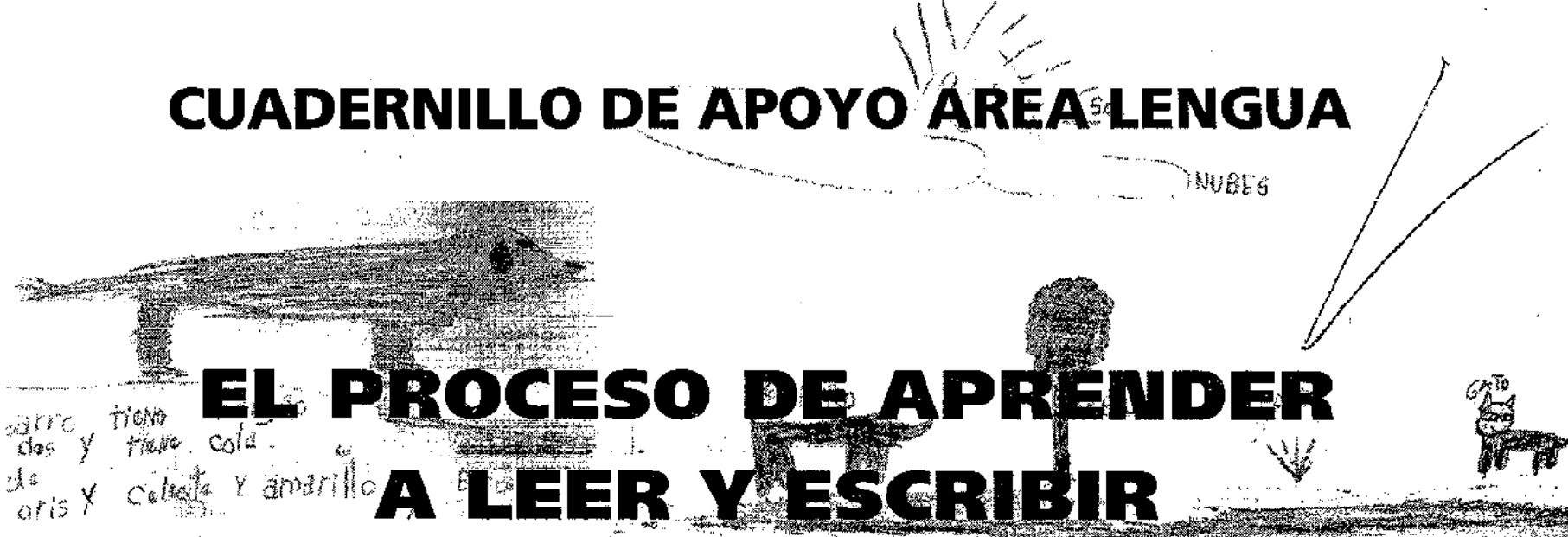


CUADERNILLO DE APOYO AREA LENGUA



sarro
dos y
de
aris y

tiemo
fiere
cald

colada
y amarillo

EL PROCESO DE APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS



LIC. LIDIA TSCHOPP

LIC. PATRICIA G. FARRERO LARDET

esta tarde

POPI CON EL perraso

POPI SON AMIGOS Y ESTAN CON

DIRECCION DE PROGRAMACION Y GESTION EDUCATIVA

A CORRIER Y SAN LUIS - 1995

CUADERNILLO DE APOYO AREA LENGUA

EL PROCESO DE APRENDER A LEER V A ESCRIBIR **ORIENTACIONES PEDAGOGICAS**

Lic. LIDIA TSCHOPP

Lic. PATRICIA FARRERT DE LARDET

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de San Luis
Dr. ADOLFO RODRIGUEZ SAA

Viceregobrnador de la Provincia de San Luis
Dr. BERNARDO PASCUAL QUINZIO

Ministro Secretario de Cultura y Educación
Dr. CARLOS ALBERTO PONCE

Subsecretario de Estado de Educación
Dr. RAMON VENTURA FERNANDEZ

Directora Provincial de Programación
y Gestión Educativa
Lic. LILIANA MACELLO DE MARRERO

PRESENTACION

« **E**l proceso de aprender a leer y a escribir. Orientaciones pedagógicas » es un cuadernillo que acercamos a los docentes con el objetivo de compartir la experiencia pedagógica en el área Lengua que, durante tres años, (1990-1 992) realizamos en la Escuela N° 1 «Lafinur».

Conjuntamente con las maestras de primer grado, orientamos nuestra tarea hacia la búsqueda de formas alternativas de la enseñanza de la lectoescritura inicial.

Para ello nos propusimos:

- adecuar la manera de enseñar a cómo aprende el que aprende.
- modificar el espacio áulico,
- crear un clima de cooperación y participación entre todos,
- revitalizar la función social de la lengua escrita en el ámbito escolar y
- * flexibilizar la promoción de primero a segundo grado.

Hemos organizado este trabajo de la siguiente manera:

PRIMERA PARTE

- * Capítulo I - Marco Teórico
- * Capítulo II - Un nuevo enfoque sobre el error

SEGUNDA PARTE

- * Capítulo III - Implicancias pedagógicas
- * Capítulo IV - La experiencia en sí. Consideraciones que se desprenden de la misma.
- * Anexo 1 - Actividades sugeridas
- * Consideraciones finales

La experiencia que aquí describimos no es de ningún modo un lineamiento obligatorio a seguir.

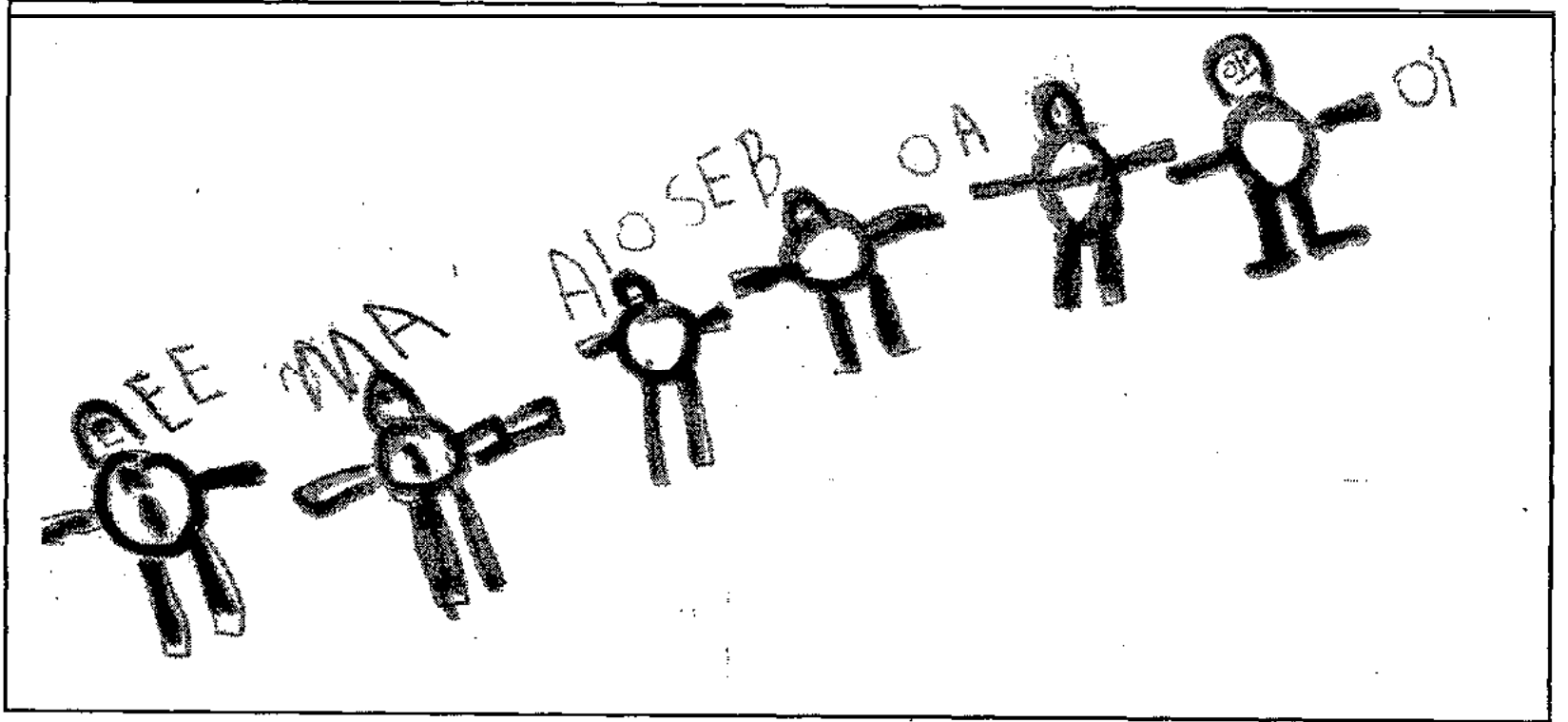
Solamente deseamos que nuestra tarea, con sus interrogantes y con sus logros, pueda contribuir a la renovación curricular y al perfeccionamiento que reclama la docencia sanluisense..., por eso la contamos.

AGRADECIMIENTOS

- A la Escuela N°1 «Lafinur», a su director señor Víctor Ibáñez y al personal docente que participó activamente de la experiencia:
 - Lita Ligia Vidal de López
 - Martha Domínguez de Alaniz
 - Edilia Rivarola de Giménez
 - Elena Lucero de Dávila
 - Leticia Franano de López
 - Viviana Sosa de Garrido
 - Celia Di Gennaro
- A los padres y a los niños que con sus producciones nos ayudaron a comprender aún más el proceso de lectura y escritura e ilustraron creativamente este cuadernillo.

« Innovar en educación no puede consistir, en modo alguno, en resucitar lo que hace cincuenta años era nuevo y que por circunstancias históricas no pudo evolucionar, sino en incorporar a los trabajos de hoy lo que nos aporta la ciencia de nuestros días. Uno de los más bellos ejemplos de sus avances en el terreno de las ciencias humanas son todos los descubrimientos relativos a las formas de cómo se desarrolla la inteligencia en el niño y en el adolescente, que se originaron con los trabajos de Piaget, Inhelder y sus colaboradores y que, en la actualidad, se han amplificado extendiéndose al campo de la educación y rebasando el marco epistemológico que los vio nacer, enriqueciéndose al transformarse de especulativamente coherentes en socialmente útiles»

Montserrat Moreno



UN POCO DE HISTORIA

En 1989, San Luis contó con los primeros Lineamientos Curriculares para el nivel primario, los que constituyeron la columna vertebral de la educación primaria provincial y una guía de trabajo para los docentes.

Al formular la propuesta del área Lengua - primer ciclo- analizamos la problemática que éste presenta:

- alto grado de repitencia en primer grado,
- libros para aprender a leer alejados de la realidad del niño, carentes de significado y con gran cantidad de frases estereotipadas

y artificiales,

- asociación, repetición y memorización como método de enseñanza y
- pérdida de espontaneidad en las producciones escritas de los niños.

Las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, la Teoría de Aprendizaje Constructivista-Interaccionista y la Psicolingüística actual, entre otros, constituyeron los aportes más significativos que orientaron nuestro proyecto para superar dicha problemática.

Inquietas porque la letra se convirtiera en vida, presentamos esta forma no convencional de aprendizaje a la Escuela N° 1 "Lafinur". Las docentes se interiorizaron de la propuesta y al considerarla válida, comenzamos a trabajar con las tres secciones de primer grado.

Las actividades iniciales consistieron en reuniones en las que las maestras profundizaron sus conocimientos sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Estos encuentros se repetían periódicamente con la finalidad de planificar, intercambiar opiniones y evaluar la marcha de la experiencia.

Nuestras visitas a los grados eran muy frecuentes y en algunas ocasiones colaboramos con las docentes en el desarrollo de las clases.

El compartir durante tres años esta experiencia pedagógica con las maestras y los niños, nos brindó la posibilidad de:

- acercar la teoría a la práctica,
- crear un espacio de estudio y reflexión dentro de la institución escolar que nos permitió encontrar las vías de solución a las problemáticas que nos movilizaron, y
- revalorizar el papel del maestro como principal agente de cambio educativo.

¿POR QUE HOY DIFUNDIMOS ESTA EXPERIENCIA PEDAGOGICA?

Con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, el 14 de abril de 1993, se instala definitivamente en el escenario educativo argentino el desafío de producir una reforma global en la educación nacional.

Uno de los objetivos de la EGB es “lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos” entre los que destaca especialmente “la comunicación verbal y escrita”.

Así también, las hipótesis que orientan las actuales propuestas renovadoras nos dicen que “gran parte de las reformas planteadas a nivel de los contenidos y de las nuevas metodologías pedagógicas, como así también los nuevos enfoques de capacitación docente han fracasado porque no fueron acompañados por una organización diferente del aula y de las escuelas que fueron continentes de esas modificaciones”.

“El proyecto pedagógico institucional tendrá como condición el protagonismo de los aprendizajes de los alumnos así como la profesionalización y especialización continua de los docentes de la escuela. De esta manera cada escuela se convertirá (. . .) en una unidad permanente de revisión de las prácticas pedagógicas escolares”. (Programa Nacional Nueva Escuela para el siglo XXI).

En este marco nuestro cuadernillo adquiere vigencia, pues desarrolla una experiencia con características similares a las aquí planteadas.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

*“Las investigaciones sobre psicogénesis
de la lengua escrita han puesto de
manifiesto que las producciones de los niños
no son caprichosas.. . ”
Ana María Kaufman*

Antes de abordar el Enfoque Psicogenético sobre Adquisición de la Lectoescritura, debemos hacer referencia a ciertas consideraciones necesarias para la cabal comprensión de las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Ambas siendo docentes de la Universidad de Buenos Aires demostraron, merced a un trabajo experimental realizado en los años 1974, 1975 y 1976, que el niño se apropia de la lengua escrita a través de un proceso de construcción e interacción en el cual él es el principal protagonista y que comienza antes de ingresar en primer grado.

Tradicionalmente nuestra escuela ha sustentado su práctica pedagógica en la teoría asociacionista del aprendizaje y, en la mayoría de los casos, los docentes, desconociendo las diversas concepciones del aprendizaje, encuadran su tarea en esta línea.

El maestro que tiene la idea de que él sabe y los alumnos no; que piensa que los niños se van «llenando» de conocimientos que son afianzados a través de la repetición y que los sanciona cuando sus respuestas no son las esperadas, este docente debe rever profundamente su rol.

Ilustramos esto con el siguiente ejemplo sucedido en un primer grado: el niño trae el cuaderno para ser corregido por la maestra. Esta encuentra dibujado y pintado todo de rojo un árbol. Como la docente esperaba verlo, verde la copa y marrón el tronco, inmediatamente le coloca «mal», «rehacer». El alumno desilusionado dice: «Señorita este árbol está rojo porque se está quemando». Este ejemplo muestra claramente cómo los docentes esperan respuestas que coincidan con sus esquemas

adultos y si no es así el niño se equivoca.

Desde el asociacionismo el error debe evitarse y el aprendizaje se va dando paso a paso . . . gradualmente, partiendo de lo más fácil a lo más difícil y no se pasa a un nuevo conocimiento si no se fijó el anterior (repetición y repetición). Desde esta teoría se supone que basta conocer los grafismos y los fonemas para acceder a la lectoescritura. Esta teoría espera siempre una respuesta única, es decir que a un estímulo le corresponde una respuesta; no hay otra opción y lo que difiere es error.

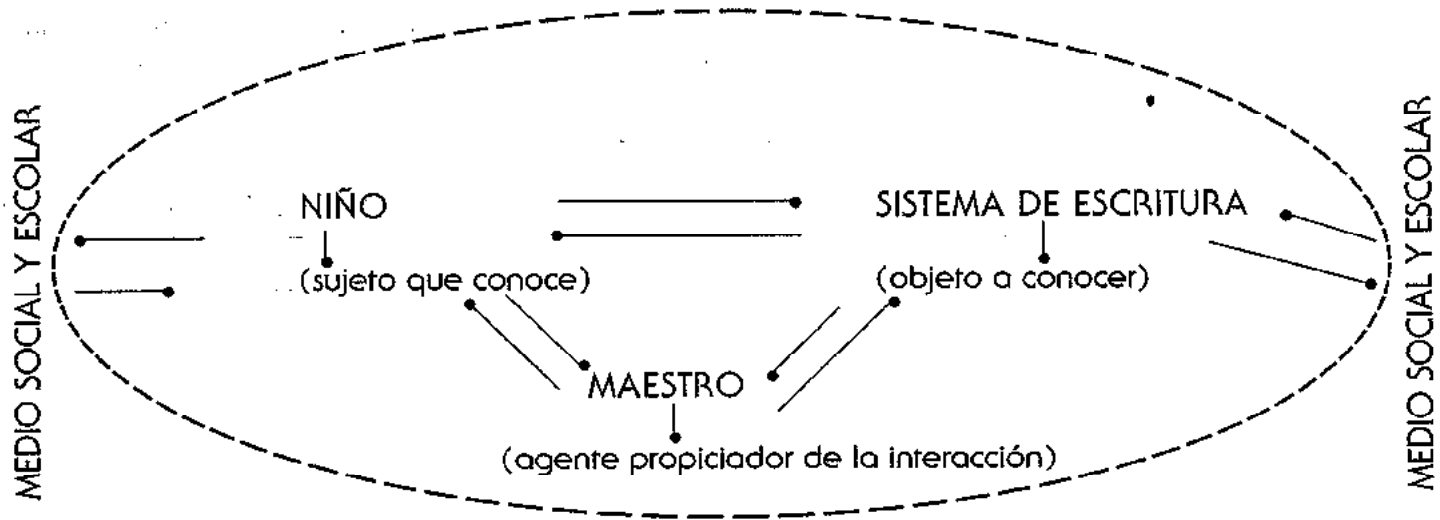
El método de la palabra generadora es un claro exponente de lo que se ha expresado: las palabras incluyen una consonante por vez y solamente cuando se han fijado suficientemente se puede empezar a trabajar con otra. Pero, en realidad, cuando el niño está aprendiendo a escribir no acumula letras y sonidos aislados, sino que trata de comprender cómo funciona nuestro sistema de escritura y va construyendo sistemas que den cuenta de cuáles son las relaciones existentes entre estos elementos. En muchos casos, esos sistemas le permitirán comprender cuándo una marca gráfica es o no una letra. Nos sucedió en un primer grado con los signos de admiración: la maestra copió en la pizarra una poesía alusiva al Día de la Bandera que comenzaba con signos de admiración. Al pedirle a los chicos que leyeran, algunos de los que sabían hacerlo comenzaron diciendo: IBANDERA, confundiendo el signo de admiración con el grafema «i» (imprenta) conocido por ellos; o en otro caso una niña de 6 años, ante la presencia de los signos de admiración junto a la palabra ¡Papá!, preguntó porqué se escribía así, con «eso», señalando los signos.

Veamos que nos propone la teoría constructivista e interaccionista:

Todas las personas conocemos 'el mundo a través de una constante interacción con él. Descartamos que el conocimiento sea una copia fiel de la realidad ya que nuestro pensamiento no realiza «fotocopias» en las que va a quedar impreso todo lo que se nos presente. Siempre existe una actividad del sujeto y, por lo tanto, una interpretación propia.

El constructivismo hace referencia al proceso por el cual toda persona desarrolla su inteligencia y su conocimiento adaptativo. Lo que se construye, según Piaget, es la inteligencia y el conocimiento. A este último lo entiende en un sentido muy amplio que difiere del que habitualmente manejamos nosotros. Por ejemplo, podemos «enseñar» a un niño de 4 ó 5 años todas las letras y sonidos, diferenciar las vocales de las consonantes, las que seguramente el niño reconocerá y repetirá de memoria con asombrosa exactitud. Pero si pretendemos que produzca una palabra, o intente leer comprobaremos que los resultados no van a ser los esperados. Aún el niño tiene que construir un sistema en el cual esas letras adquieran su verdadera significación. Construir ese sistema es un ejemplo del conocimiento en el sentido amplio. Este no es una mera colección de hechos específicos sino una estructura organizada.

La construcción del conocimiento surge de una permanente interacción del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. En esta interacción juega un rol fundamental el docente, quien propicia la relación entre ambos.



Por lo expuesto, debemos aclarar que este enfoque constructivista e interaccionista no constituye un nuevo método de aprendizaje de la lectoescritura, ya que el mismo concepto de método se contrapone a este enfoque. Método se define como «una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin» y un paso no se puede dar sin la consecución del objetivo del paso anterior. Las actividades se van dando progresivamente, de igual forma para todo el grupo y se parte del supuesto de que el niño lo ignora todo al iniciar su escolaridad. Por esta razón, la propuesta constructivista no es un método. A lo largo de estas páginas trataremos de ir demostrándolo.

<Cómo comienza el niño el aprendizaje de la lengua?

La comunicación es uno de los ejes centrales de la vida en sociedad. Para poder comunicarnos adecuadamente, necesitamos haber adquirido el Sistema de la Lengua (español, en nuestro caso), lo cual implica conocer los elementos y las reglas del mismo.

La lengua no constituye un objeto físico al que podamos acceder directamente a través de los sentidos, sino que lo hacemos a través de las expresiones de los hablantes. Todas las personas, en condiciones normales, tienen la facultad para aprender el Sistema de la Lengua, lo cual sucede desde el momento en que la persona entra en interacción lingüístico con los otros.

En esta interacción, el niño va elaborando sus propias hipótesis y construye su propio sistema de lengua en forma

inconsciente. Pone a prueba permanentemente este sistema al producir y confrontar sus expresiones con las de los adultos, Conforme a esto va encontrando diferencias entre ambos y por lo tanto, trata de elaborar nuevas hipótesis, hasta construir un sistema equivalente al sistema de los adultos.

Cuando el niño ingresa en primer grado conoce:

. El sistema de la lengua (de manera no conciente)

- Y es capaz de distinguir, producir e interpretar las expresiones de su lengua. Ahora se enfrenta con un nuevo objeto

de

conocimiento:



LA LENGUA ESCRITA

Cómo adquiere el niño el sistema de la Lengua Escrita?

Esta constituye uno de los sistemas de comunicación más importantes de nuestra sociedad y tiene como base el mismo Sistema de Lengua que el niño ya conoce.

Debemos decir que a diferencia de la lengua oral que se adquiere de manera no conciente, la lengua escrita se adquiere de manera conciente. El niño, antes de ingresar en la escuela, ha iniciado un trabajo de reflexión sobre la lengua escrita ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en la calle, televisión, diarios, revistas, envases de alimentos, medicamentos, etc. El niño no pasa indiferente ante tal bombardeo de estímulos, sino que, por el contrario, los investiga, pregunta y reflexiona acerca de ellos. Es necesario que el maestro aproveche todo ese bagaje de conocimientos y canalice todo lo que el niño ya sabe.

Somos concientes de la importancia del medio cultural en este proceso, de allí que haya niños más estimulados que otros. Por ejemplo, los hijos de docentes que ven trabajara sus padres con carpetas, lápices y libros en forma cotidiana tienen, lógicamente, un mayor contacto con la lengua escrita y la lectura que aquellos en cuyas familias estas prácticas no son habituales. A pesar de esto, todos los niños atraviesan un similar proceso de adquisición de la lengua escrita.

¿Cuáles son los distintos momentos de este proceso?

1. NIVEL PRESILABICO

1.1 . En un primer momento el niño realiza trazos similares al dibujo cuando escribe.

No diferencia dibujo - escritura - números.

Ej.:



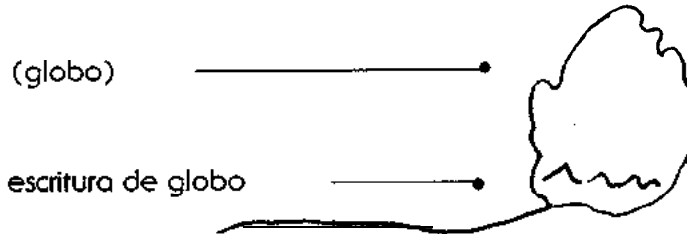
(mesa)



(carpeta)

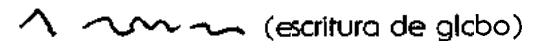
Cuando, por ejemplo, se le presenta un cuento y se le pregunta dónde se puede leer señala las imágenes del mismo. Esto demuestra que para el niño los textos todavía no tienen significado.

1.2. Más adelante las producciones del niño manifiestan una diferenciación entre el trazo -dibujo y trazo- escritura,



En estos casos los niños insertan la escritura en el dibujo como para garantizar que ahí diga el nombre correspondiente.

Poco a poco la escritura comienza a separarse del dibujo.



El niño considera que en los textos dice «los nombres de los objetos», «las letras dicen lo que las cosas son»; a estas concepciones se las ha denominado hipótesis del nombre.

Por ejemplo:

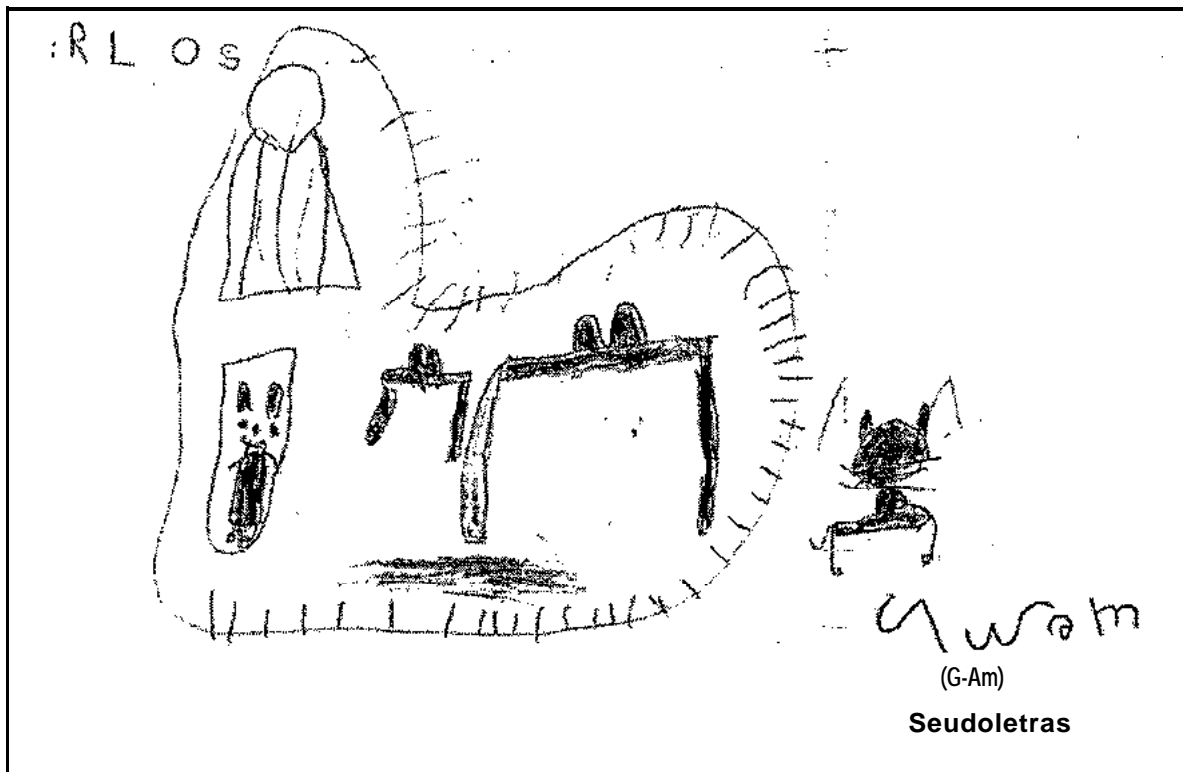
En los primeros días de la experiencia en la Escuela N° 1 «Lafinur» un niño se nos acercó con una caja vacía de antigripales y nos dijo:

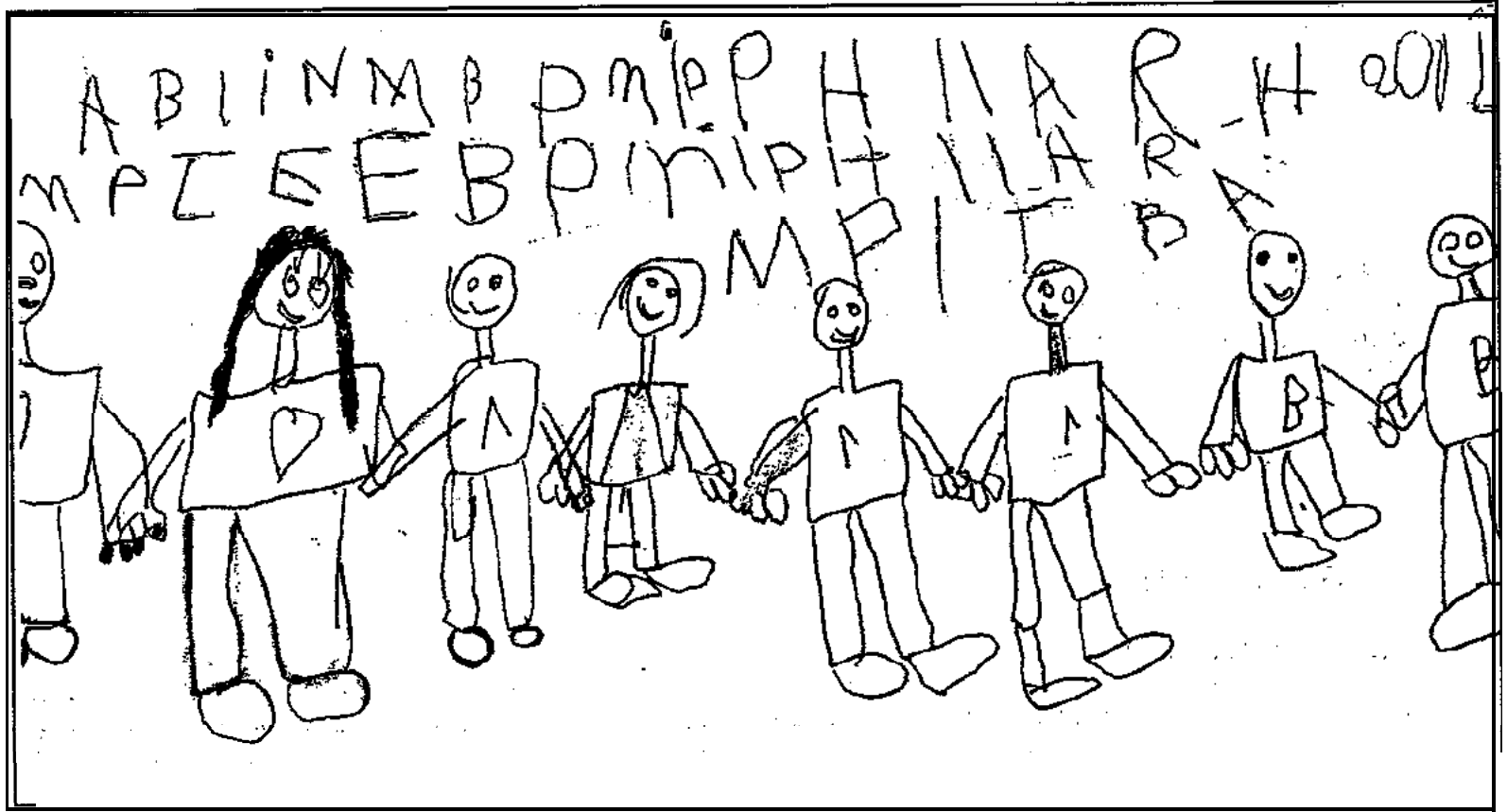
- Señoritas, acá dice «remedio»

Y otro inmediatamente tomó la caja de caldos y expresó:

- Acá dice «sopa»

A estas representaciones que el niño realiza en su intento por comprender nuestro sistema de escritura se las denomina «Representaciones Gráficas Primitivas».





Escrituras sin control de cantidad

1.3. ESCRITURAS UNIGRAFICAS

A cada palabra o enunciado le hace corresponder una grafía o seudografía que puede ser la misma para cada palabra o enunciado. Ej.:

E	pan
0	café
A	manteca
3	patineta

1.4. ESCRITURAS SIN CONTROL DE CANTIDAD

Luego el niño comprende que la escritura del nombre de un objeto o de una persona se compone de más de una grafía y escribe sin control de cantidad.

Ej.:

¡ O A O ¡ O A O ¡ A ¡ A O

o m e

1.5. ESCRITURAS FIJAS

Hipótesis de la Cantidad:

Según las investigaciones de Emilia Ferreiro, los niños exigen que en sus producciones escritas haya un mínimo de tres grafías para que éstas adquieran significado. A esta exigencia se la denomina hipótesis de la cantidad. Esto explica la imposibilidad de leer monosílabas, como por ejemplo: «los», «sol», «la», «en», etc. El niño considera que «no dice nada».

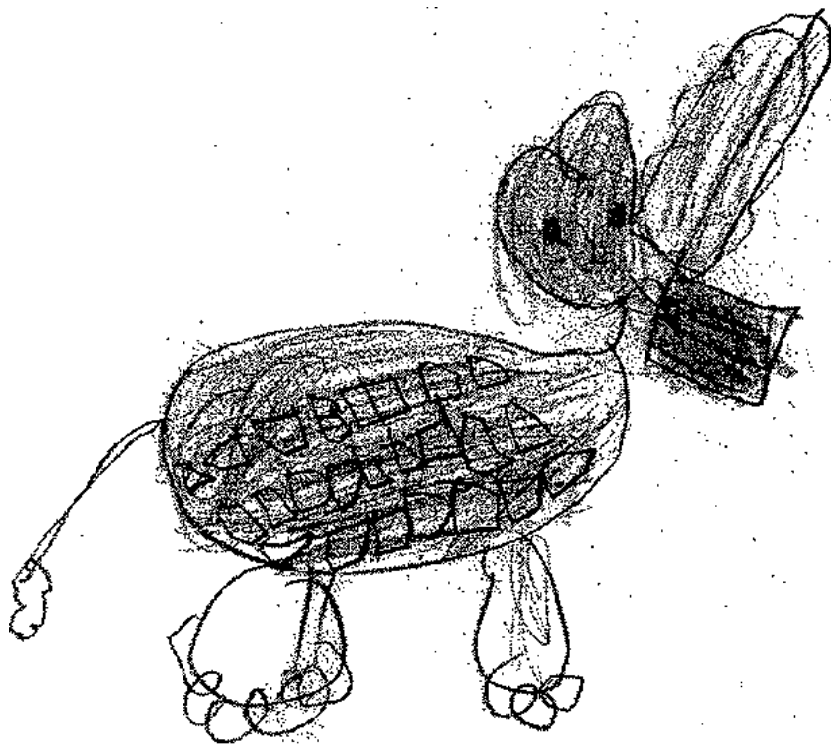
Ahora bien, la misma cantidad de grafías en el mismo orden le sirven para expresar distintos significados, dando lugar a las escrituras fijas. En este caso el significado sólo depende de la intención que el niño tuvo al escribirlo.

Ejemplos:

A E M (lapicera)

A o o (el perro ladra)

DIA SOLEADO



RIP
RIP
RIPÉ

AEM (mesa)

AEM (caballo)

AOO (el gato duerme)

1.6. ESCRITURAS DIFERENCIADAS

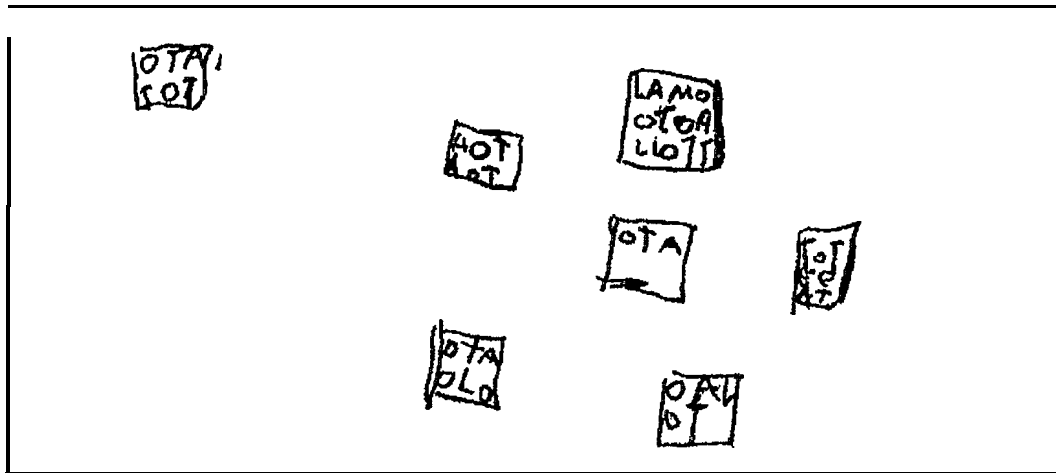
Complementando la hipótesis de la cantidad, entra en juego la hipótesis de la variedad. El niño exige además de un mínimo de letras, que sean diferentes. Por eso rechaza escrituras tales como:

A A A

E E E

S S S

O O O



DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA DIFERENCIAR ESCRITURAS

El niño no encuentra en éstas ninguna significación, por lo tanto no las puede leer. Inclusive llega a rechazar palabras como «nene», «mamá», «papá»>, porque no contienen variedad de grafías. A esta hipótesis, que el niño construye, se la denomina hiPótesis de la variedad intrafigural.

En otro momento del proceso rechaza las escrituras iguales para significados diferentes, poniendo en juego la hipótesis de la variedad interfigural, y produce las Escrituras Diferenciadas.' Para ello recurren a distintas estrategias.

Las posibilidades de variación están relacionadas con el repertorio de grafía que el niño posea. Cuando el repertorio de letras es variado el niño puede usar grafías diferentes para palabras diferentes. Cuando dicho repertorio no es variado puede utilizar las mismas grafías combinándolas en distinto orden. Ejemplos:

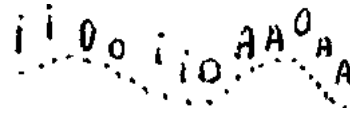
PUMA
PUAM
PUMF
PUAF
PUAMF
PFMA

PUL
AOAAER
RMOS
POSEB
PMFE
PMAE
PFMA
PMFA

También la cantidad de letras a emplear está relacionada con el tamaño del objeto cuyo nombre va a escribir, así para «mosca» utilizará pocas letras porque es pequeña, para «víbora,,. muchas porque es larga.

OS
UITA

MOSCA
PULGUITA



VIBORA

En todas estas representaciones e interpretaciones presilábicas, el niño NO ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Cuando descubre esta correspondencia, inicia otro momento evolutivo.

El paso **al** nivel siguiente -silábico- no es abrupto. Implica una transición en la cual el niño manifiesta en sus escrituras el inicio de la correspondencia sonora: la letra con que se inicia cada palabra corresponde **al** valor sonoro de una de las grafías de la primera sílaba de la palabra. El resto puede ser variable. Coexisten aquí la hipótesis presilábica y la silábica.



2. NIVEL SILABICO

Esta correspondencia requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer.

Al tratar de interpretar textos, el niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que **a** cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

Al comienzo esta correspondencia no es estricta, porque en algunos casos las partes de la representación escrita no corresponden **a** cada una de las partes de la emisión oral, por ejemplo: puede escribir una palabra de seis grafías con cuatro, haciendo un ajuste de la siguiente manera:

A LO A
PA LO MA

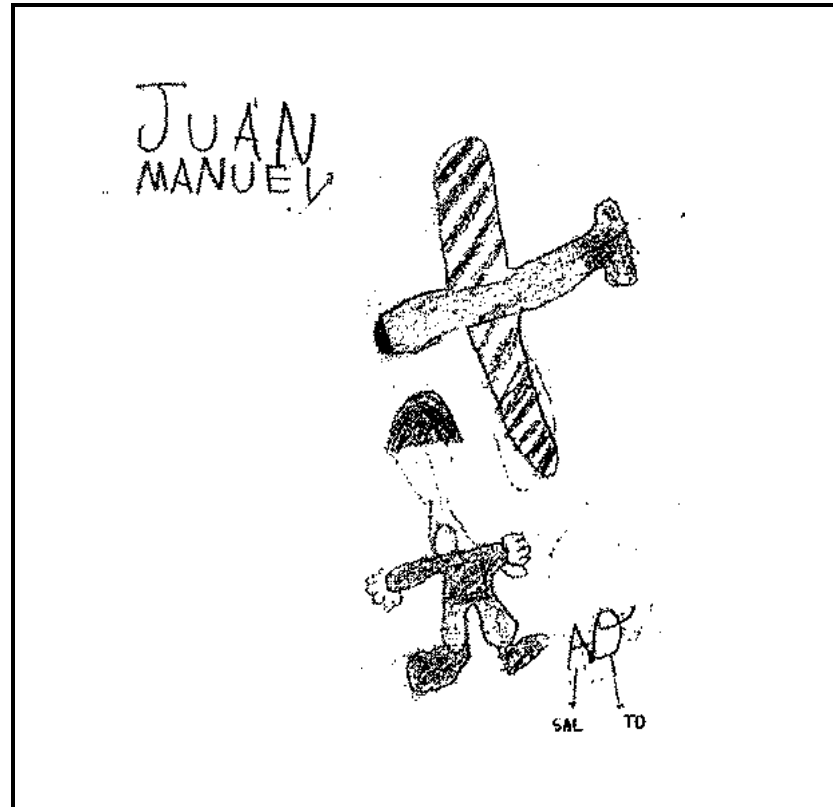
ZOOLOGICO



Más adelante el niño hace una correspondencia grafía-silaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía.

A estas representaciones se las denomina «SILABICAS ERICTAS».

PO	pomo
CE	3 café
MEA	maceta
AO	caballo
ATO	patito



Silábico estricto

La hipótesis silábica coexiste con la de la cantidad mínima de caracteres. Por ejemplo.:

- Si un niño tiene una concepción silábica de la escritura, al tener que escribir palabras como «sol, «pan», se enfrenta a un conflicto, porque la hipótesis de cantidad le exige escribir más de una, grafía.

En este caso resuelve el conflicto agregando una o varias letras, como acompañantes de la primera, con lo cual cumple con la exigencia de la cantidad mínima.

Otro tipo de conflicto surge cuando se enfrenta con modelos de escrituras proporcionadas por el medio. Es probable que muchos niños que inician su escolaridad sepan escribir sus nombres y otras palabras aprendidas en casa (papá, mamá, etc.)

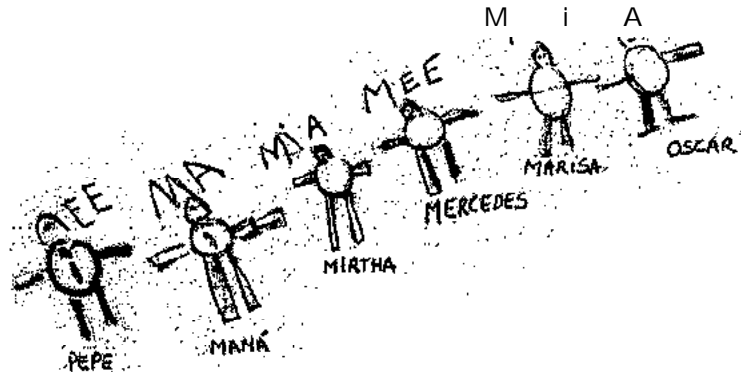
Estas escrituras correctas no indican, necesariamente, que hayan abandonado la hipótesis silábica.

La lectura de la palabra MAMA puede ser:

m a m á
| |
leen: ma má (sobran letras)

m a m á
| |
leen: ma má (saltan letras)

Cuando el niño conoce algunas letras y le adjudica un valor sonoro silábico estable, puede emplear las vocales y considerar, por ejemplo que la A representa cualquier sílaba que la contenga (ma, pa, sa, ca, la, da,,etc.), o emplear consonantes, por ejemplo la P para representar las sílabas: "Pa, pi, pe, po, pu".. o A

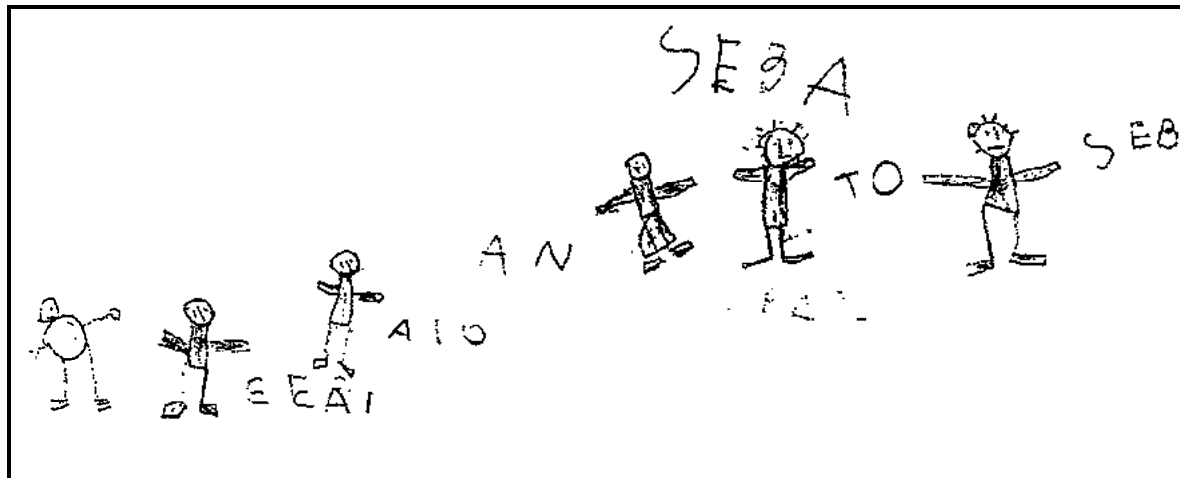


También se le ocasiona un conflicto con la hipótesis de la variedad y puede resolverlo de la siguiente manera:

- escriben A (producto final)
- leen BA NA NA - cambia A por E debido a la reiteración de A

Pueden combinar vocales v consonantes:

Ej.:



COMIEME TO

Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone **a** prueba su hipótesis silábica **y** comprueba que ésta no es adecuada, porque cuando la aplica se da cuenta de que le sobran grafías. Es el fracaso de dicha hipótesis. La necesidad de comprender los textos que encuentra escritos es lo que lleva al niño **a** la reflexión **y** **a** la construcción de nuevas hipótesis que le permitan descubrir que cada grafema representa gráficamente **a** los sonidos del habla.

En otro momento, las representaciones escritas de los niños manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura **y** los aspectos sonoros del habla. A estas representaciones se las denomina SILABICO-ALFABETICAS



ASETUNA



ASETE

3. NIVEL ALFABETICO

En este nivel el niño descubre el valor sonoro estable de los fonemas **y** lo aplica en sus producciones. Para que ocurra esto, habrá tenido que tomar conciencia de que en el habla cada sílaba puede contener distintos fonemas.

Así, paso **a** paso, pensando, tomando conciencia de los sonidos correspondientes del habla, analizando las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que **ya** saben", los niños llegan **a** conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra.

A estas representaciones escritas se las denomina alfabéticas porque manifiestan que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonema-letra; sin embargo queda aún un largo camino que el niño tiene que recorrer para comprender otros aspectos de la lengua escrita, como son:

- la separación entre las palabras,
- * los aspectos ortográficos ocasionados por las irregularidades de nuestro sistema de escritura:

- más de un grafema para un solo sonido: «ch», «rr», «ll»

- distintos grafemas representan un mismo sonido:

c (ce-d) z - s

c (ca-cu-co) k

g (ge-gi)

b - v

- grafemas que no representan sonido alguno: h, u (gue-gui, que-qui)
- iguales grafemas representan distintos sonidos:

c (ce-cl)

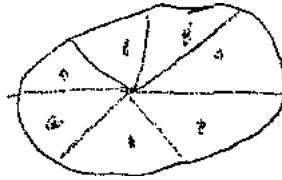
ca - cu - co

g (gue-gui) go - ga - gu

ge - gi

Pueden existir escrituras alfabéticas:

- SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL



PE+M
(PIZZA)

CON VALOR SONORO CONVENCIONAL

martes 1q
Ptefpafo una pizza



MASA



TO MATE



CESO

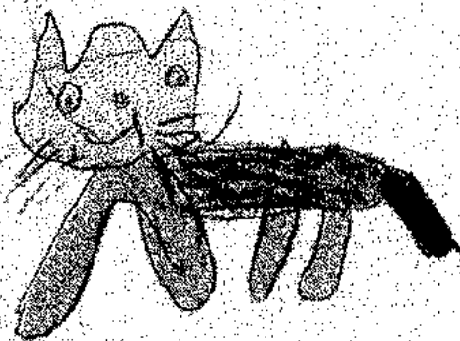
JUEVES 26 DE ABRIL

DÍAS DE AÑO

JOSE

EMANUEL

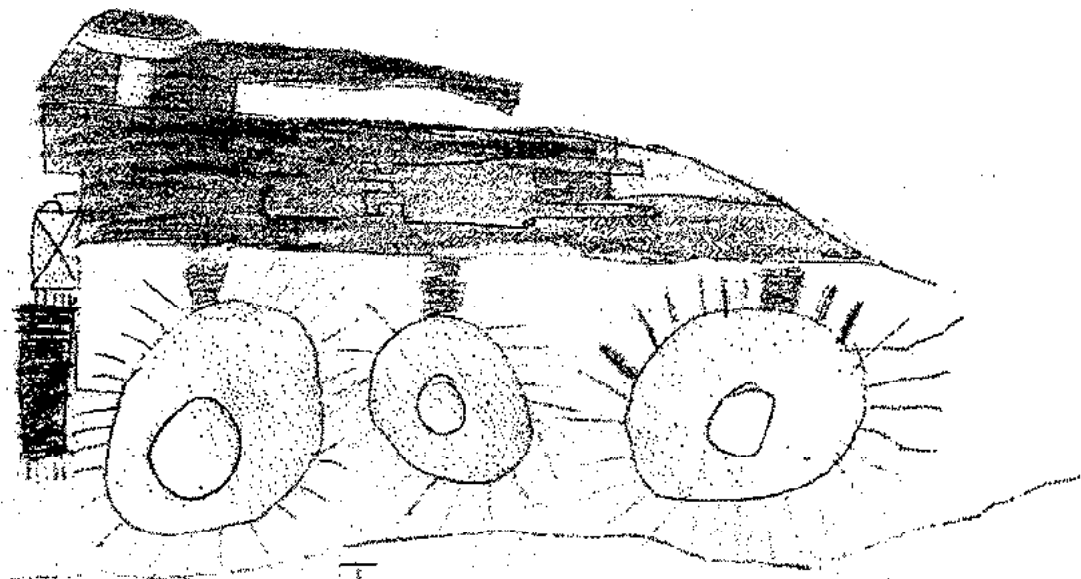
MOLINA



GATO



MURCI



Man a Ma rogaloun Tenqou

¿QUE ES LEER?

Lo primero que debemos aclarar es que LEER NO ES DESCIFRAR.

El acto de leer no puede reducirse a un simple acto perceptivo de conocimiento de formas y asociación de dichas formas con sonido de la lengua.

La relación entre grafías aisladas y sonidos aislados no constituye un acto de lectura, puesto que no hay producción de significados. No es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer. El deletreo penoso y sin sentido NO ES LECTURA, porque ésta implica necesariamente la comprensión de los textos.

María Eugenia Dubois, en su 'libro «El proceso de lectura, de la teoría a la práctica», desarrolla tres concepciones diferentes de lectura que han aparecido en los últimos cincuenta años.

La primera concibe la lectura como conjunto de habilidades, que es la que sostiene la enseñanza de la lectura en nuestras escuelas; la segunda considera que la lectura es el producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje. Este enfoque es sostenido por los psicolingüistas a partir de la década del sesenta, entre ellos Kenneth Goodman y Frank Smith; asimismo los psicólogos constructivistas comparten la postura de que la lectura es un proceso interactivo entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector. La tercera y más reciente, concibe a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Expondremos aquí la segunda corriente.

- Enfoque psicolingüístico

Kenneth Goodman (1982) nos dice que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Frank Smith (1980) destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector que le proporciona el texto. En este proceso de interacción

el lector construye el sentido del texto.

«La lectura se inicia con la entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Esto quiere decir que la vista capta la información gráfica pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector; gracias a esos conocimientos el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión.

Si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado».

Smith (1980) sostiene que cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual disponible, sino tan sólo lo que necesita para construir el sentido del texto.

El enfoque psicolingüístico hace hincapié en que el sentido del texto no está en **las** palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

Esta construcción se lleva a cabo, de acuerdo con Goodman (1976) a través del uso que hace el lector de la información grafo-fónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece. La primera incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fisiológica del lenguaje. La segunda comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual sería imposible obtener significados, y **la** tercera incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario. Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto sino también en el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto....»

Para resumir, podría decirse que el enfoque interactivo de la lectura supone que:

- *la lectura es un proceso global e indivisible*
- *el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector;*
- *el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto;*
- *la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.*

Asimismo, Emilia Ferreiro a través de sus investigaciones demostró que los niños que no han aprendido aún a leer convencionalmente y que desconocen el valor sonoro de las letras, son capaces de «interpretar» textos escritos, es decir de asignarles un significado. Veamos de manera sintética, las diferentes etapas por las que atraviesa el niño hasta lograr la lectura convencional.

Establecida la diferenciación entre dibujo y escritura, el niño establece lógicas relaciones entre ambos. La imagen que está junto a la escritura o el objeto que la contiene (por ejemplo, un envase) le brinda información que el niño utiliza para «anticipar» el significado del texto, es decir «construirlo».

A- Las primeras interpretaciones de textos dependen totalmente del contexto (imágenes u objetos especialmente cercanos) y de lo que el niño piensa que está escrito en ese texto. La interpretación es regulada aquí por la hipótesis del nombre (las escrituras representan el nombre de los objetos o dibujos). Los niños establecen diferencias entre lo que está escrito y lo que puede «leerse» (están escritos los nombres, pero se pueden «leer» otras ideas relacionadas con éste o esos nombres).

En un primer momento la dependencia dibujo-escritura (contexto-texto) es tan sólida que si se cambia sólo el contexto, considera que también ha variado el significado del texto.

NO HAY CONSERVACION DEL SIGNIFICADO ATRIBUIDO

B- Comienza una separación entre contexto y texto. Aunque se cambie el primero (en un breve lapso, por supuesto), no cambia el significado del texto.

CONSERVACION DEL SIGNIFICADO ATRIBUIDO

C- El niño comienza a centrar su atención en las características del texto.

1. Primeramente, características cuantitativas (cantidad de líneas, segmentos, cantidad de letras en un segmento).

LOS CARACTERES CUANTITATIVOS REGULAN LAS INTERPRETACIONES

(la significación atribuida no depende sólo de la hipótesis del nombre y del contexto).

2. Posteriormente, considera las características cualitativas de la escritura.

BUSQUEDA DE LETRAS INDICES EN EL TEXTO QUE LE PERMITAN
CORROBORAR O RETRACTAR SU ANTICIPACION

3. Se inicia el proceso de lectura convencional:

1- Lectura de algunas palabras del texto (en forma vacilante).

2- Lectura de todo el texto (deletrea, vacila, etc.)

3- Lectura fluida.

LOS METODOS Y LA LECTOESCRITURA

Frecuentemente los fracasos escolares en primer grado, si lo analizamos desde el punto de vista pedagógico, se plantean como una cuestión de métodos.

Existen dos grandes divisiones:

LOS DE MARCHA SINTETICA
(parten de elementos menores
de la palabra y llegan a ella
mediante adiciones y combinaciones).
Ejemplo: el método fonético

LOS DE MARCHA ANALITICA
(parten de la palabra o de
oraciones para llegar a distinguir
los elementos que la componen)
Ejemplo: palabra generadora

En marzo de 1990 realizamos una encuesta a los docentes de primer grado (Región 1) sobre la metodología aplicada en la enseñanza de la lectoescritura. Debido a que el 90% se mostró a favor de la «Palabra Generadora», nos explayaremos en su análisis. Asimismo, lo primero que detectamos es que su aplicación dista bastante del método puro y que cada docente, según su experiencia, ha ido configurando su propio método.

EL METODO DE LA PALABRA GENERADORA

Se parte de la palabra como unidad significativa, pero el propósito final es distinguir los elementos que la componen: por lo tanto puede clasificarse como un método analítico.

La secuencia en la clase en que se enseña una palabra generadora es la siguiente:

Reconocimiento de la palabra:

- La palabra generadora surge en un contexto que el docente considera significativo.
- Presentación de la palabra en un cartel escrito en letra cursiva y de la ilustración alusiva.
- . Lectura de la misma.
- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición de la palabra en letras.
- Recomposición de la palabra.
- Combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras.
- Agrupación de las palabras en oraciones.

La enseñanza de la palabra generadora sigue estos pasos:

- El maestro realiza la lectura de la palabra completa sin silabear y luego lo hacen los alumnos en forma individual y colectiva.
- Se procede a la descomposición de la palabra en sílabas y letras cuando se tenga la seguridad de que el niño reconoce la palabra completa.
- El silabeo será realizado primero por el maestro, y luego por los alumnos en forma individual y colectiva. De igual forma se efectuará la separación de la palabra en las letras (grafía y fonema) que la componen.
- Se aislará especialmente el sonido que corresponde a la letra introducida en esa generadora.
- No se enseñan en forma sucesiva letras que se presten a confusión por la similitud de su sonido.

A la luz de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, podemos señalar algunos desaciertos de este método. Esta autora nos dice: «Uno de los grandes descubrimientos piagetanos fue poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes periodos de reestructuración y en muchos casos, reestructuración de las informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones,,,

Esto es un valioso fundamento para cuestionar el método expuesto, ya 'que como bien sabemos éste va graduando los elementos que se quiere que el alumno aprenda, incurriendo en diversos equívocos:

- . No tiene en cuenta lo que el chico sabe al ingresar en primer grado.
- . El punto de partida es la palabra no el sistema de escritura.
- . La relación grafema-fonema se aprende por repetición.

- . Esta relación viene dada desde afuera.
- . Aprender es igual a la sumatoria de los elementos que irán mecánicamente agregándose a los anteriores.
- . La enseñanza de la lectoescritura se va graduando: cuando una generadora está afianzada se pasa a la otra.
- . El acceso precoz a todo tipo de texto está restringido.

En 1984, la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires realizó una investigación sobre diversos aspectos vinculados con el aprendizaje de la lectoescritura, para la cual se tomó una encuesta que incluyó alrededor de 3.000 niños de primero a tercer grado.

Dos preguntas fueron formuladas a los niños:

<<¿Para qué te sirve escribir?>> y <<¿Para qué te sirve leer?>>

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tercer Grado

- 77%: Importante la lectura en la escuela
- 69%: Importante la escritura en la escuela
- 30%: Importante la lectura y escritura en el orden externo
- NADIE le otorgó gravitación alguna en el medio familiar

Aplicamos la misma encuesta a alumnos de primero, segundo y tercer grado de las escuelas provinciales de la Ciudad de San Luis y los resultados obtenidos fueron similares.

De 4.320 niños encuestados respondieron de la siguiente manera:

- 70%: «Leer y escribir sirve para estudiar, para escribir, para aprender, para pasar de grado, etc.» (ubican su importancia dentro del ámbito escolar).
- 25%: «Sostiene que sirve para cuando sea grande poder trabajar».
- 5%: «Hace referencia a las funciones esenciales de la lengua»>>.

Algunas de las respuestas que más nos llamaron la atención y que refleja la escolarización de la lectura y la escritura son:

¿que sirve 2º grado E, lo 23/175

1) ¿Para que te sirve leer?
para pasar de grado
para aprender

2) Para que te sirve escribir?
me sirve para escribir una carta
me sirve para firmar

Daniel aserrio
años 7 2º grado B

1) ¿Para que sirve escribir
para estudiar

2) ¿Para que te sirve leer?
para pasar de grado

Juan

2º grado

1) ¿Para que me sirve leer?: para estudiar



2) ¿Para que me sirve escribir?: para aprender a escribir.

Podemos afirmar, junto a Rosa María Rey y Maria del C. Cape1 que lea estos niños les han faltado experiencias suficientes que les permitieran comprender cuáles son los propósitos de la lectura y la escritura y que tuvieron muy pocas en que se emocionaran, se divirtieran y se sintieran realmente comprometidos «Aparentemente, es posible pensar que la escuela que logró alfabetizar a los niños que se encontraban ya en tercer grado, les dio poco, en tres años de escolaridad, en cuanto a calidad de experiencias de lectoescritura».

Pero... ¿Cuáles con las funciones y propósitos de la lectoescritura?. Compartimos el pensamiento de Blasig de Iglesias quien dice que «desde el nivel inicial, la maestra necesita mucha imaginación para proveer a los niños de situaciones en las que puedan darse cuenta intuitivamente de los propósitos de la lectura y la escritura. Estas deben tener una carga afectiva para ellos, que despierten su real interés y que les permitan descubrir esos propósitos no a través de «lecciones» sino de «situaciones vividas».

«Para que un niño se encamine exitosamente hacia el mundo de la palabra escrita, es necesario que haya realizado cierto conjunto de experiencias educativas y que las haya aprovechado».

Veamos cuáles son esos propósitos:

PROPÓSITO	SE LOGRA...
PLACER	<p><u>Por ej.:</u> Leyendo en voz alta a los niños cuentos, poemas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • captan que el LENGUAJE es • que las PALABRAS pueden expresar
INFORMACION	<p><u>Por ej.:</u> Leyendo las instrucciones para realizar una experiencia científica o una receta de cocina; o los pasos a seguir en un juego; o una noticia periodística.</p>
COMUNICACION	<p><u>Por ej.:</u> Utilizando el cuaderno de comunicaciones para solicitar algo a la familia, enviar una invitación, etc. El maestro así hará notar que por este medio se "comunica" con sus papás a la distancia. Enviando cartas, telegramas, etc.</p>
CONSERVACION DE LA MEMORIA	<p><u>Por ej.:</u> Escribiendo ideas, historias, direcciones, cuentos, canciones, etc. para no "olvidarlas" y poder leerlas de nuevo cuando se desee o necesite. Confecionar una agenda.</p>

«El niño tiene el derecho de equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos no se sabe lo que no hay que hacer (. . .). El niño debe aprender a superar sus errores, si le impedimos que se equivoque no dejaremos que haga este, aprendizaje».

Montserrat Moreno

C A P I T U L O I I

UN NUEVO ENFOQUE SOBRE EL ERROR

"No hay que temerle al error; hoy que entenderlo.*

El error constituye uno de los aspectos del aprendizaje que más preocupa a maestros, padres y niños. Tradicionalmente se lo consideró como una respuesta inapropiada que retrasa la respuesta correcta.

¿Por **qué** esta concepción del error?

Porque siempre se lo enfocó desde una perspectiva adulta y desde una concepción conductista del aprendizaje.

Se analizan las respuestas erróneas de los niños con la lógica del adulto, como si el que se equivoca fuese un adulto; no se piensa que el sujeto que comete los errores es un niño; es decir, una persona que resuelve los problemas con su propia lógica.

Por el contrario, desde una perspectiva psicogenética el error juega un rol constructivo en la adquisición del conocimiento; en consecuencia, de igual forma, actúa en la adquisición de **la** lectoescritura. Son reveladores de una lógica infantil e indicadores de los límites entre lo que los niños pueden o no pueden hacer.

¿De dónde surgen los errores?

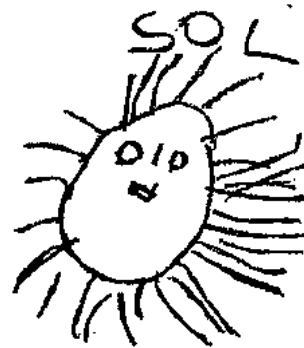
Los errores surgen en un desequilibrio que está ocasionado por un conflicto cognitivo.

Ante una tarea planteada, el niño traza un plan de acción para resolver el problema, tiene idea del objetivo que persigue y de los medios para conseguirlo. Puesto en marcha el plan de acción hará las conexiones necesarias en función de los éxitos o fracasos. Esto implica modificar tanto el plan de acción como las ideas o teorías que lo dirigen.

Cuando surge el conflicto y es resuelto hay un aumento de equilibrio y esto implica una auténtica construcción.

Como hemos visto en el capítulo anterior el niño conoce el sistema de escritura, aprende a leer y a escribir, recorriendo un proceso cognoscitivo que se desarrolla por una constante interacción del niño con el sistema de escritura y por una

NICOLAS

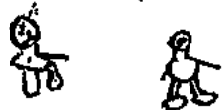


LLOFU

CANDELARA

JOMBER A MITIA A GUELA

LA LUCA



NUBS



CASA

CORTE VARAS



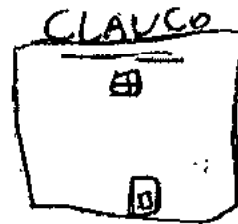
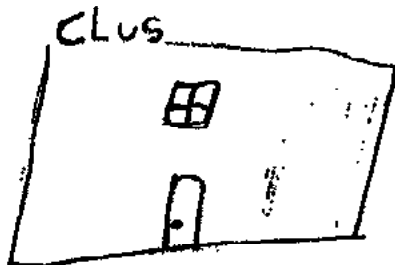
NICOLAS



AMICA

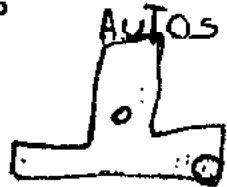


LIO



ME GUSTO
IR DE PASEO
CON LA SEÑORITA
LEIMOS

PINTURAS



ME GUSTA
ESCUELA



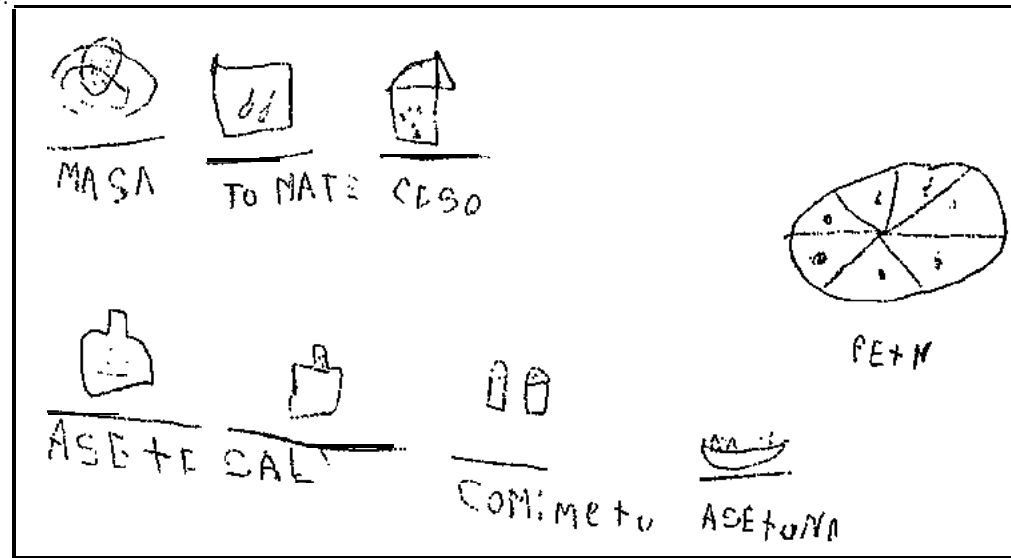
NO ME GUSTA

(KIOSCO)



formulación de hipótesis y de estrategias que le posibilitan un conocimiento cada vez más adecuado del sistema.

Así por ejemplo:



Desde una perspectiva adulta, el niño "se ha comido" algunas letras, pensamos que es "un distraído", "un olvidadizo" y en el peor de los casos un «disléxico».

Por el contrario, conociendo los niveles de conceptualización por los que atraviesan los niños sabemos que estos «errores» son respuestas «correctas y esperables" para dichos niveles.

Desde esta concepción el error no es negativo sino que es un elemento necesario para el desarrollo de verdaderos aprendizajes. Por lo tanto, no hay que sancionarlo ni evitar su aparición.

Hay que entenderlo, trabajarlo y crear situaciones didácticas que favorezcan su superación. Pero (cuándo el niño está en condiciones de entender el uso de los grafemas y de apropiarse de ciertas convenciones del lenguaje escrito?

Ante todo, tenemos que tener presente que el proceso de la adquisición termina en primer arado, por el contrario, continúa durante todo el primer ciclo._

Una vez que el niño logra el nivel alfabético, es decir que relaciona fonema-grafema, descubre una sistematización entre ambos elementos. Lograda esta vinculación está en condiciones de aprender las convenciones ortográficas. Esto implica una ardua tarea ya que se pone en cuestionamiento la hipótesis alfabética: se da cuenta de que la relación grafema-fonema no es tan exacta. Todavía el sistema de escritura se le sigue presentando como un objeto complejo e irregular del cual le falta mucho por conocer.

Otra dificultad que se presenta es la separación de las palabras en la oración. Generalmente, los niños no dejan espacios en blanco entre las palabras, aún más, ni los tienen en cuenta al copiar.

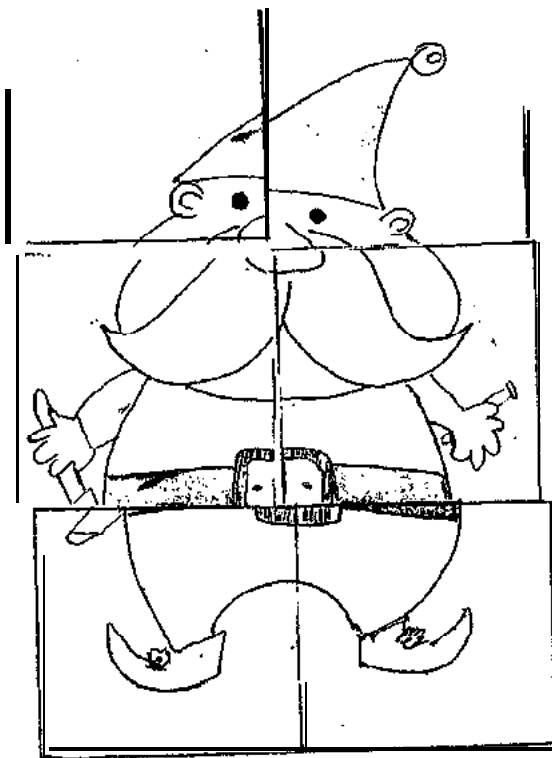
N COLAS



EL NENE SE CORTA
EL DEDE



La ayudo a mi
nana a cortar
el yuyo
(Le ayudo a mi
Nana a cortar el yuyo)



PAPA NOEL
REGALAME
UN NAPELOTA

Este rasgo no se da sólo en primer grado, continúa en segundo y, aun, en tercero. Por ejemplo, cuando realizamos la encuesta a los niños del primer ciclo en la ciudad de San Luis, con las preguntas: ¿Para qué sirve leer? y ¿Para qué sirve escribir?, pudimos observar que una gran cantidad de niños de segundo grado ligaban las palabras entre sí, ya sea en la escritura de las preguntas como de las respuestas. Ejemplo:

1) Para que sirve escribir?
Cosa vomita
2) Para que me sirve leer?
me gustale en y liretome
me gusta leer.

Esto sucede porque aún los niños no han separado totalmente la escritura del habla. Los espacios en blanco entre las palabras son caracteres propios del sistema de escritura, no de la lengua oral, igual caso es el del empleo de las mayúsculas.

Este «error» se supera con un intenso trabajo intelectual, de reflexión, a través del cual el niño entienda porqué debe tener en cuenta en sus producciones el uso de las convenciones. En consecuencia, éstas no pueden trabajarse en forma mecánica, con la sola corrección de la/el maestra/o, sino que ésta/e, en su rol de propiciadora/or del aprendizaje, es conveniente que proponga actividades que le permitan descubrir al niño la significación y necesidad de dichas normas.

Insistimos, el niño no aprende de memoria ni mecánicamente la lengua escrita, por el contrario la apropiación de ésta implica un intenso y prolongado proceso cognoscitivo en el cual el mismo recrea y reconstruye el sistema de escritura. Desde esta perspectiva, por ejemplo, el problema ortográfico no se soluciona con la mera repetición y memorización de reglas ortográficos o con la copia interminable y tediosa de palabras.

Convertirse en un hábil usuario de la lengua escrito supone una separación entre ésta y el habla, así, por ejemplo, llegado un momento, el niño para leer y escribir deja de remitirse a los sonidos del habla como medio para comprender la relación fonema-grafema.

RESUMIENDO:

- . *El error cumple un rol constructivo en el aprendizaje de la lectoescritura.*
- *El aprendizaje de la lectoescritura no finaliza en primer grado. Dicho aprendizaje no es memorístico ni mecánico.*
- *Los docentes de segundo y tercer grado continúan la enseñanza de la lectoescritura proponiendo actividades orientados a lograr que sus alumnos sean hábiles y seguros usuarios de la lengua escrita.*
- . *La actividad debe estar centrado en la lectura y en las producciones escritas.*
- . *No olvidar que o escribir se aprende escribiendo y o leer se aprende leyendo.*

<< **La** libertad consiste en poder elegir y para ello, hace falta conocer las posibilidades que existen y ser capaz de inventar otras nuevas. Si simplemente pedimos al niño que haga 'lo que quiera', lo estamos dejando a merced del sistema en que está inmerso, que tenderá a reproducir. Es necesario ayudarlo a que construya instrumentos de análisis y a que sea capaz de aportar nuevas alternativas, después él decidirá».

Montserrat Moreno

CAPITULO III

IMPLICANCIAS PEDAGOGICAS

ALGUNAS SITUACIONES DIDACTICAS QUE DESARROLLAMOS EN PRIMER GRADO

En esta segunda parte del cuadernillo expondremos algunos aspectos más relevantes de nuestra experiencia. Para agilizar la lectura hemos elegido la estructura de preguntas y respuestas. Preguntas que nos fuimos formulando en distintos momentos, como así también dudas e interrogantes de otros docentes que, en diversas oportunidades, se acercaron a este proyecto.

1-¿Cuáles son los objetivos que nos propusimos para el primer grado?

- . Favorecer el avance de las conceptualizaciones infantiles sobre la lengua escrita.
- * Promover el interés por leer y escribir.
- * Anticipar el significado de un texto.
- * Diferenciar el lenguaje oral como un sistema distinto del lenguaje escrito.
- * Contactar al niño con todo tipo de material impreso.
- * Utilizar las diferentes manifestaciones de la lengua escrita.
- * Comprender las distintas funciones del lenguaje escrito.
- * Posibilitar la oportunidad de pensar e interactuar con sus pares.
- * Propiciar situaciones reales de escritura e interpretación de textos.

2- ¿Cómo se organizó el trabajo en el aula?

- Agrupación de alumnos en diferentes sectores del aula.
- Los grupos fueron de cuatro o cinco alumnos que se encontraban en similares niveles de conceptualización.

El propósito fue formar grupos de alumnos con sistemas de escrituras no tan diferentes para que los diálogos fueran fructíferos.

- Otras veces los niños se distribuyeron espontáneamente por los distintos rincones del aula:

. biblioteca

. juegos tranquilos

. ciencias, etc.

-En otras ocasiones las actividades requerían trabajo con el grupo total y a veces en forma individual.

Los niños se movilizaban por los grupos de acuerdo a sus avances en el proceso de adquisición de la lectoescritura, es decir, los grupos no fueron rígidos.

- Distribución de niños por sectores lo que implicó la creación de rincones.

3- ¿Cuál fue una de las primeras actividades?

Una de las primeras y mas importante de las actividades fue la del trabajo con el nombre propio.

El docente o los padres confeccionaron tarjetas individuales con los nombres de cada uno de los alumnos. Cada niño aprendió a escribir su nombre tal cual como lo aprendimos nosotros, mirando cuáles son las letras que lo conforman y en que orden van. Lo repitieron hasta recordar ese modelo de escritura lo cual no implica que hayan comprendido porqué su nombre se escribe de esa manera. Este tipo de actividad «tan tradicional» seguramente está llamando su atención y se cuestionará cómo «la repetición y la mera copia» aparecen en este enfoque.

Vamos a responder a esta «pseudoparadoja». Afirmamos, junto con Ana María Kaufman, " que es bueno que los chicos conozcan la escritura de su nombre por el camino de la memorización". ¿Por qué?

«Una cosa es creer que un niño aprenderá a leer y escribir en función de que se le vayan presentando las letras (y/o palabras) en un cierto orden a fin de que reproduzcan su trazado, conozcan su valor sonoro y las vaya recordando (modelo asociacionista) y otra muy diferente es proveer al niño de una pieza estable de escritura para que interactúe libremente con ella.

"Pensamos que el nombre propio es un buen modelo, constituye un atributo que sólo puede representarse gráficamente a través de la escritura (no puede dibujarse, por ejemplo) y es parte esencial de su identidad, razón por la cual hay una fuerte carga afectiva ligada a él».

El nombre funciona como la primera forma estable dotada de significación y de estabilidad,

«El nombre es una fuente de información y conflicto»

E. Ferreiro y Gómez Palacio

El niño comienza a darse cuenta de que, por ejemplo, Gastón Oliver se escribe siempre igual y esto, más tarde, puede ser generalizado a otras escrituras.

Su nombre le proporciona un repertorio de letras convencionales que podrá reconocer, comparar, etc. Por ejemplo: el caso de Fernando, quien se nos acercó con dos tarjetas, la de él y la de su compañero, Juan Pablo Fernández, y nos dijo: «Miren, señoritas, mi nombre se escribe casi igual que el apellido de Juan Pablo».

4 - Esta nueva modalidad de trabajo áulico favoreció la indisciplina?

Según lo que se entienda por disciplina. Si un aula disciplinada es aquella en que están «todos calladitos», donde cada uno realiza sus tareas silenciosamente y donde nadie se mueve ni para pedir una goma... entonces sí ..este enfoque «favoreció la indisciplina». Pero no hay nada más inexacto que pensar que silencio es sinónimo de disciplina.

Nos preguntamos cómo hacer para que los niños sean los artífices de su propio conocimiento si no se propicia la interacción?, ¿Por qué no permitir que los niños dialoguen, demuestren su entusiasmo... sean tal cual son?, ¿Cuál es la razón para desterrar de las aulas esa espontaneidad, esa «chispa» tan típica de los niños de seis a ocho años?. Cuestionamos los criterios de la rigidez e inmovilidad como características esenciales del aprendizaje.

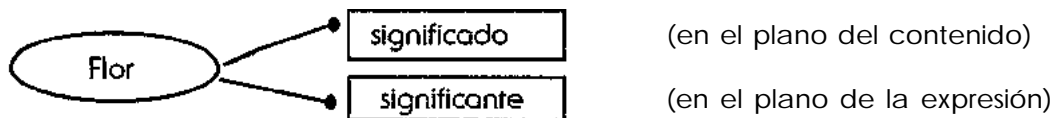
Entendemos que la disciplina no es otra cosa que orden en el trabajo. Mientras los niños tengan claras las consignas de sus tareas y comprendan la importancia del respeto a los compañeros para poder trabajar en concordancia con el grupo, lo demás «viene por añadidura».

5- ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir sin comenzar por las vocales?

Reiteradamente nos han hecho esta pregunta. Veamos algunas consideraciones. Ante todo, tenemos que tener presente que desde la postura constructivista, el niño se apropia del sistema de escritura a través de un proceso en el cual va reconstruyendo ese sistema de representación.

Esto no se logra enseñando la escritura como si fuese una técnica o simplemente un código de transcripción de las unidades sonoras (lenguaje oral) a unidades gráficas (lenguaje escrito). Por el contrario, como ya lo hemos dicho, el niño reconstruye el sistema de escritura, descubre, por medio de la interacción con textos escritos, los elementos y relaciones que lo conforman. En esta interacción el niño irá descubriendo y vivenciando cuáles son las funciones del lenguaje, las unidades y reglas que les son propias, las letras y su relación con los fonemas, etc.

El lenguaje, mediante sus signos, transmite y comunica significaciones. Es por esto que el signo lingüístico está compuesto por dos planos inseparables.



Ambos elementos son solidarios; si está ausente uno de los dos no hay signo.

Comenzar la enseñanza de la escritura por las vocales implica una ruptura del signo lingüístico y, por lo tanto, sustraemos el sentido primordial de la escritura: el de transmitir significaciones; estaríamos haciendo sólo referencia a elementos del significante. ¿A qué significados remiten las vocales aisladas? A NINGUNO.

Muchos hemos conocido niños que saben antes de ingresar en primer grado, las vocales y numerosas consonantes, sin embargo no podemos decir que sepan leer y escribir. Si los colocamos ante una situación de lectura (sin imagen que provea significación) observaremos que la lectura del niño se limitará a nombrar las letras del texto escrito.

Entonces, es fundamental que el docente planifique actividades que favorezcan la interacción del niño con la lectura y la escritura. De este modo, además de ir conociendo las letras, comprenderá para qué sirve leer y escribir, confrontará sus hipótesis con la escritura convencional, generándose los conflictos necesarios para avanzar en el proceso de aprendizaje... para lograrlo es conveniente trabajar con los portadores de textos escritos (cuentos, diarios, envases, carteles, los nombres propios, etc.)

El trabajo con el nombre propio, por ejemplo, además de aportarle información sobre vocales y consonantes, le da la posibilidad de ir descubriendo que su nombre se escribe de determinada manera y no de otra, que esas letras, vocales y consonantes organizadas (significante) remiten a un solo significado: su propio nombre.

Estas son las razones por las cuales no comenzamos el aprendizaje de la lectoescritura por las vocales

6- ¿De qué manera se ambientó el aula?

El aula debe ser un ámbito que posibilite la interacción de los niños con la mayor variedad de material escrito (diarios, revistas, cuentos, envases, carteles, etc.). Con este tipo de material, aportado por los alumnos organizamos en el aula un rincón del supermercado y otro de biblioteca.

Debido a que ésta es una escuela que se comparte con otra en el turno tarde y vespertino, las maestras veían ciertos inconvenientes para dejar este material organizado al alcance de otros grupos, pero, por otro lado, consideraban una pérdida de tiempo rearmarlo todos los días.

Entre todos encontramos una solución: los mismos alumnos se hicieron responsables del armado de los dos rincones, para lo cual se designaba, cada día, un grupo distinto de niños responsables de tal tarea, quienes la realizaban gustosos. Esta situación fue aprovechada para que aprendieran a ordenar, clasificar, cuidar y valorar su propio material.

Hemos podido observar cómo éstos recurrían al juego en los rincones con gran entusiasmo. Ellos pronto supieron que allí además de entretenerse, podían encontrar respuestas a algunas necesidades (por ejemplo búsqueda de palabras, letras, etc.)

Los grupos que usaron con mayor intensidad el supermercado conocieron, más cantidad de letras que luego empleaban en sus propias producciones o reconocían en el enunciado oral, o dedujeron escrituras de otras palabras, como

el caso del nombre propio «Chela» que lo dedujeron por similitud con la palabra «leche».

Por otra parte las primeras palabras en el aula no fueron las tradicionales mamá, papá, etc, sino yerba, fideos, leche, sal, te,...

La elección del nombre del supermercado, también significó una tarea integradora para el grupo ya que había distintas propuestas y pasaron varios días hasta acordar el nombre.

El uso de la biblioteca también ayudó a los docentes a trabajar en forma dinámica ya que mientras un grupo jugaba en el supermercado, el otro lo hacía en la biblioteca explorando todo el material que se le ofrecía, mientras otros niños armaban torres, túneles, casitas con cajas de distinto tamaño, etc.

Los juegos tranquilos también nos fueron muy útiles para desarrollar interesantes actividades que por una parte ayudaban a la organización de la tarea en el aula y por otra contribuían al desarrollo del proceso de adquisición de la lectoescritura, ya que mientras la maestra participaba de la tarea de algunos grupos, los más avanzados jugaban al dominó (con letras e imágenes), a la lotería de palabras, etc.

7- ¿Aprendieron a leer y escribir todos los niños?

Esta nueva modalidad de abordaje de la enseñanza de la lengua escrita no propone soluciones mágicas a los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje: erróneamente, muchos creen que los niños tienen que aprender más rápidamente a leer y escribir; y otros piensan que nunca llegarán a la meta.

En este sentido no hay que tener premura ni una actitud pesimista. Lo saludable es que la acción pedagógica no entorpezca o contraríe la lógica del niño y que se respete el ritmo de cada alumno. Por ejemplo, no se le puede pedir a un niño que lea algunas palabras sin apoyo de imagen, en un primer momento, porque la separación de ambas representaciones escritura-dibujo, se da en un niño que ha alcanzado y está avanzado en el nivel de conceptualización alfabética.

Por supuesto, hay niños que aprenden más lentamente pero si se les da el tiempo y actividades que ellos necesitan aprender a leer y a escribir en forma entretenida y sin confusión.

En nuestra experiencia este punto fue contemplado, ya que el proceso de lectoescritura no se dio por culminado en primer grado sino que se prolongó hasta la finalización del primer ciclo.

8- ¿Cómo se trabajó con los padres?

Con los padres de los alumnos realizamos una primera reunión durante el mes de abril. En esa oportunidad nos presentaron sus dudas, preocupaciones y resistencias. A medida que íbamos explicando el proceso de aprendizaje, muchos fueron comprendiéndolo, algunos reconocieron haber observado comportamientos en sus hijos similares a los expuestos y otros continuaron con sus dudas.

Los problemas que plantearon fueron, en resumen, referidos al éxito final. A los padres fundamentalmente, les interesaba que sus hijos aprendieran a leer y a escribir, (no manifestaron mayor preocupación por cómo aprendían) y si no se «atrasarían» con respecto a otros alumnos. Un padre opinó que aprobar esas escrituras era «engañar a su hijo».

En posteriores reuniones con los maestros, los padres en su mayoría no presentaron quejas, sino por el contrario, muchos se sintieron satisfechos porque sus hijos se mostraban muy interesados en leer y escribir y observaron avances con respecto a las primeras escrituras. Lógicamente, la ansiedad de los padres disminuyó cuando vieron que sus hijos se acercaban a la escritura convencional.

Por otra parte fue importante que los padres participaran de las tareas de sus hijos, buscando adivinanzas, rimas, cuentos, poesías o escribiendo algún mensaje en el cuaderno, leyendo y escribiendo con ellos.

9- ¿Qué materiales se utilizaron?

Hemos procurado dar a los niños la posibilidad de estar en contacto con la mayor variedad de materiales escritos.

- diarios
- revistas infantiles
- revistas deportivas
- revistas de información general
- libros de cuentos
- folletos
- propagandas

* etiquetas

- envases de productos alimenticios y de limpieza, etc

- tarjetas con imágenes y textos para ser utilizadas en múltiples actividades
- letras móviles
- dominó
- loterías
- sopas de letras
- bingos, etc.

Rincón de biblioteca

Rincón del supermercado.

Juegos tranquilos

10- ¿Cuáles fueron las principales actividades?

Fuimos proponiendo simultáneamente actividades de producción de textos (escritura) y de interpretación (lectura). Las escrituras espontáneas de los niños fueron una de las más valiosas actividades, las que nos permitían ir visualizando sus progresos, las hipótesis que manejaban, sus conflictos, etc.

Se trabajaron durante todo el año escolar las siguientes actividades:

- Producción de diferentes textos tales como: cartas, invitaciones, notas registros, descripciones, cuentos, historietas, poesías,

propagandas, etiquetas, carteles.

- Interpretación de variados portadores de textos, tales como:

- * periódicos
- * revistas de todo tipo
- * prospectos
- * anuncios
- letreros
- * recetas

- Interpretación de textos literarios:

- * cuentos * poesías
- * rimas * coplas
- * canciones * villancicos

- Creación de la biblioteca en el aula

- Creación de distintos rincones: juegos tranquilos, supermercado, correo, farmacia, etc.

- Elaboración de álbumes, por ejemplo:

- * con fotos familiares
- * con recortes de revistas, etc.

PREGUNTAS FORMULADAS POR DOCENTES EN DISTINTOS ENCUENTROS REFERIDAS A LA TEMATICA:

1- ¿Qué significa «escribe como puedas» y «lee como puedas»?

Esta consigna es muy importante dentro de esta modalidad de trabajo e implica que el niño lea o escriba según el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encuentra.

Ejemplo: «Un niño que está en un nivel presilábico escribirá <<patineta» así

T Γ q L E

estas



u w o m

(GATO)

2-¿ES cierto que los niños aprenden a leer y a escribir con cualquier método y a «pesar de los métodos»?

Generalmente, los niños «que aprenden a pesar del método y con cualquiera de ellos» pertenecen a un medio socio-cultural en el que la lectura y la escritura suelen ser actividades corrientes y viven en un ambiente que favorece la alfabetización. Pero los niños de hogares desfavorecidos, en numerosos casos, fracasan con los métodos tradicionales. Por lo tanto los alumnos no aprenden a leer y a escribir con cualquier método.

3- ¿Los chicos aprenden solos?

Los chicos no aprenden solos. Los niños aprenden con otras personas que le brindan la información adecuada. Partimos de una concepción del aprendizaje constructivista e interaccionista en donde el niño es el artífice de su propio razonamiento y nadie puede sustituirlo en este proceso.

El docente «es el que propone actividades concretas que llevan al alumno a recorrer todas las etapas necesarias en la construcción de un conocimiento, contrastando continuamente los resultados que el niño obtiene o las soluciones que propone, con la realidad y con las opiniones o soluciones encontradas por los demás niños, y creando situaciones-contraste que obliguen al niño a rectificar sus errores cuando éstos se produzcan». **Montserrat Moreno**

El docente debe contestar interrogantes, brindar elementos para que ellos puedan encontrar respuestas por sí mismos, plantear inquietudes y proponer experiencias que no sólo favorezcan el manejo de la lengua escrita sino que mantengan latente la satisfacción de aprender.

«Si un niño pide información, el maestro debe suministrarla». A.M. Kaufman

4- ¿Cuál es el rol del docente en este enfoque?

Fundamentalmente el docente debe comprender el proceso por el cual atraviesan sus alumnos en el uso y adquisición de la lengua escrita y a partir de ahí, reconocer que todo su accionar debe estar de acuerdo con éste.

El fin que perseguirá con su trabajo será el de propiciar el aprendizaje y no apresurarse en tratar que los niños memoricen las letras, sino que, por sobre todas las cosas, le preocupará que «descubran» el sistema de escritura. Debe despojarse entonces de sus «viejos esquemas», de ser el único conductor del aprendizaje y tomar una actitud abierta y receptiva hacia el verdadero proceso, ya que esta modalidad no puede ser llevada a la práctica «con moldes tradicionales». Es necesario UN CAMBIO ACTITUDINAL y un replanteo de nuestra práctica docente.

Todo docente que inquieto, dudoso y expectante por cuanto ahora conoce, desee poner en práctica la presente propuesta, habrá de encontrar que su tarea se torna creativa y desafiante, ya que guiar a sus alumnos en el proceso de adquisición de la escritura no es simplemente realizar en el aula una «serie de actividades distintas» a las que hasta ahora está llevando a cabo, sino que el reto es mucho mayor y quien lo asuma deberá considerar en todo momento que su tarea pedagógica está sustentada y enmarcada en una concepción del aprendizaje diferente de la que ha predominado en nuestras escuelas hasta hoy.

Por consiguiente, se desprende que el docente debe estudiar profundamente:

- corrientes del aprendizaje vigentes
- el sistema de la lengua
- el sistema de escritura y
- el proceso de adquisición de la lengua en el niño

Sólo conociendo exhaustivamente estas temáticas podrá realizar un verdadera cambio en su accionar pedagógico y esta seguridad en lo teórico le permitirá «ser seguro» en la practica, innovando, transformando y probando distintasituaciones de aprendizaje.

El docente se interesará por conocer cuáles son las hipótesis que manejan sus alumnos para diseñar actividades que le permitan construir nuevas hipótesis y nunca «a priori» decidirá cuáles son los niños «que no andan y van a repetir».

«Prolongar el tiempo real del aprendizaje es también de suma urgencia desde una perspectiva de prevención de los trastornos del aprendizaje en lengua escrita». A.M. Kaufman

El maestro se mostrará interesado ante toda producción escrita por sus alumnos y mediante preguntas los incentivará o pensar y a reflexionar sobre lo escrito, creando en la mayoría de los casos verdaderos conflictos cognitivos . . . (fundamentales para aprender):

«A ver Pablito, decime ¿por qué crees que...?»

¿Cómo te diste cuenta? ¿Qué te hizo pensar en...?»

¿Cómo podemos hacer para . . .?»

El maestro se convertirá en un "gran observador» de todo lo que sucede en el aula y esta actitud le permitirá conocer cuál es el esfuerzo que cada uno de sus alumnos realiza para poder hacer una determinada tarea.

5- ¿Puede aplicarse en un ámbito rural o en barrios marginales donde el niño no mantiene un permanente contacto con la escritura?

El proceso de alfabetización se da en todos los niños y, lógicamente, la presencia de un medio que favorece esa interacción, influye positivamente en ese proceso.

Ana María Kaufman, en su libro "lectoescritura inicial,, dice «actualmente se cuenta con datos que permiten afirmar que la mayor parte de los niños de sectores carenciados necesitan un mínimo de dos años para acceder a una alfabetización elemental%.

En este sentido, contribuiría enormemente que en el nivel inicial se comience a trabajar con el proceso de lectoescritura, para ello esta Dirección está elaborando una propuesta curricular para dicho nivel con este enfoque, la que será discutida con los docentes que se desempeñan en él.

Además no hay que olvidar que dentro de un mismo nivel socioeconómico ingresan los alumnos con diferentes niveles de conceptualización.

6- ¿Con qué tipo de letra se debe comenzar a enseñar?

No se impone ningún tipo de letra. No es lo que más preocupa en este proceso. Erróneamente, muchos creen que se debe «enseñar» con letra imprenta mayúscula.

La presencia de la letra mayúscula imprenta se debe a que, generalmente, los chicos ingresan en la escuela primaria conociendo estas letras y las prefieren por su trazo fácil y rasgos definidos. Además es el tipo de letra empleada con más frecuencia, en carteles, libros, propagandas, etc.

El pasaje a otro tipo de letra se realiza cuando se llega a la comprensión de las reglas de formación del sistema de escritura, pero puede trabajarse anticipadamente, reconociéndola en distintos textos.

7- ¿Qué sucede con los grupos numerosos?

Muchos docentes en el transcurso de las jornadas que hemos venido realizando sobre esta temática nos han insistido en la imposibilidad de llevar a cabo esta propuesta porque tienen grupos muy numerosos.

En primer lugar afirmamos la importancia de la interacción con los compañeros, lo que implica que en muchas ocasiones se «enseñan entre ellos»...; y ¿en qué forma!

En varias oportunidades nos han asombrado las intervenciones de los chicos y esto es una gran ayuda que el docente no puede dejar de lado.

Contamos una experiencia de primer grado de la Escuela N°1 «Lafinur»:

Matías estaba realizando el dibujo de su familia y al terminarlo quiso colocarle el nombre a cada uno de sus miembros. Cuando tuvo que escribir el nombre de su mamá, que se llama Chela y no lo sabía escribir, inmediatamente le preguntó a Marta, la maestra ¿Cómo es la che?. Esta iba a contestar de la manera tradicional, cuando de otra mesa Walter exclamó: «Vení, mirá . . . (dirigiéndose al supermercado y tomando un sachet de leche) . . . acá dice «leche» ésta es la che», señalando la última sílaba, y los dos volvieron a sus asientos y (sachet en mano) resolvió su problema y escribió correctamente Chela.

Es cierto que en un primer momento el trabajo por grupos trae aparejado un poco de desorden (un «beneficioso desorden») pero el docente debe organizar el espacio áulico de tal modo que pueda atender, a lo largo del turno, a todos sus alumnos. Por ejemplo, mientras unos clasifican palabras y necesitan poca atención de su parte, él puede estar en otra mesa, y pedir la interpretación de tal texto o trabajar con letras móviles, etc.

Por supuesto que el docente debe recorrer las mesas, . . . ir y venir, desechar la idea de que su lugar es el frente del aula.

8- ¿Cómo despertar el interés por la lectura?

Hemos leído en repetidas oportunidades que a leer se aprende leyendo y aunque parezca una afirmación obvia (y demasiado simplista), les una gran verdad!

En el aula donde jamás se lee nada, donde rara vez toman el libro de lectura, donde el docente no sea lector, seguramente los niños van a adquirir modos de lectura muy pobres.

En cambio, si los alumnos mantienen múltiples contactos con toda clase de portadores de textos y observan a su alrededor frecuentes actos de lectura y ven cómo su maestro en clase y sus familiares en casa, la utilizan para informarse o entretenerse, se sentirán interesados en leer.

En una primera instancia cobra real importancia el clima de libertad y respeto que el docente cree en el aula para desarrollar actitudes lectoras. Esto fue algo que tuvimos muy en cuenta.

El leer no es un fin en sí mismo sino que a través de la lectura el niño encuentra significados que van respondiendo

◻ su curiosidad y ◻ su necesidad de información.

La lectura es una actividad que debe estar presente en la escuela, pero no reducida ◻ un quehacer meramente «escolarizado» donde el chico lee para ser evaluada su pronunciación, entonación o su habilidad para decodificar. Tanto la escritura como la lectura tienen que tener un "(porqué" y un «para qué "; si no tienen un sentido se convierten en actividades despojadas de significación.

Entonces un niño se sentirá interesado en leer cuando empieza ◻ usar la lectura como el medio más propicio para satisfacer sus necesidades, curiosidad e intereses.

Entonces ¿cómo deben ser los materiales de lectura que se ofrecen al niño?

El material de lectura debe ser:

1) A D E C U A D O

- * ◻ la capacidad del niño,
- * ◻ la edad,
- ◻ su lenguaje,
- al medio cultural,
- ◻ los intereses,
- * ◻ sus afectos,
- * ◻ su sentido del humor.

3) ATRACTIVO

- por su presentación y contenido,
- con significado,
- * texto completo.

Lo esencial es que logre crear un mundo que el niño reconozca como suyo y que provoque en él una emoción.

Es importante recordar que:

. el equipo docente de primer grado (todos los maestros de primer grado y maestras especiales, conjuntamente con los directivos) analice y reflexione sobre los contenidos presentados antes de llevarlos a la práctica, poro una mejor comprensión y un verdadero convencimiento sobre los ventajas de éste.

« . . . Es imprescindible . . . que el maestro esté informado y convencido de lo que está haciendo».

Ana María Kaufman

. Se realicen periódicamente reuniones con los padres, poro que estos vayan comprendiendo e interpretando las escrituras de sus hijos.

. durante todos las horas el niño se está comunicando, esto escribiendo, esto interpretando, está usando lo lengua oral y escrito.

*. el aprendizaje de la **Lengua** no se do sólo en lo «hora de Lengua».*

. el maestro brinde informacion cuando los niños lo solicitan, pero debe dorio de tal formo que los obligue a pensar.

Por ejemplo, si un alumno quiere saber cómo se escribe Julio, el docente puede preguntar: ¿Dónde se puede encontrar escrito Julio? Si el niño dice que eso palabra está escrito en el olmonoque le pide que lo busque allí

. el docente no interrumpa uno actividad si los alumnos demuestran interés y están entusiasmados con ello, aunque tengo que dedicarle más tiempo del previsto.

. se tengo presente que el proceso de aprendizaje se retraso cuando el trabajo es aburrido o de tipo mecánico.

Poro recordar...

. En el aula trabajamos con el niño o poro el niño

. El docente debe rotar por los grupos escuchando, analizando, observando, interrogando . . . Esto le permitirá conocer las hipótesis del niño, sus conflictos y contradicciones.

. Debe pedir justificación . . . ¿qué dirá acá?; ¿por que?; ¿cómo te diste cuento?

. La mayoría de los veces los respuestas de los niños no son los que nosotros esperamos (nos superan ampliamente).

- No es conveniente retacear información.. Si el niño la pide hoy que brindárselo . . . El cómo es lo importante, yo que no debemos privar al niño de usar su capacidad de descubrimiento.

- Es necesario respetar los tiempos de los niños, no fomentar clases homogéneos donde todos conozcan los mismos cosas, escriban y lean de la mismo manero.

« **N**o se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención. Tenemos que dejarle formular sus propias hipótesis y, aunque sepamos que son erróneos, dejar que sea él mismo quien lo compruebe, porque de lo contrario lo estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. En esta comprobación se le puede ayudar planteándole situaciones que contradigan sus hipótesis, sugiriéndole que las aplique a situaciones en las que sabemos no se van a verificar, pidiéndole que aplique su razonamiento a casos diferentes, etc., pero nunca sustituyendo su verdad por la nuestra».

Montserrat Moreno

Sebastián

Inventa una historia



Esta semana que está en un lugar
 que se veía como un lugar
 el cual que era de carnaval
 cuando se despertó y se iba a ir
 que es su sueño

es un carnaval muy lindo se tiran bombita muchas
 bombita con agua hay que lado dijo uno
 tiraban muchísimos tarro de agua hay que lindo
 dijo uno que carnaval tan lindo

CAPITULO IV

LA EXPERIENCIA EN 51:
Consideraciones que se
desprenden de la miema

PRIMERA ETAPA: EXPLORACION

Proponemos que la etapa de aprestamiento sea transformada en una verdadera etapa exploratoria del sistema de escritura.

En estos meses (marzo/abril y a veces mayo) los maestros «preparan a los niños» para el posterior aprendizaje de la lectoescritura y, generalmente se planifican tareas donde no aparezca absolutamente «nada de lenguaje escrito».

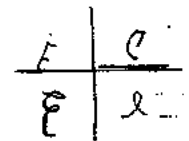
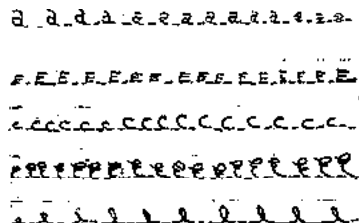
En ocasiones se recurre a cuadernillos ya impresos (que son comprados por los niños o el maestro reproduce), creyendo que la mera realización de las tareas allí propuestas, desarrollan las habilidades básicas para el aprendizaje: desarrollo motor grueso, habilidades perceptivo-motrices, integración sensorio-motriz, prenumérico, etc.

La mayor parte de estas actividades se realizan mediante el empleo del cuadernillo (o copias de éste) y consisten en pegado, recortado siguiendo una línea de puntos o continua y armado de formas preestablecidas. Casi en su totalidad, las tareas están estructuradas de modo tal, que no presentan posibilidades de modificaciones.

En la mayoría de los casos, los alumnos están limitados a cumplir una actividad y, aquí viene bien aclararlo, **NOTODA ACTIVIDAD ES UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA.**

Por ej.: mal un niño puede estructurar un espacio gráfico si antes no ha **DESCUBIERTO** y **VIVENCIADO** el espacio motor.

-No es acaso mucho más valioso para el aprendizaje de la lectoescritura, que el niño mantenga un contacto permanente con textos de todo tipo desde el primer día de clases, donde podrá realizar anticipaciones, reconocer algunas letras, comparar tipos de letra, diferenciar números en el texto mismo, que realizar mecánicamente una hoja de grafismos tales como:



Creemos que son mucho más valiosas las experiencias en que el niño pueda pensar, elegir, hacer, probar y volver hacer, que aquellas actividades impuestas desde afuera, donde sólo entra en juego la repetición.

Todas estas actividades de aprestamiento están enmarcadas dentro de la corriente de aprendizaje asociacionista, donde se supone que una buena preparación a nivel de habilidades perceptivas y visuales, de desarrollo motor grueso, sensorio-motrices era más que suficiente para un buen abordaje de la lectoescritura.

No descartamos totalmente este tipo de actividades funcionales, que pueden servir para que el niño logre un desarrollo armónico, para que tome bien el lápiz, para que logre una adecuada afirmación de su lateralidad, etc.,..., etc..., pero, no se ha detectado que exista una relación entre las ejercitaciones de tipo funcional y la lectoescritura. Esta es una actividad netamente cognitiva.

Insistimos en decir que el desarrollo motor grueso, las habilidades perceptivo-motrices, la sensorio-motriz, las habilidades del lenguaje y el desarrollo de las estructuras lógico-matemáticas y las habilidades sociales deben ser trabajadas en el nivel inicial, ya que favorecen el desarrollo armónico del niño, complementándola con un acercamiento hacia los portadores de textos lo que le facilitará el acceso a la lectoescritura.

Lo importante es comprender que así como hay un juego de niños, un modo de hablar de niños, un modo de pensar de niños, también hay una escritura propia de los niños.

Esta etapa es necesaria para que se conecte con el objeto de conocimiento: la escritura es indispensable, que sepa porqué y para qué tiene que aprender a leer y a escribir; tiene que vivenciar qué necesidades e inquietudes puede satisfacer, antes de conocer las convenciones y grafemas del sistema de escritura.

El docente que trabaja sus clases de lengua con un enfoque constructivista tiene ante todo que crear el ámbito propicio. Promover en el aula un clima de intercambio y dinamismo, donde haya gran cantidad de material escrito, donde se organicen sectores en los cuales el niño pueda contactarse y jugar con portadores de textos: supermercado, farmacia, biblioteca, oficina de correos, etc. todos organizados con materiales sencillos aportados por el grupo.

Jugar en estos rincones favorecerá que los niños afiancen su interés por la escritura y el docente se convertirá en un generador de actividades entretenidas.

Tendrá que poner de manifiesto los propósitos útiles de la lectura; placer, información, comunicación a distancia, conservación de la memoria, expresión de sentimientos, etc.

Es misión del docente favorecer un contacto positivo del alumno con este nuevo objeto de conocimiento. Este es un período fundamental para que el niño se sienta seguro de sí mismo, de que él es capaz de escribir.

La práctica constante de la escritura bajo la consigna «como puedas», favorece la espontaneidad de cada niño, evitándose los estereotipos que proponen los adultos a través de la escuela y los libros de lectura.

Es muy alentador ver cómo un chico de primer grado intenta escribir confiando en sí mismo y sin temor a ser sancionado por la maestra. Todo lo que escribe está bien. Debemos comprender que también hay una escritura de la infancia distinta de la de los adultos, más profunda que lo que parece ser a simple vista: meros garabatos.

<Cómo promover la interacción en esta primera etapa?

Es muy sencillo, pero requiere de un gran cambio de actitud ante el niño y la enseñanza de la escritura. En nuestra experiencia lo trabajamos de la siguiente manera:

Permanente diálogo del docente con sus alumnos.

Lectura diaria por parte del maestro y de los alumnos (anticipaciones).

- Comentario acerca de lo leído.

Narración de cuentos.

Producción de mensajes escritos.

Escribir siempre «como puedas».

- Ambientar el aula con gran cantidad de portadores de textos.
 - Organizar distintos sectores que favorezcan un contacto entretenido del niño con los portadores de textos.
- Jugar con rimas, colmos, y adivinanzas.
- Trabajar con tarjetas que contengan el nombre de cada uno, abecedarios móviles, loterías, sopas de letras, etc.
- Organizar el grupo en equipos con niveles de conceptualización cercanos para favorecer el intercambio.

DIBUJO Y ESCRITURA (Nivel inicial y primer grado)

Hemos visto que el primer paso de este proceso empieza cuando el niño es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura, pero veremos cómo no deja de relacionarlos por mucho tiempo.

Dibujo y escritura son sustitutos materiales de algo evocado, ambos son objetos simbólicos, un sustituto (significante) que representa algo.

La diferencia entre ambos es que el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos y acontecimientos que representan, en cambio la escritura no.

Según Emilia Ferreiro, en su libro «Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño» expresa que hacia los cuatro años los niños diferencian el dibujo de la escritura y son capaces de considerarlos como objetos sustitutos de la realidad.

Muchos saben que el libro sirve para leer y, aún más, diferencian letras de lo que no lo es.

A pesar de que los diferencian, sigue presentándose el problema de la relación entre ambos. En una primera etapa los asimila al interpretarlos, es decir que el texto expresa el nombre del objeto dibujado. Es el momento cuando los niños comienzan a buscar significaciones en el texto y su lógica funciona con la hipótesis del nombre. Por ejemplo, ante el dibujo de un oso peluche» con un texto que **diga** «juguete», el niño interpretará seguramente, que allí dice «oso» (asimila dibujo-texto).

Aún más, cuando cercano al dibujo se le presenta una oración, el niño interpreta que allí está expresado el nombre

del objeto. Por ej.; retornando la imagen del «oso» y cercana la oración «El osito está sentado», el niño sin tener en cuenta las características del texto dirá que está escrito «oso».

Paulatinamente, en los etapas sucesivas el niño se va centrando en las características del texto sin desprenderse de que la escritura se refiere al significado del dibujo. Los niños comienzan a reconocer ciertas propiedades del texto: longitud, continuidad, cantidad de palabras, diferencia entre las letras utilizadas y luego, inician una búsqueda de correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

Volviendo a nuestro ejemplo, las lecturas se producen así:

- Texto: «El osito está sentado»
- El niño lee: «oso»
- Texto: «El osito está sentado»
- Lee: El oso..... (y se dará cuenta de que el texto continúa, entonces tratará de cubrirlo con significaciones, surgiendo variadísimas respuestas, hasta llegar a establecer las relaciones entre fonemas y grafemas que le llevarán hacia la lectura convencional).

Por lo expuesto, es necesario trabajar intensamente esta relación dibujo y escritura desde la etapa exploratoria. Cuanto más se la trabaje se le facilitará al niño esa separación que debe él mismo operar para poder llegar a leer sin dibujo en las últimas etapas del proceso. El permanente contacto entre dibujo y escritura hará que el niño pruebe al máximo la hipótesis del nombre, se conflictúe y comprenda que es insuficiente para leer; entonces iniciará nuevas búsquedas y formulará hipótesis que le ayuden a entender lo que está escrito.

El fin de esta etapa exploratoria, que no significa el fin de la exploración del lenguaje por parte del niño, no es medible en términos de un plazo preciso, ni en cantidad de hojas de actividades realizadas, sino que estará dado cuando el chico realice escrituras silábicas y silábico-alfabéticas.

La actitud exploratoria debe mantenerse vigente durante todo el proceso porque no es otra cosa que la interacción niño-escritura, lo cual es muy importante para el posterior aprendizaje de todas las reglas y convenciones del lenguaje escrito.

No olvidemos que el proceso de adquisición de lectoescritura se prolonga durante todo el primer ciclo,

SEGUNDA ETAPA: TRANSICION ENTRE LA HIPOTESIS SILABICA A LA ALFABETICA

En esta etapa proponemos una serie de actividades y experiencias que posibiliten a los niños pasar a una hipótesis alfabética.

En el desarrollo de las clases de la Escuela N° 1 «Lafinur» hemos observado los excelentes resultados obtenidos por los niños en actividades de expresión oral. Sugerimos comenzar cada «unidad de aprendizaje integrado», por ejemplo: con un cuento promoviendo un diálogo que no sólo haga referencia a lo expuesto en el texto, sino situaciones en las que los niños

expresen el sentido otorgado, intercambiando opiniones, puntos de vista diferentes, expresen emociones y afectos.

En cuanto al rema «lectura», en este periodo como en el anterior, se trabaja fundamentalmente con las anticipaciones.

¿Qué se entiende por anticipación?

Son predicciones del significado de lo escrito a partir del dibujo (o de la información que provee el adulto).

Como ya dijimos:

1- En un primer momento el niño busca el sentido del texto a partir de la imagen, de ahí la importancia de darle textos acompañados de dibujos.

(Esto comienza desde la etapa' exploratoria y aun antes de ingresar en la escuela.. . el niño «lee» carteles, por ejemplo: «Coca-cola»; nombre de negocios «Casa Tía», etc.

En esta etapa no se tienen en cuenta los espacios en blanco entre palabras, ni las letras, ni la extensión de lo escrito.

2- En otro momento posterior «anticipan el significado del texto en función de la imagen, pero aquí comienzan a tener en cuenta algunas de las propiedades del texto», (extensión de espacios en blanco, cantidad de palabras, letras conocidas). Ejemplo: Juan Pablo nos dijo: «Acá dice Rodrigo, porque éstas (señalando las dos primeras sílabas) son iguales a las de Rodriguez (que es su apellido).

3- Más adelante lee (ya sea silabeando o deletreando) y llega a comprender algunas palabras del texto.

4- Hasta que en un nivel alfabético los niños: «leen en forma vacilante todo el texto» y, por último, «leen fluidamente».

En esta etapa de transición, al igual que en la anterior, el niño tiene que estar en contacto con toda clase de portadores de texto y es conveniente facilitarles tarjetas donde la imagen esté acompañada de frases simples para favorecer la lectura a partir' de las anticipaciones o indicios de alguna palabra.

Las escrituras en este periodo son espontáneas y sugerimos evitar todo tipo de corrección a la manera tradicional (con rojo y colocando las letras que omitió o agregó, las palabras que unió, etc.)

El docente comprenderá que si un niño escribe así: E O A (pelota) es porque se encuentra en un nivel silábico y resultará en vano que corrija y le haga repetir tres, cinco, diez veces la palabra bien escrita. Insistimos que EL APRENDIZAJE NO PASA POR LA REPETICION.

Todo tipo de escrituras, sean «incorrectas» desde el punto de vista adulto, son sumamente importantes ya que reflejan el modo que cada niño tiene sobre la conceptualización de la lengua escrita.

El hecho de dar libertad para que escriban espontáneamente, sin temor a ser corregidos, permite que afloran conflictos, errores y contradicciones que son sumamente necesarios en todo aprendizaje..

Por ejemplo:

lee: J U A N
 | | | |
 Ju an Ma nuel

le sobran
 └───┘
M A N U E L

- aquí entra en un serio conflicto y trata de ver porqué le sobran tantas letras.

Si bien las escrituras espontáneas son las que tienen que predominar en este período, es oportuno introducir algunas actividades en las que los niños copien textos correctos. Ejemplo: la fecha, algunos títulos de tareas, el nombre de pila, etc.

Estos modelos estables de escrituras, como ya hemos explicado en el caso del nombre propio, constituyen una fuente de información que cada niño utiliza según su nivel de conceptualización.

- CPor aué no nos limitamos a alaunos sonidos en orimer arado?

El pasaje a la conceptualización alfabética se inicia cuando el niño descubre la relación fonema-grafema comprendiendo que la sílaba puede estar formada por más de un fonema.

Descubierta y sistematizada esta relación irá descubriendo e incorporando otras convenciones del lenguaje escrito, así por ejemplo, se enfrentará con el problema ortográfico. Este verdadero conflicto lo llevará hacia un cuestionamiento y revisión de la hipótesis alfabética ya que ésta resulta, en muchos casos, inadecuada, tal como lo hemos explicado en el Capítulo I «Marco Teórico».

El niño, al estar en contacto permanente con el sistema de escritura ya sea a través de la lectura o de sus propias producciones, accede al mismo sin la dosificación impuesta por el docente.

Su inquietud por la «construcción de significado» a través de este particular sistema hará que tempranamente conozca las llamadas «letras difíciles». Un niño de 6 años, antes de mediado de año leyó en un envase «MéXicoti; Cqué hizo ante la x cuando empezó a deletrear?. Se detuvo un instante, observó la palabra completa y construyó el significado. Otro niño acostumbrado a trabajar con la letra dada por el docente, seguramente hubiera dicho «a ésa no la conozco», y no hubiera leído.

Muchos niños manifiestan preocuparse tempranamente por el problema ortográfico, aun antes de la hipótesis alfabética, cuántas veces nos preguntan con qué 'be' se escribe?. Esto responde a que permanentemente reciben información acerca de las características de nuestra lengua escrita. El docente debe aprovechar este interés, no para enseñar reglas ortográficas o corregir las escrituras espontáneas, sino para comenzar a trabajar esa inquietud con el grupo, promoviendo el intercambio de opiniones, buscando con que otra palabra relacionarla, mostrando escrituras correctas y por sobre todo,

l : o m e n t a n d o u n e . e s c r i t u r a

Es por esto que en la propuesta del área Lengua para primer grado no limitamos el uso de letras y sonidos, no distinguimos entre letras fáciles y difíciles ya que todas son indispensables según lo que se desee o tenga necesidad de

comunicar por escrito. Por ejemplo, para una niña cuyo nombre es Ximena, la «x» será una de las primeras letras que aprenderá.

LA EXPRESION ORAL EN EL AULA: UNA ACTIVIDAD PRIMORDIAL

*«Hay muchos, muchkimos inválidos del habla,
hoy muchos cojos, mancos, tullidos de lo expresión».*

Pedro Salinas

La práctica de la lengua oral debe estar presente desde el primer grado. Es la primera que adquiere el niño y su dominio es básico para que llegue a aprender y manejar con fluidez la lengua escrita. Es mas, la interacción entre ambas (que comienza antes de la escolarización del niño) favorece su mutuo enriquecimiento.

El niño, como persona que crece en comunidad tiene necesidad de hablar y de ser escuchado, de «expresarse» para comunicar sus sentimientos, ideas y opiniones a los demás. Ambos aspectos, hablar y escuchar, deben ser practicados en el aula, ésta constituye una comunidad donde diariamente se «encuentran» alumnos y maestros. Este encuentro supone la comunicación que se abre a través de la lengua oral; la lengua de la vida diaria, vital y permanente, caracterizadora del ámbito al cual pertenece.

Rescatar la función social del lenauaie es resoonsabilidad y misión de la escuela, sobre todo cuando se pretende promover el desarrollo integral del niño. Entonces, aquí no vale lo de «en boca cerrada no entran moscas», porque acallando las voces, impediremos no sólo el aprendizaje o desarrollo de los contenidos lingüísticos, sino también del pensamiento, de la reflexión, del sentimiento.

Aún más, si la escuela prepara para que la persona se inserte en el medio para contribuir a su mejoramiento tampoco puede olvidarse de la comunicación oral, ya que la mayoría de las comunicaciones del hombre son orales y un mínimo, escritas.

El alumno debe manejarse con confianza tanto con la lengua oral como con la escrita y usarlas, adecuadamente, según lo requieran las circunstancias, para ello no se debe privilegiar una sobre la otra, ni obstruir sus vasos comunicantes.

La práctica de la lengua oral espontánea, viva, correcta tenderá a que los alumnos vayan adquiriendo precisión, fuerza, rapidez, plasticidad, originalidad, defensa de sus convicciones y confianza en su propia expresión. Entonces, el maestro debe generar situaciones donde los niños puedan:

- conversar espontáneamente,
- contar sus vivencias, sentimientos o experiencias,
- expresar sus opiniones,

- comentar series televisivas, libros de cuentos, etc.,
- describir oralmente,
- etc.

TERCERA ETAPA: EL ALUMNO REALIZA SUS PRIMERAS COMPOSICIONES ESCRITAS

Como lo venimos diciendo, tanto la expresión oral como la escrita deben cultivarse desde el primer grado. Es más, trabajar, con el enfoque constructivista implica entre otros aspectos, trabajar con las funciones de la lengua lo que nos está indicando que el niño, tempranamente, aborda la construcción de mensajes escritos, los cuales irán siendo cada vez más perfectos a medida que avance en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

Proponemos que los niños narren sus vivencias y experiencias, elaboren textos, ya sea en forma individual o grupal, escriban cartas, tarjetas de salutación, mensajes a los compañeros que cumplen años (experiencias de comunicación a distancia) etc. Esto les dará la posibilidad real de expresarse a través del sistema de escritura asumiendo el rol de productor-autor de mensajes escritos, poniendo en juego sus conocimientos sobre el sistema de la lengua (sintaxis, morfología, semántica) adquiridos espontáneamente, además de los conocimientos que van logrando sobre el sistema de escritura. Además, la variedad de propuestas va a propiciar el uso de distintos tipos de lengua y el conocimiento de los distintos estilos.

Por otra parte las actividades de expresión escrita serán adecuadas para que el docente provea información sobre el uso del nexa "y", de la relación entre artículo-sustantivo-adjetivo y el enriquecimiento del vocabulario, Siempre con el objetivo de mejorar la calidad de la comunicación escrita, y no de enseñar conceptos aislados en forma teórica. Por lo tanto, no serán desarrollados en unidades de aprendizaje particulares ni fuera de contexto, porque lo importante es que el niño los integre, los organice y los emplee adecuadamente.

LA SEPARACION DE LAS PALABRAS

Cuando comienzan a redactar o reproducir textos, ya sea dictados o copiados, es común que los niños no dejen los espacios en blanco entre las palabras, conformando las interminables cadenas que encontramos en sus cuadernos. Estos constituyen otra convención del lenguaje escrito y el niño debe entender el porqué de la misma. Los adultos podemos dar por sobrentendida la presencia de estas características, pero no nos olvidamos que los niños tienen su propia lógica y piensan distinto de nosotros. El niño que recientemente ha logrado la hipótesis alfabética está muy ligado al lenguaje oral, se remite en forma permanente a éste para escribir. Paulatinamente se irá independizando de la lengua oral hasta convertirse en un hábil usuario del sistema de escritura. Transitoriamente, el niño no verá la necesidad de separar las palabras, porque la cadena sonora es ininterrumpida; para él escribir sin separación «dice lo mismo», él puede entender lo que escribió, sabe inclusive que ha empleado distintas palabras en la expresión de su idea. La cuestión radica en que comprenda la función que cumplen esos

espacios en blanco, que es la de facilitar la comprensión de los textos escritos. Esta comprensión no se logra a través de un artificioso dictado con reiterados «compases de espera», práctica que no lleva a otra cosa que a respuestas condicionadas y memorísticas. Aún más, se rompe con el significado expresado en la oración, ya que esos lapsos, en la emisión oral están significando la separación de ideas, aspecto que en el lenguaje escrito está representado por signos de puntuación.

Estas prácticas pueden generar confusión en el niño que realmente piensa.

En consecuencia, este aspecto hay que encararlo o partir de que el niño reflexione acerca de su importancia, de su función en la escritura. Para ello, es necesario plantear situaciones que los conflictúen a fin de que revisen su postura, por ejemplo, presentando textos que cambien el significado según la presencia y distribución de los espacios en blanco. Por ejemplo los conocidos juegos del tipo «Armando estebanquito»; «Eleno come pastel» y todos sus variables semánticas a partir de la separación de sus palabras.

Prácticas similares deben plantearse para los casos en que los niños introducen espacios en blanco en las palabras, lo cual puede dar origen a palabras distintas, «sin-cero», «ar-mario», «cara-col», «pan-talón»>.

Asimismo, el permanente contacto con libros, revistas y todo lo que contenga escritura favorecerá que el niño vaya comprendiendo las convenciones, apreciando la conveniencia de su uso, modificando y adecuando, en síntesis, sus esquemas cognitivos.

debruzo en la pantalla del

televisar mi programa favorito
y cuento porque me gusta

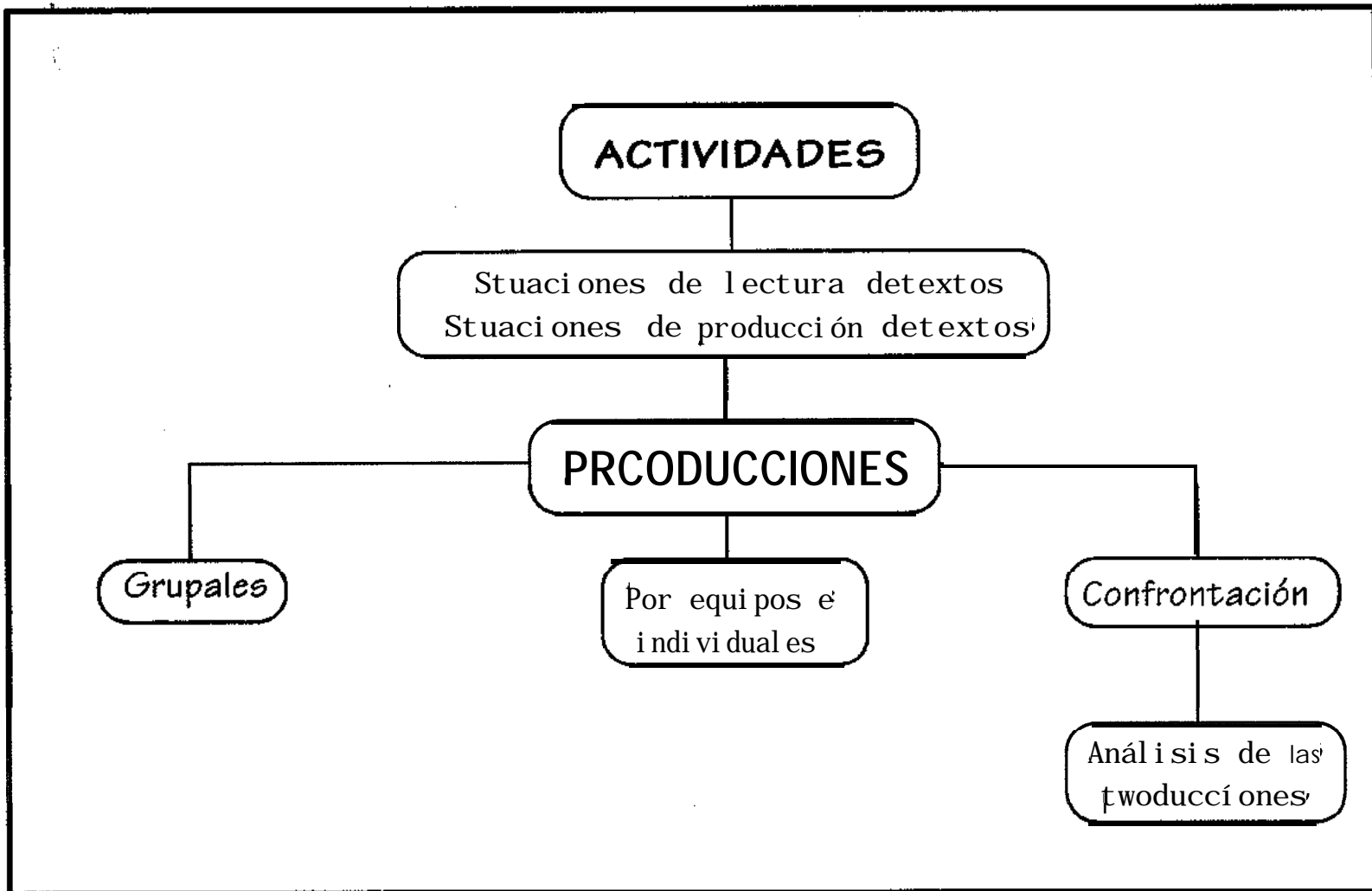


AMI ME GUSTA EL SWOU DE CARLITOS BALA
POR QUE ES MUY LINDO Y ES MUY PRE SIOSO
Y MUY CHISTOSO
ME GUSTA EL PROBAMA DE FLABIA
GABEN POR QUE POR QUE DAN DIBUGITOS
Y DAN MUCHOS ABENTURAS

«La imposición de unos conocimientos no comprendidos por el niño lleva a éste a memorizarlos, a repetirlos mecánicamente. La única utilidad de los conocimientos mecanizados es la de permitir al niño superar pruebas que le dan acceso a un curso superior. Nada más. Estos conocimientos no los puede integrar a su 'práctica inmediata ni modifican su actuación cotidiana, porque su cotidianeidad no está hecha de actos memorísticos sino de prácticas concretas, de actos que cumplen una finalidad.

Estos conocimientos permanecen amontonados en un armario que sólo hay que abrirlo cuando el profesor pregunta, cuando es necesario dar la 'buena respuesta' para demostrar que uno 'sabe'. . . Cuando hay que resolver un problema real, el niño echa mano de su propio sistema de pensamiento, éste que ha elaborado al margen de la escuela. Así por ejemplo, cuando un niño de siete años quiere transmitir un mensaje escrito a un compañero para indicar el número de caramelos que hay sobre la mesa, considera más adecuado, para que el niño lo entienda, expresarlo con un dibujo que utilizar las cifras, a pesar de que en clase está utilizando las cifras para realizar operaciones y resolver problemas».

Montserrat Moreno



SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

La adquisición de la lectoescritura en el primer ciclo exige un abordaje múltiple, y en consecuencia, variedad de actividades.

El docente, como ya lo hemos reiterado en varias oportunidades, necesita asumir el rol de generador de propuestas, actividades y situaciones dinámicas que promuevan la interacción permanente de los chicos con la lengua escrita. Estas propuestas deben ser únicas en el sentido de que no se pueden repetir o copiar las que realice otro docente o se propongan en un texto especializado. Estas pueden orientar, pero nunca repetirse con total fidelidad, ya que el hecho educativo adquiere las características propias del grupo y de su situación económica, social, cultural e institucional. Es en este sentido, que nos proponemos desde aquí no dar prácticas recetas sino orientaciones para que el docente organice su actividad en el aula.

Primeramente, tenemos que considerar que el «hacer por hacer» no es válido. Las actividades deben:

- * estar orientadas hacia expectativas de logros y a la evolución del grupo y de cada uno de sus integrantes,
- * contactar en forma concreta al niño con la lengua escrita,
- * poner en juego los intereses de los chicos y las hipótesis o teorías que construye el chico sobre la lengua escrita.

La Sicadis propone para la iniciación de la lectoescritura, actividades que tienden a:

0 desarrollar el gusto por la lectura y escritura,

- tomar conciencia de la relación entre lenguaje hablado y el lenguaje escrito,
- reconocer las funciones de la lectura y la escritura: para qué sirve leer y para qué sirve escribir,
- desarrollar la comprensión,
- tomar conciencia de la estructura del lenguaje hablado (formado por palabras y éstas por fonemas).

A estos parámetros orientadores debemos agregar la necesidad de hacer tomar conciencia de que el lenguaje escrito tiene sus propias convenciones, como las ortográficas, por ejemplo, y que un niño habiendo sistematizado la relación fonema-grafema, debe comenzar a considerar (replanteo de la hipótesis alfabética).

Todas las actividades deben integrar los siguientes aspectos fundamentales, entre otros:

- motivacionales
- cognitivos
- lingüísticos

- funcionales
- actitudinales
- procedimentales

- Aspectos del área Lengua a desarrollar en primer grado:
 - Lectura diaria (por parte de la maestra y del alumno).
 - Expresión oral.
 - Ampliación de las estructuras lingüísticas (sintáctico, semántico y morfológico).
 - * Análisis de la lengua oral.
 - Enfrentamiento analítico del niño con la escritura.
 - Expresión escrita. Funciones de la lengua escrita.
 - Aspectos funcionales de la escritura.
 - Aspectos actitudinales.
 - Procedimientos propios del área.

Actividades sugeridas

I- Lectura diaria (maestros y alumnos)

- Leer noticias del diario.
- Leer libros de ciencia o técnica.
- Leer folletos de propaganda o personajes.
- Leer definiciones en el diccionario.
- Leer indicaciones sobre remedios.
- Leer libros de lectura de primer grado.
- Leer cartas y telegramas.
- Reconocimiento del estilo.
- Diferenciar cuándo se lee y cuándo se habla.
- Inventar diarios, cuentos, etc. a partir de otros textos.
- La hora de la lectura, para promover el contacto positivo del niño con el texto escrito.
- Lectura de acuerdo con el nivel de cada niño.

II- Expresión oral

- Conversación espontánea o acerca de un tema (mantener el hilo de la conversación).
- Narración de vivencias personales.

- Comentar un texto.
- Elaborar secuencias a partir de una historieta.
- Descripciones orales de animales, objetos, plantas, hojas, etc.
- Dramatización.
- Recitar poemas.
- Intercambiar ideas acerca de problemas, situación, etc.
- Comentario de series, dibujos animados, etc.

l Separación de palabras en sílabas

- Separación de palabras en sílabas en forma espontánea, oraciones en palabras, etc.
- Dar órdenes.
 - '- Recaltar algo.
 - Decir palabras o frases mientras se camina o palmotea.
 - Jugar con cantos en que se utiliza el silabeo.

l V - C l a s i f i c a c i o n e s

- Adivinar la segunda sílaba.
- Jugar al veo-veo.
- Agrupar objetos por la primera sílaba igual.
- a Reconocer cuando aparece una determinada sílaba.
- i Inventar rimas, poesías.

Análisis de Sonidos

- e Cambiar vocales.
- Consonante o vocal perdida.

'- Reconstruir una palabra a partir de sílabas

Similares a:

- Empieza con ro y termina con ro.

enfretamiento

Interacción permanente con material escrito.

Anticipación a partir de la imagen (imagen-texto), cuestionamiento, discusión, justificación.

Lectura sin imagen

Formar oraciones con palabras conocidas.

Establecer correspondencia entre enunciado escrito y enunciado oral.

- El maestro lee la oración.
- El niño escucha.
- El niño mira la oración.
- La maestra pregunta idónde dirá...?

Diferenciar oraciones que, tienen más o menos palabras.

Marcar cada palabra de la oración.

Anticipación sobre enunciado escrito a partir de indicios de ese mismo enunciado con apoyo de dibujo.

- Mirar lo que está escrito.
- La maestra pregunta (Qué dirá...?)
- Subrayar lo que puede leer.
- Anticipar lo que dirá en lo que no se puede leer.
- La maestra luego lee la oración.

Trabajar con el nombre propio

- Escribirlo.

Reconocer entre otros.

- Comparar los nombres: diferencias, igualdades,
- Tapar una parte: Qué nombre será?
- Escribir el nombre de los chicos que faltaron.
- Preguntar qué otros nombres quieren aprender.

- Llevar a conflicto entre hipótesis silábica-cantidad mínima-hipótesis de variedad. Por ejemplo: pedirle escritura de palabras tales como:

- banana
- 0 manzana
- ananó
- naranja

Formar femeninos:

mono gordo mal gato nene
mona gorda mala gata nena

- Lectura de su nombre (etapas)
- Utilizar los elementos de su nombre (o del compañero) para, escribir otras palabras.
- Buscar palabras que empiecen como su nombre.
- Formar su nombre con letras móviles.
- Cambiar nombres o personajes.
- Colocar nombres a personajes de una historieta (dibujarlos y escribirlos).

- Escritura de palabras «como oedas»

Compara su escritura con las convencionales

Pedir que escuchen palabras que lleven una determinada vocal

Colocar nombres a cajas donde se guarden materiales (clasificación).

- Clasificación de material escrito (palabra-sílaba-letras)

Clasificar lo que sirve para leer.

Encontrar en un texto palabras iguales, en cuentos, poesías, etc.

Agrupar palabras iguales por sílabas iguales, por letras.

Agrupar por tamaño.

Agrupar por semejanzas los grafismos (según el trazado)

Reconocer en palabras la primera letra entre las que tienen sueltas.

VI- Exposición escrita- Funciones de la escritura

Comunicación a distancia y en el tiempo

0 Enviar mensajes (al amigo secreto, a los chicos de otro grado, etc.)

- Notitas a los padres
- Cartas
- Contar lo que hicieron a los niños que faltaron
- Tarjetas de invitación
- Saluciones para cumpleaños, etc.
- Anotar los niños que faltan
- Anotar domicilios

- Escribir un cuento entre todos
- Registrar experiencias (ciencias, estudios sociales, etc.)
- Preparar reportajes a un vendedor de diarios, cartero, periodista
- Confeccionar afiches con un dibujo y escritura para comunicar un mensaje
- Contar por escrito lo que más me gustó en el cuento, etc.

VII- Aspectos funcionales de la escritura

- Manejar libros, revistas (analizar por dónde se comienza a leer)
- Ponerse de acuerdo sobre la direccionalidad de la escritura
- Observar cómo leen y escriben otras personas
- . Separación entre palabras: comparar oraciones con y sin separación entre palabras
- Observar cómo la separación de una palabra puede dar lugar a otras dos., cambiando totalmente su significado (pan-talón).
- Discutir e Intercambiar ideas sobre las formas correctas

Conclusiones del director de la Escuela N°1 « Lafinur»

En relación con la experiencia realizada durante 1990, 1991 y 1992 referida a la enseñanza de la lectoescritura, debo manifestar que realicé una tarea de seguimiento a los grupos de primer grado A, B y C; en el primer año y luego en igual forma durante 1991 y 1992 con los mismos grupos que cursaban segundo y tercer grado respectivamente. De lo observado y verificado por Dirección, es posible formular las siguientes apreciaciones:

- a) En el periodo de iniciación de las actividades, la mayoría de los padres formularon reservas a la aplicación de esta metodología, sin duda por los temores que siempre trae aparejado todo cambio. Ante esta situación se realizaron reuniones informativas con los padres a fin de que recibieran las debidas explicaciones. Pero hacia el final del primer año de aplicación (1990) se manifestaron altamente complacidos ante el notable progreso de sus hijos especialmente en el área de lengua.
- b) Esta Dirección en múltiples oportunidades comprobó, en forma directa, los excelentes resultados obtenidos, pues los alumnos de primer grado, ya en el mes de agosto no sólo decodificaban palabras, sino que manejaban la lengua en forma expresiva lo que les permitía elaborar trabajos escritos tales como pequeños textos narrativos, diálogos, entrevistas y secuencias de humorismo con personajes creados por ellos.
- c) Toda esta riqueza de expresión lingüística se había logrado mediante una tarea sistemática, muy bien organizada, donde prevalecieron actividades lúdicas que incentivaron permanentemente a los educandos.
- d) Debo destacar que los docentes responsables de cada grupo contaron con el apoyo y asesoramiento permanente de las licenciadas Lidia Tschopp y Patricia Farrero Lardet, lo que sin duda fue decisivo para el éxito de la experiencia encarada.

Viktor Claudio Ibáñez
Director de la Escuela
N° 1 « Lafinur»

Conclusiones expresadas por docentes de la Escuela N°1 «Lafhm

Queremos expresar algunas conclusiones de nuestras vivencias como docentes acerca de esta propuesta pedagógica que comenzamos en marzo de 1990.

- Cada eje de nuestra planificación responde a las necesidades, intereses y problemas propios del grupo a nuestro cargo, respetando las iniciativas propuestas por los niños.
- Las actividades áulicas se realizan en grupo fomentando la participación y compañerismo entre los pequeños.
- La disciplina del grado es bulliciosa y enriquecedora. No creemos que el silencio absoluto sea sinónimo de disciplina. Los niños dialogan, se ayudan y construyen su propio aprendizaje en constante interacción con sus pares.
- El escribir «como puedas» surge de la etapa de exploración (marzo) y poco a poco van incorporando las convenciones del lenguaje escrito.

De nuestros alumnos, aproximadamente un 50% ya en el mes de mayo escribían y leían con cierta seguridad.

- Nuestros niños de primer grado egresan con dominio de lectura y escritura, cierto manejo del diccionario, elaboración de cuentos y con una evidente noción del uso del lenguaje como una necesidad (comunicación oral y escrita, ayuda-memoria, etc).

La conformidad de los padres, que son nuestros permanentes observadores, han hecho que nos sintamos muy satisfechas ya que permanentemente nos comunican cómo sus hijos aprenden gustosos y sin repeticiones, están ávidos por leer y escribir, quieren narrar cuentos, e inventan historias a partir de imágenes.

- Como docentes con 7 y 15 años de antigüedad y varios años en primer grado utilizando otras metodologías, estamos renovadas y deseosas de seguir con este enfoque ya que hemos visto las grandes diferencias existentes entre cómo aprendieron los alumnos de años atrás y cómo lo hicieron en estos últimos dos años.

Martha Domínguez de Alaniz

DNI 10.169.729

Elena Lucero de Dávila

DNI N° 6.374.890

CONSIDERACIONES FINALES

Los aspectos más relevantes de estos años de trabajo pueden sintetizarse de la siguiente manera:

Al mes de mayo algunos niños estaban alfabetizados y se les propuso actividades acordes al nivel alcanzado, asegurándose de esta manera el avance del aprendizaje, con lo cual se evitó el desinterés y la apatía por tener que repetir lo que ya era conocido por ellos.

- Nos sorprendía la seguridad y la confianza que tenían todos los niños cuando les pedíamos que escribieran. Difícilmente escuchábamos un «no me lo enseñaron» o «todavía no lo aprendí». Siempre se mostraban seguros, aun escribiendo con pseudolettras.
- Se trabajó en grupos evitando el individualismo y la competencia. Todos construimos el aprendizaje. Se fomentó la cooperación y el trabajo participativo.
- Los padres, que al principio tenían dudas y temores, con el transcurso del tiempo fueron cambiando de opinión y en reiteradas reuniones manifestaron cómo sus hijos se mostraron interesados en todo tipo de material escrito.
- La lectura no se limita a un solo tipo de textos sino que se leyeron diarios, revistas, recetas de cocina, prospectos médicos, boletas de servicios, cuentos, etc.

Intentamos no escolarizar la lengua escrita y creemos que esto no es poca cosa. Por ejemplo: se evitaron actividades estereotipadas tales como las clásicas oraciones: «La casa es linda»

«El sol se asoma»

«Mi mamá me ama»

Se promovieron las escrituras espontáneas y se evitó la corrección desde la lógica del adulto.

- El espacio físico fue modificado. Las filas de pupitres se convirtieron en grupos, se crearon rincones para desarrollar actividades novedosas. El clima que se generó fue de libertad respetuosa y cooperación. El aula se transformó así en un lugar de encuentro, abierto al mundo circundante y propiciante de aprendizajes significativos.
- Se evitó la repetencia en el primer ciclo. Esta promoción automática se fundamentó en que el proceso de alfabetización se inicia antes del ingreso a la escuela. Se va construyendo paulatinamente en primer grado,

se reelabora y profundiza en segundo y se consolida en tercer grado.

- Los docentes que participaron de esta experiencia pedagógica redefinieron su rol, reflexionaron y modificaron su práctica e hicieron el esfuerzo de desterrar el conductismo de las aulas.
- Este trabajo nos ha demostrado que 'son posibles nuevas formas no convencionales de abordar exitosamente la lectoescritura inicial y si bien nos quedan muchos interrogantes por responder, estamos convencidos de que el balance es altamente positivo.

Un gran porcentaje de este éxito se debe a que las docentes se comprometieron con la tarea y estuvieron convencidas de la teoría que sustentó este proyecto.

BIBLIOGRAFIA

- BORZONE de MANRIQUE, Ana M. y GRAMIGNA, Susana: INICIACION A LA LECTOESCRITURA, Buenos Aires, El Ateneo, '1987.
- CASTORINA, Antonio y otros; PSICOLOGIA GENEFICA, ASPECTOS METODOLOGICOS E IMPLICANCIAS PEDAGOGICAS, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1984.
- COLL, César (compilador) PSICOLOGIA GENETICA Y APRENDIZAJES ESCOLARES, Madrid, Siglo XXI, 1983.
- DIAZ BARRIGA, Angel; DIDACTICA Y CURRICULUM, Nuevo Mar, 1985.
- DUBOIS, María Eugenia, EL PROCESO DE LECTURA: DE LA TEORIA A LA PRACTICA, Buenos Aires, 1989.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana; LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO, México, Siglo XXI, 1979.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (compiladoras); NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1986.
- GOMEZ PALACIOS y otros; PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA en REVISTA LATINOAMERICANA DE INNOVACIONES EDUCATIVAS, Buenos Aires, Año 1, N° 1, Marzo 1989.
- GUIDO, María R.; LOPEZ KOPUSAR, Ana M.; DIDACTICA DE LA LENGUA, Buenos Aires, El Ateneo, 1987.
- KAUFMAN, Ana María; IA LECTOESCRITUR.A Y LA ESCUELA, Buenos Aires, Santillana, 1988.
- KAUFMAN, Ana María; LECiOESCRITURA INICIAL, Buenos Aires, Santillana, 1989.
- KAUFMAN, Ana María y otros; ALFABETIZACION DE NIÑOS: CONSTRUCCION EN INTERCAMBIO, Buenos Aires, Aique, 1989.
- LESTON, Alicia; MARCO TEORICO Y PROPUESTA DE MAS ACTIVIDADES, Buenos Aires, Kapelusz, 1989.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS; LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL NIVEL PRIMARIO, San Luis, 1980.
- MORENO, M. y colaboradores; LA PEDAGOGIA OPERATORIA, España, Laia. 1983.
- PAMPILLO, Gloria; EL TALLER DE ESCRITURA, Buenos Aires, Plus Ultra, 1985.
- PIAGET, Jean; PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA, Madrid, Sarpe, 1983.

-
- SANDRONI, Laura y MACHADO, Luis R. (compiladores); EL NIÑO Y EL LIBRO. GUIA PRACTICA DE ESTIMULO A LA LECIZIRA, Bogotá, CERIA, PROCULTURA, Kapelusz, 1984.
 - SHWEBEL, M. y RAPH, J.; PIAGET EN EL AULA, Buenos Aires, Huemul, 1984.
 - PIAGET, Jean; EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO EN EL NIÑO, Buenos Aires, Guadalupe, 1976.
 - RODARI, Gianni; GRAMATICA DE LA FANTASIA, BarcFlona, Ed. Fontanella, 1985.
 - SASTRE, Genovevcí; MORENO, Monserrck; 'DESCUBRIMIENTO Y CONSTRUCION DE CONOCIMIENTO, España, Ed. Gedisa, 1986.
 - SLOBIN, D.I.; INTRODUCCION A LA PSICOLINGÜISTICA, México, Paidk, 1987.

INDICE

	<i>Pág.</i>
Presentación	7
Agradecimiento	9
Un poco de historia	15
 <u>PRIMERA PARTE</u>	
Capítulo I	
Marco Teórico	17
Capítulo II	
Un nuevo enfoque sobre el error	51
 <u>SEGUNDA PARTE</u>	
Capítulo I II	
Implicancias pedagógicas	63
Capítulo IV	
La experiencia en sí: Consideraciones que se desprenden de la misma	83
 Anexo 1 - Actividades sugeridas	 99
Conclusiones del director de la Escuela Ns 1 "Lafinur"	107
Conclusiones expresadas por docentes de la Escuela N°1 "Lafinur"	109
Consideraciones finales	111
Bibliografía	115

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de enero de 1995 en los
talleres gráficos de MARZO S.A.
Junín 741 * Tel. 0652-23706 • San Luis

“No se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que e/ niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invencion”

