....

En cada una de estas situaciones, ¿cuál es la participación de los niños y las niñas y cuál la de la maestra?

.....

.....

Propuestas de situaciones de escritura compartida, guiada e independiente

Tal como se planteó para la lectura, la decisión de implementar una situación de escritura compartida, guiada o independiente depende del nivel de conocimientos de los niños y del tipo de texto que se quiera producir.

- Las situaciones de **escritura compartida** son apropiadas para niños que están aprendiendo a escribir o para la escritura de textos complejos con niños que ya están más avanzados en el aprendizaje. Los maestros pueden ir graduando la participación de los alumnos: de la escritura de algunas letras o de alguna palabra a la escritura de frases y párrafos completos.
 - A medida que los niños van aprendiendo a escribir, en las situaciones denominadas “escriben lo que decimos” se los puede a invitar a escribir alguna palabra.
 - Todos los días se pueden recitar y escribir adivinanzas, chistes o trabalenguas. Los niños dicen textos que conocen o que inventan y entre todos se los escribe.
- Con los niños que tienen mayores conocimientos se puede proponer la **escritura guiada o independiente** de:
 - cartas;
 - mensajes que los niños se envían a través del buzón del aula;
 - experiencias vividas por los niños;
 - noticias;
 - epígrafes de fotos o ilustraciones;
 - cuentos;
 - historietas.

Una forma particular de **escritura guiada** se da cuando se pide a los niños que reescriban un cuento que se les leyó. De este modo, el cuento que escucharon es una especie de guía o sostén que apoya su producción.

Una situación privilegiada para la escritura de textos en forma guiada o independiente tiene lugar en el taller de escritura (véase la página 122 de este mismo módulo).



Analice diferentes situaciones de escritura.

¿Para qué tipos de textos propondría a sus alumnos una situación de escritura compartida, guiada o independiente?

.....
.....

—

—

—

Practicar para aprender más

Además de participar en situaciones reales y completas de lectura y escritura de textos, para aprender a leer y a escribir los niños necesitan participar de situaciones que les permitan ejercitar sus habilidades lingüísticas. Así como el aprendiz de sastre debía practicar costura en retazos de tela, la mayor parte de los niños necesitan mucha práctica para poder identificar los sonidos que conforman una palabra oral y saber qué letras representan esos sonidos en la palabra escrita, para leer palabras y escribirlas sin faltas de ortografía y para producir textos orales y escritos completos, coherentes y que otros puedan comprender.

Los niños que desde muy pequeños participan en sus hogares de situaciones de lectura y escritura ya han adquirido gran parte de estos conocimientos al ingresar en la escuela. Muchas veces parece que estos niños aprenden a leer y a escribir de un modo "natural", sin esfuerzo ni ejercitación, cuando en realidad se trata de chicos que llevan muchos años jugando y practicando con la escritura en sus casas.

Otros niños no han tenido estas oportunidades en sus hogares, por lo que, para aprender a leer y a escribir, necesitan que la escuela les brinde la posibilidad de practicar una y otra vez las habilidades necesarias.

Los sonidos de las palabras

Para aprender a escribir, los niños deben poder identificar los sonidos que forman las palabras y saber qué letras representan esos sonidos.

Las personas que ya saben leer y escribir encuentran muy difícil pensar en los sonidos de las palabras independientemente de las letras. Si se le pregunta a un adulto alfabetizado cuántos sonidos tiene la palabra "hay", probablemente dirá que tiene tres, porque no puede evitar pensar en la forma escrita de la palabra, que tiene tres letras. Sin embargo, la palabra "hay" tiene solamente dos sonidos.

¿Qué sucede con los niños? ¿Logran identificar los sonidos de las palabras? Por ejemplo, ¿qué contestaría un niño que no sabe escribir aún si se le pregunta cuántos sonidos tiene la palabra "pato"?

- Algunos niños no entenderían la pregunta. Cuando alguien dice "pato", ellos piensan en el animal, no en los sonidos de la palabra.
- Otros niños dirían que la palabra tiene dos sonidos: pa - to. Estos niños hacen un análisis silábico de la palabra porque, al hablar, las sílabas son más fáciles de identificar que los sonidos que la forman.
- Otros niños lograrían reconocer más sonidos y algunos podrían identificar los cuatro sonidos que forman la palabra: /p/ /a/ /t/ /o/.

Aprender a identificar los sonidos que forman las palabras –esto es, desarrollar la habilidad denominada conciencia fonológica¹ es un proceso gradual en el que los niños van logrando reconocer distintos sonidos en diferentes posiciones de la palabra. En orden de dificultad creciente, los niños logran identificar y producir:

- rimas;
- el sonido inicial de la palabra, luego el sonido final y por último los sonidos medios;
- todos los sonidos de la palabra en situaciones de síntesis de sonidos: un adulto va prolongando los sonidos de la palabra (sssoooolll = sol) y los niños deben unir esos sonidos e identificar la palabra;
- todos los sonidos de la palabra en situaciones en las que los niños deben prolongar cada uno de ellos.



La habilidad de analizar qué sonidos integran una palabra oral permite a los niños y las niñas identificarlos y escribirlos. Al leer, los niños deben realizar la operación inversa: en lugar de "separar" los sonidos deben sintetizarlos, esto es, "juntarlos". La habilidad de síntesis de sonidos también debe ser desarrollada a partir de situaciones que se propongan en el aula.

En un grupo de niños de primer año, la maestra presentó un títere, Rulo, que tiene una forma de hablar muy particular: prolonga los sonidos. Para comprender lo que Rulo dice, entonces, los niños tienen que "juntar" los sonidos que integran la palabra.

¹ Para una explicación más completa sobre conciencia fonológica, véase A. M. Borzone de Manrique, *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires, Aique, 1996, y A. M. Borzone de Manrique y colaboradores, *Módulos de Capacitación Docente*, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Maestra: –Ahora miren bien los dibujos que pegué en el pizarrón. Rulo va a decir el nombre de uno de esos dibujos y ustedes tienen que darse cuenta de cuál es.

Rulo: –Mmmm...

Daniel: –¡Mano!

Maestra: –Dani, tenés que esperar hasta que Rulo termine porque no podés saber cómo va a seguir la palabra.

Rulo: –Mmmeeeesssaaaa.

Carolina y Nancy: –¡Mesa!

Daniel: –¡Mano!

Maestra: –Mesa, muy bien. Mano empieza igual que mesa, con mmmm. Pero ¿qué sonido viene después de mmmm en mano?

Caro: –Aaaa...

Maestra: –Y Rulo dijo Mmmmeeeeee.



¿Por qué insistirá Daniel en decir "mano"? ¿Qué es lo que aún no puede hacer?
¿Qué criterio habrá utilizado la maestra para elegir una palabra?

.....
.....

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a identificar los sonidos de las palabras

- **Juegos con rimas**

- Para que los niños aprendan a identificar y producir rimas es conveniente comenzar trabajando con poesías y canciones. La maestra recita la poesía o canta la canción. Se comenta el contenido y luego se trata de identificar las rimas, analizar qué sonidos comparten las palabras que riman (por ejemplo, foca y loca comparten los sonidos /o/ /c/ y /a/).

En una primera etapa se trabaja oralmente. Más adelante, luego del recitado de la poesía se la presenta en un afiche para que los niños hagan lecturas repetidas del texto y relacionen los sonidos de las palabras que riman con las letras que se usan para escribirlas.

- Los niños pueden inventar nuevas rimas y cambiar la letra de la poesía o de la canción.
 - También se pueden realizar juegos con tarjetas de dibujos. Se presentan grupos de tarjetas y los niños deben aparear los dibujos cuyos nombres riman.
 - Se puede jugar al entrometido: se presentan tres dibujos. Los nombres de dos de los objetos dibujados riman y el tercero, no. Los niños tienen que identificar al "entrometido".
- **Juegos con el sonido inicial, medio y final de las palabras**
 - **¡Ése es mi nombre!** Se pueden proponer numerosos juegos con el nombre de los niños. Por ejemplo, el maestro dice un sonido y los niños deben darse cuenta de cuáles son los nombres que comienzan, terminan o tienen en el medio ese sonido. También pueden comparar los nombres e identificar aquellos que empiezan o terminan con el mismo sonido. Se puede proponer a los niños pensar palabras que comiencen o terminen con el sonido de sus nombres.
 - **¿Qué voy a decir?** La maestra pega una serie de dibujos en el pizarrón. El nombre de cada elemento dibujado tiene que empezar con un sonido diferente. La maestra dice el primer sonido (prolongándolo) del nombre de uno de los elementos y los niños tienen que darse cuenta de cuál es el dibujo que está por nombrar la maestra.
 - **Los detectives.** La maestra elige un sonido (por ejemplo, el sonido /a/). Lee a los chicos una serie de palabras y los niños tienen que encontrar las palabras que empiezan (o terminan) con el sonido elegido.
 - **¡Me equivoqué!** La maestra pega en el pizarrón una serie de dibujos (por ejemplo, gato, foca, cuna). Explica a los niños que ella va a decir el nombre de uno de los elementos y los niños tienen que señalarlo. Pero les advierte que tendrán que estar muy atentos porque a veces se confunde. La maestra comienza a decir los nombres pero, en lugar de nombrar los elementos dibujados, dice palabras que se diferencian de los nombres de los dibujos por empezar con un sonido distinto: *pato, boca, luna*.
 - **¡Me equivoqué 2!** El mismo juego se puede realizar cambiando algún sonido medio de las palabras. Así, se presentan tarjetas con dibujos de una casa, un mono o una copa y la maestra se confunde y dice *capa, moto y cola*.

- Situaciones para trabajar síntesis y prolongación de los sonidos de una palabra
 - Para que los niños realicen síntesis de sonidos, la situación ideal es inventar un personaje que hable prolongando los sonidos. De este modo, para comprender al personaje, los niños tienen que sintetizar los sonidos prolongados. Este juego se puede realizar usando un títere como personaje, como en el ejemplo de la página 103.
 - La prolongación de sonidos de una palabra también se puede utilizar en las situaciones de escritura de palabras.

Escribir palabras



Identificar los sonidos que forman las palabras permite a los niños y las niñas escribir de manera cada vez más completa. Este proceso se da gradualmente. Cuando comienzan a escribir palabras, muchos tienen un desempeño diferente según de qué palabra se trate.

Al ingresar a primer año, algunos niños pueden escribir palabras de memoria y las escriben en forma convencional. Para escribir el resto de las palabras, deben poder analizar los sonidos que forman la palabra oral y establecer la correspondencia con las letras que representan esos sonidos. En un principio, el análisis que los niños realizan de los sonidos de las palabras es incompleto, esto es, los niños no logran deslindar, "separar" todos los sonidos. Es por eso que no escriben todas las letras correspondientes.

En los primeros días de clase, Matías, un niño de primer año, escribió:

MAMÁ	LOS (por "sol")
PAPÁ	MSA (por "mesa")
MATÍAS	MAEA (por "milanesa")



¿Por qué pudo escribir algunas palabras en forma convencional y al escribir otras no incluyó todas las letras?

¿Cuál es la dificultad que tuvo con la palabra "sol"?

¿Por qué en la palabra "mesa" pudo escribir más de una letra por sílaba pero en "milanesa" escribió tan sólo una letra por sílaba?

.....

.....

En algunas palabras hay sonidos que son especialmente difíciles de identificar. Por ejemplo, es difícil reconocer las consonantes que están al final de una sílaba, como la "n" en *camión*. También resulta difícil identificar la segunda consonante de un grupo consonántico (gr, bl, cl, etc.). La mayor parte de los niños recién logra deslindar estos sonidos cuando ya han avanzado en el proceso de aprender a escribir.

En un grupo de primer año, de un centro de apoyo escolar del Gran Buenos Aires, la maestra promueve que los niños analicen los sonidos de la palabra para poder escribirla. En una situación de escritura compartida de una noticia ("La prima de Andrés se mudó al barrio") se dio el siguiente intercambio:

Maestra: –A ver, Diego, mostranos lo que escribiste. Acá hay un problemita. Miren cómo quedó escrito "prima". (*Diego escribió "pima".*) ¿Qué letra falta? Vamos a decir los sonidos a ver cuál es el que no escribimos. ¿Te animás, Elisa?

Elisa: –Ppppprrrrrr... ¡La erre falta!

Maestra: –Muy bien, faltó la erre. Completala, Diego.

(*Diego intercala la "r".*)

Maestra: –Ahora sigamos: "de Andrés".

Juan: –Dddddd...

(*Diego escribe "de".*)

Maestra: –Esperá, Diego, dejá que Andrés escriba su nombre.

(*Andrés lo escribe.*)

Maestra: –Sigue Rodrigo. "Se mudó." Ayúdenlo.

Rodrigo: –Mudó. Mu. ¿Cuál es la "mu"?

Elisa: –La eme y la u, pibe. Son dos.



La maestra pide a diferentes niños que hagan distintas tareas, teniendo en cuenta el nivel de conocimientos de cada uno. ¿Qué le pide la maestra a cada niño? ¿Qué podemos inferir acerca de su nivel de conocimientos?

Niño	Tarea solicitada	Nivel de conocimientos
Diego	Que escriba parte del texto.	Puede escribir palabras, aunque omite algunas letras. Por ejemplo, la segunda consonante del grupo consonántico /pr/.
Elisa		
Andrés		
Rodrigo		

En otro grupo, la maestra estableció una división de tareas para la escritura de palabras.

Maestra: –Bueno, ¿sobre qué vamos a hacer la lista de hoy?
 Javier: –Los colores.
 Gabriel: –Eso ya lo hicimos ayer.
 Maestra: –La semana pasada escribimos los colores, Javi. Mirá el cartel que quedó. ¿Alguna otra propuesta?
 Yoana: –Comidas escribamos.
 Maestra: –Buena idea. ¿Querés pasar primera, Yoana? ¿Qué puede escribir Yoana?
 Rafael: –Milanesa.
 Maestra: –¡Uy, qué larga! Va a necesitar mucha ayuda. ¿Empezamos?
 Caro: –Mmmmmm...
 Yoana: –¿La eme? (*Escribe.*)
 Gabriel: –Miiiiiiiiiii...
 Javier: –¡La í!
 Rafael: –Dejala a Yoana, pibe.



¿En qué consiste la división de tareas? Describa la situación.

.....

¿Cómo ayuda la división de tareas propuesta a los niños?

.....

Además de las dificultades que implica deslindar los sonidos, algunos niños no saben qué letras representan cada uno de esos sonidos en la escritura. Conocer las letras implica: poder identificarlas (*¿Cuál es la "a"?*), poder trazarlas y saber qué sonido representa cada una.



¿Conocen sus alumnos algunas letras al ingresar a la escuela? ¿Cuáles?

.....

.....

¿Cuáles son las letras cuyo trazado presenta más dificultades? ¿Cómo los ayuda?

.....

.....

Propuestas para que los niños y las niñas escriban palabras

- El trabajo con el **nombre propio** es una actividad muy significativa para el niño porque el nombre está relacionado con su identidad personal. Se pueden pegar carteles con los nombres de los niños en diferentes lugares del aula y cada niño debe encontrar el suyo. También se puede proponer pensar y escribir palabras que comiencen como el nombre de cada niño.
- Es muy importante aprovechar todas las situaciones de **escritura grupal de textos breves** para que los chicos escriban palabras. Por ejemplo, la maestra escribe en un papel afiche una poesía conocida por el grupo. En el texto de la poesía tienen que faltar algunas palabras. Los niños deben identificar qué palabras faltan y escribirlas.
- Se pueden **escribir y pegar tarjetas rotulando los distintos objetos del aula**. También puede proponerse escribir el nombre de los objetos que aparecen en fotos o láminas.
- Como se ejemplificó en uno de los registros, se pueden **proponer situaciones diarias de escritura** con ayuda de los compañeros: entre todos eligen un tema, como por ejemplo, "frutas", "animales", etc., y elaboran un listado de palabras de esa categoría. Para escribir, un niño pasa al frente y los demás le van "dictando" los sonidos, esto es, los prolongan para que el niño pueda identificarlo y escribir las letras correspondientes.

- Gran parte de las **actividades tradicionales** pueden ser de mucha utilidad: el tutti-frutti, el ahorcado, los crucigramas, los ejercicios de “fuga de letras” (se entrega al niño una hoja donde se escribieron palabras a las que les falta alguna letra), y también la escritura de palabras a partir de dibujos con el equipo de letras.

Escribir convencionalmente



¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que tienen los niños para escribir palabras de manera convencional?

.....

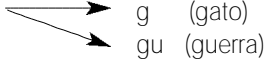
.....



La mayor parte de estas dificultades se explica porque, en español, la relación entre los sonidos de las palabras y las letras que los representan no es perfecta: hay sonidos que pueden representarse por más de una letra. Por ejemplo, el sonido /g/ a veces se escribe solamente con la letra “g”, como en “gato”, y a veces se representa con dos letras: “gu”, como en guerra.



¿Qué sonidos se representan siempre con la misma letra? ¿Cuáles pueden representarse con más de una letra?

Sonidos que siempre se representan de la misma manera	Sonidos que pueden representarse de más de una manera
Ejemplo: /a/	Ejemplo: /g/ 

Es importante que los niños aprendan a escribir convencionalmente por varias razones. Por un lado, por razones sociales: un texto bien escrito da una mejor imagen de quien lo produjo que un texto con faltas de ortografía.



Pero, fundamentalmente, los niños y las niñas deben aprender a escribir convencionalmente para poder comunicarse a través de la escritura.

Un texto con errores de ortografía es un texto difícil de leer y de comprender. Pensemos en un niño que aún no escribe convencionalmente y quiere escribir la palabra "guerra". Probablemente, en lugar de escribir "gu" se limite a escribir "g". Este niño tampoco sabe que para representar el sonido /rr/ en medio de la palabra se debe usar la doble erre. En consecuencia, la escritura del niño será: "gera".

Un maestro acostumbrado a trabajar con niños pequeños inmediatamente comprenderá que él quiso escribir "guerra". Pero es poco probable que fuera de la escuela alguien más entienda qué dice ahí.

El primer paso para que los niños aprendan a escribir convencionalmente es que tomen conciencia de que hay más de un modo de representar algunos sonidos, esto es, que comiencen a tener "dudas ortográficas".

Luego, es necesario que los niños conozcan y apliquen las reglas ortográficas en los casos en que se puede recurrir a una de ellas para resolver una duda.

Los niños de un grupo de segundo año están escribiendo mensajes que luego introducirán en un buzón.

Maestra: –Acuérdense de que tienen que pensar bien qué quieren escribir antes de empezar. Y acuérdense también de preguntarme cada vez que tengan dudas de cómo se escribe alguna palabra.

(Los niños comienzan a escribir.)

Ana: –Seño, ¿"bueno" va con be larga o con ve corta?

Maestra: –Con be larga, Ana.

Matías: –¿Y "voy a ir a tu casa"? ¿Con cuál va?

Maestra: –Ahí me dijiste muchas palabras. No entiendo cuál es tu duda.

Matías: –Con qué be.

Maestra: –¿Con qué be se escribe "voy"? Con ve corta.

[...]

Lucía: –Seño, para escribir "quiero" ¿va la de casa o la de queso?

Maestra: –¿Te acordás lo que dijimos? ¿Cuándo se usaba la "ce" de "casa" y cuándo se usaba la "q"?

Dolores: –Fijate en el cartel.

Maestra: –Ayudala, Dolores. Y después me dicen.

[...]

Lucía: –Con la de queso porque es con "i".

Maestra: –Muy bien.



En esta situación la maestra tiene dos estrategias diferentes para ayudar a sus alumnos: a Ana y a Matías les responde directamente, pero a Lucía le pide que busque ella misma la respuesta. ¿Por qué?

.....
.....

¿Qué haría la maestra del ejemplo con las siguientes preguntas? Clasifíquelas según las dos estrategias que utilizó: proporcionar una respuesta directa y promover la reflexión.

1. ¿"Ambulancia" va con be larga o ve corta?
2. ¿"Barrilete" va con be larga o ve corta?
3. ¿"Barrilete" va con una ere o con dos?
4. ¿"Hijo" va con hache?
5. ¿"Cielo" va con la de casa o con la de sapo?
6. ¿"Suelo" va con la de casa o con la de sapo?
7. ¿"Cielo" va con la de casa o con la de queso?
8. ¿"Jefe" va con ge o con jota?

La maestra daría una respuesta directa a las preguntas número:

La maestra promovería la reflexión ante las preguntas número:

Propuestas para ayudar a los niños y a las niñas a escribir convencionalmente

- En primer lugar, es fundamental que siempre se responda a las preguntas de los niños. Si un niño hace una pregunta y no se le responde o se le dice que haga lo que le parezca, se están descalificando su esfuerzo y sus ganas de aprender.
- Cuando la maestra escribe a la vista de los niños debe aprovechar para señalar aquellas palabras en las que pueda surgir una duda ortográfica.
- **Palabras tramposas:** para promover la duda ortográfica, se puede "jugar" a identificar las palabras tramposas, esto es, las palabras que tienen sonidos que se pueden representar de más de una manera. Se sugiere armar una cartelera

en el aula y escribir las palabras tramosas que se van encontrando cuando se lee o se escribe en grupo.

- **Juegos con tarjetas:** para la clasificación de palabras según un criterio ortográfico. Por ejemplo, se entregan a los niños tarjetas con palabras en las que el sonido /k/ se escribe con la letra "c" (por ejemplo, corazón, casa, culebra, etc.) y otras en las que ese mismo sonido se escribe con "qu" (queso, quiero, etc). Se les pide que las agrupen y después, entre todos, se redacta la norma que rige este sonido, esto es, que ante la "i" y la "e" el sonido /k/ se representa con la "qu", pero que ante la "a", la "o" y la "u" se utiliza la letra "c".
- Se pueden proponer juegos en los que los niños deban confeccionar listados con alguna letra en especial. También los juegos de "fuga de letras" son útiles en estas situaciones.

Leer palabras

Para poder leer palabras, los niños y las niñas tienen que reconocer las letras que ven escritas, identificar los sonidos que estas letras representan y "juntar las letras". Este proceso se conoce con el nombre de recodificación fonológica.²

Algunos niños ingresan en la escuela pudiendo reconocer unas pocas palabras "de memoria". Luego comienzan a leer sílaba por sílaba. Al principio del proceso de aprendizaje, los niños terminan de silabear una palabra y no pueden decir qué palabra han leído. Gradualmente la lectura se va volviendo más fluida y veloz. Los niños logran identificar con mucha facilidad las palabras familiares y las palabras cortas. Las palabras largas, poco frecuentes o con estructura silábica compleja, continúan planteando dificultades hasta que, con mucha práctica, los niños logran identificar cualquier palabra apenas la ven.



¿Qué palabras de este listado serán más fáciles de leer? Clasifique las palabras según nivel de dificultad (fáciles o difíciles) y explique con qué criterio categorizó cada palabra.

Algunas variables a tener en cuenta son:

- familiaridad del niño con la palabra;

² Sobre el proceso de recodificación en la lectura de palabras, véase A. M. Borzone de Manrique y colaboradores, ob. cit.

- cantidad de sílabas de la palabra;
- estructura de las sílabas de la palabra (presencia de diptongos, consonantes en posición implosiva, grupos consonánticos);
- presencia de letras con correspondencias no unívocas.

Palabras para clasificar:

milanesa • paquete • mamá • sol • pala • guiso • ladrido • trapo • franela • camión • chupete • camisa • diario • mesa • pelota • cebra • guerra • cielo

Fáciles	Difíciles

A un grupo de niños de primer año se le pidió que leyera una lista de palabras. A continuación se presentan algunas de las palabras de la lista y las lecturas que hicieron tres de los alumnos.

Palabras	Rubén	Anaía	Yolanda
mamá	mamá	mamá	mamá
árbol	ala	ra arrr bol	árbol
pala	no sé	pala	pala
pelota	no sé	paaa peee lo ta	pelota
trapo	te erre a pe o	taaa ra po	tar tra trapo
cielo	ca i e ele o	qui qui e lo	ci e lo
ladrido	le a de erre i de o	la di do	la drido



Describa las estrategias de lectura de cada uno de los niños.

¿Qué pudieron leer? ¿Cómo lo leyeron?

.....

.....

¿Qué no pudieron leer? ¿Por qué cree que no pudieron?

.....

.....

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a leer palabras

- Para los niños y las niñas que están comenzando su aprendizaje.
 - Desde el primer día, la maestra tiene que señalar en qué dirección se lee (de izquierda a derecha) en todos los textos que lea a los niños.
 - Cuando el grupo lee textos de los que cada chico tiene una copia, luego de una o dos lecturas a cargo de la maestra se les puede pedir a los niños que busquen y marquen aquellas palabras que saben leer. Estas palabras pueden anotarse en un afiche.
 - **“La ventanita.”** En esta situación el maestro escribe una palabra en un cartón y lo cubre con una cartulina. Comenta a los niños que irá destapando la palabra que escribió como si fuera abriendo una ventanita y ellos tendrán que ir leyendo la palabra a medida que va apareciendo. Es importante insistir en que no se trata de adivinar la palabra que está escondida sino de leerla.
 - **Juegos con tarjetas de palabras.** Se entrega a cada niño una serie de tarjetas en las que se escriben palabras que el grupo fue encontrando en los textos que leyó. Algunos de los juegos posibles son los que siguen.
 - El maestro o uno de los niños nombra una palabra y los niños deben encontrarla entre sus tarjetas.
 - El maestro o uno de los niños da la definición de una palabra. Los niños deben darse cuenta a qué palabra corresponde la definición y buscar la tarjeta en la que la palabra está escrita. Por ejemplo, el maestro puede decir: “Es un animal que tiene una trompa larga” y los niños deben encontrar la tarjeta que dice “elefante”.
 - Los niños deben agrupar las tarjetas por categorías: animales, alimentos, instrumentos, etcétera.
 - Los niños sacan, sin mirar, una tarjeta de un sobre. Leen la palabra y relatan alguna experiencia personal relacionada con esa palabra.
 - Las tarjetas se ponen en un balde. A cada tarjeta se le pega un trocito de imán. Con una caña con punta metálica los niños tienen que pescar una tarjeta y leer la palabra escrita en ella.

- **Camino de palabras.** Se dibuja con tiza un camino en el suelo y se lo divide en casilleros. En cada casillero se escribe una palabra. Los niños tiran un dado, avanzan por el camino hasta el lugar donde cayó el dado y leen la palabra escrita en ese casillero.
 - Se pueden proponer situaciones de lectura apoyadas con un grabador. Por ejemplo, se graba en un casete una lista de palabras. Se les entrega a los niños tarjetas con esas mismas palabras escritas. Los niños deben escuchar la grabación palabra por palabra y buscar la tarjeta correspondiente.
 - Una situación particularmente importante es la lectura repetida de textos. Se trata de leer los mismos textos (por ejemplo, coplas, poesías, etc.) una y otra vez. Los niños aprenden estos textos de memoria y cuando se les pide que los lean no sólo tienen la vivencia de “ser lectores” sino que además comienzan a establecer relaciones entre el texto oral y el escrito.
 - Las lecturas repetidas de textos pueden realizarse con un grabador: el maestro o los niños mayores graban un texto y luego los más pequeños pueden leer el libro y escuchar la grabación simultáneamente.
- **Para los niños que han avanzado en su aprendizaje y necesitan adquirir fluidez, precisión y velocidad.**
 - También para estos niños son importantes las lecturas repetidas, tanto de coplas y poesías como de textos más largos. Se deben pensar situaciones en las que las lecturas repetidas no sean una obligación sin sentido sino que estén justificadas por el objetivo de la actividad. Por ejemplo, puede proponerse a un grupo de niños que practique repetidamente la lectura de las preguntas de una encuesta para poder hacérsela a alumnos de otros grupos.
 - **La tarjeta relámpago.** Este juego tiene como objetivo que los niños lean palabras rápidamente y con precisión. Se trata de un juego apropiado para los niños que pueden leer palabras con cierta fluidez. Para el juego, el maestro lleva una serie de palabras escritas en tarjetas. Es recomendable que las palabras sean seleccionadas de algún texto que el grupo haya leído. El maestro muestra la tarjeta durante unos segundos y vuelve a esconderla. Los niños deben leer la palabra escrita en la tarjeta.

El significado de las palabras

Cuando en la escuela se trabaja con textos, se leen libros de cuentos y libros sobre animales, plantas, fenómenos de la naturaleza. Los niños tienen así la posibilidad de aprender muchas palabras nuevas y de acceder, a través de ellas, a nuevos mundos de significados y conocimientos.

También las palabras que los niños ya conocen pueden ser usadas en nuevos contextos e ir ampliando su significado.

Una situación fundamental para que los niños aprendan el significado de las palabras es explicarlas durante la lectura de textos. A continuación, se presentan algunas estrategias que pueden utilizarse.

- **Dar ejemplos.** La maestra puede explicar el significado de la palabra *chismoso* diciendo, por ejemplo, que un vecino chismoso es alguien que siempre está contando a otros todo lo que hacen los demás.
- **Hacer comparaciones.** La maestra compara el significado de la palabra que quiere explicar con el de otra palabra ya conocida y dice en qué se parecen y en qué se diferencian los objetos o conceptos a los que se refieren. Por ejemplo, puede decir a los niños que un *mamut* era parecido a un *elefante*, pero que tenía más pelo en el cuerpo y dos colmillos mucho más grandes que los de éste.
- **Hacer analogías.** La maestra relaciona el nuevo concepto con otro que los niños ya conozcan y que sea semejante en algún aspecto. Por ejemplo, puede decir que las *venas* y las *arterias* son como *canales de riego*.
- **Presentar contrastes.** La maestra presenta el significado contrario al de la palabra que quiere explicar. Por ejemplo, dice que *belicoso* es lo contrario de *pacífico*.
- **Dar definiciones.** La maestra define la palabra que los niños no conocen: explica que un *cuchillo* es un utensilio que se utiliza para cortar, por ejemplo, comida.

En la situación que sigue, durante la lectura de un texto la maestra explica el significado de las palabras que los niños no conocen.

Maestra: –Sigo leyendo. “Como todos los peces, la rémora tiene cabeza, cola y aletas. Pero, además, tiene una ventosa que le permite adherirse a otros animales.” ¿Ustedes saben qué es una ventosa? ¿Vieron esas flechitas que ayer tenía Darío, que se pegaban a la ventana con una gomita? Bueno, esa goma es como una ventosa, que queda pegada a lo que toca. Las rémoras tienen ventosas parecidas.

Bueno, seguimos. “Pero las rémoras también ayudan a los tiburones y a las tortugas. Cuando ellos tienen algún parásito, las rémoras los comen.” ¿Qué son los parásitos?

Julián: –Yo tuve parásitos, son unos bichitos que tenés adentro y comen de lo que vos comés.

Maestra: –Muy bien. Sigo leyendo. “Algunas personas usan las rémoras para pescar. Les atan una soga a la cola y las tiran al mar. Cuando la rémora se pega a algún animal grande, tiran de la soga y traen a la rémora y a su presa.”

Elisa: –¿Qué quiere decir presa?

Maestra: –Miren qué bien. Elisa no sabe lo que quiere decir una palabra y me preguntó. ¿Alguien sabe qué es una presa?

Daniel: –Como prisionero, que lo atraparon. Pero no en la cárcel, en el agua.

Maestra: –Claro. ¿Y se les ocurre otro ejemplo de una presa?

Daniel: –Como esos que nos leiste que cazaban guanacos.

Maestra: –Ahí está, los onas cazaban guanacos. Los guanacos eran las presas.



¿Qué estrategias utiliza la maestra para explicar la palabra *ventosa*?

.....

.....

¿Por qué es importante el aporte de Elisa?

.....

.....

¿Cómo explican los niños el significado de *parásito* y de *presa*?

.....

.....

La enseñanza del vocabulario puede tener lugar en toda situación de aula. Si la maestra está atenta a preguntar o preguntarse “¿Qué quiere decir...?”, los niños aprenden también a atender a su proceso de comprensión y podrán así descubrir cuándo no comprenden un fragmento porque ignoran el significado de una determinada palabra.



Para poder ayudar a los alumnos a comprender el significado de las palabras, los maestros deben leer previamente cada texto con mucha atención, decidir qué palabras pueden presentar dificultades para los niños y pensar qué estrategias utilizarán para explicarlas.



Lea el siguiente texto, seleccione las palabras que los niños puedan no comprender y piense cómo las explicaría.

Las abejas

Las abejas son animales pequeños y peludos, de grandes ojos y alas muy ágiles. Cuando vuelan, mueven las alas a toda velocidad, produciendo un ruido que se llama zumbido.

Las abejas son muy trabajadoras. Pasan todo el día de flor en flor chupando el néctar y regresan a la colmena cargadas de polen y néctar, con el que harán miel y cera.

La colmena tiene muchas habitaciones en las que viven abejas bebés y también son el depósito de la miel o el polen de las flores que traen en sus patas. En esta pequeña casa viven muchas abejas: una reina, los zánganos y las obreras. Las obreras, como lo dice su nombre, son las que hacen el trabajo. La reina se dedica a poner huevos mientras las obreras juntan el polen y hacen la miel.

Propuestas para ayudar a los niños y las niñas a aprender el significado de las palabras

Además de explicar las palabras a medida que las encuentran en los textos, los maestros pueden proponer situaciones específicas de trabajo con el vocabulario.

- Se puede proponer a los niños que piensen ejemplos de alguna palabra que se explicó durante la lectura del texto. Así, si la palabra es *generoso*, se puede pedir que digan nombres de personas reales o de personajes de cuento que muestren esa cualidad.
- Para que los niños aprendan los nuevos significados es necesario que la palabra sea usada en distintos contextos. Por ejemplo, se puede proponer una situación y preguntar qué haría una persona generosa (o golosa, etc.) en esa situación: "¿Qué

haría un chico generoso si le regalan muchos caramelos? ¿Qué haría un glotón si ve una torta en la cocina?”.

- Cuando en un texto se encuentra una palabra que ya es conocida pero poco familiar, es importante remitir a los niños a los otros textos en los que la palabra apareció y revisar el significado que tiene en cada uno, por ejemplo, el *tesoro* de los piratas, que generalmente consiste en oro y joyas, puede ser comparado con la Bella Durmiente, que era el *tesoro* de sus padres.
- Luego de explicar el significado de una palabra, el maestro puede invitar a los niños a decir palabras relacionadas. Por ejemplo, ante *naufragio* puede preguntar: “¿Por qué se produce un naufragio (choque, incendio, tormenta, guerra)? ¿Dónde se produce (mar, río, etcétera)?”.

Comprensión de textos



Para aprender a realizar los procesos involucrados en la comprensión de textos, los niños y las niñas necesitan participar de numerosas situaciones en las que puedan no sólo leer esos textos sino también reflexionar sobre ellos.

Una situación de lectura que permite a los niños aprender e internalizar las operaciones que realiza un lector experto para comprender un texto consiste en organizar la lectura en grupos de manera tal que cada niño asuma la responsabilidad de una de estas operaciones.

Para ello, antes de la lectura de un texto, el maestro distribuye entre los niños tarjetas que especifican diferentes roles.³ A continuación se presentan algunos ejemplos.

- El alumno que pregunta sobre el significado de palabras difíciles de comprender.
- El alumno que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje.
- El alumno que decide quién responderá a las preguntas hechas por los otros.
- El alumno que pregunta sobre información no explícita en el texto.

Cada participante tiene una copia del texto. La lectura se realiza por párrafos que son leídos en silencio por cada participante. Si algunos niños del grupo continúan

³ Esta propuesta fue tomada de M. Cole, *Psicología cultural*, Madrid, Morata, 1996. Se han introducido ligeras variaciones a la propuesta original.

teniendo dificultades de decodificación, también es posible que el maestro u otro niño lean el texto en voz alta.

Luego de la lectura, cada niño realiza la tarea que le fue asignada por medio de las tarjetas.



Lea el siguiente texto. Luego piense qué podrían plantear los niños según las tarjetas que les fueron asignadas.

El pez que viaja gratis

La rémora es un pez muy especial. Puede viajar miles de kilómetros por el agua sin nadar. ¿Saben cómo? La rémora hace que otros animales más grandes, como los tiburones y las tortugas, la lleven gratis. Como todos los peces, la rémora tiene cabeza, cola y aletas. Pero, además, tiene una ventosa que le permite adherirse a otros animales.

Además de los viajes, la rémora consigue comida gratis. Cuando el tiburón o la tortuga atrapan un pez para comer, la rémora se suelta y come los restos que van quedando. Pero las rémoras también ayudan a los tiburones y a las tortugas. Cuando tienen algún parásito, las rémoras los comen.

Algunas personas usan las rémoras para pescar. Les atan una soga a la cola y las tiran al mar. Cuando la rémora se pega a algún animal grande, tiran de la soga y traen a la rémora y a su presa.



Luego de leer el primer párrafo, piense qué planteamientos podrían realizar los alumnos.

El niño que pregunta sobre el significado de palabras difíciles de comprender podría plantear:

.....

El niño que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje podría plantear:

.....

El niño que pregunta sobre información no explícita en el texto podría plantear:

.....



Repita el ejercicio con los párrafos siguientes.

¿Considera que hay otras tareas que los niños puedan realizar?

.....

Otras situaciones para mejorar la comprensión de textos

La comprensión de textos puede mejorarse mediante el trabajo frecuente con textos breves. Para eso es conveniente elaborar textos que promuevan la reflexión sobre diferentes operaciones que hacen al proceso de comprensión.

Para poder comprender los textos que lee, un lector experto recurre a su conocimiento del mundo y a su conocimiento sobre cómo están organizados los textos.

Situación 1

Juan utilizó toda su fuerza pero nada sucedió. Volvió a intentarlo. Nada. Golpeó un poco el frasco contra la mesa. Volvió a tratar de desenroscar, pero no pudo. Finalmente lo guardó en la heladera y se fue.

¿Qué sucede en este texto? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Qué palabras del texto te dieron la pista?

Situación 2

Rubén y su hija salieron a pasear pero tuvieron que volver porque ella había olvidado llevar un abrigo.

¿Quién había olvidado llevar un abrigo? ¿Cómo te diste cuenta?

Situación 3

La tasa de rendimiento de las Letes muestra una gran disparidad según la fecha de vencimiento.

¿Pudiste comprender el texto? Si no pudiste, ¿por qué crees que fue?

Producción de textos: el taller de escritura



El taller de escritura es un momento privilegiado para que los niños y las niñas produzcan textos pero, además, para que puedan reflexionar sobre el proceso de escritura.

En los talleres, los niños escriben textos como lo hace un escritor experto:

- organizan sus ideas antes de escribir;
- escriben el texto;
- revisan y corrigen lo que escribieron;
- “editan” su texto, esto es, lo pasan en limpio para tener una versión final con una adecuada presentación.



Durante el taller, la participación del maestro varía según las habilidades de sus alumnos y las tareas propuestas.

En cada ocasión, el maestro decide si propondrá una situación denominada “escriben lo que decimos” o una de escritura compartida, guiada o independiente.

Pero además de estructurar la situación, al comenzar cada taller el maestro coordina una *miniclase*. En las miniclases (de 10 o 15 minutos de duración) se trabaja algún aspecto del proceso de escritura.

En un grupo de niños de segundo y tercer año la maestra preparó una miniclase destinada a presentar el espacio de taller y a que los niños comprendieran que los textos que una persona escribe pueden estar incompletos y deben ser revisados y corregidos.

La maestra comenzó presentando al grupo el siguiente texto:

“El verano pasado me fui de vacaciones con Nati. Buscamos nuestros asientos y nos sentamos. Como estábamos muy cansadas, nos dormimos enseguida. En ese momento llegó el guarda y nos pidió los boletos. No los encontrábamos. Yo revisé mi campera y mi mochila, pero no estaban. Nati se fijó en la de ella y ahí estaban. Así nos salvamos de pagar una multa”.

Luego de leer el texto en voz alta para los niños, la maestra preguntó:

¿Tiene este texto toda la información necesaria para comprenderlo adecuadamente? ¿Qué le falta?

Otras miniclases se pueden destinar a modelar el proceso de corrección, a trabajar sobre otros aspectos tales como el uso de los signos de puntuación, de interrogación, de mayúscula, de nexos o conectores, cómo encontrar un título apropiado, etc. Las miniclases pueden planificarse a partir de textos producidos por los niños. Por ejemplo, si a los niños del grupo les cuesta puntuar correctamente los textos, puede planificarse una miniclase sobre el uso del punto al final de cada oración. Después de la miniclase, cada niño revisa su texto y lo corrige.



Evaluación de los procesos lectores*

La evaluación en el campo educativo del desarrollo psicológico y de la inteligencia, si bien provee información valiosa sobre las capacidades que presentan los niños, debe completarse con la evaluación específica de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lengua escrita, cuyo propósito es tomar decisiones instruccionales acerca de las intervenciones más convenientes para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Se trata de establecer cuáles son los objetivos de la enseñanza, qué métodos y estrategias se deben implementar y cuáles son los materiales más apropiados.



Por ello está destinada a todos los alumnos (y no sólo a los que presenten dificultades) y se extiende durante toda la escolaridad. Consiste en reunir información sistemática que permita determinar el desarrollo del progreso de los aprendizajes de los niños, pues el fin último de la evaluación es, justamente, poder intervenir en forma adecuada.

Habitualmente los maestros realizan evaluaciones al observar la conducta de los alumnos, se informan de los resultados de tests estandarizados, administran pruebas elaboradas por ellos y usan cuestionarios. La evaluación ocurre a menudo informalmente en el contexto de instrucción y por ella se obtiene información acerca de la comprensión, las estrategias de decodificación, intereses, actitudes y habilidades de comunicación.

En el caso de que los alumnos no progresen como se espera, es necesaria una evaluación de mayores alcances que permita identificar las causas con más precisión. Además de conocer al alumno, el maestro puede investigar aspectos del contexto de la clase y del contexto familiar y comunitario. El maestro debe indagar los procesos de enseñanza-aprendizaje-habilidades e inferir los cambios posibles en los materiales, los procedimientos grupales y las estrategias de intervención.

* En la versión original de la serie este apartado y sus anexos corresponden a Telma Piacente: Módulo 6 - Proyecto Nutrición, Alfabetización y Desarrollo psicológico.

Propuestas para que el maestro explore en sus alumnos y alumnas algunos de los aspectos que intervienen en los procesos lectores

La evaluación puede emplear una variedad de técnicas, que incluyen observaciones formales o informales, entrevistas, registros. Existen, además, tests estandarizados que permiten evaluar cada uno de los procesos lectores.

Más allá de cual sea la estrategia utilizada, será necesario identificar los siguientes procesos.

- **Identificación de letras.** ¿Qué letras conoce el niño? ¿Las puede reconocer cuando lee o evocar cuando escribe?
- **Reconocimiento de palabras.** ¿Decodifica bien o presenta dificultades? ¿Lo hace con fluidez, con palabras muy familiares o con palabras nuevas?
- **Procesos sintácticos.** ¿Comprende la organización sintáctica de las frases o textos?
- **Procesos semánticos.** ¿Comprende el significado de las palabras, las oraciones y el tema central del que trata el texto?

— Pero los interrogantes que deben guiar la evaluación son más abarcativos y es necesario que contemplen aspectos contextuales y motivacionales, de modo que puedan formularse de la siguiente manera (Shearer Mariotti y Homan, 2001).

- ¿En qué nivel de lectura funciona el niño?
- ¿Cuáles son los intereses sobre la lectura que tiene el niño?
- ¿Cuál es la actitud del niño hacia la lectura y/o la escuela?
- ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades del niño?
- ¿Cuáles son las habilidades y estrategias que deben reforzarse para ayudarlo a progresar en lectura?
- ¿Qué factores necesitan ser modificados, abandonados o adoptados en el interior de la clase para favorecer a los alumnos en su proceso de aprendizaje?

Bajo el título "Guías de evaluación", en el Anexo se proporcionan algunas sugerencias para evaluar estos aspectos, los que están relacionados con los procesos de intervención pedagógica y con los contextos de crianza del niño. Sobre estos temas haremos algunas reflexiones en el siguiente apartado.

Procesos de intervención y contexto de crianza

Los procesos de intervención formales o informales suelen presentar diferencias significativas según el estrato social de procedencia de los niños. En muchos casos, los niños no presentan problemas en su aprendizaje, pero en otros casos aparecen problemas y generalmente se los denomina **fracaso escolar**.

El fracaso escolar se hace presente con mayor frecuencia en poblaciones carenciadas.

A la situación de fracaso por repitencia, abandono o expulsión, se suma en los casos en que los niños de los sectores pobres logran completar la escolaridad obligatoria el bajo nivel de alfabetización adquirido, lo que dificulta seriamente o los inhabilita para un desempeño exitoso en el entorno social más amplio (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000).

En este sentido, es necesario destacar que si bien las habilidades de lectura se adquieren, por lo general, durante la escolaridad, el desarrollo de esas habilidades se relacionan fuertemente con las experiencias que se proveen en el hogar, experiencias que resultan diferenciales según el contexto sociocultural de procedencia.



Las diferencias que se han encontrado entre niños de estratos sociales diferentes residen en una serie de aspectos vinculados con el lenguaje y la cognición que derivan de los formatos de interacción familiar del niño y que deben ser considerados en el contexto de aprendizaje escolar (Piacente, Granato, Marder y Talou, 2000).

Hurtado (1982) plantea la "frustración sociolingüística" como causa y consecuencia de las dificultades que presentan los sujetos de estratos marginales, entendiéndolo por ello la falta de confianza o las limitaciones con las que se expresan.

Para algunas regiones de nuestro país y de América Latina, el caso más agudo, según este autor, corresponde a la escolarización de las poblaciones indígenas y las

poblaciones marginadas. Ambas plantean situaciones que tienen coincidencias y discrepancias. Por un lado, cuando los niños provienen de poblaciones aborígenes, cabe interrogarse si los problemas que se plantean durante la escolaridad se vinculan con una situación de bilingüismo o si nos encontramos frente a la confrontación de culturas orales y letradas.

Los problemas que se desprenden de situaciones bilingües son de diferente tenor si los niños con una lengua diferente de la del contexto escolar proceden de culturas letradas y de estratos sociales que promueven el contacto con el lenguaje escrito. Así, por ejemplo, la inclusión de un niño de habla española en una comunidad educativa de habla inglesa, francesa, etc., o a la inversa, no suele tener otros inconvenientes que los que supone el aprendizaje de un nuevo idioma, que en la infancia suele hacerse en un tiempo relativamente corto.

Por el contrario, la inclusión de niños aborígenes supone, muchas veces, la coexistencia de una cultura oral y una cultura letrada. Esto implica no solamente la adquisición de una segunda lengua, sino de las funciones que desempeñan la lengua oral y la lengua escrita en la cultura de la cual proceden. Las diferenciaciones de funciones obviamente no existen en las culturas orales. Por otra parte, si una cultura no ha inventado un sistema de escritura es sencillamente porque no lo necesita y las modalidades de tratamiento de la transmisión cultural son diferentes (véase Ong, 1987).

El otro caso estaría dado por las diferencias que presentan en el lenguaje los niños de clase media y los niños de clase marginada. Muchos interpretan esto como una diferencia de índices sociales y no como una diferencia de índices lingüísticos, bajo el supuesto de que los niños han alcanzado la capacidad de expresión verbal adecuada para el dialecto que manejan.

Los célebres trabajos de Labov (1972) permitieron demostrar que el inglés utilizado por los adolescentes negros daba cuenta de un sistema lingüístico autónomo tan desarrollado y complejo como el de los adolescentes blancos. Esta posición supuso cambios radicales en cuanto a las posturas sostenidas por Bernstein (1960), respecto del código restringido o elaborado utilizado por unos y otros, de modo que el planteo del déficit lingüístico fue modificado para dar lugar a un planteo de **diferencia lingüística**.

Pero, como afirma Hurtado (1982), "una cosa es demostrar que un dialecto responde al mismo sistema autónomo de la gramática universal que el de los objetos llamados lenguas, y otra es demostrar que los niños de clases marginadas cuando

llegan a la escuela traen el mismo nivel de uso lingüístico que los niños de clase media (...); nadie puede negar que los niños de clase marginada han tenido menos estimulación que los de la clase media. Negarlo sería lisa y llanamente negar la diferencia de clase (...); en el caso de las áreas marginales, reducir el problema a diferencias sociodialectales es encubrir el problema con categorías que no corresponden. Podemos hablar con mayor propiedad de niveles de uso determinados por la influencia de la estimulación apropiada".

Muchas veces los patrones de tratamiento que se desprenden de algunas de estas consideraciones son los responsables de limitar todavía más las posibilidades de aprendizaje de los niños.

Los niveles de uso a los que se ha hecho referencia resultan altamente significativos a la hora de contrastar las experiencias relativas a la **"alfabetización emergente"** (Clay, 1966). Al respecto existen amplias diferencias en las experiencias que apoyan su desarrollo. Las investigaciones realizadas sobre los contextos hogareños según estrato social de pertenencia muestran que el 47% de los niños de estratos marginados no tenía contacto con libros. En cambio, sólo el 3% de niños de estratos medios estaba en la misma condición. Adams (1990) estimó que los niños de estratos medios ingresan en la escuela con una experiencia promedio de 1.000 a 1.700 horas de lectura de libros, contra una experiencia de sólo 25 en los niños de estratos bajos. Wells (1985) estudió los eventos de lectura de cuentos en hogares de clase media y hogares de escasos recursos y encontró que, en los primeros, los niños participan de 6.000 eventos antes de su ingreso en primer grado, en tanto que en los hogares de clases bajas no se encontró ningún evento de este tipo.

En nuestras propias investigaciones (Piacente, Rodrigo y Urrutia, 1998) sobre las prácticas de crianza y desarrollo en familias de la pobreza urbana, encontramos correlaciones altamente significativas entre el desarrollo psicológico de niños de dos a cinco años y la práctica de lectura de cuentos y promoción de actividades gráficas, lo que aumenta sensiblemente los porcentajes de normalidad cuando esas prácticas eran frecuentes. Es de destacar que para más de la mitad de los casos examinados (707 niños y sus madres) esas prácticas eran solamente ocasionales o inexistentes.

Consecuentemente, los conocimientos diferenciales con los que los niños ingresan en la escuela están vinculados con las experiencias diferenciales de su historia vital.

Los programas de estimulación temprana

Durante la década de 1960, esas constataciones condujeron en el nivel internacional a la implementación de programas de estimulación temprana y de educación compensatoria. Tales programas aluden al conjunto de estrategias de diferente filiación (psicológica, sociológica, pedagógica) y complejidad, tendientes a promover el desarrollo integral del niño en situación de desventaja social, con minusvalía física y/o mental, que eventualmente pudiera implicar desadaptaciones graves.

La implementación y posterior evaluación del impacto de los programas elaborados con ese propósito ocasionó una serie de reflexiones críticas y planteos en cuanto a sus objetivos y contenidos, en la medida en que la concepción de proveer un medio rico en estímulos para compensar un desarrollo en desventaja resultó, por lo menos, insuficiente.

Los efectos positivos puntuales observados en los niños sometidos a programas de duración relativamente corta han sido caracterizados como de "efecto invernadero", es decir que los niños mejoran en su desarrollo y en su aprendizaje durante un período pero esta mejora decae cuando las intervenciones cesan. No obstante, se han revalorizado los efectos a largo plazo en estudios realizados quince o veinte años después sobre los mismos sujetos. Es indudable que el conjunto de los datos de los que se dispone remite a **la necesidad de intervenciones tempranas, sistemáticas y duraderas**, lo que equivale a decir que se comiencen oportunamente de modo organizado y que se extiendan durante toda la escolaridad, para posibilitar los aprendizajes que de otro modo difícilmente se logren.



Estas cuestiones plantean la necesidad de revisar y actualizar las estrategias referidas a la estimulación temprana. En tal sentido, el énfasis debería estar puesto en la consideración del niño y la niña como sujetos activos que nacen en el seno de una microcultura familiar determinada, que habita en una comunidad particular y que mantiene interacciones peculiares con su medio.

Las acciones a emprender en torno de la promoción del desarrollo deberían comenzar con un adecuado monitoreo que permita detectar las alteraciones que pudieran producirse. La reflexión conjunta del equipo de salud y educación y la madre (y/o grupo familiar) permitiría derivar estrategias para modificarlas. En el caso de que aparezcan indicadores de problemas durante el curso del desarrollo

psicológico, en el sentido de que el niño no presenta competencias semejantes a las esperables para su edad, deberá orientarse la demanda hacia niveles asistenciales de mayor complejidad y articular las acciones que competen a cada uno de ellos.

Si en cambio se trata de diferencias en los conocimientos previos, en los “esquemas” con los que llega el niño a la escuela, pueden plantearse actividades que les permitan a los niños alcanzarlas.

Nos hemos referido, pues, a la importancia de los contextos de crianza, especialmente de las experiencias infantiles extraescolares a propósito del lenguaje escrito.

La práctica frecuente de lectura de cuentos produce cambios en la longitud de las emisiones y en el desarrollo del lenguaje en general, además de ampliar el mundo conceptual en el que el niño se maneja, diversificando los mundos posibles.

De acuerdo con ello, es posible plantear el andamiaje del lenguaje oral a partir de la promoción que supone la posibilidad de interacciones entre los niños y los adultos cuando se les leen libros de cuentos.



Reflexione sobre la ayuda que significaría para usted conocer algunas de las características de los entornos de crianza de sus alumnos.

Le proponemos que explore algunas de esas características.

Si ya tiene información, puede registrarla; si le falta, puede conocerla mediante entrevistas con los padres o, en algunos casos, hablando con sus alumnos sobre los siguientes temas:

- frecuencia con que en la casa miran programas educativos;
- frecuencia con que los padres leen libros a sus hijos;
- importancia que otorgan los padres a leerles cuentos a sus hijos;
- edad que tenían los hijos cuando comenzaron a escuchar cuentos;
- existencia en el hogar de libros para que utilicen los niños;
- requerimientos infantiles sobre lectura (si les piden que les lean);
- disfrute o gusto del niño por la lectura;

- disfrute o hábitos de los padres en actividades de lecturas (diarios, revistas libros);
 - tiempo diario dedicado por los padres a la lectura;
 - eventuales dificultades de los padres cuando aprendieron a leer,
 - actividades recreativas de lectura de parte del niño (leer por placer);
 - total de niños en la familia y prácticas de lecturas de los mayores dirigidas a los menores;
 - existencia de algún hijo con problemas en la escuela;
 - lugar de origen de la familia y tiempo de residencia en el lugar actual;
 - lenguaje o dialecto que se habla en la casa;
 - dominio por parte de la madre del idioma español;
 - especificación de la lengua o dialecto que el niño preferentemente utiliza en su casa.
-
-
-

La articulación de las situaciones de lectura y escritura en el aula

Dos maestras, de primero y segundo año respectivamente, prepararon sus planificaciones para una semana.



Analice las planificaciones de las maestras y reconstruya el esquema de situaciones generales con el que trabaja cada una. Elabore una planificación para tercer año utilizando un esquema similar al de las maestras de primero y segundo.

Primer año				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lectura del libro <i>Las aventuras de Tomás</i> . "Tenemos libros" (Primera parte - episodio del pirata).	Lectura del cuento: "El pirata sin barba y la princesa". Elaboración del camino del cuento.	Escritura de experiencias personales: un accidente que hayan tenido.	Lectura del libro <i>Las aventuras de Tomás</i> . "Tenemos libros" (Segunda parte - episodio de la selva).	Lectura del texto: "Animales de la selva". Afiche de comparación entre animales.
El detective de sonidos: identificar el sonido medio.	Poesía "La foca loca", de <i>Zoo loco</i> de M. E. Walsh (completar palabras faltantes).	Juego de la ventanita.	El títere se equivoca (sonido medio).	Juego con sonido medio: "¡Me equivoqué!"

Esquema de situaciones generales primer año				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

Segundo año				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lectura del cuento: "Del algarrobo del cielo". Relatos de historias de la región.	Taller de escritura: historias de nuestros abuelos.	Lectura del texto: "Los tobos". Cuadro de vocabulario.	Lectura guiada de textos breves sobre alimentación en distintas regiones.	Entrevista a un padre que va a hablar de su trabajo.
Clasificación de tarjetas de palabras (sonido /g/ escrito como "g" y como "gu").	Poesía "Vamos a comprar el pan". Lecturas repetidas.	Escritura grupal de palabras (grupo <i>tr</i>).	Detective de palabras tramposas a partir de una lista.	Juego con tarjetas de palabras: definiciones.

Esquema de situaciones generales segundo año				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

→ En el proceso de convertirse en lectores y escritores expertos, los niños y las niñas necesitan la guía y el apoyo de sus maestros.

Cada grupo de niños representa, para los docentes, un nuevo desafío y es una fuente permanente de preguntas, cuestionamientos, hallazgos y dudas.

Reflexiones finales

Hemos trabajado junto con usted una gran cantidad de temas. ¿Pero por qué hemos seleccionado los contenidos referidos a los procesos de crecimiento, desarrollo y alfabetización? Pues porque resultan vitales para que los individuos enfrenten con éxito las demandas progresivamente complejas del mundo actual, las que, a la vez, seguirán complejizándose en el futuro. La escuela no sólo tiene una de las misiones más importantes –la de enseñar a leer y a escribir–, sino que, además, debe hacerlo en función de los requerimientos presentes y futuros de la alfabetización y de los caminos mediante los cuales se alcanzan esos requerimientos.

Pero ¿qué es ser un sujeto alfabetizado hoy? ¿Y en el mundo por venir? Alguna vez se identificó la alfabetización con la capacidad de saber escribir el nombre propio; en otra época, con las destrezas para leer algunos textos simples, familiares. En la actualidad, en cambio, las exigencias son infinitamente mayores y sólo pueden ser satisfechas alcanzando altos niveles de alfabetización (Calfee y Patrick, 1995).

Calfee sostiene que el éxito en la sociedad contemporánea demanda lo que denomina **alfabetización crítica** –el uso del lenguaje para pensar, resolver problemas y comunicarse, que requiere, en consecuencia, además de comprender textos para incorporar información, “relacionar el conocimiento nuevo con la información que existe en los esquemas, conocer cuándo y cómo usar esa información, usarla apropiadamente en contextos variados en y fuera de la escuela y comunicarse efectivamente con los otros”, es decir que “los lectores deben ser capaces de hacer algo como resultado de su lectura y no meramente conocer algo”–. Para ello, deben enfrentar y poder interactuar eficazmente con una variedad de textos: cuentos, novelas, poesías, textos de historia y de ciencia y, además, facturas de impuestos, manuales de computación, instrucciones complejas para operar máquinas complejas y documentos técnicos relacionados con el mundo de los negocios, la economía, la agricultura (...) y una gran variedad de otros emprendimientos (Graves, Juel y Graves, 2001).

Muchos de esos textos son extremadamente complejos y no están al alcance de la alfabetización inicial.

Pero esa alfabetización es vital porque va a cimentar las capacidades y estrategias que les permitirán a los niños enfrentar esos textos complejos en el futuro, cuando sean adolescentes y adultos. Y la escuela debe explotar al máximo las posibilida-

des de que los altos niveles de alfabetización puedan ser posibles para todos. Debe redoblar su esfuerzo para que los alumnos que provienen de estratos carenciados lo logren.



La escuela no solamente instruye, sino que educa para motivar a los estudiantes para convertirse en lectores competentes y ciudadanos responsables.

Estos módulos –los de alfabetización, nutrición y desarrollo psicológico– no tienen otra pretensión que trabajar con los maestros y maestras, junto con ellos, reflexionando sobre las opciones más adecuadas para dar respuesta a necesidades tan diversas y a especificaciones tan amplias como las que requieren las situaciones particulares de vida de los niños y las niñas.

Seguramente, muchas de las propuestas de trabajo que ha encontrado en estos materiales ya formaban parte de sus estrategias de trabajo; pero probablemente alguna le haya resultado novedosa. En cualquier caso, la idea fue rescatar el espacio de contacto privilegiado que los docentes tienen con los niños para reflexionar sobre la importancia de la tarea docente en la formación de las futuras mujeres y los futuros hombres de nuestro país.

Esta propuesta gira en torno del papel fundamental de la escuela en la implementación de estrategias que permitan alcanzar un crecimiento y desarrollo óptimos que garanticen una alfabetización exitosa para todos. Porque a la escuela le cabe un papel protagónico en la atención de la infancia, especialmente de la infancia en situación de riesgo.

La actualización de conocimientos propuesta por los seis módulos de este proyecto nos permitirá enriquecer nuestra perspectiva sobre la importancia de la intervención docente en el aprendizaje del lenguaje escrito.

La reflexión última que deseamos compartir con usted sobre los procesos de alfabetización, nutrición y desarrollo psicológico nos conduce a plantear la necesidad de articular esfuerzos para lograr altos niveles de alfabetización para todas las personas, niños y adultos. Sólo de este modo existirán posibilidades de enfrentar con éxito las demandas sociales cada vez más complejas del siglo XXI. ■

Anexos

Actividades de lectura
y actividades asociadas

Las dificultades más comunes
en la comprensión lectora

Guías de evaluación

—

—

—

Actividades de lectura y actividades asociadas

E. Gombert y colaboradores¹ sintetizan las relaciones entre actividades metalingüísticas y lectura de la siguiente manera:

“La verosimilitud de la existencia de estas diferentes relaciones² atestiguadas o supuestas entre lectura y capacidades metalingüísticas se encuentra reforzada por el examen de las particularidades de funcionamiento que presentan los malos lectores.

Se ha demostrado muchas veces que los malos lectores tienen, por lo general, ejecuciones pobres en las tareas de decodificación que implican la aplicación de reglas de correspondencia grafonéticas. Pero, sobre todo, de manera contraria a lo que a menudo se afirma, ellos *parecen igualmente menos hábiles en la utilización de estrategias paliativas frente a la no identificación de una palabra.*

Muy temprano, el niño prelector es capaz de reconocer palabras escritas presentadas en su contexto familiar (por ejemplo, sobre etiquetas u objetos). De hecho, *parece ser únicamente el contexto y no lo escrito mismo lo que determina la interpretación del niño pequeño*, situación que se traduce en falsos reconocimientos en el caso de presentación de una palabra en el contexto habitual de otra. Para los textos escritos, el contexto es el mismo texto y ese contexto puede ser utilizado por el lector para paliar las dificultades de comprensión de una palabra o de un pasaje particular. Siegel y Ryan (1988), así como Tunmer y colabs. (1987) sugieren que el desarrollo de las habilidades gramaticales podrían jugar un rol central aumentando la sensibilidad del niño a la “predictibilidad” del texto. Los debutantes y los malos lectores, que no pueden decodificar rápidamente las palabras, presentarían igualmente dificultades ligadas a un mal dominio de la sintaxis y, por lo tanto, en la aplicación de las estrategias de predicción, a partir del contexto, de la identidad de una palabra escrita no decodificada, especialmente

¹ E. Gombert y colabs., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992. (Fragmento).

² Entre lectura y actividades metasintácticas, metasemánticas y metatextuales. (N. del T.)

cuando esta utilización impone un retorno al texto para volver sobre una interpretación dejada en suspenso.

De este modo, no solamente las estrategias de adivinación a partir del contexto son generalmente estrategias de los debutantes o de los malos lectores sino que los malos lectores parecen menos equipados que los otros para adoptarlas. En efecto, si Stanovich (1989) les reconoce una competencia en la utilización de los procesos de producción de hipótesis sobre la identidad de las palabras a partir del contexto, esta competencia es relativa a su incompetencia para reconocer las palabras sin esa asistencia. Por otra parte, los dos tipos de competencia son complementarios y, según Perfetti (1989), *las hipótesis sobre las palabras que siguen en la lectura sirven más para reforzar el reconocimiento de esas palabras que para identificarlas directamente*. Ello explica que la identificación de las palabras leídas es rápida e independiente del contexto entre los buenos lectores y lenta y dependiente del contexto entre los malos lectores.

Finalmente, se puede tener en cuenta, como lo señala Gough (1983), que por término medio sólo una palabra sobre diez es previsible a partir del contexto. Sobre todo en las palabras en las que se confunde, un lector experimentado podrá predecir una palabra sobre cuatro en las condiciones más favorables; pero las palabras predecidas son, la mayoría de las veces, palabras-funciones frecuentes que aisladamente resultan poco significativas. Además, las palabras son menos previsibles cuando son raras o largas. Esto conduce a Gough y Juel (1989) y a Tunmer (1990) a subrayar que *el contexto permite esencialmente ayudar en el reconocimiento de las palabras cortas y familiares, precisamente aquellas en las que el reconocimiento involucra menos problemas*.

En efecto, el reconocimiento de las palabras escritas condiciona toda la actividad de lectura pues constituye un requisito previo de la comprensión. Más aún, ésta no aparece sino cuando el reconocimiento opera correctamente. Del mismo modo, es necesario que su costo cognitivo sea suficientemente bajo para que el lector pueda dirigir su atención a las actividades de comprensión de más alto nivel. En consecuencia, parece necesario que esté parcialmente automatizado, lo que parece ser el caso luego del segundo o tercer año de aprendizaje.

La habilidad del buen lector no se limita a la posibilidad de reconocer palabras escritas: es necesario que sea capaz de comprender los mensajes que lee, circunstancia que al menos demanda que sea tomada en cuenta la estructura gramatical que gobierna la organización de las palabras en las frases y que sean consideradas las marcas de cohesión textual.

Más allá de este tratamiento lingüístico, la comprensión depende de la formación de una representación conceptual correspondiente a la ofrecida por el autor del mensaje escrito. Ciertos trabajos muestran que los debutantes y los malos lectores tienen tendencia a no considerar este nivel de tratamiento y a privilegiar el tratamiento del nivel lexical. Así, cuando deben detectar anomalías en los textos escritos, el único problema mencionado tiene que ver con la significación de las palabras individuales. Allí se encontraría, según Baker (1985), una de las causas de sus problemas de comprensión. Por otro lado, son menos capaces que los buenos lectores en toda una serie de tareas metacognitivas relativas a los textos escritos: detección de violaciones de conocimientos anteriores; detección de contradicciones; identificación de la idea principal de un texto. De manera más general, se muestran poco conscientes de sus propios problemas de comprensión.

Criticando la tendencia de muchos investigadores de prestar atención solamente a la decodificación o a la comprensión, Forrest-Presley y Waller (1984) insisten sobre el hecho de que la lectura no es únicamente lo uno o lo otro, *ni siquiera una simple combinación de los dos*. Debe agregarse un tercer componente: la capacidad de adaptar la estrategia de lectura al objetivo perseguido. En efecto, la estrategia eficaz no será la misma para buscar una definición en un diccionario, leer un texto para aprenderlo, para criticarlo o para distraerse. Se trata, aquí también, de una habilidad que parece faltar en el lector joven y en el mal lector.

La lectura parece entonces movilizar, en uno u otro nivel:

- el conocimiento del código fonológico;
- la identificación de palabras, las habilidades gramaticales;
- el dominio de los parámetros textuales;
- la capacidad de adaptación a la finalidad de la actividad.

En otros términos, la lectura parece necesitar, por parte de los individuos, diversas competencias metalingüísticas. Esto es lo que sugieren Forrest-Presley y Waller (1984) cuando afirman que la lectura hábil no implica sólo la decodificación, la comprensión y la adopción de estrategias diferenciadas en función del fin de la acción, sino también conocimientos a propósito de cada una de esas habilidades y la capacidad de controlarlas."

Las dificultades más comunes en la comprensión lectora

Según Gunning,³ muchos son los factores que dificultan la comprensión lectora, algunos estrechamente vinculados con dificultades del propio lector. Pero estos factores interactúan con otros factores externos, referidos al objeto de conocimiento, a su forma de presentación, a las técnicas y a la situación de enseñanza. Por ejemplo, un tipo de texto puede resultar más fácil o más difícil, la materia sobre la que se trabaja puede despertar mayor o menor interés de parte del alumno, las técnicas de enseñanza y la situación pueden resultar más o menos apropiadas.

Veamos, en primer lugar, las dificultades vinculadas con el lector. Según el autor y sin pretender agotarlas, ellas se vinculan con "habilidades básicas insuficientes para las tareas de reconocimiento de palabras, vocabulario académico limitado, conocimiento previo limitado, abuso en el uso del conocimiento previo (falta de flexibilidad para nuevas ideas), fracaso en la lectura para comprender, fracaso en el uso de estrategias adecuadas".

1. Habilidades básicas de decodificación insuficientes

Si los alumnos no pueden identificar las palabras de un texto o si tienen muchas dificultades para hacerlo, el proceso de decodificación es tan lento que no permite disponer atención para los procesos de nivel más alto.



Si el niño y la niña tienen problemas para identificar más del 5% de las palabras, deberá reforzarse el aprendizaje del reconocimiento de palabras.

³ Th. Gunning, "Building comprehension", en: *Assesing and correcting. Reading and writing difficulties*, Boston, Ally and Bacon, 1998. (Extracto y resumen).

2. Vocabulario académico limitado

Cuando el vocabulario es limitado aparecen dificultades para comprender el significado de oraciones y párrafos superiores a la oración.



El vocabulario puede enriquecerse trabajando previamente con los alumnos y las alumnas sobre los términos difíciles o desconocidos que pueden aparecer en el texto, utilizando el diccionario, glosarios, lista de palabras, etcétera.

3. Conocimiento previo limitado

Igual que el inadecuado nivel de vocabulario, la falta de conocimientos previos específicos o generales puede causar problemas en la comprensión lectora.

Por ejemplo, si no conocemos las partes que conforman una planta vamos a tener dificultades en entender un artículo sobre fertilización.



Para agilizar esta adquisición, se puede trabajar leyéndoles a los niños y a las niñas, discutiendo temas con ellos, visualizando juntos diversos materiales y, sobre todo, trabajando previamente en clase los conceptos principales antes de proceder a la lectura del texto sobre esas cuestiones.

4. Abuso en la utilización del conocimiento previo

Algunos estudiantes, en especial los que no poseen las habilidades suficientes de decodificación, habitualmente usan demasiado el conocimiento previo o ciertas claves del contexto para construir el significado del texto.

Aunque esta estrategia puede funcionar en los grados inferiores, hace que se pierda información y que se interpreten mal los textos más complejos. Los niños entonces no "aceptan" aquellos conocimientos que no están dentro de sus esquemas habituales e impiden el acceso a la nueva información.



En estos casos, resultan útiles las técnicas que involucren discusión de ideas y preconceptos, antes y después de la lectura de textos, especialmente en el caso de estudiantes que sobredimensionan sus conocimientos previos y no pueden modificar sus modelos mentales.

5. Fracaso en la lectura para comprender

Muchos estudiantes no entienden que la finalidad de la lectura es la comprensión y la encarar simplemente como el cumplimiento de una exigencia, como una tarea más. Esta metodología puede ser producto de una sobreutilización de la decodificación durante la enseñanza de la lectura.



Frente a estas situaciones, deben extremarse las precauciones para que los alumnos y alumnas estén informados sobre la finalidad de la lectura en cuestión, para que expliciten el contenido de texto que se está tratando, especialmente mediante preguntas literales e inferenciales, a través de la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, etc. Resulta útil que los alumnos releen los pasajes que pueden verificar la adecuación de las respuestas que proporcionan.

6. Ausencia o fracaso en el uso de estrategias adecuadas

En general, se denominan *estrategias* a los procedimientos deliberados o conscientes, y *habilidades* a los procedimientos automáticos aplicados durante la lectura. El uso de estrategias es propia de los lectores expertos; los novatos o los lectores con dificultades se muestran deficientes en esta área. ¿Por qué? Porque estos últimos van decodificando palabra por palabra y no pueden adecuar su lectura a diferentes textos o propósitos. A menudo se benefician cuando las estrategias como las que se mencionan en la siguiente sección se les enseñan explícitamente.



Para pensar en grupos: entre nuestros niños, ¿cuáles son las principales causas de fracaso en la comprensión lectora?

Estrategias de comprensión

Los lectores usan al menos cuatro recursos de conocimientos de una manera flexible:

1. conocimiento de una variedad apropiada de estrategias lectoras;
2. conocimientos de sí mismos como aprendices;
3. conocimiento de las demandas de las tareas, lo que les permite usar, monitorear y evaluar estrategias;
4. conocimientos previos del mundo.

Las estrategias de comprensión pueden ser múltiples. Pero pueden extraerse algunas en relación con las operaciones cognitivas que incorporan: *preparación, selección y organización, elaboración, ensayo y monitoreo*.

Estrategias de preparación

Son las que el lector usa antes de leer. A partir del texto, del portador del texto, de su título, etc., pueden activarse los conocimientos previos, que permitirán predecir, por ejemplo, qué tipo de información podrá obtenerse, cómo estará presentada esa información según del tipo de texto del que se trate (así, en el caso de textos narrativos se activan los esquemas o guiones de lo que constituye una historia), qué deberá hacerse con esa información, es decir, cuál es la finalidad de la lectura.



Una de las maneras de trabajar sobre esto es modelar el conocimiento previo usando ejemplos de la vida real: “Estoy tomando una clase y de tarea me dieron para leer algo sobre el cerebro. ¿Qué sé yo del cerebro? No sé nada, pero luego recuerdo que conozco que está dividido en dos partes, que tiene células llamadas neuronas, etcétera”.

La activación de estrategias de preparación supone el establecimiento de una planificación adecuada tendiente a fijar los objetivos, la previsualización de los contenidos a partir de algunos indicadores y, finalmente, la predicción del texto.

- **Objetivos.** Se plantean a partir de una pregunta dirigida a establecer qué tipo de información proporciona el texto: puedo saber que el cerebro tiene dos hemisferios, pero no cómo están conectados; por lo tanto, el objetivo de la lectura será responder a esa pregunta.
- **Previsualización.** Aquí el lector se toma unos minutos para leer el título y otras informaciones, como párrafos destacados gráficamente, los primeros párrafos, el resumen, ilustraciones, gráficos, tablas, etc., para extraer información sobre el contenido del material textual. Se activan así esquemas y se crea un plan de lectura. Por ejemplo, ¿será necesario que lo lea rápido o despacio? ¿Sección por sección o todo de una vez?
- **Predicción.** Esta estrategia permite activar los conocimientos previos y, a partir de ellos, prever, por ejemplo, los elementos de la historia o el tipo de informa-

ción que se extraerá. Generalmente hacemos predicciones a partir de lo que conocemos. Pero debe resguardarse el uso flexible de estrategias de predicción porque los lectores novatos suelen tener dificultades para modificar sus conocimientos a la luz de los conocimientos nuevos que los contradicen. Es decir que pueden reforzarse o modificarse los conocimientos previos a partir de la información que se extraerá del texto.

Estrategias de selección y organización

Incluyen extraer la idea principal, seleccionar los detalles relevantes, organizarlos, tomar notas y subrayar, realizar un resumen, crear gráficos, etc. Todas estas estrategias comprenden la integración de la información textual. En esa integración encontrar la idea principal es esencial, porque con ella se relaciona el conjunto de detalles que aparecen. La capacidad de extraer la idea principal constituye un requisito previo para hacer resúmenes, tomar notas, subrayar y hacer gráficos.

- **Extraer las ideas principales.** La idea principal puede ser el pensamiento que en un tramo del texto mejor resume todos los detalles. En esencia, construir la idea principal es un ejercicio de clasificación. El lector debe ver las similitudes entre los detalles y luego buscar las oraciones que hablen de todos ellos en su conjunto.

Para llegar a esto, se debería trabajar en un primer momento con objetos concretos del aula, clasificándolos, para luego encontrar un patrón común entre ellos.

Sugerimos algunos modos:

- uso de claves textuales (títulos, encabezamientos, ilustraciones, oraciones introductorias, etcétera);
 - juicio a propósito de la relación de cada pasaje con la idea principal;
 - clasificación de las oraciones en relación con su acercamiento o alejamiento de la idea principal.
- **Realizar resúmenes.** Es la estrategia más efectiva de comprensión ya que involucra la selección, organización, extracción y condensación de la idea principal, para lo cual es necesario, además, el reconocimiento de los detalles. Los resúmenes acrecientan la comprensión y promueven la retención.

Enseñar a hacer resúmenes

Si bien realizar un resumen demanda una adecuada comprensión, escribir un resumen implica el uso específico de habilidades de escritura. Por lo tanto, la instrucción debe comenzar con la enseñanza de resúmenes orales. Para preparar la confección de un resumen se pueden realizar preguntas adecuadas del tipo: "¿Cuáles fueron las tres cosas que le pasaron a María? ¿Qué es lo más importante que dijo José?".

Los pasos adecuados para la confección de resúmenes son:

1. **explicar y mostrar cómo se hace** (por ejemplo, analizando resúmenes ya realizados);
2. **encontrar la idea principal** (mostrar cómo usar el título o los encabezamientos para seleccionar la idea principal);
3. **seleccionar oraciones** (mostrar cómo buscar la oración que contiene la información más importante);
4. **crear una oración** cuando la idea principal está implícita;
5. **seleccionar detalles** (mostrar cómo percibir los detalles);
6. **parafrasear y condensar**, mostrando cómo, a partir de una oración, se pueden suprimir los detalles y condensar las ideas en una sola;
7. **comparar**, por ejemplo, un resumen con un texto original;
8. **chequear la claridad del resumen** preguntando, después de su lectura, si quedó claro, si se entendió bien, etcétera.

Organizadores gráficos. Los organizadores gráficos resultan útiles para confeccionar resúmenes, sirven para resaltar la información principal y para mostrar las relaciones entre los conceptos.

Estrategias de elaboración

Cuando se usan estrategias de elaboración el lector transforma, juzga, aplica o adiciona información al texto. Mediante elaboraciones, el lector realiza inferencias, se crea una imagen mental y/o evalúa el material que está leyendo. Estas estrategias involucran un alto nivel de comprensión.

Inferencias: gran parte de la información que el lector va derivando del texto es el resultado de la creación de inferencias, porque en el texto no toda la información está presente. Todos los lectores, pero especialmente aquellos que tienen dificultades, presentan problemas para elaborar inferencias, porque realizarlas requiere combinar información nueva con conocimientos previos. Los conocimientos previos

escasos suelen ser una de las causas de la falla en la elaboración de inferencias. Para desarrollar la elaboración de inferencias es necesario compensar la sobredimensión que asumen los conocimientos previos, el uso inadecuado de los textos y la falta de flexibilidad en el razonamiento sobre aquello que se lee. Además, es necesario que los alumnos desarrollen confianza en sus habilidades para hacer inferencias a partir del texto.

Pasos para aplicar las estrategias de predicción del conocimiento previo

1. **Crear preguntas.** Para cada idea principal, elaborar dos preguntas que se relacionen o que favorezcan una predicción que se puede realizar sobre esa idea. Ejemplo: "María, la mejor amiga de Inés, se va a mudar de casa. Se puede preguntar, entonces, si alguna vez tuvieron un amigo que se mudó, qué pasó ante ese acontecimiento, qué piensan que va a pasar cuando se mude María".
2. **Discusión previa a la lectura.** Puede ocurrir que un niño en particular nunca haya pasado por una situación semejante. Pero otros niños pueden comentar que su primo o su amigo se mudaron y ayudar, de este modo, a activar o promover esta información relacionándola con una situación similar.
3. **Lectura silenciosa** del texto propuesto.
4. **Discusión posterior a la lectura.** El maestro deberá elaborar preguntas literales, es decir, relativas a información explícita del texto, y preguntas inferenciales cuya información no se encuentre en el texto.
5. **Verificando inferencias.** Es importante tratar de conocer los elementos a partir de los cuales los niños extraen las inferencias y verificar en el texto si esas inferencias son las adecuadas.



A partir de la lectura de un texto expositivo y de otro narrativo traten de elaborar una actividad utilizando todos estos pasos con el fin de trabajar con los alumnos estrategias de elaboración.

Importancia del modelado. Es esencial que los maestros expliquen y modelen en distintas oportunidades cómo se elaboran las inferencias, por ejemplo, elaborando una inferencia a partir de los datos que provee un texto y hacer que los alumnos extraigan los elementos que permiten corroborarla. En sentido inverso, el maestro puede proporcionar las "pistas" del texto que permitan a los alumnos elaborar la/s inferencia/s correspondiente/s.

Reelaboración de las respuestas. Es una intervención del maestro en respuesta a la contestación errónea o incompleta de un alumno. Damos un ejemplo.

Alumno: –José era un cobarde (*El alumno ha hecho una inferencia errónea a partir de un texto*).

Maestro: –¿Qué te hace pensar que lo era?

Alumno: –La historia contaba que él se sentía tan mal cuando vio la víbora, que los dientes le temblaban, quería correr...

Maestro: –¿Corrió?

Alumno: –Sí.

Maestro: –¿Qué hizo antes de correr?

Alumno: –Agarró una roca y se la tiró a la víbora.

Maestro: –¿Qué más hizo?

Alumno: –Agarró a su hermana y después corrió.

Maestro: –¿Y para esto no tuvo que tener coraje?

Alumno: –Supongo que sí.

Maestro: –Todos nosotros tenemos miedos, pero también muchas veces tenemos coraje para enfrentarlos.

Modelo PRR. Para mostrarles a los alumnos que no todas las respuestas están en el texto, se diseñó el modelo "Pregunta-Relación-Respuesta" (PRR). Mediante este modelo, se puede determinar que una respuesta se encuentra:

- en una sola oración del texto (*acá mismo*);
- dispersa en distintas oraciones del texto, cuyas informaciones deben articularse para elaborar la respuesta (*poniéndolo todo junto*);
- en ninguna parte del texto, porque la respuesta está relacionada con las inferencias que pueden hacerse a partir de los elementos del texto, relacionándolos con los conocimientos previos del alumno (*por mí mismo*);
- en algunas partes del texto donde existe información literal que permite elaborar la parte de la respuesta en combinación con los conocimientos previos del lector (*el escritor y yo*).

"Con el sol en sus ojos, el conductor subió despacio a la autopista y vio un cartel que indicaba seguir adelante. Después de un rato se dio cuenta de que sólo tenía dos salidas. Había empezado a manejar desde temprano, por la mañana, justo antes de las 6; ahora eran casi las 6 de la tarde."

Indicar, al lado de cada pregunta, el tipo de PRR que se utiliza.

- 1. ¿Dónde estaba el conductor? (.....)
- 2. ¿Cuánto tiempo tuvo que manejar? (.....)
- 3. ¿En qué dirección tenía que ir? (.....)
- 4. ¿Cómo se siente uno después de manejar durante tanto tiempo? (.....)

Imaginación. Con esta técnica, mientras se lee los alumnos van imaginándose situaciones, paisajes, personajes, olores, sonidos, etc. Para poder poner en marcha estrategias de este tipo, pueden seguirse los pasos que se enumeran a continuación.

- 1. **Introducir la imaginación:** mostrar cómo se pueden crear imágenes a partir de un párrafo concreto.
- 2. **Focalizar:** a partir de escuchar pequeños párrafos y luego párrafos mayores, solicitar a los alumnos que cierren los ojos y se imaginen el paisaje, los personajes, las situaciones, etcétera.
- 3. **Discutir:** comparar las imágenes que creó cada uno y tratar de recuperar los detalles del conjunto.
- 4. **Aplicar:** se pueden hacer dibujos, gráficos, diagramas u otros organizadores de la información.

Conciencia metacognitiva

La conciencia metacognitiva es la habilidad para pensar sobre nuestros procesos cognitivos. Es el conocimiento de las tareas que enfrentamos y las estrategias que empleamos (Garner, 1993). De acuerdo con Paris (1991), "cuando un niño gana experiencia en una tarea como la de la lectura, comienza por comprender sus propias habilidades y las características de un texto responsables de la facilidad o dificultad que enfrenta al leerlo, y de las estrategias que puede emplear para ayudarse a comprenderlo".

Conciencia metacognitiva

Tenerla significa ser conscientes de nuestros propios procesos de pensamiento.

Los lectores inexpertos no sólo detectan en menor medida los problemas de comprensión sino que, aun cuando los detecten, tampoco utilizan estrategias adecuadas para corregirlos. Mientras los lectores expertos releen un pasaje confuso, los inexpertos lo saltean (Garner y Reis, 1981). Las cuatro áreas cruciales en metacognición son: 1) conocimiento de sí mismo como aprendiz; 2) regulación; 3) monitoreo, y 4) corrección (Bake y Brown, 1984; Garner, 1994).

- **Conocimiento de sí mismo como aprendiz.** Generalmente, un estudiante conoce su bagaje de conocimientos y sus capacidades como lector. Puede darse cuenta de que es un lector rápido y global con un pobre bagaje en ciencias. El autoconocimiento, sin embargo, puede ser imperfecto. Un estudiante puede creer que conoce todo lo que se sabe sobre las serpientes y fallar al leer con un significado abierto un artículo que contradice sus conceptos más arraigados, o el estudiante puede creer que es lento y que no puede aprender material nuevo por más que lo intente (Paris, 1991). Puede abatirse antes de comenzar por un pobre concepto de sí mismo, y no hacer un gran esfuerzo ni aplicar las estrategias que ha aprendido. Ayudar a los lectores inexpertos a conocerse como aprendices a menudo involucra la corrección de nociones falsas y la construcción de confianza en sus capacidades.
- **Regulación.** La regulación significa que el estudiante pueda ejercer un control cognitivo sobre su aprendizaje. El estudiante conoce estrategias y conoce cómo, cuándo y dónde usarlas. También sabe qué leer para alcanzar determinados propósitos. Por ejemplo, para un concurso de ciencia, el estudiante con un estilo rápido y global se detiene con un enfoque analítico si se da cuenta de que el concurso es factual. Puede elegir usar una técnica especializada de estudio o simplemente tomar notas o hacer relaciones bajo alguna forma de autocuestionario. Puede focalizar en las secciones del texto que describen áreas que el maestro ha enfatizado en clase.
- **Monitoreo.** El monitoreo significa que el estudiante evalúa su comprensión. Luego de cada sección intenta resumir lo que ha leído o se interroga acerca de ello. Si una sección no tiene sentido, puede releerla, identificar las palabras difíciles en un glosario, referirse a ilustraciones o preguntar a un amigo, a los padres o a un profesor para que lo ayuden. Imaginar o resumir pueden ser otras formas de monitorear para comprender. Si un estudiante tiene dificultad para imaginar o resumir, puede deberse a su escasa comprensión.

Un monitoreo pobre puede estar relacionado con estrategias de comprensión escasas y con el nivel de dificultad de los materiales. En muchos experimentos, se insertaron inconsistencias y palabras sin sentido en las lecturas seleccionadas para buenos y malos lectores de cuarto grado. Cuando los lectores inexpertos entendieron o recordaron que un pasaje era inadecuado porque el texto era aparentemente muy difícil, encontraron pocas inconsistencias y palabras sin sentido en el texto (Paris y Myers, 1981). Sin embargo, cuando se simplifica el texto, los lectores ineficientes detectan menos errores que los buenos lectores. Cuando el material de lectura es muy difícil, los lectores ineficientes son incapaces de utilizar las estrategias que poseen. Si la mayoría de las palabras del texto son desconocidas, los lectores ineficientes pueden no comprender bien las inconsistencias.

Aprender a monitorear la propia comprensión es un aprendizaje que se desarrolla. En general, los alumnos mayores son mejores que los menores en el monitoreo. La naturaleza del monitoreo también cambia a medida que los estudiantes avanzan. Los estudiantes jóvenes y los lectores ineficientes tienden a focalizarse en un bajo nivel de elementos. Éstos corresponden al procesamiento de palabras y oraciones, mientras los alumnos mayores y más competentes son más conscientes de su comprensión de párrafos y de las secciones más largas de un texto.

Monitoreo: es un chequeo mental de los propios procesos cognitivos. En la lectura, el monitoreo constituye la conciencia del sentido o sin sentido de un pasaje.

- **Corrección.** Tomar conciencia de un problema constituye el primer escalón para solucionarlo. El segundo es corregirlo. Existen numerosas acciones que pueden ser adoptadas para reparar una comprensión defectuosa, entre las que se incluyen, aunque no de manera exclusiva, las siguientes:
 - releer una oración o un párrafo confusos;
 - leer en voz alta para ver si se aclara el significado de un pasaje;
 - buscar el significado de las palabras desconocidas;
 - utilizar ilustraciones como ayuda;
 - leer más lentamente;
 - usar una enciclopedia u otras referencias para aclarar un concepto confuso;
 - volver hacia atrás en la lectura del texto para buscar detalles o especificaciones que se han olvidado o que han quedado poco claras;

- hacerse preguntas a sí mismo;
- poner el pasaje confuso en palabras propias;
- relacionarlo con ideas de la propia experiencia;
- trabajar un pasaje con amigos, padres o maestros.

Instrucciones en metacognición

Las instrucciones en metacognición que pueden implementarse son multifacéticas, sistemáticas y necesarias. Cada lección de estrategias puede tener un aspecto metacognitivo. Cada vez que se enseña una nueva estrategia, también puede enseñarse cómo, cuándo y dónde puede aplicarse y qué debe hacerse cuando la estrategia no funciona. Los alumnos, especialmente los lectores ineficientes, deben aprender que la lectura siempre tiene un sentido. Basados en la revisión de las investigaciones a este respecto, Winograd, Lipson y Waxon (1989) diseñaron un plan para enseñar estrategias metacognitivas y de otra clase.

Una lección de enseñanza de estrategias metacognitivas

Primer paso: describir la estrategia

La estrategia se explica en detalle. El maestro provee una descripción y proporciona ejemplos de modo que el alumno conozca de qué estrategia se trata y cómo funciona.

Segundo paso: explicar por qué la estrategia es importante

Explicar y ejemplificar por qué la estrategia es válida. Los lectores ineficientes pueden no darse cuenta que aun los mejores lectores alguna vez tienen dificultades de comprensión y necesitan saber si su lectura tiene o no sentido. También debe observarse que chequear la propia lectura periódicamente habilita al lector para clarificar las partes constituyentes y lo ayuda a leer y recordar el material más extenso.

Tercer paso: demostrar la estrategia

Usando ejemplos u otras técnicas, debe demostrarse cómo se utilizan las estrategias. Seleccionado una parte en el pizarrón y haciendo una pausa al final del párrafo preguntar: "¿Esto tiene sentido?". Elegir un párrafo difícil, que se ha leído mal, y mostrar a los alumnos cómo uno se detiene cuando no le encuentra sentido. También puede discutirse qué pasos deben darse para reparar la falta de comprensión.

Cuarto paso: explicar cuándo y cómo usar la estrategia

Cuando se enseña una estrategia debe asegurarse cuándo y dónde podrá ser utilizada. Por ejemplo, cuando se enseñan estrategias de corrección, debe advertirse si resulta apropiada para la oración o el párrafo dificultoso. También debe puntualizarse cuándo seguir adelante porque las próximas oraciones o párrafos explican las palabras o las ideas con las que se tienen dificultades.

Quinto paso: explicar cómo y por qué deben evaluarse las estrategias

Es importante explicar, por ejemplo, que cuando la estrategia de releer una oración es insuficiente, se necesita utilizar otra estrategia.

Sexto paso: guiar las prácticas y las aplicaciones

Como parte de la instrucción en estrategias metacognitivas, el alumno necesita tener la oportunidad de poner a prueba sus estrategias bajo la guía y de-

volución de su maestro, para poder clarificar sus errores, realizar los ajustes necesarios y comprobar la eficacia de lo realizado.

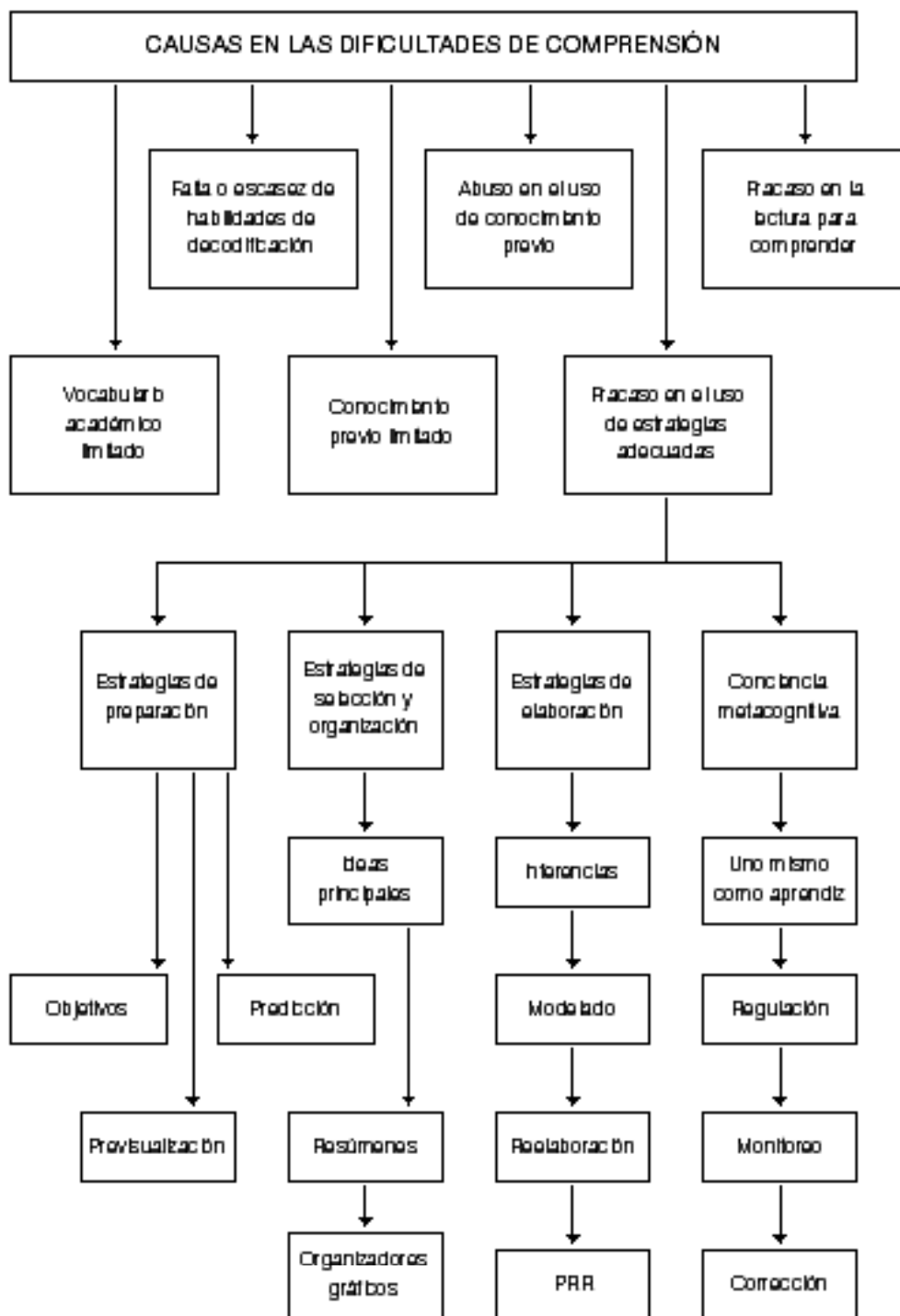
Debe asegurarse de destacar el éxito del alumno mediante enunciados específicos: "Me agrada el modo como has vuelto a leer esta oración cuando no le encontrabas sentido" o "Me agrada cómo utilizan un diagrama para ayudarse a entender este párrafo". Los alumnos deben tener oportunidades amplias de aplicar las estrategias en una gran variedad de textos y de situaciones, para poder automatizar las estrategias, para que puedan ser utilizadas de la mejor manera posible en cualquier situación.

Aunque se trabaje con lectores inexpertos, no debe asumirse que no poseen estrategia alguna. Antes de comenzar la instrucción, debe conocerse qué estrategias están usando y partir de allí, especialmente en el caso de que se trabaje con alumnos mayores.

La conciencia metacognitiva puede ser desarrollada mediante un aprendizaje colaborativo. Los estudiantes con sus pares o en grupos operativos de aprendizaje, bajo la guía del maestro, pueden discutir el uso que hacen de las estrategias y dar cuenta de su pensamiento.

En el siguiente mapa conceptual le ofrecemos una síntesis de los temas abordados en este Anexo.

Mapa conceptual



Guías de evaluación

A continuación se presentan tres modelos de hojas de registro para que usted realice evaluaciones y pueda comparar sus datos durante el transcurso del año escolar.

1. Guía para evaluar habilidades orales

Nombre y apellido del alumno: Edad:

Material: observación de las interacciones verbales del niño.

Procedimiento: observar durante las horas de clase y durante el recreo presencia/ausencia de los siguientes ítems. Se tildan las respuestas que corresponden al niño en la columna de la fecha correspondiente a la evaluación.

Habilidades del lenguaje oral	Fecha 19-5	Fecha	Fecha
1. Lenguaje e interacción verbal <ul style="list-style-type: none"> Habla el idioma que se enseña en la escuela. Habla otro idioma o dialecto. Su lenguaje es completamente inteligible. Participa fácilmente en la conversación con pares. Participa fácilmente en la conversación con adultos. 			
2. Uso de vocabulario y oraciones <ul style="list-style-type: none"> Su vocabulario es variado. Utiliza oraciones completas. 			
3. Experiencia en narrativas <ul style="list-style-type: none"> Conoce algunos cuentos. Puede narrar una historia simple en una secuencia apropiada. Puede hacer predicciones a propósito de una historia, a partir de su título o de una imagen. 			

Observaciones y recomendaciones

A partir del desempeño del niño se pueden hacer recomendaciones sobre el tipo de actividades que permitirá alcanzar las habilidades necesarias para mejorar la competencia lingüística y comunicativa. Al mismo tiempo, esta hoja de registro permite comparar el desempeño del niño durante el año escolar.

2. Guía para examinar conocimientos generales sobre el lenguaje escrito⁴

Nombre y apellido del alumno: Edad:

Material: un libro de cuentos o de lectura con imágenes y texto.

Procedimiento: se le leen las siguientes preguntas y se tildan las respuestas correctas que proporciona el niño en la columna de la fecha correspondiente a la evaluación.

Conocimientos generales del lenguaje escrito	Fecha 19-5	Fecha	Fecha
1. Conocimiento de las partes del libro a) ¿Cómo se llama la parte de adelante del libro? (<i>Tapa</i>) b) ¿Cómo se llama la parte de atrás? (<i>Contratapa</i>)			
2. Diferencia entre dibujo y escritura a) ¿En qué parte se puede leer? b) ¿Dónde debo comenzar a leer?			
3. Dirección de la escritura a) ¿Por dónde tengo que seguir leyendo? (<i>El niño debe indicar la dirección de izquierda a derecha.</i>) b) Y cuando termino (<i>la primera línea o renglón</i>), ¿por dónde sigo? (<i>El niño debe indicar que se vuelve a comenzar en la segunda línea, de izquierda a derecha.</i>)			
4. Inicio y final de la escritura de una página a) Señala cuál es la parte de arriba, donde se empieza leer. b) Señala cuál es la parte de abajo, donde se termina de leer en esta hoja.			
5. Concepto de primera y última palabra a) Señala la primera palabra de esta hoja. b) Señala la última palabra de esta hoja.			
6. Diferencia de letras y palabras a) Dibuja un redondel alrededor de una letra. b) Dibuja un redondel alrededor de una palabra. c) Dibuja un redondel alrededor de dos palabras.			

Observaciones y recomendaciones

A partir del desempeño del niño se pueden hacer recomendaciones sobre el tipo de actividades que permitirá alcanzar los conocimientos generales sobre el lenguaje escrito. Al mismo tiempo esta hoja de registro permite comparar el desempeño del niño durante el año escolar.

⁴ Algunos ejemplos han sido tomados de A. Shearer Mariotti y S. P. Homan (2001).

3. Guía para evaluar habilidades de lectura y escritura⁵

Nombre y apellido del alumno:..... Edad:

Material: tarjetas con letras y palabras, un libro de cuentos o de lectura con imágenes y texto.

Procedimiento: se siguen las instrucciones de cada apartado y se tildan las respuestas correctas que proporciona el niño en la columna de la fecha correspondiente a la evaluación.

	Fecha 19-5	Fecha	Fecha
Conocimiento de las letras			
1. Diferencias entre letras y números a) Presente tarjetas con letras de imprenta, mayúsculas y minúsculas y con números. Pregunte cuáles son las letras. b) Haga lo mismo con tarjetas con letras manuscritas.			
2. Identificación del sonido o el nombre de las letras a) Presente tarjetas con distintas letras para ver cuáles identifica el niño. b) Pregunte sobre la misma tarjeta la identificación de una letra en particular.			
Conciencia fonológica			
1. Reconocimiento de rimas a) Presente tarjetas con una palabra estímulo y otras tres palabras: una que rime y dos que no. Luego de dar algunos ejemplos, solicite al niño que identifique la palabra que rime (la que "suena parecido"). b) Presente oralmente ejemplos de dos palabras que rimen. Presente luego otras palabras estímulo y pida al niño que busque una palabra que suene parecido.			
2. Identificación del sonido inicial a) Presente oralmente una palabra cuyo sonido inicial sea fácilmente prolongable, por ejemplo, <i>auto</i> . Prolongue el sonido inicial y luego ejemplifique cuál es el sonido inicial. Después presente, oralmente, una lista de palabras y pida al niño que diga con qué letra empiezan esas palabras.			

⁵ Algunos ejemplos han sido tomados de Signorini (2000) y otros de Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996).

	Fecha 19-5	Fecha	Fecha
<p>3. Segmentación fonológica</p> <p>a) Presente oralmente palabras de dos, tres y cuatro letras y ejemplifique, mediante un <i>juego de golpeteo</i> con un lápiz, los sonidos (fonemas) de cada emisión, a razón de un golpe por sonido. Presente luego otras palabras para que los niños hagan tantos golpes como sonidos sean capaces de reconocer.</p> <p>b) Presente oralmente palabras conocidas, por ejemplo, <i>casa</i>, y ejemplifique los sonidos de esa palabra /c/, /a/, /s/, /a/. Luego presente una lista de palabras y pida al niño que diga oralmente cuáles son los sonidos de cada una.</p>			
<p>4. Elisión de sonido inicial</p> <p>a) Presente oralmente una palabra, por ejemplo, <i>rojo</i>; después ejemplifique la palabra que queda al quitar el sonido inicial. Presente luego una lista de palabras con características semejantes y pida al niño que diga qué palabras quedan cuando se quita ese sonido inicial.</p>			
Lectura de palabras y pseudopalabras⁶			
<p>a) Presente una tarjeta con palabras y pseudopalabras para que el niño las lea en voz alta. Por ejemplo: nene – mano – <i>jano</i> – pelo – casa – <i>culsa</i> – tomo – <i>arfo</i> – pino</p>			
Procesos sintácticos			
<p>a) Presente una tarjeta con dibujos que muestren acciones entre dos personajes, por ejemplo, una mamá que está leyendo un cuento a una nena, con tres frases debajo, una de las cuales describe correctamente lo que sucede en la imagen y las otras dos no: "La mamá le lee un cuento a la nena", "La nena le lee un cuento a la mamá", "A la mamá le lee un cuento la nena" y explique cuál es la frase correcta. Luego presente otras imágenes y frases parecidas y solicite al niño que lea e identifique cuáles son las correctas.</p>			

⁶ Recuerde que la pseudopalabras son "palabras inventadas", es decir, combinaciones sonoras y ortográficas plausibles para una lengua pero que no forman parte del repertorio lexical.

	Fecha 19-5	Fecha	Fecha
Procesos semánticos			
<p>1. Comprensión de oraciones</p> <p>a) Presente tarjetas con frases que soliciten la realización de tareas sencillas, por ejemplo: "Pone el libro arriba del pupitre" y solicite al niño que haga exactamente lo que indica la oración. Estas órdenes simples se pueden ir complejizando.</p> <p>b) Presente tarjetas con una frase y tres pares de dibujos de objetos o personajes, por ejemplo, dos cuadrados, uno rojo y otro azul. En cada par varía el tamaño: en el primero, el rojo es más grande que el azul; en el segundo, ambos dibujos son iguales, y en el tercero, el rojo es más pequeño que el azul. La frase dice "El cuadrado rojo es más grande que el azul". Pida al niño que identifique el dibujo que coincide con lo que dice la frase. Los dibujos y las frases se pueden ir complejizando.</p> <p>2. Comprensión de textos</p> <p>a) Presente un texto breve. Pídale al niño que lo lea con atención porque cuando termine le hará algunas preguntas sobre él. Puede seleccionar cualquier texto que permita hacer preguntas que le ofrezcan al niño la posibilidad de dar respuestas textuales e inferenciales. Por ejemplo: "María quería ir a comprar sus caramelos preferidos, pero sus padres no la dejaban porque le hacen mal. Se enojó mucho y se fue al rincón donde tenía escondida su alcancía. Pensó en salir por la ventana para ir el quiosco, pero se arrepintió y se fue a hacer una torta con su mamá". Luego de la lectura, se puede preguntar al niño:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A dónde quería ir María? (Al quiosco, a comprar caramelos –literal.) 2. ¿Por qué fue a buscar su alcancía? (Porque allí tenía dinero para comprar los caramelos –inferencial.) 3. ¿Por qué pensó en salir por la ventana? (Para escaparse sin que sus padres la vieran –inferencial.) 4. ¿Por qué pensás que se arrepintió? (Porque no quiso desobedecer a sus padres, etc. –inferencial.) 5. ¿Adónde se fue, finalmente? (A hacer una torta con su mamá –literal.) 			

Observaciones y recomendaciones

A partir del desempeño del niño se pueden hacer recomendaciones sobre el tipo de actividades a implementar que permitirán mejorar el desempeño del niño. Al mismo tiempo, esta hoja de registro permite comparar el desempeño del niño a lo largo del año escolar.

Bibliografía

del volumen 3 de Alfabetización

Borzone de Manrique, A. M., *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C., *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (comps.), *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*, Programa Yachay-Oclade, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B. y Silvestri, A., *Módulos de capacitación docente*, Programa Nacional de Acciones Compensatorias en Educación (PACE), Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.

Cassany, D., *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

Cassany, D., *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Cole, M., "The zone of proximal development: where culture and cognition create each other", en: Wertsch, J. (comp.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

Cole, M., *Psicología cultural*, Madrid, Morata, 1996.

Condemarín, M., *Lectura temprana*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1989.

Garton, A. y Pratt, C., *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Madrid, Paidós, 1991.

Graves, D., *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*, Buenos Aires, Aique, 1992.

Moll, L. (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R.; Borzone de Manrique, A. M. y Flores, E. (en prensa), *Las aventuras de Ernestina*, Buenos Aires, Oclade - Ministerio de Educación de la Nación.

Sánchez, E., *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* Buenos Aires, Santillana, 1995.

Tough, J., *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor, 1987.

Tough, J., *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Visor, 1989.

Vigotsky, L., *Lenguaje y pensamiento*, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

Bibliografía

del apartado Evaluación de los procesos lectores y anexos

Adams, M. J., *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MIT Press, 1990.

Baker, I., "How do we know we don't understand? Standards for evaluating text comprehension", en: D. L. Forrest; G. E. MacKinnon y T. G. Waller (comps.), *Metacognition, cognition and human performance*, vol. 1, Nueva York, Academic Press, 1985.

Bernstein, B., "Language and social class", en *British Journal of Sociology*, 1960, pp. 11, 261-276.

Borzzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (comps.), *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Calfee, R. C. y Patrick, C. L., *Teach our children well: Bringing k-12 education into 21st. cen - tury*, Stanford, CA, Stanford Alumni Association, 1995.

Clay, M. M., *Emergent reading behavior*, disertación doctoral inédita, Nueva Zelanda, University of Auckland, 1966.

Forrest-Presley, D. L. y Waller, T. G., *Cognition, metacognition and reading*, Berlín, Springer-Verlag, 1984.

Gardner, H., *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.

Gombert, J. E., "Actividades de lectura y actividades asociadas", en: Gombert, E. y colabs., *Psychologie cognitive de la lecture*, París, Presses Universitaires de France, 1992.

Gough, P. B., "Context, form and interaction", en: K. Rayner (comp.), *Eye movements in reading*, Nueva York, Academic Press, 1983.

Gough, P. B. y Juel, C., "Les premiers étapes de la reconnaissance des mots", en: Rieben, L. y Perfetti, C. A. (comps.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchatel, París, Delachaux y Niestlé, 1989.

Graves, M. F.; Juel, C. y Graves, B. B., *Teaching Reading in the 21st Century*, Boston, Allyn and Bacon, 2001.

Gunning, T., *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*, Boston, Allyn and Bacon, 1998.

Hurtado, A., *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*, México, Dirección General de Educación Especial SEP-OEA, 1982.

Labov, W., *Language in the Inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Ong, W. J., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, FCE, 1987.

Perfetti, C. A., "Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture", en: Rieben, L. y Perfetti, C. A. (comps.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchatel, Paris, Delachaux y Niestlé, 1989.

Piacente, T.; Rodrigo, M. A. y Urrutia, M. I., "Creencias y prácticas maternas sobre la adquisición del lenguaje temprano. Relaciones con el desarrollo del lenguaje de los niños", en: *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, año 4, núm. 1, 1998, pp. 102-116.

Shearer Mariotti, A. y Homan, S. P., *Linking Reading Assessment to Instruction. An Application Worktext for Elementary Classroom Teacher*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

Siegel, L. y Ryan, E. B., "Development of grammatical sensitivity, phonological, and short-term memory skills in normally achieving and learning disabled children", en *Developmental Psychology*, 1988, pp. 24, 28-37.

Stanovich, K., "L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage", en: Rieben, L. y Perfetti, C. A. (comps.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchatel, Paris, Delachaux y Niestlé, 1989.

Tunmer, W. E., "The role of language prediction skills in beginning reading", en: Rieben, L. y Perfetti, C. A. (comps.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchatel, Paris, Delachaux y Niestlé, 1990.

Tunmer, W. E.; Nesdale, A. R. y Wright, A. D., "Syntactic awareness and reading acquisition", en *British Journal of Development Psychology*, 1987, pp. 36, 97-108.

Wells, G., "Preschool literacy-related activities and success in school", en: Olson, D. R.; Torrance, H. y Hillyard (comps.), *Literacy, language and learning*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985, pp. 229-255.