PROPUESTAS PARA EL AULA
es una colección destinada a docentes,
integrada por un conjunto de cuadernillos
que presentan actividades correspondientes
a las distintas áreas disciplinares
y a los distintos ciclos de enseñanza.

Las actividades han sido diseñadas
a partir de una selección
de contenidos relevantes, actuales y,
en algunos casos, contenidos clásicos
que son difíciles de enseñar.

Las sugerencias de trabajo
que se incluyen cobran sentido
en tanto sean enriquecidas,
modificadas o adaptadas de acuerdo
a cada grupo de alumnos
y a los contextos particulares
de cada una de las escuelas.

Índice

Introducción 2

Propuestas didácticas

Nº 1: Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores 4

Nº 2: Lectura de un texto que se sabe de memoria 8

Nº 3: Lectura exploratoria para localizar información específica 10

Nº 4: Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños 14

Síntesis de lectura 16

Nº 5: Dictado al maestro 18

Nº 6: Escritura de listas y rótulos 20

Nº 7: Escribir por sí mismos 22

Síntesis de escritura 26

Introducción

El Primer Ciclo de la EGB asume la responsabilidad ineludible de enseñar a leer y a escribir. Las situaciones didácticas que se proponen en el juego de propuestas que aquí se presenta tienen como propósito fundamental ayudar a los niños que aún no leen y escriben en el sentido convencional del término a poder hacerlo, en sentido pleno, al finalizar el ciclo. Es decir que no se trata sólo de *alfabetizar*, en el sentido de brindar los rudimentos de la lectura y la escritura sino de hacer posible que los alumnos ingresen a la *cultura letrada*, algo que va mucho más allá de conocer las primeras letras.

Quienes organizamos este material, elegimos presentar algunas situaciones que estimamos importantes para cumplir con este propósito (pero de ninguna manera creemos que son las únicas que pueden y deben ofrecerse a los alumnos). Las cuatro primeras propuestas apuntan básicamente a desarrollar prácticas de lectura mientras las tres restantes lo hacen con las prácticas de escritura.

Durante el desarrollo de estas prácticas, el docente tiene la oportunidad de enseñar y los niños tienen la oportunidad de aprender contenidos que son indispensables para comenzar a participar de la cultura letrada. *Para un análisis más detallado de los contenidos que se ponen en juego en las situaciones, recomendamos consultar las propuestas de síntesis de cada sección.*

Tanto en lectura como en escritura, se presentan situaciones para trabajar colectivamente –con toda la clase–, en equipos e individualmente. Las formas de organización del grupo implican criterios para tomar decisiones acerca de la secuencia de actividades, ya que suponen posibilidades de aprendizajes parcialmente diferentes para los niños. Cuando se lee o se escribe en una situación colectiva, todos los niños aportan a la solución de la tarea y el docente tiene la posibilidad de ayudar a resolver o directamente resolver todo aquello que los chicos no puedan solucionar por sí mismos. En las situaciones en equipos o en parejas, en cambio, son varios los alumnos que colaboran para la solución del problema planteado y no cuentan con la asistencia permanente del docente. En tales situaciones se ven favorecidas las posibilidades de explicitación de los alumnos y se hace fundamental la coordinación de los diferentes puntos de vista (siempre que los equipos se formen con pocos alumnos, para favorecer un mayor uso de la palabra por parte de cada uno).

Es importante que en el aula o en la escuela se cuente con una mesa, biblioteca, estante, caja o rincón de materiales de lectura. Para el Primer Ciclo recomendamos la presencia de cuentos clásicos y contemporáneos de literatura infantil de autores nacionales y extranjeros; libros de poesías, coplas, trabalenguas, colmos; tal vez, algunas obras de teatro e historietas; algunas revistas para niños y selecciones de notas de revistas diversas (por ejemplo, carpetas donde se coleccionen notas y artículos de interés para los alumnos, tratados a lo largo del ciclo); algunos textos de divulgación científica como enciclopedias para niños, atlas y libros de texto para niños más grandes que el docente puede "dejar" en el lugar como material de consulta; por último, un "gran" diccionario, además del diccionario escolar que los alumnos puedan poseer.

Es importante advertir que no se incluyen en este juego de propuestas actividades específicas para trabajar ortografía y nociones básicas de gramática (clases de palabras, nombre propio, entre otras), las cuales, sin duda, son parte de la formación de los alumnos no sólo porque se trata de contenidos prescritos en los diseños curriculares sino también porque son contenidos formativos para los niños en tanto escritores. Si se aspira a que escriban lo mejor posible al finalizar el ciclo, esto incluye –sin duda– preocuparse por escribir algo que "el otro" pueda leer. Parte de esta preocupación es cuidar la ortografía del escrito: preguntar cuando no se está seguro (lo que supone saber dónde hay posibilidad de error) y anticipar o corregir por sí solo a través de todos los medios de los que se dispone (por ejemplo, recurriendo a familias de palabras conocidas). En este mismo sentido, saber cuándo ciertos sustantivos deben escribirse con mayúscula supone haber comprendido que existe una clase de palabras, los nombres propios, que en nuestra lengua se escriben con esa marca especial que los distingue de los que no lo son. Cuando los alumnos comienzan a escribir alfabéticamente ya están en condiciones de asimilar contenidos ortográficos y el docente puede comenzar no sólo a brindar informaciones cuando algunos niños lo requieren sino también a organizar clases para trabajar con todo el curso. En este sentido, recomendamos consultar la Propuesta Nº 7, **ESCRIBIR POR SÍ MISMOS**, donde pueden encontrarse algunas orientaciones.

1

LECTURA DE CUENTOS E INTERCAMBIO DE OPINIONES ENTRE LECTORES

Durante toda la escolaridad es importante ofrecer a los alumnos diversas oportunidades para aproximarse a la lectura de obras literarias. No se lee de la misma forma un cuento de misterio que una copla de risa o una canción de cuna. Tampoco se lee de igual modo si las ilustraciones reproducen casi literalmente lo que el texto dice o si permiten otras interpretaciones que enriquecen el significado. Es decir, hay espacios, tiempos y maneras distintas de leer diferentes géneros o subgéneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. Los niños pueden conocer diversas maneras de leer en la escuela.

Se pueden proponer diferentes situaciones que garanticen a los alumnos múltiples ocasiones de contacto con materiales y modalidades de lectura con el propósito de participar del mundo creado en los textos e intercambiar efectos y opiniones con los compañeros y el docente.

Semanal o quincenalmente el docente puede disponer una mesa de materiales para que los alumnos –solos o en parejas- seleccionen alguno que les llame la atención, para hojearlo o leerlo, en la escuela o en sus casas, por sí mismos o escuchando leer a un adulto (acerca de la selección de materiales, véase la Introducción). A continuación, se puede proponer una rueda de intercambio donde los niños se recomienden mutuamente los materiales a la manera de los lectores experimentados. En este espacio, el maestro puede intervenir de diferentes maneras: recomendar él mismo nuevos títulos de un autor conocido y preferido por sus alumnos, llamar la atención sobre materiales que los alumnos nunca eligen por tratarse de ediciones menos atractivas, recomendar obras y leer fragmentos de ellas para indicar algún pasaje o expresión de los personajes que le haya llamado la atención, poner de relieve el encanto especial que producen la sonoridad y el ritmo de determinadas palabras.[1]

Sin embargo, no siempre la elección queda a cargo de los niños. En muchas ocasiones, es el docente quien elige un título y lee a sus alumnos. En este caso, sería muy beneficioso que, antes y durante la tarea, el maestro genere un "clima" adecuado para leer un cuento en voz alta: según las posibilidades de cada salón, puede indicar con un cartel en la puerta que se está leyendo y por lo tanto solicita no ser interrumpido; puede permitir que los niños se sienten a su alrededor –alterando las filas si las hubiese-; elegir un tiempo adecuado y suficiente para poder leer y comentar, y –muy especialmente– cuando lee, "usar" su voz para generar suspenso, provocar intriga, comunicar la misma desesperanza que parece sentir un personaje, acelerar o lentificar un pasaje.

Las sesiones de lectura pueden ser libres o pueden ir profundizando sobre un determinado subgénero (cuentos maravillosos, fantásticos, realistas, leyendas), un autor de quien ya se ha leído alguna obra, un personaje que se presenta a través de diversos subgéneros y autores (hadas, duendes, ogros, brujas, piratas, lobos, leones...).

1. Éste es un espacio donde se intercambian opiniones y puntos de vista. Como se señala en la actividad de la Propuesta Nº 4, ESCUCHAR-LEER LO QUE NO HA SIDO ESCRITO PARA NIÑOS, el diálogo que aquí se desarrolla no es espontáneo, sino que requiere de la intervención del docente para provocarlo y sostenerlo.

Al sostener este tipo de situaciones se enseña a leer: se hace participar a los alumnos de las acciones que un buen lector realiza cuando el propósito es leer a otros y de todas aquellas prácticas que se despliegan en los espacios de intercambio de opinión con otros lectores. A lo largo del ciclo (y más allá) el docente ayuda a sus alumnos a avanzar como lectores ofreciéndoles: al principio, historias de una sola línea argumental; cuando adquieren mayor experiencia lectora tienen la posibilidad de seguir relatos más complejos en los que, por ejemplo, se narran aventuras simultáneas de algunos personajes secundarios; los primeros cuentos presentan una estructura canónica. Es decir, un estado inicial de equilibrio, un conflicto que desencadena una serie de episodios, y la resolución del conflicto; con fórmulas de iniciación ("había una vez") y de cierre ("colorín colorado"), que ayudan a los más pequeños a delimitar mediante claras señales el "espacio de la ficción" y con reiteraciones –fórmulas mágicas, diálogos, expresiones que identifican a algún personaje–, que les ayudan a anticipar la frase que viene. Progresivamente, se pueden ir presentando relatos menos convencionales. A veces se elige una historia que comienza por el final o una donde el desenlace queda abierto, es decir, se altera la estructura de la narración con la que están familiarizados. En otros cuentos se transgreden algunas de las condiciones de los relatos tradicionales ("la brujita hermosa, el príncipe malo, el pirata honrado") o, también, se parodian o "actualizan" personajes o situaciones de cuentos que conocen muy bien (Caperucita Roja lleva ¡una pizza! a su abuelita). "Romper" con la expectativa del lector, con lo que está acostumbrado a encontrar, siempre supone comparar con lo conocido, tomar conciencia de que, por ejemplo, en todos los cuentos las brujas son malas, feas y poderosas a partir de que, por primera vez, aparece una hermosa y desamparada.

La frecuentación de los diversos textos literarios a lo largo de la vida escolar va ampliando la experiencia lectora de los niños y proporcionándoles elementos para poder enfrentar textos cada vez más complejos. La sencillez de las primeras lecturas, sin embargo, no debería ser el único criterio de selección; por eso, sugerimos al docente que elija obras que lo conmuevan, que le resulten bellas e interesantes además de considerarlas adecuadas para sus alumnos; si algún aspecto de estas obras resulta complejo para los niños durante la primera lectura, seguramente nuevas lecturas de ése o de otros textos le permitirán penetrar más adelante en el sentido de algún pasaje misterioso.

Algunas condiciones que favorecen el desarrollo de las situaciones

Puede iniciar la lectura informando a los niños dónde y cómo encontró el texto y cuáles fueron los motivos por los cuales lo seleccionó, por ejemplo, *"... en la biblioteca encontré este cuento que tam - bién se trata de un pirata... ¿Será más valiente que el Capitán Tifón?*". Además, es importante poner el libro a disposición de los niños, mostrar la tapa y leer sus datos (título, autor, editorial); si se trata de un diario o revista, hacer referencia a la sección en la que el texto aparece y buscarla frente a los alumnos. De este modo, se aportan datos contextuales y paratextuales que otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación.

Se lee el cuento completo –una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura y que los niños estén dispuestos a escucharlo–. Resulta conveniente seleccionar un cuento que pueda leerse en el tiempo de que se dispone. Si se opta por un cuento más extenso, se requiere elegir el momento en que será interrumpido y usar la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo.

Se procura transmitir con la lectura el efecto que el cuento le produce al lector: interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga, etc., es decir mostrar a los alumnos diversas formas de entrar y salir del mundo de la ficción. Al hacerlo, el docente los hace participar de una situación donde es posible suspender la incredulidad y entrar en el juego que la historia plantea.

Mientras se lee, no se saltean párrafos ni sustituyen palabras para "facilitar" la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como están escritos. Si se trata de ediciones españolas o de países latinoamericanos, se puede aprovechar la ocasión para poner en evidencia diferencias léxicas y variedades lingüísticas. En este sentido, la lectura de Literatura –y en general, toda lectura– puede ser vista como una fuente privilegiada para ampliar el vocabulario y los medios de expresión de los niños.

Antes o después de la lectura, será conveniente que el docente promueva el intercambio de comentarios con sus alumnos del mismo modo como el lector adulto comenta sus lecturas: sobre la historia contada y la forma en que está escrita; sobre ciertas relaciones que pueden establecerse con otros cuentos conocidos, con películas o con hechos de la realidad; sobre cómo algunos pasajes donde pasan muchos años parecen suceder en un tiempo muy breve mientras otros que transcurren en minutos parecen eternos, sobre cómo un personaje que el iniciar el relato parecía ser el malvado se va transformado hasta llegar a ser el héroe, entre otros casos.

En ocasiones, se relee algún párrafo del texto con diversos propósitos: hacer notar la belleza de una expresión, imaginar un lugar a partir de cómo lo describe el autor, detenerse en la parte más atrapante de la historia, advertir la intervención de algún personaje aparentemente intrascendente que finalmente resulta crucial para la historia.

También se puede volver al texto cuando surgen entre los niños interpretaciones diferentes de alguna parte del cuento. En esos casos, se trata de ubicar el o los fragmentos que generaron la discrepancia y releerlos para confirmar o rectificar las interpretaciones. El maestro interviene para ayudar a confrontar las opiniones de los distintos niños con el texto, para poner en evidencia que existen diferencias de interpretación, para contraargumentar algo si no hay nadie que lo haga, para mostrarse como modelo de lector, aportando los propios criterios y gustos una vez que los alumnos se hayan expresado.

¿Por qué es importante mantener una situación permanente de lectura del docente y de los niños, en la escuela y en el hogar, con intercambio entre los lectores?

Es frecuente que en un principio los alumnos sólo expresen sus opiniones en términos de "me gustó porque es lindo" o "lo recomendaría porque me gustó". Al sostener la situación de lectura durante todo el ciclo, variando las modalidades de intercambio y ampliando cada vez más los materiales de trabajo, se brindan oportunidades para que los alumnos progresen ampliando sus gustos como lectores y, complementariamente, sus posibilidades de interpretación. De este modo, se avanza como lector cuando, por ejemplo: se comienza a atender no sólo a la historia contada sino también a cómo está contada (pasar de preferir, por ejemplo, los cuentos de hadas a los de hadas de determinado autor); se eligen los libros que se quieren leer o escuchar leer no sólo por las tapas o ilustraciones atractivas, sino que se comienzan a leer o a pedir al docente que lea las reseñas de las contratapas o los comentarios de catálogos para elegir entre unos u otros; se establecen cada vez más relaciones entre textos conocidos; se piden los libros para releer por sí mismos; se reclama al docente que relea pasajes específicos; se empiezan a comprender historias con más de un eje argumental, etc.

Algunas intervenciones posibles

Para que todo esto suceda a lo largo del Primer Ciclo y se continúe durante toda la escolaridad, la intervención del docente es una tarea imprescindible que requiere, incluso, desafiar la capacidad de interpretación de sus alumnos. Pues ya no se trata de contar lo que se entendió de la historia, de reconstruir la sucesión de hechos narrada, sino que se trata de ir más allá.

Por ejemplo, si los alumnos se divierten con las intervenciones de un personaje, el docente puede introducir alguna reflexión acerca de la *forma* graciosa en que el mismo habla: "¿por qué da risa lo que dice si no es gracioso lo que le está pasando?", de este modo, los niños pueden reparar en las expresiones rimadas o en las muletillas y, al hacerlo, empezar a establecer relaciones que no están explícitas en el texto.

También se puede intentar que los niños "vuelvan al texto" para descubrir en él nuevos sentidos o nuevas formas de decir: "¿qué otras voces se escuchan en esta historia?", "¿qué parte del cuento les hace pensar que este personaje va a ayudar a la princesa?", "¡cuántas maneras encontró el autor para nombrar a la princesita!: la bella niña, la joven, ¿se acuerdan de otras?".

Si se plantean diferencias de opinión acerca de las intencionalidades atribuidas a los personajes de una historia, por ejemplo, si unos niños opinan: "A mí me parece que la niña se hace la inocente porque después ella termina atrapando al vampiro", mientras otros sostienen: "Yo creo que ella lo ataca en defensa propia...", el docente puede intervenir destacando las diferencias de opinión e intentando que las mismas se fundamenten: "¿qué partes del cuento les darían pistas para saber cuál de los dos se acerca más a lo que el autor está contando?". De este modo, se ayuda a los alumnos a reflexionar acerca de la estructura interna de un relato y a descubrir las pistas que siembra un autor en algunos rincones del escrito para que los lectores orienten sus interpretaciones en determinada dirección, a veces con la intención de sorprenderlos con un final supuestamente imprevisible que es parte del plan de una obra.

2

LECTURA DE UN TEXTO QUE SE SABE DE MEMORIA

En la escuela, existen muchas oportunidades para aprender un texto breve de memoria: una ronda o una canción que todos los niños de la región conocen o que el docente enseña para jugar en el recreo, o un poema, una copla o un refrán que aprendieron para un acto escolar o que simplemente releyeron muchas veces porque sí y terminaron memorizando. También suelen memorizarse algunos pasajes de cuentos leídos y narrados varias veces, por ejemplo, el diálogo entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran en la casa de la abuela o la frase que el lobo de *Los tres chanchitos* repite ante la casa de cada uno de ellos. Para este tipo de actividades, siempre se requiere que el texto sea relativamente breve y, en lo posible, que contenga palabras o frases que se repitan.

La situación de lectura propuesta es "releer" esos textos que los alumnos ya conocen *poniendo en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito.*[1] El propósito didáctico de esta actividad es enseñar a los más pequeños a leer por sí mismos.

¿Por qué esta situación sirve para enseñar a leer?

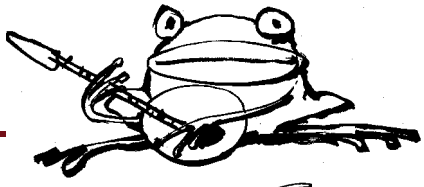
Cuando un niño que todavía no lee solo se enfrenta al universo de las letras organizadas en escritos, tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Hipótesis que tendrá que confirmar o rechazar cotejándolas con lo que encuentra en ese entramado de "marcas" inicialmente incomprensibles. ¿De dónde provienen esas hipótesis? De sus interacciones con lo escrito y con quienes leen y escriben. Un niño podría, por ejemplo, anticipar que en alguna parte de la etiqueta del envase de salsa de tomates debe decir 'tomate' y en la de arvejas, 'arvejas', porque está el dibujo, aunque no sepa exactamente dónde; es posible que sepa que en alguna parte del cuento de *Los tres chanchitos* dice 'lobo' (aunque no esté en el dibujo) porque la señorita lo leyó, y lo dijo haciendo salir esas palabras de las letras del libro, de tal manera que "debe estar" escrito. Pero todavía, eso no significa que pueda leer solo; significa que puede prever, tener ideas, hipotetizar *qué puede decir* en aquellos materiales con los que ha interactuado a través de la lectura de otros.

Es en estas hipótesis de los niños sobre lo que puede estar escrito donde el docente se apoya para enseñarles a leer. De no ser así, los alumnos sólo podrían descifrar, sonorizar cada una de las letras, pero no leer. Por lo tanto, en esta propuesta se trata de organizar situaciones donde los niños tengan oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuidas en el papel) con lo que ellos ya saben que dice. Para eso, se deberá tener en cuenta que: *el problema consiste –para ellos– en saber dónde dice cada una de las partes que ya saben que dice*, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma.

Un desarrollo posible

Los niños conocen la canción de memoria y la recuerdan en el salón. El docente reparte copias de la misma, una por pareja, con el propósito de facilitar la discusión entre pares. También transcribe la canción completa en el pizarrón, con la misma letra y distribución que entregó a los niños. Les pide que entre los dos (cada pareja) vayan siguiendo con el dedo por donde va diciendo, mientras repiten lentamente la canción.

1. Empleamos intencionalmente la palabra "partes" para referirnos a los diversos fragmentos de la escritura y la oralidad. Los niños, al principio, suelen llamar "palabra" a una letra o a un conjunto de palabras ("la rana"). Progresivamente, con la intervención del docente, van aprendiendo las denominaciones convencionales: qué es letra, qué es palabra, qué marcas no son letras, etc.



Cucú, cucú, cantaba la rana,
cucú, cucú, debajo del agua.
Cucú, cucú, pasó un caballero,
cucú, cucú, vestido de negro.

Cucú, cucú, pasó una gitana,
cucú, cucú, vestida de lana
y comiendo pan;
le pedí un pedazo,
no me quiso dar;
la agarré del moño
y la hice bailar.

Si el cucú te gusta
volveré a empezar.

- Se trata de acomodar progresivamente aquello que piensan que puede estar escrito de manera que en "las escrituras" no sobren ni falten partes que no puedan ser interpretadas. Al seguir el texto de la canción, se alienta a los niños a anticipar la repetición de la onomatopeya y verificar, comparando las escrituras ya identificadas con su nueva aparición. Algunos equipos pueden hacer señalamientos más globales y otros más precisos, pero al tener que ponerse de acuerdo entre dos, seguramente algunos pasajes serán discutidos. El docente, mientras tanto, observa el trabajo de las parejas y las ayuda a resolver algunos problemas. Si algún pasaje provoca muchos desacuerdos en varios equipos, es posible retomar la discusión en el pizarrón con todo el grupo.
- Les pide que busquen dónde dice y cuántas veces dice 'rana, caballero y gitana'. Algunos niños pueden buscar las palabras "lo más cerca posible" de los respectivos dibujos. Se los alienta a confirmar o refutar sus hallazgos considerando no sólo los dibujos sino también las letras: "¿Con cuál empieza...? Empieza con la misma de... ¿Cuál es la más larga de las tres...? ¿Cuál tiene más partes?".
- "¿Cuántas veces se dice cucú en la canción?"[2]. Después de ponerse de acuerdo sobre cuántas veces se dice cuando se canta, las escrituras se buscan y señalan en el texto. El docente puede decir a los chicos: "Se trata de una palabra repetida, es decir, hay que buscar la misma. Tiene dos partes que suenan igual, por lo tanto seguramente tienen las mismas letras. Está al principio de la canción. Tal vez, comience como el nombre de algún niño del grado". Si hace falta ayudar más, el docente puede informar que comienza como "cuna" y como "cuchara", escribiendo ambas palabras en el pizarrón para que puedan buscar todas las que empiezan con la misma.
- "El caballero estaba vestido de negro y la rana estaba vestida de lana... ¿dónde dice ´vestido de negro´ y dónde ´vestida de lana". Se trata de buscar dos escrituras que tienen una parte en común y una diferente, empiezan igual, pero terminan distinto.
- Un trabajo similar, pero en el nivel de la palabra, puede plantearse con 'gitana' y 'rana'. En ese caso, se propone comparar escrituras con partes idénticas pero en palabras diferentes. Luego, se puede pedir el reconocimiento de la misma parte en 'lana', es decir, trabajar sobre el reconocimiento de partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas. En todos los casos, volver sobre el recitado de la canción ya conocida ayuda a confirmar o rechazar las anticipaciones y hallazgos de los niños.
- "Si hasta aquí dice la ´agarré del moño´, ¿qué dice después?". En este caso, se trabaja con la anticipación acerca de qué dice en una parte no leída a partir de otra cuyo significado ya se conoce.

  Progresivamente, los niños van comprendiendo cada vez más índices cuantitativos ("tiene más partes", "es más larga") y cualitativos "tiene la de...", "es la de...", "es la ´pe´...", "es la /s/...") que se van haciendo observables para ellos. Poco a poco, emplean una variedad creciente de indicios y los coordinan para confirmar o rechazar sus anticipaciones. Es decir, aprenden a leer por sí mismos.

2. Contrariamente a lo que podría suponerse, 'cucú' no es una palabra fácil. Algunos niños pueden pensar que no está escrita, que se dice en la canción, que se sabe que hay que cantarla, pero que no necesariamente tiene que estar escrita como 'rana', 'gitana' o 'caballero'. Además, para los más pequeños, para que algo "diga" tiene que tener letras diferentes y esta palabra las tiene muy repetidas.

(kiwi)

7

ESCRIBIR POR SÍ MISMOS

¿Qué se enseña cuando se enseña a escribir? Desde el primer año de escolaridad, los alumnos –como todo escritor– se enfrentan a ciertos problemas, como considerar a los destinatarios durante el proceso de escritura, consultar distintas fuentes mientras se escribe –otros compañeros, el docente, materiales de lectura–, planificar la escritura y revisarla, utilizar distintos recursos para resolver problemas, cuidar la edición final del escrito. Se trata de problemas complejos, que se pueden focalizar a través de diversas situaciones.

¿Y las letras? Es en el marco de prácticas de escritura donde los niños de los primeros años se esfuerzan por comprender la naturaleza del sistema alfabético, donde el maestro interviene para que pongan en acción sus ideas o conceptualizaciones acerca de la escritura, donde les brinda oportunidades de confrontarlas con sus compañeros, donde él mismo les provee informaciones necesarias de manera directa o a través de materiales impresos. En estas situaciones de producción –complejas pero posibles para los alumnos–, los niños avanzan en su conocimiento del sistema alfabético de escritura. Para la mayoría de ellos no se trata de un saber inicial sino de un saber que construyen a través de situaciones de interacción y, entre ellas, las situaciones escolares cumplen un rol fundamental.

Una situación didáctica en Primer año: producción de una muestra pública

Un grupo de Primero trabaja en el armado de una muestra escolar sobre animales que habitan en zonas frías. Entre otras tareas, los chicos realizan afiches informativos para los visitantes. En la primera etapa, los alumnos y el docente leen distintas enciclopedias y otros materiales para saber más sobre el tema (una orientación para esta actividad puede consultarse en la Propuesta Nº 3, LECTURA EXPLORATORIA PARA LOCALIZAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA). Luego, se suceden varias clases en las que el maestro plantea la escritura de los textos para exponer en la muestra. La tarea de los alumnos consiste aquí en decidir qué y cómo escribir, producir el escrito, revisarlo y, si es necesario, reescribirlo total o parcialmente.

Algunas intervenciones durante el desarrollo de la situación

El maestro comparte con sus alumnos el propósito de la tarea y lo sostiene durante su desarrollo. Al mismo tiempo, organiza el trabajo en pequeños grupos para favorecer el intercambio entre compañeros y la consulta de diversos materiales. Al planificar la situación ha previsto que todos sus alumnos tengan espacio para escribir lo mejor que puedan y para exponer sus escritos más allá de las puertas del aula –aunque aún no logren escribir de manera convencional–[1]. Sabe que a través de estas oportunidades los niños no sólo ganarán confianza en sus posibilidades sino que también resolverán problemas que se plantean al aprender a escribir por sí mismos.

1. Cuando se desarrollan este tipo de actividades, el tema de permitir o no dar a publicidad escrituras no convencionales es muy controvertido. Como orientación, proponemos los siguientes criterios: 1) no cabe duda de que un maestro siempre procura, a través de su intervención, que las escrituras resulten lo más próximas a las escrituras convencionales; 2) tampoco es discutible que, si los niños ya escriben alfabéticamente, se requiera destinar la intervención final –antes de exponer el material– a corregir las faltas de ortografía; 3) si las escrituras todavía no son próximas a las alfabéticas, se acompañan las producciones de los alumnos con "transcripciones" convencionales, de manera que los asistentes a la muestra puedan leer lo que los niños quisieron escribir.

Tras varios días de "estudio", ya se ha seleccionado la fauna que será expuesta en la muestra. Se inicia entonces el momento de escritura bajo la intención de comunicar información relevante ("para que los que visiten la muestra, otros niños y familiares, sepan más sobre los animales", "para que se enteren de cómo son"). De este modo, se define para qué se va a escribir –cuál es efecto que se desea producir– y quiénes serán los destinatarios.

La escritura de los distintos textos se realiza en parejas o tríos. La tarea consiste en producir imágenes de animales acompañadas por referencias con el nombre de las partes externas del cuerpo y epígrafes con datos significativos. El docente ha distribuido el trabajo de tal manera que cada grupo produce un material diferente a fin de que todos puedan participar de la presentación final. En su grupo, la mayor parte de los alumnos aún no escribe de manera alfabética.

Por tratarse de una actividad en equipos, el maestro indica a los niños que deben acordar formas de participación: "Antes de escribir hay que pensar qué van a poner y estar de acuerdo con los compañeros del equipo...", "... todos tienen que escribir algo... ", "... los que no tienen el lápiz en la mano ayudan dictando...", "mientras un compañero escribe, los otros lo ayudan, miran cómo va poniendo..." Es decir que, antes de comenzar a producir, el docente les indica que deben establecen algunos "acuerdos" sobre el contenido del escrito. Los niños cuentan con mucha información sobre el tema y deben decidir qué poner y cómo lo harán "para que se parezca a lo que está escrito en los libros".

Además, el maestro les recuerda que deben discutir sobre cuáles y cuántas letras necesitan para escribir, que se consulten entre ellos y que consulten la información disponible. Para esto, en el salón hay carteles con los nombres de todos, un conjunto de fichas con imágenes y palabras, un calendario con los nombres de los meses y los días de la semana, es decir, muchas escrituras cuyo significado los niños conocen bien y pueden consultar. Durante el transcurso de la clase el docente interviene activamente para que estas consignas se cumplan y revisen. Sabe que durante mucho tiempo esto resultará difícil para los alumnos, y por ello los ayudará a trabajar bajo esta modalidad. El propósito es que los niños accedan a progresivos niveles de intercambio y cooperación, pues constituyen una significativa fuente de aprendizaje.

Mientras los niños escriben, el maestro recorre los grupos, pregunta acerca de lo que van a escribir o sobre lo que ya han escrito, los ayuda favoreciendo el intercambio entre ellos y aportando información de manera directa o a través de otras escrituras.

Un pequeño fragmento de esta clase

Natalia, Marina y Aníbal escriben un epígrafe sobre "pingüinos".

Marina ha escrito el siguiente título para su trabajo

P UI O

pin güi no

Luego deciden poner "Los pingüinos comen pescados y calamares".

Natalia escribe L P UI O O E

los pin güi nos co men

(la escritura de la palabra 'pingüino' es copiada de su producción anterior).

Luego, se suceden los siguientes comentarios:

Marina: –Pescaadooss... pees... pe... peee... la pe (*mirando a Natalia*).

Aníbal: –No, la "ee, pe, eee, la e" (*quitándole el lápiz a Natalia y repitiendo para decidir sobre la primera letra de 'pescados'*).

Marina: –La "pe", la "pe..." como la de "Pedro" (*señala a la distancia un cartel con el nombre del compañero. Toma el lápiz de la mano de Aníbal y escribe P en un costado de la hoja*). Con un palito para acá y así (*describe su forma, muestra la letra a Natalia y le entrega el lápiz*).

Debajo de OE, Natalia copia la letra P.

Luego de otros intercambios, concluyen la palabra 'pescados' de la siguiente forma:

P A O A

pes ca dos

La maestra se acerca entonces a los niños y les pregunta qué han escrito. Luego, les pide algunas precisiones:

Docente: –¿Dónde dice 'comen'?

Después de decidir el límite entre 'pingüinos' y 'comen', Natalia señala OE.

Docente: –A ver... leé despacito, mostrame con el dedo cómo dice.

Natalia: "Co" (señala O) "men"(señala E).

Docente: –Vamos a pensar en la primera letra (señala O)... ustedes acá leen "co" y en la otra "men"... "comen". Yo les voy a escribir otras palabras que empiecen igual para pensar en esto. ¿Qué palabras puedo escribir?

Aníbal propone 'cocodrilo' y Natalia 'conejo'. El docente escribe COCODRILO-CONEJO. Al observar estas escrituras los alumnos se sorprenden y realizan comentarios sobre las diferencias.

Entonces la maestra les pide que localicen dónde dice 'co' en la palabra 'cocodrilo'. Luego de varias alternativas, Marina sostiene que debe agregarse C a la O para que diga "comen".

Natalia y Aníbal creen que –por el contrario– que con dos letras es suficiente para que diga "comen". Sin embatgo, como resultado de la discusión, sin mucho convencimiento, Natalia agrega **C** a la escritura (**COE**).

La docente pide que comparen con la palabra 'conejo' y agrega otras palabras que comienzan igual.

El grupo continúa trabajando solo mientras la maestra atiende a otros equipos.

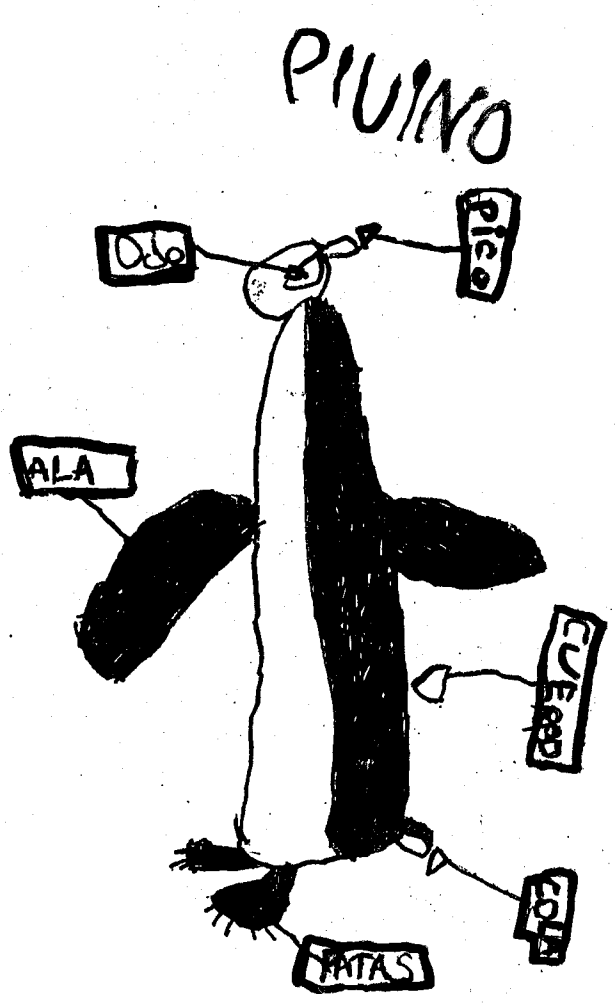
Luego de una ardua tarea, los niños leen la versión terminada a su maestra, quien toma nota para conservar el texto elaborado: "Los pingüinos comen pescados y calamares. Los pingüinos se protegen del frío con la capa de grasa y las plumas. El pingüino es un ave, pero no vuela. Las alas le sirven para nadar porque son cortas". Esta transcripción permite que los destinatarios puedan informarse (los chicos saben que escriben todavía en un sistema diferente), a la vez que recupera el escrito para su revisión posterior.

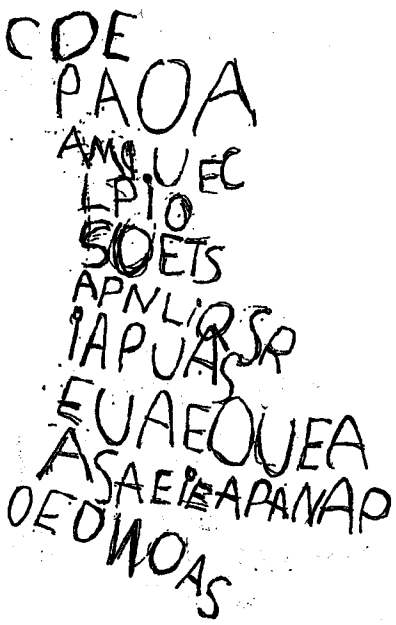
Tal como sucede en las prácticas de los buenos usuarios, la vuelta al texto durante la situación de revisión también permite a los niños una nueva instancia de reflexión sobre lo escrito. Por eso, el docente copia la escritura del equipo en el pizarrón tal cual la han producido y "lee" lo que los niños tuvieron intenciones de escribir. En este respetuoso intercambio de opiniones, en el que se resguarda la decisión de los autores de modificar o no sus producciones, se abre un espacio de reflexión entre compañeros y con el docente sobre algunos de los problemas que la propia escritura plantea.

Algunos comentarios de los compañeros aportan datos interesantes al analizar el trabajo de Marina, Natalia y Aníbal. Cuando el docente pide opinión, otros niños señalan: "... repiten mucho 'los pingüinos, los pingüinos, los pingüinos...'", "... en los libros no lo dice tantas veces, tendrían que sacar algunos para que diga mejor...", "la información dice cosas importantes, yo la dejaría así".

También, el maestro solicita que analicen el título ('pingüino': PUIO), que piensen si la cantidad de letras es suficiente, si las que utilizaron son las que dejarían. Y los niños opinan: "... a mí me parece que le faltan porque tienen que haber dos 'i'... 'pin... güi... no' (remarcando oralmente)". El docente interroga a Pilar, quien indica dónde deben poner 'i' justificándolo a través de su nombre. Al mismo tiempo les solicita que busquen información en el cartel *No tirar papeles en el suelo*, y les hace advertir que 'pingüino' termina igual que una de esas palabras ('No').

Al igual que otros grupos, los tres niños deciden reescribir algunas partes del epígrafe y la nueva versión muestra algunas transformaciones. El texto se presenta junto a la imagen de un pingüino en la que otro grupo ha escrito algunas referencias sobre sus partes. La nueva versión muestra que las intervenciones del docente ayudaron a sus alumnos a acercarse un poco más a la escritura convencional de las palabras.





PINGÜINOS

"COMEN
PESCADOS Y CALAMARES.
LOS PINGÜINOS
SE PROTEGEN DEL FRÍO
CON LA CAPA DE GRASA
Y LAS PLUMAS
ES UN AVE PERO NO VUELA
LAS ALAS LE SIRVEN PARA NADAR
PORQUE SON CORTAS."

Nota: en esta propuesta se ha incluido un ejemplo de intervención del docente destinada a favorecer el avance de los alumnos en la adquisición del sistema de escritura. La intervención se refiere a un momento de la evolución de la escritura en el cual los alumnos ya conocen valores sonoros convencionales. Remitimos a los docentes a la Propuesta Nº 5 para Nivel Inicial, TOMAR EL LÁPIZ PARA ESCRIBIR, donde hallarán otras intervenciones del docente ante otros tipos de escrituras y la evolución de las mismas.

SÍNTESIS DE ESCRITURA

Durante el Primer Ciclo, el docente escribe ante los niños –frecuentemente, al dictado de sus alumnos–. Es indispensable que se muestre como un escritor comprometido con su pensar y su sentir sobre el mundo, atento a los efectos que los mensajes comunican y honesto en el uso de los recursos que la lengua le provee para lograr esos efectos, cuidadoso de la adecuación y corrección necesaria para cada circunstancia. Los niños, especialmente quienes no poseen estos modelos de escritores en su medio –fuera de la escuela– requieren de él para poder construirlo. Al mismo tiempo, desde el inicio, en algunas situaciones el maestro comparte la escritura con los niños. Qué escriben los chicos a través de la mano del docente y qué a través de sus propias manos depende de múltiples variables que en el aula siempre se presentarán simultáneamente y, sobre éstas, el maestro deberá tomar decisiones particulares. Estas decisiones dependerán (entre otras cuestiones) del conocimiento previo que sus alumnos posean sobre el género y el dominio sobre sus restricciones, de la extensión de lo que es necesario escribir, del dominio sobre el sistema de escritura, del momento de la producción del escrito, de la situación comunicativa.

En las situaciones de escritura es necesario considerar las fases del proceso de producción de textos. La planificación y la revisión de los escritos no son actividades que espontáneamente planteen los alumnos. Para la mayoría de los niños, es a través de situaciones donde los chicos dictan al maestro, que estas fases del proceso se constituyen como habituales. De la misma manera que en las situaciones de lectura, la secuenciación de situaciones en espiral resulta un criterio aplicable a la toma de decisiones sobre este aspecto: según se trate de géneros y temas conocidos o no, del dominio de los alumnos sobre el sistema de escritura, de los requerimientos de publicidad del escrito, etc., el docente decidirá cuáles serán las fases del proceso de escritura que puede hacer asumir a los niños y cuáles reserva para compartir con ellos o para desplegar frente a ellos.

Algunos contenidos trabajados durante las situaciones

En la Propuesta Nº 5, DICTADO AL MAESTRO, los niños no tienen la tiza o el lápiz en sus manos y, por lo tanto, no tienen que decidir sobre el uso de las letras, eso es algo que el maestro resuelve por ellos mientras dictan. De manera que el docente tiene oportunidad para hacer más evidente ciertos aspectos del proceso de escritura, como la conveniencia de planificar ciertas ideas antes de escribir, el modificarlas si es necesario, decidir en que persona enunciar y sostener esa persona mientras se está escribiendo, la necesidad de releer mientras se escribe, entre otros aspectos. Es decir, poner de relieve –a través de la acción misma de escribir– aspectos implícitos del proceso de escritura. Especialmente cuando se revisa, la reflexión puede recaer sobre aspectos más puntuales del escrito, muy variables en función de qué y para qué se escribe. Por ejemplo, puede tratarse de un problema de repeticiones, de la inclusión de un conector que deje más claro qué pasó antes y qué después, de la búsqueda de una palabra que resulte más precisa para lo que se está intentando transmitir, etcétera. Además, el docente muestra en la situación todo el repertorio de marcas gráficas de la lengua (letras, signos y espacios) y proporciona, a veces, algunas pistas sobre su uso, aun antes de que los niños puedan usarlas por sí mismos ("¡Ah!, lo pongo con estos signos para que se entienda que está gritando").

En ESCRIBIR LISTAS Y RÓTULOS (Propuesta Nº 6 para EGB 1) tanto la generación de ideas como la forma de ponerlas por escrito no constituye un problema para los alumnos. Se trata de escrituras breves y "desprovistas de sintaxis" (listas, palabras, construcciones muy sencillas). En todo caso, la riqueza de la situación reside en que facilita trabajar con los alumnos *la producción de escrituras nuevas a partir de las conocidas*. Se parte de suponer que los niños cuentan con un repertorio de escrituras "fijas" que saben de memoria o a las que pueden recurrir para consultar permanentemente: los nombres propios de todo el grado, los nombres de los días de la semana y de los meses de los calendarios, ficheros o paneles (sobre temas trabajados, por ejemplo, nombres de animales). Entonces, se les presentan varias posibilidades: se escribe 'cangrejo' en el mapa que da las pistas al héroe (*véase* la Propuesta) y se puede recurrir al cuento para ubicar dónde dice 'cangrejo' y comparar; se modifica parcialmente una escritura (escribir 'lupa' contando con el nombre de un compañero, 'Luciano'); se combinan partes de dos escrituras "seguras" para producir una nueva (en el caso anterior, también se cuenta con 'Pablo'). También, por tratarse de una tarea de escritura cooperativa, los alumnos aprenden a pedir información y evaluar su pertinencia, a discutir sobre la letras que se necesitan y cómo combinarlas.

ESCRIBIR POR SÍ MISMOS (Propuesta Nº 7, EGB 1) es un trabajo similar al anterior pues mediante sus actividades también se trata de *producir escrituras nuevas a partir de escrituras conocidas*. Sin embargo, la diferencia reside en que en la producción de un epígrafe la escritura es un texto breve, no ya una lista desprovista de construcciones sintácticas y, evidentemente, supone un problema más complejo.

En los dos últimos casos, los niños tienen que tomar decisiones acerca de qué es pertinente copiar y escribir y en qué orden. El docente asiste la toma de decisiones a través de sus intervenciones y valida parcialmente los logros de diferentes niños considerando la necesidad de ayudarlos a acercarse a una escritura cada vez más convencional.