



● Material para el formador

.....
.....

NUTRICIÓN, DESARROLLO Y ALFABETIZACIÓN



Material para
el formador

● Material para el formador

.....
.....

NUTRICIÓN, DESARROLLO Y ALFABETIZACIÓN



Coordinación general del proyecto

María del Carmen Morasso y Elena Duro

Autora

Claudia Castro, SAIDEM

Colaboradoras

Gabriela Sigalov, Julia Molero y Patricia Garavaglia

Coordinación editorial

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

Agosto de 2004

Índice

Introducción | 9

Propósito y objetivos del Taller de formadores | 11

Cronograma de trabajo del Taller de formadores | 13

Sugerencias para el coordinador del Taller | 15

Inicio del Taller de formadores | 21

Módulos 1 y 2. Nutrición | 25

Módulos 3 y 4. Desarrollo psicológico | 37

Módulos 5 y 6. Alfabetización | 43

Actividad de integración final | 76

Cierre del Taller de formadores | 77

Anexo 1. Módulos 5 y 6 Alfabetización. Textos | 79

Anexo 2. Instrumentos de evaluación | 85

Introducción

El Material para el formador pertenece a la serie de materiales del *Proyecto Nutrición, Desarrollo y Alfabetización. Una propuesta integradora a favor de la infancia.*

Este proyecto está destinado, especialmente, a los docentes de nivel inicial y primer ciclo de la EGB y tiene como propósito aumentar la calidad de vida de los niños y las niñas, siendo la calidad educativa un componente muy importante durante los años escolares.

Los problemas de nutrición y desarrollo infantil están íntimamente relacionados. Ambos son fuertes condicionantes del desarrollo integral de la infancia, afectan de manera directa a los niños y las niñas, y constituyen uno de los principales determinantes del fracaso escolar durante el primer ciclo de la educación básica.

El presente módulo es un material exclusivo para los docentes provinciales capacitados en el Taller de Formadores, evento que constituye la primera actividad de capacitación a partir de la cual los docentes entrenados replicarán en toda la provincia, con el apoyo de directivos y supervisores, la capacitación con sus colegas.

La estrategia de capacitación "en cascada" seleccionada para la implementación de este proyecto presenta entre otras, las siguientes ventajas:

- Implementar la capacitación de un gran número de docentes en un corto plazo.
- Realizar la tarea de capacitación de una manera participativa proporcionando un espacio de discusión, análisis y reflexión de las propias prácticas.
- Fortalecer el rol de los docentes desarrollando habilidades para la capacitación que quedan instaladas en los equipos y que probablemente puedan ser transferidas a otras temáticas de trabajo.

Encontrarán en el material las propuestas de trabajo utilizadas en el Taller de formadores, con las consignas específicas y las estrategias metodológicas para cada apertura, desarrollo y cierre de actividad.

Este material está diseñado de manera tal que si el docente decide realizar alguna de las actividades propuestas podrá fotocopiar las páginas y entregar las consignas a los grupos.

Constituye una propuesta de trabajo y son sugerencias para la acción que cada docente, que coordine talleres, podrá tomar, modificar o adaptar en función de los contextos específicos de trabajo.

Con la elaboración de este material se pretende facilitar la tarea de los coordinadores de los talleres provinciales explicitando las herramientas y pautas metodológicas utilizadas en el Taller de Formadores.

Propósito y objetivos del Taller de formadores

Propósito del material para el formador

- ▶ Brindar algunas herramientas básicas para facilitar la tarea del coordinador de talleres para docentes.

Objetivos del material para el formador

- ▶ Conocer la estructura y los contenidos del Taller.
- ▶ Identificar cuál es la función del formador.
- ▶ Brindar algunas orientaciones metodológicas para realizar la tarea.
- ▶ Proponer ejercicios y actividades de trabajo individual y grupal que orienten el análisis de los módulos.

Objetivos del Taller de formadores

- ▶ Conocer los módulos de nutrición, desarrollo y alfabetización.
- ▶ Proponer y ensayar diferentes estrategias de trabajo sobre los contenidos específicos desarrollados en los módulos.
- ▶ Promover la comunicación oral y escrita de los participantes.
- ▶ Experimentar un posible modelo de capacitación, para luego ser reproducido en la cascada de formación de los docentes.
- ▶ Anticipar posibles dificultades relacionadas con la capacitación
- ▶ Desarrollar habilidades para motivar, sostener el esfuerzo y realimentar a los participantes.

Materiales

- ▶ Los materiales utilizados durante esta formación son seis módulos impresos, elaborados por Unicef, cuyos títulos detallamos a continuación.

Módulo 1: La nutrición en las primeras etapas de la vida.

Módulo 2: La alimentación del niño en edad escolar.

Módulo 3: El desarrollo psicológico infantil.

Módulo 4: El desarrollo de la competencia comunicativa.

Módulo 5: Aprender a leer y a escribir.

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

Metodología de trabajo

Se proponen diferentes actividades:

- ▶ trabajo de lectura individual de diferentes segmentos del material;
- ▶ trabajo en pequeños grupos de discusión (5 y 7 participantes);
- ▶ reuniones plenarias para:
 - apertura del Taller;
 - introducción a cada uno de los temas;
 - presentación de las conclusiones de los grupos de trabajo;
 - cierre de cada tema;
 - cierre del Taller.

Cronograma de trabajo del Taller de formadores

Lunes	Actividad
9 a 9.30	Apertura. Presentación general del proyecto.
9.30 a 10.30	Presentación de los participantes. Trabajo grupal. Reunión plenaria.
10.30 a 12	Lectura individual. Reflexiones iniciales sobre el Módulo 1. Trabajo en pequeños grupos.
12 a 13	Reunión plenaria: cierre. Conceptos: enseñanza, aprendizaje, rol docente.
13 a 14	Receso

Nutrición

14	Pretest sobre Nutrición.
14.30 a 15	Presentación del Módulo 1.
15 a 16.30	Trabajo sobre textos del Módulo 1. Lectura individual de textos seleccionados y trabajo grupal. Reunión plenaria.
16.30 a 17	Cierre conceptual del Módulo 1.

Martes	Actividad
9 a 9.30	Apertura. Presentación del Módulo 2.
9.30 a 12	Trabajo sobre grupos de alimentos. Lectura individual y trabajo grupal de aplicación en pequeños grupos. Elaboración de un menú para una situación dada.
12 a 13	Reunión plenaria: exposición de las conclusiones de los grupos.
13 a 14	Receso
14 a 15.30	Relectura individual de textos. Trabajo grupal de aplicación. Elaboración de mensajes para niños, padres y docentes sobre los temas trabajados.
15.30 a 16	Reunión plenaria: exposición de las conclusiones de los grupos.
16 a 17	Cierre conceptual sobre Nutrición. Postest.

Desarrollo psicológico

Miércoles	Actividad
9 a 9.30	Apertura. Pretest sobre Desarrollo.
9.30 a 11	Trabajo grupal sobre preconceptos del desarrollo psicológico en los niños. Análisis de refranes populares y frases típicas.
11 a 11.30	Presentación de los Módulos 3 y 4.
12 a 13	Video: <i>La autonomía en el niño</i> . Conferencia de Francesco Tonucci en la Sociedad Argentina de Pediatría el 24 de junio de 2003.
13 a 14	Receso.
14 a 16	Trabajo sobre textos de los Módulos 3 y 4. Lectura individual de textos seleccionados y trabajo grupal. Elaboración de propuestas.
16 a 16.30	Reunión plenaria. Trabajo grupal. Elaboración de mensajes docentes que favorezcan o colaboren con el proceso de desarrollo.
16.30 a 17	Cierre conceptual sobre Desarrollo. Postest.

Alfabetización

Jueves	Actividad
9 a 9.30	Apertura: Pretest sobre Alfabetización. Presentación de los Módulos de Alfabetización.
9.30 a 10	Lectura y trabajo individual. Reflexiones iniciales sobre el Módulo 5. Reunión plenaria.
10 a 11.30	Trabajo sobre textos del Módulo 5. Lectura individual de textos seleccionados y trabajo grupal. Competencias comunicativas y contextos culturales diferentes (historias de Yolanda y Diego). Reunión plenaria. Análisis de características de los niños del lugar.
11.30 a 12.30	Trabajo conceptual. Requisitos previos en los procesos de lectura y escritura. Ejercicio de requisitos previos con titulares de diarios.
12.30 a 13	Cierre conceptual.
13 a 14	Receso
14 a 14.30	Apertura. Módulo 6. ¿Para qué aprender a leer y a escribir? ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Cuándo usamos la escritura? ¿Hay situaciones en las que es indispensable usar la escritura? ¿Cuáles?
14.30 a 15.30	Trabajo grupal. Funciones de la lectura y la escritura. Reunión plenaria.
15.30 a 16.30	Trabajo grupal. Comprensión lectora (texto de Carola Hermida y Mila Cañón: "Inundar de palabras").
16.30 a 17	Reunión plenaria y cierre.
Viernes	Actividad
9 a 9.30	Apertura.
9.30 a 10.30	Trabajo grupal sobre estrategias docentes que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños a partir del trabajo con un cuento.
10.30 a 11.30	Plenario.
11.30 a 12.30	Elaboración de mensajes para niños, padres y docentes que favorezcan o colaboren en el proceso de alfabetización.
12.30 a 13	Cierre conceptual. Postest sobre Alfabetización.
13 a 14	Receso
14 a 15.30	Actividad de integración final. Trabajo grupal de aplicación. Elaboración de preproyectos de trabajo que incluyan intervenciones integradas de los tres ejes de la capacitación.
15.30 a 16	Reunión plenaria.
16 a 17	Cierre general. Evaluación del Taller. Encuesta de opinión.

Sugerencias para el coordinador del taller

El coordinador de la capacitación no va a enseñar los contenidos a través de clases o exposiciones. Los temas están desarrollados en los materiales impresos.

Para facilitar el aprendizaje, le sugerimos las siguientes tareas.

- La lectura detallada de los materiales; será necesario que lea previamente los textos y que realice los ejercicios o actividades propuestas.
- Explicar con claridad la tarea a realizar.
- Especificar el tiempo disponible para cada tarea, la hora y el lugar de la reunión plenaria (en el caso en que utilice diferentes salones para el trabajo grupal).
- Estar disponible (física y mentalmente) para contestar preguntas, aclarar información y ofrecer espontáneamente ayuda.
- Estimular la rotación de los participantes en los momentos de trabajo grupal. Intente que la configuración de los grupos no sea siempre la misma para facilitar el máximo de interacción entre los participantes.
- Coordinar ordenadamente las reuniones plenarias: designe el orden de exposición, controle el ritmo de las presentaciones, centre y guíe la discusión sobre el tema.
- Brindar retroalimentación. En las reuniones plenarias, usted podrá brindar más información, retomar las ideas más importantes que han aparecido, señalar consensos y desacuerdos si los hubiera.
- Adaptar los tiempos sugeridos a las características del grupo con el que está trabajando.

Actividades propuestas

Las actividades propuestas en este material son sugeridas. Puede elegir cuál usar, también puede modificarlas para la instancia de coordinación de los talleres de la cascada.

Trabajo individual

Generalmente, antes de proponer la reunión con el pequeño grupo se enfatiza la necesidad de la lectura y del trabajo individual con el material. Esta indicación deberá ser respetada, ya que el trabajo individual brinda la oportunidad de evaluar la

propia comprensión y la aplicación personal de los conocimientos. Es poco probable que, durante la práctica profesional, contemos con un "grupo de apoyo" cada vez que necesitemos tomar una decisión.

¿Cuál es su papel como coordinador?

- Usted deberá ofrecer ayuda si percibe dificultades en el trabajo individual.
- Intente no responder todas las consultas de cada participante, sugiera que luego las consulte con los integrantes del grupo.

Depende de cómo reproduzca este taller, es decir, si la cascada de capacitación está organizada con menor cantidad de horas presenciales, la lectura individual del material será un requisito previo al trabajo de taller. Asegúrese de que los participantes vayan al encuentro con el material leído previamente.

Trabajo en grupo

El trabajo grupal permite un máximo de interacción entre los participantes, cada uno expresa su punto de vista y confronta sus opiniones y respuestas con los demás.

El grupo deberá elegir a una persona que vaya registrando la discusión y a otra para que exponga las conclusiones y respuestas del trabajo durante la reunión plenaria. Se utilizará básicamente la técnica "grupo de discusión".

Grupo de discusión

Un grupo de discusión se define por el intercambio de ideas e información entre los integrantes de un grupo pequeño (de 4 a 7 personas). Es importante resaltar que no se trata de una conversación informal ni de una suma de opiniones personales, por el contrario, se trata de una técnica que tiene un método y una estructura.

Presenta una meta común: adquirir o profundizar conocimientos, resolver un problema, adoptar una decisión, etc. En el caso de este taller, la meta es analizar el material preparado para la capacitación, elaborar propuestas de trabajo, analizar la información en función de las prácticas profesionales específicas e ir encontrando estrategias que permitan a los docentes favorecer el desarrollo integral de los niños y de las niñas, y optimizar el proceso de alfabetización.

¿Cuál es su papel como coordinador?

Muchas veces los docentes o coordinadores “aprovechan” el momento de la tarea grupal para salir al pasillo a tomar aire, un café o para conversar con alguien. Cuando un grupo está trabajando, muestra modos de funcionamiento que se convierten en información importante para el docente. Quedarse en el mismo salón donde están los grupos trabajando no quiere decir instalarse con cada grupo para trabajar con ellos o pasar por las mesas para dar pequeñas clases. Sin embargo, intervenciones puntuales del coordinador son pertinentes si procuran alguno de los siguientes objetivos:

- *Intentar que los participantes respeten la consigna de cantidad máxima de miembros por grupo pequeño.* Aunque le parezca mentira, ésta es una dificultad que se reitera sistemáticamente. Diferentes estudios han demostrado que cuanto más numeroso es el grupo, menor posibilidad de participación genuina tienen todos y cada uno de los miembros. Esto significa que sólo 3 o 4 personas trabajan efectivamente mientras los demás conversan sobre cualquier cosa.
- *Intentar que los participantes multipliquen las oportunidades de compartir experiencias con otros.* Una dificultad muy frecuente es que todos quieren estar en el grupo de sus amigos. Es importante que entiendan que participar en un grupo no los obliga a nada más que a compartir una actividad de trabajo. Si usted no logra persuadirlos sobre la rotación de los integrantes, puede utilizar estrategias muy simples para intentar “mezclarlos”. Por ejemplo, proponer que en cada grupo haya un representante de cada escuela convocada, de modo que no queden los 2 o 3 representantes juntos, también puede utilizar papelitos de colores. En este caso, recorte papelitos de diferentes colores y vaya entregándolos a medida que las personas entran en el salón. En el momento de iniciar el trabajo en grupo, solicite que éstos se conformen de manera tal que en cada grupo haya un papelito naranja, uno rojo, uno azul, uno blanco, etc. Explícite que el propósito de la diversidad en la conformación de los grupos de trabajo es aumentar la riqueza de los intercambios y posibilitar al máximo la oportunidad de conocerse y compartir experiencias.
- *Brindar información adicional si el grupo lo requiere.* Si es llamado por alguna dificultad del grupo, antes de responder o dar la solución de la actividad, repregunte para intentar detectar cuál es el problema. A veces, se demanda al coordinador información que ya está puesta en el material. Si éste es el caso, indíqueles que

relean tal o cual punto del texto. Otras veces, puede ser que los talleristas no hayan entendido la consigna, trate entonces de aclararles la consigna pero no responda la pregunta. Brinde información adicional sólo en aquellos casos en los que la demanda esté justificada o cuando usted se da cuenta de que falta la información necesaria.

- *Proponer la adecuación del material a las características, hábitos, costumbres y posibilidades de la zona.* Notará que, especialmente durante el trabajo de los grupos, surgirán dudas acerca de los tipos de alimentos utilizados, las costumbres y los hábitos familiares específicos de cada comunidad, que pueden no estar contemplados en el material de estudio, ya que éste fue elaborado con pautas nacionales básicas. Será tarea del coordinador que los participantes, a través del trabajo en grupos, puedan incluir estas especificidades locales.
- *Observar el trabajo del grupo e intervenir si:*
 - nota que el grupo está discutiendo cuestiones que no se relacionan con los aspectos específicos del material o de la consigna. Entonces, tome la iniciativa si está convencido de que su aporte o intervención ayudará al grupo a dirigirse hacia el objetivo o a mantener la discusión centrada en el tema;
 - registra que en un grupo, algún miembro monopoliza la discusión, es autoritario, "da clase", etc. Un buen recurso es acercarse al grupo y escuchar la discusión –o monólogo– durante unos momentos y luego preguntar: "¿los demás qué opinan?", "¿todos están de acuerdo con esto?". Este tipo de intervención por parte del coordinador legitima la posibilidad de que los demás hablen, expresen sus ideas o confronten con el miembro que, circunstancialmente, está actuando como líder. Otra posible intervención, si se presentan discusiones fuertes entre los participantes, es brindar la oportunidad de que los desacuerdos queden registrados y luego se expongan en la reunión plenaria.
- *Incluir a los "expertos" en la dinámica de trabajo.* Puede ocurrir que en su taller esté prevista la participación de nutricionistas, psicólogos, etc. En esos casos, será necesario delimitar su rol, ya que la idea del taller no es recibir "clases" sobre la nutrición o el desarrollo psicológico, sino que los participantes construyan juntos los conceptos, a partir del análisis de la información y el intercambio de ideas. Como el aporte de los especialistas es valiosísimo, será necesario encuadrar sus acciones. Es recomendable que participen en los plenarios, escuchando las ponencias de los grupos, registrando las dudas que no han podido resolverse y luego brindarles unos momentos para que amplíen algún concepto, respondan dudas, rectifiquen alguna información, entre otras posibilidades.

- *Ayudar a administrar el tiempo de trabajo.* Un modo bastante simple de hacerlo es ir avisando sobre el tiempo transcurrido. Anunciar que es la "última media hora"; que "sólo faltan 15 minutos", etcétera.

Reuniones plenarias

Las reuniones plenarias definen los momentos en que todos los participantes se encuentran en el mismo lugar físico, en un mismo horario, junto con el coordinador.

En este taller las reuniones plenarias servirán para:

1. *presentar los módulos de aprendizaje a cargo del formador:* hacer una introducción de temas y subtemas incluidos en cada módulo, indicar claramente en qué consiste la tarea, dónde la realizarán, qué tiempo tienen, cómo y cuándo presentarán las conclusiones;
2. *presentar y discutir las conclusiones elaboradas por los grupos:* actuar como moderador de la discusión (ordenar las presentaciones, controlar el tiempo asignado, identificar y explicitar los acuerdos y desacuerdos entre los diferentes grupos), retroalimentar a los grupos, agregar más información, sintetizar ideas principales.

Es muy importante que el formador respete el espacio de presentación de los grupos; que espere a que el grupo termine de hablar o de exponer las conclusiones de la discusión mantenida.

A continuación le presentamos algunos *errores frecuentes en la coordinación* de las reuniones plenarias.

- Interrumpir sistemáticamente a la persona que está presentando las conclusiones.
- Confrontar permanentemente las ideas del grupo con las propias.
- Aportar comentarios en forma sistemática, finalmente se termina dando una clase.
- Realizar comentarios evaluativos "esto no es así"; "esto está mal". Recuerde que siempre es más productivo repreguntar sobre cómo llegaron a esa afirmación y no certificar que se han equivocado.

En el caso de que algún grupo presente una idea confusa, incompleta o incorrecta, una buena estrategia será adoptar una conducta expectante desde la coordinación y preguntar al resto de los participantes: "¿en qué medida están de acuerdo

con esto? ¿Todos los grupos resolvieron así esta situación? y esperar a ver qué sucede. Manejar la propia ansiedad ante el error del grupo es una habilidad que el coordinador debe ejercitar.

También es importante que se controle el tiempo de duración de cada reunión plenaria. La tarea siempre es cuantiosa y suele hacerse reiterativo que cada grupo presente sus conclusiones, frente a una misma consigna y en forma sucesiva. Una posible estrategia para resolver este problema consiste en que el primer grupo exponga y, luego, cuando éste finaliza se pregunte al resto de los grupos si tienen algo que agregar o si han llegado a otra conclusión (en este caso se les da un breve tiempo de exposición). Cuando termina el primer grupo, se pide a otro grupo que presente sus conclusiones y cuando el nuevo grupo termina, se pregunta una vez más si hay algo más que decir en relación con el tema tratado y así hasta que se completa la presentación de conclusiones de todos los grupos.

Una advertencia: todos los grupos deben "mostrar su producción" o una parte de ella. Es muy desalentador haber discutido durante una hora y luego no tener espacio o tiempo para comentar durante la reunión plenaria. Organice la tarea de modo que todos participen.

¿Cómo comenzar la tarea?

El inicio de un curso o de una actividad de capacitación no siempre es fácil ni relajado. Es un momento de cierta tensión, ya que se deben "negociar" las expectativas con las que llegan los participantes y los propósitos de la actividad, que ya han sido pensados y planificados previamente.

Algunas personas llegan ansiosas, otras se presentan por curiosidad, a otras "las mandó" algún jefe o autoridad. La mayoría tiene cierta fantasía por ver de qué se trata esto...

Además, en general la gente no se conoce entre sí o no conoce al coordinador de la tarea y, entonces, prefiere no "exponerse". De este modo, con "la colaboración de todos" se genera un clima frío, poco participativo, de cierta tensión. Si bien este impacto inicial es absolutamente corriente para cualquier comienzo de tarea, es importante que usted proponga alguna actividad que ayude a "romper el hielo" y a mejorar el clima de trabajo. Recuerde que no se trata del público asistente a una conferencia sino que se pretende desarrollar la participación propia de un taller.

Para el formador también es un momento difícil. Pero su actuación será más sencilla si tiene la tarea bien programada, si conoce en profundidad el material a trabajar, si reflexionó sobre el rol que desempeñará en esta capacitación.

Algunas ideas lo pueden ayudar a transitar este momento con más calma:

- Es importante que usted se presente: diga su nombre y cualquier otro dato que considere útil o necesario compartir;
- es imprescindible que los participantes se presenten y conozcan entre sí.

Cuanto más se conozcan entre sí los participantes, mejor será el clima de estos días de trabajo que compartirán. Para favorecer su mutuo conocimiento, existen diversas actividades y seguramente usted conoce algunas. A continuación, nosotros le proponemos la siguiente.

Inicio del Taller de formadores

A. Ejercicio de presentación de los participantes

Es muy probable que los participantes que usted tenga que capacitar ya se conozcan entre sí en muchos aspectos: nombres, grado o año en el que dan clase, escuela en la que trabajan, etc. La propuesta es realizar un ejercicio en pequeño grupo en el que se exploren aspectos poco conocidos o poco compartidos en el ámbito laboral.

Los *objetivos* de este ejercicio son varios: propiciar un conocimiento sobre aspectos no convencionales de los participantes, establecer un clima de trabajo distendido y ameno, y analizar algunos de los aspectos que luego serán temas del taller. Para ello, le proponemos algunas consignas que usted podrá aplicar tal como se las presentamos o que podrá modificar o reemplazar por otras que le parezcan más apropiadas para su grupo de trabajo.

Las tareas que le sugerimos son las siguientes.

- Divida el curso en pequeños grupos (utilice siempre un número par de subgrupos de modo que una misma consigna sea trabajada por dos subgrupos), luego, entregue las consignas para la tarea y explicité el tiempo de trabajo.
- Este primer ejercicio tomará 1 hora de actividad (se trata del tiempo aproximado para que trabajen 50 o 60 participantes).

GRUPO 1: el grupo dispone de 30 minutos para que sus participantes se presenten entre sí y para que cada participante comparta con el resto las siguientes cuestiones:

- a) ¿Le gusta leer? Sí - No.
Si contestó que No, ¿Por qué cree que no le gusta?
Si contestó que Sí, ¿Qué tipo de lecturas prefiere?
- b) ¿Cuál fue el libro que más le gustó de los últimos que leyó? ¿Quién era el autor? ¿De qué se trataba?
- c) ¿En qué ambiente y en qué momentos le gusta leer?

Los participantes deben elegir a un representante para que comente a todos, en 5 minutos, cuál es la información que se presentó en el pequeño grupo.

GRUPO 2: el grupo dispone de 30 minutos para que sus participantes se presenten entre sí y para que cada participante comparta con el resto las siguientes cuestiones:

- a) ¿Le gusta cocinar? Sí - No
Si contestó que No, ¿Por qué cree que no le gusta?
Si contestó que Sí, ¿Qué tipo de comidas prepara?
- b) ¿Cuál es su comida preferida? ¿Qué comida pide habitualmente cuando comparte un almuerzo o cena con amigos?
- c) ¿Cuál es la comida (o tipo de comida) que consume habitualmente?
- d) Comparta con el grupo su "mejor receta".

Los participantes deben elegir a un representante para que comente a todos, en 5 minutos, cuál es la información que se presentó en el pequeño grupo.

GRUPO 3: el grupo dispone de 30 minutos para que sus participantes se presenten entre sí y para que cada participante comparta con el resto las siguientes cuestiones:

- a) ¿Le gustaba ir a la escuela? Sí - No
Si contestó que No, ¿Por qué cree que no le gustaba?
Si contestó que Sí, ¿Qué recuerdos tiene de esa época?
- b) ¿Recuerda especialmente a alguna maestra? ¿Por qué?
- c) Relate al grupo alguna anécdota escolar.

Los participantes deben elegir a un representante para que comente a todos, en 5 minutos, cuál es la información que se presentó en el pequeño grupo.

GRUPO 4: el grupo dispone de 30 minutos para que sus participantes se presenten entre sí y para que cada participante comparta con el resto las siguientes cuestiones:

- a) ¿Le gustaba ir a la escuela? Sí - No
Si contestó que No, ¿Por qué cree que no le gustaba?
- b) ¿Recuerda si aprendió a leer y a escribir antes de ir a la escuela?
- c) ¿Sus padres o abuelos le leían cuentos cuando era pequeña? ¿Recuerda alguno?
- d) Relate al grupo algún cuento o historia que aprendió por aquellos años.

Los participantes deben elegir a un representante para que comente a todos, en 5 minutos, cuál es la información que se presentó en el pequeño grupo.

Reunión plenaria

Al finalizar el trabajo de los grupos, organice una **reunión plenaria**. Cualquier grupo podrá iniciar la exposición, pero asegúrese de que siempre expongan uno detrás del otro los dos grupos que tienen la misma consigna de trabajo. De este modo, siempre se irá cerrando cada núcleo temático.

Controle el tiempo de modo que en los plazos establecidos todos los grupos tengan oportunidad de exponer.

Cada grupo deberá comenzar leyendo la consigna que ha trabajado.

Intente llevar un registro de la información más significativa para tenerla disponible a lo largo del taller. Muchos de los temas serán trabajados de manera conceptual y será apropiado poder agregar los datos aportados por cada grupo.

B. Lectura individual y trabajo grupal

Reflexiones iniciales

El *objetivo* de este ejercicio es trabajar sobre aspectos que hacen al **“rol docente”** reflexionando sobre conocimientos previos existentes en el grupo y contextualizando el aprendizaje a partir de situar a los participantes en el recuerdo y la descripción de sus propios alumnos.

- a) Indique a los participantes del taller que, en 15 minutos y de manera individual, lean y realicen la actividad: “Reflexiones iniciales” del Módulo 1. Páginas 25 a 27
- b) Proponga que se reúnan en un pequeño grupo (pueden o no constituirse los mismos grupos de la actividad de presentación anterior) y que, en 20 minutos, discutan las respuestas del ejercicio elaborando un consenso, para exponer a los compañeros durante la reunión plenaria.

Reunión plenaria

Cuando los grupos terminen su tarea, coordine la reunión plenaria de manera que los grupos vayan exponiendo sus ideas y respuestas a cada una de las cuestiones planteadas.

Al finalizar la plenaria, será conveniente que usted realice una síntesis de las principales ideas que han surgido en el grupo. Del mismo modo, será importante que, además de los acuerdos, se señalen aquellas cuestiones en las que no hubo consenso.

Intente llevar un registro de estos contenidos, ya que pueden ser útiles para retomar en otro momento del taller. El tiempo sugerido para esta actividad es de 1 hora y media, y podrá variar un poco según la cantidad de participantes.

Módulos 1 y 2. Nutrición

A. Aplicación del pretest de Nutrición¹

Tenga en cuenta que el instructivo que le ofrecemos para la aplicación del pretest de Nutrición será el mismo que usted utilizará para el pretest de Desarrollo y para el de Alfabetización.

Instructivo

Reparta a cada participante un pretest sobre contenidos de nutrición y aclare las siguientes cuestiones:

- el objetivo del pretest es que cada participante pueda analizar cuáles son los conocimientos que tiene sobre el tema y cuáles le faltan;
- no es necesario identificarse con nombre y apellido, pueden hacerlo con una clave, código, dibujo, etcétera;
- una vez que terminen de completar el pretest, deberán devolverlo al coordinador;
- al finalizar el trabajo con el material de nutrición se les devolverá el pretest para que lo revisen, completen y respondan aquellas cuestiones que no habían podido resolver al inicio;
- el ejercicio de pre y postest es de autoevaluación. No tiene calificación ni se evaluará formalmente;
- el tiempo sugerido para el pretest es de 15 a 20 minutos.

Cuando reciba los pretest de los participantes, será conveniente que el formador revise tanto la información existente como la faltante. De este modo, podrá hacer hincapié, a lo largo del taller, en aquellos conocimientos ausentes, incorrectos o incompletos.

¹ Los pre y postest de los diferentes materiales se encuentran en la Anexo II de esta publicación.

B. Trabajo sobre textos del Módulo 1

Lectura individual y discusión en pequeños grupos

El *objetivo* de este ejercicio es revisar, de manera rápida, la información más significativa del material. Se asigna a cada grupo un apartado seleccionado del Módulo 1 para que lo analice en profundidad y luego sus integrantes lo expondrán en la reunión plenaria al resto de los talleristas.

Al finalizar la reunión plenaria, una vez que cada grupo haya expuesto su análisis, deberá circular entre los participantes, a modo de conclusiones, la información necesaria para la tarea.

Si los participantes son convocados al taller con una lectura previa, el ejercicio será mas corto y su objetivo será el repaso de las ideas principales.

Organice la tarea de modo que haya dos grupos con la misma consigna y que expongan durante la reunión plenaria uno detrás del otro, para retomar los contenidos por tema.

Divida el grupo total en ocho pequeños grupos y asigne las siguientes consignas para la tarea.

Grupo 1: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 1**:

- “¿Cómo se puede mejorar el desarrollo de un país?” Páginas 35 a 41.
- “Nutrición infantil: oportunidades de prevención”. Páginas 43 a 48.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema en aproximadamente 5 minutos.

Grupo 2: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 1**:

- “Prácticas de crianza”. Páginas 48 a 52.
- “La alimentación de madres e hijos”, Anexo del Módulo1. Páginas 69 a 73.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema en aproximadamente 5 minutos.

Grupo 3: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 1**:

- "Problemas nutricionales en la Argentina. Crecimiento, desarrollo, nutrición y... aprendizaje". Páginas 52 a 56.
- "La buena nutrición". Páginas 63 a 67.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema en aproximadamente 5 minutos.

Grupo 4: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 1**:

- "Conceptos básicos sobre el sistema nervioso central". Páginas 57 a 60.
- "El estímulo ambiental". Páginas 60 a 62.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema en aproximadamente 5 minutos.

Reunión plenaria

Durante este ejercicio, es importante el orden de presentación de los trabajos de los pequeños grupos. Comience con el grupo número 1, luego el 2 y así sucesivamente. Controle el tiempo de exposición para que, en los plazos establecidos, todos los grupos tengan oportunidad de mostrar su trabajo. Al finalizar la exposición de todos los grupos, sintetice las ideas principales del tema.

C. Trabajo sobre textos del Módulo 2

Lectura individual y discusión en pequeños grupos

El *objetivo* de este ejercicio es analizar la información específica que aporta el material sobre el tema "Grupos de alimentos", para luego hacer ejercicios de aplicación.

En este caso, **todos los grupos leerán la misma información** y luego cada uno de ellos deberá resolver una situación diferente.

Si los participantes son convocados al taller con una lectura previa, el ejercicio será mas corto y su objetivo será el repaso de las ideas principales y la realización de los ejercicios.

Además del material, a cada grupo se le entregará un listado de alimentos, para que los participantes tengan en cuenta en la elaboración de las comidas. Lo ideal es que ese listado sea elaborado por ellos mismos y que se propongan alimentos de todo tipo, pensando en su calidad nutritiva y en los costos (que pueden ser facilitados por el coordinador).

Divida el grupo total en pequeños grupos y asigne las consignas que se presentan a continuación.

GRUPO 1: el grupo dispone de 1 hora para leer de modo individual, discutir el tema entre todos y luego preparar una síntesis de las ideas más importantes sobre los siguientes textos del **Módulo 2:**

- **“Alimentos y nutrientes”, “Guías alimentarias” y “Grupos de alimentos”.** Páginas 85 a 104.

Luego del análisis y la síntesis grupal resuelvan la siguiente situación:

Han sido convocados para elaborar los almuerzos de una semana de un comedor escolar al que asisten 40 niños de 6 años.

Además del módulo, pueden consultar el listado de alimentos y, si lo consideran necesario, pueden agregar datos o información a la situación original planteada.

Luego, elijan un representante que exponga al resto de los talleristas el menú que han preparado, el costo por niño y su justificación, en aproximadamente 10 minutos.

Lista de alimentos

Alimento	Precio estimado	Grupo al que pertenece
Osobuco		
Falda		
Mondongo		
Higado		
Asado		
Arroz por k		
Lentejas por k		
Maiz		
Leche		
Aceite		
Manteca		
Azúcar		
Pollo		
Pescado		
Fideos		
Manzanas		
Naranjas		
Cebolla		
Lechuga		
Porotos		
Tomate		
Polenta		
Papas		
Queso		
Huevos		
Otros...		

GRUPO 2: el grupo dispone de 1 hora para leer de modo individual, discutir el tema entre todos y luego preparar una síntesis de las ideas más importantes sobre los siguientes textos del **Módulo 2:**

- **“Alimentos y nutrientes”, “Guías alimentarias” y “Grupos de alimentos”.** Páginas 85 a 104.

Luego del análisis y la síntesis grupal resuelvan la siguiente situación:

Han sido convocados para planificar el menú completo de tres días destinado a la siguiente familia: José es el padre, tiene 36 años y es trabajador rural. Ana, la madre, es ama de casa, está embarazada de 6 meses y tiene además a Josecito, de 7 años, a los mellizos Anita y Darío, de 5 años y medio, y a Marta, de 2 años recién cumplidos.

Además del módulo, pueden consultar el listado de alimentos y, si lo consideran necesario, pueden agregar datos o información a la situación original planteada.

Luego, elijan un representante que exponga al resto de los talleristas el menú que han preparado, el costo por día y su justificación, en aproximadamente 10 minutos.

Lista de alimentos

Alimento	Precio estimado	Grupo al que pertenece
Osobuco		
Falda		
Mondongo		
Higado		
Asado		
Arroz por k		
Lentejas por k		
Maiz		
Leche		
Aceite		
Manteca		
Azúcar		
Pollo		
Pescado		
Fideos		
Manzanas		
Naranjas		
Cebolla		
Lechuga		
Porotos		
Tomate		
Polenta		
Papas		
Queso		
Huevos		
Otros...		

GRUPO 3: el grupo dispone de 1 hora para leer de modo individual, discutir el tema entre todos y luego preparar una síntesis de las ideas más importantes sobre los siguientes textos del **Módulo 2:**

- **“Alimentos y nutrientes”, “Guías alimentarias” y “Grupos de alimentos”**. Páginas 85 a 104.

Luego del análisis y la síntesis grupal resuelvan la siguiente situación:

Han sido convocados para planificar el menú completo de tres días destinado a la siguiente familia: Juana tiene 22 años, es la mamá de Pedro, de 7 años y medio, María de 6 años y medio, Tomás de 5 y Mariana de 4 meses. Mateo, su marido, también tiene 22 años; está desocupado pero tiene un Plan Jefas y Jefes de Hogar.

Además del módulo, pueden consultar el listado de alimentos y, si lo consideran necesario, pueden agregar datos o información a la situación original planteada.

Luego, elijan un representante que exponga al resto de los talleristas el menú que han preparado, el costo por día y su justificación, en aproximadamente 10 minutos.

Lista de alimentos

Alimento	Precio estimado	Grupo al que pertenece
Osobuco		
Falda		
Mondongo		
Higado		
Asado		
Arroz por k		
Lentejas por k		
Maíz		
Leche		
Aceite		
Manteca		
Azúcar		
Pollo		
Pescado		
Fideos		
Manzanas		
Naranjas		
Cebolla		
Lechuga		
Porotos		
Tomate		
Polenta		
Papas		
Queso		
Huevos		
Otros...		

GRUPO 4: el grupo dispone de 1 hora para leer de modo individual, discutir el tema entre todos y luego preparar una síntesis de las ideas más importantes sobre los siguientes textos del **Módulo 2:**

- **“Alimentos y nutrientes”, “Guías alimentarias” y “Grupos de alimentos”.** Páginas 85 a 104.

Luego del análisis y la síntesis grupal resuelvan la siguiente situación:

Han sido convocados para planificar el menú completo de tres días destinado a la siguiente familia: Mateo y Dora, los abuelos, viven en la misma casa con su hija Ester, de 38 años, y con sus dos nietos: Marcos de 19 años y Silvia de 18.

Silvia es soltera, tiene a Ester, una beba de 18 meses, y está embarazada de 3 meses. Actualmente tiene un plan Jefas y Jefes de Hogar. En el terrenito de la casa tienen algunos limoneros y naranjos, y una pequeña huerta de la que obtienen algunas verduras.

Además del módulo, los participantes pueden consultar el listado de alimentos y, si lo consideran necesario, pueden agregar datos o información a la situación original planteada.

Luego, elijan un representante que exponga al resto de los talleristas el menú que han preparado, el costo por día y su justificación, en aproximadamente 10 minutos.

Lista de alimentos

Alimento	Precio estimado	Grupo al que pertenece
Osobuco		
Falda		
Mondongo		
Higado		
Asado		
Arroz por k		
Lentejas por k		
Maiz		
Leche		
Aceite		
Manteca		
Azúcar		
Pollo		
Pescado		
Fideos		
Manzanas		
Naranjas		
Cebolla		
Lechuga		
Porotos		
Tomate		
Polenta		
Papas		
Queso		
Huevos		
Otros...		

Reunión plenaria

Organice la tarea de modo que haya dos grupos con la misma consigna y que expongan durante la reunión plenaria uno detrás del otro.

Controle el tiempo de modo que, en los plazos establecidos, todos los grupos tengan oportunidad de exponer. Durante este ejercicio, no es importante el orden de presentación en la reunión plenaria, por lo tanto, se puede comenzar a trabajar por el grupo que primero quiera exponer.

Es muy importante que el coordinador retome coincidencias y discrepancias surgidas durante lo expuesto por los grupos. Y, además, que indague sobre las cuestiones que fueron tenidas en cuenta al elaborar los menús para cada situación:

- equilibrio;
- variedad;
- costos: retome la posibilidad (o la dificultad, si es que se presentó) de cada grupo de ajustarse al presupuesto dado o a los ingresos asignados. Muchos grupos, ante esta limitación, comienzan a asignar "recursos extraordinarios" (cajas de planes alimentarios, animales "productivos", abuelos que aportan una renta, etcétera);
- disponibilidad de alimentos;
- época del año;
- preferencias infantiles;
- utilización de ciertos "reemplazos" de alimentos, etcétera.

Proponga la reflexión de los participantes sobre la posible utilización de esta actividad con los chicos, en el aula, o con los padres. El tiempo sugerido total para esta actividad es de 3 horas.

D. Trabajo de aplicación

Elaboración de mensajes sobre nutrición en la infancia para padres y docentes

El *objetivo* de este trabajo es identificar información que pueda ser retransmitida a las familias de los alumnos y a otros docentes, para elaborar mensajes apropiados que aumenten la información y las competencias relacionadas con la nutrición en la infancia.

Para ello divida al grupo en pequeños subgrupos y comunique las consignas. El grupo dispone de 1 hora y media para realizar las siguientes tareas.

- Leer individualmente:
“La alimentación del niño en edad escolar” y “Problemas frecuentes relacionados con la alimentación”, Módulo 2. Páginas 105 a 122.
- Revisar y/o releer los Módulos 1 y 2 para identificar mensajes importantes para la comunidad educativa (alumnos, padres o docentes).
- Discutir entre todos, para seleccionar cinco ideas principales.
- Elaborar al menos tres mensajes: uno destinado a padres, otro a alumnos y otro a colegas docentes. Pueden optar por diseñar un mensaje escrito para ser exhibido en la vía pública, un mensaje oral para la radio, realizar una dramatización, etcétera.
- Finalmente, elegir cómo presentarán la producción al resto de los participantes del taller durante la reunión plenaria.

Reunión plenaria

Coordine la reunión plenaria de modo que todos los grupos puedan exponer sus producciones. Identifique similitudes y discrepancias entre los mensajes seleccionados por cada grupo y, luego, sintetice los contenidos más importantes que se fueron presentando.

Promueva la reflexión acerca de cómo se puede incluir a los alumnos en este tipo de actividades. Una vez que todos los grupos hayan mostrado sus mensajes, puede proponer un certamen para determinar cuál fue el mensaje más exitoso, el más creativo, el más divertido, el más efectivo, etc. y fundamentar por qué motivos. También puede plantear un concurso, por ejemplo, de aplausos al mejor trabajo. El tiempo sugerido para esta actividad es de 2 horas.

E. Aplicación del postest

Para realizar esta actividad, entregue a cada participante su propio pretest sobre contenidos de nutrición. Luego destine 10 minutos para que lo revisen, corrijan y completen.

Cuando finalicen, coordine la actividad con los siguientes objetivos:

- ¿Qué información pudieron completar?
- ¿Han mejorado sus respuestas?

Esta estrategia procura utilizar el postest para realizar un cierre conceptual de los contenidos de los módulos de nutrición. Otorgue a esta tarea aproximadamente 15 minutos.

Durante el cierre, usted podrá, como coordinador, retomar las ideas fundamentales del texto y ampliarlas con la colaboración del grupo.

Módulos 3 y 4

Desarrollo psicológico

A. Aplicación del pretest

Reparta a cada participante un pretest sobre los contenidos de Desarrollo psicológico. Aclare el objetivo y la utilidad del pretest (tal como lo hizo en el caso de Nutrición).

Recuerde que será conveniente que revise la información de los pretest una vez que los talleristas los hayan completado, para poder hacer hincapié, a lo largo del taller, sobre aquellos conocimientos que están ausentes, incorrectos o incompletos.

B. Trabajo grupal sobre preconceptos acerca del desarrollo de los niños

El *objetivo* de este ejercicio es relevar de una manera informal qué es lo que los docentes piensan sobre el desarrollo de los niños, antes de comenzar a trabajar con la información presente en los módulos y con el desarrollo conceptual.

Divida al grupo en subgrupos y entregue a todos los grupos las siguientes consignas.

- El grupo dispone de 20 minutos para realizar la actividad. Analicen los siguientes refranes populares:
 - “De tal palo, tal astilla”.
 - “No le pidas peras al olmo”.
 - “El que nace para pito, nunca llega a corneta”.
- Indiquen si los conocen, si los han escuchado (¿dónde?) y si alguna vez los han empleado.
- Intenten explicar cuál es el significado de cada uno de ellos
¿Recuerdan algún otro refrán o frase de este estilo? Anótenlo.
- Piensen en sus alumnos. Recuerden a uno de ellos que ustedes consideren “vivo” o “inteligente”. ¿Podrían caracterizarlo adjudicándole tres adjetivos?
- Ahora, recuerden a algún alumno que ustedes consideren “poco inteligente”. ¿Podrían caracterizarlo adjudicándole tres adjetivos?

Reunión plenaria

A continuación, organice la reunión plenaria de modo que los diferentes grupos vayan exponiendo sus análisis y las conclusiones obtenidas.

Focalice en los siguientes aspectos, los cuales se retomarán más adelante.

- Papel de lo biológico y papel del entorno social y cultural en la caracterización de los niños y las niñas.
- Rol del docente durante las intervenciones específicas con el niño y con la familia.
- Caracterización de "la inteligencia". ¿Qué aspectos se tuvieron en cuenta? ¿Desempeño escolar, competencia lingüística, comunicación con los adultos, actitudes, otros rasgos físicos o familiares, trabajo, situación económica u otros?
- Como coordinador, intente que los talleristas reflexionen sobre el impacto que pueden causar los juicios del docente sobre el niño y sobre la mirada de los otros niños del grupo.

C. Trabajo sobre textos de los Módulos 3 y 4. Lectura individual y discusión en pequeños grupos

El *objetivo* de esta actividad es identificar y revisar la información más significativa del material de una manera rápida. Para ello, se asigna a cada grupo un apartado previamente seleccionado de los módulos 3 y 4, para que los participantes lo analicen en profundidad y lo expongan al resto de los compañeros.

Al finalizar la reunión plenaria, una vez que cada grupo haya expuesto su análisis, deberá circular entre los participantes, a modo de conclusiones, la información necesaria para la tarea.

Si los participantes son convocados al taller con una lectura previa, el ejercicio será mas corto y su objetivo será el repaso de las ideas principales.

Divida el grupo total en pequeños grupos y asigne las siguientes consignas.

GRUPO 1: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 3**:

- “¿Qué entendemos por desarrollo psicológico?”. Páginas 17 y 18.
- “¿Qué papel juegan la herencia y el ambiente en la determinación del desarrollo?”. Páginas 19 a 25.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema mediante un afiche, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 2: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 3**:

- “¿Qué entendemos por desarrollo psicológico?”. Páginas 17 y 18.
- “La importancia de la interacción”. Páginas 27 a 34.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema mediante un afiche, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 3: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 3**:

- “¿Qué entendemos por desarrollo psicológico?”. Páginas 17 y 18.
- “Las palabras de la lengua y el ‘diccionario mental’”. Páginas 47 a 52.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema mediante un afiche, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 4: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos:

- “¿Qué entendemos por desarrollo psicológico?”, **Módulo 3**. Páginas 17 y 18.
- “Desarrollo Psicológico y adquisición del lenguaje”, **Módulo 4**. Páginas 77 a 84.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema mediante un afiche, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 5: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos:

- “¿Qué entendemos por desarrollo psicológico?”, **Módulo 3**. Páginas 17 y 18.
- “Competencia metalingüística y alfabetización”, **Módulo 4**. Páginas 93 a 97.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema mediante un afiche, en aproximadamente 5 minutos.

Reunión plenaria

Organice la reunión plenaria de modo que haya dos grupos con la misma consigna y que expongan uno detrás del otro, para retomar los contenidos por tema. Durante este ejercicio sí importa el orden de presentación, por lo tanto, comience con el grupo número 1, luego el 2 y así sucesivamente.

Controle el tiempo de modo que, en los plazos establecidos, todos los grupos tengan oportunidad de exponer y, finalmente, sintetice las ideas principales del tema.

D. Trabajo de aplicación. Elaboración de mensajes sobre promoción del desarrollo en la infancia para padres y docentes

El *objetivo* de este trabajo es identificar información que pueda ser retransmitida a las familias de los alumnos y a otros docentes, para elaborar mensajes apropiados que aumenten la información y las competencias relacionadas con la promoción del desarrollo en la infancia.

Para ello divida al grupo en pequeños subgrupos y comunique las consignas. El grupo dispone de 45 minutos para realizar las siguientes tareas.

- Revisar y/o releer los Módulos 3 y 4 para identificar mensajes importantes para padres y para docentes.
- Discutir entre todos, para seleccionar 5 ideas principales.
- Elaborar al menos 2 mensajes para colegas docentes. Pueden optar por diseñar un mensaje escrito para ser exhibido en la vía pública, un mensaje oral para la radio, realizar una dramatización, etcétera.
- Finalmente, elegir cómo presentarán la producción al resto de los participantes del taller durante la reunión plenaria.

Reunión plenaria

Coordine la reunión plenaria de modo que todos los grupos puedan exponer sus producciones. Identifique similitudes y discrepancias entre los mensajes seleccio-

nados por cada grupo y, luego, sintetice los contenidos más importantes que se fueron presentando.

Una vez que todos los grupos hayan mostrado sus mensajes, puede proponer un certamen para determinar cuál fue el mensaje más exitoso, el más creativo, el más divertido, el más efectivo, etc. y fundamentar por qué motivos.

E. Aplicación del postest

Para realizar esta actividad, entregue a cada participante su propio pretest sobre contenidos de desarrollo psicológico. Luego destine 10 minutos para que lo revisen, corrijan y completen.

Cuando finalicen, coordine la actividad con los siguientes objetivos:

- ¿Qué información pudieron completar?
- ¿Han mejorado sus respuestas?

Esta estrategia procura utilizar el postest para realizar un cierre conceptual de los contenidos de los módulos de desarrollo psicológico. Otorgue a esta tarea aproximadamente 15 minutos.

Durante el cierre, usted podrá, como coordinador, retomar las ideas fundamentales del texto y ampliarlas con la colaboración del grupo.

Módulos 5 y 6

Alfabetización

A. Aplicación del pretest

Entregue a cada participante un pretest sobre los contenidos de Alfabetización y proceda de la misma manera que en los temas anteriores.

B. Lectura y trabajo individual sobre las “Reflexiones iniciales” del Módulo 5

El *objetivo* de esta tarea es anticipar algunos de los temas que se trabajarán en los módulos de Alfabetización, reflexionando sobre conocimientos previos existentes en el grupo y contextualizando el aprendizaje a partir de situarlos en el recuerdo y la descripción de sus propios alumnos.

Indique a los participantes del taller que, en 10 minutos y de manera individual, lean y realicen la actividad “Reflexiones iniciales” del Módulo 5. Páginas 11 y 12.

Reunión plenaria

Cuando terminen la tarea, coordine la reunión plenaria de manera que los participantes vayan exponiendo sus ideas y las respuestas que han logrado consensuar para cada una de las cuestiones planteadas. No es necesario que todos expongan; luego de alguna intervención, usted puede repreguntar:

- ¿alguien quiere agregar algo más?;
- ¿alguno contestó de manera diferente?;
- ¿están de acuerdo con lo que se está diciendo?

Una vez finalizada la reunión plenaria, será conveniente que realice una síntesis de las principales ideas que han surgido en el grupo. También sería importante que, además de los acuerdos, se puedan identificar aquellas cuestiones sobre las que no se alcanzaron consensos. Intente llevar un registro, pues en otro momento del taller se podrán retomar y profundizar esas ideas.

El tiempo asignado para esta actividad será de 30 minutos.

C. Trabajo sobre textos del Módulo 5

Lectura individual y discusión en pequeños grupos

El *objetivo* de este ejercicio es revisar, de manera rápida, la información más significativa del material. Se asigna a cada grupo un apartado seleccionado del Módulo 5 para que lo analice en profundidad y luego sus integrantes lo expondrán en la reunión plenaria al resto de los talleristas.

Al finalizar la reunión plenaria, una vez que cada grupo haya expuesto su análisis, deberá circular entre los participantes, a modo de conclusiones, la información necesaria para la tarea.

Si los participantes son convocados al taller con una lectura previa, el ejercicio será más corto y su objetivo será el repaso de las ideas principales.

Para empezar la actividad:

- a) Lea en voz alta el apartado de “**Un día en la vida de Diego**” y “**Un día en la vida de Yolanda**” (o algunos fragmentos de los relatos) **Módulo 5. Páginas 18 a 24.**
- b) Divida el grupo total en pequeños grupos y asígneles las siguientes consignas de trabajo.

GRUPO 1: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 5**:

- **“Aprender a hablar y a usar el lenguaje para hacer cosas diferentes”**. Páginas 25 a 28.
- **“¿Diferencias? ¿Deficiencias?”**. Páginas 55 y 56.

Proponer cómo podrían los docentes relevar en el aula las diferencias con que los niños ingresan en la escuela.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 2: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 5**:

- **“Para qué usan los niños y las niñas el lenguaje”**. Páginas 28 a 40.
- **“¿Diferencias? ¿Deficiencias?”**. Páginas 55 y 56.

Proponer cómo podrían los docentes relevar en el aula las diferencias con que los niños ingresan en la escuela.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 3: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 5**:

- **“Aprender sobre el mundo y aprender a participar en él”**. Páginas 40 a 46.
- **“¿Diferencias? ¿Deficiencias?”**. Páginas 55 y 56.

Proponer cómo podrían los docentes relevar en el aula las diferencias con que los niños ingresan en la escuela.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 4: el grupo dispone de 40 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 5**:

- **“Aprender sobre la lectura y la escritura”**. Páginas 46 a 53.
- **“¿Diferencias? ¿Deficiencias?”**. Páginas 55 y 56.

Proponer cómo podrían los docentes relevar en el aula las diferencias con que los niños ingresan en la escuela.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

Reunión plenaria

Organice la reunión plenaria de modo que haya dos grupos con la misma consigna y que expongan uno detrás del otro, para retomar los contenidos por tema. Durante este ejercicio sí importa el orden de presentación, por lo tanto, comience con el grupo número 1, luego el 2 y así sucesivamente.

Controle el tiempo de modo que, en los plazos establecidos, todos los grupos tengan oportunidad de exponer y, finalmente, sintetice las ideas principales del tema.

D. Ejercicio sobre requisitos previos durante el proceso de lectura

El *objetivo* de este ejercicio es visualizar cuáles son los requisitos previos necesarios para comprender un texto y cuáles son las dificultades que surgen cuando se carece de ellos.

Es una práctica sencilla en la que se utilizan 2 textos de similar extensión y de similar complejidad. El ejercicio funciona, en la medida en que la selección de los dos textos sea correctamente realizada de acuerdo con el grupo específico de destinatarios.

Le sugerimos realizar esta actividad dentro del grupo total, aunque también puede realizarla en pequeños grupos. Para comenzar la tarea, cumpla con los siguientes pasos.

- Lea en voz alta el texto nº 1.
- Controle que se respeten las reglas: no tomar apuntes, realizar la lectura una sola vez y de corrido.
- Cuando finaliza la lectura, indique a los talleristas que escriban todo lo que recuerden y que guarden la hoja.
- Lea en voz alta el texto nº 2 y proceda de igual manera.

A continuación le presentamos los textos para realizar la actividad.

Texto nº 1. Diferencias entre lenguaje oral (LO) y escrito (LE)²

- *Lea el siguiente texto una sola vez.*
- *Si lo leen en el grupo, no pueden marcarlo ni subrayarlo.*
- *No pueden tomar apuntes a medida que escuchan.*

El LO es la expresión natural de la facultad del lenguaje. Existen predisposiciones biológicas para la lengua hablada, aparece primero en la especie y en el individuo. La adquisición es natural e irrefrenable. En cambio, el LE es la expresión inventada de la facultad del lenguaje. No existen predisposiciones biológicas para la lengua escrita.

El LO es universal, en cambio, el LE está restringido a algunas sociedades; el LE es una invención relativamente reciente. Se aprende posteriormente a la adquisición de la lengua hablada. La adquisición requiere de aprendizajes largos y costosos.

El LO no permite el control de la información, en cambio, el LE permite el control de la información a través de retrocesos.

Las unidades significativas aparecen de modo más continuo en el LO, en cambio, en el LE las unidades significativas aparecen de modo discreto (espacios en blanco entre palabras, párrafos, márgenes, etcétera).

Muchas de las variaciones de entonación, así como los contrastes de altura, tiempo, ritmo y otros tonos de voz sólo aparecen en el habla y no pueden ser expresados en la escritura de manera muy eficiente. Muchos géneros escritos (por ejemplo, tablas, horarios, gráficos, fórmulas complejas), no pueden ser leídos en voz alta eficientemente, sino que deben ser asimilados visualmente.

El LO no muestra oraciones y párrafos vecinos, si el LE.

El paradigma de ocurrencia del LO es la conversación. Es parte de una interacción en la que los participantes usualmente están presentes, y el hablante tiene un interlocutor o varios interlocutores. El patrón de roles que determina es cara a cara, situación que favorece tomar en consideración elementos extralingüísticos claves como la expresión facial y los gestos en ayuda del significado a encontrar (*feedback*). Las significaciones dependen de la situación de producción. En un discurso oral se puede interrumpir al locutor para solicitarle aclaraciones. En el LE el paradigma de ocurrencia es el texto escrito. Es el resultado de una situación en la cual el escritor usualmente se encuentra distante respecto del lector y a menudo no conoce al lector. La falta de contacto visual hace que los participantes no puedan utilizar las claves del contexto para aclarar el significado, es decir que no existe un *feedback* inmediato. El patrón de roles que determina hace que autor y lector estén distantes en el espacio y/o en el tiempo. Las significaciones son relativamente independientes y demandan, por lo tanto, un nivel de explicitación más alto. El lector sólo tiene la posibilidad de volver sobre el texto, lo que no siempre conduce a una mejor comprensión.

La espontaneidad y rapidez de la mayoría de los intercambios discursivos orales dificulta realizar una planificación compleja por anticipado. La escritura permite leer repetidamente y promueve el desarrollo de una cuidadosa organización y de una expresión compacta, que incluye a menudo oraciones de estructura compleja. Las oraciones o párrafos resultan fáciles de identificar a través de la puntuación y la diagramación.

Escriban todo lo que recuerden.

NO PUEDEN releer el texto.

² Crystal, 1995; Liberman, 1992; Halliday, 1988.

Texto nº 2. Mecanismo del dolor³

- *Lea el siguiente texto una sola vez.*
- *Si lo leen en el grupo, no pueden marcarlo ni subrayarlo.*
- *No pueden tomar apuntes a medida que escuchan.*

Ante cualquier persona con dolor agudo o crónico debemos reconocer el mecanismo fisiopatológico del mismo.

Existen dos mecanismos fundamentales: el *nociceptivo*, que es aquel transmitido por las vías ascendentes espinotalámicas a partir de la estimulación de los receptores nociceptivos periféricos, y el *neuropático*, que resulta de la disfunción o injuria del Sistema Nervioso Central (SNC) y que puede asociarse a hiperactividad del Sistema Nervioso Simpático.

El dolor neuropático se asocia siempre a cambios sensitivos debido a la transmisión "incorrecta" de los impulsos a través de la vía lesionada.

Han sido identificados múltiples péptidos opioides con propiedades similares a la morfina y sus respectivos receptores en el SNC que se hallan en mayor concentración en ciertas áreas como el asta dorsal de la médula espinal, la sustancia gris periacueductal y en el núcleo del rafe medio, todas áreas relacionadas con las vías de transmisión del dolor.

Estos péptidos opioides se distribuyen en tres familias: endorfinas, dinorfinas y encefalinas, cada una de ellas con diferente afinidad con los receptores opioides Mu, Kappa y Delta; el receptor Mu es probablemente el más importante en relación con la modulación del dolor.

Otros neurotransmisores vinculados con la modulación del dolor se encuentran en las vías descendentes inhibitorias del dolor. Éstos son monoaminas, como la serotonina y noradrenalina.

El daño tisular y la injuria neural producen dolor. El dolor nociceptivo producido por el daño tisular está influenciado significativamente por los cambios inflamatorios locales. El daño tisular estimula la síntesis de prostaglandinas, liberación de bradikinas y neuropéptidos, como la sustancia P y péptido relacionado a calcitonina.

El dolor neuropático está influenciado por cambios patológicos en la función. Aunque el dolor nociceptivo y el dolor por injuria neural tienen mecanismos periféricos diferentes, ambos están asociados con cambios secundarios en la función del SNC.

La importancia de diagnosticar el mecanismo probable involucrado en la producción es la decisión terapéutica que instituiremos de acuerdo con nuestro diagnóstico etiológico: el *dolor nociceptivo* responde a los analgésicos antiinflamatorios no esteroides (AINE) y a los opioides débiles y fuertes; el *dolor neuropático* responde parcialmente a estas drogas y si se beneficia de las drogas conocidas como adyuvantes, como son los corticoesteroides, antidepresivos y anticonvulsivantes.

Cuando un paciente describe su dolor, también nos orienta hacia el mecanismo subyacente. El dolor neuropático suele describirse como "calambres", "corriente", "como si quemara", "como pinchazos", "sensación de pesadez", "adormecimiento", etcétera.

*Escriba todo lo que recuerde
NO PUEDE releer el texto.*

³ Rosa Germ, "Cuidados paliativos", Módulo Nº 1, PRONAP, 1996.

Reunión plenaria

Cuando terminen de escribir todo lo que recuerdan del segundo texto, el coordinador comenzará la **reunión plenaria** preguntando:

- ¿Quién quiere leer lo que anotó del primer texto? (deben leer al menos 4 o 5 participantes)
- ¿Quién quiere leer lo que anotó del segundo texto? (deben leer al menos 4 o 5 participantes)
- ¿Cómo fue la experiencia?
- ¿Qué texto les resultó más fácil y por qué?

Continúe el intercambio y retome las ideas que van surgiendo del grupo. Será de suma importancia que queden claramente consensuadas las siguientes ideas.

- En ambos casos los destinatarios de los textos fueron adultos pertenecientes a grupos más o menos homogéneos.
- ¿Por qué motivo en un caso pudieron recordar, organizar y ofrecer información y en el otro caso no?
- Evidentemente los conocimientos previos influyen en la comprensión.
- Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria y están organizados en esquemas.
- Estos conocimientos se refieren a cuatro aspectos principales:
 - conocimientos lingüísticos (en la actividad realizada, este conocimiento existe, todos los lectores son competentes);
 - conocimientos generales del mundo (en este caso, éstos no aportan mucho a la comprensión del texto nº 2);
 - conocimiento sobre la estructura de los diferentes textos (en este caso se trata de dos "textos informativos");
 - conocimientos temáticos específicos (seguramente, éste ha sido el problema de comprensión que apareció con mayor frecuencia en los grupos. Es posible que faltaran conceptos o principios generales con los cuales relacionar la nueva información de manera significativa).

Por otra parte, es muy probable que a las dificultades del texto, se hayan sumado o hayan interactuado otros factores externos al texto mismo (su forma de presentación, por ejemplo, si se hubiera explicado con un gráfico, el interés por parte de los lectores, la motivación para aprender acerca de un tema en particular, etcétera).

También será interesante explorar qué tipo de sentimientos suscitó la lectura del texto “más difícil” (indiferencia, impotencia, nervios, incertidumbre) y cómo esto influyó en la conducta de los lectores (abandonaron la lectura, insistieron, querían empezar de nuevo, etcétera).

La experiencia obtenida en esta actividad es muy valiosa para reflexionar sobre cómo, muchas veces, esto es exactamente lo que ocurre en el aula y sobre qué estrategias se pueden implementar para resolver el problema.

E. Ejercicio sobre requisitos previos del proceso de escritura

El *objetivo* de este ejercicio es profundizar el trabajo con aquellos requisitos que son necesarios para la escritura, por ejemplo, de un texto periodístico. A continuación le proponemos dos titulares para iniciar la actividad, uno es de un diario nacional y el otro es del diario *El Tiempo* de Bogotá, Colombia.

Escriba en el pizarrón la siguiente consigna.

- Escriban una noticia breve (entre 10 y 15 líneas) para cada uno de los siguientes titulares de diarios. Disponen de 20 minutos:
 - titular 1: FMI VS K;
 - titular 2: El cartel de los tumbones.
- Al terminar, disponen de 5 minutos para leer sus noticias al resto del grupo.

La tarea es individual.

Reunión plenaria

Cuando finalicen de escribir el artículo, inicie la reunión plenaria preguntando quién quiere comenzar a leer sus noticias. Entonces, retome las ideas que van surgiendo en cada grupo.

Es importante que queden claramente consensuadas las siguientes ideas:

- El primer titular brinda muy poca información y responde a cierto "código", sin embargo, es probable que todos los grupos hayan podido escribir algo coherente e, incluso, bastante semejante a la "noticia real".
- El segundo titular es más explícito y, sin embargo, seguramente les ha costado más; también es probable que los textos no se parezcan a la noticia real ni siquiera entre las producciones de los diferentes grupos. Una posibilidad es que el tema del "cartel" haya aparecido relacionado con el narcotráfico. Señale entonces que el artículo original no se relaciona con eso, sino que trata la descripción de la operatoria de una banda de falsificadores de documentación. Es decir que los conocimientos previos obstaculizaron la tarea.

En el Anexo I le transcribimos los artículos completos por si usted considera apropiado leerse los al grupo.

Es importante que tanto del ejercicio sobre requisitos previos para la lectura como del ejercicio realizado sobre la escritura, el grupo pueda retomar información y realizar reflexiones relacionadas con lo que les pasa a los chicos frente al aprendizaje. ¿En qué medida el logro tiene que ver con condicionantes como la edad o el cociente intelectual o, en todo caso, con factores relacionados con aprendizajes o experiencias previos?

F. Trabajo sobre textos del Módulo 6. Lectura individual y discusión en pequeños grupos

El *objetivo* de este ejercicio es que todos los talleristas obtengan la información necesaria para realizar las próximas tareas.

Si los participantes son convocados al taller con una lectura previa, el ejercicio será más corto y su objetivo será el repaso de las ideas principales.

Divida el grupo total en pequeños grupos y asigne las siguientes consignas:

GRUPO 1: el grupo dispone de 30 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 6:**

– “**Lectores y escritores expertos**”. Páginas 69 a 71.

– “**Actividades de lectura y actividades asociadas**”. Páginas 137 a 139.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 2: el grupo dispone de 30 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 6:**

– “**Para qué aprenden a leer y a escribir**”. Páginas 73 a 82.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 3: el grupo dispone de 30 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 6:**

– “**Situaciones de escritura**”. Páginas 90 a 97.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 4: el grupo dispone de 30 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 6:**

– “**Procesos de intervención y contextos de crianza**”. Páginas 125 a 130.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

GRUPO 5: el grupo dispone de 30 minutos para leer individualmente, discutir el tema entre todos y preparar una síntesis de las ideas más importantes de los siguientes textos, pertenecientes al **Módulo 6:**

– “**Las dificultades más comunes en la comprensión lectora**”. Páginas 141 a 149.

Elijan un representante que exponga al resto de los participantes las ideas más importantes del tema, en aproximadamente 5 minutos.

Reunión plenaria

Cuando finalice la tarea de cada grupo, proponga que comiencen a exponer sus conclusiones en la reunión plenaria. A medida que avancen en las reflexiones, intente señalar los acuerdos, aquellas propuestas que todos utilizan y, también, las nuevas estrategias que van apareciendo.

Identifique si se presentan situaciones de lectura y escritura compartida, guiada o independiente y si esto se relaciona con el nivel o con el año en que se desempeñan como docentes.

G. Trabajo sobre el texto "Inundar de palabras".⁴ Lectura individual y discusión en pequeños grupos

Divida el grupo total en pequeños grupos, entregue a cada uno de ellos una fotocopia del texto "Inundar con palabras" y presénteles la siguiente consigna.⁵

⁴ Adaptación del artículo de Carola Hermida y Mila Cañón, "Inundar de palabras", en *Niños, cuentos y palabras*, Buenos Aires, *Novedades educativas*, 2003.

⁵ Esta actividad está pensada para que la realicen todos los participantes. Si el tiempo le está resultando escaso, puede formar un grupo más en la actividad anterior y asignarle esta lectura.

- El grupo dispone de 40 minutos para leer el texto.
- Extraigan tres o cuatro ideas principales.
- Identifiquen qué conocimientos, competencias o habilidades previas pusieron en juego o necesitaron para resolver la consigna anterior (es decir, para comprender el texto).
- Deberán elegir un representante para que, en 5 minutos, comente al resto del grupo las conclusiones alcanzadas.

Inundar de palabras

La lectura, práctica cultural

Leer se asocia habitualmente con la interpretación de la lengua escrita. Sin embargo, se trata de una operación que excede la decodificación de los signos lingüísticos.

Leemos, ciertamente, cuando reconstruimos el significado de un artículo periodístico, de una novela, de una carta, de una receta o de un manual, pero también cuando interpretamos un afiche publicitario, cuando observamos un programa televisivo, una página web, una historieta, etcétera.

Ser lector no es sólo estar alfabetizado o, para decirlo de otro modo, la alfabetización no se limita a conocer los signos lingüísticos escritos. La relación entre los sujetos y la escritura se construye *social e históricamente* y, por consiguiente, ambas prácticas tienen definiciones variables según el tiempo, el lugar y los agentes. Tal como señala Emilia Ferreiro, en la antigüedad leer y escribir eran prácticas profesionales; luego se decidió que ambas prácticas eran una obligación y la marca de ciudadanía. “Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte” (Ferreiro, 2001).

En las primeras décadas del siglo XX, la preocupación de los especialistas era describir las etapas por las que pasaban los niños al aprender a leer y enumerar las destrezas necesarias para dominar esa práctica. La lectura fue así concebida como un “conjunto de habilidades” que posibilitaban al lector trasponer el significado del texto directamente a su mente; desde fines de la década de 1960, esta concepción fue cuestionada para dar paso a la idea de lectura como “proceso interactivo”, es decir, como un proceso indivisible en el cual el lector, basándose en su experiencia previa, construye el sentido a través de la interacción con el texto, finalmente se llega a la noción de la lectura como “proceso transaccional”, que define al texto como un sistema abierto que es actualizado durante el acto de lectura (Dubois, 1995).

En la actualidad, “la cultura letrada no se agota en la literatura ni en el libro informativo. El acceso a la diversidad de libros debería darse en la escuela, pero si ella no cumple su función, hay otros espacios a ser creados o recreados: las bibliotecas públicas, los centros culturales, los espacios televisivos, el cine, el periódico, las redes informáticas” (Ferreiro, 2001).

De todas formas, en determinados contextos sociales, el ingreso a los centros culturales, la biblioteca o la Internet, sólo puede concretarse a través de la mediación escolar. Para frecuentar la biblioteca, ir al cine o navegar por la red es necesario poseer no sólo un capital económico, sino también simbólico. Y este capital se adquiere precisamente leyendo, navegando, siendo un consumidor crítico de esos textos. En este sentido, leer es un derecho que excede la conformación del ciudadano (como ocurría durante el inicio de la democracia), es un derecho que construye subjetividades, que posibilita cambios, que perfila imaginarios, que educa en la libertad y, por eso, que se asume como uno de los fines primordiales de la tarea escolar.

Hoy es sabido que todos los niveles educativos deben permitir el ingreso de la multiplicidad de discursos sociales que circulan en nuestra cultura letrada. Si las instituciones educativas se abren a esta variedad discursiva, también deben poner en práctica las estrategias pedagógicas adecuadas para dar lugar a la reflexión metalingüística que permita establecer diferencias, comparar, sacar conclusiones y adoptar, en definitiva, diversos "modelos de interpretación", acordes para cada situación comunicativa (Kerbrat Orecchioni, 1997).

Entre estos modelos, el de la lectura literaria quizá sea el más complejo, porque ciertamente no puede codificarse, ordenarse, pautarse con una "guía de interpretación". El modelo, si existe, consiste en navegar por las palabras, explorarlas, gozarlas y recorrerlas según planes con frecuencia azarosos y múltiples. En este sentido, la *didáctica de la literatura* no debe consistir en una secuencia de actividades "graduadas", ni en la aplicación de temas o contenidos, ni en la forma de extraer de los textos reflexiones que sean "útiles" para determinados proyectos o planificaciones.

En *todos los niveles*, y especialmente en el nivel inicial, las obras literarias han de dar lugar al descubrimiento y al placer de/por la palabra. En lectores no convencionales, esto que parecería ser algo imposible, tal vez sea más fácil y, a la vez, un desafío enriquecedor.

Así, es necesario distinguir entre "competencia lectora", "alfabetización" y "competencia literaria", teniendo presente, no obstante, que son zonas próximas, vecinas, que se visitan, pero que tienen sus peculiaridades y sus demandas pedagógicas específicas.

En el jardín, estas tres zonas se intersectan y es el docente quien, a través de la reflexión sobre la didáctica de la lengua y de la literatura, planifica las estrategias para lograr cada una. Dos son los objetivos principales del nivel inicial, que no deben olvidarse en los otros niveles de la educación; respecto de este tema: fundar las bases de un lector autónomo y recorrer el camino de la alfabetización con cada niño. Le compete, directamente, estimular y lograr el placer lector y el contacto con múltiples materiales de lectura, es preponderante construir la *conciencia lectora*; por otra parte, en el camino de los "tanteos" lectores es indispensable hacer que cada alumno acceda al mayor nivel de lectoescritura dentro de sus posibilidades, sabiendo que posee la capacidad para lograrlo.

Leer –como dice Jolibert (1991)– es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. Interrogar un texto

es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan (muchos de esos índices son de naturaleza diferente de la de los elementos meramente lingüísticos...) y verificar esas hipótesis. Las formas de interrogación varían de un lector a otro, de un tipo de texto a otro para un mismo lector, ya que, por ejemplo, no es lo mismo trabajar en un soporte de diario que descubrir el verso en la poesía. Leer es leer escritos verdaderos, que van desde el nombre de una calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un diario o una etiqueta... en el momento en que tenemos verdadera necesidad, en una situación de vida precisa, "de veras" como dicen los chicos.

El principal apoyo a la lectura es hacer que los chicos vivan en un medio estimulante, en el que ellos participen activamente; un medio poblado de letras, carteles, pizarrón, lápices, libros, revistas, hojas o cuadernos, diarios, en el sentido en que Elena Stapich dice: "La impregnación que se opera sobre el chico en una sociedad que lo rodea de mensajes escritos o, como se llama ahora, portadores de texto. Primero fue el baño del lenguaje oral, luego se va produciendo otra inmersión: la del nene en el mundo de la letra escrita" (Stapich, 1996).

En este medio deben tener la posibilidad, se les debe *estimular la necesidad real de leer* con fines recreativos o informativos. Si no se tiene en cuenta esta realidad fundamental, se corre el riesgo de caer en el tradicional adiestramiento lector, que se relaciona más con la *decodificación* –poder levantar el código sin otorgar significación– que con la lectura significativa y placentera.

Reunión plenaria

Cuando finalice el trabajo de cada grupo, coordine la **reunión plenaria** de manera que queden claras las ideas principales y se expliciten las habilidades que utilizaron para realizar la tarea. Relacione las destrezas que surjan del intercambio con las habilidades metacognitivas.

H. Trabajo de aplicación. Estrategias docentes que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de un cuento

El *objetivo* de este ejercicio es que de manera grupal, los talleristas planifiquen e implementen una tarea sobre un cuento. Aquí le presentamos la selección de cuentos utilizada para este Taller de Formadores, sin embargo, usted puede elegir otros cuentos, de sus autores preferidos.

Los cuentos seleccionados son:

- "Un lugar en el bosque", Laura Roldán.
- "Me hace falta", Elsa Bornemann.
- "Cómo ocurrió", Isaac Asimov.
- "Oliverio junta preguntas", Silvia Schujer.
- "El angelito", Graciela Cabal.
- "Mirar la luna", Adela Basch.
- "Sancho Curador", Graciela Montes.

Se trata de cuentos breves, para que la lectura no demande mucho tiempo y el grupo pueda trabajar sin apuro. Son cuentos para niños, o que pueden ser contados a niños, para que la actividad pueda ser fácilmente transferida al aula.

Algunas de las direcciones electrónicas que hemos consultado para realizar esta selección fueron:

- www.members.equis.ya.com/consagrados
- www.imaginaria.com.ar

- www.noveduc.com.ar (Revista *Novedades Educativas*)
- www.lectura.me.gov.ar (Plan Nacional de Lectura)

El tiempo total estimado para esta actividad es de 2 horas. Divida el grupo en 7 sub-grupos y entregue un cuento y las consignas que aquí le presentamos a cada uno de ellos.

Grupo 1: disponen de 1 hora para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

Un lugar en el bosque

Cuento popular judío, Laura Roldán

Baal Shem Tov era un rabino muy conocido. Ya era tradición que aquellos que tuvieran un problema fueran a verlo.

Baal Shem Tov se reunía con ellos una vez por año. Y los llevaba a un secreto lugar, en medio del bosque.

Cuenta la leyenda que una vez allí, Baal Shem Tov juntaba ramas y hojas y encendía un hermoso fuego, y mientras la hoguera crecía y crepitaba, decía una oración en voz baja, como si fuera para él mismo.

Y dicen que la gente disfrutaba tanto compartiendo esos momentos, que sus deseos finalmente se cumplían.

Cuando murió el rabino, la gente del pueblo se dio cuenta de que no sabían cuáles eran esas palabras que siempre pronunciaba en los encuentros.

Pero conocían el lugar en el bosque. Sabían cómo armar el fuego.

Una vez al año, los que tenían ganas siguieron reuniéndose en el mismo lugar del bosque y prendiendo el fuego de la manera en que habían aprendido del viejo rabino.

Como no conocían las palabras, cantaban alguna canción, o se miraban y hablaban de sus cosas, alrededor de la hoguera.

Y sus deseos siguieron cumpliéndose.

Pasó el tiempo y aquí estamos nosotros. No sabemos cuál es el lugar en el bosque.

No sabemos las palabras, no sabemos encender el fuego de esa secreta manera.

Pero aquí estamos, juntos, compartiendo este momento.

Tenemos este espacio, y tenemos ganas.

Hagamos que se cumplan nuestros deseos.

Grupo 2: disponen de 1 hora, para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

Me hace falta

Elsa Bornemann

Querido papá:

Mami me dijo que vos lo hacías durante los dos primeros años de mi vida, cuando aún era hijo único y dormía en la cuna ubicada junto a la cama de ustedes. Que lo hacías con mucha ternura –me dijo– antes de salir para tu estudio y apenas volví a casa, invariablemente molido y retarde.

Yo no me acuerdo, claro. De lo que sí me acuerdo –aunque vagamente– es del día de la mudanza al departamento que ocupamos desde entonces. Ya habían nacido Ariela y las mellizas y se necesitaba más espacio.

A punto de cumplir los cuatro –entonces– estrené mi propio cuarto, este mismo en el que ahora te estoy escribiendo mientras oigo jugar a las nenas en su habitación, pegada a la mía. Me parece mentira que ya hayan pasado siete años desde que vinimos a vivir aquí, como –mentira también– el que por fin me haya animado a contarte lo que me hace falta de vos, lo que siempre espero –inútilmente– y no recibo.

Sé que va a sorprenderte que te lo pida de este modo, por carta, pero mi coraje no da para más. Tengo cierto temor de que te enojés, que me repitas –como por otras actitudes mías– que lo que deseo tanto no es propio de un varón de mi edad... que cuando eras como yo... (Bueno, la corto con el rollo de las comparaciones porque entonces sí que es fija que te vas a enojar... y por partida doble...)

Mami opina que no sos demostrativo, que te cuesta expresar tus sentimientos. “Introvertido”, dice.

No estoy de acuerdo. ¿Acaso los retos, los gritos que me ligo, los tortazos que hacés volar hacia mis mejillas, de vez en cuando, no son expresión de sentimientos? Por supuesto que sí, no puede negarse, ¿eh? Entonces, ¿conmigo sólo podés expresar sentimientos negativos?

Sé que andás muy angustiado, papá; no como vidrio. Entiendo que te resulta recontradifícil conseguir un nuevo empleo en esta época. Te escucho pronunciar la palabra “desocupado” y se me pone la piel de gallina. Pienso en lo duro que debe ser bancarnos con esas changas apenas, arquitecto joya como sos. Y me duele mucho. Como a mami, por más que te ayude con lo que gana como psicóloga; cada vez menos, que le van quedando pocos pacientes que puedan pagar los honorarios... Mirá si estoy enterado de lo que pasa... Pero hasta hace nueve meses atrás, cuando todavía no había cerrado la empresa en la que trabajabas, tampoco te dabas cuenta de lo que me hace falta.

Y no es un reproche, ojalá no lo tomes así; sólo quiero contarte el por qué de mi “cara de kul... trum”, palabras con las que es tu costumbre cargarme a veces.

¡Uf!, aquí me mando: si supieras lo que sufro cuando te veo darles a las chicas lo que a mí nunca... Y no, pa, no se trata de celos; ni ahí. Tampoco del par de zapatillas con cronómetro, ni del último compact disc de la banda Círculo Vicioso, ni de la compu ni de ninguna de las cosas que me prometiste. No soy bobo como para no comprender que fueron a parar a la “lista de tiempos mejores”, que va anotando mami en la hoja sujeta –con un imán– a la puerta de la heladera. No. Olvidate de esa lista por ahora.

Lo que yo siento es que sos injusto –eso– al privarme de algo que también necesito, como mis hermanitas. Siquiera cuando meto un golazo para mi equipo de fútbol de la escuela... o como el mejor premio a mis buenas notas de las clases de informática... o antes de la despedida de las buenas noches...

Un beso tuyo, papi, un abrazo de hombre a hombre, la caricia de tus manos sobre los rulos que me barren la espalda y que te disgustan como un pecado... Eso me hace falta... ¿A vos no?

Yo me muero de ganas de arrojarme entre tus brazos, de besarte ligerito la incipiente pelada y acariciarte la barba que empezaste a dejarte crecer, en compensación por la caída del cabello, a pesar de que no lo confieses ni a palos, ¿eh?

Ahora es una luminosa mañana de domingo. Vamos a estar juntos todo el día...

¿Dale que en cuanto termines de leer este mensaje que ya voy a ir a colocar junto a los diarios con los que estás en la cocina, venís a darme un beso, un abrazo, una caricia?

¿Dale que sí, papi?

Grupo 3: disponen de 1 hora, para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

Cómo ocurrió

Isaac Asimov

Mi hermano empezó a dictar en su mejor estilo oratorio, ése que hace que las tribus se queden aleladas ante sus palabras.

–En el principio –dijo– exactamente hace quince mil doscientos millones de años, hubo una gran explosión, y el universo...

Pero yo había dejado de escribir.

–¿Hace quince mil doscientos millones de años? –pregunté, incrédulo.

–Exactamente –dijo–. Estoy inspirado.

–No pongo en duda tu inspiración –aseguré. (Era mejor que no lo hiciera. Él es tres años más joven que yo, pero jamás he intentado poner en duda su inspiración. Nadie más lo hace tampoco, o de otro modo las cosas se ponen feas)–. Pero, ¿vas a contar la historia de la Creación a lo largo de un periodo de más de quince mil millones de años?

–Tengo que hacerlo. Ése es el tiempo que llevo. Lo tengo todo aquí dentro –dijo, palmeándose la frente–, y procede de la más alta autoridad.

–Para entonces yo había dejado el estilo sobre la mesa.

–¿Sabes cuál es el precio del papiro? –dije.

–¿Qué?

Puede que esté inspirado, pero he notado con frecuencia que su inspiración no incluye asuntos tan sórdidos como el precio del papiro.

–Supongamos que describes un millón de años de acontecimientos en cada rollo de papiro. Eso significa que vas a tener que llenar quince mil rollos. Tendrás que hablar mucho para llenarlos, y sabes que empiezas a tartamudear al poco rato. Yo tendré que escribir lo bastante como para llenarlos, y los dedos se me acabaran cayendo. Además, aunque podamos comprar todo ese papiro, y tu tengas la voz y la fuerza suficientes, ¿quién va a copiarlo? Hemos de tener garantizados un cente-

nar de ejemplares antes de poder publicarlo, y en esas condiciones, ¿cómo vamos a obtener derechos de autor?

Mi hermano pensó durante un rato. Luego dijo:

-¿Crees que deberíamos acortarlo un poco?

-Mucho -puntalicé-, si esperas llegar al gran público.

-¿Qué te parecen cien años?

-¿Qué te parecen seis días?

-No puedes comprimir la Creación en sólo seis días -dijo, horrorizado.

-Ése es todo el papiro de que dispongo -le aseguré-. Bien, ¿qué dices?

-¡Oh!, está bien -concedió, y empezó a dictar de nuevo.

-En el principio... ¿De veras han de ser sólo seis días, Aarón?

-Seis días, Moisés -dije firmemente.

Grupo 4: disponen de 1 hora, para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

Oliverio junta preguntas

Silvia Schujer

Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas. Pero con tres diferencias:

- que no podía comprarlas en los quioscos,
- que nadie se las cambiaba,
- y que el álbum no se llenaba jamás.

Sabía que no podía comprarlas en los quioscos porque cada vez que lo intentaba, la quiosquera lo miraba con cara rara, le regalaba un caramelo y le decía “Vaya, m’hijito, nomás”.

Había comprobado que nadie se las cambiaría, porque cada vez que mostraba una pregunta, le devolvían una respuesta. Y el álbum no se llenaba jamás porque el lugar donde escribía las preguntas no era un álbum sino un cuaderno de tapas duras.

Pero volvamos al principio. Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas. Preguntas de toda clase. Grandes y chicas como: ¿Te gustaría saber por dónde queda el río por el cual el último barco fenicio pasó antes de que la civilización romana llegara a su fin? O bien: ¿Cómo te va?

Fáciles y difíciles como: ¿De qué color era el caballo blanco de San Martín? O bien: ¿Cuál es la raíz cuadrada de dos millones ochocientos cincuenta mil uno?

Interesantes y estúpidas como: ¿Por qué si la Luna es más chica, la veo más grande que a cualquier estrella? O bien: ¿Seré el chico más bello del mundo?

Cuando empezó, las únicas que juntaba eran las preguntas que se le ocurrían a él. Con el tiempo, los amigos se interesaron por ayudar a Oliverio y le regalaron un montón de las suyas. Preguntas de toda clase. De mujeres y de varones. Con respuestas o sin respuestas. Aburridas y simpáticas. Dulces y saladas. Con palabras raras y hasta con palabrotas.

Oliverio se cansó de escribir preguntas en su cuaderno. Hasta que un día se le empezaron a repetir. Venía uno con una pregunta difícilísima y Oliverio decía: "Ésa ya la tengo". Venía otro con una pregunta requetedifícilísima y Oliverio decía: "Ésa ya la tengo".

Repetida. Repetida. Repetida. Le venían todas las preguntas repetidas.

Hasta que conoció a María Laura y, de una sola vez, se le ocurrieron diez mil: ¿Quién es esa chica? ¿Cómo se llama? ¿Por qué es tan linda? ¿De qué color tiene los ojos? ¿Le hablo o no le hablo? No tenía ninguna.

¿Por qué no puedo dejar de mirarla? ¿Cuántos años tiene? ¿A qué escuela va? ¿La invito o no la invito a pasear?

Anotó en su cuaderno sin parar: ¿Por qué usa flequillo? ¿Sabrá patinar? ¿Dónde vive? ¿Le gustaría ir al cine conmigo?

Escribió como cuatro horas seguidas. Su colección creció de golpe. Llenó de preguntas hasta la última hoja del cuaderno. Y ya iba a iniciar uno nuevo, cuando de repente... ¡Seguro que se le acabó la tinta!

Salió a la vereda y la encontró. Lo primero que supo es que se llamaba María Laura y lo demás decidió averiguarlo de a poco.

Pero volvamos al principio. Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas. Hasta que un día conoció a María Laura. O se le acabó la tinta. Y desde entonces, sin proponérselo, un nuevo cuaderno se le fue llenando de respuestas.

Grupo 5: disponen de 1 hora, para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

Mirar la luna

Adela Basch

Una noche de verano sumamente calurosa, una noche de fines de diciembre, salí a tomar aire fuera de la cabaña que ocupaba temporariamente. La noche era apacible y hermosa. A mi alrededor todo era quietud y en el aire flotaba un no sé qué extraño y fascinante. El cielo estaba totalmente despejado y me pareció un océano lleno de misterios.

De pronto, sin saber por qué, me dieron unas ganas bárbaras de mirar la luna. La busqué y la busqué con la mirada, y nada. No se la veía por ningún lado. Me puse un par de anteojos, y nada. Me los saqué, los limpié cuidadosamente, me los volví a poner... nada.

Recordé que tenía un potente telescopio portátil. Me pasé un rato largo mirando el cielo a través de su lente, pero la luna no aparecía por ningún lado. Ni siquiera opacaba por su presencia.

Nubes no había ni una. Estrellas, un montón. Pero la luna no estaba. Me fijé en el almanaque. Era un día de luna llena. ¿Cómo podía ser que no estuviera? ¿Dónde se habría metido? En algún lugar tenía que estar. Decidí esperar.

Esperé con ganas. Esperé con impaciencia. Esperé con curiosidad. Esperé con ansias. Esperé con entusiasmo. Esperé y esperé. Cuando terminé de esperar miré al cielo, y nada.

Cuando pude sobreponerme a mi decepción, me serví un café. Lo bebí lentamente. Cuando lo terminé de tomar la luna seguía sin aparecer. Me serví otro café. Cuando lo terminé de tomar ya había tomado dos cafés. Pero de la luna, ni noticias. Después del décimo café la luna no había aparecido y a mí se me había terminado el café. Paciencia, por suerte todavía tenía.

Consulté las tablas astronómicas que siempre llevaba en la mochila. Eclipse no había. Pero de la luna, ni rastros. Volví a tomar el telescopio. Enfoqué bien, en distintas direcciones.

El cielo nocturno era maravilloso y, como tantas otras veces, me sorprendió mucho encontrar algo que no esperaba ver. Mucho menos en ese momento y en ese lugar. Ahí a lo lejos, entre tantas galaxias con tantas estrellas y tantos cuerpos desconocidos que se movían en el espacio había un pequeño planeta con un cartelito que decía "Tierra". Le di mayor potencia al telescopio y pude ver claramente que en la terraza de mi casa todavía estaba colgada la ropa que me había sacado antes de ponerme el traje de astronauta. Adentro, en el comedor, mi esposo y los chicos comían raviolos con tuco y miraban un noticiero por televisión. En ese momento justo estaban mostrando una foto mía y el Servicio de Investigaciones Espaciales informaba que yo había alunizado sin dificultades.

Me tranquilicé y me quedé afuera, disfrutando serenamente de la noche, mirando todo con la boca abierta, absorta en vaya a saber qué, tan distraída como siempre, totalmente en la luna.

Grupo 6: disponen de 1 hora, para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

El angelito

Graciela Cabal

Uno de los miedos que atormentaron buena parte de mi infancia fue el miedo de aplastar al angelito. (Hablo de mi angelito. El que me correspondía).

Es cierto que yo nunca logré verlo, porque, según la señorita Porota –nuestra maestra de primero inferior–, los angelitos sólo se dejaban ver por las niñas buenas, calladitas, limpias y muy pero muy trabajadoras.

Ella, la señorita Porota, sí los veía (por algo era maestra). A todos los veía: cada angelito sentado al lado de la niña que le había tocado en suerte, más triste o más contento según el comportamiento de la susodicha niña.

–¡A ver, tú! –decía la señorita Porota, empinada en sus tacones–. ¡Basta ya de morisquetas! ¿O no ves que el angelito llora?

Después de observaciones como ésa, la señorita Porota acostumbraba hacernos cantar a coro:

“–¿A dónde va la niña coqueta?

Chirunflín, chirunflán...

A recoger violetas.

Chirunflín, chirunflán...

¡Ay, si te viera el ángel!

Chirunflín, chirunflán...”

La máxima preocupación de la señorita Porota –y juro que nos la transmitió– era que, entre juegos de manos o apretujones, algún angelito recibiera un mal golpe.

–¡Por eso las compañeras de banco deben mantenerse bien separadas! –decía. Y bajando la voz agregaba misteriosamente:

–Para no molestarlos a ELLOS...”

Nunca lo puede corroborar fehacientemente, pero se comentaba que las niñas malas del grado –las que eran desprolijas, bocasucias y siempre se sentaban atrás porque ya no tenían remedio y mucho la cabeza no les daba– habían intentado varias veces acabar con sus respectivos angelitos, frotándose unas con otras para reventarlos y cortando el aire con sus tijeritas de labor. (¿Acaso ignoraban, las muy bobitas, que ELLOS son inmortales?)

La verdad es que los angelitos nos tenían con el Jesús en la boca. Especialmente durante los recreos, en los que había que cuidar que no se cayeran ni se tropezaran con los bebederos ni se perdieran por ahí (después de todo, eran unas especies de bebés).

Lo que ninguna de nosotras podía explicar con claridad era en qué consistía la protección que nos brindaban los angelitos. ¡Si hasta llegamos a sospechar que en realidad éramos nosotras las que los cuidábamos a ellos!

–Pueden charlar, caminar lentamente por el patio, jugar a rondas y otros juegos de niñas –nos decía la maestra–. ¡Así los angelitos estarán contentos!

Y entonces yo, que lo que quería de verdad en la vida era ser pirata, miraba con envidia a los varones de la señorita Lucrecia, que en los recreos corrían, saltaban y se divertían como si nada.

–Señorita –me animé a preguntar un día–, los varones del otro grado ¿no tienen angelito o qué?

Como ella no me contestó, después de un rato volví a mi juego de niñas.

Bajo la complaciente mirada de maestras y, creo, de angelitos, seguimos cantando aquello de:

“Bicho colorado mató a su mujer,
con un cuchillito de punta alfiler.
Le sacó las tripas, las salió a vender:
¡A veinte, a veinte, las tripas de-mi-mu-jer!”

Grupo 7: disponen de 1 hora, para leer el cuento y planificar la presentación del cuento al grupo total teniendo como objetivos:

- transmitir el cuento (modalidad a elección del grupo);
- realizar actividades posteriores a la lectura –o narración, representación, etc.– que favorezcan la comprensión del texto y su trama.

(Pueden revisar los apartados correspondientes del Módulo 6, página 83).

Luego, cada grupo dispone de 10 minutos para exponer la actividad planificada ante el resto de los participantes del taller.

Sancho Curador⁶

Graciela Montes

Aunque parezca mentira, hasta el odo más pintado se lastima a veces o se enferma. Así que en el Fondo del Jardín, en el Terreno de Enfrente (y en cualquier otro oderio como la gente), además de odos carpinteros y odos pintores, de odos mecánicos, de musicodos, de odos viajeros y de inventodos tímidos, hay algunos doctodos que se ocupan de curar. Por ejemplo: un odo aventurero que llega de su viaje con moretones y raspones se va enseguida a la latita de azafrán del doctodo Dos, que le pone vendas y le hace sana sana. En cambio, los odos con dolor de panza de tanto comer trébol y ligustrina se van corriendo a ver al doctodo Tres para que les haga un té de margarita.

Pero cuando un odo está violeta o verde limón lo mejor que puede hacer es ir cuanto antes a la casa de Sancho Curador. Como bien se sabe, cuando a un odo le viene la tristeza primero pone cara de triste, después llora hojitas y termina por ponerse verde limón. En cambio los odos asustados primero ponen cara de asustados, después dicen LU y después se ponen violeta violeta. Y el único que sabía qué hacer con un odo violeta o verde limón era Sancho Curador.

Primero se acomodaba bien los anteojos (que, como los odos tienen poca nariz, siempre se les andaban cayendo), después miraba bien bien, le hacía un mimo en el flequillo al enfermo y preguntaba:

–¿Y usted por qué anda tan triston, amigo?

O si no:

–¿Qué le pasa que se lo ve tan asustado, compañero?

⁶ Las primeras historias de odos –*Nicolodo viaja al País de la Cocina, Así nació Nicolodo y Teodo*– fueron publicadas por el Centro Editor de América Latina en la colección Cuentos del Chiribitil. (Actualmente, los tres libros están reeditados por Gramón-Colihue.)

Y ahí nomás el odo empezaba a perder verde limón o a perder violeta y se le iba pasando la tristeza y el susto mientras contaba y contaba. Después, un caldito de helecho y a casa. Así siempre. Pero un día Sanchodo Curador tuvo que vérselas con un caso muy difícil. Estaba tomándose unos mates con Teodo, en la puerta de la lata, cuando de pronto la ve a Odana, que venía corriendo a todo lo que le daban los zapatos y gritando:

–¡Don Sanchodo, don Sanchodo! ¡Si usted viera!

–¿Qué pasa, Odana? –preguntó Sanchodo Curador bajándose del trébol.

–Odosio está metido debajo de una piedra, más violeta que no sé qué, y no dice nada, nada más que LU LU LU todo el tiempo. Me parece que es grave, don Sanchodo.

Cuando llegaron a la piedra ya estaban reunidos el grillo Gardelito, Nicolodo, la Mariposa del Jazmín, tres vaquitas de San Antonio que venían de hacer las compras y cuatro odos chicos que estaban jugando al fútbol en la canchita del malvón. Claro que todos se hicieron a un lado cuando lo vieron venir a Sanchodo Curador. Al fin de cuentas era el único que sabía algo de odos asustados. Sanchodo se acomodó los anteojos, miró lo mejor que pudo el pedacito de Odosio que se veía debajo de la piedra y dijo, como siempre:

—¿Qué le pasa que se lo ve tan asustado, compañero?

Pero Odosio no estaba para contestar preguntas. Lo único que se oyó fueron tres LUS y dos suspiros.

–Lo habrá asustado algún sapo –sugirió Gardelito.

–O un grillo burlón –le retrucó Humberto, el sapo.

–O un gusano con careta.

Sanchodo Curador se acariciaba las orejas porque estaba pensando con mucha fuerza.

–Hay que averiguar –dijo por fin–. Y para averiguar hay que ir. Y de ir, mejor que vayamos todos, así no nos asustamos.

Entonces Renato, el gusano, se metió debajo de la piedra y le preguntó a Odosio dónde se había asustado y Odosio dijo LU LU LU LU LU, como cinco veces, y señaló hacia el Patio.

Ese mismo día se pusieron en marcha nueve odos, dos grillos, tres vaquitas de San Antonio y cuatro gusanos. Por suerte el sapo Humberto también iba, haciendo de colectivo, así que tanto no tardaron.

Cuando llegaron a la Frontera de los Rosales, Sanchodo Curador les dijo a todos que se bajaran de Humberto y que siguieran a pie, despacito y agarrados de la ma-

no, para no ponerse violetas. Y despacito despacito, a pasito de odo, a salto de grillo y a panzada de gusano, llegaron hasta la primera baldosa. Allí empezaba el Desierto del Patio.

De pronto, todos los odos gritaron LU y los grillos y los gusanos y las vaquitas de San Antonio y el sapo Humberto, que no sabían gritar LU, dijeron ¡Oia! Porque ahí nomás, tomando sol como si tal cosa, estaba el gato Pato con todos sus bigotes.

Violeta lo que se dice violeta no se pusieron, pero un poco lila sí. Y no es que el gato Pato fuese un gato demasiado grande, pero hay que tener en cuenta que los odos son tirando a muy chicos.

Sanchodo Curador se dio cuenta de que tenía que pasar al frente, y se adelantó una baldosa roja. Y después otra blanca. Y después otra roja. Y cuando estaba casi casi al lado de los bigotes, el dueño de los bigotes abrió un ojo verde. A Sanchodo le pareció el portón de un garage. Y justo cuando estaba por ponerse violeta violeta el portón volvió a cerrarse.

Sanchodo se acomodó los anteojos, se peinó el flequillo y dijo:

–Este gato no es para asustar a nadie.

Y mientras volvían al Fondo, montados en Humberto, pensaba que un día de esos iba a volver al Desierto del Patio, para preguntarle al gato qué se opinaba por allí del caldo de helecho tibio.

Algunos datos acerca de los odos

Los odos son chiquitos.

Los odos usan flequillo y zapatos redondos.

Los odos juegan al fútbol con arvejas.

Los odos viven en latitas de azafrán.

La mayor parte de los odos viven en el Fondo del Jardín o en el Terreno de Enfrente.

Los odos comen pasto. También toman mate.

Los odos no vuelan.

Es muy común ver a un odo sentado arriba de un trébol petiso.

Cuando saludan, los odos dicen: AO.

Cuando están asustados, los odos dicen: LU.

Reunión plenaria

Luego de que los grupos lean y planifiquen la actividad referida al cuento escogido, organice la **reunión plenaria** y solicite a los participantes que comiencen a presentar su trabajo.

Cuando finalice cada presentación, realice comentarios o permita breves intercambios entre los grupos y luego pase a otro cuento.

Al finalizar la exposición de todos los grupos, retome las propuestas realizadas para trabajar los textos. Destaque y converse sobre las dificultades encontradas en la planificación de la tarea. Y, finalmente, proponga la reflexión acerca de cómo se puede transferir esta actividad a la tarea del aula.

I. Trabajo de aplicación. Elaboración de mensajes sobre competencias del proceso de alfabetización para niños, niñas, docentes y padres

El *objetivo* de este trabajo es identificar información que pueda ser retransmitida a los niños y las niñas, las familias y otros docentes, para elaborar mensajes que aumenten la información y las competencias relacionadas con el proceso de alfabetización. Para ello, divida al grupo en pequeños subgrupos y entregue las siguientes consignas.

El grupo dispone de 45 minutos para:

- Revisar y/o releer los Módulos 5 y 6 para identificar mensajes importantes para la comunidad educativa (alumnos, padres o docentes).
- Discutir entre todos, para seleccionar cinco ideas principales.
- Elaborar al menos tres mensajes: uno destinado a padres, otro a alumnos y otro a colegas docentes. Pueden optar por diseñar un mensaje escrito para ser exhibido en la vía pública, un mensaje oral para la radio, realizar una dramatización, etcétera.
- Finalmente, elegir cómo presentarán la producción al resto de los participantes del taller durante la reunión plenaria.

Reunión plenaria

Coordine la reunión plenaria de modo que todos los grupos puedan exponer sus producciones. Identifique similitudes y discrepancias entre los mensajes seleccionados por cada grupo y, luego, sintetice los contenidos más importantes que se fueron presentando.

Proponga una reflexión acerca de cómo se puede realizar esta actividad dentro del aula.

J. Aplicación del postest

Para realizar esta actividad, entregue a cada participante su propio pretest sobre contenidos de alfabetización. Luego destine 10 minutos para que lo revisen, corrijan y completen.

Cuando finalicen, coordine la actividad con los siguientes objetivos:

- ¿Qué información pudieron completar?
- ¿Han mejorado sus respuestas?

Esta estrategia procura utilizar el postest para realizar un cierre conceptual de los contenidos de los módulos de alfabetización. Otorgue a esta tarea aproximadamente 15 minutos.

Durante el cierre, usted podrá, como coordinador, retomar las ideas fundamentales del texto y ampliarlas con la colaboración del grupo.

Actividad de integración final

El *objetivo* de esta actividad es integrar los conocimientos adquiridos durante la capacitación a través de un ejercicio de aplicación.

En esta actividad será conveniente que los grupos estén formados según la división en regiones, áreas o zonas educativas, ya que además de acciones para implementar a nivel del aula, es probable que se pueda favorecer el trabajo entre escue-

las, fortalecer las redes ya existentes en la provincia o propuestas de trabajo con otros actores de la comunidad.

Tenga presente, que esta actividad es una primera aproximación a la etapa de transferencia a la comunidad que se seguirá trabajando durante la cascada de capacitación en la provincia.

Actividad de integración final

El grupo dispone de 1 hora para elaborar un preproyecto de trabajo que incluya intervenciones integradas de los tres ejes de la capacitación (Nutrición, Desarrollo y Alfabetización). Los destinatarios de la intervención pueden ser los niños, las niñas, las familias o la comunidad.

Pasos y preguntas orientadoras para la formulación de proyectos

Diagnóstico

- ¿De dónde partimos?
- ¿Cuál es nuestra situación?
- ¿Con qué contamos?

Objetivos

- ¿Qué queremos lograr?
- ¿A quiénes va dirigido el proyecto?

Metas

- ¿Cuánto queremos lograr?
- ¿Dónde lo haremos?
- ¿En cuánto tiempo lo pensamos lograr?

Actividades

- ¿Qué haremos?
- ¿Cómo nos organizamos?
- ¿Quiénes participarán y cómo?
- Si hacemos lo que pensamos, ¿alcanzaremos el objetivo que nos fijamos?

Recursos

- ¿Qué necesitamos para cada actividad?
- ¿Qué tenemos y qué nos falta?
- ¿Quiénes nos pueden ayudar?

Monitoreo y evaluación

- ¿De dónde obtendremos la información que necesitamos para saber si avanzamos?
- ¿Cómo sabremos si tuvimos éxito?
- ¿Qué resultados obtuvimos?

Reunión plenaria

Cuando los grupos concluyan sus actividades, organice una reunión plenaria. Allí proponga que cada grupo presente su proyecto y entre todos evalúen:

- la adecuación a los conocimientos y propuestas trabajadas durante la semana de capacitación;
- las posibilidades reales de implementación;
- la creatividad y los aportes para el niño, la familia y la comunidad.

Cierre del Taller de Formadores

Es muy importante realizar un buen cierre del taller, para que los participantes sientan que su esfuerzo e interés ha sido útil y para que experimenten cómo cada uno de ellos es considerado una persona valiosa. Es un momento en el que, en general, la gente está contenta y necesita expresar algunos sentimientos relacionados con lo vivido durante los días de la capacitación.

Le proponemos que entregue las *Encuestas de evaluación del Taller*, que usted encontrará en el Anexo II. Una vez que todos los participantes las hayan completado, retírelas y proponga un cierre más informal con preguntas abiertas del tipo:

- ¿Qué les ha parecido el trabajo realizado?
- ¿Cómo se han sentido?
- ¿Qué pueden destacar como más interesante o más útil?

Finalmente, intente reflexionar con los participantes acerca de la utilidad, pertinencia y posibilidad de transferir algunos de los conocimientos adquiridos durante el taller al trabajo en el aula, con los alumnos, con sus familias y con la comunidad.

Anexo 1

Módulos 5 Y 6. Alfabetización

E. Ejercicio sobre requisitos previos
del proceso de escritura

Textos completos de artículos de diarios

Titular 1: FMI o K

"Si no hay acuerdo [con el FMI], [Kirchner] le echará la culpa al Fondo, al imperialismo, a acreedores que quieren cobrar a costa de los necesitados, etc. Los piqueteros ganarán la calle en su apoyo y él tendrá su propio 17 de octubre", imaginaba la consultora LatinSource en un informe redactado en inglés y enviado a sus clientes el martes 2. Sin ahorrarse crueldad, el texto indica que para este gobierno "las reformas estructurales son lo que esa palabra de cuatro letras". No queda más remedio que deducir que alude a "shit", mierda. LatinSource, que tiene sede en Nueva York, cuenta como filial argentina con MacroVision Consulting, de los economistas Guillermo Mondino, Esteban Fernández Medrano y Luciano Laspina. Éstos se hacen eco de "la firme impresión existente de que Mr. Lavagna está disfrutando de sus últimas semanas como ministro". No agregan ningún otro dato al respecto.

El toque irónico que deslizan con eso de "disfrutar" se vincula al estilo negociador del presidente Kirchner, "que frecuentemente trastorna a sus propios negociadores, al no convalidar los acuerdos tentativos que alcanzan". También a Lavagna le habría tocado quedar en una posición desairada. La idea de estos consultores es que Kirchner no le va a aflojar al Fondo, manteniéndose fiel a su estilo de discutir hasta el último minuto, para sacar ventaja de la desesperación de su contraparte. Quienes padecieron su estilo negociador reconocerían, al menos, que cuando Kirchner finalmente firma, cumple lo acordado.

Los redactores del informe privado sitúan a Alemania, y detrás de ésta a Italia, Francia e incluso España, como el mayor escollo para la Argentina al presionar sobre el FMI para que mantenga una posición dura. Esos gobiernos europeos actúan así en nombre de sus empresarios (que manejan privatizadas en la Argentina) y de los bonistas, que reclaman más ajuste fiscal y trato igualitario para todos los acreedores (obviamente dos pretensiones bastante quiméricas). Pero la presión debería ir cediendo a medida que se acerca la hora decisiva, porque nada habrá peor para los acreedores que un país descalabrado por no haber arreglado con el Fondo. "Es difícil imaginar –apuntan los tres analistas– que una desavenencia por un punto del Producto Bruto de esfuerzo fiscal lleve al G-7 a dejar colgado a Mr. Kirchner."

Para LatinSource, las dificultades son menos técnicas que políticas. Ante la irreductible posición argentina, "la comunidad internacional podría percibir un acuerdo mediocre y apresurado como un nuevo signo de debilidad de los organismos financieros internacionales y del G-7, por miedo al default", recordando cuánto daño a la reputación del Fondo el haber firmado con la Argentina en enero último, horas antes de que el país cayera en impago con los multilaterales.

La cuestión sería aún más grave ahora porque el país tiene cómo pagar. Para demostrarlo, LatinSource detalla en un cuadro los recursos disponibles, que suman exactamente los casi 2.900 millones de dólares necesarios. En miles de millones de pesos, la cuenta suma, en

primer lugar, 10,1 como la asistencia total que el BCRA puede acordar al Tesoro, según la nueva Carta Orgánica del instituto emisor. Como ya se utilizaron 5,4, quedan 4,7. A este dinero se le suma 1,9 que el gobierno posee en su cuenta en el Central y otros 2,0 que tiene (según estimaciones) en el Nación (la llamada Cuenta Única). Total: 8.600 millones de pesos o 2.900 millones de dólares. Obviamente, implicaría usar hasta el último centavo.

Con todo, los autores del informe veían como lo más probable que la Argentina incurriera en un default provisorio, quizá parcial, con los organismos. "Una vez que ese default sea un hecho consumado –imaginaban–, el Fondo endurecerá su línea y Kirchner perderá parte de su poder de negociación. Pero de todas formas se materializaría un acuerdo en un futuro no distante". Ese futuro se mediría en semanas. "Posiblemente se trate de un acuerdo mediocre y corto", sugiere la consultora, que remata citando a un experto en estas lides: "Habrá acuerdo. ¿Cómo podría no haberlo?".

Clarín, 5 de septiembre de 2003.

Titular 2: El cartel de los tumbones⁷

En Bogotá operan más de diez bandas. Por lo menos 500 millones de pesos en utilidades perciben mensualmente en Bogotá cada una de las denominadas bandas de los “tumbones”. Ellas operan básicamente en oficinas de tránsito, pasaportes, embajadas, juzgados y registradurías.

Venían de Medellín con la ilusión del sueño americano. Eran 70, entre niños y adultos. Les prometieron una visa estadounidense que los acreditaba como refugiados políticos en el país del norte. Desde la ventana del hotel donde los hospedaron en Bogotá, soñaban con la Estatua de la Libertad. Les cobraron entre 5 y 10 millones de pesos. Pero los tumbaron.

Herminia Torres también cayó en la trampa de los falsificadores de documentos. Le sacaron 300 mil pesos por entregarle, en tiempo récord, la partida de bautismo del hijo. Torres, una bogotana de 28 años, la necesitaba para acreditarse como madre soltera ante la embajada de los EE. UU. y poder viajar en compañía del niño a Puerto Rico, donde le habían prometido trabajo. Según el Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), la difícil situación económica y el recrudecimiento de la guerra, han empujado a miles de colombianos a irse del país, cambiar de identidad (en el caso de guerrilleros, paramilitares y narcotraficantes) o acceder a mejores empleos y créditos bancarios mediante la utilización de documentación falsa. Esa necesidad la capitalizan las bandas de falsificadores. Sólo en Bogotá, operan entre diez y quince de estas organizaciones dedicadas a falsificar todo tipo de papeles: registros civiles de nacimiento, cédulas, seguros obligatorios, pasaportes, visas, certificados laborales, extractos bancarios, certificados de cámara de comercio, diplomas de universidades nacionales y extranjeras, pases de conducción, libretas militares, certificación de estudios, de notas y partidas de matrimonio, entre otras.

“Todo lo que se le ocurra”, dice Elkin Ojeda, director de la oficina de Falsedad y Verificación del DAS. Las autoridades calculan que una sola organización de éstas puede registrar ganancias mensuales de hasta 500 millones de pesos. Algunas –según el DAS– cuentan con la complicidad de funcionarios públicos. En los dos primeros meses de este año, en el aeropuerto El Dorado de Bogotá se arrestaron 71 personas con documentación adulterada. En la misma terminal aérea, el año pasado fueron aprehendidos 507 viajeros, entre nacionales y extranjeros. Los tentáculos de estas redes trascienden las fronteras. En 1999, gracias a la labor de los diligentes falsificadores, 16 miembros de un equipo de fútbol venezolano lograron participar en un torneo internacional en Bolivia con pasaportes y registros civiles colombianos “chimbos”, expedidos en Cúcuta. De la extensa lista de falsos colombianos, el

⁷ Aclaraciones para docentes y alumnos del taller: *tumbar*: robar, estafar; *chimbo*: “trucho”; 1 dólar = 2000 pesos.

más célebre resultó ser el capo italiano Carlo Dorigo, quien enfrenta ante la justicia italiana siete cargos penales, uno por narcotráfico.

Dorigo, según las autoridades que lo capturaron el año pasado en el aeropuerto de Bogotá, pretendía salir del país rumbo a Costa Rica con el nombre de Carlos Sanín Vanegas, un supuesto campesino caldense que, veinte días atrás de su captura, había tramitado registro civil de nacimiento, cédula y pasaporte colombianos falsos. A Dorigo, sin embargo, lo traicionó el subconsciente. Se le olvidó un detalle al salir de las cajuelas de inmigración: no decir *grazie mille*, sino muchas gracias.

Cómo operan

Según los organismos de Inteligencia del Estado que están tras la pista de las bandas de los "tumbones", en el Distrito Capital sus contactos deambulan por oficinas de tránsito, pasaportes, juzgados, registradurías, embajadas y notarias. "Aquí en la capital –dice Rubén Darío Bohórquez, investigador del DAS– algunas de estas organizaciones cuentan con oficinas ubicadas en edificios viejos del centro que alquilan por tres meses. Luego desaparecen sin dejar rastro alguno, llevándose el dinero de la gente". Lustrabotas, vendedores de lotería y tinto funcionan como enlaces de estas bandas cuyos cabecillas viven en apartamentos de estrato cuatro. Los costos de las falsificaciones van desde 50 mil pesos –que es lo que vale el duplicado de una cédula– hasta 10 mil dólares, que cobran por el paquete completo de pasaporte, visa, transporte y hospedaje para ubicar a un cliente en EE. UU.

"A un chino –dice Bohórquez– le pueden cobrar hasta 50 mil dólares por convertirlo en ciudadano japonés". Los chinos llegan a Colombia a través de Venezuela para hacerse ciudadanos nipones, pues los japoneses pueden ingresar a EE. UU. sin visa. ¿Cómo falsifican un pasaporte? Según los investigadores de Falsedad y Verificación del DAS, para la emisión fraudulenta de visas estadounidenses están utilizando documentos robados. O perdidos. Sobre éstos, aplican una técnica llamada de "lavado". "Usan –señala Ojeda del DAS– una espuma de afeitar francesa que aplicada mediante técnicas complejas sobre una visa original borra información clave como fotos, nombres y fechas para, una vez eliminadas, introducirles la información del interesado, sin perder los sellos de seguridad". Sin embargo, las técnicas de falsificación no aterran tanto como quienes están detrás de ellas. Hace un par de semanas, el DAS desmanteló en el barrio Germania, pleno centro de Bogotá, una banda que falsificaba partidas de matrimonio. La organización contaba con la bendición de un sacerdote. Los nombres fueron cambiados por solicitud del DAS.

Francisco Quintero, *El Tiempo*, Bogotá, 19 de marzo de 2001.

Anexo 2

Instrumentos de evaluación⁸

⁸ Elaborados por la Licenciada Viviana Pérez.

Nutrición

Pretest y postest

Estimado participante del Taller

A continuación le presentamos una serie de breves ejercicios que le permitirán conocer el estado de preparación con el que usted ingresa en el Taller.

Como se trata de un instrumento de autoevaluación, las respuestas que usted brinda le servirán para monitorear su propio proceso de aprendizaje, ya que podrá cotejarlas con las que estará en condiciones de dar luego del proceso de formación.

Puede identificarse con su nombre o con alguna seña, clave o dibujo.

Muchas gracias

1. Lea atentamente la siguiente serie de afirmaciones acerca de las relaciones entre **situación sociocultural, desarrollo y nutrición**.

Le pedimos que en cada enunciado marque una cruz (X) según usted considere que está **de acuerdo (A)**, **en desacuerdo (D)** o que **no tiene opinión (NO)** sobre el tema.

	A	D	NO
a) El deterioro en las condiciones socioeconómicas de las familias afecta, de manera permanente, las posibilidades de crecimiento y desarrollo de los niños.			
b) La desnutrición en edades tempranas repercute en la posibilidad de éxito del aprendizaje.			
c) El grado de alfabetización de las niñas influye en la promoción del desarrollo de una sociedad.			
d) Carencias de nutrientes específicos generados durante la edad escolar no provocan necesariamente daños irreversibles en el sistema nervioso central.			
e) Los maestros y la escuela no pueden revertir las situaciones de desventaja de las "familias en riesgo".			
f) El bajo peso al nacer, producto de la desnutrición intrauterina, es un factor de riesgo para el desarrollo cognitivo del niño.			
g) La oferta calórica diaria que puede recibir un niño es directamente proporcional al nivel de ingreso de su familia.			
h) Un ambiente (físico-cultural-social) adverso incide negativamente en las posibilidades de desarrollo de un niño.			
i) La desnutrición puede ser un problema temprano de salud que no afecte el potencial de crecimiento y desarrollo de un niño.			

2. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta:

El **crecimiento** del ser humano puede conceptualizarse como...

- a) las transformaciones físico-psíquicas de un ser humano en su ciclo vital.
- b) la maduración biológica de un individuo.
- c) el proceso de interacción que vincula al ser humano con su entorno afectivo, físico y social desde el momento del nacimiento.
- d) el aumento progresivo del tamaño corporal.

3. Señale, marcando una cruz (X) en la columna correspondiente, cuáles de las siguientes afirmaciones referidas al **crecimiento** usted considera verdaderas (V) y cuáles no (F).

	V	F
a) Existen determinantes genéticos y ambientales que pueden modificar el crecimiento.		
b) El período de crecimiento más rápido se produce durante la infancia.		
c) El déficit de talla en una determinada población infantil es un indicador de problemas de crecimiento.		
d) El crecimiento de los niños está vinculado con la nutrición desde la etapa intrauterina.		
e) Las prácticas de crianza no influyen en el proceso de crecimiento de los niños pues éste depende exclusivamente de factores genéticos.		

4. Señale, marcando con una cruz (X) en la columna correspondiente, cuáles de las siguientes afirmaciones se refieren *fundamentalmente* al proceso de **crecimiento (C)**, cuáles al proceso de **desarrollo psicológico (D)** y cuáles pueden aplicarse a ambos conceptos (**CD**)

	C	D	CD
a) Un contexto que realiza acciones de estimulación temprana favorece su despliegue.			
b) Se define como el aumento progresivo del tamaño corporal por multiplicación y aumento celular.			
c) Entre los indicadores que señalan carencias o disfunciones en este proceso, pueden mencionarse: déficit de talla, bajo peso al nacer, sobrepeso producto de una alimentación no balanceada, infecciones frecuentes.			
d) Se define como las transformaciones que permiten a las personas abordar con progresiva eficiencia los problemas de la vida cotidiana.			
e) Prácticas de crianza adecuadas, que promuevan satisfacción de demandas de cuidado, atención y estímulo de los niños y posibilitan el arribo a una adultez plena.			
f) Se despliega a lo largo del ciclo vital y en su curso se pueden identificar etapas, períodos evolutivos particulares.			

5. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta.

Al hablar de **prácticas de crianza** nos estamos refiriendo a...

- a) las pautas que la cultura transmite de generación en generación respecto del cuidado y la protección de los niños y las niñas.
- b) las estrategias llevadas a cabo por la familia de modo de garantizar el acceso de los niños y las niñas a los alimentos necesarios para llevar una vida sana.
- c) las acciones de protección y educación que se dispensan en el hogar a los niños y las niñas de modo de crear un ambiente que permita el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje.
- d) las acciones que lleva a cabo la familia para garantizar la seguridad sanitaria de los niños y las niñas (vacunación, control médico frecuente).

6. A continuación se presenta un listado de acciones que se realizan en el hogar.

6.1. Señale, marcando con una cruz (X) cuáles pueden considerarse **prácticas de crianza**.

- a) Lactancia materna que asegura una alimentación sana, equilibrada y protectora para el bebé.
- b) Acciones de estimulación temprana al bebé (caricias, palabras, canciones, juegos).
- c) Preparación adecuada de los alimentos.
- d) Acciones de cuidado de la salud de los integrantes de la familia.
- e) Compartir la mesa en familia, generando posibilidades de comunicación y acciones compartidas.
- f) Compartir cuentos, juegos, programas de televisión con los niños de la familia.
- g) Valorizar el desayuno como una de las comidas más importantes del día.
- h) Monitorear la calidad de la alimentación que se brinda tratando de que ésta sea adecuada y equilibrada para cada período evolutivo.
- i) Cumplimiento del cronograma de vacunación.

6.2. De aquellas que usted señaló como *prácticas de crianza*, elija 3 que a su juicio sean más importantes en el contexto en el que desarrolla su labor docente.

.....

.....

.....

.....

.....

7. Los problemas de nutrición pueden provocar dificultades de aprendizaje. Estas dificultades pueden ser transitorias o permanentes. A continuación, señale con una cruz (X) cuáles de estas circunstancias podrían provocar dificultades permanentes de aprendizaje.

- a) Carencia alimentaria en los primeros 2 años de vida.
- b) Anemias prolongadas en la mujer embarazada.
- c) Alimentación poco balanceada (desequilibrada) en el niño de edad escolar.
- d) Ayunos prolongados durante la escolaridad.
- e) Déficit de zinc, cobre y vitaminas por breves períodos durante la escolaridad.
- f) Escaso consumo de ácidos grasos en los primeros 2 años de vida.

8. En la siguiente lista de los síntomas que puede presentar un niño, señale con una cruz (X) aquellos que podrían estar indicando un déficit nutricional que afecte el proceso de aprendizaje.

- a) Problemas de atención y memoria.
- b) Inasistencias por problemas de salud recurrentes (anginas, otitis, fiebre, etcétera).
- c) Falta de integración durante los juegos escolares.
- d) Somnolencia.
- e) Fatiga continuada.
- f) Dislexia.
- g) Baja estatura.
- h) Episodios de llanto y angustia reiterados.
- i) Sobrepeso.

9. Los alimentos se agrupan de acuerdo con su contenido de nutrientes y las funciones que éstos desempeñan en el organismo. Le pedimos que nombre 3 (tres) alimentos o grupos de alimentos que contengan:

Proteínas:

.....

Vitaminas:

.....

Hidratos de carbono:

.....

Minerales:

.....

Fibras:

.....

10. Identifique mediante una cruz (X) cuál de estos grupos de alimentos debe consumirse diariamente en mayor cantidad (es decir, debe ser la base de la dieta).

- a) Cereales y legumbres.
- b) Frutas y verduras.
- c) Carnes.
- d) Lácteos.
- e) Sustancias grasas.
- f) Azúcares simples.

Desarrollo psicológico y desarrollo de la competencia comunicativa

Pretest y postest

Estimado participante del Taller

A continuación le presentamos una serie de breves ejercicios que le permitirán conocer el estado de preparación sobre la temática con el que usted ingresa en el Taller.

Muchas gracias

1. Lea atentamente la siguiente serie de afirmaciones acerca del desarrollo psicológico y, en particular, del desarrollo del lenguaje como una de sus principales manifestaciones. Le pedimos que en cada enunciado marque una cruz (X) según usted considere que está de acuerdo (A), en desacuerdo (D) o que no tiene opinión (NO) sobre el tema.

	A	D	NO
a) El deterioro en las condiciones socioeconómicas de las familias afecta permanentemente las posibilidades de desarrollo de los niños.			
b) El bajo peso al nacer, producto de la desnutrición intrauterina es un factor de riesgo para el desarrollo psicológico del bebé.			
c) Padres y maestros pueden evaluar el desarrollo psicológico de un niño identificando sus logros y comparándolos con los logros esperados para el promedio de los niños de esa edad que pertenecen al mismo grupo cultural.			
d) El análisis de la evolución del lenguaje consiste en observar en qué medida los niños dominan el sistema formal del lenguaje.			
e) La utilización de indicadores de desarrollo psicológico proporciona información sobre las dimensiones en las que se presentan demoras para desarrollar estrategias de intervención que permitan remediar el retraso.			
f) Existen diferencias en la interacción lingüística de las madres y sus hijos según el contexto social al que pertenecen y estas diferencias influyen en el desarrollo y posteriormente en el aprendizaje escolar.			
g) Las experiencias y conocimientos que tienen los niños sobre el lenguaje escrito antes de su enseñanza formal no inciden en el éxito que tendrán en el aprendizaje de la lectoescritura.			
h) Leer cuentos a los niños es una práctica de crianza altamente recomendable pues favorece desde edades tempranas el uso descontextualizado del lenguaje (describir mundos imaginarios o posibles).			

	A	D	NO
i) La competencia comunicativa de un niño aumenta con la edad, de acuerdo con las experiencias por las que atraviese.			
j) El proceso de desarrollo está soportado, facilitado o inhibido por las influencias ambientales.			
k) Evaluar el desarrollo psicológico de un niño significa administrarle tests que permitan conocer su "cociente de desarrollo", para determinar en qué medida crece adecuadamente.			

2. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta.

El **desarrollo psicológico** puede conceptualizarse como...

- a) la interacción del ser humano con su entorno afectivo, físico y social desde el momento del nacimiento.
- b) las transformaciones del ser humano durante su ciclo vital producto de su interacción con el medio, que le permiten mayor eficacia en la resolución de problemas.
- c) el proceso por el cual se determina, a partir del código genético, la agenda madurativa de un ser humano a lo largo del ciclo vital.
- d) la organización particular, cualitativamente original de un período evolutivo determinado.

3. Señale, marcando una cruz (X) en la columna correspondiente, cuáles de las siguientes afirmaciones referidas **desarrollo psicológico** usted considera verdaderas (V) y cuáles no (F).

	V	F
a) Infancia, adolescencia, adultez y senectud son periodos del desarrollo psicológico donde aparecen determinadas manifestaciones, que expresan una organización físico-psicológica particular.		
b) Existen determinantes biológicos y ambientales que influyen en el curso del desarrollo psicológico de un individuo.		
c) La estimulación temprana favorece el desarrollo psicológico y lo acelera, aun cuando sea una intervención asistemática y eventual.		
d) Secuencia y cronología del desarrollo son indicadores a tener en cuenta para juzgar si existen demoras o alteraciones en el proceso.		
e) La velocidad del ritmo del desarrollo es continua y constante a lo largo de la vida.		
f) El efecto del medio (a través de las prácticas de crianza) como condicionante del desarrollo psicológico es mayor durante el primer año de vida que en etapas posteriores.		

4. El estudio del desarrollo psicológico durante los primeros años de vida se realiza a partir del análisis de ciertas manifestaciones que se conocen como **dimensiones del desarrollo**.

En la siguiente lista marque con una cruz (X) cuáles usted considera que serían estas dimensiones.

- a) La organización psicomotriz.
- b) La maduración neurológica.
- c) La adquisición del lenguaje.
- d) La plasticidad neuronal.
- e) El desarrollo de la sociabilidad.
- f) El código genético.
- g) La construcción de la inteligencia.

5. La interacción social es un elemento importante para analizar cómo se produce el desarrollo. La adquisición del lenguaje, herramienta distintiva de la interacción social, permite evaluar el curso del desarrollo de un niño.

A continuación se presentan 3 (tres) situaciones de interacción materno-filiales a través del lenguaje. Luego de leer cada situación, complete con la o las características de los formatos de **interacción madre-hijo** que usted considera que las describen. (Podrá usar cada término más de una vez).

contingencia – ampliación del formato – modularidad – asimetría – determinación social.

a) Al principio, el niño pequeño señalaba la jarra de agua cuando tenía sed. La madre, antes de satisfacer el pedido, le decía "A-gua, se dice a-gua". Posteriormente, el niño al señalar la jarra dice "abua" para indicar que tiene sed. La madre antes de satisfacer la demanda le aclara: "Se dice: dame agua, por favor". Más adelante, le enseña a pedir por favor en otras situaciones.

.....
.....

b) Todas las noches la mamá le lee al niño un cuento antes de que se duerma. A veces se trata de libros donde aparecen algunos dibujos que reemplazan a las palabras. Entonces, leen juntos; ella comienza y cuando hay un dibujo el niño lee y dice la palabra correspondiente.

.....
.....

c) El niño denomina "babau" a todo animal que ve. En cada caso la mamá va efectuando aclaraciones "No, ése es un gatito. Los gatitos hacen miau. ¿Cómo hacen los gatitos? El niño responde "miau".

.....
.....

6. Marque con una cruz (X) aquellas afirmaciones que usted considera que reflejan las **características de los formatos de interacción materno-filiales en edades tempranas**.

- a) Emisiones de la madre cortas y repetitivas.
- b) Interacciones descontextualizadas.
- c) Interacciones contingentes.
- d) Adaptadas al incremento de las habilidades del niño.
- e) Favorecen la diferenciación entre dibujo y escritura.
- f) Interacciones lingüísticas altamente contextualizadas.

7. Un concepto importante a la hora de analizar el desarrollo cognitivo es la **Zona de desarrollo próximo**. Intente definir este concepto en no más de 4 (cuatro) renglones:

.....

.....

.....

.....

8. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta.

La **competencia metacognitiva** es un concepto que se refiere a...

- a) el conocimiento que una persona tiene sobre su propio conocimiento y los procesos cognitivos que pone en juego para obtenerlo.
- b) las habilidades cognitivas que se ponen en juego en la adquisición de información.
- c) las estrategias cognitivas que cada individuo despliega en la resolución de problemas de diferente nivel de complejidad.
- d) la reflexión consciente de cada persona sobre la amplitud y variedad de los conocimientos que posee en diversas áreas del saber.

9. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta.

La **competencia metalingüística** se refiere a...

- a) las habilidades y conocimientos que le permiten al ser humano hacer efectivas sus intenciones comunicativas.
- b) tanto a la reflexión consciente que una persona tiene sobre el sistema lingüístico que utiliza y sus funciones como a la competencia comunicativa que desarrolla.
- c) al nivel alcanzado por cada ser humano en el sistema formal del lenguaje frente a la producción o comprensión de un texto oral o escrito.
- d) la reflexión consciente de cada persona sobre los mecanismos de adecuación (a diferentes contextos), que pone en juego en un proceso de comunicación.

Alfabetización

Pretest y postest

Estimado participante del Taller

A continuación le presentamos una serie de breves ejercicios que le permitirán conocer el estado de preparación sobre la temática con el que usted ingresa en el Taller.

Muchas gracias

1. Relacione la columna de la izquierda (conceptos) con la de la derecha (definiciones). Tenga en cuenta que cada letra puede ser usada una o ninguna vez.

Conceptos	Definiciones
Lenguaje:	a) El conjunto de sonidos articulados con el que las personas manifiestan lo que piensan o sienten.
	b) La capacidad innata de todo ser humano para adquirir un sistema de signos que le permita comunicarse.
Lengua:	c) El sistema de comunicación propio de cada comunidad establecida en una zona geográfica determinada.
	d) El idioma hablado por un pueblo o nación y que ha sido elegido para la comunicación formal por razones económicas, políticas, etcétera.
Dialecto:	e) El sistema de signos verbales que permiten la comunicación.
	f) Una variedad dentro de una misma lengua.

2. Defina el concepto de "dialecto estándar".

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. El concepto de **dialecto estándar** resulta importante a la hora de valorar sus implicaciones pedagógicas.

A continuación se presenta una serie de razones que permiten comprender su uso y expansión. Marque con una cruz (X) las 3 (tres) opciones que a su juicio resultan más significativas.

- a) Razones económicas.
- b) Para resguardar el patrimonio del país.
- c) Por hegemonía de una región o grupo cultural.
- d) Para consolidar la identidad cultural.
- e) Para favorecer la integración de las diversas regiones de un país.
- f) Razones políticas.

4. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta.

El concepto de **prejuicio lingüístico** alude a...

- a) La consideración de que el dialecto estándar es superior a otros dialectos.
- b) Las diferencias lingüísticas y culturales existentes en una misma comunidad.
- c) La inseguridad lingüística de los hablantes de un dialecto diferente del dialecto estándar.
- d) La consideración del propio dialecto como inferior a otros.

5. A continuación se presenta una serie de enunciados acerca de **los dialectos y la enseñanza**. Le pedimos que en cada enunciado marque una cruz (X) según usted considere que está **de acuerdo (A)**, **en desacuerdo (D)** o que **no tiene opinión (NO)** sobre el tema.

	A	D	NO
a) Todo niño tiene en forma innata la posibilidad de desarrollar "lenguaje".			
b) La percepción del propio dialecto como inferior puede constituirse en un obstáculo para el aprendizaje.			
c) Las diferencias dialectales implican diferencias en las formas de pensar el mundo y de relacionarse con los otros.			
d) Tener dominio del dialecto estándar garantiza el aprendizaje de la escritura y la comprensión de todo tipo de texto.			
e) Los dialectos difieren entre sí por características léxicas, sintácticas y fonéticas.			
f) La escuela no siempre reconoce las diferencias lingüísticas y culturales.			
g) Las variedades lingüísticas son parte de la riqueza cultural de un país.			
h) Recuperar canciones, coplas y leyendas de distintas comunidades ayuda a aceptar y valorar la diversidad.			
i) La diferencia de dialecto entre alumnos y docentes puede provocar dificultades de aprendizaje.			

6. Marque con una cruz (X) la respuesta que usted considere correcta.

Al hablar de **competencia comunicativa** nos estamos refiriendo...

- a) Al grado de desarrollo del lenguaje que tiene un niño.
- b) A las habilidades lingüísticas que tiene un niño para comunicarse.
- c) Al manejo que cada niño hace de las reglas de la comunicación en diferentes ámbitos.
- d) Al conocimiento intuitivo que tiene toda persona de su propia lengua.

7. En la siguiente lista de estrategias marque con una cruz (X) las 3 (tres) opciones que usted considera más adecuadas para ayudar a sus alumnos a desarrollar **habilidades de producción y comprensión del discurso oral**.

	elección
a) Responder siempre a la pregunta u observación del niño, expandiendo el tema y contribuyendo con mas información.	
b) Hacer preguntas que no admitan sólo la respuesta Sí o No.	
c) Dar a los tópicos de conversación que surjan en el aula un tratamiento extenso.	
d) Reconstruir un cuento ayudando al niño en la reorganización de sus mensajes.	
e) Proponer la descripción de situaciones y objetos, ayudando al niño a identificar diferencias y relacionar información.	
f) Solicitar a los niños el informe de una actividad realizada.	
g) Prestar atención cuando el niño está comentando algo.	
h) Aceptar las contribuciones de los niños en una conversación.	

8. En la siguiente lista, marque con una cruz (X) las características propias del estilo de **lenguaje escrito (LE)** o del **lenguaje oral (LO)**.

	LE	LO
a) Uso preciso del vocabulario.		
b) Los participantes del proceso de comunicación comparten el lugar físico y un momento en el tiempo.		
c) Se necesita crear con palabras el contexto del mensaje.		
d) Posibilidades de corregir y rehacer el mensaje.		
e) El discurso puede modificarse por la retroalimentación que produce el que recibe el mensaje.		
f) Cuidado por la coherencia del mensaje.		
g) Posibilidad de utilizar referencias sobre el contexto inmediato.		

9. Marque con una cruz (X) la o las respuestas que usted considera que pueden considerarse correctas.

Al hablar de **alfabetización** nos estamos refiriendo a...

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

10. Según su criterio, responda *brevemente* la siguiente pregunta: ¿Para qué aprender a leer y a escribir?

.....

.....

.....

.....

Encuesta final

Estimado participante del Taller

La encuesta que aquí le presentamos forma parte del proceso de evaluación del Proyecto Nutrición, Desarrollo y Alfabetización, y su objetivo es recoger su opinión respecto de la actividad de formación en la que ha participado.

Le pedimos que responda sinceramente ya que su aporte constituye una colaboración muy importante para nosotros, pues nos permitirá perfeccionar cada vez más esta instancia de capacitación.

La respuesta es anónima.

Muchas gracias

1. Marque con una cruz (X) la categoría que exprese su opinión sobre el funcionamiento del Taller.

	Mucho	Bastante, en gran medida	Media- namente	Algo, en escasa medida	Nada
1. ¿Tenía conocimientos previos respecto del Proyecto?					
2. La explicación brindada sobre el Proyecto al inicio del Taller ¿resultó significativa para su comprensión de los objetivos y el alcance del mismo?					
3. ¿En qué medida los objetivos planteados por el Proyecto resultan valiosos para su comunidad educativa?					
4. ¿La capacitación le brindó oportunidad de aumentar sus conocimientos y reflexionar sobre su experiencia?					
5. Las actividades propuestas durante el Taller:					
a. ¿le resultaron interesantes?					
b. ¿le permitieron comprender mejor los contenidos?					
6. ¿En qué medida vivió un clima de buenas relaciones y de trabajo cooperativo?					
7. La metodología utilizada ¿le parece adecuada para la capacitación de coordinadores de talleres de formación de otros docentes?					
8. ¿Considera que el tiempo destinado a la capacitación a través de este Taller es suficiente?					
9. Respecto de los materiales :					
a. ¿le parecen adecuados para los destinatarios?					
b. ¿considera que pueden convertirse en una herramienta útil para la planificación docente?					
10. Respecto de la coordinación del Taller:					
a. ¿favoreció el intercambio de opiniones?					
b. ¿posibilitó la superación de los conflictos?					
c. ¿realizó las aclaraciones y ejemplificaciones necesarias para que los participantes comprendan mejor los contenidos?					
d. ¿manifestó conocimiento y dominio de los contenidos?					
11. ¿Considera que el Taller le ha brindado las herramientas necesarias para que usted pueda coordinar una actividad semejante con sus pares?					
12. ¿Considera que el trabajo realizado en estas jornadas ha resultado positivo?					

