Jornada I

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador



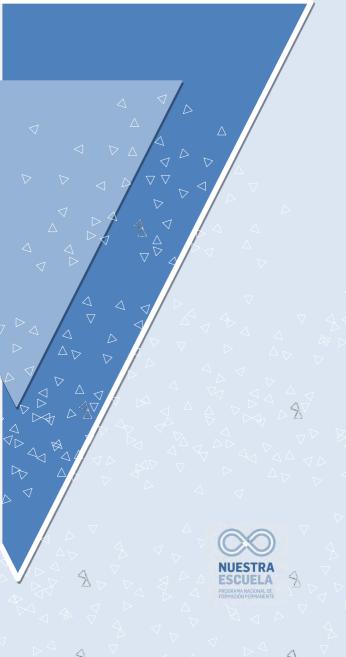
Alfabetización:

el camino alfabetizador

Área: Lengua

2









Ateneo 1

Alfabetización: el camino alfabetizador Jornada I

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	20 minutos
Taller de lectura y comprensión	60 minutos
Taller de producción	70 minutos
Puesta en común	60 minutos
Cierre de la jornada	30 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia,





vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la primera jornada del presente ateneo pretende concientizar sobre la importancia de la alfabetización temprana, describir y explicar el desarrollo lingüístico y cognitivo desde una perspectiva que considera la diversidad cultural, reflexionar sobre el papel del maestro, identificar los aprendizajes que tienen que alcanzar los niños para llegar a ser miembros alfabetizados de la comunidad y mostrar situaciones de enseñanza destinadas a promover el desarrollo del lenguaje oral.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- > Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (20 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

- 1) Breve introducción a cargo del coordinador.
- 2) Presentación del video *La alfabetización preescolar, una manera de estimular el aprendizaje*: https://www.youtube.com/watch?v=Ad2ssdyNN9k
- 3) Reflexión grupal y oral, guiada por el coordinador, sobre los temas abordados por la investigadora, especialista en desarrollo lingüístico y cognitivo, Ana María Borzone:
 - Beneficio de la alfabetización temprana.
 - > Correspondencia entre sonidos y letras.
 - > Plasticidad neuronal de los chicos.
 - La importancia de lo lúdico.
 - El trabajo en el lenguaje oral.
 - > Lectura diaria de textos.

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de lectura y comprensión

a) Lectura, en pequeños grupos, de textos (distribuidos por el coordinador aleatoriamente) relacionados a los temas presentados en el video.





El camino de la alfabetización

Mucho más que aprender a leer y escribir

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, la palabra *alfabetización* se utiliza también en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

Las personas participan de este conocimiento cuando pueden:

- comprender el lenguaje escrito que ha sido y que es la herramienta fundamental para organizar, sistematizar y conservar la información a través del tiempo,
- > usar el lenguaje escrito para reelaborar y producir nuevos conocimientos.

Las personas alfabetizadas no solo adquieren conocimientos mediante la escritura, sino que además usan, al pensar y al hablar, las formas más elaboradas de sistematizar la información que aprenden al adquirir el lenguaje escrito.

La posibilidad de recrear el mundo con el lenguaje implica el dominio de recursos lingüísticos y formas de pensar y organizar la información asociados con la escritura, aunque se usen también al hablar.

En efecto, en los textos escritos la información se presenta generalmente:

- integrada por mecanismos de subordinación y nominalización,
- de un modo impersonal mediante el empleo de frases pasivas y nombres abstractos.

Estas características de los textos escritos responden a que la situación de escritura es diferente de la comunicación oral.

En las situaciones cotidianas de comunicación oral, la persona que habla y la que escucha:

- > generalmente se ven mientras conversan (se trata de comunicación *cara a cara*),
- > se encuentran en el mismo lugar y en el mismo momento, es decir, comparten el tiempo y el espacio (es el lenguaje del *aquí* y *ahora*).





Por esta razón, en el lenguaje oral puede omitirse o abreviarse la información. Por ejemplo, si alguien dice: "Poné eso ahí", la persona que escucha comprende perfectamente, ya que ve el objeto al que se refiere eso y el lugar que corresponde a *ahí*. Además, en el caso de que algo no se entienda, se puede pedir aclaración o preguntar.

Por el contrario, en la comunicación escrita, el que escribe y el que lee:

> no se encuentran necesariamente en el mismo lugar ni en el mismo momento, es decir, están separados en el tiempo y el espacio.

Esto hace que el lector no pueda pedir explicaciones si no entiende algo mientras lee. Así, el que escribe tiene que ser muy claro, sin omitir ni abreviar información; debe crear con palabras el *contexto* necesario para que el lector comprenda el mensaje. Por ejemplo, si alguien nos escribe una carta en la que dice: "No te olvides de guardar eso ahí", ¿cómo podemos adivinar a qué quiso referirse el escritor con las palabras *eso* y *ahí*? En el lenguaje escrito es preciso ser explícito para hacerse comprender.

Sin embargo, hay textos orales que muestran un estilo de lenguaje escrito porque emplean formas que se parecen a las de dicho lenguaje; los niños o los adultos que han adquirido un alto nivel de alfabetización o los niños pequeños que interactúan con los adultos alfabetizados pueden hablar como si estuvieran escribiendo. Por ejemplo, si un niño cuenta a una persona que no conoce algo que le ha sucedido y esta puede comprender los hechos sin haberlos vivido, el niño logró recrear con el lenguaje el contexto de lo ocurrido.

Los niños se alfabetizan desde pequeños cuando en las conversaciones:

- relatan en colaboración con adultos alfabetizados hechos que han sucedido,
- > se los alienta a explicar las causas y los motivos de sus propias acciones y las acciones de los otros,
- > se los ayuda a justificar sus acciones,
- > cuando participan en situaciones diarias de lecturas de cuentos y otros textos bien escritos.

Los niños continúan con el aprendizaje de un uso alfabetizado del lenguaje cuando la enseñanza de la lectura y la escritura *va más allá* de las habilidades para aprender a leer y escribir textos muy breves y sencillos y el niño logra la comprensión y la producción de textos complejos.

Los niños y las niñas recorren el camino de la alfabetización hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, en situaciones compartidas con un adulto o con un niño mayor alfabetizado. El camino los conduce desde los usos más simples y cotidianos del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos complejos y elaborados.





Aprender a hacer cosas con el lenguaje

Los niños y las niñas aprenden a hablar durante sus primeros años de vida y hacia los 5 años ya pueden hacer muchas cosas con el lenguaje: estar con otros, expresar su identidad, aprender sobre el mundo y explorarlo, crear universos imaginarios y comunicar hechos pasados.

En primer lugar, el niño utiliza el lenguaje para conseguir cosas (Yo quiero); es el uso instrumental.

Diego, un niño de 2 años y 10 meses de una zona urbana, quería ver televisión y la mamá no lo dejaba. Después de un rato se acerca a esta: "Sos la mejor mamá del mundo...; Puedo ver la tele?".

Pero como instrumento de control el lenguaje tiene otra cara que el niño pronto descubre: los otros lo utilizan para controlarlo a él; es el **uso regulatorio**. La función reguladora sirve para ordenar la propia conducta y la de los demás.

Cuando el niño expresa sus sentimientos y manifiesta su yo, está usando el lenguaje para cumplir con una **función personal**.

Cuando se establecen y mantienen relaciones con los otros, se hace un uso interpersonal del lenguaje.

Los niños también utilizan el lenguaje para pedir y para dar información; se trata del **uso representacional**. El lenguaje es un medio para comunicar algo: un mensaje con referencias específicas a personas, objetos, procesos, cualidades, relaciones y estados de mundo que giran alrededor de ellos.

Mediante el uso imaginativo, el niño crea con el lenguaje un mundo propio.

Cuando se **usa de modo heurístico**, el lenguaje es también un medio para aprender y reflexionar sobre las cosas, para explorar el entorno.

En las conversaciones cotidianas los niños usan el lenguaje para alcanzar sus objetivos. Y al hacerlo, desarrollan nuevas formas y estructuras lingüísticas que a su vez les permiten participar más y mejor en las conversaciones.

Todos los niños desarrollan lenguaje y aprenden a usarlo en conversaciones con los miembros de su comunidad, pero como estas experiencias pueden ser muy distintas, también es posible que difieran los usos del lenguaje que estos efectivamente adquirieron.





De los primeros usos del lenguaje a los textos más elaborados

A medida que los niños y las niñas avanzan en el uso del lenguaje, pueden producir textos (narraciones, instrucciones, exposiciones y argumentaciones) más fácilmente comprensibles, esto es, textos:

- > coherentes porque la información o las ideas están relacionadas entre sí,
- > cohesivos porque las relaciones entre las ideas se expresan explícitamente mediante palabras (por ejemplo, conectivos como porque, cuando, por lo tanto) y por medio de la repetición de una misma palabra a lo largo del texto.

Los niños y las niñas construyen sus primeros textos en el marco de conversaciones con adultos y otros niños mayores, quienes los orientan con sus intervenciones (preguntas, reestructuraciones y reconceptualizaciones) y los ayudan a expresar sus ideas. Esto les permite construir textos más coherentes y cohesivos que los que podrían producir sin este andamiaje.

Los principales tipos de texto que los niños producen dentro del diálogo con otras personas son la narración, la instrucción, la exposición (descripción y explicación) y la argumentación.

Narración: ¿qué cuentan los niños?

Los niños pequeños usan el lenguaje para nombrar objetos, personas y acciones, que gradualmente comienzan a relacionar en relatos sencillos que constituyen el punto de partida de formas más complejas de discurso narrativo.

Narrar es relatar o contar hechos o acontecimientos. En una narración, por lo tanto, siempre hay personajes —reales o ficticios— que realizan acciones. Los cuentos y las novelas son ejemplos de textos narrativos, así como también las anécdotas históricas y las crónicas de los diarios. Como los hechos relatados ocurren a lo largo del tiempo, la narración tiene organización temporal. Las narraciones más típicas y frecuentes (narraciones canónicas) muestran una organización que sigue el orden en el que ocurrieron los hechos: comienzo de la acción, desarrollo y conclusión.

A edad muy temprana, los niños y las niñas producen narraciones sencillas, formadas por una o dos oraciones, que poco a poco se vuelven más extensas y complejas. Hacia los 5 o 6 años, pueden producir narraciones completas, siendo las más frecuentes los relatos de experiencias personales y los cuentos.





Los relatos de experiencia personal

Las primeras narraciones que los niños producen consisten en contar algo que les ocurrió; es decir, son relatos de experiencias personales.

En un principio, los niños necesitan la colaboración del adulto o de un niño mayor para desarrollar un relato completo. Si no cuentan con esta, en general solo relatan la complicación: "Otro día yo dormí en una cama alta y me caí"; "Un día yo me caí y un caballo se cayó".

En estos relatos de experiencia personal los niños proporcionan solamente una orientación muy breve ("otro día", "un día") y la complicación. Algunos, sin embargo, tienen mucha habilidad para producir este tipo de narraciones.

Los cuentos que cuentan los niños

Los niños relatan cuentos que les han leído o contado, y también cuentos inventados por ellos. Son narraciones de ficción, es decir, los hechos que se narran no son necesariamente reales, aunque pueden basarse o inspirarse en hechos reales para inventarlos.

El cuento es una narración canónica, que sigue correctamente el orden temporal de los hechos.

Descripción: ¿cómo son las cosas?

Para describir los niños tienen que **atender selectivamente a las características de un objeto, un lugar o una persona**. A los más pequeños les resulta muy difícil realizar por sí solos una descripción completa, incluso de objetos o lugares que conocen bien. Sin embargo, con ayuda del adulto, dentro de una conversación pueden comenzar a construir descripciones.

Instrucción: cómo hacerlo paso a paso.

Los textos instructivos **enseñan a realizar actividades que deben seguir una serie de pasos**. Al igual que la narración, se ordenan temporalmente. Como formas de discurso más elaboradas, se van desarrollando a partir del uso del lenguaje que hacen los niños para regular la propia acción y la de otras personas. Mientras que en un principio el niño solo puede realizar demandas simples para controlar la conducta de otro y relatar algunos pasos en la realización de una tarea, con el tiempo aprenderá a dar instrucciones en forma ordenada.

8





Explicación: ¿Por qué, por qué?

El texto de tipo explicativo **proporciona información sobre un tema** que no se comprende o se desconoce. La organización típica de la explicación, desarrollada en su forma completa solo en los textos escritos, comprende dos partes:

- > pregunta o problema: plantea el tema que necesita explicación;
- respuesta o solución: desarrolla la información que resuelve la pregunta o el problema.

Argumentación: ¿Quién tiene razón?

El texto argumentativo está organizado de manera muy semejante al explicativo: plantea un problema o pregunta y una respuesta o solución. La diferencia se encuentra en que el problema de la argumentación admite más de una solución posible, es decir, no hay acuerdo sobre el tema que se está desarrollando. Por lo tanto, el autor intenta convencer o persuadir a quienes lo leen o escuchan de que su punto de vista es el correcto, dando razones o argumentos para apoyarlo y enfrentándolo con el punto de vista opuesto.

Las niñas y los niños se enfrentan a menudo con oposiciones, versiones contrarias a las suyas. Los padres u otros cuidadores en ocasiones niegan el permiso para que realicen una acción determinada. Si el adulto acompaña la negativa con el reconocimiento de la opinión del niño, argumenta el motivo que sustenta la decisión y ofrece una propuesta de acción alternativa, está familiarizando al pequeño con la estructura del discurso argumentativo.

Las diferencias entre los niños en sus habilidades para comprender y producir distintos tipos de texto están relacionadas con el andamiaje que los adultos y niños mayores les proporcionan en laconversación.

La adquisición de estos tipos de texto (narración, instrucción, descripción, explicación, argumentación), que se inicia en la conversación informal, se amplía cuando los niños y las niñas aprenden a leer y escribir.





Aprender a leer y escribir

Para aprender a leer y escribir los niños y las niñas recorren un largo camino, que es el mismo para todos. Pero como al ingresar en la escuela están en diferentes puntos del camino, esta debe ser una respuesta pedagógica adecuada para que todos lleguen a ser lectores y escritores expertos.

¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a leer y escribir?

De la misma manera que Sofía, todos los niños y las niñas que participan diariamente en su hogar o en la escuela de situaciones de lectura y escritura ingresan en el proceso de alfabetización construyendo en colaboración con otras personas conocimientos sobre la escritura y el sistema de escritura, y adquiriendo el dominio de un estilo de lenguaje escrito.

Saber sobre la escritura implica:

- > comprender que esta es lenguaje,
- descubrir las funciones que cumple como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y aescribir, diferenciar la escritura del dibujo,
- identificar la lectura y la escritura como acciones particulares.

Conocer sobre el sistema de escritura implica:

- descubrir qué unidades del lenguaje (sonidos, sílabas o palabras) representan las grafías,
- reconocer la orientación de la escritura,
- comenzar a identificar las letras, a trazarlas y distinguirlas,
- > tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica,
- > empezar a reconocer las relaciones entre los sonidos y las letras.

Adquirir un estilo de lenguaje escrito implica:

- > presentar la información en forma clara y explícita, utilizando vocabulario preciso,
- > integrar la información y relacionarla mediante el uso de conectores y proposiciones subordinadas.

Los niños y las niñas van adquiriendo los conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito en forma conjunta. La alfabetización no es un proceso en etapas, sino que en él los conocimientos y las habilidades se desarrollan y aprenden en forma simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.





Desafío de la educación infantil

La educación infantil enfrenta hoy un gran desafío: promover el desarrollo temprano del niño atendiendo a todos aquellos aspectos que comprometen su futuro como persona: salud física, habilidades sociales emocionales, lingüísticas y cognitivas, a través de la enseñanza basada en el juego con enseñanza explícita.

Los programas de intervención en los primeros años, en el periodo comprendido entre los 0 y 6 años, deben establecer los cimientos y proporcionar las herramientas básicas para que todos los niños puedan transitar y avanzar sin dificultades en la escolaridad primaria. Con este objetivo, se plantean 5 dimensiones cuyas influencias son mutuas y constituyen los ejes de todo programa de desarrollo integral (Singer, 2006):

- 1) Dimensión del desarrollo físico motor: involucra tanto el área de la actividad motriz, así como la nutrición, el desarrollo cerebral y el cuidado de la salud.
- 2) Dimensión del desarrollo emocional y social: hace referencia al reconocimiento y regulación de las emociones y comportamientos sociales solidarios y de respeto y compromiso por el otro y por el medio ambiente en el que vivimos.
- 3) *Dimensión del desarrollo del lenguaje oral*: implica habilidades para comunicarse a través del lenguaje (producir y comprender textos).
- 4) Dimensión de la cognición y de los conocimientos: hace referencia al desarrollo de las habilidades cognitivas básicas (como la atención) y las funciones ejecutivas que potencian al aprendizaje. También a los conocimientos sobre el mundo cercano y distante, necesarios para vivir y participar activamente en la sociedad.
- 5) Dimensión de los precursores de la alfabetización: dicha dimensión implica el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, el reconocimiento de la escritura como lenguaje y sus funciones, el procesamiento visual de la escritura y el dominio de un estilo de lenguaje escrito.

Es necesario atender a todas y cada una de estas dimensiones para que el desarrollo de los niños sea un proceso armonioso y sin mayores dificultades.





¿Por qué los programas de intervención temprana han cobrado actualmente relevancia?

Los padres, abuelos y docentes que atienden a niños pequeños se sorprenden con los avances que día a día manifiestan. Un día es una o dos, y aún más palabras nuevas, otro día el relato breve de algo que le sucedió: ¡Cómo se acuerda! Un día se desliza solo por el tobogán, al siguiente sube una escalera y otro día toma uno de los cuentos que le leemos y "hace que lee".

Los cambios son notables porque entre el nacimiento y los 6 años se produce un desarrollo rápido del lenguaje, de la cognición y de las habilidades socioemocionales. De hecho, a los 6 años, la mayoría de los niños muestran un dominio adecuado de una diversidad de estructuras sintácticas, poseen un vocabulario amplio que les permite producir relatos de experiencias personales comprensibles para los demás, participar en las conversaciones, argumentar, e inventar historias.

Al mismo tiempo, los niños incrementan las habilidades socio-emocionales, si bien no han alcanzado aún el desarrollo necesario y esperable para autorregular su conducta.

¿Por qué se producen estos cambios y avances rápidos?

Porque en este periodo la plasticidad neural es mayor, es decir que el cerebro tiene una gran capacidad para adaptarse y aprender.

Debido a la plasticidad cerebral, los efectos de la intervención temprana perduran más que los de una intervención tardía y son también mayores. Se trata de "... la ventana que la biología abre a la educación..." (Zigler, Gilliam, & Jones, 2006).

Pero todos hemos observado niños que no han avanzado como sus pares. Esto porque no todos los niños reciben igual estimulación en su hogar ni en la escuela: los desarrollos tempranos son resultado de la enseñanza indirecta y directa, de un aprendizaje que se produce en interacción con otros en contextos diversos. No va a tener igual vocabulario y conocimientos un niño al que le leen cuentos, viaja, visita museos, zoológicos, teatro, realiza experimentos, participa junto con otros niños y adultos de una variedad de experiencias, que otro niño que crece en contextos pobres en estimulación.

En este sentido, dado que la plasticidad depende de la experiencia, puede dar cuenta tanto de la adaptabilidad como de la vulnerabilidad del cerebro humano durante el desarrollo. Varios estudios han observado un vínculo entre la pobreza y un inferior desempeño académico y plantean que esto puede deberse a un desarrollo inferior de los volúmenes y conexiones de ciertas zonas del cerebro, críticas para el aprendizaje como resultado del impacto de la experiencia sobre el desarrollo cerebral (Hair, 2015).





Saber y comprender: los caminos de la cognición

Los aspectos cognitivos universales del desarrollo –aquellos que todos los niños y las niñas comparten— son los que hacen a la gran capacidad que todos tienen para reconstruir internamente el mundo en el que viven. Pero como su mundo puede ser diferente, también pueden ser distintos los conocimientos que los niños construyen y las habilidades específicas que desarrollan.

Todos los niños y las niñas de cualquier grupo social y cultura poseen capacidad cognitiva para:

- > construir representaciones mentales, conocimientos sobre sus experiencias, las situaciones, los objetos, las personas, las acciones y las relaciones;
- guardar y recuperar la información cuando necesitan usarla con el objeto de comprender lo que sucede y reconocerlo como parte de su experiencia;
- relacionar las representaciones que ya poseen con las nuevas experiencias, ampliando así sus conocimientos;
- > operar con sus representaciones mentales o conocimientos y crear, a partir de sus propias intenciones, una nueva situación o un cambio en la que están experimentando.

Como estas **capacidades universales** de todos los niños y las niñas para construir conocimiento se realizan en *sintonía* y en función de las posibilidades y las demandas del medio sociocultural de cada uno, también se adquieren **habilidades y conocimientos particulares**.

Formar parte de un grupo cultural da lugar a un proceso de comunicación implícita de conocimientos. Los padres y los adultos cercanos al niño usan los instrumentos, los juguetes, los libros y otros objetos para transmitirle los papeles que como niño y futuro adulto se espera desempeñe en su comunidad.

El desarrollo cognitivo conlleva el dominio progresivo de habilidades y conocimientos particulares de la actividad y la cultura humanas. De ahí la importancia de las diferencias culturales.

El capital cultural de los niños –esto es, sus conocimientos, sus creencias, sus modos de actuar y de organizarse— dependerá de los valores y las destrezas que constituyan la meta de la madurez en cada comunidad, en cada grupo cultural.





Hablar y escuchar: los caminos del lenguaje

Así como hay aspectos universales y diferentes en el desarrollo cognitivo, también hay aspectos generales y específicos en el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas. Todos los niños desarrollan lenguaje, pero no todos hablan la misma lengua ni lo hacen de igual manera, ni para alcanzar los mismos objetivos ni en las mismas situaciones.

Todos los niños y las niñas tienen un gran potencial para el lenguaje: a los 5 años todos han adquirido los elementos básicos del sistema gramatical de su lengua; es decir, dominan:

- > el sistema de sonidos,
- las reglas para formar palabras y combinarlas en oraciones,
- el sistema de significados;
- > tienen un vocabulario variado que les permite referirse a los objetos, las personas, las acciones y los eventos que conocen.

Pero en nuestro país:

- > no todos los niños hablan la misma lengua (algunos hablan español, otros guaraní, quechua, wichi, etc.);
- > no todos los niños que hablan una misma lengua lo hacen de igual forma: pueden usar distintas palabras, organizar los textos de diferente modo, entonar las oraciones y acentuar las palabras de una manera particular: emplean distintos dialectos.

La lengua es una abstracción: nadie habla el español; todos los hablantes del español hablan variedades, dialectos, que son igualmente eficaces para la comunicación porque su sistema lingüístico es igualmente complejo y desarrollado. Pero siempre hay una forma, un dialecto, que por razones no lingüísticas sino políticas y económicas, adquiere predominancia y es el que se lleva a la escritura y se usa en los medios de comunicación: el dialecto estándar.

Los niños que hablan un dialecto diferente del estándar tienen iguales capacidades lingüísticas y cognitivas que sus pares de otras culturas. Las diferencias dialectales no son causa de fracaso escolar siempre que el dialecto del niño sea aceptado y valorado. Si el dialecto es des valorizado, el niño puede tener miedo de hablar y de participar y, por lo tanto, también dificultades para aprender.





Al mismo tiempo que los niños adquieren el sistema —esto es, el sistema de sonidos, el sistema gramatical y el léxico de su dialecto—, aprenden a usarlo en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos; es decir, adquieren **competencia comunicativa**: saben qué tienen que decir, a quién, cuándo participar y cuándo no hacerlo.

Los niños aprenden **normas de participación**, modos de comunicar e intercambiar que en un grupo social se consideran apropiados. Las normas de comunicación se refieren a la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el número de interrupciones, la forma de tomar el turno para hablar, de iniciar y cerrar una conversación, las fórmulas de cortesía.

Los niños hablan para establecer relaciones con otras personas, para transmitir y recibir información, para conseguir cosas que quieren y para averiguar sobre el mundo, aunque usen lenguas o dialectos diferentes. Se comunican, aunque recurran a normas distintas, aprenden, aunque sigan distintos caminos, y poseen muchos conocimientos, pero sobre aspectos diferentes.

El capital lingüístico de los niños es el dominio que tienen de su dialecto y la forma en que lo usan como un instrumento de comunicación para establecer relaciones con otras personas, averiguar sobre el mundo, imaginar otros mundos e informar a otros sobre objetos, acontecimientos y sentimientos.

Los niños y las niñas comparten la potencialidad para hablar, pensar, aprender, reflexionar y actuar. Pero también hay diferencias entre ellos cuando pertenecen a grupos socioculturales diferentes. Como miembros de un grupo social, los niños y las niñas aprenden en la interacción con otras personas, las costumbres, las normas, los hábitos, los modos de pensar, de actuar y de hablar; es decir, la cultura de su comunidad.





Los niños y las niñas: todos iguales y diferentes

Como docentes conocemos muy bien las diferencias entre los niños en cuanto a su desarrollo cuando ingresan a la escuela. Sabemos que todos poseen la misma potencialidad para aprender, pero no todos tienen iguales habilidades y conocimientos. Esas diferencias son particularmente evidentes en relación con los precursores de la alfabetización.

En los medios urbanos marginados y rurales pobres, los adultos incorporan a los niños a edad temprana a las tareas que ellos realizan: venta callejera, juntar cartones, sembrar, cocinar, etc. Los mismos adultos tienen en general un nivel muy bajo de alfabetización y no pueden proporcionar a sus hijos experiencias con la escritura. De hecho, se ha observado que mientras un niño de nivel medio ha tenido 6000 experiencias de lectura de cuentos en hogar antes de los 6 años, los niños de nivel bajo solo han participado en algunas experiencias aisladas.

¿Cómo interpretamos estas diferencias?

Si pensamos en términos de un déficit en el niño, planteamos que ese niño necesita más tiempo para aprender. Si consideramos que no ha recibido la estimulación adecuada, le proporcionamos una intervención de calidad, intensiva y sistemática para cerrar la brecha que genera un contexto de pobreza y la falta de estimulación.

En el primer caso, la escuela está asumiendo un rol productivo, en tanto se conforman y legitiman las diferencias entre los niños. En el segundo caso, la escuela responde al deber ético de la sociedad de garantizar a todos los niños un buen desarrollo integral que habilite un alto nivel de alfabetización.

En efecto, los niños que ingresan a la escuela con conocimientos sobre la escritura van a aprender rápidamente a leer y a escribir. Los que no han tenido experiencias en su hogar, si no media una enseñanza de calidad, van a retrasarse en su aprendizaje. De esta forma el sistema educativo legitima como diferencias de salida lo que no eran más que diferencias al ingreso al sistema (Pérez Gómez, 1992). De ahí la relevancia de desarrollar en jardín conocimientos y habilidades precursoras de la alfabetización.





La interculturalidad: una vía para incorporar las diferencias al aula

¿Qué es la educación intercultural?

Es un proceso de comprensión entre los diversos universos culturales en situación de diálogo y un proceso de comprensión entre los diversos universos culturales en situación de diálogo y un proceso de interaprendizaje, en el cual los actores sociales de todos los grupos desarrollan aprendizajes compartidos, que integran tanto aspectos cognitivos como vivenciales.

La interculturalidad promueve el diálogo entre las culturas, el reconocimiento de los otros, el reconocimiento y la valorización de las diferentes culturas.

Los conocimientos, las creencias y los valores, que son los que determinan las diferencias culturales, no son un cúmulo estático, sino que van cambiando y se manifiestan en la vida cotidiana, en el quehacer diario de la vida de los chicos.

Si un chico habla una lengua distinta, un dialecto diferente, utiliza otras palabras o tiene otras costumbres o creencias, y todas esas diferencias son vistas como déficit por el sistema escolar, es muy probable que, al sentirse estigmatizado, el niño abandone la escuela.

Para ir más allá en el aprendizaje

Con la guía de las otras personas los niños van *más allá* de lo que son capaces de hacer solos. Por ejemplo, todos los niños a los 5 años pueden contar algo que les pasó, pero muchos necesitan ayuda y guía para que esa experiencia sea comprensible por otros con facilidad.

La diferencia entre lo que un niño puede hacer solo y lo que puede hacer con la ayuda de otro constituye su zona de desarrollo potencial.

La zona de desarrollo potencial define capacidades que todavía no se han desarrollado pero que están en proceso de hacerlo. Lo que un niño puede hacer hoy con ayuda de un adulto o de un compañero más grande mañana podrá hacerlo por sí mismo.

Hacer cosas juntos en situaciones de interacción —escribir, leer, cocinar— puede conducir al niño de la dependencia a la independencia en la realización de la actividad, siempre que **su participación en la situación**:

- > no se limite a realizar una parte muy fácil de la tarea (no avanza en el aprendizaje porque no aprende nada nuevo).
- > no esté completamente alejada de sus posibilidades y sea demasiado difícil (al no poder realizarla, no aprende).





Para cooperar con el aprendizaje y la construcción de conocimientos, la situación tiene que:

- > aprovechar los conocimientos y habilidades que el niño ya posee,
- > potenciar otros nuevos que estén al alcance de sus posibilidades.

Cuando la mamá, el papá, los hermanos y los maestros son sensibles y atienden las claves que los niños les proporcionan en la interacción y que les indican que la situación es demasiado fácil o muy difícil, pueden modificarla para ayudarlos a adquirir nuevos conocimientos.

La zona de desarrollo potencial debe ser negociada entre el niño y el adulto que lo guía.

¿Cómo colaborar?

El adulto *negocia* con el niño la cantidad y calidad de la ayuda que ese necesita para participar en la actividad. El adulto es quien debe evaluar cuánto y qué tipo de apoyo debe darle al niño y, en función del desempeño del niño, ajusta la guía y el sostén que le proporciona.

Este proceso de negociación puede describirse con una metáfora: el apoyo de adulto es un andamiaje, un sostén que permite que el niño participe en una situación (cocinar, relatar, leer, escribir, lavar ropa) que no domina.

Cuanto menos conocimientos y experiencias previas relacionadas con la actividad tengan el niño o la niña, más apoyo y sostén proporciona la otra persona. En la participación con otros, el niño adquiere experiencias, construye conocimientos, aprende.

Progresivamente, el niño deja de requerir las intervenciones de las otras personas para construir sus propias respuestas a la situación, y puede asumir mayor responsabilidad en la realización de la actividad, y entonces el *andamiaje* se va retirando. El andamiaje se autodestruye cuando aumenta la capacidad del niño para desarrollar la actividad.





Conversar: una forma de aprender

El lenguaje es una herramienta fundamental que permite coordinar las acciones para alcanzar el objetivo de una actividad realizada en colaboración del *aquí y ahora*: lavar la ropa o hacer una tortilla de papa. Pero con el lenguaje las personas también pueden referirse a actividades que ya ocurrieron (en el relato de hechos pasados) o ahechos que no han ocurrido todavía (en la planificación de actividades futuras), y recrear y crear situaciones imaginarias (en la narración de historias de fantasía y en el juego dramático). En esos casos:

El lenguaje es la herramienta de las herramientas, que sirve para pensar porque permite enseñar, reflexionar, recordar y razonar sobre las personas, los objetos y sus relaciones.

En las actividades que se realizan principalmente a través del lenguaje, **las preguntas y las respuestas son las estrategias más importantes para andamiar la producción lingüística de los niños**. Con preguntas y respuestas apropiadas, los adultos y los niños mayores pueden ayudar a los más chicos a: contar algo que les pasó, relatar un cuento, explicar las reglas de un juego, fundamentar una opinión, desarrollar la trama de un juego dramático, planificar una actividad futura.

La realización de estas actividades lingüísticas en colaboración tiene lugar a través de un diálogo, de una conversación en la que el adulto se vale de **diferentes estrategias de respuestas**: las repeticiones de las emisiones de los niños; las reestructuraciones que proporcionan algún componente central (sujeto, verbo, objeto) ausente en la emisión delniño; las expansiones de las emisiones de los niños en las que se agrega información; las reconceptualizaciones en las que se muestra un modo alternativo de contemplar el fenómeno presentado en la emisión del niño.

Con estas estrategias los padres, los hermanos y los maestros comparten los significados del niño y le muestran y enseñan otros significados.

La construcción en colaboración de significados tiene lugar en conversaciones en las que los significados de los adultos se entrelazan con los de los niños.





Aprender a jugar y aprender a través del juego

El estrecho vínculo entre el juego y el desarrollo infantil se puede sintetizar con el planteo de Vigotsky: "... El juego condensa todos los aspectos del desarrollo (físico, cognitivo y emocional) y por ello crea una zona de desarrollo próximo que hace avanzar al niño en su aprendizaje..." (Vogotsky, 1996). El rol fundamental del juego en la infancia, como actividad rectora del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, explica cómo la presencia del juego resulta insoslayable en toda situación de interacción y de enseñanza.

En efecto, se ha observado que el juego promueve el incremento de habilidades lingüísticas, el desarrollo conceptual, la competencia social, la autorregulación y la alfabetización temprana.

El juego potencia el desarrollo del lenguaje y la capacidad de los niños para relacionar las acciones, los objetos y la interdependencia de roles.

Lenguaje y juego, sostienen una relación bidireccional de mutua influencia: por un lado, el lenguaje permite desarrollar la trama del juego y sostenerlo en el tiempo. Por otro lado, al activar el juego todo tipo de esquemas de conocimiento, se facilita el uso, por parte del niño, de recursos lingüísticos más complejos.

El juego constituye un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y para el desarrollo del discurso instructivo.

Los juegos de construcción proporcionan un espacio importante para que los chicos planifiquen, expliquen y comenten lo que están haciendo. Así, favorecen también, el aprendizaje de habilidades motrices y de resolución de problemas. Algunos contribuyen a desarrollar fuerza y destreza corporal, otros, velocidad en el aprendizaje de contenidos. En la mayoría se ven implicados procesos cognitivos como atención conjunta, memoria de trabajo o planificación.

En el juego sociodramático los niños emplean el lenguaje con una mayor variedad de funciones que en otro tipo de juegos.

La relevancia del juego sociodramático reside en el hecho de que promueve el desarrollo de la autorregulación, es decir, de un conjunto de capacidades mentales complejas que incluyen control del impulso y emoción, autoorganización del pensamiento y del comportamiento, planificación, autoconfianza, interacción social afectiva con sus pares, representación simbólica y seguimiento de reglas sociales. En efecto, en este tipo de juegos, se integran y combinan distintos eventos, objetos y uso de materiales, en una situación dinámica, en la que se reconstruyen eventos, se establecen roles y se planifican acciones a ser realizadas por los participantes. De ahí, que se ponen en juego múltiples aprendizajes de manera integral (Elkonin, 1980).





Acercar la escuela a los niños

Con tantos niños y niñas en el aula con diferentes conocimientos y experiencias, ¿cómo darles a todos oportunidades para aprender y la ayuda necesaria para hacerlo?

El maestro puede acercar la enseñanza a la vida cotidiana de los niños, a sus conocimientos, a sus estrategias de aprendizaje, a los usos que hacen del lenguaje y crear puentes que vinculen estas experiencias con otros mundos y otras formas de representar, comunicar e interpretar la realidad.

Los maestros pueden:

- Relacionar, *anclar*, contextuar los conocimientos nuevos en los conceptos espontáneos que los niños han adquirido en experiencias directas.
- Aceptar las formas dialectales que los niños emplean, pero mostrándoles al mismo tiempo la variedad estándar.
- > Partir de las experiencias narradas por padres y abuelos para enseñar a los niños a formular preguntas y realizar entrevistas.
- Andamiar los relatos de los niños para ayudarlos a reconstruir verbalmente su experiencia.
- Enseñar a los niños a representar sus experiencias en otras formas de discurso y en lenguaje escrito.

La enseñanza guía a los niños en la reelaboración de sus experiencias proporcionándoles para ello herramientas culturales: el lenguaje escrito y formas variadas de discurso.

b) Elaboración, en grupo, de gráficos sintetizadores de información de los textos leídos.

Actividad 3: (70 minutos)

Taller de producción

a) Reconstrucción, en pequeños grupos, de situaciones ejemplificadoras de las concepciones que aparecen en los textos.

Actividad 4: (60 minutos)

Puesta en común

a) Exposición de cada grupo, guiada por el coordinador, sobre los textos trabajados y los ejemplos construidos.





Actividad 5: (30 minutos)

Cierre de la jornada

- a) Creación, entre todos, de un *decálogo* de las actividades que un docente puede realizar en el aula para estimular a los niños y favorecer su proceso de alfabetización.
- b) Cierre a cargo del coordinador, en el que realiza, de forma oral un resumen de lo trabajado durante la jornada nº 1.
- c) Explicación oral y resumida de lo que los participantes deberán hacer a partir de lo trabajado, en el aula, es decir las actividades correspondientes a la jornada nº 2.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.





Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aique, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city:

Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.





Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Cybergrafía:

https://www.youtube.com/watch?v=Ad2ssdyNN9k

Jornada II

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador



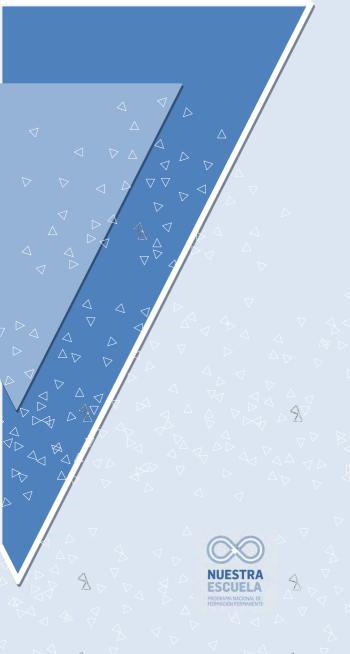
Alfabetización:

el camino alfabetizador

Área: Lengua

2









Ateneo 1

Alfabetización: el camino alfabetizador Jornada II

Agenda¹

Actividades	Tiempo estimado

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

1

¹ La agenda, aparece en blanco debido a que es el docente (participante) quien seleccionará e implementará, durante 4 horas reloj, diversas actividades en el aula, a partir de las concepciones trabajadas en la jornada nº1 y teniendo en cuenta las características de sus respectivos alumnos.





Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la segunda jornada del presente ateneo pretende que los participantes implementen actividades relacionadas a las temáticas trabajadas en el primer encuentro, en el aula, logrando así, asimilar la importancia que posee como mediador en el proceso de alfabetización de sus alumnos.

Objetivos

Se espera que, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.
- > Implementar actividades que promuevan un eficaz proceso de alfabetización.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
 - ✓ Aplicación de conceptos en su propia práctica.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la presente jornada es la implementación de lo aprehendido durante el primer encuentro, por parte del docente, las siguientes actividades son solo sugerencias, ya que será el participante quien elija las que considera adecuadas para aplicar dentro del aula, acorde a las características y necesidades de sus alumnos.

Actividades a realizar:

De forma individual, o con un compañero de trabajo, pueden:

1) Analizar la situación lingüística de los niños.

Lo pueden realizar a partir de los siguientes interrogantes:

- ➤ ¿Qué lengua o lenguas hablan los niños en su hogar y/o en la escuela?
- ➤ ¿Qué grado de conocimiento y dominio tienen del español?
- > ¿Cuáles son los dialectos presentes en la escuela? ¿Y en los textos que utilizamos en el aula?
- 2) Realizar una observación de las prácticas comunicativas de la comunidad en la que viven los niños.
- 3) Indagar cuáles son los conocimientos y habilidades que los niños adquieren en su hogar y en la comunidad, y analizar las prácticas mediante las cuales las aprenden.
- 4) Pensar en acciones que faciliten el intercambio entre la escuela y las familias.
- 5) Diseñar una actividad que tenga por objeto que los niños formulen preguntas para entrevistar a sus familiares y vecinos, para luego poder escribir, entre todos, textos, con la información recabada.

Algunos temas podrían ser:

- La historia de mi familia.
- > Celebraciones comunitarias.





- Consejos de mi familia.
- > Un diccionario de las palabras más atractivas que se usan en la comunidad.
- Recetas de cocina.
- Los trabajos más difíciles.
- 6) Realizar alguna actividad que refleje y permita identificar los propósitos para los que se usan el lenguaje oral y el escrito en situaciones cotidianas.
- 7) Realizar una reflexión, por escrito sobre cómo van desarrollando las habilidades lingüísticas sus alumnos.

Para esto pueden guiarse por los siguientes interrogantes:

- > ¿Para qué usan el lenguaje oral?
- > ¿Cuál es el desarrollo que han alcanzado de los diferentes tipos de textos?
- > ¿Pueden producir narraciones? ¿De qué tipo?
- ¿Cuánta ayuda necesitan para realizar una actividad?
- ¿Qué saber sobre lectura y escritura?

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.





Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aique, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city:

Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.





Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Jornada III

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador



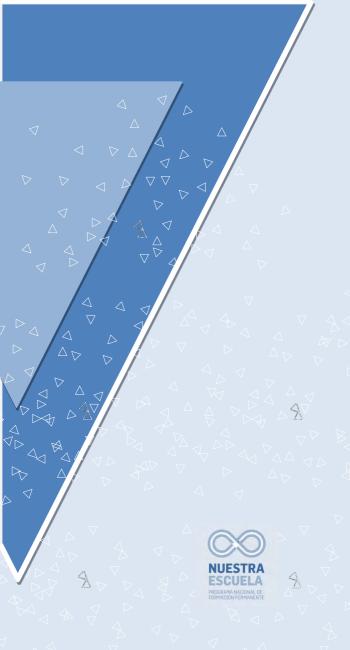
Alfabetización:

el camino alfabetizador

Área: Lengua

2









Ateneo 1 Alfabetización: el camino alfabetizador Jornada III

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	15 minutos
Taller de reflexión	60 minutos
Mesa redonda	60 minutos
Construyendo juntos	80 minutos
Cierre de la jornada	10 minutos
Espacio metacognitivo	15 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional





(conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la tercera jornada del presente ateneo pretende concientizar sobre la importancia de la alfabetización temprana, describir y explicar el desarrollo lingüístico y cognitivo desde una perspectiva que considera la diversidad cultural, reflexionar sobre el papel del maestro, identificar los aprendizajes que tienen que alcanzar los niños para llegar a ser miembros alfabetizados de la comunidad y mostrar situaciones de enseñanza destinadas a promover el desarrollo del lenguaje oral.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- > Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- > Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- ➤ Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- > Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (15 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

1) Breve introducción a cargo del coordinador, en la que retoma, con la ayuda de los participantes, los conceptos primordiales trabajados en la primera jornada.

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de reflexión

- 1) Lectura, en pequeños grupos, del artículo *Actividades para promover la alfabetización en los niños:*https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/actividades-para-promover-la-alfabetizacion-de-los-ninos/
- 2) Redacción grupal de las similitudes y/o diferencias existentes entre lo planteado en el artículo con lo trabajado en las jornadas anteriores.
- 3) Puesta en común.
- 4) Reflexión grupal (dirigida por el coordinador), sobre la importancia que posee implementar diversas actividades que promuevan la alfabetización temprana con calidad.

Actividad 3 (60 minutos)

Mesa redonda

1) Debate, a partir de la exposición de los diferentes grupos, sobre las actividades que seleccionaron e implementaron en el aula, así como también de los resultados obtenidos.

Actividad 4: (80 minutos)





Construyendo juntos

1) Elaboración, entre todos, de un compendio de actividades (ya implementadas o no) que promuevan el desarrollo con calidad de la alfabetización temprana en los niños.

Actividad 5: (10 minutos)

Cierre de la jornada

a) Cierre, a cargo del coordinador, de forma oral, sobre lo trabajado durante las tres jornadas que conformaron el primer ateneo.

Actividad 6: (15 minutos)

Espacio metacognitivo

1) Diálogo entre el coordinador y los participantes sobre los aspectos positivos y negativos que consideran que tuvo la realización del ateneo.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.





Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aigue, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.





Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Cybergrafía:

https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/actividades-para-promover-la-alfabetizacion-de-los-ninos/

Jornada I

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 2

Alfabetización:
la conciencia lingüística y
el ingreso al mundo de la escritura

2

Área: Lengua









Ateneo 2

Alfabetización: la conciencia lingüística y el ingreso al mundo de la escritura Jornada I

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	20 minutos
Taller de lectura y comprensión	60 minutos
Taller de producción	80 minutos
Puesta en común	60 minutos
Cierre de la jornada	20 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.





Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la primera jornada del presente ateneo pretende concientizar sobre la importancia de la alfabetización temprana, describir y explicar el desarrollo lingüístico de los niños y la importancia que posee la reflexión sobre el lenguaje, explicar qué es la conciencia fonológica y mostrar cómo se manifiesta durante el desarrollo del niño y la relación que posee con la lectura y escritura de las palabras.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Comprender el desarrollo e importancia de la conciencia fonológica.
- > Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- ➤ Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.
- ➤ Conciencia lingüística.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (20 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

- 1) Breve introducción a cargo del coordinador.
- 2) Presentación del video *La conciencia fonológica:*https://www.youtube.com/watch?v=M_vLX8mxO4I&feature=youtu.be
- 3) Reflexión grupal y oral, guiada por el coordinador, sobre los temas abordados por la investigadora, especialista en desarrollo lingüístico y cognitivo, Margie Gillis.

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de lectura y comprensión

a) Lectura, en pequeños grupos, de textos (distribuidos por el coordinador aleatoriamente) relacionados al tema en cuestión.





La conciencia lingüística y el ingreso en el mundo de la escritura

Usar el lenguaje y reflexionar sobre el lenguaje

Cuando los niños y los adultos usan el lenguaje, generalmente no piensan sobre su estructura. Cuando alguien escucha hablar a un amigo, presta atención a lo que este quiere comunicarle y no dice ni piensa: "Ah, ahora usa un plural, si dice los pájaros quiere decir que son más de uno".

En la conversación las personas interpretan directamente las ideas o los significados que escuchan y responden haciendo uso de los conocimientos que poseen sobre la estructura del lenguaje, pero sin tomar conciencia de esa estructura.

Pueden comprender y producir emisiones sin pensar sobre el artículo que van a usar, el verbo o los sonidos de las palabras.

Sucede lo mismo que cuando miramos por una ventana: vemos la calle, los árboles o las montañas a lo lejos, pero no nos detenemos a mirar el vidrio, no le prestamos atención excepto que haya alguna razón para hacerlo. Si el vidrio está sucio y entorpece la visión o nos interesa ese cristal, el foco de nuestra atención se desviará del paisaje al vidrio. La estructura del lenguaje es como el vidrio: transmitimos e interpretamos significados pasando a través de los sonidos y de la gramática sin tomar conciencia de estas estructuras.

Sin embargo, hay ocasiones en las que los niños y los adultos no usan el lenguaje para comunicar significados a otras personas, sino que lo toman, consideran su estructura sonora y gramatical, como un objeto de juego, placer y reflexión:

> en las canciones, en las rimas y en los juegos con palabras,

Una niña de 4 años estaba hablando con su mamá y le dice: "Mamá, dame una manzana, ana, ana, banana, ana... Todos riman".

en las preguntas y los comentarios espontáneos de los niños pequeños que están aprendiendo a hablar,

Ignacio, de 2 años, conversa con su mamá.

Madre: Decí: "Auto, auuto".

Ignacio: Ato.





Madre: No, auto.

Ignacio: Sí, mamá, dishe ato.

El niño demuestra tener conciencia de que él no puede pronunciar la palabra auto como lo hace su mamá.

> en las preguntas y los comentarios que hacen los niños que han comenzado el aprendizaje de la escritura,

Rodrigo, un niño de 6 años, está jugando con su hermano Martín, de 3 años:

Martín: Milá, milá, un cado.

Rodrigo: No, un carrro, rrrr como la de mi nombre: Rrrrrodrigo.

> en los comentarios de los niños que hablan un dialecto diferente del estándar y se encuentran con el dialecto estándar en el habla de los maestros y en la escritura,

Elisa, una niña de primer año, hija de madre y padre paraguayos, comenta a su maestra: "¿Viste, seño? Vos decís: 'Yuvia', pero io digo: 'luvia'. Pero quiere decir lo mismo porque las dos escribimos lluvia''.

> en la reflexión de los lingüistas que analizan y estudian las diferentes lenguas.

En estos casos en los que el lenguaje se torna un objeto de interés y reflexión, los niños y los adultos adquieren conocimiento sobre su estructura, esto es, conocimiento metalingüístico o conciencia lingüística.

La conciencia lingüística o conocimiento metalingüístico es la habilidad para atender al lenguaje y transformarlo en objeto de análisis.

Como el lenguaje está formado por diferentes unidades (sonidos, palabras, oraciones y discursos), los niños y las niñas que lo toman como objeto de juego y reflexión pueden ir desarrollando conciencia de cualquiera de estas unidades y del uso apropiado de algunas de sus formas según la situación de comunicación. Hay entonces distintos tipos de conciencia lingüística, que implican conocimientos diferentes:

Conciencia fonológica o conciencia de los sonidos y secuencias de sonidos que forman las palabras.

Al hablar, decimos juntos los sonidos que forman las sílabas. Por eso resulta difícil para los niños identificar cada uno de los sonidos. Si se le pregunta a un niño pequeño cómo empieza mate, probablemente diga con ma. La conciencia fonológica (como se verá a lo largo de este módulo) se desarrolla participando en situaciones de juego con sonidos y en contacto con la escritura.





Conciencia léxica o conciencia de las palabras.

A los niños les puede resultar difícil diferenciar una palabra del objeto al que esta se refiere y la confunden con las propiedades del objeto porque no centran su atención en la unidad lingüística. Cuando se les pregunta si zapallo es una palabra, pueden contestar que no, porque crece ahí cerca. Si la pregunta es: "¿Qué palabra es más larga, perro u hormiga?", dirán "perro" porque es un animal más grande. Como se centran en el significado, y no en la unidad lingüística, los niños pueden considerar equivalentes frases familiares como la casa grande y palabras auto, gato, pino.

Por otra parte, al hablar no hacemos pausas entre palabras, por lo que es difícil deslindarlas en el continuo del habla. Si a un niño de 5 ó 6 años se le pregunta cuántas palabras hay en "El gato corre al ratón", posiblemente conteste "tres": el gato, corre, al ratón.

El aprendizaje de la lectura promueve el desarrollo de la conciencia léxica porque la escritura permite ver las palabras como unidades separadas puesto que en los textos hay espacios entre ellas. También permite comprender que una palabra corta como tren puede referirse a un objeto largo.

Conciencia sintáctica o conciencia de que las oraciones están bien formadas según las reglas de la lengua.

Entre los 4 y 7 años, los niños están muy atentos al significado y no a la estructura del lenguaje. Cuando se les pregunta, por ejemplo, si decir "Ayer papá pintó el cerco" está bien dicho, pueden contestar que no, porque su papá solo pinta paredes. Rechazan oraciones gramaticalmente correctas si su significado contradice su experiencia.

Cuando el niño tiene conciencia sintáctica puede darse cuenta de que cometió un error de lectura. Por ejemplo, si lee "Las niñas fue a la escuela", puede identificar el error por la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Los niños demuestran tener conciencia sintáctica cuando pueden decir si una oración es gramaticalmente correcta o no, o corregir una oración incorrecta.

Conciencia pragmática o conciencia sobre qué formas del lenguaje son apropiadas al contexto de comunicación.

La conciencia pragmática es la habilidad para darse cuenta de que uno como hablante u otras personas hacen un uso apropiado o no del lenguaje. Así por ejemplo, una expresión usada en la conversación familiar puede no ser apropiada para la comunicación escrita.

En un grupo de primer año, los niños y su maestra, luego de leer un texto sobre los sapos, formulan y escriben preguntas para averiguar información sobre estos animales.

Maestra: ¿Qué más nos gustaría saber?





Florencia: ¿Del sapo?

Maestra: Sí.

Juan: ... Meo lo ojo.

Maestra: ¡Ah, eso!, si es cierto que hacen pis en los ojos. (Dicta.) "Si es verdad..."

Juan: "...que te mea lo ojo".

Maestra: ¿Cómo podemos decir para escribir "que te mean"? Hay otra manera. Vamos a ordenarnos y vamos a escribir. Primero: "Si te hacen pis en los ojos", porque a veces queda mejor ponerlo así cuando uno lo escribe (...) Parece que Juan sabe un montón de sapos.

La conciencia del uso apropiado del lenguaje implica también darse cuenta de que el discurso de otra persona no es coherente, no tiene sentido, porque afirma algo que después se contradice: "A mí me gusta ir al cine. Por eso nunca voy al cine".

Esta jornada se centrará en un tipo de conciencia lingüística —la conciencia fonológica— porque resulta de fundamental importancia para descubrir el principio alfabético. En los módulos siguientes se retomará y ampliará el tratamiento de los otros tipos de conciencia lingüística (la conciencia léxica, la sintáctica y la pragmática), ligados más directamente con la comprensión y la producción de textos.

La conciencia fonológica y el descubrimiento del principio alfabético

Las palabras del lenguaje humano son estructuras fonológicas, combinaciones de sonidos o de fonemas. Cuando los niños pequeños aprenden a hablar, van armando representaciones mentales de los sonidos que forman una palabra. Estas representaciones les permiten identificar una palabra cuando la escuchan y, con el tiempo, producir palabras de manera cada vez más completa. Esto significa que los niños pequeños pueden usar su conocimiento de los sonidos de las palabras para comunicarse, pero aún no pueden reflexionar sobre este conocimiento, es decir, no tienen conciencia fonológica. El desarrollo de la conciencia fonológica —esto es, la conciencia de que las palabras están formadas por sonidos— se apoya en el conocimiento que los niños ya tienen de la forma fonológica de las palabras y es fundamental para que estos puedan acceder a la alfabetización.

¿Cuál es el papel que juega la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura? El sistema de escritura que usamos es un sistema alfabético o alfabeto: representa los sonidos que conforman las palabras mediante letras. El principio alfabético consiste precisamente en la relación entre los sonidos, que son unidades del habla, y las letras, que son unidades del sistema de escritura.





Para comprender en qué consiste la escritura, el niño debe poder darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan esos sonidos. Ese descubrimiento, el del principio alfabético, es un hito fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La mayoría de los niños y las niñas, antes de aprender a leer y a escribir, no se dan cuenta de que las palabras están formadas por sonidos, es decir, no tienen conciencia fonológica. ¿Por qué no atienden a los sonidos?

Porque, como ya se dijo, cuando los niños escuchan una emisión o alguien les habla, atraviesan la estructura sonora de la palabra y solo se interesan por el significado.

María José y sus compañeros jugaban a "Viene un barco cargado de...": Maestra: Viene un barco cargado de cosas que tienen nombre que empieza con mmm.

Juan: Mesa.

Ana: Mono.

Daniel: Mate.

M. José: ¡Yerba!

Maestra: María José, no tenés que pensar en la cosa. Tenés que pensar en el nombre, en los sonidos que tiene y en cómo empieza.

Pero en la otra vuelta del juego se repite la situación cuando los niños tienen que decir palabras que empiezan con b.

Daniel: Beso. Marta: Bicho. Pedro: Boca.

M. José: River.

Olvidar por un rato el significado de las palabras y atender solo a la estructura sonora es difícil para los niños y también para los adultos.

Porque no encuentran los sonidos en el habla en forma separada uno del otro. No hablamos separando los-s-s-o-n-i-d-o-s y diciendo uno después del otro, sino que coarticulamos, esto es, articulamos prácticamente al mismo tiempo los sonidos que forman una sílaba. Para decir "Susana" un hablante, al pronunciar la s ya está redondeando los labios como para decir la u. Está juntando la s y la u en su. El habla es un continuo sonoro en el que los sonidos no se producen separados, uno por uno.

Entonces, ¿cómo puede el niño descubrir que las palabras están formadas por sonidos? Si el niño no descubre los sonidos, tampoco puede aprender las correspondencias sonido-letra, porque ¿con qué va a relacionar una letra si no puede inferir del continuo del habla el sonido correspondiente a esa letra?





Algunos niños llegan a descubrir los sonidos a partir de las rimas y los juegos con el lenguaje. Pero otros, especialmente aquellos que no han tenido oportunidad de participar en estos juegos, para adquirir conciencia fonológica requerirán una enseñanza específica y más sistemática en la que se recreen las situaciones de enseñanza implícita que tienen lugar en algunas familias.

Los niños y las niñas van adquiriendo conciencia fonológica al ir desarrollando distintas habilidades:

- > darse cuenta de que dos o más palabras riman, y decir palabras que rimen,
- > darse cuenta de que dos o más palabras comienzan o terminan con el mismo sonido o tienen un mismo sonido en el medio, y decir palabras que comiencen o terminen con el mismo sonido,
- ➤ darse cuenta de qué palabra resulta si alguien la dice en pedacitos (s-o-l = sol),
- > darse cuenta de qué sonidos y cuántos componen una palabra,
- darse cuenta de qué palabra resulta si se le quita a una palabra el sonido inicial (pala = ala).

Cuando las niñas y los niños han adquirido una o varias de estas habilidades, ya han logrado atender a la estructura sonora de la palabra, dejando de lado el significado. Pero no todas estas habilidades son igualmente difíciles. Por ejemplo, resulta más fácil para los niños darse cuenta de que dos palabras riman o comienzan con el mismo sonido que las otras habilidades.

Muchos niños hacen sus primeros intentos de leer y escribir cuando aún no han desarrollado todas las habilidades involucradas en la conciencia fonológica. ¿Cómo leen y escriben estos niños?

Hay niños y niñas que, ya desde pequeños, pueden leer y escribir unas pocas palabras. Por ejemplo, leen "Coca-cola", "Zorro", "Sugus" y escriben su nombre, "mamá", "papá" y el nombre de sus hermanos.

Para leer estas palabras han aprendido a reconocer algún rasgo, por ejemplo la Z del zorro, y a relacionarlo con el significado de la palabra escrita zorro. No reconocen que la letra z suena como ssss, sino que memorizaron la relación entre esos trazos de la Z y la palabra entera.

También para escribir han aprendido de memoria el trazado de una secuencia de letras, pero no reconocen la relación entre esas letras y los sonidos correspondientes.

Las estrategias que emplean los niños para leer y para escribir estas primeras palabras son semejantes porque en ellas se recurre a la memoria y no se analizan los sonidos que forman las palabras. Se diferencian, sin embargo, porque mientras que para la lectura seleccionan una única pista a fin de leer toda la palabra, en la escritura deben memorizar el trazado de todas las letras y su secuencia.





Para algunos niños esta lectura y escritura de memoria es parte de los primeros momentos del proceso de alfabetización, porque comienzan a atender a la escritura como marcas que tienen significado. Al mismo tiempo, los adultos que interactúan con estos niños les enseñan a copiar, a descubrir qué dicen las marcas, les proponen juegos orales con palabras (rimas, trabalenguas, adivinanzas), les dicen, por ejemplo, que mesa empieza con la m de mamá y señalan cuándo una palabra empieza como la de su nombre. Todas esas situaciones conducen a los niños a desarrollar conciencia fonológica y a aprender algunas correspondencias letra-sonido. Por este camino van más allá de la lectura y la escritura de memoria y empiezan a analizar las palabras para leerlas y escribirlas.

Pero no todos los niños pueden seguir este recorrido, porque si no participan de situaciones para adquirir conciencia fonológica, avanzan a un ritmo muy lento o continúan usando una estrategia de memoria que solo les permite leer y escribir unas pocas palabras.

La conciencia fonológica y la escritura de palabras

Para que los niños y las niñas puedan escribir todas las palabras es necesario que desarrollen conciencia fonológica.

La conciencia fonológica, al permitir al niño deslindar los sonidos de las palabras, facilita y acelera el aprendizaje de la escritura porque él puede inferir las correspondencias entre los sonidos y las letras y, una vez que las conoce, usa este conocimiento para escribir palabras.

Cuando los niños desarrollan conciencia fonológica y conocen algunas correspondencias, comienzan a usar una estrategia analítica para escribir palabras: repiten la palabra, la dicen varias veces, la van analizando sonido por sonido y recuperan las letras correspondientes.

Para analizar las palabras en sonidos, los niños prolongan los sonidos, que es una estrategia que utilizan espontáneamente para poder identificarlos y así producir escrituras más completas.

Entre la prolongación de sonidos y el desarrollo de la conciencia fonológica se da una relación de interacción: cuanto más conciencia fonológica tiene un niño, mayor es su habilidad para prolongar sonidos. A su vez, la prolongación ayuda al niño a descubrir los sonidos en las palabras que pronuncia y así contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica.





En el siguiente intercambio los niños colaboran entre sí para prolongar los sonidos y escribir las palabras.

Maestra: A ver, Dieguito, ya escribiste: "Yo todos los días me saco 10". Ahora te falta "en la escuela".

Diego: Eeeennnn. (Escribe e.) Sandra: La de nene. (Diego escribe en.) Diego: En Illa. (Escribe lla.)

Martín: lla dice ahí; borralo, está mal, dale. Diego: (Corrige la.) Eess. (Escribe e.) Sandra: Esss, la de

sapo.

Diego: (Escribe es.) Sí, escu, cu, la u. (Escribe escu.)

Martín: Ahora la eee...

Todos estos niños están usando una estrategia analítica para escribir palabras aunque tengan diferente

grado de dominio de ella.

Los niños y las niñas pueden emplear una estrategia analítica, aunque, por el grado de desarrollo de sus

habilidades metalingüísticas y de sus conocimientos sobre las correspondencias, no escriban aún las

palabras en forma convencional.

La necesidad que tienen los niños de escuchar los sonidos para poder escribir, cuando están dando sus

primeros pasos en este aprendizaje, se manifiesta no solo en las situaciones de escritura en colaboración

como la de Dieguito y sus amigos, sino también en las situaciones en las que para escribir solos se

autodictan mientras escriben, esto es, se dictan a sí mismos las palabras en voz alta. En el autodictado

recortan la palabra en forma secuencial, prolongan los sonidos, los identifican y aplican sus

conocimientos de las correspondencias o preguntan por las letras antes de escribir.

El autodictado indica que los niños no se basan para escribir en una secuencia memorizada de letras,

como en las primeras escrituras del nombre cuando aprenden a escribirlo mediante la copia, sino que

realizan el análisis fonológico de la palabra.

Ingrid, una niña de 8 años que estaba repitiendo primer año y no escribía ninguna palabra, se incorporó a

un programa especial de apoyo a la alfabetización, en el cual se planteaban situaciones para promover el

desarrollo de la conciencia fonológica. En una oportunidad, cuando ya había avanzado en el dominio de

las habilidades fonológicas y de escritura, comentó a su maestra: "Porque antes para escribir yo decía:

'Voy a poner la n, voy a poner la j' y estaba todo mal; escribía cualquier cosa. Y ahora yo repito bien

toda la palabra y así sé qué tengo que poner".

Ella se había dado cuenta de su cambio de estrategia (escribir no es poner cualquier letra sino las

correspondientes a los sonidos), lo que le permitió escribir en forma convencional.

11





Así como Ingrid, los niños comienzan a analizar fonológicamente las palabras repitiéndolas lentamente para sí e identificando y deslindando los sonidos. El análisis de las palabras en sonidos no es una tarea cognitiva sencilla para los niños.

La dificultad que experimentan algunos niños al comenzar el aprendizaje se ilustra en el siguiente intercambio entre una maestra de primer año y uno de sus alumnos. La maestra apoya el proceso de escritura del niño realizando el análisis de la palabra junto con él, paso a paso. Esta acción conjunta le proporciona al niño el modelo de una estrategia de análisis que luego podrá emplear para autodictarse en situaciones de escritura individual.

Luego de la lectura del texto "El pez pescador", la maestra contesta por escrito, junto con un niño, algunas preguntas sobre este texto y sobre otro leído anteriormente, "La rémora".

Maestra: ¿En qué se parecen la rémora y el pez pescador? ¿Qué tienen de igual ellos dos? ¿Qué son?

Nicolás: Pescados.

Maestra: Pongamos "Son peces" o "Son pescados".

Nicolás: Con la p.

Maestra: Primero vamos a escribir "Son".

Nicolás: Son. La o.

Maestra: Antes de la o, ¿qué te falta? Hay un sonido más; a ver si te das cuenta: ssson.

Nicolás: La de sapo. Y la o, seño.

Maestra: Muy bien. ¿Y con qué termina son? Sonnnn.

Nicolás: La n de nido. (Nicolás escribe.)

Nicolás: Listo, seño.

Maestra: Ahora, sí. Escribamos "pescados".

Con la práctica de la escritura el proceso de análisis se va automatizando, es decir, se realiza en forma rápida, sin esfuerzo y sin requerir mucha atención de parte del niño, quien ya no necesita repetir e ir analizando cada una de las palabras. El autodictado va desapareciendo.





¿Por qué los niños escriben con errores?

Cuando están aprendiendo a escribir, la escritura de los niños presenta errores:

- > Algunos de estos errores están relacionados con dificultades para tomar conciencia de todos los sonidos que forman las palabras.
- > Otros errores están relacionados con las características del sistema ortográfico del español.

Sin el andamiaje de la maestra, las dificultades que los niños experimentan para separar los sonidos se manifiestan en errores: en la escritura de los niños faltan muchas letras. Por ejemplo, escriben "AO" por pato. ¿Por qué? Porque los niños separan con facilidad la palabra en sílabas, pero tienen mayor dificultad para deslindar los sonidos que forman la sílaba. Al separar en sílabas, identifican rápidamente las vocales porque estas se pueden percibir mejor en el continuo del habla que las consonantes.

A medida que los niños adquieren conciencia de los sonidos, omiten menos letras y van completando su escritura, pero continúan omitiendo algunas letras, con mayor frecuencia la segunda letra de los grupos consonánticos (la l o la r de pl, como en plato; de pr, como en premio; de tr, como en tren; tl, ar, etc.) y la n y la s cuando son la tercera consonante de una sílaba, como por ejemplo en fantasma.

Estas omisiones se deben a que en los grupos consonánticos, la l o la r están tan pegadas a la vocal que el niño no se da cuenta de que hay dos consonantes. Algo similar sucede con la n y la s.

A pesar de estas dificultades, aprender a escribir en español es más fácil que en otras lenguas. El español es una lengua amigable –ayuda al aprendiz de escritor– debido a que su sistema ortográfico es simple.

En español, las relaciones entre los sonidos y las letras son directas, una a una, en la mayoría de los casos. El sonido /a/ siempre se escribe como a y la letra a siempre se lee como el sonido /a/. Este tipo de relación uno a uno se da en: e, o, m, n, ñ, l, p, t, d, rr, ch, f, h.

En los demás casos, aunque la relación no es muy compleja, puede dar lugar a errores de ortografía y de lectura. De hecho el sonido /s/ puede encontrarse escrito como s, c, z; el sonido /b/, como b y v; el sonido /j/ como g y j; la /i/ como i, y. Sin embargo, estas relaciones indirectas no entorpecen el progreso en el aprendizaje de la escritura porque en español el niño puede escribir como suenan muchas palabras y estas se corresponden con la escritura convencional.





Además, si los niños ven con frecuencia y escriben en forma convencional las palabras que presentan dificultades ortográficas, como vaca, las aprenden rápidamente porque desde muy pequeños pueden tener conciencia ortográfica, esto es, conciencia de que hay sonidos que pueden escribirse de distinta manera. Muchas veces los niños manifiestan sus dudas sobre las correspondencias y la ortografía apropiada mediante preguntas.

Una maestra de primer año estaba escribiendo junto con los niños un texto sobre formas de pescar. Los niños señalaban que se puede pescar con botas adentro del agua y desde un bote.

Maestra: Muy bien, Florencia, se puede pescar desde un bote. Escribo. (Escribe: "Se puede pescar desde un".)

Florencia: Yo pongo bote.

Maestra: Bueno, pasá.

Florencia: (Se levanta y se acerca al pizarrón. Mira a la maestra y le pregunta:)

¿Bote con b larga o v corta?

Maestra: Con b larga.

Florencia: ¿Cuál es la b larga?

Maestra: (Escribe en el pizarrón una b.) Es esta.

Florencia pone de manifiesto que ha adquirido conciencia ortográfica aun cuando no está muy segura respecto del trazo de cada letra.

Las preguntas de los niños tienen que ser siempre valoradas y respondidas. Revelan sus reflexiones sobre el lenguaje y la información que necesitan para continuar con su proceso de aprendizaje.

La lectura de palabras y la conciencia fonológica

La lectura es un sistema complejo de habilidades y conocimientos, algunos relacionados con la identificación rápida de las palabras escritas y otros vinculados con la comprensión del lenguaje y el mundo. Ninguno de estos dos tipos de conocimiento y habilidades es suficiente por sí solo para leer un texto. Reconocer cada palabra del texto aisladamente no garantiza la comprensión, pero, por otro lado, si no se reconocen las palabras con precisión y rapidez, se dificulta la comprensión del texto.

La identificación de las palabras en el proceso de lectura está relacionada con el desarrollo de la conciencia fonológica.

Cuando los niños desarrollan conciencia fonológica pueden comenzar a leer reconociendo palabras al convertir las letras en los sonidos que les corresponden y juntar estos sonidos. Mientras que para escribir





los niños tenían que poder prolongar y deslindar los sonidos, para leer deben poder hacer una síntesis de los sonidos, juntarlos.

¿Por qué es importante este aspecto del proceso de aprendizaje de la lectura?

Si se escucha a un lector experto cuando lee en voz alta, puede observarse que reconoce las palabras con rapidez y precisión y, cuando termina de leer, puede relatar lo que ha leído porque lo ha comprendido. La mayor parte de los niños que están aprendiendo a leer, en cambio, lee con dificultad y esfuerzo, letra por letra o sílaba por sílaba y muchas veces no comprende lo que leyó. ¿Cómo llegaron muchos adultos y niños mayores a ser lectores expertos? ¿Los lectores expertos tuvieron que realizar el esfuerzo de aprender a convertir las letras en sonidos?

Cuando los niños comienzan a relacionar la escritura y el habla y dejan de leer de memoria, deben aprender a convertir las letras en sonidos y a hacer una síntesis de esos sonidos, a juntarlos. Este proceso se conoce con el nombre de recodificación fonológica.24 La recodificación es lenta y trabajosa en un principio, pero con la práctica se vuelve automática, permitiendo la identificación rápida y precisa de las palabras y facilitando el proceso de comprensión: solamente si el reconocimiento de palabras se ha automatizado y demanda poco esfuerzo, los lectores disponen de los recursos cognitivos necesarios para la comprensión del texto que está leyendo. ¿Qué camino recorren los niños para llegar a leer palabras en forma fluida, precisa y rápida?

En un principio, los niños y las niñas que desarrollan conciencia fonológica relacionan alguna letra de la palabra que quieren leer con el sonido correspondiente y adivinan el resto de la palabra a partir de esa pista. Pero leer no es adivinar y a menudo esta estrategia los conduce a error, porque confunden palabras que tienen letras que coinciden, como pelo y pato.

A medida que los niños conocen más correspondencias, pueden comenzar a leer palabras convirtiendo todas las letras que ven escritas en los sonidos que corresponden. Llegan a dominar este proceso de recodificación gradualmente:

Los niños conocen varias correspondencias letra-sonido y pueden ir pronunciando las letras y sílabas que ven, pero no logran hacer una síntesis, juntar los sonidos para reconocer las palabras.

Florencia, una niña de primer año, intentaba leer la palabra fila con ayuda de su maestra.

Florencia: fo... foca.

Maestra: A ver, Flor. Leé bien, como aprendiste. No adivines.

Florencia: fff... iiii, (Silencio.) Maestra: Muy bien. ¿Cómo dice? Florencia: fi... llll... aaaa.

Maestra: ¿Y todo junto?

Florencia: ¡Ah, no! Junto no puedo.





Como se ve en el ejemplo, Florencia comienza recurriendo a la estrategia que usaba anteriormente: reconoce una letra (la f) y adivina la palabra sin atender al resto de las letras. Ante la insistencia de la maestra, comienza a recodificar, estrategia que aún le demanda un gran esfuerzo.

➤ Los niños logran identificar la palabra leída cuando terminan de pronunciarla; van recodificando las palabras en voz alta. En algunos casos pueden tener dificultades para establecer algunas correspondencias.

En un grupo de primer ciclo, después de la lectura de un episodio del libro Las aventuras de Tomás, la maestra entrega a los niños tarjetas con palabras escritas. Maestra: A ver quién se anima a leer esta.

Alicia: Caaa... cabaaa... llo... Caballo.

Rubén: Paa... too... Pato.

Juan: No, pato no, palo.

- Los niños recodifican más rápidamente y en voz baja, y luego pronuncian la palabra completa en forma fluida.
- Los niños leen palabras con velocidad y precisión.

Estas diferentes formas de leer palabras no se presentan como etapas sucesivas sino que pueden darse en un mismo momento del aprendizaje. Tanto la palabra como aspectos de la situación pueden afectar el desempeño de los niños al leer.

> Los niños pueden apoyarse en el contexto tanto de la situación como de las otras palabras del texto que están leyendo para identificar una palabra o reconocer un error que han cometido.

Nancy y Gisela, dos niñas de primer año, leían una lista de animales que el grupo había elaborado como parte de una actividad realizada en el aula.

Nancy: Saaa... po. Sapo.

Gisela: Ma... nnno. ¿Mano? (Risas.) ¡Mano no es un animal!

Nancy: No, mono.

Gisela: Mono.

Gisela lee mano por mono, pero ella misma duda de su lectura, porque las niñas saben que están leyendo una lista de nombres de animales. De este modo, Gisela se apoya en la información que le da el contexto de la situación de lectura para detectar su error. En una situación de lectura de palabras aisladas, sin un contexto que los ayude, los niños pueden no detectar sus errores de lectura ante una dificultad de recodificación.





Nancy lee una lista de palabras que encuentra en un cuaderno de su maestra:

Nancy: Noooo... ta. Nota dice acá.

Maestra: ¿Estás leyendo mi cuaderno? Bueno, ¿a ver?

Nancy: Luu da. Luda. ¿Qué es luda? Maestra: Lupa, lupa. Ahí dice lupa. La maestra explica qué es una

lupa.

Las palabras cortas se leen más fácilmente que las largas.

Darío: Maa... te. Mate. Maestra: ¿Y acá qué dice? Darío: Pa... le... to. Leto. Maestra: ¿Esta es una o?

Darío: Paaa... la. Pala.

Maestra: A ver, esperá que te ayudo. Leamos juntos.

Maestra y Darío: Pa... le... taaaa.

Darío: ¡Paleta!

Las palabras que tienen grupos consonánticos como br, pr, cl, pl son más difíciles de leer que aquellas que no los tienen.

Daniel: El papá lo agarró del... ¿barazo?

Maestra: ¿A ver? Leé de nuevo.

Daniel: Ba... ba... ¿Cómo se dice esto? (Señala bra.)

Maestra: Bra, bra.

Daniel: ¡Ah! ¡Brazo!

La forma en que los niños leen depende de la familiaridad que tengan con las palabras. Así por ejemplo, un niño puede reconocer con mucha velocidad y precisión palabras muy frecuentes como gato, casa o sol, pero recodifica con esfuerzo palabras desconocidas. Cuando el niño lee muchas veces una palabra, esta se torna para él más familiar y, cuando vuelva a encontrarla, la leerá con menor esfuerzo y mayor rapidez.

Para llegar a ser lectores expertos los niños y las niñas deben tener muchas oportunidades de leer que les permitan adquirir la fluidez necesaria para poder hacerlo en forma autónoma y comprensiva. La lectura frecuente de palabras y textos da lugar a que el proceso de recodificación se vuelva cada vez más rápido y seguro y se supere el silabeo.

Los maestros pueden proponer actividades para que los niños logren automatizar el proceso de lectura. En el juego de la "Tarjeta relámpago" la maestra muestra, por un período muy breve, una palabra escrita y la esconde. Los niños deben leerla rápidamente.





Luego de leer el cuento "El príncipe torpe", una maestra de segundo año presentó en tarjetas las palabras más importantes de la historia.

La maestra muestra la tarjeta con la palabra torpe.

Gabriel: ¡Eh! ¡Muy rápido! Álvaro: Tor... tor... ¡Torta!

Ramón: Torpe, torpe. El príncipe torpe.

Maestra: Muy bien, torpe. (Muestra la tarjeta con la palabra princesa.)

Ayelén: Príncipe.

Ramón: No, princesa. Maestra: ¿A ver? Va de nuevo. Niños: Princesa, princesa.

Otra situación que contribuye a que los niños adquieran fluidez es la lectura repetida de textos. Para que esta situación tenga sentido, es necesario que el maestro plantee un objetivo que resulte atractivo a los niños y los motive a practicar la lectura: leer un texto varias veces para sí antes de leerlo a otros.

Una maestra de tercer año dio lugar a una situación de lecturas repetidas a partir de un cuestionario que los niños iban a hacer al grupo de segundo año. Pidió a los niños que leyeran cada pregunta varias veces, para poder leer bien después a sus compañeros.

Maestra: "Hay mucha gente que se parece a las brujas, pero no lo es. Estas preguntas pueden ayudar a saber si esa persona es una bruja o no. Ahora contestá estas preguntas". (La maestra lee las preguntas que llevó escritas en un afiche.) Ustedes van a practicar y les van a leer las preguntas a los chicos de segundo. Tienen que escribir las respuestas sí o no.

María, de tercer año, practica la lectura y luego va a hacerle las preguntas a Jimena, de segundo año. Alicia, también de segundo, participa de la situación.

María: (Marcando la entonación de pregunta.) ¿Usás vestidos largos de color negro y sombreros puntiagudos?

Alicia: Sí, en su casa. Yo la vi, yo la vi.

Jimena: Es verdad.

María: ¿Cocinás raíces y sapos en enormes ollas negras?

Alicia: ¡Puaj! ¡Qué asco! Yo no como. Jimena: Nooo, yo cocino serpientes. María: Entonces... ¡Qué

pongo?

Alicia: Que sí.

María: ¿Sos capaz de hacer llover?

Jimena: No, eso no.

María: No importa, porque igual si ya contestaste que sí a dos, sos una bruja.





Leer varias veces el mismo texto o tener que leer palabras rápidamente lleva a que los niños adquieran fluidez y a automatizar el proceso de lectura. Cuando los niños leen palabras con fluidez, sin deletrear ni silabear, pueden comprender mejor los textos.

El descubrimiento de principio alfabético -esto es, de la relación entre los sonidos y las letras- es un paso fundamental en el camino de la alfabetización. La conciencia fonológica permite el acceso a los sonidos y, en este sentido, es la llave que abre la puerta al mundo de la lectura y la escritura. La conciencia fonológica, aunque no suficiente, es una condición absolutamente necesaria para que los niños y las niñas puedan llegar a comprender y producir textos escritos elaborados y complejos.

Algunas estrategias para facilitar la conciencia fonológica

¿Cómo promover el desarrollo de la conciencia fonológica?

Las situaciones de juego con sonidos que desarrollan conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los niños que en su hogar leen poesías, conversan y reflexionan con sus padres, hermanos y abuelos sobre el lenguaje, desarrollan, en estas situaciones de enseñanza implícita, conciencia fonológica y otros conocimientos que podrán usar para comprender el sistema de escritura.

Los niños que no tienen en su hogar oportunidades de participar en estas situaciones informales de juego con el lenguaje (de rimas, canciones y poesías) y de lectura y escritura de palabras y textos en colaboración necesitarán que el maestro las recree en el aula con un objetivo explícito de enseñanza y de modo más sistemático.

Las situaciones mediante las cuales el maestro puede contribuir a que los niños desarrollen conciencia fonológica son:

- > juegos de reconocimiento y producción de rimas,
- > juegos de identificación del sonido inicial y final de una palabra,
- > juegos de síntesis de sonidos: los niños tienen que juntar los sonidos de una palabra que fueron pronunciados en forma separada,
- juegos de prolongación de sonidos.





Estas habilidades tienen diferente nivel de dificultad, que conviene que la maestra tenga en cuenta al planear una progresión en las situaciones. Son más fáciles las situaciones de rima que aquellas en las que se atiende al sonido inicial o final de una palabra. Estas, a su vez, son más sencillas que los juegos de síntesis de sonidos. Lo más difícil para los niños resulta prolongar los sonidos de una palabra.

En cada uno de los juegos se va incrementando la participación del niño, de la identificación a la producción. Los niños pueden primero reconocer cuándo dos palabras riman y solo después inventar ellos mismos una rima. Pero cuando se integra un nuevo tipo de situación, como por ejemplo los juegos con sonido inicial o segmentación, no se abandona la anterior. Así por ejemplo, aunque los niños puedan ya producir rimas sencillas, no se abandonan las situaciones de reconocimiento de rimas en poesías y canciones. Aunque ya puedan prolongar sonidos en la escritura de palabras, no se dejan de crear situaciones de identificación de sonido inicial de las palabras.

Si los niños ingresan en primer año sin ningún desarrollo de conciencia fonológica, es necesario tener en cuenta esta progresión y diseñar gran cantidad y variedad de situaciones para desarrollarla. Los avances en el aprendizaje no dependen solo de la capacidad de cada niño sino de la interacción entre sus conocimientos y la calidad de la intervención pedagógica.

Juegos con rimas

Las situaciones frecuentes de juegos con palabras y en las que se leen y comparten poesías y canciones conducen naturalmente a los niños a atender a las palabras que riman. Se pueden plantear distintas situaciones.

a) Reconocer en tarjetas con dibujos aquellas palabras que riman.

En un grupo de cinco años de un jardín de infantes la maestra mostró a los niños tarjetas con dibujos de objetos cuyos nombres rimaban de a pares. Cuando estos reconocieron luna, uno de ellos comentó espontáneamente: "Como vacuna".

Maestra: Cuando nombraron la luna, Jonathan dijo "vacuna". Y en este juego...

Jony: ...tenés que adivinar qué pega.

Maestra: Hay que juntar las tarjetas con las cosas que riman. Sol, ¿con cuál rima?,

¿con zapallo?

Todos: ¡No! Maestra: ¿Con farol? Todos: ¡Sí!

Maestra: ¿Mariposa con foca?

Todos: No.

Maestra: ¿Con osa?

Todos: Sí.





Erika: También con cosa y boca con foca.

Maestra: ¿Qué otras?

David: Helado con pescado. Maestra: Zapallo ¿con qué? Jony: Con caballo.

b) Decir palabras e invitar a los niños a que digan otras que riman.

Maestra: Pato, pato rima con...

Darío: Te mato.

c) Decir tres palabras, dos que rimen y una no, y los niños descubren la palabra entrometida.

Maestra: Avión, pan y canción. ¿Cuál es la que no rima? ¿Cuál se entrometió?

Florencia: Pan.

d) Cantar o decir una poesía que los niños conocen y cambiar las palabras que riman. Los niños lo corrigen.

Maestra: Que nieve, que nieve, la vieja no se mueve.

Elisa: Así no es: Que llueva, que llueva...

Niños a coro: ...la vieja está en la cueva.

e) Inventar rimas.

En un grupo de cinco años la maestra propuso inventar rimas.

Maestra: ¿Se acuerdan qué hacía el sereno?

Vero: Cantaba las horas.

Maestra: Vamos a inventar el canto del sereno. A la una...

Edu: Sereno, sereno, es la una.

Maestra: Bueno, busquemos algo que suene parecido a una. Por ejemplo, los bebés, ¿dónde duermen?

Agustín: En la cuna. Ya sé: es la una, es la una, es hora de ir a la cuna.

Maestra: A las dos, a las dos.

Adrián: A las dos, a las dos, siempre vas volando vos.

Las situaciones de reconocimiento y producción de rimas se pueden realizar con títeres. Son recursos muy buenos para lograr la participación de los niños más chicos o muy tímidos.





En las primeras situaciones de juegos con rimas, las maestras y maestros no introducen la escritura para que la atención de los niños se centre exclusivamente en los sonidos. A medida que los niños desarrollan mayores habilidades de conciencia fonológica, la maestra puede introducir la escritura para escribir las rimas que los niños dicen o para leer y marcar en el texto las rimas. De ese modo los niños empiezan a relacionar los sonidos con las letras.

En un grupo de niños de primer ciclo, la maestra trajo una poesía y los chicos más grandes (de segundo y tercer año) la leyeron mientras que los más chicos señalaban las rimas.

Maestra: Vamos a leer. Primero va a leer Elisa.

Elisa: "Una gata y un gato se casaron un día / y hubo fiesta en la casa donde el gato vívía".

Maestra: ¿Quién marca una rima?

Yohana: Yo, yo.

Maestra: Yohana, marcá una rima acá. (Yohana señala día y vivía.) A ver, muy bien, vivía. ¿Con qué rima vivía? ¿Dónde hay una parecida? ¡Muy bien! Día con vivía.

Elisa: "Estuvieron presentes en aquella ocasión / vecinos y vecinas de toda la región".

Maestra: A ver. Marcá vos una rima, Rodrigo. Déjenlo Pensar. Leé todo. (Lee las dos últimas líneas.)

Rodrigo: Ocasión y región.

Los sonidos son difíciles de aprehender: se pierden, se escapan si no los atamos a las letras. Las letras constituyen referencias estables para los escurridizos sonidos.

El sonido

El sonido inicial: "Esa empieza como mi nombre"

El sonido inicial de las palabras resulta el más fácil de identificar porque los niños deben atender solamente al primer segmento de las palabras, que puede ser separado de los demás.

El reconocimiento del sonido inicial comienza a menudo con el nombre del niño, cuando se da cuenta de que hay otras palabras que empiezan como las de su nombre. El trabajo con el nombre propio es una actividad muy significativa para el niño porque el nombre está relacionado con su identidad.

El nombre es generalmente la primera palabra que aprenden a escribir y, al hacerlo, los niños prestan atención a los sonidos y las letras si el adulto que les enseña a escribir se los señala. Las letras del nombre, particularmente la letra inicial, son las primeras que los niños conocen y que logran relacionar con los sonidos que representan.





Una maestra de primer año escribe en el calendario los nombres de los niños que deben realizar determinadas tareas cada día. En una oportunidad eligen los niños cuyos nombres comienzan como los días de la semana.

Maestra: Vamos a anotar los nombres de los chicos que colaboran con la limpieza del aula cada día. ¿Alguien de ustedes sabe dónde dice "lunes"?

Niños: Yo, yo.

Maestra: Ramón. A ver, señalá donde dice "lunes". Bien. ¿Hay algún nombre de acá, de ustedes, que empiece como lunes?

Lucas: Lucas.

Maestra: Lucas. Muy bien. ¿Te animás a buscar tu nombre, Lucas, a ver si está por ahí? Así se lo damos a los chicos y lo miramos.

Maestra: Muy bien. Lucas encontró su nombre. Si nos fijamos, lunes empieza como Lucas. Bueno, vamos a ver, después de lunes, ¿qué viene?

Vero: Martes.

Walter: M.

Maestra: ¿Martes con qué empieza? Mmmartes.

Niños: Con la m. Con la m de mamá. Micaela.

Maestra: Entonces martes es esta. Micaela, ¿te animás a buscar tu nombre? Acá dice "martes" y ponemos "Micaela".

Otra situación que lleva a los niños a atender al sonido inicial puede realizarse con tarjetas con dibujos. Una maestra de primer año llevó dos grupos de tarjetas; separó a los niños en dos grupos y dio lugar al juego que se ilustra en el siguiente intercambio:

Maestra: Agarrá una tarjeta de este lado, Walter. ¿Qué agarraste?

Walter: Una araña.

Maestra: Una araña. ¿Con qué empieza araña?

Walter: A. La a.

Maestra: Muy bien. Entonces, de este grupo de tarjetas tienen que sacar una tarjeta con una palabra empiece con...

Niños: A.

Maestra: Bueno, a ver quién la encuentra primero. La agarra el que la encuentra.

Sandra: Auto.

Maestra: Muy bien. ¿Qué encontró Sandra?

Juan: Auto.

Maestra: ¿Auto empieza como araña?

Niños: Sí.

Maestra: Listo, entonces las vamos a dejar acá dadas vuelta. Ahora le toca a Ramón.





El sonido final: eco, eco

Las situaciones en las que se juega a identificar el sonido final de una palabra contribuyen a que los niños atiendan a la estructura de las palabras y vayan más allá del sonido inicial en su análisis. Una situación apropiada para el trabajo con el sonido final es el juego del eco, tal como se ve en el siguiente intercambio.

Maestra: Ahora vamos a hacer así: vamos a jugar al eco. Yo digo una palabra y ustedes van a hacer el eco. A ver. Yo digo: "Cachilo".

Niños: Cachilo.

Maestra: ¿Todo se repite?

Elisa: Sí.

Maestra: Puede ser que en algunos lugares haya un eco tan fuerte que repite todo. Pero nosotros vamos a hacer un eco que no tiene tanta fuerza, por eso no puede repetir todas las palabras enteras; repite solo un pedazo de la palabra, el final de la palabra. Miren: si yo digo: "Rodrigo", el eco dice: "Igo, igo". Ahora yo digo: "Yohana".

Ariel: Ana, ana.

Maestra: ¿Y para hacer un eco que tiene tan poquita fuerza que le alcanza solo para el último sonido? Por ejemplo, si yo digo: "Elisa"...

Niños: Aaaaa...

Maestra: Yo digo: "Cachilo".

Niños: Ooooo...

¿Cuántos sonidos tiene esta palabra?

La prolongación de los sonidos de las palabras es una de las actividades más importantes para el desarrollo de la conciencia fonológica. Esta actividad resulta difícil de realizar porque los adultos tienden a recortar las palabras diciendo sonido por sonido: "m-e-s-a" o a deletrear: "eme - e - ese - a". Pero no se trata de deletrear diciendo el nombre de las letras, sino de prolongar un sonido de la palabra por vez en sucesivas repeticiones: sssol-soool-solll.

Para que los niños presten atención a los sonidos y al orden en que se suceden en la palabra se puede recurrir a un cuadro. La maestra coloca un dibujo en el pizarrón, por ejemplo, de una mesa, y hace un cuadro, con tantos espacios como sonidos tenga la palabra.

A medida que prolonga un sonido, va sumando cruces.

Mmmesa	X			
Meeesa	X	X		
Messsa	X	X	X	
Mesaaa	X	X	X	X





Los niños pueden realizar este juego colocando sobre su escritorio tantos elementos (piedritas, tapitas) como sonidos identifican en las palabras.

En un principio la maestra tiene que modelar el proceso de prolongar los sonidos e invitar luego a los niños a hacerlo y a atender al sonido que queda más tiempo en la boca. De esta forma los niños se apoyan en su propia articulación para ir despegando e identificando los sonidos sucesivos que forman las palabras.

Es conveniente comenzar a contar los sonidos con palabras formadas por sonidos fáciles de prolongar: a, e, i, o, u, m, n, s, f, j, l, ll, b, d, g, rr. Las consonantes p, t, k, ch no se pueden prolongar, por lo que hay que repetirlas varias veces tratando de no producir una vocal de apoyo: se debe pronunciar p-p-p-p, y no pe, pe, pe.

Una maestra de primer ciclo, luego de leer la poesía "El sapito glo-glo", les dijo a los niños que el sapito hablaba raro, alargando los sonidos. Los niños jugaban con la maestra a hablar como el sapito. La maestra traía dibujos y los niños tenían que decir la palabra prolongando los sonidos.

Maestra: Bueno, a ver, Marcelo.

Marcelo: Bota y sandía.

Maestra: A ver, Sandra, cómo dicen los sapitos bota.

Sandra: Booo... taaa

Maestra: Estamos diciendo "bo". Tenemos que separar el sonido. ¿A ver? Bbbbbb oooooo.

Sandra: Bbbboottttaaa.

Juntar los sonidos

Un juego para que los niños puedan juntar los sonidos de las palabras que han sido prologadas consiste en introducir un personaje que hable diferente como, por ejemplo, un extraterrestre.

Una maestra de una sala de 5 que realizó una experiencia de alfabetización temprana recurrió a un extraterrestre que se llamaba Dimpi Dompi.

Maestra: Ustedes querían saber algunas cosas sobre Dimpi. Vamos a hacerle las preguntas y yo las voy a contestar como lo haría Dimpi Dompi, ¿sí? Y ustedes me van a decir qué es lo que dice Dimpi. Entonces en la primera pregunta que pensaron, ustedes le preguntaban: "¿De qué planeta venís?", y Dimpi, escuchen cómo les contesta: "Mmm-aaa-rrrrr-ttt-eee". ¿De qué planeta viene?

Adrián: Marte.

Jonathan: El planeta Marte, como el día de hoy, que es martes.

Adrián: Pero sin la s.





Maestra: Vamos a ver ahora cómo nos contestaría Dimpi la segunda pregunta: "¿Cómo hablás?", y oigan

cómo les contesta Dimpi: "Aaa-sss-íííí". ¿Cómo habla Dimpi?

Daniel: Así, como estás hablando vos. Maestra: Pero, ¿cómo estoy hablando yo? Jonathan: Ahora estás

hablando normal.

Maestra: Yo estoy hablando como hablo siempre, muy bien, pero ¿cómo habla Dimpi?

Marcelo: De una manera muy rara.

Maestra: Habla de una manera muy rara, pero ¿qué tiene de raro esta manera de hablar?

Adrián: Porque dice muchas veces, dice "Aaaaa".

Rocío: Repite.

Maestra: ¿Qué es lo que repite? ¿Qué cosas de las palabras?

Adrián: Los sonidos.

Maestra: Los repite; alarga y marca mucho cada sonido.

En una misma situación el andamiaje de la maestra está destinado tanto a la formulación de preguntas como al desarrollo de habilidades de síntesis de sonidos y a promover otras reflexiones sobre el lenguaje.

En el camino de la alfabetización el andamiaje del maestro puede integrar distintas unidades del lenguaje (sonidos, palabras, textos) entrelazando acciones para el desarrollo de la conciencia fonológica con acciones de lectura y escritura de palabras y de textos orales y escritos.

b) Elaboración, en grupo, de gráficos sintetizadores de información de los textos leídos.

Actividad 3: (80 minutos)

Taller de producción

 a) Redacción de situaciones ejemplificadoras, vivenciadas en el aula, de las concepciones que aparecen en los textos.

Actividad 4: (60 minutos)

Puesta en común

a) Exposición de cada grupo, sobre los textos trabajados y los ejemplos redactados.

Actividad 5: (20 minutos)

Cierre de la jornada

a) Cierre a cargo del coordinador, en el que realiza, de forma oral un resumen de lo trabajado durante la jornada y explica en qué consistirá la segunda y tercera jornada.





Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.





Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aique, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city:

Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Cybergrafía:

https://www.youtube.com/watch?v=M_vLX8mxO4I&feature=youtu.be

Jornada II

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador



Alfabetización:

la conciencia lingüística y

el ingreso al mundo de la escritura

Área: Lengua









Ateneo 2

Alfabetización: la conciencia lingüística y el ingreso al mundo de la escritura Jornada II

Agenda¹

Actividades	Tiempo estimado	

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

¹ La agenda, aparece en blanco debido a que es el docente (participante) quien seleccionará e implementará, durante 4 horas reloj, diversas actividades en el aula, a partir de las concepciones trabajadas en la jornada nº1 y teniendo en cuenta las características de sus respectivos alumnos.





Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la segunda jornada del presente ateneo pretende que los participantes implementen actividades relacionadas a las temáticas trabajadas en el primer encuentro, en el aula, logrando así asimilar la importancia que posee como mediador en el proceso de alfabetización de sus alumnos.

Objetivos

Se espera que, los docentes logren los siguientes objetivos:

- > Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- > Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- ➤ Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.
- Implementar actividades que promuevan un eficaz proceso de alfabetización.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- ➤ Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
 - ✓ Aplicación de conceptos en su propia práctica.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la presente jornada es la implementación de lo aprehendido durante la primera jornada, por parte del docente, las siguientes actividades son solo sugerencias, ya que será el participante quien elija las que considera adecuadas para aplicar dentro del aula, acorde a las características y necesidades de sus alumnos.

Actividades a realizar:

De forma individual, o con un compañero de trabajo, pueden:

- 1) Elaborar juegos en los que el sonido sea el esencial. Pueden ser, por ejemplo, sobre rimas, trabalenguas, etc.
- 2) Observar y registrar cómo los niños se autodictan ideas y prolongan los sonidos cuando escriben.
- 3) Elaborar formas de exploración y diagnóstico de las habilidades fonológicas de los niños.

Pueden utilizar algunos de los siguientes interrogantes como guía:

- > ¿Pueden identificar las palabras que riman?
- > ¿Pueden producir rimas?
- > ¿Dicen solo palabras que comienzan con la misma sílaba o pueden decir palabras que comparten el primer sonido, pero no el segundo?
- > Cuando prolongan las palabras ; pueden despegar todos los sonidos o solo las vocales?
- 4) Analizar las escrituras que los niños producen espontáneamente y relacionar los progresos que estos van haciendo en escritura con el desarrollo de la conciencia fonológica.
- 5) Desarrollar actividades lúdicas, a través de las cuales sea más fácil para el niño desarrollar la conciencia fonológica. Algunos ejemplos:





- https://www.youtube.com/watch?v=-3u-G2O1Kjw
- https://www.youtube.com/watch?v=-N3jFrz7W7Y
- https://www.youtube.com/watch?v=OqvL9J-V49U
- https://www.youtube.com/watch?v=Lgt44gKFIjk

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.





Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aigue, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city:

Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Jornada III

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador



Alfabetización:

la conciencia lingüística y

el ingreso al mundo de la escritura

Área: Lengua









Ateneo 2

Alfabetización: la conciencia lingüística y el ingreso al mundo de la escritura Jornada III

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	15 minutos
Taller de reflexión	60 minutos
Mesa redonda	60 minutos
Construyendo juntos	80 minutos
Cierre de la jornada	10 minutos
Espacio metacognitivo	15 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del





desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la tercera jornada del presente ateneo pretende concientizar sobre la importancia de la alfabetización temprana, describir y explicar el desarrollo lingüístico y cognitivo desde una perspectiva que considera la diversidad cultural, reflexionar sobre el papel del maestro, identificar los aprendizajes que tienen que alcanzar los niños para llegar a ser miembros alfabetizados de la comunidad y mostrar situaciones de enseñanza destinadas a promover el desarrollo del lenguaje oral.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- ➤ Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- > Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (15 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

1) Breve introducción a cargo del coordinador, en la que retome, con la ayuda de los participantes, los conceptos primordiales trabajados en la primera jornada.

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de reflexión

- 1) Lectura, en pequeños grupos, del artículo *Actividades para promover la alfabetización en los niños:*https://www.understood.org/es-mx/school-learning/learning-at-home/encouraging-reading-writing/9-ways-to-build-phonological-awareness-in-pre-k-and-kindergarten
- 2) Redacción grupal de las similitudes y/o diferencias existentes entre lo planteado en el artículo con lo trabajado en las jornadas anteriores.
- 3) Puesta en común.
- 4) Reflexión grupal (dirigida por el coordinador), sobre la importancia que posee implementar diversas actividades que promuevan el desarrollo de la conciencia lingüística a temprana con calidad.





Actividad 3 (60 minutos)

Mesa redonda

 Debate, a partir de la exposición de los diferentes grupos sobre las actividades que seleccionaron e implementaron en el aula, así como también de los resultados obtenidos.

Actividad 4: (80 minutos)

Construyendo juntos

1) Elaboración, entre todos, de un compendio de actividades (ya implementadas o no) que promuevan el desarrollo con calidad de la alfabetización temprana en los niños.

Actividad 5: (10 minutos)

Cierre de la jornada

a) Cierre, a cargo del coordinador, de forma oral, sobre lo trabajado durante las tres jornadas que conformaron el segundo ateneo.

Actividad 6: (15 minutos)

Espacio metacognitivo

1) Diálogo entre el coordinador y los participantes sobre los aspectos positivos y negativos que consideran que tuvo la realización del ateneo.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.





Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aique, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.





Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Cybergrafía:

https://www.understood.org/es-mx/school-learning/learning-at-home/encouraging-reading-writing/9-ways-to-build-phonological-awareness-in-pre-k-and-kindergarten



Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 3

Alfabetización:

leer, comprender y escribir

Área: Lengua









Ateneo 3

Alfabetización: leer, comprender y escribir

Jornada I

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	10 minutos
Taller de lectura y comprensión	70 minutos
Taller de producción	80 minutos
Puesta en común	60 minutos
Cierre de la jornada	20 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional





(conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la primera jornada del presente ateneo pretende concientizar sobre la importancia de la alfabetización temprana, describir y explicar el desarrollo lingüístico de los niños y la importancia que posee la reflexión sobre el lenguaje, explicar qué es la conciencia fonológica y mostrar cómo se manifiesta durante el desarrollo del niño y la relación que posee con la lectura y escritura de las palabras.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Comprender el desarrollo e importancia de la conciencia fonológica.
- > Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Conciencia lingüística en los procesos de lectura y escritura.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- > Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (10 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

1) Breve introducción a cargo del coordinador.

Actividad 2 (70 minutos)

Taller de lectura y comprensión

a) Lectura, en pequeños grupos, de textos (distribuidos por el coordinador aleatoriamente) relacionados al tema en cuestión.





Nuevas palabras, nuevos mundos

El mundo es un lugar interesante

Todos los niños y las niñas viven en un mundo formado por innumerables objetos, personas, animales, plantas y lugares, donde suceden múltiples y variados hechos, acciones y fenómenos naturales. Un mundo interesante que empiezan a explorar desde pequeños y a nombrar con palabras porque pronto descubren que todo tiene un nombre.

Independientemente del medio en el que crecen, las primeras palabras que los niños aprenden son parecidas: nombres para las personas cercanas (mamá, papá), animales (perro, gato), juguetes (pelota, muñeca), ropa (pantalón, zapatos), artefactos (silla, mesa), sustancias (leche, jugo), partes del cuerpo (nariz, pie), cualidades (caliente), acciones (se fue), rutinas de la interacción social (gracias, chau); luego aprenden verbos (ir, hacer), preposiciones (en, a) y palabras más abstractas (cocina, patio).

La potencialidad de los niños para aprender palabras es sorprendente si se piensa el problema que plantea este aprendizaje: reconocer a qué objeto específico se refiere una palabra. Esta potencialidad resulta de:

- > capacidades perceptivas: sensibilidad a propiedades como color, movimiento, cantidad, tamaño,
- > capacidad para reconocer que el mundo está formado por objetos y elementos deslindables y capacidad para separarlos,
- > capacidad para agrupar los individuos en clases o categorías, es decir, para generalizar: "Este es un perro, aquél es otro perro: ambos son perros",
- ➤ capacidad para comprender la intención comunicativa de los demás: cuando un adulto o niño mayor habla, dice algo, está haciendo un intento por referirse a algo. Desde bebés los niños son sensibles a aquello a lo que otras personas atienden, en lo que centran su atención. Esta capacidad les permite relacionar las palabras con los objetos, acciones o hechos a los que otros se refieren con las palabras,
- > capacidad para apreciar que solo algunas cosas tienen nombres propios, que permiten distinguir de otros parecidos: "Pedro y Juan son hombres jóvenes (parecido) pero el nombre los distingue".

Todos los niños y las niñas poseen estas capacidades para aprender muchas palabras, pero **no todos tienen iguales oportunidades para adquirir un vocabulario amplio**.

A los 5-6 años la cantidad de palabras aprendidas varía mucho de un niño a otro: algunos conocen alrededor de 6.000 palabras y otros cerca de 14.000.





¿A qué se debe esta diferencia? Los niños aprenden nuevas palabras por medio del diálogo con los adultos y niños mayores que los rodean, de modo que estos pueden favorecer el aumento del vocabulario.

Los niños y las niñas adquieren un vocabulario amplio cuando en el diálogo con los adultos y los niños mayores:

- > se los alienta a usar las palabras que ya aprendieron y se hacen comentarios para afianzar y enriquecer su significado,
- > se aprovechan todas las situaciones para introducir palabras nuevas, mostrando y nombrando objetos, cualidades y acciones,
- > se los alienta a interesarse y preguntar sobre el nombre de los objetos y el significado de palabras que no conocen, se responde con atención y claridad a sus preguntas.

El vocabulario básico de los niños de esta edad está relacionado generalmente con su vida cotidiana. Las palabras nombran objetos, acciones y cualidades que son parte de las situaciones en las que participan diariamente.

Sin embargo, en el diálogo con los adultos los niños y las niñas pueden aprender también palabras que no se refieren a su experiencia cotidiana ni a objetos que puedan conocer directamente.

En un medio donde los adultos poseen un alto nivel de alfabetización, los niños están rodeados de libros de imágenes, libros de cuentos, enciclopedias, fotos, cuadros, calendarios, afiches, programas de televisión, un mundo amplio de representaciones visuales. Por medio de estas representaciones y del lenguaje de los cuentos u otros textos que los adultos les leen, aprenden muchas palabras para nombrar un extenso número de objetos, lugares y personas con las que no tienen una experiencia directa. Muchos niños de medios urbanos verán una foto de un gorila y aprenderán a reconocerlo y a nombrarlo antes de ver un gorila real, si alguna vez lo hacen.

Toda la información contenida en las representaciones visuales (ilustraciones, televisión) y en el lenguaje de los libros puede referirse a otros lugares y otras épocas, reales o fantásticos, y por lo tanto incluyen un vocabulario que va más allá de la vida inmediata del niño y que le permite conocer realidades distintas: selvas, desiertos, dragones, castillos, dinosaurios, naves espaciales y ciudades antiguas y modernas.

Con el aprendizaje de las palabras, mundos alejados pasan a formar parte de la vida cotidiana del niño, de su mundo.





Comprender y usar palabras

En el vocabulario que los niños y las niñas conocen, se pueden distinguir dos aspectos:

- a) Vocabulario pasivo: las palabras que comprenden cuando las escuchan.
- b) Vocabulario activo: las palabras que usan espontáneamente.

El vocabulario pasivo siempre es más amplio que el activo, de modo que los niños comprenden una cantidad mayor de palabras que las que efectivamente utilizan.

Por ejemplo, un niño entiende sin problemas a otra persona que habla de cucarachas, hormigas o moscas, y conoce sus diferencias, pero cuando debe referirse a estos animales prefiere decir "bichos".

Es importante alentar a los niños para que usen las nuevas palabras que van aprendiendo y empleen las que ya conocen, es decir, que amplíen su vocabulario activo.

Cuanto mayor es la cantidad de palabras que los niños y las niñas conocen y usan, con más claridad se comunican.

¿Qué significa conocer una palabra?

Los niños conocen la palabra postre cuando:

conocen la forma de la palabra y pueden identificarla,

La forma oral es la serie de sonidos que la componen, es decir, los sonidos *p*, *o*, *s*, etc., combinados en ese orden. No la confunden, por ejemplo, con *poste*.

Cuando saben escribir, conocen también la forma escrita, o sea, la serie de letras que la componen.

conocen a qué objeto, cualidad o acción se refiere la palabra,

La palabra postre designa muchos objetos concretos: un helado, una ensalada de frutas, una torta...

conocen el significado de la palabra,

¿Qué características comunes tienen todos los postres concretos entre sí? Se trata de alimentos dulces que se sirven al finalizar la comida. Es decir que el significado es un concepto general sobre los objetos.

Para los niños resulta más fácil conocer palabras que designan objetos, cualidades o acciones concretos;





pero no todas las palabras tienen esta característica; por ejemplo, *libertad, decisivo* o *suponer*. Alcanzar el significado de esta clase de palabras más abstractas resulta muy complejo para los niños; además, ellos pueden saber el objeto al que se refiere una palabra, pero no comprender su significado.

Una palabra, entonces, puede desconocerse por completo o conocerse totalmente. Entre estos dos extremos es posible tener distintos tipos de conocimientos parciales. Por ejemplo, estamos leyendo un texto y encontramos la palabra *dínamo*. Como no la comprendemos, le preguntamos a otro su significado.

Para alcanzar un conocimiento completo de una palabra, es necesario haberla oído y visto en numerosas oportunidades y en diferentes contextos y situaciones. Para que la palabra forme parte del vocabulario activo, hay que utilizarla con frecuencia.

En el aula, los niños pueden mostrar distintos niveles de desconocimiento o conocimiento de las palabras.

Cuando los niños y las niñas pueden utilizar las palabras que expresan sus ideas en forma precisa son dueños de su pensamiento y su palabra.

Palabras y conceptos

Al oír, por ejemplo, la palabra gato, los niños tienen que poder aplicarla a otros gatos o individuos que pertenecen a la categoría o clase gato.

Un concepto es el conocimiento sobre las condiciones, características perceptivas y funciones que hacen que un individuo sea miembro de una clase o categoría. El significado de la palabra es un concepto, es decir, la representación mental que tenemos sobre un objeto, una cualidad o una acción. Por lo tanto, los niños que tienen un vocabulario rico también tienen riqueza conceptual.

Los miembros de las categorías tienen cosas en común: cuando los niños saben que un objeto o animal pertenece a una categoría determinada, pueden conocerlo mejor porque infieren múltiples características por su pertenencia a esa categoría. Por ejemplo, las rosas, los claveles, las orquídeas, etc., pertenecen a la categoría *flores*. Los niños conocen características propias de la flor: es una parte de la planta, necesita agua para vivir, se marchita luego de unos días. A medida que conocen nuevas representantes de esta categoría, los niños saben que comparten también sus características: si el malvón es una flor, entonces es parte de una planta, necesita agua para vivir, etc.

El mundo conceptual de los niños se amplía:

> al aprender nuevas palabras que promueven la formación de nuevos conceptos,





- > al aprender palabras que establecen límites entre conceptos, diferencian conceptos; por ejemplo, árbol de arbusto,
- > al aprender palabras para elementos que parecen diferentes: las palabras actúan como pistas para la categorización; por ejemplo, tuerca de tornillo.

El conocimiento de las palabras permite también organizar y relacionar los conceptos entre sí. Esto se debe a que una lengua no es un conjunto desorganizado de términos, sino que las palabras se relacionan entre sí por su significado.

Según su grado de generalidad y sus relaciones de inclusión, los conceptos pueden ser:

- supraordenado (animal, vegetal...)
- ➤ de base (perro, gato...)
- subordinado (doberman, collie, pequinés...)

Para los niños es muy complejo comprender estas relaciones conceptuales. El mismo objeto concreto (por ejemplo, su perro pequinés) es, al mismo tiempo, *perro* y *animal*. Todo perro es un animal, pero no todo animal es un perro... Los gatos y los pequineses son animales, pero los pequineses no son gatos...

Para que los niños aprendan las relaciones más complejas, son cruciales la participación de los adultos en los años preescolares y la primera etapa de la escuela primaria. Cuando se enseña una nueva palabra, el maestro tiene que mostrarles qué relación tiene con otras que la incluyen o que están incluidas en ella, y organizar actividades que ayuden a clasificar y organizar conceptos.

Cuando con el andamiaje del maestro los niños y las niñas construyen conceptos, aprenden sobre el mundo y pueden comprenderlo.

Aprender a nombrar

Cuando los niños aprenden que los gatos comen ratones, están aprendiendo algo sobre el mundo exterior. Pero cuando aprenden que la palabra gato se refiere a ese animal doméstico, están aprendiendo una convención arbitraria (la secuencia de sonidos g-a- t-o refiere al animal gato), convención compartida por su comunidad.

Aprender una palabra es una acción social en dos sentidos relacionados pero distintos:

- > es compartir una convención que permite comunicarse con otras personas porque todos nombran las cosas con las mismas palabras,
- es un aprendizaje que solo puede tener lugar si otros dicen la palabra; es un conocimiento transmitido socialmente mediante la conversación (escuchar lo que otros dicen) o de lectura (leer lo que otros han escrito).





En la conversación con otras personas los niños y las niñas aprenden muchas palabras atendiendo al contexto de la situación y el contexto lingüístico que la misma conversación proporciona.

A partir de contextos diferentes, entonces, obtendrá más información y el significado se volverá más preciso.

Este tipo de aprendizaje es eficaz cuando se trata de palabras que se refieren a objetos, cualidades o acciones concretos, y cuando la palabra aparece con frecuencia, en contextos y situaciones variados. El contexto, además, debe ser muy claro y proporcionar mucha información. Por ejemplo, si el niño escucha por primera vez la palabra *gasa* cuando alguien dice: "Me gustaría comprarme un pañuelo de gasa", no podrá saber qué aspecto tiene esta tela, ya que no está presente en la situación.

Es más fácil aprender el significado de nuevas palabras en las conversaciones que a partir de textos escritos, puesto que en la conversación el niño puede preguntar al adulto para comprender mejor el término.

Sin embargo, en las lecturas compartidas de textos el maestro puede modelar y enseñar a inferir el significado de una palabra a partir del contexto mostrando cómo:

- > seleccionar la información relevante y no atender a la irrelevante,
- combinar pistas para un significado posible,
- comparar la nueva información con la que ya posee.

Hay palabras que tienen significado complejo que no puede inferirse, extraerse del contexto, sino que es necesario que en la conversación el adulto lo explique a los niños; se lo enseñe en forma explícita.

Esta clase de palabras exige, para ser comprendida, una explicación directa y explícita por parte del adulto; por ejemplo, "Cuando tratamos bien a una persona, decimos que la tratamos con respeto: no le hacemos cosas que pueden lastimarla, le hablamos con educación, sin decir palabras feas...".

En las situaciones en las que **el significado de la palabra no puede extraerse del contexto**, es necesario que el maestro la enseña de modo explícito.

Para los niños, los datos que proporcionan el contexto y la definición son como *pistas* que les permiten ir *descubriendo* el significado de las palabras. Cuantas más *pistas* conozca el niño, más preciso se irá haciendo el significado.

Los niños también aprenden cuando relacionan las nuevas palabras que escuchan o que leen con otras que ya conocen. Las palabras de una lengua se encuentran organizadas en *familias* que tienen un significado en





común. Por ejemplo, el significado de la palabra mar está relacionado con marino, marinero, marítimo y maremoto.

Resulta muy útil enseñar al niño, cuando se encuentra con una nueva palabra, a pensar en otras palabras de la misma *familia* que pueden orientarlo para descubrir el significado.

Los niños y las niñas comprenden de modo más completo el significado de una palabra cuando conocen tanto su definición como los contextos en los que se emplea y cuando la pueden vincular con otros términos que tienen un significado relacionado.

Las palabras de todos los días y las palabras de la ciencia

Hay algunas palabras que no aparecen habitualmente en situaciones cotidianas. Pensemos, por ejemplo, en *célula, mamífero, virrey, agropecuario*, etc. Estas palabras forman parte del vocabulario de las distintas ciencias, es decir, se trata de términos científicos. A medida que los niños y las niñas avancen en su escolaridad, van a enfrentar términos como los siguientes:

Ciencias naturales: ecológico, clorofila, precipitación...

Ciencias sociales: totalitario, democracia, discriminación...

Matemáticas: polígono, hipotenusa, nominador...

Lengua: sustantivo, sintáctico, esdrújula...

Los términos científicos son muy precisos en su significado, ya que se refieren a conceptos propios de cada ciencia. Por sí solos, los niños no pueden descubrir el significado de estas palabras ni extraerlo del contexto, de modo que es necesario que el maestro lo explique en forma explícita, además de presentar distintos ejemplos y contextos de uso.

Los niños y las niñas se van introduciendo poco a poco en el conocimiento de las distintas ciencias, en la medida en que comprenden y usan términos científicos, y no los reemplazan por palabras cotidianas. ¿Por qué es importante respetar este vocabulario? Por ejemplo, si un niño intenta explicar el contenido de un texto de ciencias naturales que leyó: "Dice que tenemos pedacitos muy chiquitos de carne"; "Son como partecitas que no se ven".

¿Podemos asegurar que este niño comprendió el concepto de *célula*? No, ya que es evidente que no todo *pedacito muy chiquito* ni todas las *partes que no se ven* son células. El niño entendió, de manera vaga e imprecisa, una característica de la célula, pero no la más importante para definirla. La ciencia, en cambio, utiliza palabras muy precisas, que no se prestan a confusión y permiten transmitir sus conceptos claramente.

Aprender el lenguaje de la ciencia es empezar a aprender la precisión de la mirada específica.





Una palabra: Una sola forma de escribirla

¿Por qué las palabras tienen una forma determinada y no otra? Hace muchos siglos, en la Edad Media (época en la que muy pocas personas sabían leer y escribir), no había normas comunes de escritura para nuestra lengua, y cada uno escribía las palabras siguiendo la forma más frecuente o según cómo le parecía que *sonaba*. Así, se encontraban distintas formas para cada palabra, incluso dentro de un mismo texto. Por ejemplo, la palabra *mujer* aparecía escrita indistintamente como *mugier*, *muger* o *mujer*. Siglos más tarde, cuando ya el público de lectores y escritores se había ampliado considerablemente, se advirtió la necesidad de unificar las formas de escritura. Finalmente, en el siglo XVIII, la Real Academia Española publicó su *Ortografía*, que incluía las normas y convenciones de escritura para el castellano. Aunque hubo varios cambios posteriores, estas convenciones son básicamente las mismas que seguimos hoy en día.

¿Por qué la necesidad de utilizar la misma norma, la misma convención? Si cada persona decidiera por sí misma cómo escribir, la lectura resultaría muy dificultosa y lenta. Por ejemplo, una frase como la siguiente: "Hutiliso lesponja paralabar". El lector debe dedicar un esfuerzo y un tiempo considerables para descifrar la oración.

Cuando las convenciones de escritura no se respetan, la comunicación se ve comprometida. La mala ortografía impide la lectura fluida.

Los niños y las niñas comienzan desde muy pequeños a tomar conciencia de que hay una forma convencional o correcta de escribir las palabras, es decir, empiezan a tener conciencia ortográfica.

Esta conciencia se manifiesta en las preguntas de los niños.

Conocer las **reglas de ortografía** es muy útil para los niños porque pueden utilizarlas para resolver una duda por sí mismos. Para aprender estas reglas, ellos deben tener en cuenta distintos aspectos de su lengua. Por ejemplo, las reglas de acentuación obligan a prestar atención a la cantidad de sílabas de una palabra, a tomar conciencia de que hay una sílaba, llamada *tónica*, que se pronuncia *con más fuerza*, etc.

A los niños no les resulta siempre fácil darse cuenta de cuál es la sílaba acentuada.

De esta manera, el aprendizaje de las convenciones y normas de escritura es también un ejercicio de reflexión sobre ellenguaje.





La reflexión sobre el lenguaje

Para que los niños y las niñas alcancen una alta competencia en la comprensión y el uso del lenguaje, tanto oral como escrito, en diversidad de situaciones y funciones, es nece-sario que dominen un vocabulario amplio, aprendan nuevas palabras, estén seguros sobre su significado y su forma. Este objetivo no puede lograrse si, además, no se promueve en estos la reflexión sobre el lenguaje: con el andamiaje del maestro el lenguaje se puede convertir en un objeto de reflexión para los niños.

Las actividades de reflexión sobre el lenguaje se denominan **metalingüísticas**. Por ejemplo, si nos preguntamos por qué las vacas no comen carne, no estamos desarrollando una reflexión metalingüística, ya que el objeto de nuestro pensamiento no es un aspecto del lenguaje. En cambio, si pensamos por qué la palabra *vaca* no lleva tilde, se trata de una operación metalingüística: estamos centrando nuestra atención en una unidad de la lengua (la palabra) y en un aspecto de esta (su forma escrita correcta).

Los niños y las niñas desarrollan habilidades metalingüísticas cuando:

- > preguntan por el significado de las palabras,
- preguntan por la "forma correcta" de lapalabra,

Las habilidades metalingüísticas requieren conocimientos sobre el lenguaje (por ejemplo, saber que las palabras tienen un significado preciso y una forma correcta), pero también requieren saber usar esos conocimientos de manera efectiva. Para esto, el niño tiene que aprender a controlar sus procesos cognitivos: su atención, su memoria, su pensamiento, en relación con la tarea lingüística que está realizando, por ejemplo, debe prestar atención a las palabras tramposas, debe pensar cuál es la acepción más correcta para un contexto.

Para aprender la forma escrita de las palabras

Para que el niño aprenda la forma escrita correcta de las palabras, necesita:

Ver la palabra bien escrita

Una palabra incorrectamente escrita no debe permanecer largo rato a la vista de los niños, sino que hay que presentarles la forma convencional para que la recuerden en su forma correcta.

Escribir la palabra correctamente muchas veces

Esta condición es la más importante: la forma correcta se recuerda sólidamente cuando la palabra se escribe con frecuencia. Si se presentan situaciones variadas en las que el niño tiene oportunidad de escribir la palabra en diferentes contextos, la probabilidad de que incorpore la forma convencional es mayor.





Escribir prestando atención

Si los niños tienen conciencia ortográfica, saben que hay palabras *difíciles* con las que corren el riesgo de equivocarse; por lo tanto, deben estar alertas mientras escriben y prestar atención a los sonidos que pueden representarse de maneras diferentes.

Es importante que el maestro aliente al niño a preguntar cómo se escribe en lugar de decidir por sí mismo o escribir distraídamente y equivocarse. Cuando aparece un error, hay que mostrárselo al niño para que este pueda corregirlo.

Es importante mencionar que, cuando una palabra incluye un sonido que puede corresponder a más de una letra (como b - v - g - j, etc.) o usa letras que no corresponden a ningún sonido (como la h o la u muda), la dificultad de escritura es mucho mayor. Se trata de palabras tramposas, que suenan de una manera que se presta a confusión.

El niño debe estar especialmente atento a esta clase de palabras. Un procedimiento sencillo para favorecer el aprendizaje de estas palabras es hacer que cada niño prepare una caja de tarjetas con palabras tramposas. Él podrá consultarlas cuando lo necesite e irá incorporando tarjetas a medida que aparezcan nuevas palabras. Cuando surge una duda o un error, el maestro puede invitarlo a que consulte su caja de palabras tramposas.

Algunas de estas palabras, además, pueden generar confusión en el significado. Se trata de los homófonos, palabras que tienen igual pronunciación pero se escriben de diferente manera. Esta diferencia permite advertir que el significado no es el mismo; por ejemplo, casa y caza, o cabo y cavo. En estos casos, los niños pueden incluir en la tarjeta un dibujo, un sinónimo o una breve definición que los ayude a decidir cuándo corresponde usar cada letra.

En los primeros años de la escuela primaria, la enseñanza de la forma escrita de las palabras se realiza en forma incidental, asistemática, a medida que las nuevas palabras van apareciendo cuando leen textos o en otras actividades. Pero a partir de tercer año, es importante que comience una **enseñanza sistemática de las convenciones y normas ortográficas**. Es decir, deben dedicarse actividades especiales para la enseñanza de reglas de ortografía. Algunas reglas que el niño puede comenzar a aprender son, por ejemplo, "delante de *p* y *b* siempre se escribe *m*" o las reglas de acentuación.

En las situaciones de enseñanza en el aula, el andamiaje del maestro puede facilitar el aprendizaje del significado y la forma escrita de las palabras y, de este modo, acercar a los niños y las niñas a *nuevos mundos* y realidades diferentes.





Leer y comprender

¿Qué es comprender un texto?

Cuando leemos o escuchamos un cuento, una noticia o cualquier otro texto, realizamos muchas y complejas operaciones mentales:

- reconocemos las palabras y accedemos a sus significados,
- > relacionamos el significado de las palabras entre sí y comprendemos el significado de frases, oraciones y fragmentos mayores,
- relacionamos la información del texto con nuestro conocimiento del mundo y de otros textos,
- > sobre la base de nuestro conocimiento previo de mundo y de otros textos completamos la información que puede faltar en el texto.

El lector realiza todas estas operaciones mentales al interactuar con el texto. Este proceso de interacción se caracteriza por la **búsqueda de significado**: el lector establece las relaciones entre todos los conceptos presentados y, de este modo, forma una **representación mental coherente del contenido del texto**.

Desde pequeños los niños ponen de manifiesto sus esfuerzos por comprender adecuadamente cuando mediante preguntas indican que no han podido relacionar la información del texto.

Cuando los niños y las niñas se dan cuenta de que no comprenden y que tienen, por lo tanto, dificultades para construir el significado del texto, han desarrollado habilidades metacognitivas.

En toda situación de lectura se produce una interacción entre el texto y el lector. La comprensión depende del **interjuego** entre las características y la información propia de los **textos** y los conocimientos y las estrategias que puede poner en juego el **lector**.

Los conocimientos y las estrategias de los niños

Muchos niños no piensan que ellos también poseen algunos conocimientos sobre los temas que plantean los libros. La maestra puede conducirlos a tomar conciencia de que saben *algo*, que la información de los libros puede relacionarse con sus conocimientos del mundo real.

Desde su nacimiento, los niños y las niñas participan de diversas situaciones sociales en su familia y su comunidad y escuchan relatos sobre sucesos en los que han participado otras personas. Gracias a esta participación desarrollan conocimientos sobre acciones, objetivos y hechos que les permiten comprender lo que sucede en su medio físico y social. En la siguiente conversación entre Marito, un niño colla de 3 años, y Armando, el agente sanitario, el niño responde rápida y negativamente a la invitación para concurrir





a la sala de primeros auxilios porque por experiencia sabe que generalmente lo llevan para vacunarlo. Este conocimiento forma un **contexto cognitivo** sobre la base del cual interpreta la invitación del agente sanitario.

Los niños y las niñas van construyendo, por medio de la experiencia, conocimiento sobre el mundo que conforma el contexto cognitivo sobre la base del cual realizan operaciones mentales para comprender situaciones nuevas.

Los niños y las niñas pueden realizar operaciones mentales para comprender hechos y recurrir a estas si escuchan un cuento que les lee un adulto. Para comprender un cuento el lector debe establecer las relaciones que le permiten encontrar una explicación de por qué aparecen mencionados en el texto ciertos hechos y acciones. Durante la lectura del cuento "El gato con botas", la intervención de la maestra es necesaria para que los niños comprendan que las acciones del gato forman parte de un plan.

Todos los textos requieren que el lector complete información no dicha, información implícita. Para ello realiza inferencias. Las inferencias resultan particularmente difíciles a los niños menores de 8 y 9 años y requieren apoyo del adulto.

No todo está dicho en los textos

Todo texto está formado por palabras y oraciones. Por lo tanto, para comprenderlo es necesario comprender primero las palabras y oraciones que lo integran. Sin embargo, el significado del texto no es solamente la *suma* del significado de sus palabras y oraciones. Por ejemplo, ¿qué comprende una persona cuando lee el cuento "El conejo y el puma".

Mientras lee, el lector debe entender lo que el texto dice, y también comprender información que no se dice pero que es necesaria para que el texto tenga sentido.

En todo texto hay, por lo tanto:

- información explícita, lo que el texto dice,
- información sobreentendida o implícita.

Si no se infiere la información implícita, la comprensión del texto será incompleta o incoherente. Por ejemplo:

Ana tenía sed. Abrió la heladera.

Seguramente el lector comprende que Ana abrió la heladera para sacar una bebida. Sin embargo, el texto no lo dice explícitamente en ningún momento. De modo que fue el lector quien aportó ese significado al texto.





Las inferencias son los significados con los que el lector completa el texto para alcanzar una comprensión coherente de este.

¿Cómo se realizan las inferencias?

Los lectores recurren a su conocimiento del mundo, el lenguaje y otros textos para realizarlas Las inferencias permiten conectar los sucesos, hechos y personas que aparecen en el texto. Para hacerlas hay que tener **conocimiento sobre el tema del texto**.

La falta de conocimiento impide hacer inferencias.

La diversidad cultural significa también diversidad en los conocimientos y las formas de ver e interpretar el mundo. Por un lado, esta diversidad desvía la comprensión y puede conducir a un error (el maestro que interpreta pasillo como lugar de paso en un edificio o un niño mapuche que no puede dar significado a la palabra subte). Pero, por otro lado, la lectura de textos que remiten a contextos alejados de la vida cotidiana de los niños los pone en contacto con otras sociedades y épocas, y les permite enriquecer sus conocimientos.

Para los niños, a veces resulta difícil hacer inferencias y el maestro puede proporcionarles ayuda de distinto modo:

- > Cuando la inferencia es demasiado compleja para que el niño la realice solo, el maestro puede llamar su atención sobre la información que falta y explicarla.
- Cuando la inferencia está al alcance del conocimiento de los niños, el maestro, en lugar de hacerla por ellos, puede orientarlos con preguntas para que la realicen.

Dificultades que puede presentar un texto

Entonces, sintetizando, un texto puede presentar diversas dificultades para ser comprendido:

Palabras de significado desconocido,

Cuanto mayor es el número de palabras nuevas para el lector que presenta el texto, más difícil es comprenderlo adecuadamente.

> conocimiento escaso sobre el tema,

Si el lector posee poco o ningún conocimiento sobre el tema que desarrolla el texto (el lugar y la época a los que se refiere, el mundo cultural que describe, etc.), le resultará difícil comprender la información explícita del texto. Además, no logrará realizar inferencias, ya que estas se basan en el conocimiento.





> cantidad de inferencias necesarias,

Cuanto mayor es la cantidad de inferencias que el lector debe realizar—es decir, cuanto más abundante es la información implícita que debe reponer—, más difícil es la comprensión del texto.

dificultad para identificar las informaciones principales.

Si el lector no logra distinguir cuál es la información de mayor importancia en el texto, en especial el tema, no alcanzará una comprensión completa de este.

¿Cómo se enseña a comprender un texto?

Para enseñar a comprender

La enseñanza de la comprensión no debe *esperar* a que los niños dominen la lectura, sino que comienza mucho antes, cuando participan en situaciones diarias de lectura, cuando los padres, los hermanos, los abuelos y los maestros les leen cuentos, noticias y otros textos.

Estas situaciones facilitan el desarrollo de estrategias de comprensión en la medida en que:

- > el texto esté bien estructurado y el adulto posea conocimiento previo sobre el tema para motivar al niño y facilitar la comprensión;
- > estén organizadas de manera tal de que se incorpore al niño en tareas que respondan a su zona de desarrollo potencial;
- > se realicen con frecuencia y en ellas se propongan actividades y se formulen preguntas interesantes para los niños.

Las situaciones de lectura: leer con otros y leer solos

En las primeras situaciones para enseñar a comprender un texto es conveniente que el maestro lea en voz alta a los niños; de este modo podrá andamiar el proceso de comprensión. Por medio de preguntas y comentarios, y escuchando las intervenciones de los niños, el maestro puede evaluar su nivel de conocimiento del contenido del texto y acercarles el texto, esto es, contextualizarlo estableciendo relaciones con esos conoci-mientos.

Cuando los niños tienen ya un buen dominio de la lectura, leerán por sí solos, en forma independiente. Sin embargo, hay muchos pasos intermedios entre la lectura del maestro y la lectura independiente del niño, es decir, situaciones de lectura que permiten que el niño vaya más allá en sus habilidades de lectura, hasta poder leer y comprender con un apoyo mínimo del maestro:





- lectura en voz alta a los niños,
- lectura compartida,
- lectura guiada,
- > lectura independiente.

Para elegir cada una de estas situaciones, el maestro tendrá en cuenta qué dificultades presenta el texto en función de las habilidades de lectura que tienen los niños de manera tal que en la situación estos puedan operar en su zona de desarrollo potencial.

Pensar v escribir

Escribir textos: de las ideas a un texto escrito

Cuando escribimos un texto realizamos diversos y complejos procesos:

- planificamos las ideas que queremos comunicar por escrito, considerando a quién va dirigido, qué forma tendrá, cómo se organizará la información;
- redactamos o traducimos las ideas que queremos decir en lenguaje, en una secuencia de palabras, eligiendo términos precisos que conformen oraciones conectadas entre sí, bien ordenadas, con la puntuación requerida para organizar el significado;
- revisamos, leemos y releemos lo escrito para comprobar si el texto expresa bien nuestra intención, si se ajusta a la audiencia (aquellos que lo van a leer), si es coherente —es decir, si la idea central y los subtemas son claros—, si las partes del texto están bien conectadas, si tiene la forma adecuada al tipo de texto (¿se parece a una noticia, cuento, carta?), si la ortografía es correcta y la sintaxis, apropiada.

En los escritores expertos los procesos de planificar, redactar y revisar no se producen en forma sucesiva, uno después del otro, sino que, al mismo tiempo que van escribiendo fragmentos, los van revisando, corrigiendo y van planificando cómo seguir. La escritura de textos se caracteriza por este ir hacia atrás, al corregir, e ir hacia delante, avanzando hacia otras ideas y palabras, al planificar y redactar.

Tanto en la lectura y comprensión de un texto como en su escritura, el lector-escritor tiene que recurrir a sus conocimientos sobre el mundo, sobre el lenguaje oral y escrito y sobre los distintos tipos de texto. Pero la escritura demanda mayores habilidades en el uso de recursos y estrategias cognitivas y lingüísticas: en la lectura, el lector procesa un texto que es resultado del esfuerzo de otro; en la escritura, el escritor es quien debe realizar el mayor esfuerzo.





Para enseñar a escribir textos es importante que el andamiaje del maestro lleve a los niños a

- > pensar, preparar y organizar lo que se va a escribir, esto es, a planificar su texto,
- > prever que pueden tener errores en la redacción y a tomar conciencia de que la versión definitiva de un texto requiere uno o algunos borradores previos.
- > darse cuenta de la necesidad de revisar los textos que escriben y que les acerque los conocimientos necesarios para poder hacer las correcciones pertinentes.

La escritura de textos comprende, entonces, varios procesos:

Planificar

- > pensar qué escribir,
- decidir cómo escribirlo,
- buscar la información que necesito antes de comenzar.

Redactar

> escribir la primera versión del texto.

Revisar y corregir

- releer el borrador,
- buscar errores,
- > solucionar los problemas de escritura encontrados,
- decidir si refleja nuestros propósitos.

Redactar el texto definitivo

> escribir otra versión del texto siguiendo las correcciones.

Estos procesos pueden **superponerse** y producirse en forma relativamente paralela, puesto que es posible ir corrigiendo a medida que se va redactando. Además, pueden **repetirse** todas las veces que sea necesario, según la dificultad del texto que estamos escribiendo. Si se trata de un texto no muy complejo, con una sola revisión será suficiente, pero un texto más elaborado requiere generalmente varias revisiones.

Los niños y las niñas escriben textos

Cuando los niños y las niñas participan en situaciones de escritura de textos con el andamiaje y el apoyo de adultos alfabetizados, pueden ir adquiriendo en forma simultánea diversas habilidades y conocimientos para producir textos escritos de calidad. En estas situaciones los niños llegan a dominar no solo habilidades de escritura de palabras, sino también el uso de recursos lingüísticos para producir textos coherentes y cohesivos.





Algunas de las habilidades y los recursos que los niños y las niñas aprenden en estas situaciones son:

- > El formato convencional de distintas clases de textos.
- ➤ El estilo de lenguaje escrito (vocabulario preciso, integración de la información con subordinadas).
- Los signos de puntuación (coma, punto, dos puntos, signos de interrogación y exclamación).
- A usar conectivos o nexos (pero, como, cuando, porque, ya que, aunque, sin embargo, por esa razón, en conclusión, del mismo modo, un tiempo después).
- > La ortografía convencional.
- A mantener la consistencia en los tiempos verbales.
- A mantener la consistencia en la personanarrativa.
- A usar las convenciones de diálogo.
- A emplear distintos verbos de decir.

El aprendizaje de la escritura de textos es un proceso muy extenso que comienza tempranamente y se prolonga a lo largo de todos los años de la escolaridad, a medida que se incorporan textos más variados y complejos (relatos de experiencias personales, cuentos, mensajes, noticias, cartas en un estilo formal, instrucciones, textos expositivos, etc.). Los niños y las niñas encontrarán muchos menos obstáculos en el camino si desde pequeños se los ayuda a atender las particularidades de este tipo de textos y a reflexionar sobre cómo emplear cada una de estas formas textuales en la reelaboración de sus ideas mediante la escritura.

Si se alienta a los niños a escribir desde pequeños —aun cuando no tengan un dominio completo del sistema de escritura—, se perciben a sí mismos como escritores y adquieren confianza en sus capacidades para expresarse por escrito.

Reflexionar para escribir textos

Cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de participar en situaciones de escritura con adultos alfabetizados (lectores y escritores expertos), aprenden que la escritura no es poner palabras sobre un papel, sino que es un proceso reflexivo.

El **andamiaje** del maestro u otros adultos puede orientar a los niños a reflexionar durante el proceso de escritura formulándose preguntas al planificar, redactar y corregir lo que escriben; de modo tal que el texto escrito resuelve la reconstrucción más acertada de las ideas de los niños. Para **planificar el texto** los niños pueden preguntarse:





- ¿Qué clase de texto vamos a escribir?
- > ¿Con qué propósito vamos a escribirlo?
- ¿Qué contenido vamos a desarrollar?
- > ¿A quién le vamos aescribir?

El **andamiaje** del maestro tiene que conducir a los niños y las niñas no solo a hacerse preguntas antes de comenzar a escribir, sino también a reflexionar durante la tarea de escritura y después de esta. Para **redactar** y **corregir** el texto pueden plantearse interrogantes tales como:

- > ¿Cuál es la palabra más precisa para expresar esta idea?
- ¿Qué otra palabra puedo usar para evitar la repetición?
- ¿Debo comenzar un nuevo párrafo?
- > ¿Estoy utilizando los tiempos verbales correctos?
- > ¿Se comprende lo que estoy escribiendo? ¿Cómo podría hacerlo más claro?
- Los signos de exclamación me ayudan en este caso a representar lo que quiero comunicar?
- Mantengo a lo largo del texto la persona que narra?

Cuando los niños y las niñas participan de situaciones en las que conversan, piensan, escriben, leen y revisan, reflexionan y corrigen lo que han escrito, se perciben a sí mismos como escritores y lectores y aprenden a dialogar con los textos que están construyendo. En el curso de este proceso, van alcanzando un dominio cada vez mayor de la escritura, uno de los instrumentos más poderosos para aprender sobre el mundo y comunicarse con él.

¿Cómo enseñar a escribir textos?

Para que los niños y las niñas aprendan a escribir textos deben tener múltiples oportunidades de escribir en colaboración con otras personas textos variados y con diferentes propósitos.

La participación de los niños en las situaciones de escritura variará en función de los conocimientos y las habilidades que hayan adquirido y del tipo de texto que vayan a escribir. Cuanto menos dominio tengan los niños de la escritura o cuanto más difícil sea el tipo de texto y la tarea propuesta, mayor será la participación y el andamiaje del maestro.

De acuerdo con la participación que se espere de los niños pueden tener lugar cuatro situaciones:





A) Escriben lo que decimos

En esta situación el andamiaje del maestro consiste en hacer por el niño lo que este todavía no puede realizar solo: escribir en forma convencional.

¿Cómo participa el niño?

El niño participa en la **elaboración del contenido del texto** que el maestro irá escribiendo a la vista de todos.

El maestro proporciona un modelo sobre todo el proceso pensando en voz alta: haciendo preguntas y estableciendo un diálogo con el texto en el que hace participar a los niños.

b) Escritura compartida

En esta situación el maestro escribe junto con los niños. La escritura es compartida porque los niños cumplen un papel más activo, ya que **ellos también escriben**.

c) Escritura guiada

En las situaciones de escritura guiada el maestro no escribe por los niños ni con ellos pero continúa colaborando con el contenido y la organización del texto, revisándolo y corrigiéndolo junto con los niños. Durante la escritura, responde las preguntas y dudas de los alumnos.

d) Escritura independiente

Cuando a los niños se les brinda apoyo para escribir, habrá momentos en que quieran hacerlo en forma independiente. Esta situación no es solo apropiada para los niños grandes, sino que puede tener lugar también con los más pequeños.

Cuando los niños y las niñas son acompañados y apoyados en el proceso de aprender a escribir textos, con el tiempo se sienten seguros al elegir un tema, su forma y su audiencia; la escritura no es ya una tarea para la escuela: es un proyecto personal.





b) Elaboración, en grupo, de gráficos sintetizadores de información de los textos leídos.

Actividad 3: (80 minutos)

Taller de producción

a) Construcción de situaciones ejemplificadoras de las concepciones que aparecen en los textos.

Actividad 4: (60 minutos)

Puesta en común

a) Exposición de cada grupo, sobre los textos trabajados y los ejemplos construidos.

Actividad 5: (20 minutos)

Cierre de la jornada

a) Cierre a cargo del coordinador, en el que realiza, de forma oral un resumen de lo trabajado durante la jornada y explica en qué consistirá la segunda y tercera jornada.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.





Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aigue, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.





Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.



Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 3

Alfabetización:

leer, comprender y escribir

Área: Lengua









Ateneo 3

Alfabetización: leer, comprender y escribir

Jornada II

Agenda¹

Actividades	Tiempo estimado

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

1

¹ La agenda, aparece en blanco debido a que es el docente (participante) quien seleccionará e implementará, durante 4 horas reloj, diversas actividades en el aula, a partir de las concepciones trabajadas en la jornada nº1 y teniendo en cuenta las características de sus respectivos alumnos.





Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la segunda jornada del presente ateneo pretende que los participantes implementen actividades relacionadas a las temáticas trabajadas en el primer encuentro, en el aula, logrando así asimilar la importancia que posee como mediador en el proceso de alfabetización de sus alumnos.

Objetivos

Se espera que, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- > Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- ➤ Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.
- ➤ Implementar actividades que promuevan un eficaz proceso de alfabetización.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Lectura, comprensión y producción de textos en la infancia.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
 - ✓ Aplicación de conceptos en su propia práctica.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- > Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la presente jornada es la implementación de lo aprehendido durante la primera jornada, por parte del docente, las siguientes actividades son solo sugerencias, ya que será el participante quien elija las que considera adecuadas para aplicar dentro del aula, acorde a las características y necesidades de sus alumnos.

Actividades a realizar:

De forma individual, o con un compañero de trabajo, pueden:

- 1) Pensar en cómo explorar el vocabulario de los niños. Por ejemplo, mirando con los niños las ilustraciones de algunos libros y observar qué palabras conocen.
- 2) Analizar cómo se puede relacionar las palabras nuevas de los textos elegidos con los conocimientos que poseen los niños.
- 3) Realizar actividades didácticas, cuyo fin sea que los alumnos comprendan el significado de diversas palabras.
- 4) Elaborar recursos para que los niños estén atentos a la aparición de palabras *tramposas* y sean capaces de aprender la ortografía convencional, mediante el juego.
- 5) Realizar actividades que fomenten el interés por los libros.
- 6) Realizar una o varios de los tipos de lecturas existentes y observar o comparar los resultados obtenidos.
- 7) Buscar formas de participación activa por parte de todos los estudiantes durante las clases.
- 8) Organizar un club de lectores, en el que participen padres, familiares o vecinos.
- 9) Redactar mensajes para los niños invitándolos a escribir juntos experiencias, noticias, cuentos y otros textos.





- 10) Producir guías de trabajo de lectura y/o escritura adecuando cada actividad a las necesidades de los alumnos.
- 11) Hacer que los niños produzcan diversos tipos de textos y los mejores con el correr del tiempo.
- 12) Planificar miniclases para practicar con los niños el uso de signos de puntuación, mayúsculas, etc.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.





Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aique, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city:

Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.



Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 3

Alfabetización:

leer, comprender y escribir

Área: Lengua









Ateneo 3

Alfabetización: leer, comprender y escribir

Jornada III

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	15 minutos
Taller de reflexión	60 minutos
Mesa redonda	60 minutos
Construyendo juntos	80 minutos
Cierre de la jornada	10 minutos
Espacio metacognitivo	15 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Cuando se habla de alfabetización, generalmente se piensa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en sentido amplio, hace referencia, también, a las habilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y de inserción social, que debe desarrollar una persona para ingresar, apropiarse y recrear el mundo del conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso multidimensional que, además de requerir la movilización de diversas capacidades, comienza en la cuna y que se desarrolla procesualmente (en relación con todas las áreas curriculares) y de manera ilimitada, a lo largo de toda la vida. Implica comprender el lenguaje escrito y usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos. Requiere de enseñanza explícita y sistemática.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social e igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Es así, que la alfabetización temprana, se convierte en la clave para asegurar trayectorias de aprendizaje de calidad, que le permitan al niño acceder a ese derecho humano que funcionará como instrumento de autonomía y medio para su desarrollo individual y social, y que luego, le permitirá que adquiera una forma más elaborada de pensamiento y comunicación.

Perspectiva del desarrollo del niño

Los primeros años de vida resultan fundamentales para la organización cognitiva, ya que la enorme plasticidad neuronal del cerebro infantil favorece el aprendizaje. Esto quiere decir que, todas las dimensiones del





desarrollo están implicadas en la alfabetización: físico-motora (control motriz y autonomía), social-emocional (conciencia emocional, regulación, empatía y habilidades sociales), lingüística (fonología y prosodia, vocabulario, discurso y pragmática) y cognitiva (atención -focalizada, selectiva y sostenida-, memoria -a largo plazo y de trabajo-, pensamiento y funciones ejecutivas).

Como se puede deducir, los niños adquieren los conocimientos sobre los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y el estilo del lenguaje escrito, de manera conjunta. Por esto la alfabetización no es un proceso en etapas, sino que los conocimientos y habilidades se desarrollan y aprenden de manera simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Es importante destacar que la lectura, si bien ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo en todas sus dimensiones, es un reto complejo, debido a que su desarrollo implica el de otros procesos, tales como: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación.

La alfabetización en contextos de interacción social

El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este, incide en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro, y el tipo de enseñanza que brinde, juega un papel fundamental durante el proceso de alfabetización, ya que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

Por lo mencionado hasta el momento, es que la tercera jornada del presente ateneo pretende concientizar sobre la importancia de la alfabetización temprana, describir y explicar el desarrollo lingüístico y cognitivo desde una perspectiva que considera la diversidad cultural, reflexionar sobre el papel del maestro, identificar los aprendizajes que tienen que alcanzar los niños para llegar a ser miembros alfabetizados de la comunidad y mostrar situaciones de enseñanza destinadas a promover el desarrollo del lenguaje oral.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- > Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.





Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.
- La lectura, comprensión y producción de textos durante la infancia.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (15 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

1) Breve introducción a cargo del coordinador, en la que retome, con la ayuda de los participantes, los conceptos primordiales trabajados en la primera jornada.

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de reflexión

- 1) A. Observación del video Más que leer se trata de comprender:
 - https://www.youtube.com/watch?v=Q1TEzKSVTB4
 - B. Toma de apuntes, por parte de los participantes, de las concepciones más importantes sobre las que habla el escritor Daniel Cassany, en el video.
- 2) Redacción grupal de las similitudes y/o diferencias existentes entre lo planteado en el artículo con lo trabajado en las jornadas anteriores.
- 3) Puesta en común.
- 4) Reflexión grupal (dirigida por el coordinador), sobre la importancia que posee implementar diversas actividades que promuevan la alfabetización temprana con calidad.

Actividad 3 (60 minutos)





Mesa redonda

1) Debate, a partir de la exposición de los diferentes grupos sobre las actividades que seleccionaron e implementaron en el aula, así como también de los resultados obtenidos.

Actividad 4: (80 minutos)

Construyendo juntos

1) Elaboración, en grupo, de un compendio de actividades (ya implementadas o no) que promuevan el desarrollo con calidad de la alfabetización temprana en los niños.

Actividad 5: (10 minutos)

Cierre de la jornada

a) Cierre, a cargo del coordinador, de forma oral, sobre lo trabajado durante las tres jornadas que conformaron el primer ateneo.

Actividad 6: (15 minutos)

Espacio metacognitivo

1) Diálogo entre el coordinador y los participantes sobre los aspectos positivos y negativos que consideran que tuvo la realización del ateneo.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Borzone de Manrique, A. M., Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las





comunidades collas del noroeste argentino, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, Las aventuras de Ernestina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), Las aventuras de Tomás, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica,* Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Bruner, J., El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

—, Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Condemarín, M., Lectura temprana, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D.

Flowers, L. y J. Hayes, Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Jackson (eds.), Handbook of Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

Garton, A. y C. Pratt, Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción, Buenos Aires, Aique, 1992.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the





young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

Cybergrafía:

https://www.youtube.com/watch?v=Q1TEzKSVTB4



Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 4

Alfabetización:

derecho de aprender a leer y a escribir

2

(DALE)

2

Área: Lengua









Ateneo 4

Alfabetización: derecho de aprender a leer y escribir (DALE)

Jornada I

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Taller de lectura sobre la propuesta DALE	70 minutos
Reflexión sobre las dificultades en el proceso de alfabetización	40 minutos
Análisis de problemáticas	40 minutos
Reflexión sobre la enseñanza de la escritura.	30 minutos
Realización de acuerdos	60 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Al ingresar a los niveles Inicial y Primario, los estudiantes poseen distintos grados de desarrollo del sistema artificial de la escritura. Algunos niños saben leer y escribir, otros pueden leer y otros no han accedido de ninguna manera a las funcionalidades del sistema de la lengua escrita.

Esto plantea diferentes niveles de avance de la Propuesta de Desarrollo Integral que propone la Dra. Ana María Borzone. En este sentido, la Dra. Beatriz Diuk ha desarrollado un programa de estrategias remediales y preventivas que andamian marcadamente los retrasos que algunos estudiantes evidencian durante su etapa de adquisición del dominio de la alfabetización, provocando frustración y baja autoestima. Así, la Dra. Diuk propone la aplicación del Programa del Derecho a Aprender a Leer y Escribir: DALE con estrategias de intervención sostenidas por la propuesta de Psicología Cognitiva de Lev Vygotski y la zona de desarrollo próximo, en donde participa el maestro de trayectorias educativas especiales o maestro Mate primero, el maestro con el estudiante luego en donde el alumno va ganando confianza en sus propias tareas y en su proceso particular de desarrollo y luego cuando logra autonomía ya puede hacer por sí mismo las tareas de lectura y escritura. Es un proceso educativo en donde las sesiones duran entre 20 y 25 minutos cada una, con una frecuencia de dos o tres encuentros semanales. Se prevén 40 sesiones como máximo por niño para que acelere su proceso y subsane retrasos en el nivel de desempeño en la adquisición del sistema artificial de la escritura.





La primera jornada del ateneo se propone abrir un marco de reflexión centrado en procesos de recuperación y aceleración de la alfabetización para que algunos estudiantes logren el ritmo de sus compañeros tanto en Nivel Inicial como durante los años de la unidad pedagógica de primero y segundo grado del Nivel Primario.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.

Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (70 minutos)

Taller de lectura sobre propuesta DALE

- 1) Presentación de la propuesta DALE a cargo del coordinador.
- 2) Lectura de material DALE, de forma grupal.





¿Cómo surge la propuesta DALE?

Durante muchos años, como maestra de niños en contextos de pobreza, intenté enseñarles a leer y a escribir. Yo me esforzaba mucho, mis niños se esforzaban mucho, pero no aprendían. Ha pasado mucho tiempo, pero sigo sintiéndome en deuda con mis alumnos de aquellos años. Porque no supe enseñarles. Lo que puedo decir en mi defensa, es que nunca dudé de ellos. Nunca atribuí mi fracaso a las capacidades de los niños ni a las características de sus familias. La Dra. Ana María Borzone, que fue mi maestra y la persona que me mostró el camino, me dijo una vez que ella aceptó trabajar conmigo porque yo me acerqué preguntándole qué estaba haciendo mal yo. En ningún momento pregunté qué estaba mal en mis alumnos. El proceso que comencé en ese momento, que me llevó a lograr que mis niños aprendieran a leer y a escribir, me convenció aún más de que si los niños no aprenden, es porque no sabemos cómo enseñarles. "El DALE!", como le decimos familiarmente, es producto de esta convicción, y es una invitación a los maestros de todo el país a no rendirse y a seguir confiando en sus capacidades y en las capacidades de sus alumnos.

¿Qué es la propuesta DALE?

La Propuesta DALE! es un programa que tiene como objetivo enseñar a leer y a escribir a niños en contextos de pobreza que no están avanzando al ritmo de sus pares. Se trata de una propuesta sistemática, que contempla la atención de los niños dos o tres veces por semana, en forma individual o en parejas, durante 25 minutos por sesión. En estas sesiones se conversa, se juega con los sonidos de las palabras, se leen y se escriben textos y palabras.

La propuesta ha sido diseñada en el marco de la perspectiva sociocultural derivada de los trabajos de Vygotski y en base a los resultados de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva de la lectura. Los modelos y teorías predominantes en la psicología cognitiva han sido revisados y adaptados y se han elaborado materiales para el trabajo en 120 sesiones que abarcan el proceso de alfabetización inicial.

Es importante tener en cuenta que esta propuesta no reemplaza la buena enseñanza en el aula. No se pretende con ella revertir la problemática del fracaso escolar, tradicionalmente asociado con el nivel socioeconómico de los niños. El fracaso escolar masivo no se resuelve retirando a los niños de las aulas sino produciendo modificaciones institucionales y pedagógicas que permitan atender la fractura que en muchos casos existe entre la escuela y las comunidades de los niños.





Propuesta DALE!

Ahora bien, aun cuando las prácticas escolares se modifican, un elevado porcentaje de niños que crecen en contextos de pobreza no avanza al ritmo de sus pares. Estos niños suelen presentar trayectorias escolares que incluyen repitencias, derivaciones a los gabinetes escolares y, en muchos casos, al sistema de educación especial, como si se tratara de niños con un déficit para el aprendizaje. Pero ¿puede realmente pensarse que estos niños realmente presentan un déficit de aprendizaje? ¡Son demasiados! Desde la perspectiva del modelo de la "respuesta a la intervención" se considera que no. Dicho modelo plantea que muchos de los niños con diagnóstico de dificultades de aprendizaje no padecen un déficit, sino que, por distintas razones, necesitan una intervención pedagógica más intensiva o ajustada.

En consecuencia, se sostiene que, antes de afirmar que un niño padece un déficit de aprendizaje, se le deben garantizar oportunidades educativas adecuadas. De ahí que se diferencien tres niveles de intervención. El primer nivel contempla la enseñanza en el aula; si un niño no cuenta en el aula con una propuesta de enseñanza que atienda a sus características socioculturales y que incorpore situaciones sistemáticas e intensivas para el aprendizaje, es muy probable que sus dificultades deriven de esta carencia pedagógica. El segundo nivel se refiere a los niños que no logran avanzar en su aprendizaje aun con una instrucción escolar apropiada y que deben ser atendidos en forma más personalizada y sistemática. Solamente los niños que luego de este segundo nivel continúan presentando dificultades son derivados a especialistas, por considerarse que pueden presentar un déficit específico.

El presente programa está destinado a proporcionar a los niños una intervención pedagógica correspondiente al segundo nivel.





¿Cómo interpretamos las dificultades de los niños a los que está destinada la propuesta?

Tal como se señaló, la propuesta está destinada a los niños que crecen en contextos de pobreza y que no aprenden a leer y a escribir al ritmo de sus pares. Se considera que la mayor parte de estos niños no presenta un déficit específico que les impida aprender (no son disléxicos), sino que son víctimas de la falta de oportunidades educativas. Son niños que para aprender necesitaban un apoyo que no tuvieron.

Pero ¿en qué se diferencian estos niños de sus compañeros? ¿Por qué, con la misma intervención pedagógica, sus compañeros aprendieron y ellos no?

En todos los grupos sociales hay niños que aprenden a leer y a escribir sin esfuerzo aparente, en tanto para otros representa una tarea ardua. La mayor o menor facilidad con que un niño aprende a leer y a escribir se relaciona con una serie de factores que interactúan: la motivación, las experiencias previas y las condiciones individuales.

Al hablar de experiencias previas nos referimos a la posibilidad de participar, desde pequeños, en situaciones en las que se lea y se escriba con diversos propósitos, de acceder a libros infantiles y a adultos u otros niños con quienes compartirlos o de asistir a instituciones de nivel inicial con propuestas sistemáticas para promover la alfabetización temprana.

Las condiciones individuales, por su parte, hacen alusión al hecho de que existen diferencias entre las personas en el nivel de desarrollo de las habilidades asociadas con la lectura y la escritura. Estas habilidades, relacionadas, entre otras cosas, con la percepción de sonidos o la memoria verbal, varían entre las personas y pueden facilitar en mayor o menor medida la adquisición de la lectura y la escritura. Las diferencias de habilidades existen en todos los sectores sociales, pero si un niño con menores habilidades asiste a una escuela con abundantes recursos materiales y humanos; si cuenta, de ser necesario, con una maestra particular o un familiar en condiciones de apoyarlo, la vulnerabilidad inicial se supera. En cambio, si los niños con menores habilidades crecen en contextos donde no se les proporciona el apoyo necesario a tiempo, pueden desarrollar dificultades de lectura y escritura. Pero no se trata de niños con un déficit, sino de niños vulnerables que no fueron protegidos. La propuesta fue diseñada para estos niños, con la intención de darles las oportunidades de aprendizaje a las que tienen derecho.

La propuesta DALE! puede tener una función remedial o preventiva. Se considera que es remedial cuando los niños ya han pasado varios años en la escuela sin aprender a leer y a escribir. En esos casos, se ha configurado una dificultad que requiere de una respuesta inmediata, para que el problema no se perpetúe y el niño no siga sufriendo las consecuencias. En otros casos, la propuesta puede ser preventiva. Cuando a mediados de 1er. grado se identifica a un niño que necesita más ayuda que los demás, su atención personalizada le permitirá realizar avances y evitar el dolor de ver que los demás aprenden y él o ella no.





Fundamentos de la propuesta

Los niños que crecen en contextos de pobreza y la escuela

Hemos sostenido que los niños que crecen en contextos de pobreza y que presentan dificultades no han contado con las oportunidades educativas a las que tienen derecho. Esto es así porque los niños no siempre encuentran en la escuela las condiciones necesarias para el aprendizaje. La problemática es compleja y está relacionada con múltiples factores, pero interesa aquí abordar fundamentalmente uno: la distancia entre el mundo social y cultural del niño y la escuela.

Hace ya algunas décadas, las investigaciones sobre el fracaso escolar pasaron de centrarse en el estudio del niño a enfocar la relación entre el mundo cultural del niño y la escuela. Estas investigaciones mostraron que, en el caso de los niños que crecen en contextos de pobreza, suele existir una fractura entre ambos mundos y que tal fractura representa un obstáculo para el aprendizaje.

En ocasiones son múltiples las diferencias entre el ámbito del que proviene el niño y el de la escuela: los niños poseen costumbres diferentes, hablan un dialecto diferente y tienen conocimientos diferentes de los que los maestros presuponen. Pero no son estas diferencias en sí las responsables de la fractura sino el modo en que se las procesa desde la escuela. Si los niños son desvalorizados por sus diferencias, aun cuando asistan a la escuela todos los días están siendo excluidos del aprendizaje.

Para que un maestro pueda acompañar eficazmente a los niños en su aprendizaje es necesario, en primer lugar, que conozca y comprenda las características de sus alumnos y sepa reconocer, pero no juzgar, las diferencias entre los niños de los sectores pobres y los niños de los sectores medios. En la vida de todos los niños hay múltiples riquezas. Pero a veces la sociedad solo parece valorar las de los sectores medios y altos.

Ahora bien, crecer en contextos de pobreza implica diferencias, pero también involucra desigualdad en las oportunidades. En algunos aspectos los niños son sencillamente diferentes y estas diferencias deben ser respetadas. En otros aspectos, los niños más pobres han tenido menos oportunidades, y es la escuela quien debe proporcionárselas.





Diferencia y desigualdad

¿Por qué son diferentes los niños? Los conocimientos que los niños adquieren en sus hogares se relacionan con las prácticas y los valores de su comunidad. En la clase media, donde la lectura y la escritura cumplen un rol central tanto en la organización cotidiana de la vida familiar como, en muchos casos, en la posibilidad de los padres de tener un trabajo, los niños, desde pequeños, experimentan la necesidad, el deseo y la oportunidad de aprender a leer y a escribir. Y es esta inmersión en la escritura desde el nacimiento la que explica la facilidad aparente con la que aprenden. No se trata de que estos niños sean más capaces, sino que, al ingresar en primer grado, llevan seis años aprendiendo a escribir. En otros sectores sociales, las necesidades familiares se satisfacen sin recurso a la escritura, y son otros los conocimientos que adquieren en sus hogares: conocimientos por cierto llenos de riqueza. (...)

¿En qué son desiguales los niños? (...) Sii queremos que todos los niños aprendan a leer y a escribir, debemos ofrecer a sus padres trabajos que requieran de la lectura y la escritura. En este sentido, la exclusión de algunos grupos sociales del acceso al mundo de la alfabetización es una forma de desigualdad. Esto no implica desconocer la riqueza de las otras prácticas habituales en estas familias, pero negarles la necesidad y la oportunidad de leer y escribir deja a sus niños en desventaja respecto de un conocimiento que es central en las sociedades actuales. No se trata de que las familias subestimen la escritura, sencillamente sus vidas no están atravesadas por la escritura como ocurre con las familias de clase media. Y entonces es la escuela la responsable de generar las condiciones para que los niños cuenten con las oportunidades que no han tenido previamente.

¿Qué consecuencias tienen estas diferencias y desigualdades en el proceso de escolarización? Tal como se dijo, si la escuela trata las diferencias culturales como carencias, si desconoce o desvaloriza las experiencias vitales de los niños, construye una barrera que los excluye y obstaculiza el aprendizaje. Y si la escuela desconoce que los niños han tenido menores oportunidades de aprendizaje de la lectura y la escritura y no asume la responsabilidad de ayudarlos a recorrer el camino no transitado previamente, también contribuye a la exclusión. En ocasiones, los niños más pobres llegan a la escuela sin conocer las letras, sin saber usar un cuaderno, sin experiencia con los lápices; llegan a la escuela sin conocer rimas, sin haber jugado con las palabras, sin reconocer palabras que empiezan igual o sin saber escribir su nombre. Esta realidad no puede ser motivo de queja sino de trabajo: trabajo para que se proporcione a los niños un nivel inicial que les permita avanzar en el proceso de alfabetización temprana y trabajo para enseñar en primer grado lo que no se aprendió antes. Si la propuesta de enseñanza no tiene como punto de partida el nivel de conocimientos en el que los niños se encuentran, no habrá aprendizaje.





El proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Por qué es tan importante el hecho de que la lectura y la escritura formen o no parte de las prácticas de una comunidad? Porque los niños no adquieren el conocimiento por el mero contacto con las palabras escritas. El niño no aprende a leer porque alguna vez haya llegado un diario a su casa o porque haya palabras escritas en los envases de los productos que se compran. No se aprende a leer por mera exposición a la escritura; se aprende participando de situaciones en las que la lectura y la escritura tengan una función y en las que un adulto o un niño mayor puedan mediar.

Se aprende con otros

El niño aprende en la medida en que un adulto organiza una situación de modo tal que el niño tenga la oportunidad de participar según sus posibilidades, pero sintiéndose parte de un proceso de escritura o de lectura genuino. Cuando una madre y su hijo escriben un texto y el niño lo firma, cuando la hermanita escribe el nombre para que el más pequeño lo copie debajo de su dibujo, cuando un niño escribe su nombre en las invitaciones a su cumpleaños, está experimentando el modo en que la escritura modifica su vida, y participa en esos eventos según sus posibilidades. En esta participación se produce el aprendizaje. Y el aprendizaje se produce porque el niño podrá eventualmente hacer, solo, aquello que hoy hace con otro.

DALE! es una propuesta diseñada en torno a situaciones que un adulto comparte con uno o dos niños. Inicialmente, es el adulto quien hace la mayor parte del trabajo. Pero, con el tiempo, es cada vez más lo que el niño hace y cada vez menos lo que realiza el maestro. A lo largo de este cuadernillo retomaremos esta concepción en distintas oportunidades.

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura

Los distintos componentes del proceso de alfabetización

Uno de los primeros aspectos vinculados con el acceso a la alfabetización se relaciona con el ingreso al mundo de la escritura. Muchos niños crecen en hogares llenos de libros y palabras escritas, y desde muy temprano sienten que la escritura puede ser interesante y placentera y que vale la pena hacer el esfuerzo de aprender a leer y a escribir.

Para otros niños, en cambio, la escritura es parte de un mundo que conocen poco. La primera tarea de todo docente, independientemente de la edad que tengan sus alumnos, es convencerlos de que vale la pena ingresar al mundo de la escritura, ese mundo donde viven las princesas y los caballeros, los piratas y los dragones, pero también los dinosaurios y los planetas. La frecuentación de libros en general y la lectura de cuentos en particular suelen ser la mejor puerta de entrada al mundo de las palabras escritas.





Habilidades de nivel inferior y superior

Todos los docentes que hayan transitado el sistema educativo en los últimos años se habrán enfrentado a los debates en torno a si enseñar o no las letras, si trabajar o no con palabras aisladas, si empezar por palabras o por textos. En el marco de la psicología cognitiva se considera que es un debate mal planteado. No se trata de decidir si trabajar con textos, con palabras o con letras sino de entender cuándo trabajar con cada una de esas unidades y para qué.

La distinción fundamental se produce entre habilidades de nivel superior, es decir, relacionadas con el desarrollo discursivo, con la comprensión y la producción de textos, y las habilidades de nivel inferior, relacionadas con la adquisición del sistema de escritura, es decir, con la lectura y la escritura de palabras. Cada uno de esos aprendizajes tiene una lógica propia. Usar los textos para aprender a leer y a escribir palabras suele tener como consecuencia que los textos no son abordados en su especificidad, no son tratados como lenguaje para comprender sino como excusas para sacar palabras. O, si se eligen buenos textos, con historias interesantes, muchas veces contienen palabras demasiado difíciles, que los lectores y escritores principiantes no pueden abordar.

Para que el proceso de aprendizaje se desarrolle adecuadamente, es necesario que incluya trabajo con textos, con palabras y con letras, pero cada uno en función de su especificidad. En la propuesta DALE! se escriben textos en base a los relatos de los niños, se leen cuentos, pero también se trabaja con palabras y se aprende a reconocer y a trazar las letras.

Adquisición del sistema de escritura

¿Es importante enseñar letra por letra?

¿Por qué si pone la S de MESA no pone la S de PASTO?

¿Por qué si un chico conoce todas las letras no escribe palabras completas?

¿Por qué puede escribir una palabra pero no la puede leer?

Tradicionalmente, los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura ponían gran énfasis en la enseñanza de las letras. La lógica era sencilla: escribir es ponerles letras a las palabras orales. Los chicos ya saben hablar, es decir, dominan los sonidos de la lengua, por lo que si les enseñamos las letras, ya sabrán escribir. Pero la realidad indicaba que no era tan fácil, especialmente entre los niños que llegaban a la escuela con menores experiencias previas de lectura y escritura. En ocasiones, se buscaba la solución haciéndoles copiar renglones y renglones de letras, con la esperanza de que finalmente aprendieran al menos a reconocer y trazar algunas grafías. Pero tampoco resultaba. ¿Por qué?

Para aprender a leer y a escribir, los niños deben comprender que nuestro sistema de escritura está regido por el principio alfabético, el cual establece que —con muy escasas excepciones— a cada sonido de la lengua (fonema) le corresponde una letra (grafema). Parece, entonces, que los métodos tradicionales se





olvidaban de una parte de este principio: se dedicaban a enseñar las letras pero ¿qué pasaba con los sonidos? Algunas variantes de estos métodos que incluían la enseñanza de los sonidos de las letras.

Cuando los niños interactúan con adultos alfabetizados y disfrutan de canciones y juegos con las palabras desde pequeños, la conciencia fonológica comienza a desarrollarse tempranamente y sin esfuerzo: los niños reconocen palabras que riman, palabras que comienzan con la misma sílaba o con el mismo sonido. Pero quienes no han tenido estas oportunidades en sus hogares deben encontrarlas en la escuela.

Gradualmente, los niños acceden a reconocer la unidad más difícil de deslindar, el fonema, es decir, el sonido aislado. Con excepción de las vocales, los fonemas siempre se pronuncian "pegados" unos a otros, en una sílaba. Así, las sílabas SA, CHE, cuentan con dos fonemas (pensar en los sonidos, no en las letras) y las sílabas MAN o TEL tienen tres fonemas cada una.

El fonema no solo es la unidad más difícil de reconocer, también es la unidad fundamental para la escritura, porque en un sistema alfabético las letras representan fonemas. Si un niño, como Carlos en el ejemplo, no reconoce el fonema /c/, ciertamente no va a escribir la letra C en la palabra CABALLO. Por eso el reconocimiento de los fonemas es el aspecto más importante —y el más complejo— del aprendizaje de la escritura y por eso tendrá un lugar central en esta propuesta.

¿Y las letras? El énfasis en los sonidos de las palabras no debe hacer olvidar la enseñanza de las letras. Los niños con muchas oportunidades educativas en sus hogares y jardines de infantes aprenden a reconocer y trazar las letras desde pequeños, durante sus juegos. No es el caso de los niños que crecen en contextos de pobreza, para los sonidos de las letras sino los sonidos... de las palabras. ¿Qué quiere decir esto?

El mayor desafío del aprendizaje de la escritura de palabras no reside en conocer las letras y sus sonidos; por supuesto que se trata de un conocimiento fundamental —al que nos referiremos más adelante—, pero no es el más difícil de adquirir. La habilidad más compleja, la que hace que muchos niños tengan dificultades para aprender a leer y a escribir es la habilidad de analizar, de descomponer en sonidos la palabra oral. Los niños pueden saber pronunciar una palabra, pero eso no significa que tengan la capacidad para analizarla y reconocer los sonidos que la forman. Veamos un ejemplo:

Carlos quiere escribir: CABALLOS Carlos dice: ca ba llo. Caaa. La A

Es difícil pensar que Carlos no conoce la letra C o su sonido. Pero cuando dice "caaa" solo reconoce el sonido de la A. No es consciente de que esa sílaba está formada por otro sonido además de la vocal; por eso no lo escribe. Si no reconoce que "ca" tiene dos sonidos, no podrá entender por qué lleva dos letras; si no asocia que hay dos letras porque hay dos sonidos, no logrará comprender el principio alfabético, el principio que pone todo el sistema en funcionamiento. Por eso resulta tan importante que mejore su





habilidad para analizar los sonidos de las PALABRAS.

La habilidad para reconocer y operar con los sonidos de las palabras se denomina conciencia fonológica y desde hace unos treinta años es reconocida por los investigadores del área como uno de los factores centrales en el aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto en los niños que aprenden aparentemente sin esfuerzo como, en quienes la enseñanza sistemática de las correspondencias fonema-grafema en la escuela es fundamental. Como se notará, no nos referimos a enseñar las letras sino las correspondencias.

¿Cuál es la diferencia?

La diferencia no está en qué enseñamos, sino en cómo. La enseñanza de las letras aisladas les quita la funcionalidad. Las convierte en formas gráficas sin sentido y obliga a los niños a aprender una serie de nombres cuya utilidad se desconoce. Los niños pueden saber que "esta es la EME, esta es la PE", aunque eso no implica saber que esa EME se corresponde con el primer sonido de la palabra MANO. Es la correspondencia entre la grafía M y el sonido "m" lo fundamental para la adquisición de la escritura. Las letras deben enseñarse en el marco de las palabras que las incluyen, y deben presentarse a partir del análisis oral de esas palabras. De allí debe desprenderse su sonido y su grafía.

La presentación de las correspondencias Luego de un juego en el que los niños pensaron palabras que empezaran con "mmm", la maestra señaló: Maestra: Entonces "mesa", "Marina", "Milagros" y "mano" empiezan igual. Empiezan con "mmmm". Y ese sonido se escribe así: M.

En un estudio realizado con niños de ocho a doce años con dificultades de aprendizaje de la escritura encontramos que estos leían y escribían al nivel de niños de primer año, pero su conocimiento de las correspondencias era aún inferior al de niños de primero. ¿Por qué? En algunos casos, no conocían el nombre ni el sonido de las letras presentadas. Pero en otros casos habían establecido correspondencias erróneas. Así, por ejemplo, la P era "la pa", la L, "la le".

Esta conducta, que puede resultar esperable en un niño pequeño, no lo es, por ejemplo, en uno de once años, especialmente porque tales correspondencias erróneas determinaban que el niño no pudiera leer. Cuando se le presentaba la palabra PELO, decía: "pa e le o". Muchas veces, cuando un niño pequeño señala la letra P y dice "esta es la pa", algún adulto u otro niño le indica el sonido correcto. Los niños de este estudio no habían contado con una persona que les proporcionara esa ayuda.

A los niños con dificultades suele costarles retener las correspondencias que se les enseñan. Es fundamental tener en cuenta que las correspondencias se aprenden cuando son efectivamente utilizadas para escribir palabras. Si en lugar de incrementar la cantidad de palabras que escribimos con un niño con dificultades, lo mantenemos repitiendo el trazado de letras, reducimos, en lugar de aumentar, las posibilidades de que aprenda.





Escribir palabras

Leila está escribiendo, junto con su maestra, la oración: LEILA CUIDA A SU HERMANA.

Maestra: Cuida.

Leila: Cu, cu, la U.

Maestra: Escuchá. Antes de la U hay otra: "ccc".

Leila: C, c. La de GATO.

Maestra: Es parecida a la de GATO pero no es. La de GATO suena "ggg". En CUIDA suena "ccc".

Leila: No sé.

Maestra: La C, la de CASA. Leila: ¡Ah!, la de CAMILA.

Maestra: ¡Claro! Escribila.

Leila: ¿Y cuál es la de CAMILA?

El ejemplo de Leila sintetiza la mayor parte de las dificultades que suelen encontrar los niños al escribir palabras y pone en evidencia los diversos subprocesos (deslindar los sonidos, identificar los fonemas, establecer las correspondencias) que todos hacemos al escribir pero que, cuando el aprendizaje se produce sin dificultades, no resultan evidentes. Sin embargo, estos subprocesos tienen lugar y es fundamental reconocerlos porque, en los niños con dificultades, cada uno de estos subprocesos puede presentar problemas.

Deslindar los sonidos

Maestra: Cuida.

Leila: Cu, cu, la U.

Maestra: Escuchá. Antes de la U hay otra: "ccc".

La primera dificultad que enfrenta Leila es la de deslindar el sonido "c" de la sílaba CU. Para Leila, la sílaba es una unidad indivisible, no diferencia en ella los dos elementos que la forman (fonema c y fonema u), solo reconoce el sonido que resulta más saliente, más claro: la vocal. La ayuda que le da la maestra está destinada a que, en primer lugar, pueda deslindar los dos sonidos. Para ayudar a los niños en este aspecto la maestra recurre a la prolongación de los sonidos, esto es, a una forma de pronunciación que consiste en sostener (mmmmmeeeeeeeesssssssaaaaa) o repetir el sonido (cuando el sonido no es prolongable, se lo repite: "c, c, c" o "p, p, p") hasta que el niño pueda separarlo.





Identificar los fonemas

Leila: C, c. la de GATO.

Maestra: Es parecida a la de GATO pero no es. La de GATO suena "g g g", en CUIDA suena "c c c".

Leila: No sé.

Maestra: La C, la de CASA. Leila: ¡Ah!, la de CAMILA.

Aunque Leila logre deslindar el sonido y pronunciarlo en forma aislada, no lo identifica (confundo "c" con "g"). Este aspecto del proceso es muy difícil de comprender para un adulto alfabetizado, que reconoce un sonido cuando lo pronuncia, pero no siempre es así con los niños. Para aproximarnos a las difícultades de estos niños, debemos pensar en situaciones en las cuales oímos un sonido que no logramos identificar (*véase recuadro*). Algunos niños enfrentan esta difícultad aun cuando ellos mismos pronuncien el sonido.

Es importante señalar que la confusión entre sonidos no se produce al azar. Los niños confunden fonemas que resultan similares. Los sonidos no son unidades indivisibles. Cada sonido está formado por rasgos, y estos rasgos son compartidos por más de un fonema. Comparten rasgos (p- t, g- c, c- j, etc.). Para ayudar a los niños a identificar el sonido suele insistirse en que el propio niño lo pronuncie. Así, haciendo consciente su propia articulación, se ayuda a que pueda identificarlos mejor.

Establecer las correspondencias

Leila: ¡Ah!, la de CAMILA.

Maestra: ¡Claro! Escribila Leila: ¿Y cuál es la de CAMILA?

Finalmente, una vez que el sonido fue deslindado y se identificó el fonema, se debe establecer la correspondencia entre ese fonema y la grafía que lo representa en la escritura. Reiteradamente hemos visto a niños que, luego de identificar el fonema, no saben qué letra le corresponde.

La estructura de la sílaba

Cuando los niños avanzan en los subprocesos mencionados, logran escribir en forma completa palabras sencillas, es decir, palabras cortas que incluyen sílabas con una estructura fonológica simple (sílabas formadas por una consonante y una vocal).

Si las palabras incluyen sílabas más complejas, los niños tienden a disminuir su desempeño. Para los niños con dificultades, la presencia de sílabas con estructura consonante + vocal + consonante (CAS, MUR, TON) o que presentan grupos de consonantes (PRE, FRA, GRI) constituye un obstáculo tan significativo que, de hecho, utilizaremos la escritura de este tipo de palabra como criterio diagnóstico.





Fonología y ortografía

Juan escribe con su maestra:

Maestra: BOTELLA.

Juan: Bo, bo.

Maestra: A ver, ¿qué sonidos escuchás? Bo, b, b.

Juan: ¿Cuál es la "b"? Maestra: La de BEBÉ.

Juan:¿Esa del cartel?

Rubén escribe con su maestra:

Maestra: BOTELLA.

Rubén: ¿Con B larga o con V corta?

Maestra: Con B larga.

Juan y Rubén tienen la misma duda: con qué letra empieza la palabra BOTELLA. Sin embargo, la naturaleza de su duda es totalmente diferente: Juan todavía está intentando analizar las palabras, identificar los fonemas y establecer las correspondencias. En cambio, Rubén ya no tiene ese problema; su dificultad es ortográfica. Él ya identifica los fonemas y conoce las correspondencias, pero, además, sabe que la relación entre fonemas y grafemas no siempre es tan directa: en ocasiones más de un grafema puede representar al fonema y es necesario saber cuál. Con el objeto de diferenciar la problemática central para cada uno de estos niños, decimos que en Juan el aspecto crítico es el análisis fonológico (los sonidos de las palabras); en cambio, para Rubén la dificultad pasa por la ortografía.

Aunque los niños presenten dudas ortográficas desde temprano, generalmente la verdadera preocupación por la ortografía comienza cuando se ha avanzado en el dominio del mecanismo fonológico de análisis de las palabras.





La lectura

En medios académicos y educativos circulan muchas concepciones sobre la lectura que hoy sabemos son erróneas y que es necesario aclarar para poder ayudar a los niños con dificultades.

Así, por ejemplo, se ha sostenido que los adultos no necesitamos reconocer todas las letras para leer. Basándose en el hecho de que los adultos alfabetizados reconocemos palabras a golpe de vista, hay quienes deducen que hacer pasar a los niños por el arduo trabajo de la lectura letra por letra y por el proceso de silabeo, carece de sentido.

Esta concepción presenta varios errores. El primero concierne a cómo leemos los adultos: aunque parezca que no procesamos letra por letra, está demostrado que sí lo hacemos, pero se hace a tal velocidad y con tal automaticidad, que no somos conscientes de ello.

Pero el error más grave consiste en confundir al experto con el aprendiz. Veamos una analogía. Si un profesor de computación observa a un adolescente usar una computadora comunicándose con cuatro amigos a la vez en distintas pantallas, le parecerá ciertamente absurdo incluir el manejo del mouse en un curso de computación; pensará que resulta tan sencillo que no se justifica diseñar ejercicios para que los alumnos lo dominen. Pero si el curso está destinado a adultos sin experiencia en computadoras, el manejo del mouse puede demandar más de una clase. Que alguien domine y automatice una habilidad no debe hacer creer que todos los principiantes la aprenderán sin esfuerzo.

En el caso de la lectura, los adultos alfabetizados hemos automatizado el proceso lector a tal punto que apenas posamos nuestros ojos sobre una palabra la reconocemos, pero eso no significa que siempre haya sido así. Nuestro desempeño actual es producto de muchísimas horas de lectura que en su inicio fue letra por letra y luego sílaba por sílaba. Es hoy un hecho reconocido entre los investigadores que para aprender a leer primero hay que aprender a recodificar (es decir, a convertir a cada letra en el fonema que le corresponde). Por supuesto que el objetivo del aprendizaje de la lectura es alcanzar la lectura veloz y fluida, dado que solamente resulta posible comprender un texto si lo leemos lo suficientemente rápido; pero este tipo de lectura es un punto de llegada, no de partida.

En los siguientes apartados analizaremos en detalle cómo se adquiere la lectura de palabras y cómo se articula este proceso con la comprensión de textos.





La lectura de palabras

Aprender a leer palabras es un proceso similar y en parte simultáneo al de escribir, pero leer y escribir no son lo mismo. Generalmente, los niños logran escribir palabras en forma completa antes de poder leerlas. Leer palabras implica varios subprocesos: identificar la letra, establecer la correspondencia y sintetizar los sonidos, esto es, formar la sílaba a partir de los fonemas individuales. Cada uno de estos pasos puede ser fuente de dificultad.

Al principio del aprendizaje, aun cuando hayan avanzado un poco en la escritura de palabras, los niños no pueden leer y tienden a "adivinar" las palabras en base a una letra inicial. Cuando ven MESA dicen "mano" o cuando se les presenta PELOTA dicen "papá" o "pato".

A medida que avanzan en el proceso, comienzan a leer lentamente y con esfuerzo. De manera gradual logran leer palabras cortas y con letras que conozcan bien. Las palabras largas y las palabras con sílabas complejas resultan un obstáculo.

Un niño lee una serie de palabras: MESA: me sa, mesa. CAMISA: ca mi sa, camisa. BALSA: ba, ba le sa, ¿lesa?

Por más que reconozcan adecuadamente las letras, sintetizar (formar, unir) la sílaba no resulta sencillo para los niños. La sílaba simple (consonante + vocal) no presenta mayores dificultades, pero las que tienen una estructura más compleja (consonante + vocal + consonante: MAN, PER, TON, o consonante + consonante + vocal: BRA, GRE, TRI) constituyen –también en la lectura– un desafío. Es muy importante controlar y graduar la dificultad que plantean las sílabas de las palabras que se presentan a los niños.

Tal como se señaló, aprender a leer es más complejo que aprender a escribir. Esto se debe, fundamentalmente, a que el resultado del análisis de una palabra, al escribir, se va registrando en el papel; en cambio, el resultado de la síntesis de las sílabas durante la lectura debe retenerse en la memoria. En efecto, un niño que quiere escribir la palabra ROSA puede ir identificando cada sonido y escribiendo cada letra. Una vez que escribe una letra (R, por ejemplo), su atención se destina a las letras que siguen; en cambio, al leer, el niño que identifica el sonido de una letra y que la une a la siguiente (RO) debe retener esa sílaba en su memoria mientras analiza la sílaba siguiente y luego debe recordar ambas sílabas para sintetizar la palabra.

Al ser el esfuerzo de memoria tanto mayor al leer que al escribir, el niño solamente logra empezar a leer cuando ya ciertas partes del proceso (como reconocer las letras y establecer las correspondencias) se han vuelto más veloces, gracias a la experiencia que adquirió al escribir. Y es la práctica reiterada de la lectura la que hace que el proceso se vuelva más veloz y fluido.





La lectura de textos

Aunque la lectura de las palabras sea veloz y fluida, es posible que el niño no comprenda lo que lee, porque comprender un texto implica mucho más que reconocer las palabras que lo forman: es formar una representación mental del contenido de ese texto. Para ello es necesario comprender las ideas que el autor buscar transmitir. Veamos un ejemplo en base a un texto muy sencillo:

Para comprender este texto es necesario tener información previa sobre los piratas; por ejemplo, saber por qué la situación transcurre en un barco y, para ello, se debe conocer cuál era la ocupación de los piratas. También puede resultar útil la noción de que (diga lo que diga Serrat), los piratas no solían ser las personas más delicadas y afectuosas del mundo. Todo ello creará el contexto en el cual comprender la historieta. Esta información es la que denominamos conocimiento previo, es decir, el conocimiento con que el lector se acerca al texto. Antes de leer el texto, es importante, en el marco de una conversación, asegurarse de que el niño tenga presente este conocimiento.

Pero todavía cuando el niño tenga el conocimiento previo necesario, puede no entender lo que sucede. Ello se debe a que todos los textos, además de la información explícita, suelen contener información implícita, que no está escrita pero que es necesaria para comprender el texto. Esa información la completa el lector mediante una inferencia.

En el caso de las historietas, parte de la información puede estar presentada en las ilustraciones. En el texto del ejemplo, cuando se dice "Pirata camina rápido", el lector debe inferir que el pirata camina rápido porque está trastabillando debido a que se resbaló con el agua. Los niños no siempre realizan estas inferencias espontáneamente, por lo que es necesario que el maestro los ayude a hacerlas.

En síntesis, cuando hablamos de aprender a leer estamos hablando de dos procesos que se desarrollan en paralelo: aprender a leer palabras y desarrollar a comprensión lectora. Para trabajar sobre ambos procesos, en la propuesta DALE! se proponen dos secuencias de desarrollo simultáneo:

- 1) Actividades para aprender a leer palabras y para leer palabras cada vez con mayor precisión y velocidad
- 2) Desarrollar la comprensión lectora: Escuchar cuentos leídos por otros. Leer textos breves. Leer textos más extensos¹

¹ - Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE. Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir /* Beatriz Diuk; Ilustrado por Eugenia Suárez. - 2a ed. - Beccar: Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social; Buenos Aires: Fundación Perez Companc. Pp.1-17





Actividad 2: (70 minutos)

Reflexión sobre las dificultades en el proceso de alfabetización

 a) Pensamiento en acción en pequeños grupos de participantes. Elaboración de recursos de síntesis, a elección.

Actividad 3: (40 minutos)

Análisis de niveles de dificultad.

a) Análisis en pequeños grupos, guiados por el coordinador.

La propuesta

Esta propuesta pretende contribuir a crear las condiciones adecuadas para la atención de los niños que no han avanzado en su aprendizaje al ritmo de sus pares:

- Contempla la atención de los niños en forma individual o en pequeños grupos (no más de tres niños del mismo nivel de conocimientos).
- Las sesiones deben tener una frecuencia de dos o tres veces por semana y no deben durar más de veinte o veinticinco minutos. Si las sesiones se extienden, los niños se fatigan y no se aprovecha el tiempo.
- ➤ La atención personalizada tiene por objeto ajustar muy rigurosamente el tipo de trabajo que se propone a lo que el niño necesita.
- > El primer objetivo de las maestras debe ser crear un ambiente en el que el niño se sienta cómodo y confiado. En ningún momento debe el niño sentirse evaluado sino acompañado.
- ➤ En el espacio de esta propuesta, el aprendizaje es un desafío que la maestra y el niño asumen conjuntamente.

El diagnóstico

Los niveles de conocimiento de los niños

En la propuesta DALE! las actividades se organizan en tres niveles en función de los conocimientos de los niños. El proceso de diagnóstico tiene por objeto identificar en qué nivel se encuentra cada niño.

Luego de evaluar a una cantidad considerable de niños, observamos que, al analizar su escritura, los niños con distinto nivel de dificultad se diferenciaban en su posibilidad de escribir palabras que incluyen sílabas con diferente grado de complejidad. Por ello utilizamos la escritura de palabras como indicador para asignar los niveles.

Nivel 1: niños que no pueden escribir palabras sencillas (no más de dos sílabas de estructura consonante + vocal) en forma completa.





Nivel 2: niños que pueden escribir en forma independiente y completa palabras cortas (dos sílabas) con estructura silábica simple (consonante + vocal) pero que presentan dificultades al escribir palabras con sílabas con estructura consonante + vocal + consonante.

Nivel 3: niños que pueden escribir en forma completa las palabras con sílabas de estructura con estructura consonante + vocal + consonante pero que encuentran dificultades en las palabras con grupos consonánticos (consonante + consonante), tales como TIGRE, BRISA o TREN.

La escritura de palabras de distinto nivel de complejidad es un indicador, una conducta visible que no agota la problemática de los niños de cada nivel, pero que nos sirve para clasificarlos.

El proceso de diagnóstico

La sesión de diagnóstico, como primera sesión de trabajo con el niño o la niña, tiene que ser una sesión para conocerse, para que el niño comience a contar quién es, qué le interesa, qué le gusta. Es el principio de un diálogo, el inicio de la construcción de un espacio compartido. Es por ello que no puede ser un momento de evaluación sino de trabajo conjunto.

Al comenzar la sesión se le explica al niño que se trata del primer encuentro de un proceso en el que se apoyará su aprendizaje y se le pide que relate algún hecho que le haya sucedido o se le pregunta sobre sus hábitos y gustos. Tal como se hará en sesiones posteriores, en base al relato del niño la maestra elaborará una frase, que se escribirá en forma compartida.

Durante este trabajo, la maestra obtendrá la información sobre el nivel de conocimientos del niño en base a la observación de su desempeño, no en base a una prueba a administrar. En el caso de que después de escribir la oración la docente aún tenga dudas respecto del nivel del niño, puede pedirle que escriba unas pocas palabras al dictado.

Dictado sugerido

Se comienzan dictando las siguientes palabras: MAMÁ - SAPO – LUNA – PALOMA – CAMISA Si el niño omite letras en estas palabras, se lo asigna al nivel 1.

Si las escribe correctamente, se le dictan palabras más complejas: TINTA – CARTA – TORTUGA – DEFENSA - MANTECA Si produce errores al intentar escribir estas palabras, el nivel del niño corresponde al nivel 2.

Si las escribe correctamente, se continúa el dictado: PLUMA – TIGRE – SOBRINO - NEBLINA Nuevamente, si comete errores, el niño es asignado al nivel 3.

Si escribe correctamente estas palabras, hay que pensar que el niño no necesita el programa DALE! Podría





suceder, sin embargo, que necesitara algún componente de la propuesta, por ejemplo, la ejercitación para el desarrollo de la fluidez lectora. En ese caso, con ese niño se trabaja específicamente el aspecto necesario.

Las sesiones

Las sesiones están organizadas en tres momentos, que presentamos a continuación.

Primer momento: Conversar y escribir

La conversación

En el primer momento tiene lugar una conversación con el o los niños sobre situaciones o aspectos de su vida cotidiana. El objetivo de esta conversación es múltiple:

- > profundizar el conocimiento que la docente tiene del niño,
- > estrechar el vínculo entre el niño y la docente,
- hacer de la vida y las experiencias del niño el tema de escritura,
- > conversar y escribir,
- > escritura,
- > juego con palabras,
- > escritura en el cuaderno del alumno,
- lectura.

La escritura de una oración o un texto breve

Los eventos relatados por el niño se sintetizan en una oración (o en un texto breve, en el caso de los niños más avanzados). Esta oración es escrita en forma compartida por el niño y la maestra. Para escribir esta oración, en el Cuadernillo del Alumno, al comenzar cada sesión hay un espacio titulado MIS HISTORIAS.

Inicialmente, es la maestra quien formula la oración, asegurándose de que se trate de una frase breve, que el niño pueda escribir con ayuda. Con el tiempo, los niños van colaborando en la formulación de la oración o el texto a escribir.

La escritura compartida o "compartir el lápiz" es una estrategia que consiste en que maestro y niño escriban en forma colaborativa. En principio, es el docente quien va recordando la oración que están escribiendo, de ser necesario prolonga los sonidos, ayuda al niño a identificarlos y a establecer las correspondencias. El maestro puede incluso ofrecerse a ser él quien escriba y, gradualmente, va invitando al niño a que escriba más y más letras.

Es importante recordar que el aprendizaje se produce en el marco de la transferencia de la responsabilidad. Al principio es el docente quien realiza la mayor parte del trabajo y, con el tiempo, el niño asume más y





más tareas.

Por supuesto, hay que enfrentar el desafío de contener la ansiedad y confiar en que la transferencia ¡se va a producir!

Segundo momento: Escritura

El objetivo del segundo momento es abordar específicamente los aspectos de la escritura de palabras en los que el niño presenta más dificultades. Tanto en el Nivel 1 como en el Nivel 2 se comienza con un juego, en el cual los niños deben identificar palabras en base a su sonido inicial. Estos juegos tienen por objeto facilitar el desarrollo del análisis de palabras y, además, proporcionar un contexto para las palabras, que luego se escriben en el cuadernillo. Los juegos para cada sesión se presentan en el CUADERNILLO DE JUEGOS.

Luego del juego, se escriben algunas de las palabras en el CUADERNILLO DEL ALUMNO. Las palabras incluidas en el cuadernillo han sido muy cuidadosamente seleccionadas de modo tal de incrementar la dificultad gradualmente. Se sugiere, en consecuencia, respetarlas.

En el nivel 1 y el nivel 2, así como en algunas actividades del nivel 3, es fundamental que en el momento de escribir las palabras en el cuadernillo se promueva un análisis muy sistemático de los sonidos de las palabras. Para ello, se utiliza la siguiente dinámica:

- ➢ el docente DALE! va pronunciando la palabra que se quiere escribir, prolongando los sonidos.
 Simultáneamente, va trazando una rayita por cada sonido.
- > el docente y el niño prolongan conjuntamente los sonidos, señalando las rayitas correspondientes al sonido que van diciendo.
- el niño escribe la palabra trazando una letra sobre cada rayita.

A medida que se avanza en el proceso de aprendizaje se incluyen situaciones de escritura de oraciones y textos.

Tercer momento: Lectura

El tercer momento es el momento de la lectura. Las situaciones que se proponen para este momento también varían en función del nivel de los niños.

En los primeros encuentros del Nivel 1, el docente lee un cuento a los niños. El objetivo de estos cuentos es promover el ingreso de los niños al mundo de la escritura. En el CUADERNILLO DEL ALUMNO se presenta un cuento por sesión.

A partir de la sesión 15 se incluyen en el CUADERNILLO DEL ALUMNO una serie de ejercicios en los





cuales se presenta un dibujo y tres palabras muy similares (por ejemplo, el dibujo de un ovillo de lana y las palabras LATA, LAJA, LANA). Los niños deben seleccionar la palabra que corresponde al dibujo. El objetivo de esta actividad es ayudar a los niños a comenzar a hacer corresponder la oralidad con la escritura (es decir, lo que se dice con lo que está escrito). Así, en base al dibujo el niño sabe que debe buscar la palabra LANA, la va pronunciando y siguiendo la palabra escrita. Pero al llegar a la tercera letra (por ejemplo, la T en lata) se da cuenta de que no coincide con la palabra que busca (lana) e intenta con la escritura siguiente.

En los últimos encuentros del nivel 1 se introduce el juego de la ventanita. En este juego el docente escribe una palabra en una hoja y la cubre. Destapa la primera letra y junto con el niño pronuncian el sonido. Luego destapa la letra siguiente, pronuncian el sonido y sintentizan la sílaba. Se realiza el mismo proceso con la segunda sílaba, y finalmente se pronuncia la palabra completa.

En el Nivel 2 se abordan en paralelo dos aspectos del proceso lector. Por un lado se leen listas de palabras. La propuesta es invitar al niño a leer estas palabras lo más rápidamente posible. Se puede registrar el tiempo, invitar al niño a practicar las palabras y leerlas nuevamente, buscando reducir el tiempo que se tarda en leer. El objetivo de este trabajo es que los niños incrementen la precisión y la velocidad en la lectura. Precisión y velocidad son dos componentes fundamentales (junto con la entonación) de la fluidez lectora.

Pero además, la propuesta DALE! busca proporcionar a los niños la oportunidad de ser lectores genuinos de textos. Ahora bien, no es sencillo que un niño con habilidades lectoras muy limitadas pueda leer textos. Es por ello que se elaboró el libro Historias y Juegos. En este libro, se cuentan historias breves con apoyo de las ilustraciones y recurriendo a oraciones cortas (y con palabras seleccionadas por tener un nivel de dificultad creciente). Si bien en el mercado existen libros de este tipo, suelen estar destinados a niños pequeños, por lo que los temas que abordan y sus ilustraciones no se adaptan a los niños del DALE! que suelen tener más de 8 años.

Antes de leer los textos del libro Historias y Juegos los docentes deben activar el conocimiento previo apropiado. La primera lectura estará a cargo del docente y el foco estará puesto en promover la comprensión de la historia por parte del niño. A continuación, si el nivel lector del niño es muy bajo, se hace una lectura a coro. Si no, se pasa directamente a la lectura independiente por parte del niño como parte del proceso de lecturas repetidas destinado a mejorar la fluidez lectora.

En el nivel 3 se continúa trabajando con listas de palabras cada vez más complejas, que los niños deben leer y releer para reducir su tiempo lector. Asimismo, se trabaja con textos breves, de muy fácil comprensión, con el objeto de promover la fluidez lectora. El docente realiza la primera lectura para garantizar la comprensión y luego lee el niño.





La tarea

Una de las primeras implementaciones piloto del programa se realizó en una escuela rural del noroeste argentino. Allí nos encontramos con una dificultad: retirábamos a los niños durante 20 minutos por lo que, cuando volvían al aula, el grupo se encontraba en la mitad de una actividad. La tarea de las docentes de aula era suficientemente compleja sin que, además, tuvieran que interrumpir su trabajo para poner en tema al niño recién reintegrado al aula. Fue por ello que decidimos elaborar una serie de actividades que retomaran lo que el niño había hecho en la sesión, para que pudiera trabajar en forma independiente dentro del aula. Estas actividades se convirtieron en "la tarea del DALE!". Algunas maestras de grado promovieron que los niños realizaran la tarea y otras no. Pero pronto descubrimos que los niños del programa amaban la tarea, probablemente porque era la primera en mucho tiempo que entendían y podían resolver solos. La tarea, que se entrega a los niños al finalizar cada sesión, se convirtió así en parte consustancial del programa DALE!

La tarea correspondiente a cada sesión se presenta en un sobre incluido en el CUADERNILLO DEL ALUMNO².

Actividad 4: (30 minutos)

Reflexión sobre la enseñanza de la escritura

a) Elaboración de soluciones alternativas según propuesta DALE.

Dicha actividad se realizará entre todos y será dirigida por el coordinador

Actividad 5: (60 minutos)

Acuerdos entre todos

b) Elaboración de un recurso de síntesis sobre propuesta según niveles de dificultad. Entre todos.

A modo de cierre

Estrategia de evaluación del encuentro. Dirige el coordinador

"La palabra justiciera"

_

² Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE. Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir /* Beatriz Diuk; Ilustrado por Eugenia Suárez. - 2a ed. - Beccar: Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social; Buenos Aires: Fundación Perez Companc. Pp.18-22





Materiales de referencia

Borzone, A. M. y C. R. Rosemberg (comps.) (2000). Leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE. Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir* / Beatriz Diuk; Ilustrado por Eugenia Suárez. - 2a ed. - Beccar: Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social; Buenos Aires: Fundación Perez Companc

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: Ediciones B.

Cybergrafía:

Diuk, B. (2017) http://propuestadale.com/

Jornada II

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 4

Alfabetización:

derecho de aprender a leer y a escribir

2

(DALE)

2

Área: Lengua









Ateneo 4

Alfabetización: derecho de aprender a leer y escribir (DALE)

Jornada II

Agenda¹

Actividades	Tiempo estimado

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Al ingresar a los niveles Inicial y Primario, los estudiantes poseen distintos grados de desarrollo del sistema artificial de la escritura. Algunos niños saben leer y escribir, otros pueden leer y otros no han accedido de ninguna manera a las funcionalidades del sistema de la lengua escrita.

Esto plantea diferentes niveles de avance de la Propuesta de Desarrollo Integral que propone la Dra. Ana María Borzone. En este sentido, la Dra. Beatriz Diuk ha desarrollado un programa de estrategias remediales y preventivas que andamian marcadamente los retrasos que algunos estudiantes evidencian durante su etapa de adquisición del dominio de la alfabetización, provocando frustración y baja autoestima. Así, la Dra. Diuk propone la aplicación del Programa del Derecho a Aprender a Leer y Escribir: DALE con estrategias de intervención sostenidas por la propuesta de Psicología Cognitiva de Lev Vygotski y la zona de desarrollo próximo, en donde participa el maestro de trayectorias educativas especiales o maestro Mate primero, el maestro con el estudiante luego en donde el alumno va ganando confianza en sus propias tareas y en su proceso particular de desarrollo y luego cuando logra autonomía ya puede hacer por sí mismo las tareas de lectura y escritura. Es un proceso educativo en donde las sesiones duran entre 20 y 25 minutos cada una, con una frecuencia de dos o tres encuentros semanales. Se prevén 40 sesiones como máximo por niño para que acelere su proceso y subsane retrasos en el nivel de desempeño en la adquisición del sistema artificial de la escritura.

⁻

¹ La agenda, aparece en blanco debido a que es el docente (participante) quien seleccionará e implementará, durante 4 horas reloj, diversas actividades en el aula, a partir de las concepciones trabajadas en la jornada nº1 y teniendo en cuenta las características de sus respectivos alumnos.





Objetivos

Se espera que, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.
- > Implementar actividades que promuevan un eficaz proceso de alfabetización.

Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- ➤ Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
 - ✓ Aplicación de conceptos en su propia práctica.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la presente jornada es la implementación de lo aprehendido durante el primer encuentro, las actividades serán producidas e implementadas por los docentes participantes en el aula teniendo en cuenta, las características y necesidades de sus alumnos.





Materiales de referencia

Borzone, A. M. y C. R. Rosemberg (comps.) (2000). Leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura:* teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE. Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir* / Beatriz Diuk; Ilustrado por Eugenia Suárez. - 2a ed. - Beccar: Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social; Buenos Aires: Fundación Perez Companc

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: Ediciones B.



Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 4

Alfabetización:

derecho de aprender a leer y a escribir

2

(DALE)

2

Área: Lengua









Ateneo 4

Alfabetización: derecho de aprender a leer y escribir (DALE)

Jornada III

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	10 minutos
Taller de discusión sobre la propuesta DALE	50 minutos
Puesta en común	40 minutos
Relevamiento y análisis de problemáticas	40 minutos
Puesta en común	30 minutos
Acuerdos entre todos	50 minutos
Cierre de la jornada	10 minutos
Espacio metacognitivo	10 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Al ingresar a los niveles Inicial y Primario, los estudiantes poseen distintos grados de desarrollo del sistema artificial de la escritura. Algunos niños saben leer y escribir, otros pueden leer y otros no han accedido de ninguna manera a las funcionalidades del sistema de la lengua escrita.

Esto plantea diferentes niveles de avance de la Propuesta de Desarrollo Integral que propone la Dra. Ana María Borzone. En este sentido, la Dra. Beatriz Diuk ha desarrollado un programa de estrategias remediales y preventivas que andamian marcadamente los retrasos que algunos estudiantes evidencian durante su etapa de adquisición del dominio de la alfabetización, provocando frustración y baja autoestima. Así, la Dra. Diuk propone la aplicación del Programa del Derecho a Aprender a Leer y Escribir: DALE con estrategias de intervención sostenidas por la propuesta de Psicología Cognitiva de Lev Vygotski y la zona de desarrollo próximo, en donde participa el maestro de trayectorias educativas especiales o maestro Mate primero, el maestro con el estudiante luego en donde el alumno va ganando confianza en sus propias tareas y en su proceso particular de desarrollo y luego cuando logra autonomía ya puede hacer por sí mismo las tareas de lectura y escritura. Es un proceso educativo en donde las sesiones duran entre 20 y 25 minutos cada una, con una frecuencia de dos o tres encuentros semanales. Se prevén 40 sesiones como máximo por niño para que acelere su proceso y subsane retrasos en el nivel de desempeño en la adquisición del sistema artificial de la escritura.





La tercera jornada del presente ateneo se propone compartir un marco de reflexión y estrategias de intervención implementadas por los participantes en situaciones reales de aulas.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- > Comprender la importancia de la alfabetización temprana.
- Ampliar las propias concepciones sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.
- > Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro en el proceso de alfabetización.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.
- Llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras inclusivas y de calidad.

Contenidos

- La alfabetización como proceso de inclusión con calidad.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización como oportunidad para la mejora y la construcción de la identidad individual y colectiva.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- > Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (10 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

1) Breve introducción a cargo del coordinador, en la que retome, con la ayuda de los participantes, los conceptos primordiales trabajados en la primera jornada, y presente la propuesta DALE

Actividad 2 (50 minutos)

Taller de discusión sobre la propuesta DALE

1) Elaboración de preguntas y respuestas según guía de ateneo, en pequeños grupos.





Guía de Ateneo:

La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización desde el enfoque integral elaborado por la Dra. Borzone (2014) expresa que aprender a leer y escribir es un derecho humano que implica las dimensiones afectiva, cognitiva, lingüística y cultural; por lo tanto, apuesta al aprendizaje pleno¹ en sus siete principios:

- 1) Juega el juego completo.
- 2) Logra que valga la pena jugar el juego.
- 3) Trabaja sobre las partes difíciles.
- 4) Juega de visitante.
- 5) Descubre el juego oculto.
- 6) Aprende del equipo y de los otros equipos.
- 7) Aprende el juego del aprendizaje.

Tal como hemos observado, la propuesta DALE focaliza en el tercer principio del aprendizaje pleno, puesto que trabaja sobre las partes difíciles. Ahora bien:

Teniendo en cuenta los principios del aprendizaje pleno, elaboren cinco preguntas encabezadas por: para, por qué, qué pasaría si, cómo es o cómo sería, entre otras posibilidades sobre el principio 3 y luego respóndalas por escrito.

Elijan otro de los seis principios y explíquenlo desde las oportunidades de DALE en el proceso de alfabetización.

Actividad 3 (40 minutos)

Puesta en común

1) Exposición sobre la actividad resuelta, por parte de los participantes.

Actividad 4: (40 minutos)

Relevamiento y análisis de problemáticas

- Elaboración, de un listado de aciertos y dificultades con la implementación de DALE en su escuela.
 Tener en cuenta:
 - Posibilidad de atención individual.
 - > Frecuencia de las sesiones.
 - Diagnóstico de dificultades de los alumnos según los niveles 1, 2 y 3.

3

¹ Perkins, D. (2016) El aprendizaje pleno. Buenos Aires: Paidós.





- > Creación de ambiente de confianza.
- Avance de los alumnos.
- Fases de la propuesta:
 - Conversar y escribir.
 - Escribir.
 - Leer.

Actividad 5 (30 minutos)

Puesta en común

1) Exposición sobre la actividad resuelta, por parte de los participantes.

Actividad 6: (50 minutos)

Acuerdos entre todos

 Elaboración de un recurso de síntesis sobre propuesta DALE como potenciadora del Aprendizaje Pleno. Entre todos.

Actividad 7: (10 minutos)

Cierre de la jornada

- a) Cierre, a cargo del coordinador, de forma oral sobre lo trabajado durante las tres jornadas que conformaron el primer ateneo.
- b) "La palabra justiciera"

Actividad 8: (10 minutos)

Espacio metacognitivo

1) Diálogo entre el coordinador y los participantes sobre los aspectos positivos y negativos que consideran que tuvo la realización del ateneo.

Materiales de referencia

Adams, M. J., Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone, A. M. y C. R. Rosemberg (comps.) (2000). Leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado. (2005). "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en Lingüística en el aula 8, pp. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.





Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en Lingüística en el Aula 5. pp. 29-48.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González. (1995). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, Vygotsky y la Educación, Buenos Aires, Aique, 1993.

Diuk, B. (2013). Propuesta DALE. Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir / Beatriz Diuk; Ilustrado por Eugenia Suárez. - 2a ed. - Beccar: Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social; Buenos Aires: Fundación Perez Compane

Perkins, D. (2016) El aprendizaje pleno. Buenos Aires: Paidós.

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: Ediciones B.

Cybergrafía:

Diuk, B. (2017) http://propuestadale.com/

Jornada I

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 5

Alfabetización:

aprendizajes esperables en el proceso alfabetizador. Literatura para niños

Área: Lengua









Ateneo 5

Alfabetización: aprendizajes esperables en el proceso alfabetizador. Literatura para niños.

Jornada I

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Taller de lectura sobre Educación para el Desarrollo y Evaluación de	20 minutos
Capacidades en Lengua y Literatura y en Matemática (fragmentos	
seleccionados).	
Elaboración de rúbricas para la evaluación del proceso de alfabetización.	60 minutos
Puentes de lectura y Literatura: intensificadores de la alfabetización.	40 minutos
Diseño de estrategias literarias para fortalecer el proceso de alfabetización.	60 minutos
Acuerdos entre todos.	60 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Los estudiantes de Nivel Inicial y Primer Ciclo de Primaria y sus familias llegan al nivel formal cargados de esperanza, curiosidad y expectativas. En este sentido, la escuela debe ser muy cuidadosa en la forma de comunicar los logros obtenidos según los aprendizajes esperables en el proceso de alfabetización. Plantear indicadores claros para el proceso de adquisición del sistema escrito de la lengua y compartirlo con los padres ayudará a clarificar el proceso integral en sus cuatro dimensiones: lingüística, afectiva, cognitiva y cultural.

Entonces por qué aparece la Literatura unida a los aprendizajes esperables...Pues bien, la Literatura es fuente de conocimiento simbólico, propicia la construcción cognitiva, la adquisición del sistema de la lengua y la conformación afectiva y cultural de las personas. Así, puede funcionar como coadyuvante para el fortalecimiento de la alfabetización porque incrementa plataforma cultural a través de la incorporación léxica, la conformación de mundos alternativos, la agudización de la oralidad (escucha, dicción, prosodia), el fomento de la visibilización de la conciencia fonológica.

La primera jornada del ateneo se propone como marco de reflexión para la elaboración de rúbricas, que sirvan para el proceso de evaluación y retroalimentación del proceso alfabetizador, por un lado; y para la valoración del objeto Literatura como colaborador en la construcción de conocimiento simbólico que contribuye al desarrollo de la alfabetización.





Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Ampliar las propias concepciones sobre la incidencia de la literatura en los niños.
- > Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro como mediador.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje.
- > Reflexionar sobre la importancia de la especificación de los indicadores de logro en la elaboración de rúbricas para la evaluación.
- ➤ Valorar a la Literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante de la profundización del proceso alfabetizador.

Contenidos

- La alfabetización y la evaluación por rúbricas.
- ➤ La Literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante del proceso alfabetizador.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (20 minutos)

Taller de lectura sobre evaluación de capacidades con rúbricas

1) Lectura del material.





La evaluación de capacidades con rúbricas

Toda política educativa debe posicionarse para definir sus finalidades, sus estrategias de profesionalización, evaluación y/o currículum. En este sentido se entiende que la evaluación o valoración de todo el proceso de educación es una responsabilidad tanto del Estado como de la sociedad: gobierno escolar, equipos directivos, docentes, personal de apoyo académico, familias y fundamentalmente: estudiantes. Los alumnos deben internalizar que la educación no solo es un derecho, sino también, una obligación. Esta obligación de aprender los constituirá en seres plenos, desarrollados y capaces de autocompletarse y co-construir una sociedad más justa y solidaria desde la cultura del esfuerzo y la paz.

Así, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, a través de la Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa y sus respectivas direcciones asume que:

...la evaluación no debe entenderse como un apéndice del proceso, sino como un elemento consubstancial del mismo, que consiste en comprobar los progresos y apoyar el seguimiento de los elementos implicados. Si este concepto es comprendido, la evaluación se convierte en una herramienta que favorece (...) y mejora la calidad de la educación.

La evaluación es una práctica compleja en la que subyacen múltiples funciones:

- Estimular el aprendizaje.
- > Definir y redefinir estrategias de enseñanza.
- Analizar y reanalizar los objetivos propuestos.

Además, evaluar implica recodificar los distintos componentes del proceso para reflexionar sobre su valor en toda evaluación:

- ➤ Indicios: señales de que se está desarrollando una capacidad; por ejemplo: cuando un alumno pregunta por el significado de una palabra desconocida o cuando pregunta por algo que no entiende de manera puntual, tenemos un indicio de que están desarrollándose sus estrategias metacognitivas, es decir, que está aprendiendo a aprender.
- Registro y análisis de los indicios: los indicios pueden sistematizarse en listas de cotejo o guías de observación y analizarse cualitativamente, reflexionando sobre qué sabe hacer el estudiante.





Criterios: elementos que posibilitan establecer la comparación respecto del objeto evaluado; por ejemplo: pertinencia, relevancia, adecuación.

Los indicios o indicadores deben ordenarse en rúbricas (instrumentos de recolección de información con doble entrada) en las que se ordenen los indicadores de menor a mayor complejidad y los niveles de desempeño de mayor a menor intensidad de logro.

- > Juicio de valor: juzgar o emitir juicios de valor, íntimamente vinculado con los criterios. son cualitativos. Articula y da sentido al proceso de evaluación.
- > Toma de decisiones: ligada a los propósitos de la evaluación, la toma de decisiones sirve para reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus metodologías y objetos.

Las evaluaciones pueden registrarse en rúbricas o matrices de evaluación que sirven para explicitar criterios de desempeño que se toman como parámetros de evaluación. Construirlas con los alumnos da buenos resultados porque los estudiantes se involucran en su propio proceso. Esta estrategia sirve para orientar el inicio y el proceso del aprendizaje y son perfectibles toda vez que pueden mejorarse en la medida en que desarrollan las capacidades. Según Norton y Wiburg (2003)4 las rúbricas incluyen criterios, escala de valores (numérica, alfabética o descriptiva) y caracterización de cada nivel de desempeño. Se constituyen así en elementos de retroalimentación para todos los procesos educativo.

Ejemplo:

Capacidad	Indicadores	Avanzado	Satisfactorio	Básico	Por debajo del básico
Comunicación:	Identifica inicios de				
Alfabetización	oraciones y textos.				
	Detecta necesidad de				
	relectura.				
	Distingue entre				
	palabras y letras.				
	Se apropia de un banco				
	de palabras de alta				
	frecuencia.				
	Participa en escrituras				
	colectivas de diarios				
	murales.				





Actividad 2: (60 minutos)

Elaboración de rúbricas para la evaluación del proceso de alfabetización para el segundo trimestre

 a) Pensamiento en acción: en pequeños grupos de participantes se elaboran recursos de síntesis a elección.

Actividad 3: (40 minutos)

Puentes de lectura y literatura: intensificadores de la alfabetización

a) Lectura del siguiente material:

Formar el hábito lector en los alumnos es una tarea que la escuela ha entendido y abrazado como propia. Para muchos alumnos la biblioteca escolar representa el único contacto con la cultura escrita, transformándose así en lo que Graciela Montes define como "la gran ocasión".

El desarrollo del gusto por la lectura tiene una relación muy estrecha con las habilidades de comprensión que hemos desarrollado hasta ahora. Nadie puede disfrutar de algo que no logra hacer con facilidad. Automatizar los procesos básicos de la lectura y mejorar su lectura estratégica es condición sine qua non para que lleguen a ser lectores autónomos y ávidos.

En tanto este trabajo de lectura fluída y estratégica se va desarrollando, es muy importante acompañar con actividades de animación y promoción de la lectura.

Para entender la animación a la lectura basta observar la etimología de la palabra "animar": dar alma, mover, motivar, dinamizar. Cuando animamos a leer estamos explorando la conexión afectiva que el lector desarrolla con el texto y lo hacemos a través de actividades que dejen espacio para la respuesta creativa del lector frente al texto, actividades y dinámicas lúdicas, interactivas y flexibles como:

- > Escribir una carta al personaje.
- Dramatizar la historia.
- > Pensar un regalo para el personaje.
- > Introducir un objeto intruso a la historia y pensar en cómo ese objeto redinamiza la historia.
- Crear el perfil de Instagram del personaje principal.
- > Diseñar el dormitorio del personaje principal.
- ➤ Ilustrar la historia usando solo recortes de revistas.
- Crear un trailer de la historia leída.





Despojar a la lectura de la pesada carga que la escolarización de esta práctica supone es fundamental para motivar a los alumnos a leer. Las actividades de animación movilizan a los alumnos porque fortalecen un clima distendido en el que: el docente suspende por un momento la necesidad de controlar el aprendizaje y el propósito de la lectura se alínea con el propósito de la ficción: entretenernos. En palabras de Delia Lerner: "Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores, que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver. Un ámbito donde la lectura sea una práctica viva y vital"

Para que este clima tan saludable sea posible, es necesario atender a tres pilares fundamentales:

- la creación de un ambiente de lectura
- > el tiempo real destinado a leer
- la buena selección de material bibliográfico

Si entendemos por promoción de la lectura propiciar el encuentro con los textos y sus autores a fin de contribuir a la formación del hábito de leer, resulta imprescindible revisar el ambiente de lectura, biblioteca escolar o biblioteca áulica, el tiempo destinado a la lectura por placer y el corpus de obras al acceso de los alumnos.

Actividad 4: (60 minutos)

Diseño de estrategias literarias para fortalecer el proceso de alfabetización

a) Producción de estrategias, entre todos, a partir de colecciones de aula.

Actividad 5: (60 minutos)

Acuerdos entre todos

a) Elaboración de acuerdos generales de trabajo.

Materiales de referencia

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Chaab, C, Amadeo, J, Segura, S. (2018). Educación para el desarrollo y evaluación de capacidades en Lengua y Literatura y Matemática. Mendoza: DGE.

Cubo de Severino, Liliana. Leo pero no comprendo. Córdoba, Argentina: Comunic Arte Editorial.

Dehaene, S. Aprender a leer. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Del Pópolo, S. (2018). Puentes de lectura. Mendoza: DGE.

Diumenjo, M. V. Plan Nacional de Formación Situada. Ministerio de Educación y Deportes. Dirección General de Escuelas. Anexo III Marco teórico de referencia: El desarrollo de capacidades. Mendoza, Argentina. 2016





Fisher, D. B.; Frey, N.; Lapp, D. In a Reading State of Mind: Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction. Newark, Estados Unidos: International Reading Association.

Lerner, D. Leer y escribir en las escuelas: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Jornada II

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 5

Alfabetización:

aprendizajes esperables en el proceso alfabetizador. Literatura para niños

Área: Lengua









Ateneo 5

Alfabetización: aprendizajes esperables en el proceso alfabetizador. Literatura para niños.

Jornada II

Agenda¹

Actividades	Tiempo estimado

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Los estudiantes de Nivel Inicial y Primer Ciclo de Primaria y sus familias llegan al nivel formal cargados de esperanza, curiosidad y expectativas. En este sentido, la escuela debe ser muy cuidadosa en la forma de comunicar los logros obtenidos según los aprendizajes esperables en el proceso de alfabetización. Plantear indicadores claros para el proceso de adquisición del sistema escrito de la lengua y compartirlo con los padres ayudará a clarificar el proceso integral en sus cuatro dimensiones: lingüística, afectiva, cognitiva y cultural.

Entonces por qué aparece la Literatura unida a los aprendizajes esperables...Pues bien, la Literatura es fuente de conocimiento simbólico, propicia la construcción cognitiva, la adquisición del sistema de la lengua y la conformación afectiva y cultural de las personas. Así, puede funcionar como coadyuvante para el fortalecimiento de la alfabetización porque incrementa plataforma cultural a través de la incorporación léxica, la conformación de mundos alternativos, la agudización de la oralidad (escucha, dicción, prosodia), el fomento de la visibilización de la conciencia fonológica.

Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Ampliar las propias concepciones sobre la incidencia de la literatura en los niños.
- Reflexionar sobre la importancia del rol del maestro como mediador.
- Analizar críticamente propuestas de enseñanza y aprendizaje.

¹ La agenda, aparece en blanco debido a que es el docente (participante) quien seleccionará e implementará, durante 4 horas reloj, diversas actividades en el aula, a partir de las concepciones trabajadas en la jornada nº1 y teniendo en cuenta las características de sus respectivos alumnos.

1





- Reflexionar sobre la importancia de la especificación de los indicadores de logro en la elaboración de rúbricas para la evaluación.
- ➤ Valorar a la Literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante de la profundización del proceso alfabetizador.

Contenidos

- La alfabetización y la evaluación por rúbricas.
- > La Literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante del proceso alfabetizador.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
 - ✓ Aplicación de conceptos en su propia práctica.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la presente jornada es la implementación de lo aprehendido durante el primer encuentro, las actividades serán producidas e implementadas por los docentes participantes, en el aula, teniendo en cuenta, las características y necesidades de sus alumnos.

Materiales de referencia

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Chaab, C, Amadeo, J, Segura, S. (2018). Educación para el desarrollo y evaluación de capacidades en Lengua y Literatura y Matemática. Mendoza: DGE.

Cubo de Severino, Liliana. Leo pero no comprendo. Córdoba, Argentina: Comunic Arte Editorial.

Dehaene, S. Aprender a leer. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Del Pópolo, S. (2018). Puentes de lectura. Mendoza: DGE.

Diumenjo, M. V. Plan Nacional de Formación Situada. Ministerio de Educación y Deportes. Dirección General de Escuelas. Anexo III Marco teórico de referencia: El desarrollo de capacidades. Mendoza, Argentina. 2016 Fisher, D. B.; Frey, N.; Lapp, D. In a Reading State of Mind: Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction. Newark, Estados Unidos: International Reading Association.

Lerner, D. Leer y escribir en las escuelas: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Jornada III

Nivel inicial y nivel primario

Coordinador

ATENEO 5

Alfabetización:

aprendizajes esperables en el proceso alfabetizador. Literatura para niños

Área: Lengua









Ateneo 5

Alfabetización: aprendizajes esperables en el proceso alfabetizador. Literatura para niños.

Jornada III

Agenda

Actividades	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo	10 minutos
Taller de discusión sobre propuesta de rúbricas	60 minutos
Puesta en común	30 minutos
Taller de discusión sobre implementación de estrategias	60 minutos
de Puentes de lectura (animación).	
Puesta en común	30 minutos
Acuerdos entre todos	30 minutos
Cierre de la jornada	10 minutos
Espacio metacognitivo	10 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

Los estudiantes de Nivel Inicial y Primer Ciclo de Primaria y sus familias llegan al nivel formal cargados de esperanza, curiosidad y expectativas. En este sentido, la escuela debe ser muy cuidadosa en la forma de comunicar los logros obtenidos según los aprendizajes esperables en el proceso de alfabetización. Plantear indicadores claros para el proceso de adquisición del sistema escrito de la lengua y compartirlo con los padres ayudará a clarificar el proceso integral en sus cuatro dimensiones: lingüística, afectiva, cognitiva y cultural. Entonces por qué aparece la Literatura unida a los aprendizajes esperables... Pues bien, la Literatura es fuente única de conocimiento simbólico, propicia la construcción cognitiva, la adquisición del sistema de la lengua y la conformación afectiva y cultural de las personas. Así, puede funcionar como coadyuvante para el fortalecimiento de la alfabetización porque incrementa plataforma cultural a través de la incorporación léxica, la conformación de mundos alternativos, la agudización de la oralidad (escucha, dicción, prosodia), el fomento de la visibilización de la conciencia fonológica.

La tercera jornada del ateneo se propone como marco para compartir las experiencias de los docentes, en situaciones concretas de aula, en cuanto al empleo de las rúbricas y a la implementación de la Literatura como un facilitador del proceso de alfabetización.





Objetivos

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de la clarificación de los indicadores de logro en la elaboración de rúbricas de evaluación
- ➤ Valorar a la Literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante de la profundización del proceso alfabetizador.

Contenidos

- La alfabetización y la evaluación por rúbricas.
- La Literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante del proceso alfabetizador.

Capacidades

- Cognitivas
 - ✓ Comprensión y producción de textos escritos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- > Intrapersonales
 - ✓ Aprender a aprender.
 - ✓ Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Actividad 1 (10 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

1) Breve introducción a cargo del coordinador, en la que retome, con la ayuda de los participantes, los conceptos primordiales trabajados en la primera jornada y presente la propuesta DALE

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de discusión sobre propuestas de rúbricas

1) Discusión grupal sobre la propuesta de rúbricas, dirigida por el coordinador.

Actividad 3 (30 minutos)

Puesta en común

1) Exposición sobre la actividad resuelta, por parte de los participantes.

Actividad 4: (60 minutos)

Taller de discusión sobre implementación de estrategias de Puentes de lectura (animación).

1) Discusión, en pequeños grupos sobre la implementación de estrategias de Puentes de lectura.





Actividad 5 (30 minutos)

Puesta en común

1) Exposición sobre la actividad resuelta, por parte de los participantes.

Actividad 6: (30 minutos)

Acuerdos entre todos

1) Elaboración de acuerdos, de forma grupal y a partir de lo trabajado en todas las jornadas.

Actividad 7: (10 minutos)

Cierre de la jornada

a) Cierre, a cargo del coordinador, de forma oral sobre lo trabajado durante las tres jornadas que conformaron el primer ateneo.

Actividad 8: (10 minutos)

Espacio metacognitivo

1) Diálogo entre el coordinador y los participantes sobre los aspectos positivos y negativos que consideran que tuvo la realización del ateneo.

Materiales de referencia

Borzone de Manrique, A. M. (2009) "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Lingüística en el aula 3. Pp. 7-29.

Blakemore, S. J. y U. Frith. (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

Chaab, C, Amadeo, J, Segura, S. (2018). Educación para el desarrollo y evaluación de capacidades en Lengua y Literatura y Matemática. Mendoza: DGE.

Cubo de Severino, Liliana. Leo pero no comprendo. Córdoba, Argentina: Comunic Arte Editorial.

Dehaene, S. Aprender a leer. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Del Pópolo, S. (2018). Puentes de lectura. Mendoza: DGE.

Diumenjo, M. V. Plan Nacional de Formación Situada. Ministerio de Educación y Deportes. Dirección General de Escuelas. Anexo III Marco teórico de referencia: El desarrollo de capacidades. Mendoza, Argentina. 2016 Fisher, D. B.; Frey, N.; Lapp, D. In a Reading State of Mind: Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction. Newark, Estados Unidos: International Reading Association.

Lerner, D. Leer y escribir en las escuelas: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.