

Kaufman, Ana María
Leer y escribir : el día a día en las aulas / Ana María Kaufman ; con colaboración de:
Celina Wuthenau...[et.al.] ; dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. - Buenos Aires : Aique
Grupo Editor, 2007.
256 p. ; 16x23 cm. (Nueva Carrera Docente)

ISBN 978-987-06-0114-2

1. Lengua. 2. Educación Primaria Básica. I. Wuthenau, Celina, colab. II. Gvirtz, Silvina.
dir. III. Título
CDD 372.6

Dirección editorial

Teresita Valdetaro

Coordinación Aique Educación

Silvia Hurrell

Edición

Cecilia Repetti

Copiedición

Maricel Besse - María Amelia Macedo

Corrección

Cecilia Biagioli

Diseño de colección y Supervisión gráfica

Verónica Uher - Victoria Maier

Foto de tapa

Andy Sfeir



© Copyright Aique Grupo Editor S. A.

Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad de Buenos Aires

Teléfono y fax: 4867-7000

E-mail: editorial@aique.com.ar - <http://www.aique.com.ar>

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

ISBN: 978-987-06-0114-2

Primera edición

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en diciembre de 2007 en
Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.


El abecé de...

Ana María Kaufman (Coord.)

Celina von Wuthenau

Marcela Marguery

Andrea Zaidenband

Javier Maidana

● Leer y escribir: el día a día en las aulas

Colección dirigida por Silvina Gvirtz


AIQUE
Educación

El abecé de...

Leer y escribir:
el día a día en las aulas



Ana María Kaufman es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En esta misma casa de estudios, dirige un proyecto de investigación (UBACYT). Asimismo, es Coordinadora y Directora de investigación en el área de Lengua del Proyecto Escuelas del Futuro, de la Universidad de San Andrés. También, se desempeña como profesora de diversas maestrías en distintas universidades y directora de tesis de maestría. Es asesora de la asignatura Lengua, del colegio Alas de El Palomar, provincia de Bs. As. Ha escrito numerosas publicaciones sobre la especialidad.

ESCUELA PRIMARIA
NTRA. SRA. DE LA GUARDIA

MARIA ELISABET FEHRANTE
DIRECTORA
NIVEL E.G.B.

● Leer y escribir:
el día a día en las aulas

Índice

Introducción.....	11
Acerca de este libro.....	15
1. Qué enseñamos.....	17
Prácticas sociales de lectura y escritura.....	20
Sistema de escritura.....	21
Lenguaje escrito.....	22
Reflexión y sistematización sobre la Lengua.....	24
2. Cómo comienza la alfabetización.....	27
¿Cómo leen los niños que “todavía no saben leer”?.....	27
Leer a través del maestro.....	28
Leer por sí mismos.....	29
¿Qué enseñamos a los niños para que aprendan a leer y cómo sabemos si lo están logrando?.....	32
En las situaciones de lectura a través del maestro.....	32
En las situaciones de lectura por sí mismos.....	37
¿Cómo escriben los niños cuando todavía “no saben escribir”?.....	44
Escribir a través del maestro.....	44
Escribir por sí mismos.....	44
Ejemplos de los diferentes niveles de escritura.....	46
¿Qué enseñamos para que los niños aprendan a escribir y cómo sabemos si lo están logrando?.....	55
En las situaciones de escritura a través del maestro.....	55
En las situaciones de escritura por sí mismos.....	61
3. Cómo organizamos las actividades.....	65
Aspectos didácticos generales.....	65
A) Situaciones fundamentales de lectura y escritura.....	66
B) Dinámicas de interacción.....	76
C) Materiales didácticos en el aula.....	79
Modalidades organizativas de las actividades.....	84
1. Actividades habituales.....	85
2. Proyectos institucionales.....	86
3. Proyectos de producción de textos en el aula.....	86
4. Secuencias de lectura.....	87
5. Situaciones de reflexión y sistematización.....	87

4. El día a día en las aulas: actividades habituales	89
A) Biblioteca del aula	89
¿Cómo conseguimos libros para todos?	89
¿Qué materiales son convenientes?	90
¿Cómo la organizamos?	91
¿Cómo se llevan a cabo los préstamos semanales o quincenales?	92
B) Lectura de cuentos	92
¿Cómo se crea un clima propicio para leer cuentos?	93
¿Cómo leemos los cuentos?	93
¿Cómo llevamos un registro de las lecturas realizadas?	95
¿Y las novelas?	95
C) Lectura para otros	95
D) Taller de escritura	96
E) Selección de poesías para el café literario	101
¿Cómo lo haremos?	103
F) Reflexión y sistematización ortográfica	104
Corrección ortográfica de cuadernos y carpetas	104
Reflexión ortográfica semanal	106
5. El día a día en las aulas: proyectos institucionales	109
Centro de Lectura para Todos (CLT) "Los libros no muerden"	109
¿Qué es un centro de lectura?	110
Un poco de historia	111
Incorporación y encuentros	113
El espíritu del Centro de Lectura para Todos	115
Selección de textos y ensayos	116
Funciones y grabaciones	119
Impacto en los participantes	120
Impacto en los coordinadores y en las familias	122
Obras recomendadas, utilizadas en los CLT	125
Bibliografía de este apartado	127
Feria del libro	127
Material de préstamo	129
Clima de expectativa e inclusión de toda la comunidad escolar	130
Registro de los préstamos	130
Devolución del material	132
Dificultades al realizar una feria del libro por primera vez	132
6. El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos	137
Proyecto "Colorín Colorado, los cuentos han empezado"	141
Fundamentación	141
Desarrollo del proyecto	143
Proyecto "Enciclopedia de animales"	152
Fundamentación	152
Desarrollo del proyecto	154
Proyecto: "Fábulas para leer volando o para volar leyendo"	164
Fundamentación	164
Desarrollo del proyecto	166
Bibliografía recomendada	175
Proyecto: "Abrimos el telón"	176
Fundamentación	176
Desarrollo del proyecto	176
Bibliografía recomendada	185
Proyecto: "Autobiografías autorizadas"	187
Fundamentación	187
Desarrollo del proyecto	188
Bibliografía recomendada	196
7. El día a día en las aulas: secuencias de lectura	197
Seguir a un autor: Ema Wolf	197
Lecturas recomendadas de Ema Wolf	203
¿Quién cuenta "Caperucita Roja"?	203
Desarrollo de la secuencia	204
Lecturas recomendadas	206
¿"Caperucita" para Segundo Ciclo?!	207
Un poco de historia	208
Desarrollo de la secuencia	208
Anexo	212
8. El día a día en las aulas: situaciones de reflexión y de sistematización sobre la lengua	219
A) Secuencia para reflexionar sobre las cuestiones verbales	220
Situación 1: Identificación de los verbos	222
Situación 2: Concordancia verbal	223
Situación 3: Concordancia verbal	224
Situación 4: Concordancia verbal	226
B) Secuencia para reflexionar sobre la puntuación	228
C) Situación para reflexionar sobre la ortografía literal	234

9. Cómo evaluamos	239
Expectativas de logro para algunos aprendizajes de Primer Ciclo	239
Construyendo instrumentos de evaluación.....	246
Para terminar... los agradecimientos	249
Bibliografía	251
Sobre los autores	255

Introducción

Nadie puede empezar a aprender aquello que ya cree saber.
Epicteto, filósofo estoico, siglo I.

A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mi nivel de expectativas, porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción, no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende.

Myriam Nemirovsky, 1988.

Los dos epígrafes que encabezan esta introducción pertenecen a dos personas que, a pesar de que las separan veinte siglos y vivieron experiencias muy distintas, coinciden en una idea que nos interesa comentar. Epicteto fue un filósofo estoico que vivió entre los años 50 y 130 de nuestra era. Myriam Nemirovsky vive en España y es una querida colega que comparte nuestras preocupaciones y tareas para mejorar la calidad de la lectura y la escritura de los niños. El primero, desde su preocupación por los problemas morales; y la segunda, desde su experiencia como capacitadora de maestros en ejercicio, nos invitan a reflexionar —en los dos textos mencionados— acerca de un escollo difícil de sortear cuando la propuesta es revisar determinadas ideas o saberes y modificarlos o reemplazarlos por otros. Tenemos plena conciencia de que es difícil que alguien se plantee la posibilidad de abandonar una manera de enseñar si considera que su quehacer es exitoso.

En este texto, vamos a proponer a los maestros el desafío de revisar su propia mirada acerca de la alfabetización de sus alumnos, es decir, acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. Nos referiremos particularmente a nuestra experiencia desarrollada en el Proyecto Escuelas del Futuro (PEF), coordinado por la Universidad de San Andrés (UdeSA), y que cuenta con el apoyo de las Fundaciones Bunge y Born, Cepas Argentina, Ethos, Familia Galperín y Fundación por Pilar. El PEF constituye un proyecto de investigación-acción en instituciones del sistema educativo, tanto en lo que respecta a la gestión institucional como en su propuesta didáctica. Trabajamos con escuelas que tienen una población de alto riesgo con la convicción de que es posible mejorar la calidad de la educación de esos niños.

La invitación a que los docentes revisen su propia mirada responde al propósito de no repetir con los maestros lo que, a veces, ellos mismos ponen en juego con los niños de sectores carenciados: dejar de proponerles desafíos por subestimar sus capacidades. Porque estamos absolutamente convencidos de que “quien subestima, subdesarrolla” —como dijo en una oportunidad Josette Jolibert, otra colega que ha trabajado en Chile para mejorar la calidad de la lectura y la escritura de los alumnos—, decidimos escribir este libro en el que retomaremos muchas ideas que ya han sido publicadas anteriormente y agregaremos otras construidas en nuestra experiencia con docentes de las escuelas PEF.

En otras palabras: no subestimaremos la potencia de quienes enseñan ni de quienes aprenden, porque confiamos en sus posibilidades de desarrollo.

No obstante, es verdad que repetidamente nos resultó difícil lograr que algunos docentes modificaran su accionar en el aula porque —no sólo los maestros, sino también la mayor parte de los adultos, independientemente de la profesión a la que se dediquen— creen saber cómo se enseña a leer y a escribir. Esa creencia está edificada sobre el recuerdo de la propia experiencia y sobre un discurso colectivo mil veces escuchado.

Este discurso sostiene, por ejemplo, que la enseñanza de la lectura y la escritura en primer año comienza con la enseñanza de las letras y sus sonidos. Supone, asimismo, que este conocimiento de la relación entre las letras y los fonemas correspondientes garantiza la posibilidad de los niños de leer y de escribir textos. La gran paradoja surge, entonces, cuando los alumnos no pueden leer ni escribir y repiten primer año, a pesar de conocer todas las letras y sus sonidos... ¿Será que esa información es necesaria, pero no suficiente?

“Estos chicos no leen”; “No les gusta llevarse libros a sus casas”; “El descifrado les cuesta tanto esfuerzo que se cansan y desisten”; “No se les puede prestar libros, porque no los devuelven o los devuelven rotos o manchados”; “El año pasado tenía muchos ejemplares en la biblioteca del aula y a fin de año me quedé sin nada; prefiero que los lean en clase cuando terminan sus tareas y no que se los lleven. De este modo, me aseguro de tener siempre libros en la biblioteca del aula”.

Estos comentarios iniciales al abordar el tema de la lectura en una de nuestras escuelas fueron el disparador de dos preguntas necesarias: ¿por qué a los alumnos no les gusta leer? y ¿cómo revertir esta situación?

El mandato social carga a la escuela con la obligación ineludible de enseñar a leer y a escribir. Y por ello, desde su ingreso a la institución, se desplegarán innumerables estrategias para lograr este objetivo. Por lo general, estas estrategias apuntan a la sonorización de las letras en los primeros años, a la lectura en voz alta con posterioridad y a la lectura comprensiva de textos comunes a todos los alumnos en el Segundo Ciclo. El principio teórico que las sustenta es la concepción de la lectura como la sonorización de la palabra escrita, como un mero descifrado en el que la obtención del significado queda relegada a una etapa posterior. Esta teoría de la enseñanza de la lectura en la vida concreta de nuestras aulas deriva en las siguientes prácticas docentes.

En primer lugar, a los alumnos se les presentan textos cortos para pasar a textos cada vez más largos. Sin embargo, no todos los textos cortos son simples ni todos los largos son complejos... Del mismo

modo en que es difícil creer que alguien se entusiasmaría al leer textos como "Ese oso se asoma" o "Ema ama a Momo".

En segundo lugar, la lectura en voz alta es una práctica habitual en las escuelas. Se elige un texto del libro de lectura, del manual o, en el mejor de los casos, de una novela que todos comparten, y la maestra va designando a sucesivos lectores. Suele ser una clase de tensión para los que leen mal y de aburrimiento para los que leen bien, que pueden sentir fastidio ante los balbuceos entrecortados de algunos de sus compañeros.

En tercer lugar, en numerosas oportunidades, el criterio de selección de las lecturas suele estar sustentado por un afán de transmitir virtudes y buenos ejemplos, sin tomar en cuenta la calidad literaria de los textos. Por lo general, esa pretensión de un control absoluto trae aparejado un inevitable empobrecimiento del universo de las lecturas posibles.

En cuarto lugar, las lecturas suelen ser un disparador para enseñar nociones gramaticales que, simplemente, destrozan el texto.

Es difícil pensar que, de este modo, los alumnos construirán un vínculo placentero con la lectura. Creemos que se aprende aquello que tiene sentido para uno y que se aprende a escribir escribiendo y a leer, leyendo. Sabemos que el futuro escolar de nuestros niños se basa en un desarrollo creciente de las habilidades cognitivas para comprender textos cada vez más complejos, sabemos que saber leer no es sólo deletrear un texto, sino construir su significado. "Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita..." (Lerner, 2001: 115). Pero sabemos también que la lectura abre mundos insospechados, que presta sus alas al alma para vagar libremente, que las palabras son la puerta de la libertad.

Pertenecer al mundo es poder dialogar con él. Y para poder hacerlo, precisamos de las palabras. ¿O es que acaso se conoce aquello que no se puede nombrar? Cuando nuestros alumnos pertenecen a comunidades marginales, ¿cómo integramos a estas comunidades en el universo lector de la sociedad? Devolviéndoles la

palabra a través de las lecturas. Cuando esta no abunda, los libros nos prestan las suyas.

Es fundamental recuperar el placer de la lectura para toda la comunidad escolar. Leer por leer, leer para crecer, leer para ampliar el horizonte, para darle color a la vida, para soportar la vida. No menos importante es que los niños aprendan a escribir para que puedan comunicarse y expresarse no solo a través de la palabra dicha. Nuestra propuesta es dar pequeños pasos y avanzar poco a poco sin abandonar los pasos que se van conquistando. No es una propuesta novedosa, solamente plantea una manera particular de llevar adelante distintas estrategias para alcanzar estas metas. Si logramos que tanto los padres, los maestros y los amigos reflexionen sobre la real importancia de los libros en sus vidas, otro rayito de luz contribuirá, seguramente, a entibiar la escuela.

ACERCA DE ESTE LIBRO

Este libro fue pensado inicialmente como un módulo interno dedicado a la capacitación de los maestros que participan en el PEF. Por esa razón, intentamos incluir en él aquella información básica que podría ayudar a nuestros docentes a organizar las propuestas que presentarían a sus alumnos a fin de que aprendan a leer, a escribir, y a abordar las reflexiones y sistematizaciones sobre la lengua necesarias para poder mejorar la calidad de sus prácticas de escritura y lectura. Ciertas circunstancias de la tarea de capacitación docente incidieron para que esta publicación tuviera las características de un texto menos privado.

En el capítulo 1, "Qué enseñamos", intentamos llegar a un acuerdo con el lector acerca de nuestro objeto de enseñanza: ¿leer?, ¿escribir?, ¿las letras?, ¿las reglas ortográficas?, ¿gramática? En el capítulo 2, "Cómo comienza la alfabetización", abordamos una etapa muy especial de la enseñanza de la lectura y la escritura que tiene lugar en el primer año escolar. En el capítulo 3, "Cómo organizamos las actividades", caracterizamos las diferentes modalidades de enseñanza que permitirán a los niños poner en juego distintas estrategias, y a

los maestros, intervenir de diversas maneras para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Los capítulos 4 al 8 están dedicados a exponer algunos ejemplos de experiencias correspondientes a las diferentes modalidades caracterizadas en el capítulo 3, desarrolladas en las escuelas PEF a lo largo de toda la escolaridad. Finalmente, en el capítulo 9, "Cómo evaluamos", exponemos algunas expectativas de logro para Primer Ciclo y esbozamos ciertos criterios en función de los cuales elaboramos algunos instrumentos de evaluación que están siendo actualmente objeto de investigación.

Alberto Manguel, en su maravilloso libro *Una historia de la lectura*, incluye una reflexión que queremos destacar en esta introducción, porque refleja exactamente lo que sentimos al terminar este trabajo. En él comenta que la relación entre el escritor y el lector presenta una paradoja maravillosa porque, para que un texto esté terminado, el escritor debe retirarse, dejar de existir. Y agrega que, mientras esté presente, el texto no está completo y recién cobra existencia cuando el escritor lo abandona. Y finaliza con estas palabras: "En ese momento, la existencia del texto es silenciosa hasta que el lector lo lee. Sólo cuando ojos capacitados entran en contacto con los signos de la tablilla, comienza la vida activa del texto. Toda escritura depende de la generosidad del lector" (Manguel, 2005: 193).

Apropiándonos de las palabras de Manguel, apelamos a la generosidad de nuestros lectores para que llenen los huecos que involuntariamente presente nuestro trabajo, reparen sus falencias y avancen más allá de donde nosotros llegamos.

Ana María Kaufman

CAPÍTULO 1

Qué enseñamos

Ana María Kaufman

Para enseñar bien, es indispensable tener claro qué es lo que vamos a enseñar, es decir, cuál es nuestro objeto de enseñanza. Las investigaciones didácticas actuales han revisado y planteado debates acerca de los contenidos de enseñanza de los diferentes ámbitos disciplinares que coexisten en las escuelas: se discutieron y actualizaron los contenidos para enseñar en Matemática, en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales. Dentro de este universo, el contenido de la asignatura Lengua se ha ido modificando fuertemente en las últimas décadas.

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura.

Delia Lerner, 2001: 85

Es importante aclarar que la caracterización del objeto de enseñanza no es un tema abstracto, de mero valor teórico, alejado de la vida en la escuela.

Durante muchos años, se consideró que el contenido que se ha de enseñar para que un niño se iniciara en la lectura y la escritura eran "las primeras letras". La idea subyacente consistía en que el texto era una suma de palabras que, a su vez, constituía una suma de letras; de modo que bastaba con enseñar las letras y cómo "juntarlas" para ir formando palabras, luego oraciones y, por último, textos. En los gra-

dos más avanzados, los contenidos de las horas de Lengua estaban constituidos, básicamente, por cuestiones gramaticales y ortográficas. En este sentido, la idea era que, conociendo gramática y ortografía, el niño iba a estar capacitado para leer y escribir.

Más adelante, los aportes de la lingüística del texto y la pragmática introdujeron otros saberes como necesarios, entre ellos, algunas características de los distintos tipos de texto y ciertas nociones textuales, tales como la cohesión y la coherencia de las escrituras. Entonces se decidió disminuir la cantidad de horas que se destinaban a la enseñanza de ortografía y gramática, para dedicarlas a dar a conocer las características formales de los distintos tipos de texto y dichas nociones de cohesión y coherencia.

Pero la situación no tenía coherencia, hasta tal punto que hace más de diez años decíamos:

En lo que respecta al contenido de Lengua, coexisten en los programas temas que provienen de diferentes teorías lingüísticas. Sujetos, modificadores directos, tipos de texto, comunicación, adjetivos, cohesión y coherencia textual, verbos y pronombres bailan una anarquizante danza delante de los ojos azorados del docente. El resultado consiste en una transmisión inconexa de estos conceptos a cargo de maestros que tienen que aparentar tranquilidad frente a los ojos azorados de sus alumnos.

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, 1993:13.

La acertada reflexión didáctica de Lerner mencionada anteriormente, que concibe *las prácticas sociales de lectura y escritura* como el centro del objeto de enseñanza, constituye un aporte inestimable para abandonar este escenario. El aprendizaje de estas prácticas se da a lo largo de un prolongado proceso de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos.

Por ejemplo, leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar

en este proceso de transacción con el texto. Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas: el lector interpreta, anticipa; cuando algo no tiene sentido o resulta contradictorio, vuelve atrás a fin de verificar si leyó mal o si el texto tenía algún error; infiere lo que no está escrito explícitamente...

Si partimos de esta concepción de lectura, nuestro accionar en el aula tenderá a proponer situaciones en las que los niños desplieguen este tipo de estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de diferentes textos de circulación social. Si, por el contrario, concebimos la lectura como la capacidad de reconocer las letras, identificar los fonemas correspondientes y establecer la relación entre ambos para acceder al significado, propondremos actividades que apunten a garantizar esos conocimientos y asociaciones.

Ahora bien, para poder participar con solvencia en las prácticas sociales de lectura y escritura de diferentes tipos de textos, los alumnos deben apropiarse del *sistema de escritura* y del *lenguaje escrito*. Numerosas investigaciones psicogenéticas han puesto de manifiesto que los niños se aproximan simultáneamente a estos dos aspectos de los textos cuando realizan prácticas de lectura: el sistema de escritura y el lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991a y 2001; Teberosky, 1991; Tolchinsky, 1993).

Entendemos por *sistema de escritura* a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos. El *lenguaje escrito*, que Claire Blanche-Benveniste (1982) denominó *lenguaje que se escribe*, alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera.

En función de las investigaciones pioneras de Ferreiro y Teberosky, hace ya casi tres décadas que comenzaron a legalizarse las escrituras no convencionales de los niños: los grafismos primitivos, las escrituras sin control de cantidad, las unigráficas, las que exigen diferencia-

ción para representar distintas palabras, las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas, que todavía no respetan las convenciones ortográficas. Estas producciones son consideradas verdaderas "escrituras" que enfrentan al niño con situaciones potenciales de conflicto cognitivo necesarias para el crecimiento intelectual en lo que se refiere al aprendizaje del sistema de escritura. Comenzaron a ser aceptados, asimismo, los textos infantiles que dan cuenta del proceso por el cual los pequeños van apropiándose de las características de los diversos géneros del lenguaje escrito. Actualmente, conocemos también "lecturas" que preceden a la lectura convencional. Estas cuestiones serán desarrolladas con mayor detalle en el capítulo 2, "Cómo comienza la alfabetización".

Volviendo al tema del objeto de enseñanza de la asignatura Lengua, ¿qué enseñamos?, ¿qué esperamos que aprendan nuestros alumnos a través de nuestra propuesta didáctica? Nuestro objetivo es que los alumnos se apropien adecuadamente de las *prácticas sociales de lectura y escritura*, de las características de nuestro *sistema de escritura*, de las diferentes variantes del *lenguaje escrito* y accedan, asimismo, a cierto nivel de *reflexión y sistematización sobre la lengua*.

PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA

Esperamos que nuestros alumnos participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de texto de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y se escribe fuera del ámbito escolar. Esto significa que leeremos y escribiremos con ellos desde el comienzo de su escolaridad libros de cuentos, revistas, periódicos, textos de información científica, etcétera. El mejor camino para llegar a ser un buen lector de la prensa se construye a través de múltiples lecturas críticas de la misma. Para disfrutar del talento de los buenos escritores, es importante tener la posibilidad de realizar prolongadas y sucesivas incursiones en el mundo literario. Del mismo modo, si queremos que nuestros alumnos aprendan Ciencias Sociales y Naturales, debemos proporcionarles desde el comienzo —

y a lo largo de toda la escolaridad— un contacto permanente con textos que contengan esas informaciones.

SISTEMA DE ESCRITURA

Propondremos situaciones para que los niños se vayan apropiando progresivamente de nuestro *sistema de escritura*. Inicialmente avanzarán hasta descubrir las características *alfabéticas* del sistema y, una vez comprendida esta faceta, deberán continuar explorando y apropiándose de los aspectos no alfabéticos, es decir, los *ortográficos*.

En este sentido, es importante que los maestros cambien el rumbo de sus intervenciones cuando los niños ya han comprendido que nuestro sistema de escritura es alfabético. ¿Qué queremos decir con esto? Que surge la siguiente paradoja: en el nivel inicial y a comienzos del primer año, los docentes hacen enormes esfuerzos para que los niños relacionen la escritura con la sonoridad. Preguntas tales como "¿Cuáles nombres comienzan con el mismo sonido?", o bien "Si escribimos *pato*, ¿habrá alguna *A*? A ver, decí la palabra *pato* a ver si te suena alguna *A*...", son frecuentes y fructíferas en esos momentos del aprendizaje. Ahora bien, cuando el niño comprende esa relación, cree que nuestro sistema de escritura es puramente alfabético y escribe sin espacios entre palabras, regularizando la ortografía a su manera (una sola letra para el fonema /s/, una sola letra para el fonema /b/, no incorporan la letra *H*, aviaunavesunanenaceseyamavacaperusitaroja, etcétera). Ese es el momento en que el maestro debe guiar a los alumnos en la construcción de otras estrategias para saber que, cuando se dice /s/, puede escribirse una *S*, una *C* o una *Z*, por ejemplo. Debe ayudarlos a cambiar el rumbo y comprender que la ortografía no puede ser inferida a partir de la sonoridad del lenguaje, sino que las decisiones sobre la escritura de las palabras deben ser tomadas en virtud de otros criterios implicados en la norma ortográfica que rige la escritura del castellano.

Nos referimos a las restricciones de la correspondencia entre grafemas y fonemas que no responden a la condición estrictamente alfa-

bética: una letra para un sonido y sólo ese sonido para esa letra. Es interesante plantear que, de nuestro alfabeto, sólo tres vocales (A-E-O) y tres consonantes (T-F-L) cumplen con ese requisito puramente alfabético. Como nuestro sistema tiene una base alfabética, pero mucho componente ortográfico no alfabético, las demás letras pueden compartir la misma sonoridad (B-V, LI-Y, S-C-Z, G-J, Y-I), o bien, tener una doble sonoridad (C, G), o incluso, carecer de sonoridad (H, U en GUE o en QUE), etcétera. Por esta razón, la norma ortográfica indica qué letra debe ir en cada palabra cuando la sonoridad no es suficiente para decidir qué letra debe colocarse¹.

El aprendizaje ortográfico se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad y constituye un proceso complejo que comienza cuando los niños trascienden esa escritura regularizada alfabéticamente y empiezan a preguntar con cuál letra se escriben aquellas palabras cuya sonoridad permite más de una opción.

LENGUAJE ESCRITO

Simultáneamente, los niños participarán de situaciones didácticas en las que irán conociendo las propiedades del lenguaje escrito.

Insistimos en la simultaneidad de la reconstrucción del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Hace ya varios años decíamos:

La historia de la enseñanza de la escritura exhibe una serie de métodos en los que se advierte claramente la concepción subyacente: el alumno debe aprender primero el sistema de escritura y, recién cuando domine el conocimiento acerca de la forma de las letras y su relación con la sonoridad, unido a las convenciones de separación entre palabras, algunos signos de puntuación, etc., podrá acceder a relacionarse con el lenguaje escrito encarnado en los textos de circulación social (tarea que la escuela no suele asumir, porque habitualmente limita la oferta lectora a textos didácticos incluyendo, en el mejor de los casos, algunos textos literarios). La lectura de noticias, editoria-

¹ Para ampliar la información referente a la ortografía, su enseñanza y evaluación, recomendamos consultar: Kaufman (2005): "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", *Lectura y Vida*, año 26, páginas 6 a 20.

les, instructivos, textos publicitarios, cartas, reportajes, etc., queda librada a las posibilidades extraescolares de los alumnos. Dentro de esta concepción, durante el primer período de su alfabetización (que puede extenderse a todo el primer año escolar), el niño está condenado a tener una íntima y cotidiana relación con enunciados tales como "Mamá amasa la masa", "Ema upa a su pipi", "Moma upa a mi pío" o "Esa osa se asa sola". Quiero aclarar que estas frases no han sido inventadas por mí (no es fácil tener una imaginación tan frondosa...), sino que han sido recolectadas en cuadernos y libros escolares. Antes de continuar, pediría al lector que anticipe qué puede hacer Ulises en un cuaderno de primer grado. Tengo la certeza de que le va a resultar bastante dificultoso acertar. Aparentemente el personaje mencionado en dicho cuaderno no tendría mucha relación con el protagonista de *La Odisea*, ya que este Ulises se dedica a... ¡ulular la ola! Sí. La frase "Ulises ulula la ola" aparecía encarnada en una inocente caligrafía infantil en un cuaderno de primer grado, seguida por un rutilante "¡Muy bien!". Y me pregunto: ¿qué es lo que estaba "muy bien"? ¿La posibilidad de copiar sin errores algo casi ininteligible e impro-nunciabile que no forma parte de ningún género textual? Si se tratase solamente de un trabajo de destreza manual, la situación no sería demasiado grave. Pero este tipo de enunciados conlleva una consecuencia más severa vinculada con la lectura, que consiste en entorpecer o imposibilitar las posibilidades anticipatorias del lector. Cuando afirmo que esta consecuencia es severa, lo hago desde el marco aportado desde hace varias décadas por importantes investigaciones psicolingüísticas que han evidenciado fehacientemente que la anticipación es una de las estrategias básicas que ponen en juego los lectores expertos...

Ana María Kaufman, 1998: 49-50.

Estamos convencidos de que el aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar, simultáneamente, desde el comienzo de la alfabetización. Asimismo, sostenemos que los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos. Por esta razón, nuestra propuesta didáctica incluye, desde las salas del nivel inicial y las aulas de primer grado, la posibilidad de leer y producir la enorme variedad discursiva que ofrecen los textos de circu-

lación social. Los alumnos deben estar en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, etc., desde que entran en la escuela, y los irán escribiendo y leyendo de diferentes maneras hasta que puedan hacerlo de manera convencional.

REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN SOBRE LA LENGUA

Es bastante frecuente que el contenido de Lengua en Segundo Ciclo consista, principalmente, en la enseñanza de reglas ortográficas, en el análisis de las oraciones y de las clases de palabras. El problema más importante es que mucho tiempo que podría ser dedicado a situaciones de lectura y escritura se utiliza para la transmisión de este tipo de nociones. Muchos docentes que se inscriben en una postura constructivista de la enseñanza de la Lengua y que comparten nuestra postura de que se aprende a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos plantean si debemos formar niños gramáticos o personas que sepan leer y escribir. Argumentando que las reflexiones y sistematizaciones de cuestiones vinculadas con la gramática oracional no contribuían a mejorar las habilidades lectoras ni las posibilidades escritoras de los alumnos llegaron, incluso, a proponer que se abandonara la enseñanza de la gramática oracional en la escuela primaria.

Nuestra posición difiere de ambos extremismos. Creemos que, en efecto, la enseñanza de las clases de palabras y de las nociones de gramática oracional desarticuladas de los textos no constituyen una contribución feliz para la formación de buenos lectores ni incide positivamente en que los niños escriban mejor, pero esto no significa que consideremos que no deban trabajarse estos aspectos con los alumnos.

Hay estrategias que garantizan la cohesión de cualquier tipo de texto. Muchas veces hemos escuchado en las clases opiniones de los niños acerca de escritos realizados por sus compañeros ("repetir tanto queda mal", "así no se entiende", "quedaría

mejor si le pusiéramos dos puntos", "no se sabe quién está hablando", etc.), que sugieren directamente la aplicación de alguna de dichas estrategias. La sustitución lexical (uso de sinónimos), la pronominalización (uso de pronombres), la elipsis (o supresión; un caso típico de elipsis sería, en castellano, el sujeto tácito o desinencial) son estrategias que ningún docente dudaría en sugerir a sus alumnos para la elaboración de sus textos. ¿Dónde estaría, entonces, la diferencia con nuestra propuesta? Si se trata de no poner nombres a las cosas, es decir, de no designar a los pronombres: pronombres, o al sujeto: sujeto, se trataría de una cuestión secundaria, que no ameritaría una discusión. No existe ninguna razón para que un niño de grados medios no pueda designar los elementos constitutivos de los textos por sus nombres.

Ana María Kaufman, 1998: 142.

Pero no se trata solamente de enseñar las denominaciones de las diferentes unidades de la lengua. Intentaremos explicar esto a través de un ejemplo.

Hace un tiempo, en una clase de 4.º grado, los alumnos estaban corrigiendo junto con la maestra un borrador de un cuento escrito por un compañero. El personaje central se llamaba Juan, y el fragmento que estaban analizando era el siguiente: "Los aullidos se oían cada vez más fuertes en la oscuridad del campo. Juan estaba muy asustado y comenzó a temblar. Al cabo de unos minutos, Juan empezó a gritar y se tapó la cabeza para no oírlos. Pedro, el amigo de Juan, intentó calmarlo pero no tuvo éxito".

Lo primero que sugirieron fue suprimir "Juan" en la tercera oración para no repetir tanto. Luego transformaron la oración siguiente de esta manera: "Su amigo Pedro intentó calmarlo pero no tuvo éxito". La maestra les explicó que el primer cambio que propusieron consistía en omitir el sujeto, les comentó que esa oración quedaba con un sujeto tácito y que la idea que habían tenido era excelente para que el texto quedara mejor. Un niño comentó: "¡Ah! El sujeto tácito es ese que no está, pero uno sabe cuál es, ¿no? Lo sabés porque está dicho en alguna parte del cuento. Tiene que estar". Esta alternativa implicó,

por un lado, que los chicos conocieran la denominación correcta (que constituye un dato de gramática oracional) pero, a la vez, fue fuente de aprendizaje de un mecanismo adecuado de cohesión textual. En la cuarta oración del fragmento, la maestra les informó que, para evitar la repetición de "Juan", habían usado un pronombre. Los niños se sintieron muy orgullosos.

Situaciones como esta difieren sensiblemente de las clases de gramática en las que se proponen oraciones aisladas para identificar sujetos y predicados. Nos referimos a una escena repetida en las aulas: una maestra escribe en el pizarrón "Corrieron velozmente por el campo" y enseña que, en esta oración, el sujeto está tácito y es "ellos". Ningún niño duda un instante acerca de que si dice "corrieron" se trata de ellos o ellas. Ningún niño con una competencia lingüística normal cree que pueda decirse "ella corrieron" o "yo corrieron"... Lo que verdaderamente importa es por qué el sujeto no está expreso en esa oración. Y eso está estrechamente ligado a su posición en un texto.

Ahora bien, además de lo que acabamos de mencionar —los mecanismos de cohesión que rigen cualquier tipo de texto—, hay construcciones oracionales que suelen formar parte de algunos textos con mayor pertinencia que de otros. Por ejemplo, los textos argumentativos demandan el uso de oraciones complejas, con subordinaciones y conectores causales; los textos narrativos necesariamente van a incluir conectores temporales; las formas impersonales y la voz pasiva aparecen frecuentemente en las noticias periodísticas, etcétera. Creemos que dichas nociones deben ser tratadas cuando se encare la producción de los textos correspondientes pero, además, el docente debe proponer situaciones específicas de reflexión y sistematización. Sólo desde esta perspectiva, estas informaciones servirán para formar mejores lectores y escritores.

En el octavo capítulo, se proponen varias situaciones independientes de la reflexión y sistematización de las cuestiones ortográficas y gramaticales.

CAPÍTULO 2

Cómo comienza la alfabetización

Ana María Kaufman

En este capítulo, nos centraremos en las "escrituras" que producen los niños por sí mismos en primer año, antes de entender que nuestro sistema de escritura es alfabético, y en las "lecturas" que preceden a la lectura convencional y que implican pasos previos y necesarios para llegar a ella.

Asimismo, incluiremos cuatro cuadros en los que tratamos de pormenorizar qué es lo que tenemos que enseñar y cómo podemos valorar si nuestros niños están aprendiendo a leer y a escribir cuando todavía no han comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Estos cuadros podrán ser utilizados en segundo año cuando las lecturas y escrituras no convencionales de los alumnos perduren más allá del primer año escolar.

Queremos aclarar que, tanto en primer año como en segundo, estos niños participarán junto con los demás compañeros en las situaciones y modalidades organizativas de las actividades que se describen en el próximo capítulo. Esto significa que los maestros planificarán actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de escritura y secuencias de lectura para todos sus alumnos, además de las intervenciones específicas que pondrán en juego con los niños cuyo avance sea más lento.

¿CÓMO LEEN LOS NIÑOS QUE "TODAVÍA NO SABEN LEER"?

Los alumnos que "todavía no saben leer" pueden hacerlo a través de los adultos o de algún otro niño que ya sepa leer convencionalmente o por sí mismos mediante estrategias que también utilizan los lectores expertos (Lerner, 1996; Kaufman, 1998; Castedo, Siro y Molinari, 1999). Comentaremos ambas posibilidades.

Leer a través del maestro

Este tema será expuesto con mayores detalles en el próximo capítulo, pero queremos enfatizar su importancia en primer año. Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan.

La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el *lenguaje escrito*, que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, etcétera (es decir, de los diferentes géneros). Asimismo, ese lenguaje escrito incorpora la manera particular que, en cada caso, eligió el autor para narrar ese cuento destinado a un público infantil o adulto, para redactar esa noticia o esa nota de enciclopedia, dar las instrucciones en esa receta de cocina tomando en consideración al lector (es decir, los recursos discursivos puestos en juego).

La lectura del adulto no suele ser considerada como una verdadera lectura del niño. Por lo general, los docentes consideran que el alumno está leyendo sólo cuando lo hace por sí mismo.

Si así fuera, como en esta situación los niños pequeños tienen muchas más posibilidades de explorar cuestiones vinculadas con el sistema de escritura que aspectos centrales del lenguaje escrito, este contacto se vería muy postergado. ¿Cómo puede apropiarse un niño de 3 ó 4 años de la estructura narrativa de un cuento, de las características prescriptivas de una receta de cocina o de la naturaleza descriptiva de una nota de enciclopedia de animales, si no es a través de la lectura de un otro? ¿Cómo puede disfrutar ese mismo niño de las extraordinarias aventuras de sus personajes favoritos si no está vehiculado por una voz interpretante? Emilia Ferreiro, en un texto excelente, propone denominar *interpretación* al acto que transforma las marcas en objetos lingüísticos y sugiere llamar *intérprete* al sujeto

que realiza el acto de interpretación. Y luego agrega que, cuando este acto se realiza para un otro concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete, el intérprete se convierte en interpretante. "¿Cómo se pasa de la escritura-conjunto-de-marcas a la escritura-objeto-simbólico? A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico". (Ferreiro, 1996).

En las salas del nivel inicial y en las aulas de primero, los maestros dedican varias sesiones semanales a leer cuentos a sus alumnos. El objetivo consciente más generalizado suele ser "entretener a los niños" o "hacerles conocer historias interesantes". Cuando les leen un cuento, no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes, sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, de conocer la superestructura correspondiente al género (siempre van a encontrar un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio), de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos... Y esto vale para cualquier texto que los docentes lean a sus alumnos. Cada niño, en la medida de sus posibilidades, irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficacia para leer. Es importante señalar que, en este caso, los alumnos no exploran aspectos del sistema de escritura.

Consideramos que este derecho y este placer de incursionar en un texto a través de otro, que presta su voz entrañable para guiar la travesía, no debe interrumpirse cuando al alumno le llega el momento de convertirse en intérprete. Hay muchos niños a los que les resulta dificultoso leer o no les gusta hacerlo. El maestro-interpretante permitirá con sus lecturas que estos chicos sigan en contacto con el lenguaje escrito. Y tal vez llegue un día en que, casi sin darse cuenta, tomen el lugar del otro y comiencen a viajar solos por esos extraordinarios mundos posibles.

Leer por sí mismos

Veamos ahora la alternativa de que los niños pequeños lean por sí mismos. ¿Cómo, si todavía no pueden hacerlo convencionalmente? Pues usando las mismas estrategias básicas que los lectores exper-

tos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto.

Cuando los niños leen por sí mismos, no sólo se vinculan con el *lenguaje escrito*, también comienzan a explorar el *sistema de escritura*, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje.

En esta primera etapa de su aprendizaje, el niño anticipa el significado de los textos o de las palabras que están acompañados por imágenes o incluidos en objetos que tienen escrituras como, por ejemplo, los envases. Al comienzo, los niños centran su atención en la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podrán decir. Por ejemplo, ante una escena en la que aparecen en segundo plano unos aborígenes, unas carpas, unas lanzas y, en primer plano, un caballo, acompañada por el epígrafe "INDÍGENAS DEL NOROESTE", creen que en el texto dice *caballo*. Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación —por ejemplo, considerar que "caballo" no puede empezar con "i"—, y también atienden a la longitud de las escrituras con el mismo fin —en este ejemplo, advierten que la escritura tiene tres segmentos y que debe decir algo más que un solo nombre—. Finalmente, poco a poco, logran leer independizándose de las imágenes y de los soportes materiales.

También pueden leer por sí mismos textos breves, aunque no tengan imágenes, si el maestro proporciona información acerca del contenido total de lo que dice. Los niños, gradualmente, van identificando palabras o fragmentos de esos textos tomando como indicadores algunas letras conocidas y, también, la longitud de las escrituras. Según cuál sea el material que el docente proporcione, estará brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse, en mayor o menor medida, con el sistema de escritura y/o con el lenguaje escrito. Cuando les hace explorar el texto escrito de una estrofa de una canción conocida, el niño se vincula con el lenguaje escrito (advirtiendo, por ejemplo, que cada verso no ocupa todo el renglón y que eso sucede en el género poético) y con el sistema de escritura (utilizando letras para identificar palabras). En cambio,

escritos en tarjetas, su exploración se centra sólo en el sistema de escritura, porque en ese material no hay textos, sino palabras.

Poco a poco, los niños van aplicando las mismas estrategias que fueron construyendo en sus lecturas no convencionales —anticipar, coordinar informaciones, inferir, utilizar índices para autocorregir o corroborar sus anticipaciones, etcétera— para leer autónomamente textos, aunque no estén acompañados de imágenes ni cuenten con información exacta acerca de su contenido.

En estos casos, las situaciones didácticas revisten una importancia crucial, ya que deben brindar contextos válidos para que los niños puedan ir ensayando dichas coordinaciones.

Claudia Molinari, en un artículo denominado "La intervención docente en la alfabetización inicial", plantea lo siguiente: "Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, es decir, siempre acompañada de un contexto material y/o un contexto verbal". (Molinari, 2003: 64).

En cuanto al *contexto material*, Molinari aclara que muchos textos de circulación social suelen incluir dibujos o fotos. En estos casos, los niños anticipan el contenido del texto en virtud de las imágenes, y también a partir de las características materiales del portador, que brindan pistas acerca de su contenido (diarios, libros, envases, folletos, etcétera). El *contexto verbal* es proporcionado por el docente para trabajar con textos que no están acompañados por imágenes. En esos casos, el maestro brinda información global acerca de lo que está escrito. El trabajo intelectual que los niños ponen en acto cuando "leen" de estas dos maneras puede consistir en *anticipar lo que cree que dice o en ubicar dónde dice lo que él sabe que dice* (a partir de la información previa suministrada por el docente).

¿QUÉ ENSEÑAMOS A LOS NIÑOS PARA QUE APRENDAN A LEER Y CÓMO SABEMOS SI LO ESTÁN LOGRANDO?

En las situaciones de lectura a través del maestro

Tal como se señaló reiteradamente, leer es construir significado: jerarquizar la información, seleccionar la importante y desechar la accesoria, establecer relaciones entre diferentes datos incluidos en el texto, etcétera. Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están leyendo a través de su voz. El docente pone a los alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, les brinda la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios y se brinda a sí mismo como un modelo de lector en voz alta. En estas situaciones, los niños también conocen las características de los diferentes portadores de texto con los que interactuamos habitualmente: libros, periódicos, revistas, manuales de instrucciones, folletos, entre otros.

Muchos de los aprendizajes que los niños realizan a través del maestro podrán luego ser puestos en juego en situaciones de lectura por sí mismos, de escritura y de comunicación oral.

En los cuadros de lectura, en la columna izquierda, aparecerán los contenidos y las estrategias que esperamos que el niño adquiera y, en la columna derecha, ejemplos de algunos indicadores de que esos aprendizajes están teniendo lugar.

EN LAS SITUACIONES DE LECTURA A TRAVÉS DEL MAESTRO	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A construir el significado de los textos usando e incrementando los conocimientos que los chicos tienen sobre los portadores y sobre el lenguaje escrito.</p>	<p>Si realizan anticipaciones sobre el contenido de diferentes textos o si localizan información a partir de sus conocimientos sobre los siguientes aspectos.</p> <p><i>Las características de los portadores de texto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de participar en reiteradas situaciones de lectura de noticias a través del maestro, los niños son capaces de indicar al docente en qué sección del diario puede ubicar la información sobre algún hecho importante que haya ocurrido en esos días. - Otro caso, si el maestro muestra a los niños distintos portadores (libro, diario, enciclopedia), ellos seleccionan el adecuado y explican por qué saben que allí encontrarán el texto que buscan o les interesa (tapas, tipo de ilustraciones, forma del texto, etcétera). <p><i>Ciertas características típicas del género.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El maestro lee un fragmento de una nota enciclopédica y solicita a los niños que anticipen qué otra información puede aparecer en lo que resta del texto. - Otro ejemplo, frente a la lectura de una nota periodística acerca de la llegada de una jirafa al zoológico, el docente distorsiona el comienzo del artículo reemplazándolo por una fórmula característica de los cuentos tradicionales: "Había una vez una jirafa"... Los niños rechazan esa "lectura" por no ser propia del género correspondiente. - Identifican y comparan la manera peculiar en que se caracteriza a los lobos como personajes en los cuentos ("Caperucita Roja", "Los tres chanchitos") con los rasgos

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>(A construir el significado de los textos usando e incrementando los conocimientos que los chicos tienen sobre los portadores y sobre el lenguaje escrito).</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>del mismo animal descriptos en una nota enciclopédica. Un niño toma un libro de cuentos tradicionales que su maestra ha leído en otras oportunidades y comienza a contar un cuento nuevo, guiándose por las imágenes. El texto construido incluye expresiones características de ese tipo de texto, empezando con "Había una vez" o "Hace muchos pero muchos años", utilizando palabras típicas del lenguaje escrito correspondiente a esos cuentos: "El lobo atrapó al cerdito", o bien cerrando con una fórmula del tipo: "Y colorín, colorado, este cuento ha terminado".</p> <p>Si construyen el significado del texto estableciendo relaciones entre los datos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El maestro va leyendo un cuento y se detiene en determinados momentos para verificar si los niños están entendiendo, a partir de preguntas de este tipo (cuando en el texto se hubiera mencionado previamente un personaje o un lugar y luego volviera a referirse a él): <p>MAESTRO (lee): "Él se levantó y salió corriendo..." (<i>interrumpe la lectura</i>). ¿Quién es él, a quién se refiere?</p> <p>O bien:</p> <p>MAESTRO (lee): "Todos se dirigieron apresuradamente hacia allí..." (<i>interrumpe la lectura</i>). "¿Hacia dónde iban todos?"</p> <p>Si reconstruyen el contenido de un texto leído o solicitan la relectura de fragmentos que no han comprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una posibilidad es que, antes de la lectura de la segunda parte de un texto, comenten o relaten el significado de lo leído anteriormente, como cuando un cuento se lee en dos días consecutivos.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Otra opción es que el maestro lea a los niños una novela y que interrumpa su lectura al finalizar cada capítulo. Al retomarla, luego de algunos días, los niños reconstruyen el contenido de los capítulos leídos hasta ese momento. - Otro caso, si el grupo ha seguido un tema de actualidad a través del diario, el maestro pide a los niños que recuerden cómo se ha desarrollado el tema hasta ese momento. - Puede suceder que, cuando los niños no comprenden o tienen dudas sobre el significado de un fragmento leído por el maestro, soliciten otra lectura de este o formulen preguntas sobre datos puntuales para rectificar su interpretación. <p>Si amplían su vocabulario incorporando palabras y expresiones propias de los diferentes géneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando los niños leen por sí mismos en voz alta —antes de hacerlo de manera convencional—, van dando vuelta las páginas del libro y relatan la historia guiándose por las imágenes. En esos casos, utilizan palabras y expresiones propias del lenguaje escrito, de las que se han apropiado leyendo a través del maestro: <i>había una vez</i>, <i>el lobo atrapó a la niña</i>, <i>el ciervito brincó</i>, <i>el conejo era muy veloz</i>, etcétera. <p>Si descubren que una misma historia puede ser contada de diferentes maneras apelando a distintos recursos estilísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra lee el original de la fábula <i>La liebre y la tortuga</i> (que es breve y conciso y luego, lee una adaptación en la que los personajes tienen vestimenta de personas, hay un parlamento rimado de la liebre, burlándose de la tortuga, que se reitera varias veces a lo largo del texto ("Tortuga, tortuguita, tan lenta y tonita, ¿no quieres una lechuga para apurar las patitas? ¡a, ja, ja, ja!"); se agregan episodios en los que se incluyen elementos de la actualidad (la liebre va a un parque de diversiones), etc. Guiados por la maestra, los niños comparan
--	--

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>A compartir sus experiencias como lectores con otros, pares o adultos.</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>ambos textos y comprueban que se trata de la misma historia, pero que son diferentes relatos, es decir, que está narrada de distintas maneras.</p> <p>Si solicitan al docente que les lea determinados textos y manifiestan interés por llevarse libros a sus casas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede suceder que pidan la lectura de textos de algunas revistas, suplementos, cuentos, etc. Expresan su interés con frases como "¿Hoy no nos vas a leer?". - O que, en una situación de funcionamiento de préstamos semanales de libros de la biblioteca del aula, siempre lleven libros a sus casas para que se los lean. <p>Si confrontan con sus compañeros la interpretación de diferentes textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que después de la lectura de una receta a través del maestro, dos alumnos discutan acerca de la cantidad necesaria de uno de los ingredientes. Como no se ponen de acuerdo, toman la receta y tratan de verificar, por sí mismos, cuál era la correcta. - O que, en un proyecto de elaboración de un fascículo sobre las sociedades lejanas en el tiempo destinado a los compañeros del Jardín, discutan acerca de cuáles textos sobre los egipcios —que el maestro les ha leído— tienen información más adecuada para incluir, tomando en cuenta los destinatarios. <p>Si expresan y explican su opinión sobre los diferentes textos leídos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que, luego de haber leído varios cuentos durante la semana, los niños dicen al maestro sus recomendaciones para que sean expuestas en una cartelera colocada fuera del aula, para que puedan leerlas con compañeros de otros grupos.
---	---

En las situaciones de lectura por sí mismos

<p>EN LAS SITUACIONES DE LECTURA POR SÍ MISMOS</p>	
<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>A anticipar el significado de un texto coordinando datos de la escritura con datos del contexto material: imágenes o características del portador.</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando, al concluir la lectura de cada cuento, el maestro consigna en una cartelera el título de este y escribe, al lado, las opiniones que los niños le dictan sobre esos textos. <p>Si acuden al portador adecuado según el propósito de la lectura, basándose en sus características materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tienen que investigar las características de un animal acuático, puede suceder que los chicos acudan a una enciclopedia de animales e intenten ubicar la información a partir de las imágenes. Es posible que ubiquen el nombre de aquellos en los textos de referencia. <p>Si localizan información específica sobre la base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que les sirvan de indicadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, se informan acerca del resultado de un partido de fútbol entre River y Boca jugado el día anterior acudiendo a la Sección Deportiva, identificando la foto correspondiente y la tabla en que aparecen los resultados. Conocen los números que indican los goles e identifican los equipos por una de las iniciales ("Aquí dice River porque empieza con la de Ricardo. Entonces, en la otra dice Boca"). <p>Si anticipan el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los portadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que un niño tome un libro de cuentos tradicionales que su maestra ha leído en otras oportunidades y comience a contar un cuento nuevo, guiándose por las imágenes. El texto construido incluye expresiones características de ese tipo de

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>(A anticipar el significado de un texto coordinando datos de la escritura con datos del contexto material: imágenes o características del portador).</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>texto, empezando con "Había una vez" o "Hace muchos pero muchos años", utilizando palabras típicas del lenguaje escrito correspondiente a esos cuentos: "El lobo atrapó al cerdito", o bien cerrando con una fórmula del tipo: "Y colorín, colorado, este cuento ha terminado".</p> <ul style="list-style-type: none"> - También, dada una receta, identifican de qué comida se trata en función de la ilustración. Luego intentan saber cuáles son los ingredientes explorando la lista correspondiente. - Otra opción es que, en el marco de un proyecto de producción de una revista de historietas, los niños exploran una viñeta en la que la imagen representa un edificio en llamas, delante del cual aparece un superhéroe conversando con otro personaje. El texto del globo correspondiente a este último dice: "Misión cumplida. Estos delincuentes ya no volverán a molestar". Una alumna anticipa el contenido de la siguiente manera: "Hemos vencido al enemigo... y creo que no dice nada más por que tan largo no es". <p>Si coordinan su anticipación basada en la imagen con su conocimiento de algunas letras que son tomadas como índices y/o la extensión de la escritura que acompaña la ilustración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, en un juego, hay dos tarjetas en las que aparece la imagen de un elefante. Debajo de una, dice "ELEFANTE". La otra tarjeta dice "EL ELEFANTE TIENE TROMPA Y COLMILLOS". Un niño decide que: "En la primera dice <i>elefante</i> porque empieza y termina con e, y en la segunda, también dice <i>elefante</i> (señala correctamente la palabra), pero dice algo más del elefante porque tiene muchas letras".
---	---

<p>A interpretar las partes de un texto breve, cuyo contenido global conocen.</p>	<p>Si adjudican igual significado a escrituras idénticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ocurrir que una niña, mientras señala la palabra ROJA en un cartel pintado del mismo color y que tiene la escritura SALA ROJA en letras negras, diga: "Acá dice roja, porque tiene las mismas letras que están en la tapa de <i>Caperucita Roja</i>". <p>Si utilizan algunas letras como índices y, también, la longitud de la escritura para decidir dónde dice algo determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dada una situación de lectura de un cuadro en el que figuran los días de la semana en la primera columna y el cuento que cada día la maestra había acordado leerles en la segunda columna, los niños deban decirle a la maestra cuál cuento corresponde leer ese día (martes). Identifican el día en la primera columna: "Hay que mirar aquí (señalando MARTES en la primera columna) porque esta (señala la inicial) es la ma". Miran el título que aparece en esa fila en la columna de la derecha, y un niño sostiene que dice <i>Pinocho</i>. Otro refuta su postura con los siguientes argumentos: "No es <i>Pinocho</i>, es <i>El gato con botas</i> porque empieza con e y es largo y tiene muchas letras". - O que, en una situación de juego con un dominó con imágenes y los nombres de los objetos, una niña diga "Esta (imagen de un indio) va con esta (escritura INDIO) porque empieza con la i". Rechaza otra que dice IGLESIA "porque tiene que terminar con o y no tiene que tener la e". - En otra, una maestra pide a sus alumnos que cada uno vaya eligiendo la tarjeta con el nombre de un compañero presente para certificar la asistencia del día. En este caso, una niña toma una tarjeta que dice RODRIGO e informa, sin mucha
---	---

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>(A interpretar las partes de un texto breve, cuyo contenido global conocen).</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>seguridad, que es la tarjeta de Romeo. Después de pensar unos segundos, la cambia por la que dice ROMEO, justificando el reemplazo porque "en Romeo no puede ir la i, ¿no?".</p> <p>Si identifican un fragmento de una canción conocida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que, en el marco de un proyecto de elaboración de un cancionero, la maestra ponga en el pizarrón un afiche con la primera estrofa de una canción de María Elena Walsh conocida por ellos. Reparte una fotocopia de ese texto cada dos niños y les lee cuál es la parte de la canción que está escrita allí. <p style="text-align: center;">OSÍAS, EL OSITO EN MAMELUCO, PASEABA POR LA CALLE CHACABUCO, MIRANDO LAS VIDRIERAS DE REOJO SIN ALCANCÍA PERO CON ANTOJO.</p> <p>Luego les pregunta qué creen que dice en el primer renglón, dónde dirá <i>Osías</i>, dónde <i>osito</i>, por qué creen que ambas escrituras empiezan con la misma letra, etc. Una vez finalizada la tarea de identificar partes, pueden atender también a cuestiones del <i>lenguaje escrito</i> como, por ejemplo, por qué este texto no se escribirá ocupando todo el renglón, aludiendo a una espacialización característica de ciertas poesías.</p> <p>Si identifican las diferentes palabras en el título de un libro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ocurrir que dos niños vayan a buscar a la biblioteca del aula el libro que la docente debe leerles ese día, cuyo título es <i>¿Quién tiene el sombrero amarillo</i>.
---	---

(A interpretar las partes de un texto breve, cuyo contenido global conocen).

llo?, y se lo entregan. La maestra muestra la tapa a todos (que están sentados en el piso, dispuestos a escuchar) y les comenta: "Aquí dice el título del libro, ¿se acuerdan de cuál es?". Después de que varios responden adecuadamente, les pregunta: "Si en todo dice *¿Quién tiene el sombrero amarillo?*, ¿qué dirá en esta parte?". (Señala la palabra *amarillo*). Hay disparidad de respuestas: algunos creen que dice *sombrero amarillo*; otros piensan que dice *sombrero*; y otros, *amarillo*. Finalmente, un niño de este grupo fundamenta: "Empieza con a y termina con o. Tiene que ser *amarillo*".

Si identifican diferentes títulos que comparten un fragmento.

- Por ejemplo, la maestra presenta a sus alumnos cuatro libros de Graciela Cabal. Les comenta que es una escritora argentina que escribía muy lindos cuentos para niños y que hizo varios sobre un personaje que se llama *Tomasito*. Les muestra las cuatro tapas diciendo, sin señalar: "Uno se llama *Tomasito*; otro, *Tomasito va al Jardín*; otro, *Tomasito y las palabras*; y el otro, *Las vacaciones de Tomasito*. Hoy les voy a leer *Tomasito*, que habla de cuando Tomasito nace; y mañana leemos *Tomasito y las palabras*, que trata de cuando Tomasito aprende a hablar. Quiero que se junten en parejas y piensen bien cuál es el de hoy y cuál será el que les tengo que leer mañana. Para que todos puedan ver bien, voy a escribir los cuatro títulos en el pizarrón en letra de imprenta mayúscula".

Luego pregunta: "¿Ya pensaron? Bueno, ¿en cuál dice *Tomasito* y en cuál, *Tomasito y las palabras*?".

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>A comenzar a leer, de manera convencional, textos breves con mayor independencia de las imágenes.</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>Si leen autónomamente textos breves acompañados por imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que los niños comiencen a poder leer de manera convencional buenos cuentos muy ilustrados y con textos breves, historietas, epígrafes que acompañan fotos de los periódicos, etcétera. <p>Si leen autónomamente textos breves sin imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, buscan y leen el título de un cuento determinado en el índice de una antología para ubicar la página en la que se encuentra. - Leen adivinanzas en las que, si bien hay imágenes, estas sólo ilustran las respuestas como, por ejemplo: "Redondo, redondo, barril sin fondo" (acompañada por la imagen de un anillo), o bien: "A pesar de tener patas, yo no me puedo mover, tengo la comida encima y no la puedo comer". (acompañada por la imagen de una mesa). <p>Si leen en silencio e informan a otros acerca del contenido del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ocurrir que un niño se acerque a un cuadro en el que figuran acuerdos de convivencia en el aula y comenta a los demás: "La señorita puso otra cosa ayer... Aquí dice que hay que traer siempre los útiles y no pedirlos a los compañeros". La maestra con-
--	--

<p>A que los chicos compartan sus experiencias como lectores con otros, pares o adultos.</p>	<p>firma lo que dice el niño y comenta, riendo, que lo había puesto el día anterior antes de salir para no olvidarse, a raíz de un problema por alumnos que distraían a otros pidiendo cosas y que, al llegar a la escuela, se olvidó de leerse y de comentarlo.</p> <p>Si exploran, hojean y anticipan con otros compañeros diferentes textos literarios o no literarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, la maestra pide a los niños que busquen información sobre los guardianes para una clase de Ciencias Sociales. Dos niñas hojean algunos libros de Ciencias Naturales, comentan que allí no hay nada "de indios" y descartan esos textos. Deciden que hay que buscar en otra enciclopedia. <p>Si solicitan ayuda a algún compañero para encontrar diferentes informaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede suceder que una niña que escribe de manera silábica quiera escribir la palabra <i>barrilete</i> y pregunte a un compañero "¿Cuál es la <i>ba</i>?". El amigo le indica que vaya a fijarse en el Banco de Datos, en el que hay una cantidad de imágenes acompañadas por los nombres de los objetos. Ella se dirige al panel, busca y replica que allí no hay ninguna palabra que empiece con <i>ba</i>. El niño le responde que se fije en CABALLO. Ella explora la palabra y resuelve el problema de su escritura, usando la <i>B</i>. <p>Si leen en voz alta para los demás algún texto que les haya gustado o les resulte de interés.</p>
--	--

¿CÓMO ESCRIBEN LOS NIÑOS CUANDO TODAVÍA "NO SABEN ESCRIBIR"?

Los niños pueden hacerlo a través del maestro o escribir por sí mismos. Comentaremos ambas posibilidades.

Escribir a través del maestro¹

Efectivamente, los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictarlo al maestro y luego, a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y correcciones.

¿Qué aprendizaje está realizando el alumno en ese tipo de situación? Está aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario; a elaborar un texto que se adecue a las características del género (que conocerá gracias a las lecturas a través del maestro); a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias... En suma, está aprendiendo a escribir.

Es importante recordar que, en las situaciones de dictar al maestro, es este quien se hace cargo del sistema de escritura; y la actividad de los niños se concentra en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito (género, coherencia, cohesión) y con aspectos discursivos (tomar decisiones vinculadas con el propósito y con el destinatario o lector).

Escribir por sí mismos

Los alumnos que "todavía no saben escribir" también pueden escribir por sí mismos.

El libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, fue publicado hace más de veinticinco años, en 1979. En él se describían ya diferentes maneras en que los chicos iban escribiendo y leyendo en un proceso constructivo que les permite arribar a las maneras convencionales de leer

y escribir, que son las que usamos los adultos letrados. Esas primeras indagaciones fueron convalidadas a lo largo de todos estos años en diversos países. En la década de 1980 comenzaron, asimismo, exploraciones didácticas en las aulas que permitieron sistematizar diferentes modalidades para ayudar a los niños a avanzar en sus aprendizajes.

En las salas de jardín y en las aulas de primer año, conviven esas diferentes modalidades de escritura que constituyen pasos necesarios para la comprensión de nuestro sistema alfabético y que responden a distintas hipótesis que los niños van construyendo para comprender dicho sistema. La coexistencia de algunas de estas hipótesis presenta problemas que obligan a los niños a poner en juego estrategias de solución que constituyen avances en su aprendizaje.

Las investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que las producciones de los niños no son caprichosas, que podemos descubrir en ellas reglas que las orientan, principios que las justifican. No voy a abundar mucho sobre este tema, porque ya hay mucha bibliografía al respecto. Sólo quiero remarcar la importancia de que el maestro conozca estas ideas de los niños para trabajar con sus alumnos. Estas ideas transitan un camino que se inicia con la diferenciación de los trazados que hacen cuando quieren dibujar y cuando quieren escribir, continúa con ciertas exigencias que se agregan a estos últimos para que en esa "escritura" realmente diga algo (que tenga una cantidad mínima de letras y que estas no sean repetidas) hasta llegar a comprender la relación que hay entre nuestra escritura y la sonoridad del lenguaje. En este punto debemos aclarar que la primera aproximación sistemática en ese sentido no se corresponde a la relación entre letras y fonemas, sino que los chicos piensan, algunos durante bastante tiempo, que cada letra representa una sílaba. Los maestros que lean esta entrevista, aunque no conozcan las investigaciones dirigidas por Emilia Ferreiro, habrán escuchado a sus alumnos preguntar: "¿Cuál es la 'pa'?" o "¿Cómo se escribe la 'to'?"...

Tal como se señala en la cita, no abundaremos en este tema porque ha sido suficientemente publicado y difundido. No obstante, ejemplificaremos en forma somera esas escrituras. En algunos casos, son textos de diferentes géneros escritos en distintos niveles de escritura. En otros, son solamente palabras. En los primeros, agregaremos un comentario sobre el conocimiento que esos niños ponen de manifiesto acerca del lenguaje escrito².

Ejemplos de los diferentes niveles de escritura

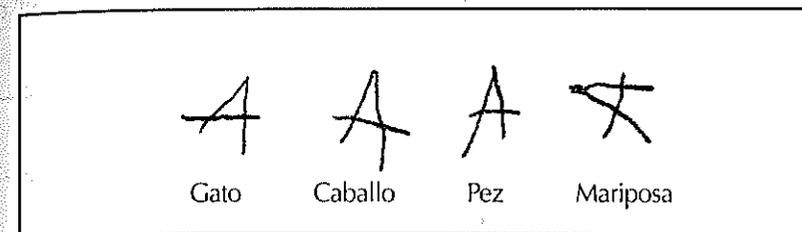
1. Trazos continuos que imitan la escritura cursiva o trazos separados que imitan la imprenta (en algunos textos, podrán encontrarlos con la denominación de *grafismos primitivos*). Escritura de un volante con instrucciones contra la pediculosis:

	Que nos revisen los papás la cabeza.
	Poner el líquido para matar piojos.
	Que pasen el peine fino.
	Mamá, papá, no se olviden otro día poner otra vez líquido.

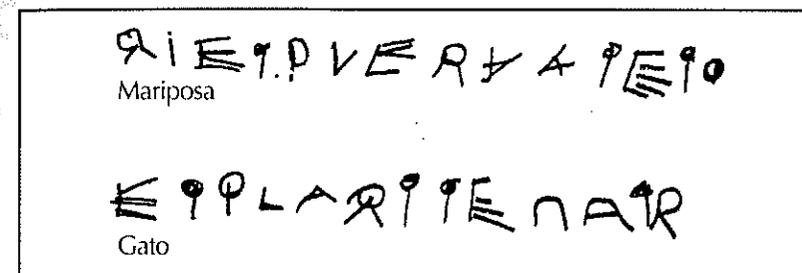
Si analizamos el conocimiento del *sistema de escritura* de quienes escribieron este volante contra la pediculosis, encontramos que diferencian la representación gráfica que utilizan para dibujar (el volante está ilustrado con un piojo en la parte superior y un peine en la inferior) y la que utilizan para escribir el texto. En cuanto al *conocimiento textual*, es bastante más avanzado del que corresponde a su trazado para escribir: respetan el género al elaborar un instructivo con los pasos correspondientes y dan claramente las indicaciones utilizando los verbos en infinitivo y en subjuntivo.

² El volante sobre la pediculosis, el reglamento de un juego de mesa y la noticia del partido de fútbol fueron publicados en el capítulo "Leer y escribir en el Jardín de Infantes", de Claudia Molinari, en Kaufman (comp.) (2000): *Letras y Números*.

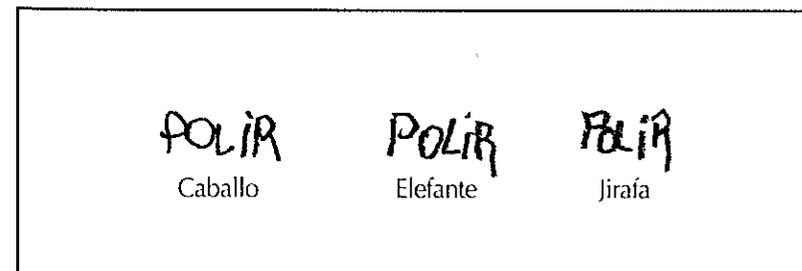
2. Escrituras de una sola letra (o de una grafía parecida a una letra) para una palabra. (*Escrituras unigráficas*.)



3. Secuencia de letras (o de grafías parecidas a letras) que abarca todo un renglón para representar una palabra. (*Escrituras sin control de cantidad*.)



4. Escrituras iguales con un mínimo (tres) y un máximo (diez aproximadamente) de letras variadas para representar diferentes palabras (*escrituras fijas*).



Aquí el niño ya ha construido la hipótesis de cantidad (las escrituras deben tener, al menos, tres letras para que digan algo) y la hipótesis de variedad (para que porte significado, la escritura debe tener variedad de letras, no la misma letra repetida).

5. Escrituras diferentes para escribir distintas palabras (*escrituras diferenciadas*). Tomamos como ejemplo, el siguiente reglamento de un juego de mesa elaborado por niños de sala de cinco para regalarlo a compañeros de primer año.

①	<u>FJECARPO</u>	1. El juego de los colores.
②	<u>2 ANPOEI</u>	2. 2 participantes.
③	<u>IEUT2</u>	3. 1 dado.
④	<u>NE LEE ERPBABASO</u>	4. Se tira el dado y si le toca el 3 avanza 3 casilleros.
⑤	<u>EREIZO</u> <u>SI M M PAO</u>	5. Después tira el otro jugador y si le toca el 5 avanza 5 casilleros.
⑥	<u>ELEOLLAOLE</u>	6. El que llega primero gana.

Si analizamos este ejemplo desde la perspectiva del *sistema de escritura*, podemos identificar el nivel de conceptualización solamente en los casos de palabras aisladas: 2 JUGADORES, 1 DADO.

Aquí puede observarse que el niño realiza escrituras diferenciadas que responden a una doble exigencia: la cantidad mínima de letras para que porte significado "para que pueda decir algo" (entre tres y seis aproximadamente) y la variedad de letras que usa en las dos escrituras. En este momento del proceso, los chicos diferencian así las escrituras para que esos significados sean distintos. Es decir, se dan variaciones cuantitativas y cualitativas, pero ninguna de ellas guarda relación con la sonoridad de las palabras. Si analizamos el texto desde el punto de vista del *lenguaje escrito*, observamos que hay una adecuación interesante al tipo de texto propuesto. Vemos que hay un buen instructivo, característico del reglamento de juego.

ques: uno con el título, con los materiales necesarios y con la cantidad de jugadores, y el otro con los pasos que se deben seguir durante el desarrollo del juego.

Como muchas veces los maestros no saben cómo intervenir con los alumnos que hacen este tipo de escrituras, queremos comentar que, a nosotros, nos ha resultado muy útil plantear a nuestros alumnos situaciones en las que deban justificar el valor de sus escrituras. Una intervención puesta a prueba por una investigadora mexicana, Sofía Vernon, que resultó muy interesante, consistía en preguntarles: "¿Qué dice acá?", tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Luego dejaba dos y volvía a hacer la misma pregunta. Y así hasta que terminaba la palabra. Vernon advirtió que la primera respuesta que daban los pequeños era decir toda la palabra en cada letra o en cada fragmento visible. Por ejemplo, en la escritura de "dado" del reglamento de juego, sería así:

Maestra: —¿Qué dice en esta parte? (E)

Niño: —Dado.

Maestra: —¿Y si tapo así? (EI)

Niño: —Dado.

Maestra: —¿Y así? (EIU)

Niño: —También dado.

Maestra: —¿Y si destapo todo? (EIUT2)

Niño: Dado...

Esta situación resulta perturbadora para el niño porque no debemos olvidar que él ya considera que la misma palabra debe escribirse siempre de la misma manera y que distintas palabras deben escribirse de manera diferente. Y, en este caso, está respondiendo que escrituras distintas pueden decir lo mismo...

Cuando intentan resolver el problema, van dando otras respuestas hasta que llegan a considerar que, a fragmentos de la escritura, les corresponden fragmentos del sonido de la palabra y arriban a la relación entre sílabas y letras (Vernon, 1986; Ferreiro, 1991b).

Como puede observarse, las escrituras 1. a 5. no tienen relación con la sonoridad del lenguaje. Los niños exploran las diferentes posibilidades representativas que podría tener nuestro sistema si no fuera alfabético. El quinto caso muestra claramente que esos niños esperan que significados diferentes se escriban de manera distinta, es decir, como si se tratara de un sistema que relacionara de manera privilegiada aspectos gráficos con aspectos semánticos y no con aspectos sonoros.

El descubrimiento de la relación con la sonoridad aparece en las escrituras silábicas (6.) que, en algunos casos, son precedidas por escrituras diferenciadas, pero que comienzan a tomar en cuenta el aspecto sonoro inicial de la palabra. En esos casos, respetan el sonido de la primera sílaba y luego completan las escrituras con otras letras cualesquiera. Por ejemplo:

i P O A I R T F	(Jirafa)
≡ C O R E T I	(Elefante)
A M R T O P I	(Caballo)

Los niños que comienzan a relacionar las escrituras con la sonoridad de esta manera pasan luego directamente a producir escrituras silábicas usando las letras efectivamente pertenecientes a las sílabas (valor sonoro convencional).

6. Escrituras en las que cada letra representa una sílaba de la palabra (*escrituras silábicas*). Noticia de un periódico mural de una sala de niños de cinco años.

<p> 1. A I O D U O 2. d i o m i m i a i a a v i a 3. U A D U P I D O U O 4. E E I A O 5. D I A I A 6. E P A A M 7. U O U 8. I A D P I A I A D A S 9. R E A C A A I O 10. E F A G E A A D I A I A 11. R I E E A R A N 12. A O R I E T A 13. A O D E I O S </p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partido de fútbol 2. Los chicos de sala amarilla y sala fucsia 3. jugaron un partido de fútbol 4. en el gimnasio 5. de primaria 6. empataron 1 a 1 7. hubo mucha hinchada con porras 8. banderas alentando a los jugadores 9. respetaron al árbitro 10. que fue la profesora de gimnasia 11. también ella repartió 12. las copas y las medallas 13. a los dos equipos.
---	---

En estas escrituras puede advertirse una relación sistemática con la sonoridad: a cada unidad sonora le corresponde una unidad gráfica. Pero las unidades sonoras que el niño utiliza son las sílabas. En este ejemplo, cada sílaba está representada por una vocal efectivamente perteneciente a la misma. Hay otros casos en que esta hipótesis silábica se puede aplicar usando letras cualesquiera o también alguna consonante que corresponde a la sílaba.

Un dato interesante es que, en este período, aparecen contradicciones entre esta hipótesis silábica y las otras dos ideas que los niños construyen: la hipótesis de cantidad y la de variedad. Por ejemplo, niños de este nivel enfrentan situaciones conflictivas (positivamente conflictivas, ya que los ayudan a avanzar) cuando quieren escribir un monosílabo y les queda una sola letra (E para "pez") o cuando la palabra es polisilábica, pero repite la vocal y la escritura que se genera resulta inaceptable para la hipótesis de variedad (AAA para "manzana"). Resulta útil enfrentar, de vez en cuando, a los niños que están en este nivel de escritura con este tipo de problemas. Hacerlo muy a menudo puede resultar contraproducente.

En cuanto al *lenguaje escrito*, este texto respeta las características del género: se observa un título, la información más importan-

te al comienzo y luego los detalles. Es un texto informativo escrito en el tiempo verbal correspondiente a las noticias: el pretérito perfecto.

7. Escrituras que contienen una o más letras para cada sílaba de la palabra (escrituras *silábico-alfabéticas*).

PIOLA	(Película)
ELATE	(Elefante)
OVGA	(Tortuga)
AJO	(Gato)
PAUA	(Paraguas)

Estas escrituras presentan la peculiaridad de que algunas letras son tratadas con valor sonoro fonético, mientras que otras revisten una sonoridad silábica. Coexisten, pues, dos hipótesis de relación con la sonoridad: una silábica y otra alfabética. Por ejemplo, en la primera palabra de la lista, *película*, las tres primeras letras tienen valor sonoro silábico P (pe), l (li), U (cu); mientras que la última sílaba es representada por sus dos letras constituyentes.

8. Escrituras que contienen una letra para cada fonema (escrituras *alfabéticas*).

Comienzo de un cuento escrito por una niña de cinco años.

A B I A U N A V E S U N C O N
E J O C E S A L T A B A P O R E L B O S Q U E



Había una vez un conejo que saltaba por el bosque.

En este momento del proceso de construcción del sistema de escritura, la correspondencia entre letras y fonemas ya se constituye como algo observable para los chicos. La escritura de este nivel es puramente alfabética: como puede observarse, no hay separaciones entre palabras ni diferenciaciones ortográficas. Los niños escriben como si nuestro sistema no tuviera aspectos no relacionados con la sonoridad, sino con otros subsistemas de la lengua. Hay cuestiones ortográficas —las separaciones entre palabras; las diferencias ortográficas en palabras de igual sonoridad, pero diferente significado (cayó-calló, tuvo-tubo, hola-ola); los acentos de los monosílabos (sí-sí, más-más, él-él); las mayúsculas en los nombres propios; la puntuación— que no tienen relación con la sonoridad y que los chicos ignoran en este nivel de escritura.

Muchos docentes de nuestro país conocen todas estas “escrituras” infantiles que acabamos de describir y no se desesperan cuando las ven en las hojas de los cuadernos de sus alumnos porque saben que, en muchas ocasiones, presentan problemas a sus mismos autores, problemas que les demandan poner en juego todos sus recursos para reemplazarlas progresivamente por otras más avanzadas. Estos docentes consideran que el conocimiento del proceso constructivo les permite evaluar positivamente el avance de los niños e intervenir de manera adecuada para guiarlos.

Otros maestros deciden que los niños no pongan sus ideas sobre las hojas, que comiencen escribiendo palabras que contengan pocas letras (primero la M y las vocales, luego se agrega la P, etcétera) y poco a poco, a medida que se van incorporando las demás consonantes, el alumno irá escribiendo más palabras. A veces, esta estrategia tiene éxito y los niños, después de las vacaciones de invierno y respetando el decir de muchos maestros, hacen *click*, a partir del cual los docentes pueden acelerar la presentación de las letras que faltan. El problema es que no todos los chicos de primero hacen *click* a mitad del primer año escolar.

- ¿Quiénes son los alumnos que hacen *click*? Los que entran a primer año con una aproximación mayor a las características alfa-

béticas de nuestro sistema de escritura³. Son aquellos que han transitado parte del camino en sus casas y en el nivel inicial, razón por la cual llegan a las aulas de primero sabiendo que nuestro sistema de escritura tiene una fuerte relación con los aspectos sonoros del habla. Muchos de ellos no saben todavía que esa relación es alfabética y creen que es silábica; por ello escriben AIOA cuando quieren escribir *mariposa*, pero el pasaje a la escritura alfabética se da, lógicamente, en los primeros meses del año lectivo.

- *¿Quiénes son los que no hacen click después de las vacaciones de invierno?* Los que entran a primer año sin haber comprendido la relación entre escritura y sonoridad, y que deberán todavía recorrer varios pasos del proceso constructivo para llegar a poder interpretar las características alfabéticas de nuestro sistema. Muchos de estos niños, aunque estén incluidos en un ambiente alfabetizador adecuado en la escuela y hayan avanzado en su aprendizaje, suelen terminar su primer año escolar en un nivel de escritura silábica, pero este progreso suele no ser advertido por los docentes.

Se cuenta con suficiente evidencia empírica acerca del nivel con que acceden a primer año los niños de diferentes sectores sociales. Si bien esta evidencia no está documentada de manera sistemática, aproximadamente el 90% de los niños de clase media entra a primer año habiendo comprendido la relación de nuestro sistema de escritura con la sonoridad, aunque no se trate todavía de escrituras alfabéticas, y sólo el 10% ignora dicha relación. Esta proporción es prácticamente inversa en poblaciones carenciadas: aquí el 90% de los alumnos ignora esa relación, y solamente un 10% accedió a ese conocimiento.

Ignorar la evolución de la escritura en los niños implica dejarlos solos, librados a sus propias fuerzas para avanzar pero, además, puede conducir a que el maestro descalifique escrituras de sus alum-

³ La palabra (signo lingüístico) tiene dos componentes íntimamente relacionados: el significante (sonoridad) y el significado (concepto). Algunos sistemas de escritura no toman en cuenta de manera prioritaria la sonoridad (por ejemplo, la escritura china). En otros, como el nuestro, que es alfabético, predomina la relación entre escritura y sonoridad, pero también incluye otros elementos ortográficos relacionados con el significado, como las diferencias ortográficas entre *hola* y *ola*, *bello* y *vello*, etcétera.

nos —descalificando también a los alumnos que las producen— que, tal vez, sean indicadoras de avances. Un breve ejemplo, un maestro de primer año alertó a la madre de un alumno en el mes de julio porque el niño no entendía sus explicaciones y, cuando escribía, lo hacía mal. En realidad, fuera del aula, ese chico escribía de manera silábica usando las vocales correspondientes a las sílabas (por ejemplo, ponía AIOA para *mariposa*), cosa que no sucedía cuando había comenzado el año escolar. Es decir, el alumno estaba avanzando en su escritura, pero el maestro no estaba en condiciones de apreciar ese avance ni de ayudarlo a seguir progresando en su proceso de aprender a escribir escribiendo, lo que implica enfrentar los problemas que sus propias escrituras le van presentando. El riesgo mayor de este tipo de situaciones es que, ante la descalificación, el alumno se sienta desorientado y pueda inhibir su aprendizaje.

Es importante remarcar que el conocimiento del maestro de los distintos niveles de escritura por los que atraviesan sus alumnos es indispensable para que pueda entablar con ellos diálogos que tomen en cuenta sus ideas. Pero es fundamental que el docente no sólo diagnostique el estado de conocimiento de sus alumnos, sino que sepa, además, cómo intervenir para ayudarlos a avanzar. Eso significa crear en el aula un auténtico ambiente alfabetizador, tanto desde los materiales de lectura y escritura que tendrá en las paredes (abecedario, banco de datos, biblioteca, cuadros organizadores, afiches, etcétera) como en lo que respecta a la organización de diferentes modalidades de las actividades a lo largo del año.

¿QUÉ ENSEÑAMOS PARA QUE LOS NIÑOS APRENDAN A ESCRIBIR Y CÓMO SABEMOS SI LO ESTÁN LOGRANDO?

En las situaciones de escritura a través del maestro

Tal como se comentó anteriormente, en la producción de estos textos dictados al maestro, los niños no deben hacerse cargo del sistema de escritura, lo que favorece la focalización en aspectos vinculados con el lenguaje escrito. De todos modos, al presenciar la escritura del docente, tienen oportunidad de advertir algunas cuestiones del sistema,

tales como la correlación entre la longitud de los enunciados y la extensión de la escritura, la espacialización del texto, la identificación de algunas letras en determinadas palabras, etcétera.

Muchos de los aprendizajes que los niños realizan escribiendo a través del maestro podrán luego ser puestos en juego en situaciones de escritura y lectura por sí mismos, y de comunicación oral.

En los cuadros de escritura, en la columna izquierda, mencionamos algunos contenidos y estrategias que esperamos que los niños aprendan. En la columna derecha, consignamos algunos datos que el maestro puede observar para confirmar si los aprendizajes esperados están teniendo lugar.

EN LAS SITUACIONES DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL MAESTRO	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A escribir diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales.</p>	<p>Si escriben noticias para informar sobre experiencias personales que revistan interés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, en el marco de un proyecto anual, para el periódico mural que se va renovando fuera del aula, los alumnos seleccionan qué suceso del grupo es lo suficientemente importante como para informar al resto de la escuela; discuten acerca del título que le pondrán para llamar la atención de los lectores; acuerdan que, primero, debe ir la información más importante y, luego, los detalles. <p>Si escriben cuentos originales o adaptaciones de cuentos tradicionales, en los que crean o recrean historias de ficción con lenguaje literario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que, cuando los niños reescriban cuentos tradicionales, puedan centrar su atención en aspectos formales del texto porque no tienen que inventar, al mismo tiempo, una historia. - La maestra desarrolla un proyecto en el que, en una de las etapas, los chicos deben elegir un cuento tradicional a partir de varios leídos por ella y optan por "Los tres chanchitos". <p>La docente lee luego versiones de ese cuento, y antes de la reconstrucción, los niños intercambian opiniones acerca de las partes que no le deben faltar desde el comienzo hasta el final, trabajo en el que es evidente el cuidado por mantener la organización propia de este género: introducción, desarrollo con sucesión de episodios que respetan el hilo argumental y el claro final. Tiene que decir "Había una</p>

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>(A escribir diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales).</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>vez" cuando empieza; "que eran tres chanchitos y la mamá"; "tiene que estar el lobo"; "que sopló el lobo"; "que dos casas volaron por el aire"; "que una quedó hecha"; "que el lobo se quemó los pies y nunca más volvió" (para terminar).</p> <p>Si escriben instructivos simples en los que dan orientaciones para que el lector pueda realizar diversas actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, los alumnos de primer año están preparando un recetario para preparar tortas y masitas para el festejo del Día de la Familia. Después de leer a sus alumnos varias recetas de postres, la maestra les dice que ella sabe hacer unas galletitas de limón, pero que no tiene la receta. Les propone escribirla entre todos para que les lleven una copia a sus mamás y puedan prepararlas con ellas en sus casas para probar cómo salen. Llegan a la conclusión de que hay que incluir, primero, todos los ingredientes y, después, los pasos necesarios para prepararlas. <p>Si escriben notas de enciclopedia en las que se informa sobre un tema a través de su descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ocurrir que los alumnos de los dos primeros años de un establecimiento participen en un proyecto de producción de una enciclopedia de dinosaurios para regalar a los compañeros del Jardín en el Día del Niño. - Acuerdan que hay que poner informaciones breves sobre cuándo vivieron esos animales, cuáles eran las diferentes especies, qué características físicas tenían, qué comían y en qué medio vivía cada una.
---	---

<p>A usar diferentes recursos, considerando al lector para organizar adecuadamente los textos que los chicos escriben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escriben los textos sobre cuándo vivieron y cuáles eran las diferentes especies dictándose los a la maestra a partir de lo investigado en distintas fuentes. <p>Si escriben listas que contribuyen a organizar un determinado material o que sirven para guardar memoria de sus elementos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, confeccionan listas de los ingredientes necesarios para preparar una comida o una lista de las compras que se realizarán en la salida al supermercado entre todos. <p>Si planifican tomando decisiones sobre algunos aspectos discursivos, tales como:</p> <p><i>Quién será el enunciador en función del propósito y del efecto que se quiera lograr.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, los niños escriben un cartel para colocar en la puerta de la escuela, en el que solicitan a los padres su colaboración a fin de conseguir libros para la biblioteca del aula. La maestra les pregunta si les parece mejor poner "Nosotros, los niños de 1.º A, queremos armar nuestra biblioteca..." o "Los alumnos de 1.º A quieren armar su biblioteca y, por eso, solicitan a todos los padres...". <p>Los chicos decidieron que sería más efectiva la primera opción para sensibilizar a los posibles donantes. El texto resultante es el siguiente: "Nosotros, los niños de 1.º A, queremos armar nuestra biblioteca del aula, y por eso les pedimos a los papás que traigan todos los libros que nos puedan regalar. Muchas gracias".</p>
--	--

<p>¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?</p> <p>(A usar diferentes recursos, considerando al lector para organizar adecuadamente los textos que los chicos escriben).</p>	<p>¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?</p> <p>Qué expresiones usar y cómo presentar la información considerando al lector.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible que, en un proyecto de producción del recetario de tortas y masitas, los niños de primero vayan tomando decisiones acerca de qué unidades usarán para colocar las cantidades porque sus madres no tienen medidor: poner cucharadas de azúcar, tazas de harina, medio paquete de manteca y no indicarlo en gramos. En la parte de la preparación, la maestra explica coloquialmente cómo se preparan las galletitas; y los alumnos discuten acerca de cómo deben quedar redactados los distintos pasos para que no haya confusiones. <p>Si revisan y resuelven algunos aspectos textuales como, por ejemplo:</p> <p><i>Problemas de cohesión del texto (repeticiones, ambigüedades).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, los niños elaboran una adaptación del cuento "El gato con botas", que la maestra va escribiendo en el pizarrón. En determinado fragmento, dictan: "El marqués de Carabás y el gato con botas fueron al palacio donde vivía la hija del rey, que tenía una gatita muy linda. El gato se enamoró, y se casaron y fueron felices y comieron perdices". Cuando termina de escribirlo, la maestra lo lee en voz alta preguntando si les parece que así queda bien. Un niño comenta: "Así no sabemos quién es el que se casó. Si se casaron los gatos o el marqués y la princesa..."
--	--

En las situaciones de escritura por sí mismos

Cuando los alumnos todavía no escriben de manera convencional, es difícil —en muchas ocasiones, imposible— interpretar sus producciones cuando se trata de cuentos o de textos extensos. Incluso esta dificultad se les presenta a los mismos autores, que no pueden reconstruirlas una vez que las han terminado.

Muchos docentes, en estos casos, tienen la sensación de que esa tarea solitaria no es productiva porque el alumno puede haber estado haciendo marcas sobre la hoja sin abocarse a la producción de un texto. Si el alumno no puede verbalizar lo que escribió, no hay ninguna alternativa para saber si esa sensación responde a la realidad o si el chico estuvo elaborando un cuento mientras escribía.

Para garantizar que los alumnos planifiquen el texto pedido y lo elaboren, aunque el resultado no sea legible, proponemos que ellos escriban en parejas o en forma grupal. De esta manera, la necesidad de planificar el contenido y de explicitar cómo textualizarlo surge naturalmente. Incluso, al finalizar, existen mayores posibilidades de que puedan dar cuenta de lo que escribieron.

En estos casos de escritura por sí mismos de textos extensos, estos niños tal vez no avancen en su conocimiento del sistema de escritura, pero discuten y reflexionan con sus compañeros acerca de importantes cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito.

Cuando nuestro objetivo es que se centren en el sistema de escritura, conviene proponer situaciones en las que escriban textos más breves, como epígrafes, nombres, listas, títulos, etcétera. En el siguiente cuadro, se incluirán ejemplos de este tipo.

EN LAS SITUACIONES DE ESCRITURA POR SÍ MISMOS	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
<p>A escribir, con diferentes propósitos, textos pertenecientes a géneros variados.</p>	<p>Si escriben notas de referencia para las ilustraciones de una enciclopedia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ocurrir que, en el marco de elaboración de una enciclopedia de animales, los alumnos acuerden con la maestra el formato de una ficha de investigación: <ul style="list-style-type: none"> NOMBRE: CÓMO NACE: QUÉ COME: DÓNDE VIVE: - Luego, investigan con su maestra en enciclopedias y en documentales, y completan esas fichas por parejas. Los alumnos que ya escriban alfabéticamente podrán hacerlo en forma individual. - En el mismo proyecto, la maestra entrega a cada pareja de niños la imagen de un animal que investigaron previamente y vieron en el zoológico. Los niños elaboran un epígrafe para cada animal. <p>Si escriben listas en el marco de actividades o proyectos variados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer grado, es posible que se desarrolle un proyecto en el que cada niño tenga que elaborar un álbum personal que guardará como recuerdo de ese año. Para ello, se le propone confeccionar listas de juegos y juguetes que más los atraen, también, listas de comidas, programas preferidos, etcétera. Luego de completar el álbum, lo encuadernan para llevarlo a sus casas. Si el texto no es legible, la maestra lo "traduce" para guardar memoria de su contenido.

	<p>Si planifican y toman decisiones sobre el contenido de los textos en función de los gustos del lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, escriben, en pequeños grupos, algunas curiosidades sobre las características y los comportamientos de los animales. Esas escrituras serán incluidas posteriormente en un libro destinado a compañeros mayores que dictarán a la maestra. <p>Si completan los globos de una historieta con los parlamentos de los personajes.</p> <p>Si discuten con sus compañeros diferentes opciones y toman decisiones acerca de "qué" se va a escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un proyecto de cuentos dictados a la maestra en un primer año, puede suceder que las niñas elijan un cuento maravilloso; y los varones, uno de piratas. Una maestra oficia de narradora y relata los cuentos en una muestra para padres, en la que se exponen todos los borradores hasta llegar a la versión definitiva. Los niños explican a sus papás el trabajo realizado una vez finalizada la narración. <p>Si planifican las escrituras con otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es posible un proyecto de reescritura de fábulas para una antología, en el que los niños planifiquen en pequeños grupos el contenido y la forma del texto. La antología, dictada a la maestra, luego se dona a la biblioteca de la escuela. <p>Si revisan el texto escrito con otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un proyecto de reescritura de cuentos tradicionales, la maestra relee lo que le van dictando; y los chicos corrigen aspectos que especialmente tienen que ver con el lenguaje escrito —usan términos o frases parecidas a las empleadas en obras exploradas—, corrigen repeticiones de términos usando sinónimos; buscan —por sí mismos o a través de la maestra— en libros de cuentos, fórmulas de inicio o de finales y discuten acerca de las más adecuadas.
<p>A compartir con otros, pares o adultos, sus experiencias como escritores.</p>	