

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

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

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

Índice

Introducción	2
Propuestas didácticas	
Nº 1: Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores	4
Nº 2: Lectura de un texto que se sabe de memoria	8
Nº 3: Lectura exploratoria para localizar información específica	10
Nº 4: Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños	14
Síntesis de lectura	16
Nº 5: Dictado al maestro	18
Nº 6: Escritura de listas y rótulos	20
Nº 7: Escribir por sí mismos	22
Síntesis de escritura	26

Introducción

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

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

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

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

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

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



LECTURA DE CUENTOS E INTERCAMBIO DE OPINIONES ENTRE LECTORES

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

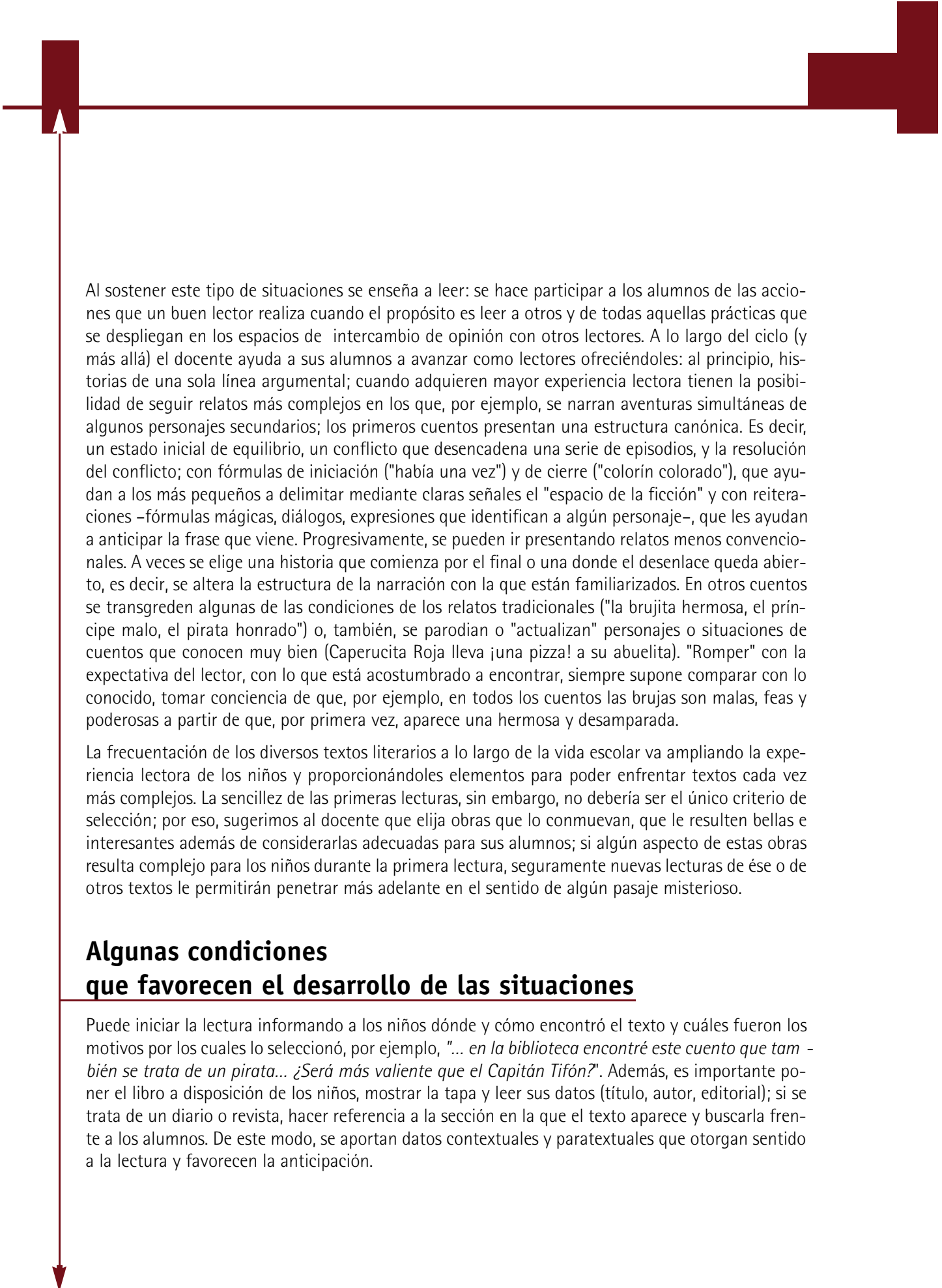
Se pueden proponer diferentes situaciones que garanticen a los alumnos múltiples ocasiones de contacto con materiales y modalidades de lectura con el propósito de participar del mundo creado en los textos e intercambiar efectos y opiniones con los compañeros y el docente.

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

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

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

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



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

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

Algunas condiciones que favorecen el desarrollo de las situaciones

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

Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas intervenciones posibles

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

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

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

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

LECTURA DE UN TEXTO QUE SE SABE DE MEMORIA

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

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

¿Por qué esta situación sirve para enseñar a leer?

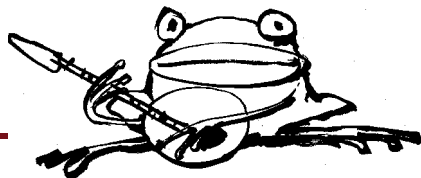
Cuando un niño que todavía no lee solo se enfrenta al universo de las letras organizadas en escritos, tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Hipótesis que tendrá que confirmar o rechazar cotejándolas con lo que encuentra en ese entramado de "marcas" inicialmente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

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

Un desarrollo posible

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

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



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

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

*Si el cucú te gusta
volveré a empezar.*



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

LECTURA EXPLORATORIA PARA LOCALIZAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Para enseñar a leer resulta necesario planificar variadas situaciones de lectura, donde los alumnos puedan aprender a hacerlo de manera autónoma y orientados por distintos propósitos. En esta propuesta se invita al docente a trabajar con sus alumnos en la exploración y lectura de materiales "complejos", para obtener información general y respuesta a ciertos interrogantes específicos. Hojear los libros explorando títulos e ilustraciones y buscar datos orientadores en el o los índices es lo que habitualmente hace cualquier buen lector que busca información sobre un tema y es aquello que los alumnos necesitarían aprender a hacer. Se trata de explorar el material para luego decidir dónde detenerse a leer de manera más minuciosa. Durante la exploración, los niños tienen que hallar, en un material complejo, qué dice y dónde dice algo que el docente les solicita. El camino para encontrarlo no está "despejado"; la tarea del docente consiste en ir proporcionando pistas, ayudas, colaboraciones que los orienten cada vez más, para circunscribir dónde hallar lo que buscan (por eso, se trata de una situación de lectura diferente de la trabajada durante la Propuesta N° 2, **LECTURA DE UN TEXTO QUE SE SABE DE MEMORIA**).

En estas situaciones el maestro se propone enseñar las acciones que realizan los lectores cuando –en un marco de estudio, por ejemplo– exploran materiales buscando un tema de interés. Por tratarse de niños pequeños que están aprendiendo a leer, al mismo tiempo que comunica esas prácticas de lector, el docente enseña a entender cómo se organiza el sistema de escritura.

En esta propuesta, hemos tomado como ejemplo una "investigación" en torno a los osos, un animal muy presente en la vida de los niños a través de la ficción, tanto en el cine como en la literatura. Se busca información, se la selecciona. Posteriormente se la reutiliza para organizar una muestra, y/o una exposición a través de fotos o dibujos, es decir que se comunican los resultados de la investigación (véase la Propuesta N° 7, **ESCRIBIR POR SÍ MISMOS**).

Un desarrollo posible

I. Exploración general: elegir los materiales que poseen información

Antes de la clase se requiere seleccionar materiales de lectura y realizar algunas previsiones.

Para que los niños aprendan a leer es relevante que el docente seleccione materiales de circulación social donde la información se presente en su soporte habitual. Por ejemplo:

- libros que informen exclusivamente sobre el tema investigado;
- libros y revistas que incluyan, además de otros temas, capítulos o artículos sobre osos;
- libros y revistas donde exista información sobre osos, pero donde los títulos o entradas al tema no permitan anticipar fácilmente que se la hallará (por ejemplo, una enciclopedia para niños que posea la entrada *Animales del Ártico o Madrigueras*; donde los niños, salvo que aparezcan ilustraciones, no podrían anticipar que allí van a encontrar algo de lo que buscan);
- materiales que no contengan la información buscada (en este caso, la obra servirá para aprender dónde *no* hay, por ejemplo, una enciclopedia infantil sobre animales autóctonos).

Antes de entregar los materiales, es conveniente que se analicen algunas de sus posibilidades, es decir, pensar en qué es lo que los niños podrían aprender en cada caso. Un aspecto que es importante considerar es la presencia o ausencia de glosarios y de distintos tipos de índices (alfabéticos, temáticos, analíticos, etc.), dado que, entre otras cosas, se trata de enseñar a los niños cómo usarlos. Además, el índice de una enciclopedia infantil es una lista de frases cortas o palabras de un mismo campo semántico ('camello', 'elefante', 'jirafa', etc.), que puede resultar un texto privilegiado para focalizar el trabajo en la comprensión del sistema de escritura (así, el maestro podría decir: "Aquí está la lista de todos los animales que aparecen en este libro, ¿en qué página hay que buscar a los osos? ¿Dónde dice 'osos'? ¿Con qué letra empieza?").

Se plantea claramente a los alumnos el propósito de la tarea y se lo sostiene durante su desarrollo.

En pequeños grupos, los niños escuchan las indicaciones del docente: "Busquen en los libros leyendo con los compañeros y decidan qué materiales nos pueden servir y cuáles no. Señalen con un papel dónde les parece que está la información que necesitamos. Mientras tanto, yo paso por las mesas para ayudarlos a leer". Se procura así compartir con los alumnos el sentido de la tarea, ellos necesitan entender claramente para qué leen, con qué propósito comunicativo se enfrentan a los textos. En este caso, se trata de buscar información sobre un animal, y desechar los materiales que no la contengan o aquellos que sí hablan de osos pero no tienen información relevante. Durante la tarea, todos los niños comparten algún material. Hojean rápidamente o se detienen a mirar atentamente algunas páginas. Realizan la acción de manera individual o colectiva, intercambiando comentarios sobre lo que les parece que está escrito. Recortan trozos de papel y colocan señaladores en algunas hojas. Comparten o discuten el siguiente tipo de decisiones: "Éste nos sirve porque hay fotos de osos"; "No sirve porque es de la selva y vos (la maestra) nos dijiste que los osos no pueden vivir en las selvas"; "Acá debe decir 'osos' porque tiene la 'o'".

El docente también aporta informaciones para ayudar a seleccionar el material.

El docente ayuda leyendo en voz alta algunos pasajes señalados por los niños, para confirmar o no que allí aparece la información buscada. También, para informar algo que desconocen o para preguntar las razones por las cuales deciden incluir o no algún libro. Los grupos intercambian materiales, miran y opinan sobre aquello que han señalado los compañeros; en muchos casos, sin lograr coincidir.

Algunos niños exploran el índice de un libro, hojean algunas páginas centrales y vuelven al índice. El docente, al advertir esta situación, puede hallar una oportunidad para explicar cuál es su función. Luego, lee algunos de sus títulos y seleccionan uno donde puede localizarse la información. A continuación toman nota del número de la página y, con su ayuda, lo buscan en el cuerpo de la enciclopedia. Para decidir su inclusión, el docente lee algunos fragmentos del texto. También pide a esos niños que expliquen a sus compañeros, cómo usaron el índice para encontrar lo que buscaban.

II. Búsqueda de información específica

Una vez seleccionado el material, cada equipo tiene que buscar respuesta para una o varias preguntas formuladas de manera compartida entre el docente y los alumnos. El maestro puede terminar de precisar estos interrogantes teniendo en cuenta la dificultad que cada uno de ellos posee para diferentes niños. Por ejemplo:

- En un equipo, respecto de cierto material de lectura, la pregunta es "¿Hay osos en la Argentina?". Elige un equipo de niños que leen por sí mismos para responder, ya que examinando el material el docente advierte que no van a encontrar una respuesta directa a esta pregunta (en el material dice dónde hay, no dónde no hay).

- En otro caso, para un grupo de niños que todavía no lee convencionalmente pero que ya tiene en cuenta muchos valores sonoros de las letras, la maestra selecciona un pasaje donde se informa sobre la alimentación de los osos, dice: "Aquí dice qué comen los osos, 'Alimentación' (señalando el título), por los dibujos parece que comen focas; busquen si efectivamente dice 'foca' en alguna parte". Luego, cuando los alumnos encuentran la palabra, el docente lee la frase para confirmar que se trata, efectivamente, de su alimento.
- En un epígrafe dice, por ejemplo, que los osos comen "focas, pájaros, peces y plantas". El docente informa entonces al equipo que en esa frase figuran los cuatro alimentos más importantes de los osos, que los mismos se ven en las fotos (donde aparecen otros posibles alimentos), y que traten de averiguar cuáles son. Aquí se trata de que los niños anticipen a partir de las imágenes posibles alimentos y que luego confirmen si esa palabra está en el texto o no. Las estrategias que requieren poner en juego son las mismas que en el caso anterior, pero el problema es más difícil porque se trata de hallar varias palabras a la vez y el docente sólo dice que son cuatro, pero no cuáles son.

Todo esto significa que preguntas diferentes suponen problemas diferentes para diferentes alumnos. En todos los casos, una vez que los niños hallan lo solicitado, el adulto lee el fragmento para confirmar o discutir los resultados de la búsqueda.

III. Algunas intervenciones para centrar a los niños en la comprensión del sistema de escritura

Durante el transcurso de estos intercambios, es posible recortar momentos para que a través de las intervenciones del docente los niños se centren en la comprensión del sistema de escritura, es decir, que el maestro puede concretar intervenciones que los ayuden a coordinar saberes acerca de qué dicen y cómo dicen las letras.¹ Por ejemplo:

- Pedir justificaciones por las interpretaciones realizadas libremente, donde los alumnos expresan relaciones entre las ilustraciones y los textos, entre las partes leídas y las partes escritas, entre los indicios de algunas letras conocidas y la posibilidad de verificar o rechazar la anticipación (por ejemplo, "Vos decís que allí dice 'osos panda', ¿cómo te diste cuenta? ¿por qué te parece...? ¿dónde te fijaste para saber...?"). Muy frecuentemente, cuando la tarea se desarrolla entre dos o tres alumnos, estas justificaciones surgen o son tomadas por los mismos niños, por la necesidad de acordar puntos de vista.
- Solicitar a los niños que busquen en el texto aquello que el maestro ha informado que está escrito, a través de su lectura. Por ejemplo: le acerca tres libros a uno de los grupos: *El maravilloso mundo de los animales*, *Animales del bosque* y *Animales domésticos*. Muestra sus tapas sin leer sus títulos. Indica a los alumnos que identifiquen entre ellos el libro *Animales del bosque*, pues allí encontrarán datos sobre los osos. A partir de esta invitación a la lectura, se suceden algunos intercambios para localizar en cuál de los tres títulos dice lo que se indicó.

1. En este momento de la clase, el propósito comunicativo de buscar información sobre los osos queda desplazado por el propósito didáctico de enseñar a leer.

Algunos niños pueden señalar el libro *El maravilloso mundo de los animales* porque es el único en cuya tapa aparece un oso ilustrado. Otros –si bien no pueden leer lo que allí efectivamente está escrito– afirman que esto no es posible pues el título que sus compañeros señalan que "no empiezan con la 'a' de *Animales del bosque*".

Para ayudarlos un poco más, el maestro puede aportar más información. En este caso lee los tres títulos –sin señalar cuál es cuál– y les solicita que sigan pensando dónde dirá *Animales del bosque*. Esta información permite a los niños definir que en *El maravilloso mundo de los animales* no dice efectivamente ese título. Lo confirman a través de dos argumentos: porque es el título más extenso ("es el que tiene escritas más letras, es más largo...") y porque es el único que "tiene la 'e' al empezar".

Descartada una de las tres posibilidades, tienen que leer y decidir sobre los dos títulos restantes (*Animales del bosque* y *Animales domésticos*). Comparan sus partes iguales ("dice lo mismo porque tienen las mismas letras", refiriéndose a "Animales") y definen el texto buscado considerando el final de ambos escritos: "Acá tiene que decir *Animales del bosque* porque termina con 'e', y bosqueeeee, lleva 'e'".

En este caso el maestro lee a los niños y plantea el problema de decidir dónde dice lo que ellos saben que está escrito. Así, sin dejarlos solos frente a las letras, les enseña a leer: da información a sus alumnos (en un primer momento el título de un libro y luego el de los tres) y los invita a realizar distintos intentos de lectura coordinando la información recibida con la que ellos ya poseen (ésta puede ser: la importancia de las ilustraciones en la construcción de sentido, algunas letras conocidas, cantidad de fragmentos o letras).

Estas mismas intervenciones pueden realizarse en variadas oportunidades: al leer distintos títulos de una página, nombres de capítulos de un libro, diversas palabras o frases que se listan en un índice temático. Tal como lo hacen los lectores autónomos, el maestro propicia situaciones en las que los niños se enfrenten a los textos coordinando diversas informaciones en un proceso de anticipaciones, verificaciones y autocorrecciones permanentes.

ESCUCHAR-LEER LO QUE NO HA SIDO ESCRITO PARA NIÑOS

En ocasiones, para obtener mayor información sobre algún tema o encontrar respuesta a una pregunta puntual, se desarrolla una situación de lectura a partir de una nota periodística, un artículo de divulgación científica o una nota "bajada" de Internet. Estos textos son habitualmente concebidos para un destinatario general, joven o adulto, quien posee una historia como lector que le permite leer con fluidez variados escritos. Cuando la situación se desarrolla durante el Primer Ciclo –desde el inicio a través de la lectura en voz alta del docente y progresivamente compartiendo la lectura entre docente y alumnos– los pequeños lectores no pueden enfrentar la tarea bajo cualquier condición. Resulta necesario generar situaciones de lectura muy asistidas por el maestro que les permitan acceder a escritos "más difíciles", imprescindibles para poder avanzar como lectores.¹ No se trata de una propuesta ocasional, sino de una actividad para enseñar a leer, sostenida a lo largo del ciclo, es decir, planificada sistemáticamente para llevar a cabo en cada ocasión en que se presente una oportunidad.

Para un alumno que recién comienza a leer por sí mismo un escrito la tarea puede resultar difícil porque el tema abordado es totalmente desconocido, porque presenta una trama que se desarrolla bajo varias líneas simultáneas, porque la construcción de frases es sumamente compleja, o, simplemente, porque el texto es excesivamente extenso.

¿Cómo se instala la situación en el aula?

Puede surgir como búsqueda de información sobre un tema de estudio –por ejemplo, la vida de los esclavos durante la época de la colonia– o como una situación para conocer hechos de interés general, como el nacimiento de un animal en el zoológico o la prevención de una nueva plaga que afecta los cultivos de la zona. También puede ser que el docente proponga el texto para su lectura o que algún alumno lo haga de manera espontánea.

Un desarrollo posible

Durante la actividad permanente de lectura de poesías, los alumnos han leído desde primer año varias canciones y poemas de Federico García Lorca ("Mariposa del aire", "La Tarara", "Baile", entre otras). Se propone entonces conocer algo acerca de la vida de este autor. Como el docente prevé que sus alumnos no poseen medios para acceder a su biografía, lleva él mismo el material. En el ejemplo que vamos a presentar, se trata de un libro en cuya solapa se presentan datos sobre la vida del poeta.²

¿Dónde encontrar lo que se lee?

El maestro comenta a sus alumnos que para hallar los datos biográficos consultó diversos materiales. El propósito es informarles dónde pueden buscarlos, pues, en otras oportunidades, podría solicitarles que lo hagan por sí mismos.³

1. Mientras tanto se siguen desarrollando situaciones donde los alumnos leen textos que pueden interpretar por sí mismos o con ayuda de compañeros y se continúan planteando situaciones (para todo el grupo o para algunos equipos) destinadas a quienes aún no han comprendido la base alfabética del sistema de escritura (véanse las Propuestas N° 2 y 3).
2. Para obtener más información sobre la vida del autor, el docente –según sus posibilidades– puede consultar prólogos de antologías, libros de Literatura, catálogos de editoriales o páginas de Internet.
3. Es mejor que todo material que será objeto de lectura sea previamente leído por el maestro para evaluar su conveniencia, la situación donde lo leerá, las posibles dificultades de los alumnos y sus intervenciones para ayudarlos a comprender mejor el escrito.

Para ponerse en tema

Recuerdan algunos de los poemas que han leído, releen aquellos que impactaron de manera especial, repiten algunas estrofas jugando una y otra vez con la musicalidad del lenguaje ("La Tarara, sí; / la Tarara, no; / la Tarara, niña, / que la he visto yo...").

Lectura a cargo del docente

El docente muestra la solapa del libro y lea el texto completo en voz alta. Mientras que cuando lee literatura no interrumpe la lectura ni reemplaza palabras o expresiones que supone difíciles para sus alumnos, cuando lee estas informaciones puede detenerse y realizar comentarios sobre algunas expresiones –ampliando por ejemplo el sentido de frases como "... el joven poeta se proyectaba simultáneamente a través de la poesía, de la prosa, de la música y de la pintura..."-. También enfatiza con su voz algunos pasajes, para que los niños reparen en ellos, y acelera otros, porque aportan datos ya muy conocidos o excesivamente complejos. De esta manera, el maestro pone a sus alumnos en contacto con un material que no comprenderían por sí solos pero que posee información accesible e interesante. Se muestra como modelo de lector adulto que –entre otras cosas– adapta la manera de leer a aquello que lee y para aquellos a quienes lee y posibilita que las relecturas de algunas obras de un autor adquieran otras interpretaciones (aún no halladas) cuando se obtienen datos acerca de su procedencia o de su forma de producción (a partir de conocer más sobre cómo fueron escritas).

Comentar lo que se entendió

El docente promueve que todos sus alumnos expresen qué comprendieron de lo que escucharon. Además, se procura relacionar las interpretaciones de unos y otros cuando son complementarias y discutir las cuando son discrepantes. En estos casos, pide a quienes las sostienen que traten de contar al grupo qué fue lo que escucharon para interpretar aquello que están sosteniendo y vuelve a leer algunos pasajes. En algunos casos, la relectura puede llevar a confirmar una interpretación y rechazar otra, en otras oportunidades puede concluirse que es posible más de una interpretación. También puede suceder que una frase en particular, aislada, pueda ser interpretada de una manera, pero al relacionarla con otro pasaje del texto –no necesariamente contiguo– adquiera otro sentido. Allí, la intervención del docente apuntará a que los niños adviertan esa relación.

Detenerse en algo que no se entendió

Si el docente lo considera adecuado, puede detenerse luego en algún fragmento que considera relevante y no haya sido comentado por los niños. La posibilidad de volver a leerlo, puede hacerlo objeto de discusión. En algunas oportunidades además resultará necesario ampliar información, sea mediante la explicación del maestro o por la consulta de otras fuentes. Por ejemplo, al releer "para los españoles, García Lorca es la imagen viva del sacrificio inocente", el maestro deberá hacer referencia al fusilamiento del poeta, aportar algunos datos sobre la guerra civil española, comentar los motivos por los cuales el autor fue asesinado y –junto con los niños– explorar mapas para localizar el lugar de los hechos. Como ocurre en este caso, muchas veces resulta necesario salir del texto, explorar otros materiales y volver al mismo para comprender mejor el escrito.

Tal como sucede con los buenos lectores adultos, es esperable que en este tipo de situaciones no se entienda todo lo que se lee o escucha leer. Lo importante es entender más de lo que inicialmente ya se sabía, ampliar el horizonte de comprensión. Cuando los adultos buenos lectores leemos, tampoco entendemos todo, sin embargo, no por ello dejamos de leer.⁴

4. En los cuadernos o carpetas. El propósito de conocer la biografía de un autor en este caso es ampliar el universo de interpretaciones de su obra, no recordar los datos de su vida. Por ello, no tendría sentido agregar actividades escritas como un cuestionario que dé cuenta de la tarea. Si es posible, los alumnos pueden conservar una copia de la biografía para consultarla en otro momento o simplemente puede constar en el cuaderno que ese día escucharon leer y comentaron ciertos datos sobre el autor.

SÍNTESIS DE LECTURA

En el aula, alumnos y docentes pueden asumir, alternativamente, el rol de lector. Tanto cuando el maestro lee a sus alumnos como cuando los niños leen por sí mismos, se está enseñando a leer. Cuando el docente lee, comunica un modelo de lector reflexivo, crítico, frecuente, interesado en interactuar con los otros a partir de sus lecturas. En otras situaciones, hace leer a los alumnos o comparte su lectura con ellos, por ejemplo, leyendo hasta el nudo de un cuento y delegando la lectura del resto de la historia o iniciando el diálogo canónico de un relato tradicional ("¡Qué ojos tan grandes tienes!") y luego estableciendo una pausa para que los niños continúen "la lectura". Es decir que, en un mismo momento de la escolaridad, y ya desde el primer año, los niños pueden encontrarse frente a un texto, tratando de leer por sí mismos –con la orientación del docente– en situaciones como las que se plantean en las Propuestas Nº 2 y 3, y en otros momentos, pueden escuchar leer o compartir la lectura, como ocurre en las Propuestas Nº 1, **LECTURA DE CUENTOS E INTERCAMBIO DE OPINIONES ENTRE LECTORES**, y Nº 4, **ESCUCHAR-LEER LO QUE NO HA SIDO ESCRITO PARA NIÑOS**.

Diversos criterios atraviesan la secuencia de situaciones a lo largo del ciclo. Se trata de un trabajo en "espiral", donde el docente puede plantear situaciones de mayor autonomía para sus alumnos como lectores cada vez que considere que ellos cuentan con suficientes conocimientos previos sobre los temas tratados, sobre los géneros y autores abordados, y cuando hayan avanzado lo necesario en la comprensión del sistema de escritura como para poder interpretar al menos "algo" del texto por sí solos. Simultánea y complementariamente, ante nuevos desafíos de lectura para los alumnos, el docente apela a situaciones de mayor asistencia e intervención, –si estima que los niños no cuentan con los saberes previos indispensables para comprender–. Se trata de un trabajo que nunca se abandona porque siempre existirá algún desafío mayor para avanzar como lector.

La selección de los materiales de lectura supone avanzar hacia la autonomía de los niños como lectores. Al principio, es predominantemente el docente quien aporta los materiales para leer, quien busca los más adecuados para el propósito de la tarea (por ejemplo, para estudiar un tema). Combina estas situaciones con otras donde delega la responsabilidad de elegir en los niños (el libro, el capítulo dentro del libro, el artículo dentro de la revista, el pasaje que "habla de..." dentro del artículo). En esos casos, su tarea consiste en ayudarlos a analizar la pertinencia de sus elecciones. El manejo cada vez más autónomo de los materiales de lectura dará cuenta del progreso de los alumnos.

Con respecto a los textos a ofrecer, son varios los criterios que se entrecruzan a la hora de tomar decisiones (que siempre son difíciles porque el grado de desafío que un texto presenta para el lector se vincula con sus experiencias previas de lectura dentro y fuera de la escuela). La extensión del escrito es una pauta, pero nunca con exclusividad: no siempre un escrito breve presenta menos problemas para el lector. Ciertas diagramaciones también pueden influir en la dificultad de lo que se lee o se escribe: cuando en un texto aparecen elementos que se destacan a simple vista, como las listas de ingredientes de las recetas o los epígrafes de fotos y los subtítulos de algunas enciclopedias, ofrecen mejores posibilidades para ubicar informaciones a los niños que aún no leen convencionalmente. Asimismo, los escritos profusamente ilustrados brindan mayores apoyaturas al lector que aquellos que no presentan fotos y dibujos. La familiaridad tanto con el contenido como con el género del escrito es algo a tener en cuenta a la hora de elegir qué leer. No se trata de "graduar" la presentación de los textos en sí mismos, sino de pensarlos en función de un grupo de niños en particular, en función de sus experiencias anteriores, tanto dentro como fuera de la escuela. Tampoco es cuestión de evitar los textos supuestamente difíciles, ya que dejarán de serlo en la medida en que se los trabaje en la escuela. Pero, en tal caso, al principio, se los reserva para situaciones muy asistidas por el docente.

Acerca de los contenidos trabajados en la situaciones

En **LECTURA DE CUENTOS...** (Propuesta N° 1) se presentan oportunidades para que los niños aprendan a adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto, para que puedan seguir la lectura del otro y mantener la propia por periodos cada vez más prolongados, para que conozcan diversas obras, géneros y autores y empleen tales conocimientos para ampliar sus anticipaciones y regresar al texto a controlar sus propias interpretaciones o discutir con sus compañeros y con el docente. En un trabajo sostenido durante todo el Primer Ciclo, los niños pueden conocer que existen autores, editoriales y colecciones, bibliotecas y ficheros, catálogos y reseñas de libros, géneros y subgéneros, historias lineales y otras más complejas, personajes recurrentes en un mismo tipo de historias, versiones diferentes de una misma historia, etc., es decir que pueden ingresar –para quedarse– en el universo de los libros y sus ficciones.

En **LECTURA DE UN TEXTO QUE SE SABE DE MEMORIA** (Propuesta N° 2) se focaliza el trabajo en la adquisición del sistema de escritura, en la letras y sus combinaciones al ser interpretadas. Los niños aprenden a poner en correspondencia las partes reconocibles en lo anticipado con las letras, los conjuntos de letras, las palabras o los conjuntos de palabras reconocibles en la escritura; a usar los espacios entre palabras como indicadores de unidades de escritura; a comparar escrituras y vincularlas con sus anticipaciones; a hallar partes comunes en escrituras diferentes; a anticipar el significado de partes no leídas a partir de aquello cuyo significado ya se ha confirmado.

En **LECTURA EXPLORATORIA PARA LOCALIZAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA** (Propuesta N° 3) se plantean tres momentos de trabajo. Durante el primero, cuando se exploran los materiales para elegir cuáles poseen información, los niños tienen oportunidades para aprender que ésta se organiza de diversas maneras (por temas, alfabéticamente, cronológicamente). También aprenden a usar los índices (temáticos, alfabéticos, entre otros) que reflejan esa organización. Aprenden a complementar lo que se puede interpretar de la imagen con lo que dicen las escrituras y viceversa, a detenerse en los títulos y advertir cómo los tamaños de las letras y otros recursos gráficos "avisar" al lector sobre la importancia, jerarquía o recurrencia de los temas. Una vez seleccionado el material, se formulan las preguntas y se buscan respuestas. En esos momentos, los niños tienen que coordinar la información verbal que el docente va proporcionando ("dice los cuatro alimentos de los osos"), con la información visual que el texto provee (ilustraciones, fotos, mapas, diagramas y las mismas letras) y con sus propios saberes sobre el tema para confirmar o rechazar sus anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito. Este trabajo, a cargo de los niños, es siempre validado o discutido a través de la intervención del docente. Por último, se plantea una etapa en la que el propósito de localizar información queda desplazado por el propósito de enseñar a leer a los niños por sí mismos (propósito que también estuvo presente en los momentos precedentes, pero combinado con la búsqueda de información). Allí, al trabajar sobre los títulos se desarrollan contenidos similares a los presentados en la Propuesta N° 2 (**LECTURA DE UN TEXTO QUE SE SABE DE MEMORIA**).

En **ESCUCHAR-LEER LO QUE NO HA SIDO ESCRITO PARA NIÑOS** (Propuesta N° 4) los alumnos se enfrentan a una situación de lectura minuciosa de un texto, se lee y se relee estableciendo relaciones entre lo que se va encontrando y otras lecturas y saberes. Se aprende a identificar las dificultades que ofrece la tarea, dónde detenerse, dónde preguntar, discutir, dudar... Éste es el tipo de situaciones donde más frecuentemente se presentan las oportunidades para que el docente intervenga: aportando conocimientos del mundo que permitan entender qué quiere decir algo que no se entiende; orientando cómo averiguar el significado de una palabra desconocida (interpretándola a partir del contexto, vinculándola con otras conocidas, analizando sus partes, yendo al diccionario); deteniéndose en expresiones no tan claras para los pequeños, por ejemplo, cuando no se está seguro de a quién refiere un pronombre, dónde recuperar el referente de la acción cuando el sujeto se ha elidido, o qué quiere decir una frase que cierta comunidad discursiva puede comprender pero no aún los niños ("... siempre luchó contra molinos de viento...").

DICTADO AL MAESTRO

Para enseñar a escribir, el maestro planifica situaciones donde los alumnos escriben por sí mismos –de manera individual o en pequeños grupos– y situaciones donde la producción se realiza a través del dictado de un texto al docente.

En estas situaciones, los niños tienen la posibilidad de centrarse especialmente en la composición del texto, es decir, pueden discutir y tomar decisiones en cuanto a qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito. Esta posibilidad se facilita porque es el maestro quien asume la producción material, es decir, quien toma decisiones sobre la realización efectiva de la escritura: qué letras poner, cuántas utilizar, dónde colocar marcas de puntuación. Al asumir la posición de quien escribe frente a los alumnos, el docente asume la tarea de ponerlos en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura, les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua.

En esta situación, los alumnos dictantes deben aprender a ejercer cierto control sobre aquello que dictan y sobre el proceso de dictado. Deben realizar ciertas acciones específicas: adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez del dictado según las posibilidades de quien transcribe, repetir partes en caso de que sea necesario, distinguir progresivamente lo que se dice o comenta de lo que se dicta para ser escrito. Es también una situación privilegiada para que los alumnos realicen algunas previsiones sobre lo que van a dictar y para que revisen el texto a medida que se produce y una vez finalizado. Progresivamente, se va tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de una manera diferente para ser dicho que para ser escrito.

En este proceso, la lectura del maestro resulta fundamental. Tal como ocurre especialmente con los niños que no leen de manera autónoma, el escrito es devuelto a sus autores a través del maestro, quien relee una y otra vez para ayudarlos a coordinar lo que ya se ha escrito con lo que vendrá, para ayudarlos a revisar el texto y –eventualmente– para producir nuevas versiones.¹

Un desarrollo posible

Escritura de recomendaciones bibliográficas

La escritura de recomendaciones bibliográficas es una situación didáctica donde los niños exponen su mirada de lectores. Es un escrito que se presenta públicamente en la institución para favorecer la circulación de materiales y el intercambio de opiniones sobre los libros. Como diría Martina, una alumna de Primer año, "... es algo para que otros chicos digan: '¡Guau... qué interesante!!' y les dé ganas de leer". Pero para que estas sugerencias resulten interesantes para el potencial lector, deben exponer diversos argumentos sobre las obras seleccionadas, argumentos que se enriquecen en espacios de intercambio y discusión con los compañeros y con el docente (véase la Propuesta N° 1, **LECTURA DE CUENTOS E INTERCAMBIO DE OPINIONES ENTRE LECTORES**).

Los niños van a recomendar a otros compañeros la lectura de Gorila de Anthony Browne. A diferencia de otras oportunidades en las que escriben por sí mismos, esta vez dictan a su maestro.

- Antes de comenzar a escribir, el docente invita a los alumnos a hacer algunas previsiones sobre el contenido del texto. Recupera con ellos comentarios realizados y solicita que anticipen de manera global qué comunicarán a los compañeros para que se interesen por el libro: "¿Se acuerdan qué habíamos dicho cuando leímos el cuento? [...] De todas estas cosas, ¿cuáles les parece que deberíamos compartir con el resto de los chicos de la escuela para que tengan ganas de leerlo?"

1. Si bien esta situación es particularmente frecuente en el inicio de la escolaridad, no tiene por qué desaparecer más adelante.

¿Qué deberíamos escribir primero? ¿Será mejor hacer este comentario al principio o al final? Si se les ocurre otra cosa mientras escribimos, también la podemos agregar".

- Mientras le dictan, el docente interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes de lenguaje escrito, es decir, para que lo dictado –lo que deberá ser escrito– se diferencie progresivamente de lo dicho o comentado. Por ejemplo:

Juan: –Pone que lean este cuento que tiene muchos gorilas.

Ana: –Sí, escribí que está lleno de gorilas.

Docente: –Bueno, díctenme para que lo escriba. Díganlo como tiene que quedar escrito.

Juan: –Pone... "Lean este cuento porque tiene muchos gorilas".

Los enunciados iniciales de Juan y de Ana son diferentes del último de Juan: los primeros son "dichos" y el último es "dicho para ser escrito"; en este caso no sólo se suprime el nexos 'que' (ya que no se escribe) sino que también suele modificarse la entonación y el ritmo del enunciado.

- Durante el transcurso de la escritura, el maestro introduce señalamientos acerca de la adecuación del ritmo del dictante a los tiempos de producción de quien escribe. Los alumnos deben aprender a coordinar dichas acciones.

Docente: –Dictámelo despacio para que lo pueda escribir.

Juan: –"Lean... este cuento... porque tiene... muuuuchos gorilas" (intentando acompañar la producción del maestro).

- Al escribir, el docente explicita algunas de sus decisiones con respecto al sistema de escritura y a la espacialización del texto: "El nombre del libro lo voy a poner aquí arriba con letras más grandes para que se destaque", "voy a borrar acá porque estas dos palabras me quedaron demasiado juntas y van separadas", "ahora que termino pongo un punto final", "¿Ay?... 'Ay' de dolor, ¿no?, entonces va sin hache". Es decir, acompaña su escritura con diversas informaciones a través de las cuales los niños comienzan a familiarizarse con las decisiones que todo escritor va tomando al escribir.
- Escribe el texto tal como los niños logran organizarlo, sin agregados, omisiones o transformaciones, respetando la producción de los alumnos dictantes. Es decir, no evita los problemas de la composición del escrito. Pero en algunos pasajes interviene para que los alumnos puedan discutir sobre los fragmentos dictados, compartir decisiones, probar diversas maneras de escribirlos.

"Ustedes me dictaron: *'En el cuento está el gorila, Ana y su papá. Ana estaba encerrada en su casa. El papá de Ana siempre le daba la espalda'*. Miguel dice que queda mal repetir tantas veces 'Ana'. Voy a escribirlo como a él le parece que queda mejor y se los leo para saber qué piensan."

Si los alumnos no encuentran una alternativa mejor, es el mismo docente quien provee algunas opciones y las somete a discusión: "Voy a escribir esto en el pizarrón de dos maneras diferentes y vamos a discutir cuál de ellas queda mejor...".

- Además, durante todo el dictado, el docente relee el texto para ayudar a los niños a retomar lo escrito y pensar lo que vendrá y, una vez finalizado, relee el texto para su revisión. Por último, acuerda con sus alumnos detalles de edición y de presentación del escrito a sus destinatarios.

Otras situaciones posibles

El dictado al maestro es una situación adecuada cuando es necesario arribar a una única producción final, a un solo texto elaborado de manera compartida. Por ejemplo, el dictado de una carta de opinión para un periódico local, dictado de las anécdotas más significativas del grupo para guardar en un cuaderno de recuerdos escolares, dictado de informaciones significativas sobre temas estudiados para publicar en un folleto o para copiar en el cuaderno.

ESCRITURA DE LISTAS Y RÓTULOS

Para que los niños aprendan a escribir, las situaciones de escritura necesitan adquirir en Primer año características variadas: se le dicta al maestro (véase la Propuesta N° 5, **LECTURA AL MAESTRO**), se copian pequeños textos que tienen sentido para los alumnos dentro de la tarea que se está desarrollando en el aula, se dispone de algunos "modelos fijos" de escritura como son los nombres propios, los nombres de los días y algunos otros ('mamá' o 'papá', por ejemplo), se escribe "lo mejor que se puede" un cuento conocido o aspectos parciales de alguno de los temas que se estudian en la escuela, como las costumbres de los animales domésticos o el cuidado de los espacios públicos (véase la Propuesta N° 7, **ESCRIBIR POR SÍ MISMOS**).

La escritura de rótulos, listas o referencias constituye una más de las diversas posibilidades de escritura para los niños y necesariamente tiene que intercalarse entre las demás propuestas enunciadas. Los rótulos, las listas o las referencias de un mapa, un esquema u otra ilustración son escrituras cuyas características ofrecen algunos beneficios durante el inicio de la escolaridad, básicamente, porque su producción tiene sentido para los niños. Así, se escribe la lista de los materiales para hacer un títere, la lista de elementos para llevar al campamento, la lista de personajes de un cuento, se rotula el corte de un hormiguero o de un panal para comprender mejor la actividad que sus moradores desarrollan en ellos así como la silueta de la hormiga para distinguir las diferentes partes del cuerpo de un insecto. Pero a la vez, cada uno de estos "textos" tiene la peculiaridad de estar constituido por palabras o construcciones breves, pertenecientes todas a un mismo campo semántico.

Cuando confeccionan una lista, los niños –sin perder de vista el sentido de la situación– tienen la posibilidad de concentrar su atención en la escritura de cada palabra y pueden entonces detenerse a pensar en el sistema de escritura: ¿qué letras pongo?, ¿cuántas pongo?

Algunas intervenciones del docente durante el desarrollo de la situación

En distintos proyectos de trabajo, el docente establece diferentes pautas organizativas para la producción de textos de este tipo; y, en todos los casos, los niños escriben por sí mismos.

- Entre todos los alumnos deciden qué llevar a una salida de campo; por parejas van pasando al pizarrón para anotar los nombres de los distintos elementos ('lupa', 'linterna', 'palita', 'frascos').
- Los alumnos forman pequeños grupos de trabajo y colocan rótulos al dibujo de un personaje que luego entre todos van a convertir en un títere ('parche', 'espada', 'cinturón', 'sombrero').
- Luego de leer un relato de piratas, se desarrolla una actividad donde cada alumno señala en un mapa –construido para la historia– los peligros que deberá advertir el héroe para rescatar a la joven que el malvado Hook tiene prisionera ('cocodrilos', 'pantano', 'guardia', 'cangrejos').

La alternancia en los modos de organización de la clase –en parejas, por grupos o individualmente– también permite a los niños distintos momentos de reflexión acerca del sistema de escritura.

Por ejemplo: Ana, en el pizarrón, poniéndose en puntas de pie señala la frase 'lunes 8', y dice: "Lu... pa, va con la de 'lunes', con ésta", y a Juan, su compañero, le resulta suficiente; pone 'L' y, señalando, completa: "Y con la de 'papá'" y pone 'LPA'. Ambos pudieron recurrir a escrituras "seguras", a modelos de los que no dudan, para escribir 'lupa' de la manera más completa de la que son capaces en ese momento. El maestro, considerando la situación –se está elaborando en el pizarrón una lista que

luego anotarán los niños en su cuaderno para no olvidar ningún elemento–, decide intervenir para que se complete la escritura: "Muy bien, Anita y Juan escribieron 'lupa' con casi todas las letras", dice mientras señala. Pero, inmediatamente... "¡Falta la 'u'!", gritan dos o tres niños antes de que el maestro continúe. "¿Qué te parece, Juan?, dicen que falta la "u". ¿Dónde tendrás que ponerla para que diga 'lupa'?". Juan agrega una 'u' chiquita en el lugar adecuado.

Cuando la situación de escritura es en pequeños equipos o parejas, el maestro trata de que el lápiz esté sucesivamente en manos de los distintos alumnos. En el momento de realizar la escritura concretamente, un niño que está empezando a escribir necesita tener oportunidades de concentrarse en el trazado mismo de las letras; mientras tanto, sus compañeros pueden fijar su atención en otro gran problema: "¿Con cuál va 'guardia'?". Si en el aula algún niño se llama 'Gustavo', podrán requerir la ayuda de la maestra o ésta podrá decidir entre varias maneras posibles de intervenir. Por ejemplo, puede preguntar: "¿Qué palabra les sirve para escribir 'guardia'? ¿Puede servirles 'gusano'?", y a continuación se las da escrita en una hojita. También puede ofrecerles: "guardia, para GU, ¿cuál de éstas les sirve más?, y les anota: 'G', 'GU' y 'U'; o darles algunas opciones: "Les anoto en un papel 'policía', 'guardián' y 'guardia', para que busquen dónde dice GUARDIA", y lo hace cambiando el orden en que dijo cada palabra. Cuando eligen entre unas pocas opciones, los alumnos ponen en juego criterios de selección que los acercan a la escritura convencional: con qué termina o con qué empieza la palabra que van a escribir, cuál de las opciones es larga –o corta– como la palabra que buscan.

En el caso de las producciones individuales, el docente trata de intervenir tantas veces como sea posible, para que, al concluir una actividad, la mayor parte de los niños hayan recibido su apoyo en algún momento de la clase. En estas intervenciones, el docente tiene muy en cuenta las posibilidades de cada alumno. Si un niño rara vez se atreve a escribir "solo" y en cierta ocasión completa una de las referencias anotando COCRIO ('cocodrilo'), el maestro evalúa el gran avance de este niño; si, en cambio, el maestro sabe que un alumno puede lograr producir escrituras más completas, interviene tomando en cuenta las distintas posibilidades que la palabra ofrece o que la situación de la clase permite: "Te faltan algunas letras. ¿Por qué no buscás esta palabra en el cuento (o en el fichero de animales) y la completás?" O, en cambio: "Juan, Agustín..., los dos escribieron COCODRILO y los dos lo escribieron distinto. Fíjense, a ver si llegan a algún acuerdo". O, si dispone de un abecedario móvil, "Juli, te doy todas las letras de COCODRILO. Armá la palabra y después arreglala en el mapa, porque me parece que te falta alguna letra".

AVES QUE VUELAN

LA COTORRA

EL LORO

LA GAVIOTA

EL PICAFLOR

EL CONDOR REAL.

AVES QUE NO VUELAN

EL PINGÜINO

EL KIGÜI (kiwi)

EL PATO CRIOLLO

EL AVESTRUZ.

ESCRIBIR POR SÍ MISMOS

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

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

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

Un grupo de Primero trabaja en el armado de una muestra escolar sobre animales que habitan en zonas frías. Entre otras tareas, los chicos realizan afiches informativos para los visitantes. En la primera etapa, los alumnos y el docente leen distintas enciclopedias y otros materiales para saber más sobre el tema (una orientación para esta actividad puede consultarse en la Propuesta N° 3, **LECTURA EXPLORATORIA PARA LOCALIZAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA**). Luego, se suceden varias clases en las que el maestro plantea la escritura de los textos para exponer en la muestra. La tarea de los alumnos consiste aquí en decidir qué y cómo escribir, producir el escrito, revisarlo y, si es necesario, reescribirlo total o parcialmente.

Algunas intervenciones durante el desarrollo de la situación

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

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

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

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

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

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

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

Un pequeño fragmento de esta clase

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

Marina ha escrito el siguiente título para su trabajo

P UI O
pin güi no

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

Natalia escribe L P UI O O E
los pin güi nos co men

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

Luego, se suceden los siguientes comentarios:

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

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

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

Escribir por sí mismos

Debajo de OE, Natalia copia la letra P.

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

P A O A
pes ca dos

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

Docente: -¿Dónde dice 'comen'?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

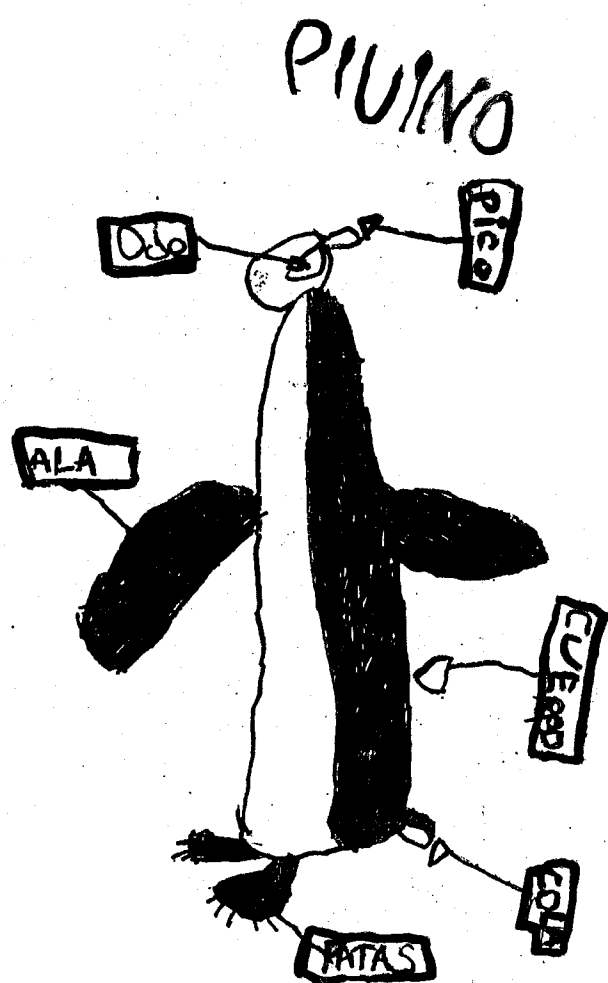
Luego de una ardua tarea, los niños leen la versión terminada a su maestra, quien toma nota para conservar el texto elaborado: "Los pingüinos comen pescados y calamares. Los pingüinos se protegen del frío con la capa de grasa y las plumas. El pingüino es un ave, pero no vuela. Las alas le sirven para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

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

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

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

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



CDE
 PAOA
 AMUEC
 LPIO
 SOETS
 APNLIRSR
 IAPUAS
 EUAEQUEA
 ASAEIPAPANAP
 OEDNOAS

PINGÜINOS

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

Nota: en esta propuesta se ha incluido un ejemplo de intervención del docente destinada a favorecer el avance de los alumnos en la adquisición del sistema de escritura. La intervención se refiere a un momento de la evolución de la escritura en el cual los alumnos ya conocen valores sonoros convencionales. Remitimos a los docentes a la Propuesta N° 5 para Nivel Inicial, **TOMAR EL LÁPIZ PARA ESCRIBIR**, donde hallarán otras intervenciones del docente ante otros tipos de escrituras y la evolución de las mismas.

SÍNTESIS DE ESCRITURA

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

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

Algunos contenidos trabajados durante las situaciones

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

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

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

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