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: La conversación en el aula 4
- Nº 2: De las palabras habladas a las palabras escritas 7
- Nº 3: Nuevas palabras, nuevos mundos 10
- Nº 4: Leer y comprender: situaciones generales 13
- Nº 5: Leer y comprender: lectura de cuentos y de textos expositivos 16
- Nº 6: Leer y comprender: lectura fluida 19
- Nº 7: De las ideas a los textos: situaciones generales 21
- Nº 8: De las ideas a los textos: el taller de escritura 24
- Nº 9: ¿Cómo integramos todas las propuestas? 26

Bibliografía 28

Introducci—n

Las corrientes actuales de enseñanza de la Lengua plantean como objetivo fundamental que los niños adquieran las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para producir y comprender textos orales y escritos cada vez más complejos. Este objetivo implica una reconceptualización de la alfabetización, que actualmente es entendida en sentido amplio como la adquisición tanto de la lengua oral como de la lengua escrita. De ahí que en la Propuesta Nº 1, LA CONVERSACIÓN EN EL AULA, se presenten estrategias y situaciones para promover el dominio del lenguaje oral.

Asimismo, la importancia asignada a las habilidades de producción y comprensión de textos conlleva un cambio de perspectiva con respecto a la relación entre el área de Lengua y las demás áreas. Desde el área de Lengua se plantea que los niños adquieran un dominio del lenguaje que les permita aprender a partir de los textos y, de este modo, acceder a los conocimientos producidos por las distintas disciplinas.

No hay que perder de vista, entonces, que enseñar y aprender el lenguaje es inseparable de enseñar y aprender a través del lenguaje. Es por ello que en las propuestas que se presentan en este cuadernillo se retoman textos y propuestas de los cuadernillos correspondientes a otras disciplinas y se presentan sugerencias para articular el trabajo entre estas áreas y el área de Lengua.

Aprender a leer y escribir

El proceso de aprendizaje que conduce al dominio de textos complejos es largo. En sus momentos iniciales, este proceso incluye el trabajo con todas las unidades del lenguaje –sonidos, letras, palabras, oraciones, textos–, que se realiza en forma simultánea en una diversidad de situaciones.

Si bien cada propuesta de este cuadernillo se centra en un aspecto del proceso, en las situaciones de aula, tal como se ejemplifica en la Propuesta Nº 9, ¿CÓMO INTEGRAMOS TODAS LAS PROPUESTAS EN EL AULA?, es necesario articular actividades que involucren a todas las unidades del lenguaje, el lenguaje oral y el escrito, y conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

Tener conocimientos sobre la escritura implica saber que esta es otra modalidad del lenguaje, diferente de la oral. Asimismo, implica conocer los usos y las funciones que tiene la escritura como objeto social.

Los niños aprenden que la escritura es lenguaje cuando los maestros escriben lo que ellos dicen y muestran la relación entre lo que se dice y lo que se escribe. Asimismo, los niños aprenden sobre las funciones de la escritura cuando, en las situaciones de lectura y de escritura, el maestro señala explícitamente para qué se lee y se escribe (leer para enterarse de algo; leer para conocer una historia; escribir para comunicarse con alguien lejano; escribir para dejar memoria de un hecho, como se plantea en estas propuestas).

Los conocimientos sobre el sistema de escritura son los saberes sobre la forma en que este sistema representa al lenguaje. En un sistema de escritura alfabético como el nuestro, las grafías (las letras) representan los sonidos del habla.

Los niños aprenden sobre el sistema de escritura cuando los maestros les brindan apoyo para que tomen conciencia de los sonidos de las palabras y aprendan las correspondencias entre los sonidos y las

letras. Este aspecto del proceso de alfabetización se aborda en la Propuesta Nº 2, DE LAS PALABRAS HABLADAS A LAS PALABRAS ESCRITAS. Por su parte, en la Propuesta Nº 3, NUEVAS PALABRAS, NUEVOS MUNDOS, el acento se coloca en la ortografía, en la forma convencional de las palabras y en el aprendizaje de nuevos significados.

Los conocimientos sobre el lenguaje escrito son saberes sobre las formas que adquiere el lenguaje en la escritura (que son diferentes de su uso en la comunicación oral).

Aprender sobre el lenguaje escrito implica aprender que los textos escritos tienen que ser explícitos, con vocabulario preciso, y que las ideas deben estar integradas. Los niños aprenden sobre el lenguaje escrito al participar de variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que el maestro apoye los procesos de producción y comprensión. En las Propuestas Nº 4, LEER Y COMPRENDER: SITUACIONES GENERALES, Nº 5, LEER Y COMPRENDER: LECTURA DE CUENTOS Y DE TEXTOS EXPOSITIVOS, Nº 6, LEER Y COMPRENDER: LA LECTURA FLUIDA, Nº 7, DE LAS IDEAS A LOS TEXTOS: SITUACIONES GENERALES, y Nº 8, DE LAS IDEAS A LOS TEXTOS: EL TALLER DE ESCRITURA, se presentan diversas situaciones para facilitar el desarrollo de estos procesos.

El rol del maestro en esta propuesta

Como se infiere de las situaciones presentadas, el desempeño del maestro, su apoyo y sus formas de intervención, son fundamentales en esta propuesta de enseñanza de la lengua que se sustenta en formulaciones teóricas como las de Bruner y Rogoff, inspiradas en la teoría socio-histórico-cultural de Vygotsky.

Esta perspectiva conduce a que el maestro, por un lado, diseñe situaciones reales de lectura y escritura y, por otro, dé apoyo a la participación del niño en ellas de manera tal que progresivamente éste vaya adquiriendo mayor autonomía y realizando tareas cada vez más complejas. Al tener el apoyo del adulto y poder realizar con éxito una parte de la actividad, el niño no es puesto nunca en situación de fracaso. Por el contrario, desde un principio, siente que puede leer y escribir junto con el adulto.

El apoyo del docente se vuelve especialmente relevante si se tiene en cuenta la diversidad entre los niños. Algunos niños tienen en sus hogares muchas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura antes de entrar a la escuela, por lo que al comenzar la escolarización ya poseen muchos conocimientos sobre la escritura y pueden escribir algunas palabras y leerlas. Otros niños, en cambio, llegan a la escuela sin haber tenido experiencias con la escritura. De ahí que los docentes, al planificar sus actividades, deban tener en cuenta los distintos niveles de conocimiento de los niños.

Asimismo, es necesario atender a las diferencias entre los niños en cuanto a sus costumbres, creencias, valores, formas de hablar e interactuar, es decir, todos aquellos aspectos que hacen a la diversidad cultural.

Si el maestro proporciona a cada niño el apoyo que este requiere para aprender a leer y a escribir, todos los niños podrán alcanzar un alto nivel de alfabetización y, de esta manera, acceder al mundo de conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

1

LA CONVERSACIÓN EN EL AULA

Cuando ingresan a la escuela, todos los niños han participado en sus hogares de numerosas experiencias de conversación. Hablando y escuchando han aprendido las formas y las estructuras lingüísticas del dialecto que se habla en su comunidad y a participar en conversaciones: cuándo hablar y cuándo no hablar, de qué hablar, con quién y de qué manera. Además, pueden usar el lenguaje con diversos objetivos y emplear diferentes recursos lingüísticos –estructuras sintácticas, vocabulario, etc.– para alcanzar esos objetivos. Sin embargo, no todos los niños conocen en igual medida el dialecto estándar que se habla en la escuela y que se utiliza para la escritura, ni están acostumbrados a interactuar con desconocidos. Asimismo, muchos niños no están habituados a usar el lenguaje para formular y responder preguntas, para averiguar sobre el mundo o para analizar y reflexionar sobre experiencias pasadas. Tampoco han alcanzado el mismo control de sus recursos lingüísticos para producir textos coherentes y cohesivos fáciles de comprender por las demás personas.
Además, al ingresar a la escuela todos los niños tienen aún mucho que aprender sobre el lenguaje puesto que no han completado su desarrollo lingüístico. Es la escuela la que debe garantizar las oportunidades para que todos continúen aprendiendo.

¿Por qué son importantes las situaciones de conversación en el aula?

En los intercambios orales que mantienen con la maestra y con los compañeros, los niños aprenden los conocimientos que se transmiten a través del lenguaje al mismo tiempo que continúan aprendiendo sobre el lenguaje.
Las situaciones de conversación son una oportunidad para que los niños aprendan:

- conocimientos sobre el mundo físico y social,
- las formas discursivas –narración, descripción, explicación, argumentación– con que estos conocimientos se presentan y las formas de pensamiento ligadas a ellas.

¿Qué características tienen las conversaciones a través de las cuales se enseña y se aprende?

- Son "conversaciones en colaboración" porque las palabras del maestro cooperan con las de los niños para que éstos logren comunicar eficazmente lo que desean; para que construyan una formulación verbal más coherente y completa que la que podrían construir solos, tejiendo sus significados con otros que amplían su mundo conceptual.
- Son "conversaciones exploratorias" porque las palabras del maestro llevan a los niños a sugerir alternativas de acción, a razonar y a indagar sobre el mundo físico, social y cultural, a establecer vínculos entre los conocimientos que ya poseen y a buscar otros nuevos que los acerquen de un modo más comprehensivo a la realidad.
- Son semejantes a conversaciones informales porque al incorporar los conocimientos previos de los niños y al responder a sus intereses, parecen tan naturales y espontáneas como los intercambios comunicativos que tienen lugar fuera de la escuela; pero cumplen un propósito pedagógico porque son diseñadas por el maestro para enseñar un contenido particular.

Propuestas

¿Cómo se enseña a través de una conversación exploratoria y en colaboración?

Toda situación de conversación en el aula puede convertirse en un entorno poderoso de aprendizaje si crea un espacio comunicativo amplio y colabora con los niños en la construcción de conocimiento.

El maestro crea un espacio comunicativo amplio cuando:

- parte de la idea de que los niños tienen "algo para decir" y realiza principalmente preguntas abiertas que invitan a los niños a participar;

- estimula a los niños a dar su opinión y escucha a todos sin ser siempre él quien asigna el turno de habla a un niño para que responda;
- permite que los niños inicien los intercambios para preguntar, comentar o compartir alguna idea;
- promueve los intercambios de los niños con sus compañeros.

El maestro colabora con los niños en la construcción de significados y les proporciona un andamiaje para la elaboración de conceptos cuando:

- **crea "contextos"** a través del diálogo que recuperan situaciones familiares para los niños, situaciones en las que son ellos mismos quienes se plantean los problemas.

Veamos, el ejemplo de un registro de una maestra de Primer año, con su grupo de niños, en el marco de la elaboración de un reglamento para la clase:

> **Maestra:** *–Bueno escuchen una cosita... ahora les quiero hacer una preguntita. Cuando ustedes juegan a un juego que no conocen... Por ejemplo, la mamá un día viene a la casa y dice: "¡Ay! compré un juego, ¡mirá qué lindo!" Trae una caja y ustedes dicen: " ¿Y a este juego cómo se jugará? ¿Qué juego es?" Nunca lo vieron, ustedes. Entonces la mamá dice: " bueno, agarro la caja, miremos qué juego es". Y ustedes, ¿cómo pueden enterarse cómo se juega?*

- en lugar de evaluar las intervenciones de los niños, las **repite** buscando que éstos continúen proporcionando información y aclarando la información que ya dieron:

> **Maestra:** *–¿Qué aplica el referí para saber qué hay que hacer?*
> **Francisco:** *–Una tarjeta*
> **Maestra:** *–Una tarjeta...*
> **Francisco:** *–Saca una tarjeta amarilla o una roja.*

- **reestructura** las intervenciones de los niños para proporcionarles algún componente que hayan omitido o para modificar la estructura de la oración:

> **Maestra:** *–¿Qué hace el jugador cuando la pelota se va afuera?*
> **Nicolás:** *–Con la mano tira.*
> **Maestra:** *–Claro, tira la pelota con la mano.*

- **expande** o busca que los niños expandan sus intervenciones agregando nuevos significados a la información ya proporcionada:

> **Francisco:** *–Saca una tarjeta amarilla o una roja.*
> **Maestra:** *–Saca una tarjeta amarilla o una roja... ¿Y cómo sabe cuándo hay que sacar una amarilla o una roja?*

- **reconceptualiza** las intervenciones de los niños para mostrar otros aspectos de aquello sobre lo que se está hablando o para incluirlas en un marco conceptual más general:

> **Hernán:** *–Cuando le pone el pie es ful, cuando le pegan despacito es tiro libre y cuando le pegan fuerte es amarilla.*
> **Maestra:** *–Aha... y eso está todo escrito en un lugar. Por ejemplo, todo lo que hay que hacer, cómo tiene que cobrar, cómo tiene que decidir el referí, es un re-gla-men-to.*

Situaciones especiales de conversaci—n

- **El relato grupal de cuentos**

  La narración de cuentos, historias y leyendas es parte de la vida social de todas las culturas. La narración tiene también una función cognitiva porque proporciona a los niños un modelo que pueden emplear para organizar su experiencia personal: piensan las "cosas" que les pasan o que imaginan y, en forma de relatos, las organizan para contárselas a otras personas.

Los niños aprenden a narrar cuando reconstruyen, en colaboración con un adulto o con un niño más grande, un cuento que han escuchado. En este sentido, aprender a narrar es parecido a aprender a andar en bicicleta: al principio el adulto sostiene la bicicleta mientras el niño hace sus primeros intentos de pedalear. En la reconstrucción de cuentos los niños encuentran un "sostén" en: el cuento en sí mismo, porque proporciona una referencia estable y compartida por el adulto y el niño (ambos conocen la historia que juntos van a renarrar); en las intervenciones del adulto que repiten, reestructuran, expanden e integran las emisiones infantiles y son pistas a partir de las cuales el niño puede continuar reconstruyendo el texto que relata.
Este fragmento de registro, ejemplifica la colaboración de una maestra en la reconstrucción de un cuento:

Maestra: *–¿Qué fue lo que pasó en esta historia?*
Niño: *–Que la lombriz estaba mal.*
Maestra: *–La lombriz estaba mal. ¿Por qué?*
Niño: *–Había mucho viento y se resfrió.*
Maestra: *–Claro, había mucho viento cuando la lombriz salió a buscar a la luna para invitarla al cumpleaños.*
Niño: *–Y después se tuvo que quedar en cama.*
Maestra: *–Y después se quedó en cama, se había resfriado por todo el viento.*
Niño: *–Y vino el doctor y le daba jarabe con cucharita y no le hacía nada.*

- **El relato de experiencias personales**
  Cuando en el aula los niños tienen un espacio y un tiempo para relatar experiencias personales, ingresan al proceso de enseñanza y aprendizaje sus vivencias y su mundo de referencia. Se crea, entonces, una situación caracterizada porque es un niño y no el maestro quien, a partir de un objetivo real de comunicación –compartir con sus compañeros y con el maestro algo que le pasó o que vio– propone el contenido de la conversación, es decir, aquello sobre lo que va a hablar. Pero puede ocurrir que el relato del niño no resulte fácil de comprender e interpretar por el maestro y por los compañeros que no vivieron junto con él la experiencia que relata y no comparten necesariamente todos sus conocimientos y experiencias. En la escuela los niños tienen que aprender a producir relatos que sean comprensibles para personas que no comparten su entorno cotidiano.

  En las situaciones de relato de experiencias personales el maestro colabora para que el niño pueda:
  - atender a los conocimientos que el otro no posee;
  - presentar el tema con claridad e incluir la información relevante (ni más ni menos que la necesaria) y de manera integrada (conectada entre sí);
  - describir el contexto espacial y temporal (lugar y momento) de los sucesos que narra;
  - señalar el orden temporal (qué pasó primero, qué pasó después) y las relaciones causales entre los su cesos (esto pasó porque... y fue así que...).

- **Realizar entrevistas**
  Un modo en el que los niños pueden empezar a reconocer la pertinencia de ciertas preguntas es preparando y realizando entrevistas. Las entrevistas se pueden realizar para obtener información relacionada con algún tema sobre el que el grupo esté trabajando. Para preparar una entrevista se debe decidir a quién se va a entrevistar y pedir a los niños que formulen preguntas para hacer al entrevistado. Estas preguntas se ordenan y se escriben en un papel, para no olvidarlas. Durante la entrevista los niños pueden formular nuevas preguntas que surjan en el momento. Al finalizar, se escribe grupalmente una síntesis de la información obtenida a partir de lo que cada uno recuerda.

Sugerencias

El maestro puede proponer realizar entrevistas en función de los contenidos que esté trabajando en alguna de las diferentes áreas.

2

DE LAS PALABRAS HABLADA A LAS PALABRAS ESCRITA

Cuando ingresan en la escuela, los niños han aprendido a usar el lenguaje para comunicarse y compartir significados con los integrantes de la comunidad en la que crecen.

Ahora bien; aprender a escribir requiere que los niños desarrollen un nuevo tipo de relación con el lenguaje. Para aprender a escribir los niños deben dejar de centrarse en el significado de las palabras y comenzar a reflexionar sobre los sonidos que las forman. Tener conciencia de los sonidos de las palabras es una habilidad denominada conciencia fonológica. ¿Por qué es necesario el desarrollo de esta habilidad?

El sistema de escritura en español es un sistema alfabético (hay otros sistemas no alfabéticos. Por ejemplo, sistemas logográficos, como el chino, o sistemas silábicos, como el japonés). En un sistema alfabético los sonidos que conforman las palabras –es decir, los fonemas– se representan a través de letras[1] . Para comprender esta relación entre letras y sonidos, esto es, para "descubrir el principio alfabético", los niños deben poder identificar los sonidos en las palabras orales y aprender qué letras representan esos sonidos.

Identificar los sonidos que forman las palabras constituye un desafío para los niños porque los sonidos no se encuentran en el habla en forma separada unos de otros. Al hablar, nadie pronuncia sonido por sonido sino que los sonidos que forman una sílaba se pronuncian prácticamente al mismo tiempo. Esto hace que las sílabas sean mucho más fáciles de identificar que los sonidos que las componen. Pero en un sistema de escritura alfabético la unidad lingüística que las letras representan no es la sílaba sino cada uno de los sonidos (fonemas) que la integran. Para escribir, los niños deben poder deslindar e identificar esos sonidos y hacerles corresponder la letra que los representa en la escritura. El desarrollo de la conciencia fonológica permite que los niños realicen este proceso y es, en ese sentido, la llave que permite el ingreso al sistema de escritura.

A medida que los niños desarrollan conciencia fonológica y aprenden algunas correspondencias, comienzan a escribir palabras analizando los sonidos de la palabra oral. Este proceso puede observarse cuando los niños, al escribir palabras, se "autodictan": repiten la palabra en voz alta, prolongan los sonidos, los identifican y aplican sus conocimientos de las correspondencias, o preguntan por las letras.

Los avances en el desarrollo de la conciencia fonológica se manifiestan en el desempeño de los niños en la escritura de palabras: en un primer momento, los niños producen escrituras con muchas omisiones de letras. Gradualmente, el trabajo sistemático con los sonidos de las palabras les permite ir deslindando cada vez más sonidos de la palabra oral, con lo que sus escrituras se vuelven más completas y con menos omisiones. Ahora bien; aprender a escribir palabras implica también aprender la forma ortográfica de las palabras, tema que se aborda en la Propuesta Nº 3.

Propuestas

Situaciones para facilitar el desarrollo de la conciencia fonol—gica

La adquisición de la conciencia fonológica es un proceso gradual en el que los niños van desarrollando habilidades que tienen diferentes niveles de dificultad, por lo que su abordaje en el aula debe responder a una progresión. La progresión en las situaciones que se proponen a los niños debe tener en cuenta:

1. Si bien sonidos y letras no son exactamente lo mismo que fonemas y grafemas, no es posible realizar aquí un análisis en profundidad de sus diferencias y relaciones. Se optó entonces por utilizar los términos "sonidos " y "letras", que suelen resultar más familiares y, en consecuencia, facilitan la comprensión.

- Los sonidos (cantidad y ubicación) de las palabras a los que los niños deben atender. Ordenadas por nivel de dificultad, se pueden proponer situaciones con: **a)** rimas; **b)** el sonido inicial de las palabras; luego el sonido final y finalmente los sonidos intermedios; **c)** todos los sonidos de la palabra en situaciones de síntesis de sonidos: un adulto va prolongando los sonidos de la palabra (sssoooollll = sol) y los niños deben juntar los sonidos e identificar la palabra; **d)** todos los sonidos de la palabra en situaciones en que los niños deben prolongar cada uno de ellos.
- Asimismo, la progresión debe atender a la tarea que se pide que los niños realicen: es mucho más sencillo identificar sonidos en las palabras que pensar palabras con un determinado sonido. Por ejemplo, es más fácil reconocer que dos palabras riman o que comienzan con un mismo sonido que poder decir dos palabras que rimen o que comiencen igual.
- Por otra parte, cada vez que se introduce una nueva situación, se comienza realizándola en forma exclusivamente oral, para que la atención de los niños se centre en los sonidos. Después de un tiempo, al trabajo oral se suma la escritura.
- Cuando se introduce una nueva situación no se abandonan las situaciones anteriores. Por el contrario, se sigue trabajando con todas simultáneamente. Así, por ejemplo, una vez que la mayor parte del grupo identifica rimas, se puede comenzar a trabajar con el sonido inicial, pero no se abandonan las situaciones con rimas.

Situaciones con rimas

Para que los niños se vuelvan sensibles a las rimas, es fundamental compartir poesías y canciones, siempre que sea posible. Los juegos que se proponen a continuación pueden plantearse luego del trabajo con algún texto que le haya gustado al grupo:

- Presentar a los niños tarjetas con dibujos (por ejemplo: casa, luna, zapato, taza, cuna, pato). Los niños deben encontrar las parejas de dibujos cuyos nombres riman.
- El "entrometido": se presentan a los niños tres tarjetas con dibujos. Los nombres de dos de los dibujos riman, mientras que el tercero no (por ejemplo: oso, pozo, mesa). Los niños identifican cuál es el "entrometido" que no rima.
- Identificar las palabras que riman en una poesía o en una canción. Esta situación se puede realizar en forma oral y, eventualmente, se puede traer la letra de la canción o de la poesía en un afiche y, entre todos, identificar las palabras que riman y comparar su escritura.
- Inventar nuevas rimas para una poesía o una canción.
- Inventar rimas con los nombres de los niños, a partir de alguna palabra dicha por el maestro o por uno de los niños.
- ¿Qué dije, qué dije? La maestra dice una palabra pero "se equivoca" y en lugar de pronunciarla como corresponde, pronuncia una palabra inventada pero que rima con la que se quería decir (por ejemplo, en lugar de decir "Quiero ir a la plaza" dice "Quiero ir a la flaza"). Los niños deben descubrir cuál era la palabra correcta.

Situaciones con el sonido inicial, final e intermedio de las palabras

- El nombre de los niños puede dar lugar a varias situaciones con el sonido inicial o final: comparar los nombres de diferentes niños, pensar palabras que comiencen o terminen como el nombre de algún niño, etc.
- Juegos con tarjetas con dibujos: se pide a los niños que agrupen las tarjetas en base al sonido inicial o final del nombre de los objetos dibujados. También pueden presentarse a los niños tarjetas con dibujos cuyos nombres difieran solamente por un sonido intermedio (por ejemplo, luna y lupa). Los niños deben identificar cuál es el sonido diferente.

- Eco, eco: el maestro dice una palabra y los niños deben "hacer el eco", es decir, repetir el sonido final de la palabra.
- El sonido del día: se elige un sonido y a lo largo del día se realizan distintas actividades con él. Se puede jugar a cambiar el primer sonido del nombre de cada chico por el sonido del día (por ejemplo, si el sonido del día es l, en lugar de María, se dice Laría). El maestro puede decir una lista de palabras y los niños deben darse cuenta cuándo una de ellas comienza o termina con el sonido del día. También pueden buscar en el aula objetos cuyo nombre comience con ese sonido. Cuando se introduce la escritura en estas situaciones, se puede pedir a los niños que busquen en algún texto palabras que comiencen con la letra que representa al sonido del día.
- Elaboración de un abecedario mural: entre todos se seleccionan palabras, las escriben y las ilustran.

Situaciones de s'ntesis de sonidos

En las situaciones de síntesis de sonidos, el maestro pronuncia una palabra prolongando los sonidos y los niños deben "juntar" los sonidos y darse cuenta de qué palabra se trata.

- Se puede introducir un títere o un personaje imaginario, como por ejemplo un extraterrestre, que hable prolongando los sonidos. Los niños deben hacer la síntesis de los sonidos para comprender lo que el personaje les dice.
- Juegos con tarjetas que tengan dibujos: se presentan a los niños varias tarjetas con dibujos. El maestro o el títere pronuncian el nombre de uno de los dibujos prolongando los sonidos. Los niños deben darse cuenta de qué dibujo se trata. Una variante algo más difícil de este juego sería reemplazar los dibujos por objetos escondidos en una bolsa.

Situaciones de prolongaci—n de sonidos

Al planificar una situación de prolongación de sonidos se debe tener en cuenta que hay sonidos fácilmente prolongables (a, e, i, o, u, m, n, s, f, j, l, ll, b, d, g, rr) y otros que no pueden prolongarse sino que deben repetirse (p, t, k, ch). Es aconsejable comenzar con palabras que tengan sonidos fácilmente prolongables.

- Escritura con ayuda: se pide a un niño que escriba una palabra en el pizarrón o en una hoja a la vista de los demás. Los compañeros lo ayudan prolongando los sonidos de la palabra para que el niño pueda identificarlos y escribir la letra que corresponde.

Sugerencias

La prolongación de sonidos puede tener lugar siempre que se escriban textos grupales. Por ejemplo, cuando se completa entre todos un cuadro de doble entrada (*véase* la Propuesta Nº 4 de Formación Ética y Ciudadana, EGB 1, página 15) se puede pedir a algunos niños que pasen a escribir palabras. El resto del grupo los ayuda prolongando los sonidos para que el niño produzca una escritura sin omisiones.

3

NUEVAS PALABRAS, NUEVOS MUNDOS

Al ingresar en la escuela, todos los niños han aprendido a nombrar los objetos, personas, animales, plantas, lugares y acciones que forman parte de la comunidad en la que crecen. Pero no todos han tenido las mismas oportunidades de adquirir un vocabulario amplio. Para aprender palabras que no se refieran exclusivamente a la experiencia cotidiana sino que les permitan ampliar su conocimiento del mundo, los niños necesitan interactuar con adultos que les lean y les expliquen el significado de textos e imágenes que representen otras realidades. Es responsabilidad de la escuela ofrecer a todos los niños oportunidades de conocer nuevas palabras y, con ellas, nuevos mundos.

ÀPor quŽ es importante que los ni–os puedan ampliar su vocabulario?

Conocer el significado de las palabras es fundamental para los niños porque las palabras son los ladrillos del lenguaje y del pensamiento. Aprender palabras permite a los niños:

- ampliar su mundo conceptual: los conceptos están asociados a las palabras, son su significado. Por eso, cuando el niño aprende nuevas palabras está, al mismo tiempo, aprendiendo un nuevo concepto o categoría de su mundo. Por ejemplo, cuando los niños aprenden la palabra "traslúcido", aprenden también qué significa que un objeto sea traslúcido. Asimismo, puede aprender palabras que refieran a mundos pasados (esclavos), lejanos (enchilada) o de ficción (ogro). Ingresa así a un mundo más amplio de conocimientos.
- comunicarse con claridad: cuanto mayor es la cantidad de palabras que los niños conocen y usan, más clara y precisamente expresan sus pensamientos y sentimientos al hablar y al escribir textos.
- comprender los textos que leen: cuando en un texto aparecen palabras cuyo significado no se conoce ni puede inferirse del contexto, la comprensión se limita. Los niños necesitan el apoyo del docente para comprender las palabras y así poder aprender sobre el mundo a partir de los textos.

Aprender nuevas palabras: el significado y la forma

Aprender palabras no implica solamente aprender su significado. Aprender palabras implica también aprender su forma, tanto oral como escrita. Las palabras no pueden escribirse como a cada uno le parezca, porque esto haría muy lenta y dificultosa la lectura. Para que la escritura cumpla con su función de comunicación entre las personas, es necesario que se respeten las convenciones ortográficas.

Propuestas

ÀC—mo aprenden los ni–os nuevas palabras?

En sus hogares, los niños pequeños aprenden palabras cuando en el diálogo con adultos y niños mayores, se los alienta a utilizar las palabras que ya aprendieron y se hacen comentarios para enriquecer su significado; cuando se aprovechan todas las situaciones para introducir palabras nuevas; cuando se los estimula a interesarse y preguntar por el nombre de los objetos y por el significado de las palabras que no conocen, y cuando se responde con atención y claridad a sus preguntas.

En la escuela, a estas situaciones y estrategias del adulto debe sumarse un trabajo sistemático sobre el significado y la forma escrita de las palabras, fundamentalmente en el marco de situaciones de lectura y escritura de textos.

Situaciones para ense–ar nuevas palabras

Para la enseñanza de palabras en el aula es importante que el maestro aproveche toda situación en la que pueda presentarse una palabra nueva o enriquecer el significado de las palabras ya conocidas. A estas situaciones espontáneas, se debe sumar un trabajo sistemático del vocabulario a partir de la conversación sobre los textos que el grupo lea, recurriendo a dos estrategias fundamentales:

1. el maestro puede ofrecer un modelo de cómo inferir el significado de las palabras a partir del contexto creado por el texto mismo que se está leyendo.

> **Maestra:** *–¿Ustedes saben lo que era un arcabuz? Fíjense. Dice "Disparó su arcabuz". Quiere decir que el arcabuz era un arma.*

2. El maestro puede enseñar palabras explícitamente. En aquellos casos en que el significado de las palabras no puedan extraerse del contexto, es necesario que el maestro las enseñe de modo explícito, explicándolas en las situaciones de lectura de textos:

- **Explicar palabras durante la lectura de textos**

Durante la lectura de textos (tanto narrativos como expositivos), es necesario detenerse para explicar las palabras que los niños puedan no conocer. Esto permite, en primer lugar, que los niños comprendan los textos. Asimismo, permite que ellos conozcan las palabras en contexto y no aisladas. Para explicar palabras durante la lectura de textos, se puede recurrir a:

- **ejemplos**: dar un ejemplo del significado de la palabra desconocida permite que los niños la comprendan al relacionarla con otras palabras que sí les resultan conocidas.

> **Maestra:** *–"Rastros. ¿Quién anda por ahí?" Ese es el título. ¿Qué quiere decir "rastros"? ¿Saben lo que quiere decir "rastros"?*
> **Nicolás:** *–No...*
> **Maestra:** *–A ver... yo les doy un ejemplo. Si yo me mojé las botas en el barro un día de lluvia, entro a mi casa...*
> **Mariano:** *–Y se moja todo.*
> **Maestra:** *–Se embarra. ¿Qué queda marcado en el piso?*
> **Nicolás:** *–El rastro.*
> **Elisa:** *–Las huellas.*
> **Maestra:** *–Mi rastro, las huellas.*

- **comparaciones:** en las comparaciones se explica el significado de la palabra desconocida comparándolo con el significado de una palabra que los niños ya conocen. Las comparaciones permiten que los niños puedan imaginar los objetos que se intenta definir.

> **Maestra:** *–Un subte es como un tren, pero anda por debajo de la tierra.*

- **contrastes**: al explicar una palabra por contraste se proporciona a los niños el significado opuesto, el antónimo de la palabra. Así, por oposición, relacionan la palabra nueva con una ya conocida.

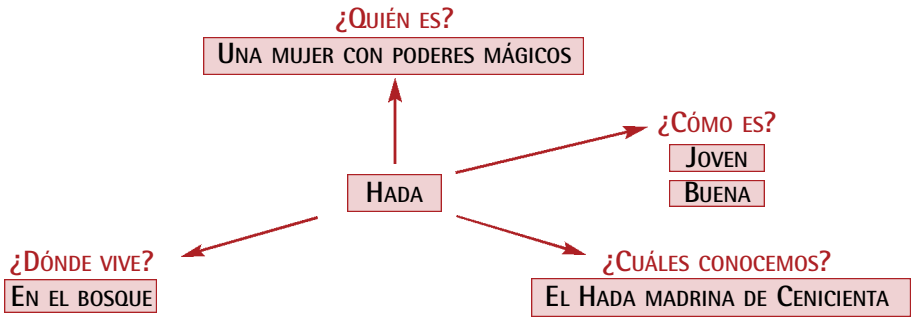
> **Maestra:** *–"Haragán" es lo contrario de "trabajador". Al haragán no le gusta trabajar.*

- **Trabajar con las palabras después de la lectura de textos**

Luego de la lectura de un texto, se puede seleccionar una palabra para trabajar su significado en profundidad. Algunas situaciones posibles son:

- **la tarjeta de la palabra**: cada niño escribe en una tarjeta la palabra nueva y otras palabras relacionadas con ella y que él ya conoce. Por ejemplo, si la palabra que se quiere enseñar es "goloso", se puede escribir en la tarjeta el nombre de una persona golosa, y algunas características de los golosos (por ejemplo, "le gustan los dulces"). También se pueden incluir comentarios sobre, por ejemplo, cómo se comportaría un goloso ante una mesa llena de dulces.

- **el mapa de la palabra**: en un afiche se escribe la palabra nueva y algunas de las características que tiene el objeto al que hace referencia. Estas características proporcionan la base para una definición de la palabra.



- **el mapa semántico**: para elaborar un mapa semántico se selecciona una palabra y se propone a los niños un torbellino de ideas en el que cada uno dice otras palabras que se relacionen con ella. Con la ayuda del maestro, organizan estas palabras por categorías. En el primer ciclo solo es posible realizar un principio de categorización, que se profundizará en los años siguientes.

ANCIANO

- **¿Cómo es el aspecto físico de los ancianos?**
  - despacio
  - arrugas
  - encorvados
- **¿Cómo caminan?**
  - con bastón
- **¿Qué tienen de lindo?**
  - historias
  - enseñan
  - son abuelos
- **¿Qué problemas tiene ser anciano?**
  - enfermedad
  - cansancio

Situaciones para trabajar sobre la forma de las palabras

Las "palabras tramposas": son las palabras que tienen sonidos que se podrían escribir con más de una letra (por ejemplo, en bote el sonido **b** se podría escribir con *b* o con *v*) o que incluyen letras que no corresponden a ningún sonido (por ejemplo, las palabras que llevan **h**, como helado o las que llevan la **u** muda, como guerra). El trabajo con las palabras tramposas tiene como objetivo promover la reflexión ortográfica por parte de los niños. El maestro puede llevarlos a identificar "palabras tramposas", a preguntar cómo escribirlas cuando tienen dudas y a compartir con sus compañeros el hallazgo de "palabras tramposas". También se pueden elaborar carteles de "palabras tramposas" que se vayan completando con las palabras encontradas durante la lectura o la escritura de textos. Los niños pueden tener una caja con tarjetas en las que escriban aquellas "palabras tramposas" que les resulten particularmente difíciles y a la que puedan recurrir cuando necesiten recordar cómo se escribían.

Sugerencias

Las situaciones de trabajo con el vocabulario se pueden realizar con textos de diferentes áreas. Por ejemplo, al leer sobre "Los negros en la historia colonial rioplatense" *(véase* la Propuesta Nº 6 para Ciencias Sociales, EGB 1, página 14), se puede realizar el mapa semántico de la palabra esclavo.

LEER Y COMPRENDER SITUACIONES GENERALES

Cuando un lector lee un texto, lo hace buscando comprender su significado, esto es, formar una representación mental coherente del texto. El objetivo de la lectura es la comprensión del texto. Leer las palabras sin comprender el texto carece de sentido. Pero tampoco es posible comprender el texto escrito si no se sabe leer palabras con precisión y velocidad. En efecto, en la actualidad se considera que la identificación rápida y precisa de palabras y la comprensión del lenguaje son los componentes fundamentales de la lectura.[2]

El proceso de aprendizaje de la lectura de palabras se presenta en la Propuesta Nº 6, LEER Y COMPRENDER: LA LECTURA FLUIDA. La comprensión, por su parte, es producto del interjuego entre las características del texto y los conocimientos y estrategias del lector.

Las caracter'sticas de los textos que m‡s inciden en el proceso de comprensi—n son:

- **el vocabulario:** cuando en un texto aparecen palabras cuyo significado es desconocido para el lector, la comprensión se dificulta.
- **la información implícita:** no toda la información necesaria para la comprensión está explícita en los textos. Parte de ella está implícita y debe ser inferida, esto es, "completada" por el lector. Un texto con mucha información implícita es más difícil de comprender que un texto explícito.
- **la estructura del texto:** los textos pueden diferir en la complejidad de su estructura. Los textos con estructura más compleja plantean un mayor desafío al lector. Por ejemplo, en algunos textos narrativos los hechos se relatan en el orden en que sucedieron. En otros textos, en cambio, los hechos se presentan alterando el orden cronológico (por ejemplo, comienzan con el final), con lo que el texto presenta una estructura que exige que el lector reconstruya la cronología.

Los conocimientos y las estrategias que el lector debe poner en juego para comprender son:

- su conocimiento del tema tratado en el texto: cuando el lector tiene un conocimiento previo del tema, puede comprender el texto con más facilidad dado que puede utilizar este conocimiento para realizar inferencias.
- las inferencias: el lector tiene que completar la información implícita en los textos. Por ejemplo, si un texto dice: "Se quedó dormido sobre la mesa sin terminar el trabajo. A la mañana siguiente, la maestra lo retó", el lector debe recurrir a su conocimiento de la vida escolar para inferir que el trabajo que no se terminó era tarea para la escuela. A los niños pequeños les resulta muy difícil realizar inferencias, por lo que necesitan el apoyo del adulto o de un niño mayor.
- el control de la propia comprensión: un lector activo debe poder darse cuenta cuándo no conoce una palabra o no comprende una idea para volver a leer o para buscar la información faltante y así construir una representación completa del texto.

Propuestas

ÀC—mo se ense–a a los ni–os a comprender textos?

Para que los niños aprendan a comprender textos es necesario que participen frecuentemente de situaciones de lectura. Estas situaciones deben ser cuidadosamente planificadas y adaptadas a sus conocimientos. Para ello, se requiere que el maestro:

2. Modelo de lectura que propone M. J. Adams en *Beginning to read*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1990.

- seleccione textos bien estructurados;
- lea el texto previamente y se asegure de contar con el conocimiento sobre el tema que le permita apoyar el proceso de comprensión de los niños;
- organice las situaciones para garantizar que los niños puedan participar según sus posibilidades.

Para ello, puede seleccionar una de las situaciones generales que se proponen a continuación.

Situaciones generales de lectura de textos

Las situaciones generales de lectura proponen una progresión en la participación de los niños. El maestro puede seleccionar la situación más adecuada en función del nivel de conocimientos de sus alumnos y de la complejidad del texto que van a leer. Así, por ejemplo, la situación de lectura en voz alta a los niños puede utilizarse cuando se trabaja con aquellos que aún no han alcanzado un nivel de lectura fluida y no pueden leer textos por su cuenta. También puede implementarse al trabajar con niños que sí han alcanzado un buen nivel de lectura pero que deben abordar un texto complejo, que no podrían comprender por sí mismos.

- **Lectura en voz alta a los niños**: en esta situación el maestro lee un texto a los niños, lo comparte con ellos y modela el proceso de comprensión. En ella se pueden distinguir varios momentos:
  - *presentación del texto y conversación anterior a la lectura*: el maestro promueve una conversación sobre el tema del texto. Este intercambio tiene por objeto activar los conocimientos que los niños ya tienen sobre el tema y que podrán relacionar con la información que proporciona el texto.
  - *lectura del texto*: durante la lectura, el maestro modela el proceso de comprensión como si "pensara en voz alta":

    Se hace preguntas a sí mismo sobre algún aspecto del texto que resulte poco claro. Por ejemplo:

    ¿Cuál será el plan del gato con botas?

    Usa su conocimiento previo para comprender alguna palabra o alguna idea. Por ejemplo:

    El gato dice que su amo es el Marqués de Carabás. Así el rey va a pensar que es un hombre rico, porque en aquella época los marqueses eran gente muy rica.

    Reconoce que no han comprendido algo. Por ejemplo:

    No entiendo por qué el gato le dice a su amo que se meta en el río. Vamos a seguir leyendo a ver si lo explican.
  - *luego de la lectura, se conversa sobre el texto leído*. Asimismo, se pueden proponer actividades relacionadas con el texto. (*Véase* la Propuesta Nº 5.)
- **Lectura compartida:** En esta situación, el niño participa no solo escuchando la lectura realizada por el maestro sino también leyendo algunas palabras y frases. La lectura compartida puede realizarse:
  - al leer una poesía conocida por los niños: el maestro lee una parte de cada verso y los niños leen la última palabra;
  - al leer textos narrativos o expositivos conocidos por los niños: el maestro comienza a leer y, en un momento dado, interrumpe la lectura para que los niños, "a coro", lean la palabra que sigue a la última que él leyó.
- **Lectura guiada:** en las situaciones de lectura guiada, el maestro realiza con los niños una primera aproximación al texto y después ellos lo leen solos o en grupos. Antes de la lectura, el maestro presenta el tema del texto, ayuda a los niños a recordar información que ya conocen sobre ese tema, y explica la información que los chicos puedan no conocer y que van a necesitar para entender el texto. Luego, los niños leen solos o en pequeños grupos, sin la participación del maestro.

- **Lectura independiente:** en las situaciones de lectura independiente, los niños leen textos solos, en forma espontánea o a partir de una propuesta del adulto.

Situaciones para trabajar aspectos específicos del proceso de comprensión

Además de las situaciones generales de lectura, los maestros pueden implementar situaciones especialmente diseñadas para enseñar a los niños alguna estrategia de comprensión en particular. En estas situaciones es necesario trabajar con textos breves especialmente elaborados y plantear la actividad como un juego para los niños. Por ejemplo:

- ¿Cuáles son las pistas? Se lee un texto en el que una parte de la información está implícita pero puede ser inferida a partir de una serie de pistas. Los niños deben inferir la información y señalar cuáles son las pistas que les permitieron hacer la inferencia. Por ejemplo, si el texto dice: "Juan estaba recostado sobre el bote. Su sombrero se movía en el agua. Con un palo trató de alcanzarlo pero el palo era muy corto. Entonces pensó en la caña de pescar". La maestra pregunta: "¿Qué estaba haciendo Juan?".
- ¿Qué están haciendo? En estas situaciones, los niños deben inferir la acción que están realizando los personajes e identificar las pistas que utilizaron. Por ejemplo, si el texto dice: "María buscó un hilo y una aguja y comenzó a ocuparse de los pantalones". La maestra pregunta: "¿Qué estaba haciendo María?".
- El escritor se equivocó: se entrega a los niños un texto con errores como, por ejemplo, información contradictoria: "Los niños almorzaron y salieron a jugar al patio. Como no habían comido, Lucas tenía mucha hambre". Se pide a los niños que identifiquen cuál es el error cometido por el escritor.

Sugerencias

Las situaciones generales de lectura pueden utilizarse para leer y ayudar a los niños a comprender textos de todas las disciplinas. Por ejemplo, si los textos que los maestros elaboran para trabajar el tema de "Las mujeres de la elite durante los últimos años coloniales" (*véase* la Propuesta Nº 5 de Ciencias Sociales EGB 1, página 10) son complejos, puede implementarse una situación de lectura en voz alta. Las instrucciones para jugar al dominó (*véase* la Propuesta Nº 2 de Tecnología, EGB 1, página 8), en cambio, pueden trabajarse en una situación de lectura independiente.

5

LEER Y COMPRENDER: LECTURA DE CUENTOS Y DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Los maestros pueden proporcionar a los niños un mayor apoyo para que comprendan los textos que leen o que les leen si tienen presentes las diferencias entre los distintos tipos de textos y si identifican y atienden las dificultades que cada texto puede presentar. Los textos narrativos y los expositivos son los dos tipos de textos más frecuentes en el primer ciclo de la EGB.

Los textos narrativos

Narrar es relatar o contar hechos o acontecimientos. Los cuentos y las novelas son ejemplos de textos narrativos, así como las anécdotas históricas y las crónicas de los diarios.
Los niños producen narraciones sencillas y breves desde muy pequeños. Sin embargo, al ingresar a la escuela no todos han tenido oportunidades de aprender a comprender y producir narraciones extensas y completas. Para ayudar a los niños a comprender narraciones es necesario que los maestros conozcan las principales características de este tipo de texto. En las narraciones:

- siempre hay personajes –de la realidad o de ficción– que realizan acciones;
- los hechos que se narran ocurren a lo largo del tiempo, por lo tanto, la narración tiene organización temporal;
- los personajes tienen un objetivo o propósito que cumplir, y muchas veces desarrollan un plan para llevarlo a cabo;
- entre los diferentes hechos que se suceden, suele haber relaciones causales, esto es, que unos hechos causan o producen otros.

Si bien estos elementos están presentes en todos los relatos, el modo en que se los organiza difiere de un texto a otro, por lo que algunos tienen una estructura más compleja que otros. Los textos más sencillos son aquellos en los que los hechos que se narran siguen el orden temporal, es decir, están relatados en el orden en que ocurrieron: el comienzo de la acción, el conflicto y la resolución. Las narraciones que presentan esta organización se denominan narraciones canónicas y son las más fáciles de entender. Un ejemplo de un cuento canónico es "El pez plateado"[3].

Cuento	Categor'as	Descripci—n
Había una vez un gran pez plateado que se llamaba Luis y vivía en un lago cerca del bosque.	Escena	Introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico o temporal.
Un día, Luis estaba nadando en el lago cuando vio una lombriz gorda y jugosa en el agua.	Evento inicial	Acción/es, evento/s o suceso/s que causa/n o inicia/n una respuesta en el protagonista.
A Luis le parecían deliciosas las lombrices y sintió ganas de comérsela.	Respuesta interna	Emoción, cognición y/o propósito del protagonista.
Entonces nadó hasta donde estaba la lombriz y le dio un mordiscón.	Intento	Acción/es del protagonista para lograr el propósito.
De pronto Luis sintió que lo arrastraban fuera del agua. Lo había atrapado un pescador.	Consecuencia directa	Acción/es o evento/s que marcan el logro o el fracaso del protagonista.
Luis se sintió muy triste y pensó que tendría que haber tenido más cuidado.	Reacción	Emoción, cognición o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

3. El análisis del cuento, realizado sobre la base a las categorías de Stein y Glenn, está tomado del libro de Ana María Borzone de Manrique, *Leer y escribir a los 5 años*. Aique, Buenos Aires, 1994.

El texto expositivo

Los textos expositivos no narran historias sino que presentan al lector información nueva sobre un tema. Cuanta más información nueva contiene el texto más difícil es su comprensión para el lector. En consecuencia, no cualquier texto expositivo resulta adecuado para los niños del Primer Ciclo de la EGB. Para que un texto sea apropiado:

- el comienzo debe anunciar con claridad qué tema se va a exponer. La información que se da primero es la más importante para el niño. Una vez que la comprendió, le resulta más fácil interpretar los datos que siguen.
- la información tiene que estar ordenada: no debe cambiarse bruscamente de tema ni volver atrás a completar algo que se dijo antes. Las ideas que están conectadas deben aparecer juntas.
- no tiene que haber una cantidad excesiva de ideas nuevas para el niño.

Propuestas

¿Cómo ayudar a los niños a comprender textos narrativos y expositivos?
Para ayudar a los niños a aprender a comprender textos, es recomendable implementar situaciones en las que el maestro les lea en voz alta, modelando y apoyando el proceso de comprensión.

- **Planificación del trabajo**

Textos narrativos	Textos expositivos
El maestro lee atentamente el texto.	El maestro lee atentamente el texto.
El maestro selecciona algún tema o idea que se aborde en el cuento y que los niños deban conocer para poder comprenderlo. Por ejemplo, si el cuento trata sobre cómo los cabritos derrotaron al ogro gracias a su ingenio, en la conversación previa se puede hablar sobre cómo la inteligencia derrota a la fuerza.	El maestro busca información sobre el tema del texto a fin de poder responder a las dudas de los niños, ampliar y reformular la información que proporciona y orientarlos con respecto a la información más importante.

- **El trabajo con los niños: antes de la lectura**
  Antes de leer cualquier tipo de texto, el maestro propone una conversación. En el caso de los textos narrativos, esta conversación suele centrarse en algún concepto que los niños deban conocer para comprender el texto (por ejemplo, si el cuento transcurre en el laboratorio de un científico, los niños deben saber qué es un científico). También puede conversarse sobre alguna idea que sea importante en el cuento (por ejemplo, que la inteligencia derrota a la fuerza), de manera que esta idea oriente la comprensión de los niños.
  La conversación previa a la lectura de un texto expositivo tiene por objeto activar los conocimientos que los niños tienen sobre el tema del texto. De este modo, los conocimientos nuevos que aparezcan en el texto se comprenderán más fácilmente si son relacionados con los que los niños ya poseen. El maestro, entonces, puede pedir a los niños que cuenten qué saben sobre el tema del texto. También puede preguntar a los niños si hay algo que quieran saber sobre el tema. La información y las preguntas de los niños pueden escribirse en el pizarrón en dos columnas:

¿Qué sabemos?	¿Qué queremos saber?

- **Durante la lectura**:
  Durante la lectura de textos de ambos tipos, el maestro se detiene siempre que sea necesario para explicar alguna palabra o alguna idea que los niños puedan no conocer. Asimismo, puede relacionar el contenido del texto con los comentarios, informaciones y preguntas que los niños hayan planteado en la conversación previa.

• **Después de la lectura**:

Textos narrativos[4]	Textos expositivos
Los niños reconstruyen el cuento leído con el apoyo del maestro. El maestro ayuda a los niños a recuperar los sucesos más importantes y en el orden en que sucedieron de manera tal que aprendan a producir relatos bien estructurados.	Se propone una conversación en la que el maestro y los niños: • retoman la información más importante para ampliarla y reformularla • enumeran la información más importante y la escriben en el pizarrón. • evalúan si el texto respondió a alguno de los interrogantes que habían planteado en la conversación previa a la lectura.

Sugerencias

A partir de la lectura de textos expositivos de diferentes áreas, se puede proponer a los niños, en el marco del taller de escritura (véase la Propuesta Nº 8), escribir un texto narrativo.

Cuando los niños tienen experiencia con la lectura de cuentos, el maestro puede proponer una serie de juegos con el texto: el maestro hace una reconstrucción oral del texto pero "se equivoca" y los niños deben detectar los errores. Luego se juega a cambiar el final del cuento, a reordenar las partes de la historia, a introducir o sacar algún personaje o a modificar el lugar o la época en que transcurre el cuento.

4. Para profundizar sobre la importancia del relato grupal de cuentos véase la Propuesta Nº 1, LA CONVERSACIÓN EN EL AULA.

LEER Y COMPRENDER: LA LECTURA FL

Para comprender textos escritos es necesario poder leer las palabras que los integran con velocidad y precisión. Si no se pueden reconocer rápida y precisamente las palabras de un texto, no es posible comprenderlo. ¿Por qué? Al leer, el lector realiza una serie de operaciones mentales interrelacionadas: identifica las palabras y accede a sus significados, relaciona los significados de las palabras entre sí para comprender el significado de las frases, oraciones y fragmentos mayores, y establece relaciones entre la información del texto y su conocimiento del mundo y de otros textos. Estos procesos interactúan entre sí, por lo que si uno de ellos demanda un gran esfuerzo, el lector no dispone de los recursos cognitivos necesarios para los restantes y, por lo tanto, no logra comprender el texto.
Esta dificultad es evidente en los niños que leen palabras con mucho esfuerzo. Todos los maestros han observado a alguno de estos niños leyendo una oración: leer cada palabra les resulta tan difícil y el proceso se vuelve tan lento que cuando llegan al final de la oración ya no recuerdan el principio. En este marco, el aprendizaje de la lectura de palabras cobra especial relevancia.

ÀC—mo aprenden los ni–os a leer palabras?

Cuando los niños participan con frecuencia de situaciones de lectura de textos junto con los adultos o a niños mayores que les hacen señalamientos sobre lo que están haciendo, comienzan a interesarse por la escritura y leen recurriendo a diversas estrategias:

- En un principio, los niños reconocen las palabras que ven con mucha frecuencia: su nombre, la marca de algún producto (*Coca-cola*), el nombre de algún personaje de la televisión (*Zorro*, *Xuxa*). Para "leer" estas palabras los niños han aprendido a reconocer algún rasgo visual (el tipo de letra de *Coca-cola*, la forma de la Z en *Zorro*) y relacionan ese rasgo con la palabra. Es por ello que si se modifican las otras letras de la palabra, el niño continúa leyendo *Coca-cola* o *Zorro*. Esta estrategia se denomina "logográfica" porque los niños leen las palabras como si fueran logos, dibujos.
- Cuando comprenden que la escritura es lenguaje y que las letras de la palabra escrita se relacionan con los sonidos de la palabra oral, los niños comienzan a leer palabras relacionando alguna letra de la palabra escrita con el sonido inicial de una palabra oral. Así, por ejemplo, cuando los niños ven la palabra *nube* atienden solamente a la letra inicial –en este caso, la N– y dicen alguna palabra que comience con el sonido **n**, como por ejemplo, *nene* o *nido*.
- A medida que los niños desarrollan conciencia fonológica (particularmente la habilidad de síntesis, Propuesta Nº 2) y aprenden las correspondencias letra-sonido, comienzan a leer palabras convirtiendo todas las letras que ven escritas en los sonidos que les corresponden. Esta estrategia se denomina estrategia analítica porque en ella los niños leen analizando toda la palabra. Se trata de una estrategia que se desarrolla gradualmente: si bien algunos niños logran rápidamente leer las palabras con velocidad y precisión, la mayoría pasa un tiempo leyendo con mucho esfuerzo, silabeando las palabras antes de poder pronunciarlas completas. Es fundamental que el maestro apoye el desarrollo de esta estrategia porque es la puerta para la lectura fluida y veloz, que se logra a partir de la lectura frecuente de palabras y textos.

Propuestas

Situaciones para apoyar el aprendizaje de la lectura de palabras

El aprendizaje de la lectura de palabras se realiza fundamentalmente en el marco de situaciones de lectura de textos. Sin embargo, también resulta necesario diseñar situaciones específicas para la lectura de palabras, particularmente para aquellos niños que ingresan a la escuela con escasa experiencia de escritura.

Para ajustar el nivel de dificultad de las situaciones de lectura de palabras a los conocimientos de los niños es importante tener en cuenta que: es más fácil leer palabras cortas que palabras largas; es más fácil leer palabras familiares, conocidas, que palabras desconocidas; es más fácil leer palabras con sílabas formadas por una consonante y una vocal (por ejemplo: mano, pelota) que leer palabras que tengan sílabas con grupos consonánticos (gr, bl, etc.) o con consonante-vocal-consonante (por ejemplo: pasto).

- **Lecturas repetidas de textos.** Para los niños que están comenzando el aprendizaje de la lectura resulta muy productivo trabajar con lecturas repetidas de poesías, canciones o coplas. Los niños aprenden estos textos de memoria y cuando se les pide que los lean no sólo tienen la vivencia de "ser lectores", sino que además comienzan a establecer relaciones entre el texto oral y el escrito. Algunas actividades que pueden proponerse son:
  a. El maestro escribe el texto en un papel afiche y hacen lecturas repetidas entre todos. Luego pide a diferentes niños que pasen a señalar algunas palabras en el texto.
  b. El maestro escribe el texto incompleto en un papel afiche (al texto pueden faltarle algunas palabras). Si los niños conocen la copla o canción de memoria, pueden ir "leyendo" el texto para darse cuenta de qué palabras son las que no están escritas.
  c. Cuando se leen textos más extensos (cuentos, textos expositivos), se puede pedir a los niños que busquen alguna palabra en particular. También se les puede pedir que lean una parte de un cuento que conozcan.

  Las lecturas repetidas de textos son también importantes para que los niños que ya leen algunas palabras adquieran fluidez. Se deben pensar situaciones en las que las lecturas repetidas no sean una obligación sin sentido sino que estén justificadas por el objetivo de la actividad. Por ejemplo, puede proponerse a un grupo de niños que practique repetidamente la lectura de las preguntas de una encuesta para poder hacérsela a niños de otro grupo. También es posible, organizar la dramatización de algún cuento. En estas situaciones cada niño debe hacer lecturas repetidas de los diálogos que deberá pronunciar en la dramatización.

- **Juegos con tarjetas de palabras**. Para realizar estos juegos el maestro entrega a cada niño varias tarjetas con palabras. Las tarjetas se guardan en un sobre y se realizan juegos diversos con ellas:
  a. El maestro o uno de los niños nombra una palabra y los compañeros deben encontrarla entre sus tarjetas.
  b. El maestro o uno de los niños dice la definición de una palabra. Los demás deben darse cuenta a qué palabra corresponde la definición y buscar la tarjeta correspondiente. Por ejemplo, el maestro puede decir: "Es un animal que tiene una trompa larga" y los niños deben encontrar la tarjeta que dice "elefante".

- **Juego de "la ventanita".** El objetivo de este juego es que los niños lean una palabra identificando cada letra, estableciendo la correspondencia con su sonido y "juntando" los sonidos. El maestro escribe una palabra en un cartón y lo cubre con una cartulina. Comenta a los niños que se trata de una ventana que irá abriendo poco a poco y que ellos tendrán que ir leyendo la palabra a medida que va apareciendo. Es importante insistir en que no se trata de adivinar la palabra que está escondida sino de leerla.

- **La tarjeta relámpago.** Este juego tiene por objetivo que los niños lean palabras con velocidad y precisión. Se trata de un juego apropiado para los niños que pueden leer palabras con cierta fluidez. Para el juego, el maestro lleva una serie de palabras escritas en tarjetas. Es recomendable que las palabras sean seleccionadas de algún texto que el grupo haya leído. El maestro muestra la tarjeta durante unos segundos y vuelve a esconderla. Los niños deben leer la palabra escrita en la tarjeta.
  Las situaciones de lectura de palabras deben ajustarse al nivel de conocimientos de los niños y a las estrategias que están utilizando para leer: si un niño lee con una estrategia logográfica, puede resultar útil realizar un juego con palabras que promueva la atención a la letra y al sonido inicial de las palabras. Si se busca que los niños profundicen la estrategia analítica, se debe planificar situaciones que promuevan la lectura completa de la palabra y no su identificación a partir de la inicial.

Sugerencias

El trabajo en las diferentes áreas puede dar lugar a lecturas repetidas de textos. Se puede proponer a los niños la realización de encuestas sobre algún tema que se esté trabajando en Formación Ética y Ciudadana (*véase* el cuadernillo de Formación Ética y Ciudadana, EGB 1). También es posible organizar una dramatización basada en algún texto narrativo de Ciencias Sociales (*véase* la Propuesta Nº 7 para Ciencias Sociales EGB 1, página 18). Asimismo, es posible invitar a los padres y presentar los resultados del trabajo en alguna de las unidades didácticas propuestas para Ciencias Naturales (*véase* el cuadernillo de EGB 1). Para esta presentación, cada niño puede quedar a cargo de la lectura de un texto, que deberá practicar para leer de manera fluida.

7

DE LAS IDEAS A LOS TEXTO
SITUACIONES GENERALES

La escritura de textos requiere que los niños aprendan las formas de organizar la información propias de un estilo de lenguaje escrito. El lenguaje escrito tiene formas distintas del lenguaje oral por las características diferentes de los contextos de comunicación en los que se habla y se escribe.
A diferencia del texto oral, en los textos escritos es necesario que la información se presente de manera integrada y explícita. Como el escritor no suele estar presente cuando el lector lee el texto, el lector no puede pedir aclaraciones y debe encontrar en el texto toda la información que necesita para comprenderlo. Por ello, en los textos escritos se debe utilizar un vocabulario preciso y presentar las ideas en forma clara y explícita, jerarquizadas y cohesionadas a través del uso de conectores y de proposiciones subordinadas.
Producir textos bien estructurados no es una tarea fácil o sencilla. Por el contrario, supone la realización de diversos procesos simultáneos que permiten elaborar las ideas y transformarlas en lenguaje escrito, recurriendo a todos los conocimientos lingüísticos que se poseen.

Los procesos involucrados en la escritura de textos son:

- planificar las ideas que queremos escribir, considerando a quién va dirigido el texto, qué forma va a tener, cómo se va a organizar la información;
- redactar o traducir las ideas que queremos decir en lenguaje escrito, en una secuencia de palabras, eligiendo términos precisos que conforman oraciones conectadas entre sí, bien ordenadas, con la puntuación requerida para organizar el significado;
- revisar y corregir, leer y releer lo que escribimos para comprobar si el texto expresa bien nuestra intención, si es apropiado para aquellos que lo van a leer, si es coherente, es decir, si es clara la idea central y los subtemas, si las partes del texto están bien conectadas, si tiene la forma adecuada al tipo de texto, si la ortografía es correcta y la sintaxis, apropiada;
- pasar en limpio una vez que se hayan realizado las sucesivas revisiones y correcciones.

Estos procesos no se producen uno después del otro sino que, al mismo tiempo que se van escribiendo fragmentos, se los va revisando, corrigiendo y se va planificando cómo seguir adelante. Además, estos procesos pueden repetirse todas las veces que sea necesario, según la dificultad del texto que se está escribiendo.

Propuestas

ÀC—mo se ense–a a escribir textos?

En las primeras experiencias de escritura de un texto los niños creen que escribir consiste simplemente en ir poniendo las ideas sobre el papel a medida que van surgiendo. Los niños desconocen que todo texto es resultado de un complejo proceso de elaboración.
Para que los niños aprendan a escribir textos no es suficiente el hecho de que estén en contacto con materiales escritos. Los niños necesitan participar de variadas y frecuentes situaciones de escritura junto con un adulto que les señale y explicite cómo es el proceso de composición. Asimismo, el maestro debe dar apoyo a los niños durante el proceso de escritura para que el texto escrito resultante sea la re-construcción lo más acertada posible de las ideas de los niños.

Para enseñar a escribir textos es importante que el maestro ayude a los niños a:

- conocer la forma de diferentes tipos de texto y el uso que puede hacerse de cada uno de ellos en la comunicación de las ideas y sentimientos;