

Desarrollo Profesional Docente

CAPACITACIÓN DE DOCENTES PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

GUÍA DE ESTUDIO
MÓDULO

0

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN DE LA LENGUA
ESPAÑOLA DEL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO
Énfasis en la promoción de aprendizajes de lectura y de escritura

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura





Desarrollo Profesional Docente

CAPACITACIÓN DE DOCENTES PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

GUÍA DE ESTUDIO MÓDULO 0

Enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Lengua
Española del Primer Ciclo del Nivel Primario
Énfasis en la promoción de aprendizajes de lectura y de escritura





Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (OEI) República Dominicana

Secretario General
Mariano Jabonero

Directora Oficina en la República Dominicana
Catalina Andújar Scheker

Autora
María Isabel Incháustegui

Serie: Desarrollo Profesional Docente
Enseñanza de la Lengua Española

Título
Guía de Estudio del Módulo 0.
El currículo de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario

ISBN: 978-9945-9004-8-4

Coordinadora Producción: Analía Rosoli

Diseño y diagramación
Orlando Isaac

Segunda Edición, Año 2019





DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE OEI

Programas de Formación inicial y Formación continua de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario

DURACIÓN DE LOS TALLERES DE FORMACIÓN INICIAL (MÓDULO 1) Y DE FORMACIÓN CONTINUA (MÓDULO 2)

56 horas presenciales.

28 horas de Lectura y análisis de las Guías de Estudio y/o Trabajo colaborativo posterior a los talleres.

94 horas por módulo. 188 horas en total.

Las horas de trabajo no presencial estarán distribuidas entre:

- Estudio independiente mediante lectura, análisis y discusión de las informaciones de las Guías de Estudio y/o materiales de talleres o recursos mediadores de aprendizaje.
- Diseño o elaboración de planificaciones docentes, estrategias de implementación, recursos didácticos, evaluaciones, mediante trabajo colaborativo.
- Puesta en práctica de experiencias concretas en el aula mediante observación del acompañante y coordinador docente. Reflexión posterior acerca de la práctica docente por parte del docente quien reflexiona acerca de su propia práctica y recibe sugerencias del acompañante y coordinador docente. Establecimientos de acuerdos como cierre de la reflexión y como punto de partida a la observación siguiente.

PERFIL DEL DOCENTE O ALFABETIZADOR INICIAL

- Conoce el currículo, su diseño, las competencias específicas y fundamentales que lo orientan y sus demás componentes con el propósito de implementarlo en forma adecuada.

- Planifica y organiza procesos de aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes que posibilitan el desarrollo de competencias, es decir la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Escoge y aplica estrategias metodológicas pertinentes para el desarrollo de las competencias, de acuerdo al área académica y a los aprendizajes que espera lograr en los alumnos y las alumnas.
- Diseña situaciones que generan en los alumnos y las alumnas cuestionamientos, preguntas, interrogantes y búsqueda de alternativas de solución a los problemas.
- Toma en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes y facilita la articulación de éstos con el saber acumulado.
- Propicia el desarrollo del pensamiento lógico a través de ejercicios y prácticas de observación, clasificación y jerarquización de conceptos y elaboración de esquemas conceptuales.
- Desarrolla su pensamiento lógico al evaluar sus prácticas docentes en relación al aprendizaje de los estudiantes, observa, agrupa datos, jerarquiza, analiza y obtiene conclusiones que lo conducen a reorientar sus prácticas.
- Muestra liderazgo personal positivo para promover y contribuir al desarrollo de competencias de sus estudiantes.
- Incentiva en sus estudiantes la curiosidad, las preguntas y la búsqueda de respuestas
- Reflexiona e investiga sobre su práctica docente y aplica procedimientos y técnicas para contribuir con el aprendizaje de cada uno/a de sus estudiantes.

- Muestra creatividad en el uso de estrategias y recursos para la comunicación.
- Recolecta información relevante y pertinente para trazar las estrategias de solución de un problema de aula, de la escuela o de la comunidad.
- Adecúa las estrategias y procedimientos al tipo de problema y al contexto.

LINEAMIENTOS GENERALES

En el marco de este Programa de Capacitación se reserva un espacio de tiempo importante a la reflexión sobre el desarrollo de los procesos pedagógicos y sus aplicaciones en la práctica cotidiana de la labor docente, la cual se concreta en respuestas efectivas a cuatro cuestiones fundamentales: ¿Cómo es que se aprende? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo evaluar? y ¿Cómo planificar el proceso enseñanza-aprendizaje?

En estos talleres se busca que el participante en el Programa de capacitación planifique, ejecute y evalúe los procesos pedagógicos en función a las características, naturaleza y metodología propias del área curricular de Lengua Española y al logro de los aprendizajes de los estudiantes con énfasis en la lectura y en la escritura, objetivo primordial del Primer Ciclo de la Educación Primaria. La formación de los docentes tendrá como centro el que los participantes se nutran de los aportes del enfoque comunicativo y textual, así como de las perspectivas relacionadas a la teoría de aprendizaje constructivista socio-cultural y al enfoque de competencias. Sobre la base de este tipo de práctica se proponen los contenidos referidos a las Guías de Estudio y a los Talleres, con miras al desarrollo de competencias de alfabetización inicial de los docentes.





CONTENIDO ESPECÍFICO DEL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA

El énfasis de este curso estará en los procesos de lectura y escritura, a los cuales se integrarán, mediante la estrategia de proyectos o mediante situaciones de aprendizaje, contenidos de observación de la naturaleza y de la sociedad o de resolución de problemas de la vida cotidiana, en situaciones comunicativas diversas.

Bloques de contenido referidos a las Guías de Estudio y a los Talleres del Módulo 1 y del Módulo 2

Dado que el currículo de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario fue puesto en vigencia para el presente año escolar (2014- 2015) se ofrece un taller para ambos módulos y un Anexo de Planificación docente mediante Trabajo Colaborativo y Estudio Independiente.

Las Guías de Estudio constituyen el marco teórico de los temas tratados en los talleres. Fueron ofrecidas a los facilitadores y talleristas. En un futuro, cuando estén publicadas formarán parte de la Biblioteca del docente o del material bibliográfico que puede ser consultado por técnicos, coordinadores docentes y docentes de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario.

Los Talleres se proponen el desarrollo de competencias relacionadas la práctica docente, están orientados hacia el saber hacer y vinculados siempre a cómo planificar, cómo implementar estrategias de alfabetización inicial y cómo evaluarlas. El material de los talleres fue ofrecido como recurso a los docentes.

La interrelación teoría-práctica esta entendida desde estos materiales en forma dialéctica: partir de la práctica o experiencia, reflexionar sobre ella desde los Talleres, establecer analogías entre nuevos modos de hacer y la práctica pasada, reflexionar acerca de los planteamientos teóricos que orientan dicho quehacer, continuar profundizando y enriqueciendo la práctica docente con nuevas experiencias, continuar reflexionando acerca de las investigaciones y teorías que permiten la profundización de las mismas.

4

GUÍA DE ESTUDIO 0 El diseño curricular de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario

Bloque de contenidos

Enfoque curricular: currículo por competencias. Enfoque Comunicativo y textual. Postulados del Enfoque Comunicativo. Perspectiva textual. Clasificación de John M. Adam (1985). Clasificación de los textos por función y trama Kaufman-Rodríguez (1997). Las teorías de aprendizaje. Constructivismo cognitivo de Piaget. Énfasis en el constructivismo sociocultural de Vigotsky. Componentes del currículo. Las competencias específicas y fundamentales. Los contenidos como mediadores del aprendizaje. La Conciencia Fonológica. De la Conciencia Fonológica al principio alfabético. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los recursos de aprendizaje. La evaluación por competencias. Técnicas de evaluación: observación, desempeño de los alumnos, Análisis del desempeño, interrogatorio. Instrumentos de evaluación: Guía de observación, cuaderno de los alumnos, portafolio, rúbrica, lista de cotejo, tipos textuales orales y escritos, pruebas escritas. La Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Primario. La lengua oral. La lengua escrita. Teorías acerca de la enseñanza de la lengua escrita: Teoría Perceptivista. Perspectiva Psicolinguística. Teorías Comunicativas: El Lenguaje Integrado. El Enfoque Constructivista. El Enfoque Sociocultural. Enfoque integral de la enseñanza de la escritura. Prácticas sociales de lectura y de escritura. Niveles de escritura. Enseñanza integral de la escritura.

TALLER 0 MÓDULOS 1 Y 2

Bloque de contenidos

Componentes del Diseño Curricular de Lengua Española del Primer ciclo del Nivel Primario. Orientaciones en las que se fundamenta el currículo dominicano: enfoque histórico-cultural, enfoque socio-crítico y enfoque por competencias. Teoría de aprendizaje: Constructivista. Enfoque sociocultural. Teorías relacionadas con la naturaleza del área: Teoría Psicogenética. Lenguaje integral y Teoría interactiva. Relaciones entre los niveles de concreción del currículo: Currículo, Proyecto de Centro, Proyecto curricular

de Centro, Plan Operativo Anual, Planificación docente: anual, por unidades, por secuencias didácticas. Análisis y comentario de las intervenciones de un docente constructivista para orientar la reflexión de los niños hacia el sistema de escritura durante la escritura de una lista: ¿Con cuántas, con cuáles, en qué orden? Qué se enseña y qué se evalúa desde la perspectiva constructivista.

GUÍA QUE ORIENTA EL TRABAJO COLABORATIVO MÓDULOS I Y II Planificación docente mediante trabajo colaborativo

Bloque de contenidos

Reflexión de cada docente de Lengua Española del Primer Ciclo acerca de si en su práctica están o no presentes algunas de las principales problemáticas que suelen darse en las prácticas tradicionales. Análisis de las diferentes problemáticas en relación con la enseñanza de la oralidad, la lectura, la escritura, la gramática, la literatura que suelen darse en prácticas tradicionales. Propuestas alternativas a partir de enfoques actuales. Elementos que se interrelacionan al planificar una unidad a partir de una situación de aprendizaje o proyecto que contextualice y otorgue sentido a las prácticas de oralidad, lectura y escritura. Análisis de diversas planificaciones de unidades de aprendizaje mediante proyectos y mediante situaciones de aprendizaje con miras a diseñar otras unidades mediante trabajo colaborativo.

GUÍA DE ESTUDIO 1 Las prácticas sociales de Lectura y Escritura

Bloque de contenidos

El enfoque curricular y las prácticas sociales. Marco teórico de la apropiación de la lengua escrita como un proceso constructivo, interactivo y de interacción social. Teoría cognitiva de Piaget. Teoría sociocultural de Lev Vigotsky. Teoría psicosocial de Freire. Investigaciones posteriores y propuestas pedagógicas. Funciones del lenguaje según Halliday. Perspectiva psicolinguística de los procesos de lectura. Perspectiva sociocognitiva de los procesos de escritura. La lectura y la escritura en la escuela.





La biblioteca de aula. Las situaciones de leer. Las situaciones de escribir. Diversidad de prácticas sociales de lectura y de escritura. Quehaceres generales del lector y del escritor. De las prácticas sociales del lenguaje a los proyectos didácticos. Relación de las prácticas sociales con los proyectos didácticos. El significado del proyecto didáctico. Planificación de prácticas sociales de lectura y de escritura en el marco de un proyecto didáctico y de un tipo de texto. Análisis de un proyecto de prácticas sociales alrededor del texto: la lista de compras. Evaluación de las prácticas de lectura y de escritura. Evaluar la lectura y escritura de palabras y textos, durante el primer ciclo. Qué evaluar en la lectura y en la escritura del Primer Ciclo según Kaufman.

TALLER 1 MÓDULO 1

Bloque de contenidos

Organización de la biblioteca de aula. Criterios de selección de textos. Cómo planificar una situación de Lectura mediada por el docente y apertura de espacios de intercambio entre los estudiantes. Cómo planificar prácticas sociales de escritura: dictar, escribir con un propósito determinado; escribir solo o con otros; usar escrituras conocidas para producir escrituras nuevas en relación a la práctica de lectura realizada. Análisis de ejemplos de evaluación de prácticas sociales de lectura y de escritura. Evaluación de una secuencia didáctica en torno a la reescritura de un cuento conocido a partir de unas pautas que favorecen la evaluación de las capacidades lectoras y escritoras que desarrolla la secuencia.

TALLER 1 MÓDULO 2

Bloque de contenidos

Planificación e implementación de proyectos que giren alrededor de una práctica del lenguaje como dar seguimiento a varios cuentos infantiles de un autor dominicano. Planificación e implementación de proyectos en los que se interrelacionen las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. Quehaceres generales del hablante y del oyente, del lector y del escritor vinculados a un proyecto. Diseño de sesiones de

lectura, escritura y oralidad vinculadas a las prácticas sociales de un proyecto. Diseño y aplicación de secuencia didáctica de actividades habituales. Diseño y aplicación de situaciones que permiten reflexionar sobre las propiedades de la escritura alfabética y sobre el sistema de escritura. Condiciones didácticas para que los niños puedan escribir por sí mismos en pequeños grupos. Intervenciones del docente para favorecer la escritura de los niños por sí mismos. Previsiones didácticas a tomar en cuenta para orientar la reflexión sobre la adquisición de la lengua. Diseño y aplicación de situaciones en torno a la práctica social del escritor de revisión de lo escrito. Evaluación de producciones escritas de los estudiantes tomando en consideración tanto lo que saben del lenguaje como los avances en la adquisición en el sistema de escritura.

GUÍA DE ESTUDIO 2

Texto, Niveles de escritura y Conciencia Fonológica

Bloque de contenidos

El enfoque curricular y los procesos de producción escrita. Elementos centrales del modelo sociocultural. Lingüística textual. Cualidades del texto. Teoría psicogenética. Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Conciencia Fonológica. La relación entre la Conciencia Fonológica y los Niveles de conceptualización de la escritura según Vernon. Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura.

TALLER 2 MÓDULO 1

Bloque de contenidos

Organización de la clase en comunidades de lectores y escritores. Evaluación diagnóstica de estudiantes para determinar lo que saben del lenguaje y del sistema de escritura. Articulación de las prácticas sociales de lectura y escritura con secuencias didácticas de Adquisición del sistema de la escritura. Planificación de secuencias didácticas y elaboración de recursos para propiciar avances en los Niveles de Escritura y en el desarrollo de la Conciencia Fonológica a partir de textos. Evaluación de los avances de los niños en los Niveles de Escritura y en el desarrollo de la Con-

ciencia Fonológica. Comentario de la planificación de una evaluación diagnóstica de estudiantes del Primer Ciclo. Elaboración y registro de datos en una lista de cotejo de Niveles de Escritura. Análisis de posibles indicadores de una lista de cotejo que evalúe avances en la producción de textos.

TALLER 2 MÓDULO 2

Bloque de contenidos

Análisis de las previsiones didácticas que debe tener en consideración el docente constructivista al planificar y desarrollar un proyecto que favorezca los avances de los niños en sus niveles de escritura. Articulación de prácticas sociales con actividades que favorecen avances en lectura, en escritura y en el desarrollo de la Conciencia Fonológica. Análisis y comentario de la implementación de proyectos: establecimiento de acuerdos; previsiones didácticas; formación de grupos con tareas diferenciadas; intervenciones del docente; selección de materiales y recursos. Análisis de las intervenciones del docente al orientar el logro de propósitos comunicativos y propósitos vinculados a la adquisición del sistema de escritura. Elaboración de actividades que propicien el desarrollo de la Conciencia Fonológica tomando en consideración los niveles de escritura de los sujetos.

GUÍA DE ESTUDIO 3

Textos funcionales: documentos, listas y rótulos

Bloque de contenidos

Obstáculos que dificultan una adecuada enseñanza de la lectura y de la escritura. El tratamiento de los textos en el currículo del Primer Ciclo del Nivel Primario. Disciplinas lingüísticas que estudian el texto. El desarrollo de la competencia comunicativa: propósito fundamental de los aprendizajes lingüísticos. Diseño de prácticas sociales de lectura y de escritura de textos funcionales: documentos personales, listas y rótulos. Los textos funcionales enumerativos. Secuencias didácticas que favorecen la producción de textos funcionales por niños que no dominan aún el principio alfabético. Procesos de interacción de los niños ante los textos en situaciones





de lectura y de escritura. Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: Lectura del docente con espacios de intercambio y lectura de los niños por sí mismos. La importancia de segmentar para aprender a leer. Condiciones a crear en las situaciones de lectura y de escritura. Situaciones de escritura mediadas por el docente vinculadas a la producción de textos. Escritura de los niños por sí mismos. Actividades para propiciar avances. Evaluación de lo que saben del lenguaje o de los textos que circulan socialmente y evaluación de sus niveles de lectura y escritura. Evaluación de las cuatro situaciones de lectura y escritura propuestas en relación a textos funcionales enumerativos.

TALLER 3 MÓDULO 1

Bloque de contenidos

Planificación de situaciones didácticas vinculadas al nombre propio, listas y rótulos. Distintas situaciones vinculadas a la escritura del nombre propio. El nombre propio como referente para la lectura de otros textos. Situaciones de lectura y escritura de listas, etiquetas y rótulos. Cómo propiciar la localización del nombre propio de la responsable de una actividad de la biblioteca de aula y escritura de dicho nombre. Cómo propiciar la localización de un título entre varios títulos de una agenda de lectura. Cómo orientar la situación de escritura por sí mismos de una lista de materiales. Evaluación de las situaciones de lectura y de escritura. Importancia de registrar datos del contexto en que se produce el acto de lectura o de escritura y de evaluar el proceso, no solo el producto. Indicadores de avances de los niños como lectores y escritores. Importancia de registrar datos del contexto en que se produce el acto de lectura o de escritura y de evaluar el proceso, no solo el producto.

TALLER 3 MÓDULO 2

Bloque de contenidos

Usos y funciones de documentos personales, listas y rótulos. Análisis del manejo del tiempo y de las actividades diarias a desarrollar en un proyecto de prácticas sociales vinculado al carnet de la biblioteca de aula. Cómo organizar actividades y juegos orales de presenta-

ción. Formación de una comunidad de lectores. Desarrollo de competencias de comprensión escrita a partir del empleo del servicio de préstamo. Desarrollo de competencias de producción escrita mediante el trabajo en pequeños grupos, el establecimiento de acuerdos previos a la escritura, intercambio de información entre los niños, relectura y escritura tanto de los propios carnets como de recomendaciones de libros. Evaluación de la comprensión y producción de los carnets de identificación.

GUÍA DE ESTUDIO 4

Formar a niños como hablantes, lectores y escritores en torno a lo literario

Bloque de contenidos

Desarrollo de la competencia comunicativa a través de prácticas del lenguaje. La lectura y la escritura entendidas desde el enfoque sociocultural. El aprendizaje de la literatura como construcción de sentido. La literatura infantil en la escuela. El folklore infantil: los textos poéticos y los cuentos orales. Las obras clásicas de literatura infantil. Los cuentos populares. La literatura infantil actual. Importancia y valoración del libro-álbum en la alfabetización inicial. La selección de textos literarios. Planes lectores y organización de secuencias de lecturas. Itinerarios o recorridos lectores: un libro lleva al otro. Proyectos de lectura y escritura de textos literarios. Situaciones de lectura por sí mismos en el contexto literario. Los textos literarios incluidos en el currículo: cuentos, fábulas e historietas. Características de los textos literarios. Análisis de una narración canónica, cuentos que por su organización y características resultan más fáciles de entender por los niños. Estrategias de comprensión y producción de textos narrativos. Evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto literario.

TALLER 4 MÓDULO 1

Bloque de contenidos

Textos de la cultura y tradición dominicana, hispanoamericana y universal. Género y subgéneros del cuento popular: cuentos mínimos, cuentos acumulativos, cuentos interminables, cuentos populares referidos a un personaje. Cómo

planificar y alternar diversas situaciones de oralidad, de lectura y de escritura de textos literarios durante el año escolar. Cómo aprovechar el conocimiento que el docente tiene de los textos literarios y de sus características para propiciar diferentes niveles de comprensión de los textos por parte de los estudiantes. Evaluación de procesos de lectura y de escritura mediante textos literarios.

TALLER 4 MÓDULO 2

Bloque de contenidos

Rasgos distintivos del cuento, de la fábula y de la historieta. Elaboración de actividades de comprensión lectora de textos literarios. Simulación de una práctica docente que oriente la interpretación y producción de textos literarios. Planificación de un proyecto para dar seguimiento a un personaje: las madrastras de los cuentos. Cómo seleccionar escrituras confiables de textos literarios leídos a fin de elaborar carteles con los niños que favorezcan sus avances en lectura y en escritura. Elaboración de carteles de gramática, vocabulario y ortografía a partir de textos literarios leídos para que descubran rasgos distintivos de los textos literarios. Cómo orientar la aplicación de los rasgos lingüísticos de los cuentos extraídos de los textos en las producciones escritas de los niños. Evaluación de lo que saben los niños acerca de los cuentos como textos y acerca del sistema de escritura mediante análisis de sus producciones escritas.

GUÍA DE ESTUDIO 5

Los niños, usuarios del lenguaje como miembros de grupos, comunidades, identidades sociales y culturales

Bloque de contenidos

Leer y escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones sociales. La lectura y la escritura como interacción entre los niños y las personas adultas en relación con el texto. La lectura no solo como proceso cognitivo sino también como proceso de socialización. Prácticas comunicativas que los inician en su participación en la vida social. Estrategias para propiciar la interacción social: conversación libre, conversaciones a partir de lecturas compartidas, Todos en mesa redonda, Juegos: Estoy de acuerdo, Es-





toy en desacuerdo. Prácticas sociales que favorecen escuchar y ponerse de acuerdo. La escritura de textos como noticias, cartas, afiches, textos instructivos que pueden emplearse para participar socialmente. Situaciones didácticas empleadas por propuestas de alfabetización inicial constructivistas que plantean problemas a resolver para que los estudiantes puedan leer antes de saber leer: ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice, cuál es cuál? Comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación. Los textos funcionales informativos, prescriptivos y enumerativos: la noticia, las cartas, los instructivos y los afiches. Características de los textos informativos y de los textos prescriptivos. Secuencia didáctica para la enseñanza de la gramática vinculada a los usos de la lengua, a la comprensión y producción de textos en contextos comunitarios. Estrategias de lectura y de escritura a desarrollar por los niños y su evaluación. Evaluación de las prácticas del lenguaje en contextos de la participación social y ciudadana.

TALLER 5 MÓDULO 1

Bloque de contenidos

Diseño de situaciones de lectura y escritura para participar en la vida ciudadana vinculadas a textos como: noticias, instructivos, afiches, cartas. Tres tipos de situaciones de lectura por sí mismos: actividades habituales, escrituras intermedias y escrituras finales para publicar. Cómo emplear escrituras intermedias de un proyecto para propiciar avances en la adquisición del sistema de escritura por parte de los estudiantes. Importancia de la selección de textos auténticos y el empleo de la estrategia de interrogación de textos. Cómo evaluar lo que saben los niños del lenguaje escrito y del sistema de escritura mediante noticias, instructivos, afiches y cartas.

TALLER 5 MÓDULO 2

Bloque de contenidos

Análisis y diseño de una unidad didáctica que parte de una situación de aprendizaje o problema inicial e integra conocimientos de las áreas. Importancia de seleccionar textos auténticos y de orientar la estrategia de interroga-

ción de textos favoreciendo el descubrimiento del contexto, de los parámetros de la situación comunicativa: enunciador, destinatario... Diseño e implementación de procesos mediante los cuales el docente propicie estrategias de comprensión lectoras en una comunidad de lectores. Diseño e implementación de procesos mediante los cuales el docente propicie estrategias de producción escrita en una comunidad de escritores.

GUÍA DE ESTUDIO 6

Leer y escribir para saber más y aprender

Bloque de contenidos

Leer y escribir en contextos de estudio. Actividades de los niños durante las diferentes fases de un proyecto de escritura. Prácticas sociales para saber más sobre el contenido o tema de un texto. Análisis de la secuencia didáctica de una experiencia destacada vinculada a textos expositivos. El texto expositivo: su función y características. La evaluación de los aprendizajes de la lengua en contexto de estudio.

TALLER 6 MÓDULO 1

Bloque de contenidos

Diseño de unidad didáctica del contexto de estudio a partir de una situación de aprendizaje. Diseño de secuencias didácticas de lectura y escritura en contextos de estudio. Cómo analizar textos expositivos descriptivos y cómo orientar a los estudiantes para que descubran sus características. Cómo enseñar gramática, ortografía y vocabulario integrada a prácticas de lectura y escritura de textos expositivos. Evaluación de lo que lo niños aprendieron acerca de un tema durante situaciones didácticas del contexto de estudio y de lo que aprendieron sobre el sistema de escritura. Evaluación de texto expositivo-descriptivo de un niño alfabético. La evaluación de la decodificación, la velocidad y la comprensión lectoras.

TALLER 6 MÓDULO 2

Bloque de contenidos

Diseño y distribución anual de prácticas sociales diversas atendiendo a sus ám-

bitos: personal y comunitario; literario y de estudio. Clasificación de producciones escritas de los estudiantes según la modalidad organizativa de la actividad y el ámbito o contexto de las prácticas sociales en que se hayan producido. Orientación del empleo de estrategias de lectura con fines de estudio a estudiantes que ya leen de manera convencional. Análisis y comentario de unidad didáctica propia del contexto de estudio. Diseño de secuencias didácticas para conocer más sobre un tema. Diseño de secuencias didácticas que favorezcan el proceso de producción escrita de un texto expositivo en el contexto de estudio. Diseño de instrumentos de evaluación de una unidad organizada alrededor de una práctica de estudio y de un texto expositivo descriptivo.

COMPETENCIAS DEL ALFABETIZADOR INICIAL

- Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos para responder a las necesidades de sus estudiantes en el marco de las orientaciones curriculares.
- Contribuye a la conformación del aula como una comunidad de lectores y de escritores, creando un ambiente alfabetizador y las condiciones didácticas en el aula que hacen posible que los niños lean y escriban, participando en la creación y funcionamiento de la biblioteca de su aula, en la selección de obras literarias e informativas y de referencia que favorezcan prácticas de lectura y escritura con valor estético, lingüístico y humano.
- Diseña prácticas de oralidad, lectura y escritura significativas, tomando en consideración los enfoques de área de Lengua Española curriculares con miras a que sus estudiantes logren la alfabetización inicial durante el Primer Ciclo del Nivel Primario.
- Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos, el conocimiento y valoración de su región, la orientación de secuencias didácticas que interrelacionen prácticas de intercambio oral, prácticas de lectura y de escritura fundamentadas en la construcción y producción de sentido.
- Propicia experiencias que favorezcan





la adquisición de la base alfabética del sistema de escritura vinculadas al uso de la lengua en prácticas sociales de lectura y de escritura.

- Diseña nuevos modos de recabar información acerca de los aprendizajes de los estudiantes a fin de favorecer la identificación, registro y colección de producciones infantiles, que a su vez, permitan un diagnóstico inicial, evidenciar progresos en el aprendizaje y determinar el desarrollo de competencias orales y escritas de los mismos.
- Elabora portafolios en los que reúne evidencias de los progresos de sus estudiantes en lo que a prácticas del lenguaje se refiere, a la comprensión y producción de textos funcionales y literarios, a la adquisición del sistema de escritura y a la reflexión de sus aprendizajes sobre las prácticas discursivas y la lengua.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Utiliza las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

INDICADORES DE LOGRO

- Orienta su clase de lengua desde un Enfoque Comunicativo y Funcional, enriqueciendo la perspectiva textual y procurando el desarrollo de la Competencia Comunicativa.
- Asume la lectura y la escritura como procesos de construcción y de expresión de significados reconociendo la función social y comunicativa de la lengua escrita y, al texto como su unidad fundamental, desarrollando las capacidades lingüísticas de los sujetos a partir de los mismos.
- Orienta el proceso de alfabetización como una práctica social que está moldeada por factores sociales, culturales, económicos e históricos, por lo que estructura y articula las actividades de sus estudiantes a partir de los diferentes tipos de textos de circulación social.

- Planifica e implementa prácticas sociales de lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción que realizan los niños con el texto.
- Planifica e implementa prácticas sociales de escritura, como un sistema de representación de la realidad tomando en consideración su función social, por lo que en su análisis y en su planificación, escritura y revisión del texto se tendrá siempre presente lo que se quiere escribir, a quién y para qué.
- Orienta el proceso de lectura de sus estudiantes a partir de predicciones provenientes de las experiencias pasadas, social y culturalmente contextualizadas, es decir, de los conocimientos del lenguaje y del mundo, que posee el niño. Luego, dichas predicciones son confirmadas o rechazadas por el/a lector/a a medida que lee.
- Orienta el proceso de escritura de sus estudiantes a partir de las experiencias comunicativas escritas pasadas, social y culturalmente contextualizadas, es decir, de los conocimientos de la escritura y de los textos escritos, que el niño trajo a la escuela y construye nuevos conocimientos a partir de dichas prácticas en el contexto del aula.
- Propicia el que sus estudiantes a la vez que se apropien de prácticas sociales de lectura y escritura, descubran y adquieran las características del sistema de escritura y accedan a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua.
- Toma en cuenta la perspectiva del pensamiento infantil partiendo de sus experiencias, saberes e intereses, las características del objeto de conocimiento (el sistema de escritura) y el contexto para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas, socialmente contextualizadas.
- Propicia regularmente la interacción entre sus estudiantes (en parejas, en pequeños grupos, entre los compañeros del aula) ya que comprende que el desarrollo de la lengua es un proceso social e individual a la vez, y que, el conocimiento individual de la misma, ocurre primero en el espacio social.
- Planifica por unidad evidenciando que tiene como aspecto central de

su planeamiento el desarrollo de competencias relativas a la comprensión y producción de textos orales y escritos, considerando su función y estructura.

- Planifica a partir de las competencias específicas y de las fundamentales, relacionándolas con los contenidos e indicadores de logro y los demás componentes de la planificación docente, a saber: estrategias, actividades (en secuencia), recursos, evaluación, temporalización.
- Ordena y desarrolla los contenidos en su planificación y en su práctica docente a partir de las capacidades de comunicación: comprensión y producción oral; comprensión y producción escrita.
- Favorece el desarrollo de habilidades de Conciencia Fonológica y el avance de sus conceptualizaciones o Niveles de Escritura, mediante actividades orales y escritas vinculadas a un texto.
- Propicia la participación en prácticas comunicativas específicas con propósitos definidos, a través de la interacción y la construcción conjunta de significado a partir de una diversidad de textos y en una variedad de contextos significativos.
- Fortalece los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, a través de las estrategias diversas, de las situaciones de comunicación, de las experiencias comunicativas...
- Implementa y desarrolla su práctica docente a partir de un texto con miras a propiciar el descubrimiento de su función y estructura por parte de los estudiantes, organizando y orientando la participación de los mismos en actividades de comprensión y producción de dichos textos y en la adquisición del sistema de escritura.
- Propicia en su clase la interacción, comprensión y empleo de diferentes usos contextuales de los textos ya pertenecientes a ámbitos: cotidianos; sociales y comunitarios; de estudio o literarios.
- Desarrolla la competencia estética al organizar actividades orales, de lectura y de escritura en las que el estudiante entre en contacto con obras literarias tanto de la dimensión oral, espontánea y popular, como de la dimensión escrita y formal, seleccionando obras diversas que se caracte-





ricen por sus valores temáticos, poéticos y de carácter histórico-cultural o contextuales.

- Implementa actividades de reconocimiento de los distintos tipos de textos funcionales y literarios del grado así como sus peculiaridades y rasgos textuales y lingüísticos en cada una de las unidades didácticas que planifica e implementa.
- Contextualiza e interrelaciona aprendizajes de distintas áreas a partir de situaciones de aprendizaje o de proyectos vinculados a prácticas sociales y a la comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Emplea los diferentes tipos de textos funcionales y literarios con miras a propiciar la adquisición del sistema de escritura por parte de sus estudiantes mediante actividades diversas y de interés para sus estudiantes.
- Hace uso de recursos diversos en el contexto de un aula letrada, de un ambiente alfabetizador, de una biblioteca de aula, ambiente en el que cuenta con un abecedario contextualizado mediante palabras, un banco de datos, tarjetas con los nombres, carteles informativos...
- Aplica orientaciones pedagógicas de prácticas de alfabetización inicial innovadoras tanto del plano nacional como internacional, identificadas como prácticas efectivas mediante procesos de investigación, como, por ejemplo, la puesta en práctica de situaciones fundamentales de lectura y escritura: lectura del docente y apertura de espacios de intercambio y escritura a través del maestro; lectura de los niños por sí mismos (ya lectura silenciosa o lectura en voz alta), escritura de los niños por sí mismos (copia con sentido, escrituras intermedias y escrituras finales de un proyecto; distintas modalidades de organización de las actividades: actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos en el aula, secuencias de lectura; situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua en relación a los aspectos textuales, a cuestiones enunciativas, al trabajo con el léxico, a la gramática y a la ortografía en contexto, entre otras...
- Realiza evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, en forma au-

téntica y procesual, utilizando textos reales y situaciones con las que los estudiantes se encuentran ya familiarizados para evaluar su progreso.

METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Las Guías de Estudio y los Talleres de Desarrollo Profesional Docente del coordinador docente y docente de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario, parten de la concepción de que la formación inicial o continua debe fundamentarse en un diálogo entre la teoría y la práctica, un diálogo de saberes permanente, un ir y venir de la práctica a la teoría, de la teoría a la práctica, a fin de propiciar procesos cognitivos y afectivos relacionados con la construcción de significados, mediante: la recuperación de experiencias previas; el descubrimiento e indagación dialógica; el aprendizaje basado en la resolución de problemas; la construcción de los aprendizajes mediante la interacción y socialización de los participantes y del docente; la reflexión acerca de lo aprendido y de las estrategias utilizadas para aprender.

En consecuencia, las estrategias a utilizar en el taller se orientan hacia la promoción de aprendizajes significativos. Inician mediante el diagnóstico de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los participantes para organizar las actividades y, propiciar luego, que descubran y construyan nuevos aprendizajes. En los talleres se les ofrecen numerosas situaciones didácticas, ejemplos, experiencias concretas de aula de alfabetización inicial, tanto de planificación, implementación o evaluación, similares a las que luego pondrían en práctica en su aula, para que las analicen, las comparen con prácticas pasadas y comenten sus posibilidades de aplicación.

En sentido general proponemos las siguientes estrategias con la finalidad de que orienten los procesos de formación que se orientarán mediante la interrelación de los Talleres y Guías de Estudio. La propuesta general que hacemos abarca estrategias preinstruccionales, instruccionales y posinstruccionales.

Previos a los procesos de formación o de actualización resultan pertinentes

estrategias preinstruccionales como las siguientes:

- Estrategia relacionada con el conocimiento de la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo; con el establecimiento de un propósito de lectura.
- Estrategia de activación de conocimientos previos mediante preguntas abiertas acerca de los propósitos del material, acerca del tema y de su actuación previa docente en relación al mismo y la generación de expectativas que despierte el material. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender como: cuadros comparativos, analogías... Durante los procesos de formación son apropiadas estrategias instruccionales tales como:
- Estrategias para orientar y mantener la atención como: formular preguntas que inviten a la reflexión acerca de los procesos que se están desarrollando, propiciar la relectura de fragmentos donde haya dudas o confusiones...
- Estrategias para prestar atención a elementos paratextuales o pistas tipográficas o discursivas como: títulos, subtítulos, fotos, epígrafes, gráficos, esquemas, tipografía, tamaño de la letra, negritas, cursivas, color... Durante los procesos de formación son apropiadas estrategias posinstruccionales tales como:
- Estrategias para promover la reorganización del material que se ha de aprender: mapas conceptuales, analogías o cuadros comparativos, redes semánticas, resúmenes...
- Elaboración de planes, secuencias didácticas, materiales, técnicas e instrumentos de evaluación como aplicación de las informaciones y orientaciones de Talleres y Guías de Estudio.
- Puesta en práctica de las competencias de alfabetizador inicial desarrolladas mediante la formación inicial o continua y reflexión posterior de dicha práctica con el acompañante o con otros docentes que participan del trabajo colaborativo.

En líneas generales las estrategias metodológicas de los talleres se pueden



sintetizar mediante las siguientes fases:

- Recuperación de experiencias.
- Análisis de situaciones o experiencias de aula vinculadas a las planificaciones, a las estrategias de alfabetización inicial, a la evaluación de prácticas sociales de lectura y escritura...
- Jornadas presenciales con especialistas.
- Encuentros grupales de lectura y preparación de la docencia orientadas por el coordinador docente.
- Encuentros de consulta asistidos por técnicos y acompañantes.
- Estudio independiente; encuentros grupales para lecturas, socialización de trabajos realizados, participación en trabajos colaborativos; clases demostrativas de articulación de prácticas de oralidad; lectura y escritura en secuencias de aprendizaje; empleo de recursos digitales en la planificación de secuencias de lectura y escritura; recomendaciones de visitas a páginas de internet para ampliar conocimientos o saber más...

con miras a aplicar o a reflexionar sobre lo aprendido.

- Uso de estrategias lúdicas, cantos, reflexiones, poesías, cuentos, técnicas grupales; modelado de situaciones de lectura y de escritura; exposiciones, videos, debates para dinamizar los talleres, realizar motivaciones iniciales o cierres reflexivos.
- Observación de clases y puesta en práctica de las competencias de alfabetizador inicial desarrolladas.

EVALUACIÓN

El objetivo primordial de la evaluación en esta propuesta de formación es una puesta en práctica en el aula de las competencias de alfabetizador inicial desarrolladas. Esa puesta en práctica se produce durante los acompañamientos a la práctica docente. En esta aplicación se espera que evidencien progresos graduales en cuanto a los logros, ya que muchos de los aprendizajes son complejos, algunos lejanos a sus prácticas anteriores, y a su formación inicial

base, sobre todo, los aprendizajes que involucran competencias escritas del docente.

No obstante, los niveles de comprensión de las informaciones y las experiencias concretas que aparecen en los recursos de apoyo ofrecidos en los talleres, así como la consulta de dichos materiales en aplicaciones sucesivas por parte de los docentes participantes, permitirá que incorporen gradualmente a su práctica docente las competencias a desarrollar.

Al evaluar se tomarán en cuenta los progresos realizados por los participantes a partir de la competencia de ingreso mostrada. Se utilizarán técnicas de evaluación de: observación, desempeño, análisis del desempeño vinculadas a la práctica docente, y de interrogatorio, en relación a informaciones teóricas fundamentales tanto de la naturaleza del área y contenido disciplinar involucrado, como de los enfoques pedagógicos que orienten la alfabetización inicial propuestos en el currículo.



El currículo de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario

El currículo dominicano de la Lengua Española responde, tanto a las necesidades comunicativas de los sujetos, como a las demandas de la sociedad que exige a la educación dominicana, una educación de calidad, acorde a los tiempos actuales.

Enfoque curricular: currículo por competencias

El currículo dominicano de Lengua Española es un currículo por competencias. Desde esta perspectiva, no se trata de preguntarnos cuáles contenidos hay que enseñar, sino qué exige el currículo que los estudiantes sepan hacer y en cuáles contextos o situaciones de aprendizaje. Los contenidos aparecen en función de lo que se espera que los estudiantes sepan hacer.

Por tanto, hay que darle más importancia a diseñar situaciones de aprendizaje, a crear secuencias didácticas que favorezcan desarrollar procesos de alfabetización inicial que integren el aprendizaje de las prácticas sociales, el conocimiento de los textos y sus peculiaridades, el conocimiento del sistema de escritura y de las unidades de que se compone la lengua.

Enfoque Comunicativo y Textual

La propuesta curricular actual está orientada por el Enfoque Comunicativo, ahora enriquecido desde la perspectiva textual. Este enfoque privilegia en la lengua el uso, y entre los usos, da prioridad a la comunicación.

Postulados del Enfoque Comunicativo

Los postulados del Enfoque Comunicativo se mantienen vigentes: usar la lengua para comunicar; partir de la realidad de los sujetos; concebir la lengua como modelo de percepción, análisis e interpretación y expresión de la realidad personal y sociocultural de los sujetos; reconocer que los sujetos llegan a la escuela con competencias lingüísticas y de comunicación adquiridas en su entorno sociocultural y que en la escuela desarrollará usos más formales.

Entre los postulados del enfoque se propone además: orientar los procesos de aprendizaje mediante competencias dialógicas; priorizar la dimensión semántica de la lengua, la producción



de sentido; enfatizar procesos que desarrollen la competencia comunicativa a través de sus capacidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; integrar la Gramática, la Ortografía y el enriquecimiento léxico a las actividades de comunicación a través del uso; desarrollar en igual grado la comunicación oral y escrita y renovar la enseñanza de la literatura tomando el texto como eje¹.

Perspectiva textual

El diseño curricular actual hace más evidente la perspectiva textual, tomando en consideración los avances significativos de la Linguística Textual en las últimas décadas. La Linguística Textual tiene como objeto de estudio el texto, sus propiedades, su estructura, su producción y clasificación.

Según Enrique Bernárdez “texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana”². La concepción de texto en el currículo se aparta de la visión tradicional que consideraba el texto como el producto de un autor, cuyo contenido debía ser recuperado por el receptor. Se plantea el texto y la coherencia textual como una actividad conjunta de los participantes. El significado no es transmitido por el transmisor e interpretado por el receptor, sino que es construido colectivamente.

Cabe destacar además, que el texto posee tres dimensiones: la comunicativa, la pragmática, y la estructural. La dimensión comunicativa es de carácter social, y alude al propósito fundamental del texto: el acto comunicativo mismo, al texto como el resultado de la interacción entre el productor y el receptor. La dimensión pragmática, por su parte, hace referencia a la situación de comunicación en la que se enmarca todo texto, situación que viene determinada por los aspectos contextuales de la comunicación, ya sean espacio-temporales, situacionales, socioculturales o cognitivos. La tercera dimensión o dimensión estructural destaca la organización interna del mismo, es decir, hace referencia tanto al esquema de composición del texto como al conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado.

Dado que el texto se produce en la acción e interacción de una determinada situación comunicativa, se hace énfasis en los usos funcionales y contextuales expresados en el mismo. Del mismo modo, dado que el texto surge mediante esta interacción con miras a la producción de sentido, solo puede ser analizado mediante su contextualización.

En el Diseño Curricular actual se afianzan tipologías textuales que ya aparecían en el currículo anterior, tales como: tipos de textos según la forma (textos literarios y no literarios); según su intención comunicativa (dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos... con sus correspondientes subclasificaciones). En los documentos preliminares del diseño curricular, al identificar orientaciones que deben ser tomadas en cuenta, se citan como pertinentes: la tipología de Ana María Kaufmann y la tipología de Adams³. Esta última permite establecer una relación entre los actos de habla, eje organizador del currículo pasado, y los textos, eje articulador del presente currículo.





Clasificación de John M. Adam (1985)
Adaptación de la cátedra Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Tipos de textos	Características generales	Dónde se encuentran
Conversación	Lenguaje transaccional: diálogos, discusiones.	La encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos como novelas y obras de teatro.
Descripción	De personas físicas y psíquicas, de paisajes y objetos.	La encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas.
Narración	De hechos, historias, biografías, procesos.	Podemos encontrarla en textos orales y escritos: cuentos, noticias, historiografía.
Instrucción	Órdenes, exhortaciones, obligaciones.	Podemos encontrarla en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas.
Predicción	Previsiones de futuro, textos prospectivos.	Podemos encontrarla en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas.
Explicación	Definiciones, exposiciones.	Podemos encontrarla en manuales, tratados, conferencias, libros de texto.
Argumentación	Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones.	Podemos encontrarla en discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas de lector, artículos de opinión)
Retórica	Función estética.	Conversaciones cotidianas, cartas, poemas.





Clasificación de los Textos por función y trama Cuadro de Kaufman y Rodríguez (1997)

Trama	Función			
	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota enciclopédica Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Poema Novela Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Las teorías de aprendizaje

En el currículo actual se mantiene la perspectiva del constructivismo cognitivo de Piaget y se hace énfasis en la orientación sociocultural de Vigostky, quien afirma que el desarrollo de la lengua es un proceso social, ya que se da entre las personas, e individual, porque se produce en la mente del individuo.

Las perspectivas constructivista y sociocultural fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Por tanto, coincidimos con quienes afirman que: “la lengua se aprende y desarrolla a través de la participación en prácticas comunicativas específicas con propósitos definidos, a través de la interacción y la construcción conjunta de significado en una variedad de contextos significativos.”

Componentes del currículo

Los componentes del currículo son: las competencias, los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las actividades, los recursos de aprendizaje y la evaluación.

Las competencias

Hay dos tipos de competencias: las Competencias fundamentales y las Competencias específicas. Las primeras o Competencias fundamentales toman en cuenta las capacidades, habilidades y actitudes que permiten al individuo su desarrollo integral como persona, así como, las competencias que les permitan enfrentar los retos de la sociedad actual y alcanzar el bienestar personal, social y





económico. Son siete: Competencia comunicativa; Competencia ética y ciudadana; Competencia pensamiento lógico, crítico y creativo; Competencia resolución de problemas; Competencia científica; Competencia ambiental y de la salud y Competencia desarrollo personal y espiritual.

Las Competencias específicas son las competencias propias de la naturaleza de cada área. En el currículo de Lengua Española están referidas a cada tipo de texto. Se proponen Competencias específicas relacionadas con la comprensión y producción oral y con la comprensión y producción escrita. Es por esto que los contenidos se reorganizan a partir de las capacidades de comunicación: comprensión oral (escuchar), producción oral (hablar), comprensión escrita (leer) y producción escrita (escribir).

Los contenidos de Lengua Española

Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Los contenidos en el presente diseño curricular están organizados en contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Conviene señalar que en el caso de la Lengua Española se privilegian los procedimentales y actitudinales ya que el énfasis viene dado por el interés de desarrollar la Competencia comunicativa. Eso no significa, que atendiendo al nivel de los estudiantes, tales conceptos favorezcan la reflexión de los usos normativos de la lengua.

Los procesos de comprensión y producción orales y escritos de los diversos textos, escogidos para cada grado, sus prácticas sociales y los procesos que favorecen la construcción del sistema de la escritura, constituyen los contenidos fundamentales.

La Conciencia fonológica

Nos interesa destacar que entre los procedimientos de comprensión y producción oral, además de los vinculados directamente a la escucha y a la expresión de discursos orales, se incluyen, por primera vez, los procedimientos referidos a la Conciencia fonológica. Esto así, en atención a fructíferas investigaciones realizadas desde la psicolingüística acerca del papel que juega la Fonología en el aprendizaje de la lengua escrita.

La Conciencia fonológica es la capacidad que tiene cada persona para reflexionar sobre los sonidos de su lengua. Para los niños que se inician en procesos de alfabetización, constituye un darse cuenta de que lo que se habla se escribe y de que el habla se puede descomponer en unidades mínimas y estas unidades pueden repetirse o combinarse de distintas formas.

Cuando un niño está aprendiendo a leer, utiliza dos procesos para interpretar los signos escritos: un procedimiento directo o léxico, y un procedimiento indirecto o fonológico que exige transformar cada uno de los grafemas de las palabras en fonemas para acceder al significado.

La Conciencia fonológica está formada por tres niveles: la Conciencia lexical, que es cuando el niño toma conciencia que los enunciados, ya sean frases u oraciones, están compuestos por palabras; la Conciencia silábica, cuando toma conciencia que las palabras están compuestas por sílabas y la Conciencia fonémica, cuando toma conciencia que las sílabas están compuestas por fonemas.





De la conciencia fonológica al principio alfabético



Debido a que este trabajo se inicia en el Nivel Inicial proponiendo actividades de desarrollo de la Conciencia léxica, y la Conciencia silábica, el diseño curricular de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario hace énfasis en el desarrollo de la Conciencia fonémica. No obstante, conviene desarrollar los tres niveles de conciencia fonológica, reforzando los ya iniciados o adquiridos.

Las actividades para el desarrollo de la Conciencia fonológica están propuestas en el diseño curricular en articulación con el trabajo de los textos. Las estrategias o secuencias didácticas deben indicar la organización e integración de dichas actividades. Del equilibrio y articulación entre: actividades que favorezcan la comprensión y participación en prácticas sociales del lenguaje; actividades de comprensión y producción de textos, con actividades que propicien el conocimiento del código o del sistema de escritura, depende el éxito del proceso de Alfabetización inicial.

Entre los contenidos procedimentales de comprensión escrita se detallan: los procedimientos vinculados a los textos y a su intención comunicativa, los procedimientos referidos a las convenciones de lectura, a la decodificación y a la fluidez en la lectura en voz alta. De igual modo, se procede a señalar las convenciones de la producción escrita. El gran reto de enseñar por competencias es la creación o el diseño de situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes, ante diferentes contextos y niveles de dificultad, pongan en juego la competencia que están desarrollando.

Las Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las Estrategias de enseñanza y aprendizaje son fundamentales en cualquier diseño curricular por competencias. Corresponde al educador diseñar las estrategias idóneas para favorecer que los estudiantes desarrollen las competencias esperadas mediante su participación en dichas experiencias. Cuando nos referimos a las estrategias de enseñanza destacamos el rol del educador: planificar, organizar y articular la secuencia de actividades en forma sistemática para propiciar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar en permanente interacción con las comunidades. Cuando nos referimos a estrategias de aprendizaje, destacamos la implicación activa del que aprende. Ambas estrategias están necesariamente interrelacionadas.

Las estrategias se caracterizan por orientar hacia la consecución de una meta intencional. En los procesos de enseñanza aprendizaje se involucran estrategias de comunicación, estrategias socioafectivas, estrategias cognitivas y metacognitivas. Desde la orientación constructivista sociocultural se propone un diálogo de saberes que implica una permanente reflexión sobre cómo se aprende y cómo se enseña. En lengua, el aprender a aprender comprende distintos tipos de cuestionamientos: reflexionar sobre las prácticas sociales de lectura y de escritura, reflexionar sobre el discurso oral, reflexionar sobre el lenguaje escrito, reflexionar sobre el sistema de escritura, entre otras.





En sentido general, el proceso educativo debe favorecer el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo. Las actividades a desarrollar y su secuencia dependerán de la competencia a desarrollar y la estrategia de enseñanza y aprendizaje seleccionada.

Los recursos de aprendizaje

Dado que los niños del Primer Ciclo del Nivel Primario se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, los recursos adquieren gran relevancia. En el caso de los primeros grados del Primer Ciclo resulta pertinente la creación de, por lo menos, tres rincones: el de dramatización, el de producción escrita y el de trabajo con el sistema de escritura.

De igual modo, se requiere un espacio para colocar, cuando sea pertinente, la mesa exploratoria, en la que se mostrarán diversos textos, apropiados para la situación de aprendizaje. A la indicación del docente, los niños seleccionarán, el que requieran, para realizar el trabajo propuesto a él o a su grupo. Se sugiere además, la implementación y organización de la biblioteca de aula, la utilización de carteles, de creación conjunta, que les permitan pasar la lista, calendarios para identificar fechas, periódicos murales para colocar noticias leídas o producidas...

El currículo del Primer Ciclo del Nivel Primario recomienda: “integrar al aula materiales impresos, que son aquellos que utilizan principalmente códigos verbales y gráficos tales como libros, guías de estudio, fichas de trabajo, ejercicios prácticos, láminas e imágenes.” El diseño curricular plantea además que: “las aulas han de ser letradas y acordes con las temáticas a trabajar, contar con recursos para el acercamiento de los niños y las niñas a la cultura escrita: cajas de palabras clasificadas y categorizadas, tarjetas para asociar imágenes y palabras, variedad de textos, alfabetos móviles y fijos, nombres y apellidos de cada niña/o, materiales como láminas, mapas, cartelones, posters, afiches y todo tipo de recursos que sirvan para motivar el interés por la lectura y la escritura”⁴.

La evaluación por competencias

La evaluación por competencias en Lengua Española se orienta a la creación de una situación de comunicación similar a aquella en la que desarrolló la competencia. El propósito es obtener información, pero no solo para conocer los resultados en relación a los aprendizajes de los estudiantes, sino para retroalimentar, desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje, modificar desempeños e intervenciones del docente hasta que el aprendiz logre los resultados esperados.

La evaluación por competencias se caracteriza por focalizar la evaluación inicial y la evaluación final del proceso de aprendizaje en la comprobación de los usos de la lengua o capacidades y habilidades comunicativas que el estudiante sea capaz de exhibir en diversos contextos. Esto significa que la evaluación por competencias privilegia la evaluación del desempeño, mediante la cual el estudiante demuestra saber utilizar en contexto conocimientos, procedimientos y actitudes.

Sin embargo, como el desarrollo de una competencia es un proceso de cierta duración, se requiere del uso de herramientas de evaluación distintas, según nos proponamos la comprobación de un





saber o conocimiento, de un saber hacer o procedimiento o de un valorar o ser, componentes esenciales de cualquier competencia.

Los indicadores de logro son indicios, señales, rasgos perceptibles, evidencias significativas de los avances intermedios que realiza el estudiante hasta alcanzar desarrollar la competencia de que se trate. Nos permiten constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, evaluar el nivel de dominio de las competencias del área o competencias específicas.

Veamos cómo, desde el momento mismo de la planificación corresponde prever la estrategia o plan de evaluación, determinando cuáles técnicas o instrumentos de evaluación se utilizarán en cada fase del proyecto, tal como aparece a continuación:

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD	
Fases de la secuencia didáctica	Estrategia o plan de evaluación
Fase 1: Diagnóstico	Evaluación de desempeño: intercambios orales y producción escrita.
Fase 2: Juegos con rimas	Observación de un aprendizaje.
Fase 3: Proyecto	Intercambios orales y producto final.
Fase 4: Comunicación oral	Intercambios orales y juegos de conciencia fonológica.
Fase 5: Lectura	Pruebas de selección. Pruebas de ensayo. Pruebas de desempeño.
Fase 6: Producción escrita	Portafolio. Producciones escritas.
Fase 7: Evaluación final	Evaluación de desempeño: intercambios orales y producción escrita.

Tal como pudo verse en la tabla anterior, al planificar cada unidad de aprendizaje se diseña una estrategia de evaluación, que no es más que un plan desde el cual se escogen las técnicas e instrumentos que se utilizarán para valorar el aprendizaje de los alumnos durante las diferentes fases de una unidad, proyecto o secuencia didáctica. De este modo el docente reconocerá los avances de sus estudiantes e identificará las dificultades que encuentran en el proceso con el propósito de intervenir para lograr nuevos progresos u otros aprendizajes.

La finalidad fundamental que se persigue mediante la evaluación es la de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica orientar la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje hacia el dominio de las competencias, significa adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (planificación, estrategias, secuencias de actividades, recursos) del siguiente período, en relación a las necesidades de los estudiantes detectadas en la evaluación, y así, retroalimentar a los estudiantes para mejorar su desempeño y para que continúen aprendiendo.





Al considerar la evaluación como una de las tareas más importantes que realiza el docente, se comprende que dicha tarea requiera planificación, el empleo de técnicas o procedimientos para obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes y la aplicación de instrumentos de evaluación o recursos que, al mismo tiempo que registran información acerca del aprendizaje de los alumnos, reflejan particularidades de la práctica docente. De ahí que, una evaluación fundamentada en el desarrollo de competencias se caracterice por ser: continua, participativa, reflexiva y crítica, formativa.

Técnicas e instrumentos de evaluación

En la siguiente tabla se detallan algunas técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos. Estas técnicas e instrumentos son válidos en una evaluación por competencias, tal y como está señalado en nuestro diseño curricular: “evaluar el desarrollo de las competencias supone usar instrumentos y medios diversos acordes a la competencia que se pretende evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá el estudiantado”⁵.

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y Valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procesamiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos de textuales: Debate y Ensayo	X	X	X
	Tipos de orales y escritos: Pruebas escritas	X	X	

Fuente: López-Portillo Chávez, Esther. *Las estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4*. Serie: Herramientas para la evaluación en la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México. 2012





Nos interesa ahora, esbozar algunos ejemplos de cada una de las técnicas de evaluación anteriormente señaladas referidas a la evaluación de la Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario: observación, desempeño de los alumnos; análisis del desempeño; interrogatorio.

GUÍA DE OBSERVACIÓN: INSTRUMENTO DE LA TÉCNICA DE OBSERVACIÓN

Como ejemplo de un instrumento de la técnica de observación, nos referiremos a la Guía de observación. Cabría iniciar diciendo que es posible emplear la técnica de manera asistemática, como cuando se registra una anécdota de un incidente en particular, pero que, por lo general, las observaciones son sistemáticas, es decir, utilizan un instrumento que guíe y oriente lo que va a observarse. En el caso de la evaluación por competencias dicha guía se fundamenta en una lista de indicadores que describen subcompetencias o componentes de la competencia misma: capacidades y habilidades conceptuales, procedimentales, actitudinales. Al elaborar una guía de observación hay que tener en cuenta qué se va a observar, el propósito que se persigue al observar, la duración o tiempo que se observará (ya sea que se observe una actividad, una secuencia didáctica, un proceso...) y los aspectos que se observarán.

Uno de los grandes desafíos de la clase de Lengua Española de acuerdo a las nuevas orientaciones, es la transformación de un aula, antes tradicional, expositiva, en la que los estudiantes se enfrentaban a la lectura y a la escritura solos, en un aula, en la que se crean las condiciones didácticas para desarrollar prácticas sociales de lectura y escritura, en la que se prepara un ambiente alfabetizador y los estudiantes, junto al docente, se constituyen en comunidades de lectores y de escritores.

De este modo, los niños, organizados en pequeños grupos, participarán en diversas situaciones en las que puedan desarrollar sus potencialidades como lectores y escritores, ampliar sus conocimientos sobre el lenguaje escrito, conocer distintos géneros, aproximarse a distintos textos y autores, aprender a leer con diferentes propósitos, adquirir distintas estrategias de lectura y producir distintos textos de acuerdo a sus propósitos progresando en sus posibilidades de escribir por sí mismos.

Esta es la razón por la que seleccionamos como ejemplos a analizar, de la Guía de observación aquellas referidas a observar a los niños, constituidos en comunidades de lectores, primero, durante sus prácticas de lectura de cuentos y, después, constituidos en comunidades de escritores, durante el proceso de escritura de cuentos. Finalmente, escogimos otra Guía de observación, para que el docente tenga presente cuáles aspectos observar en función a los aprendizajes que deberían desarrollarse mientras los estudiantes descubren progresivamente el principio alfabético y desarrollan habilidades de la Conciencia fonológica.





GUÍA DE OBSERVACIÓN DE COMUNIDADES DE LECTORES DURANTE SUS PRÁCTICAS DE LECTURAS DE CUENTOS PRIMER GRADO

Grupo: _____

Fecha de observación: _____

Competencia:

Comprenden cuentos que leen para el disfrute del grupo.

- ¿Leen en voz alta el cuento con fluidez y entonación adecuadas a la intención comunicativa de este tipo de texto?
- ¿Pronuncian claramente las palabras y oraciones del cuento que leen?

Aspectos a observar

- ¿Intercambian los miembros del grupo información entre sí?
- ¿Se apoyan en informaciones provenientes de diversas fuentes?
- ¿Usan el conocimiento sobre el género y el portador para circunscribir dónde se lee o localizar un pasaje buscado?
- ¿Ajustan las anticipaciones posibles, en función del contexto, del género y del tema, tomando en cuenta los índices provistos por el texto?
- ¿Considerar los índices provistos por el texto para además de anticipar el significado, verificar o rectificar lo anticipado o elegir una expresión entre varias posibles?
- ¿Coordinan los significados anticipados?
- ¿Confirman o rechazan tales anticipaciones sobre lo que puede estar escrito y al hacerlo argumentan, debaten criterios y los contrastan?
- ¿Diferencian cuentos de otros textos?
- ¿Establecen un propósito para la lectura del cuento?
- ¿Anticipan el contenido del cuento a partir del título, de las imágenes y otras marcas textuales?
- ¿Interpretan las imágenes?
- ¿Identifican y describen personajes del cuento con vocabulario sencillo?
- ¿Comparan y establecen diferencias entre personajes, situaciones y ambientes del cuento?
- ¿Utilizan la estructura del cuento: inicio, desarrollo y desenlace, para comprender su contenido?
- ¿Explican el vocabulario relacionado con el cuento?
- ¿Expresan con sus palabras las ideas principales del cuento?
- Aplicación de las normas convencionales de lectura (de izquierda a derecha), direccionalidad (de arriba hacia abajo) y disposición del escrito sobre el papel.
- ¿Identifican las palabras del título del cuento tomando en cuenta los espacios en blanco?
- ¿Identifican los nombres de los personajes de cuentos y los asocian con otros nombres?
- ¿Identifican los signos de puntuación utilizados para delimitar los párrafos y las oraciones y traducción oral de los mismos en pausas más largas (párrafos) y pausas más cortas (oraciones) para leer el cuento con velocidad y expresión apropiadas?

Aprendizajes esperados

- Exploran diversidad de textos narrativos.
- Diferencian cuentos que leen de otro tipo de texto.
- Responden preguntas (literales e inferenciales) orales y escritas relacionadas con los cuentos que leen.
- Leen cuentos en voz alta y con la entonación adecuada a su intencionalidad comunicativa, respetando las convenciones de la lectura.
- Reconstruyen el sentido global de cuentos que leen.
- Seleccionan cuentos en función de sus intereses para disfrutar su lectura.
- Tienen en cuenta las ilustraciones para formular hipótesis o realizar anticipaciones.
- Recurren a sus conocimientos previos sobre el género, el estilo de un autor... para realizar anticipaciones durante sus lecturas.
- Seleccionan un modo de expresión entre varios porque reconocen que es propia del tipo de texto, eliminando otras alternativas.
- Deciden cuál es la fórmula del inicio de un cuento, por ejemplo, comparando las letras iniciales de inicios de cuentos ofrecidos con referentes seguros de escritura como sus nombres propios.
- Anticipan el significado de partes no leídas a partir de partes cuyo significado han confirmado.
- Ajustan progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras.

Registro de observaciones:





GUÍA DE OBSERVACIÓN DE COMUNIDADES DE ESCRITORES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA DE CUENTOS PRIMER GRADO

Grupo: _____

Fecha de observación: _____

Competencia:

Producen cuentos sencillos para entretener.

Aspectos a observar

- ¿Intercambian los miembros del grupo información entre sí al planificar lo que escribirán y mientras lo escriben o revisan?
- ¿Diferencian cuentos de otros textos?
- ¿Establecen un propósito y unos destinatarios para la escritura del cuento?
- ¿Seleccionan el suceso que ocurrirá, los personajes, el lugar y el tiempo del cuento?
- ¿Organizan las acciones del cuento?
- ¿Escriben el primer borrador ajustándose a la estructura del cuento: inicio, desarrollo y desenlace?
- ¿Utilizan marcas de inicio, progresión y cierre?
- ¿Incluyen diálogos y descripciones en el cuento que producen?
- ¿Revisan y corrigen el borrador con ayuda del docente y de sus compañeros?
- ¿Editan, ilustran y corrigen el cuento con ayuda del docente y de sus compañeros?
- ¿Aplican criterios de linealidad (de izquierda a derecha), direccionalidad (de arriba- abajo), disposición del escrito sobre el papel, uso de los márgenes, separación de palabras, oraciones y párrafos y el lugar de las letras sobre el renglón?
- ¿Confrontan sus diversas ideas acerca de con cuántas, con cuáles y en qué orden escribir palabras?
- ¿Utilizan mayúscula al inicio del título y de las oraciones de cada parte del cuento: inicio, nudo y desenlace?
- ¿Utilizan el punto para segmentar las oraciones de cada parte del cuento: inicio, nudo y desenlace?

Aprendizajes esperados

- Exploran diversidad de textos narrativos, que consultan mientras escriben.
- Escriben cuentos tomando en cuenta los componentes (personajes, lugares, tiempo, etc.) y la estructura (inicio, nudo y desenlace).
- Ordenan las acciones de forma coherente.
- Escriben, por lo menos, un borrador.
- Incorporan a sus cuentos temáticas asociadas a su identidad personal y cultural.
- Respetan las convenciones de la escritura al escribir cuentos: linealidad, direccionalidad, uso de márgenes, separación de palabras, oraciones y párrafos, uso de letras sobre renglón, uso

de mayúscula en el título y al inicio de oraciones y de punto para separar oraciones y párrafos.

- Intercambian con los compañeros y con el docente acerca de lo que se está escribiendo: acuerdan y alternan roles de lector y escritor en la producción propia; piden, dan, seleccionan y evalúan información necesaria acerca de la cantidad, el valor y el orden de las marcas por utilizar; dan información dejando margen para la elaboración por parte de los que la reciben.
- Confrontan sus diversas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura: sobre la cantidad de letras necesarias para producir una palabra; sobre cuáles son las marcas necesarias para escribir una palabra; sobre la variedad de letras a utilizar mientras escriben una palabra.
- Revisan las escrituras y proponen modificaciones, deciden dónde y cómo hacerlas: si faltan o sobran letras; si faltan o sobran espacios; si la escritura no comienza, termina o tiene las letras necesarias; si se repiten letras que no deben repetirse. . .
- Resuelven problemas del lenguaje escrito que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura: suprimir algún fragmento, cambiarlo por otro, cambiar de lugar un enunciado en el texto o agregar algo. Estas decisiones suponen: agregar escritura a continuación de lo ya producido o en otro lugar del texto (decidiendo dónde hacerlo); identificar el fragmento que se quiere reubicar y reescribirlo en otro sector del texto; localizar el fragmento del texto –frase, palabra o parte de palabra– que se suprimirá y, si es necesario, escribir la alternativa prevista para reemplazarlo; evaluar si la sustitución realizada resuelve el problema planteado o no, y/o si introduce nuevos problemas.
- Recurren a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas: recurren a textos conocidos buscando palabras o construcciones que se puedan usar al producir otro texto; usar palabras o frases conocidas, similares a las que se desea escribir, modificándolas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva; distinguen, en el texto que se consulta, las partes útiles para copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir.

Registro de observaciones:





**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE COMUNIDADES DE LECTORES Y DE ESCRITORES
DURANTE SUS PRÁCTICAS DE LECTURA Y DE ESCRITURA
PRIMER GRADO**

Monitoreo de los avances de los estudiantes en la adquisición del principio alfabético y en el desarrollo de habilidades de Conciencia fonológica en contextos comunicativos

Grupo: _____

Fecha de observación: _____

Competencia:

Descubren progresivamente el principio alfabético y desarrollan habilidades de la Conciencia fonológica.

Aspectos a observar

- Durante sus prácticas de lectura y de escritura: ¿Establecen correspondencia entre emisiones orales y la cadena de escritura?
- Durante sus prácticas de lectura y de escritura: ¿Comparan escrituras para encontrar partes comunes?
- Durante sus prácticas de lectura y de escritura: ¿Toman en cuenta indicios cualitativos (letras que ya conocen) y cuantitativos (extensión de las palabras y los textos para verificar el sentido de lo anticipado)?
- Al guiarse por indicios cuantitativos: ¿Ponen en correspondencia la extensión de la forma o construcción anticipada y la extensión total de la escritura a la que se atribuye ese significado, hacen corresponder las partes reconocibles en lo anticipado con las partes reconocidas en la escritura; usan los espacios entre palabras como indicadores de unidades de la escritura?
- Al guiarse por indicios cualitativos: ¿Comparan escrituras, hallando que escrituras idénticas –que tienen las mismas letras- o partes de esas escrituras –palabras, conjunto de palabras o de letras- se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones; comparan escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes; reconocen partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas: palabras o conjunto de palabras en el inicio, final o interior de un texto; letras o conjunto de letras en el inicio, final o interior de la palabra; reconocen partes de palabras o palabras completas que confirman las anticipaciones?
- Durante sus prácticas de lectura y de escritura: ¿Reconocen los espacios en blanco como indicadores de unidades, entre otros?
- ¿Identifican cuántas palabras hay en una oración?
- Cuando los niños operan con el principio alfabético, aún todavía no tomen en cuenta el principio ortográfico: ¿Son capaces de observar: palabras que comienzan igual, palabras que terminan

igual, que si le quito la primera a *potro*, dice *otro*, que hay palabras que riman...?

- Una vez que han avanzado en sus niveles de lectura y de escritura: ¿Aíslan, reconocen, manipulan unidades mínimas? ¿Separan palabras en sílabas? ¿Separan vocales y consonantes que conforman una palabra?
- ¿Comprenden que un sonido o fonema está representado por una letra o grafía que a su vez, se combina con otros para formar palabras?
- ¿Identifican las letras que tienen más de un sonido (c) y las que pueden tener el mismo sonido (j-g)?
- ¿Toman en cuenta el principio ortográfico?

Aprendizajes esperados

- Decidir cuántas marcas colocar, cuáles y en qué orden (letras, espacios y otros signos).
- Utilizar el repertorio de marcas gráficas disponible.
- Usar combinaciones de letras que son posibles en el sistema gráfico del castellano.
- Decidir acerca de qué escribir y qué no escribir de aquello que le dictan, determinando qué poner con letras, qué poner con otras marcas que no son letras y qué no dejar marcado en la escritura.
- Determinar dónde es necesario dejar espacios.
- Establecer correspondencias entre enunciados orales más prolongados y conjuntos de letras más largos, así como entre enunciados orales más breves y conjuntos de letras más cortos.

Registro de observaciones:





INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO: EL CUADERNO DE LOS ESTUDIANTES

Tal como señalamos en los inicios del tema de la evaluación por competencias, la evaluación del desempeño resulta idónea para determinar los aprendizajes en un currículo organizado en competencias. En lugar de evaluar lo que los estudiantes saben acerca de los contenidos de la materia o sienten acerca de los mismos, se evalúa lo que los estudiantes son capaces de hacer. Para evaluar el desempeño es necesario que el estudiante demuestre sus conocimientos o habilidades en elaborar una respuesta o un producto.

Desde la planificación, el docente toma previsiones didácticas para poder determinar lo que los estudiantes aprenderán e integrarán: las capacidades que desarrollarán, las habilidades y actitudes requeridas para lograr una competencia. Ahora bien, si el propósito fundamental que se persigue cuando evaluamos es obtener información para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, no basta con tener esos datos, la evaluación formativa tiene que generar una revisión, y modificación si fuere necesario, del proceso de enseñanza, con miras a que se produzca de manera real y efectiva una mejora en la calidad de los aprendizajes.

El cuaderno de los estudiantes es un claro ejemplo de instrumento que evidencia el desempeño de los alumnos y, a la vez, permite una evaluación del enfoque del área seguido por el docente, de las competencias que propicia, de la organización de las actividades, de los énfasis que realiza durante su práctica docente.

Un cuaderno que corresponda a una práctica docente orientada por un enfoque comunicativo y textual, debe caracterizarse por una secuenciación de las actividades a partir del texto, debería proceder desde las unidades significativas a las unidades mínimas no significativas (texto, enunciados, palabras, sílabas, letras). Un cuaderno de un estudiante, perteneciente a una clase en la que el docente oriente la alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista sociocultural, debe mostrar un trabajo que tome en cuenta diversas prácticas de oralidad, de lectura y de escritura en distintos contextos y cómo, en relación a dichas prácticas del lenguaje, a la comprensión y producción de textos orales y escritos, los niños descubren el sistema de escritura. De este modo, al revisar el cuaderno de un estudiante, lo primero que deberíamos encontrar son numerosas y variadas actividades de escucha, de habla, de lectura y de escritura. Las actividades de comprensión y producción orales no tienen por qué no figurar en el cuaderno, ya que hay diversos ejercicios que favorecen la escucha o el habla a partir de pautas escritas o que permiten una reflexión acerca de lo escuchado o hablado. Además, las participaciones orales más formales también son procesuales, por lo que se planifican, se conducen y se revisan.

Un cuaderno debería reflejar también cómo se organizan las actividades en el aula y el tipo de actividad desarrollada, a saber: una actividad de rutina inicial del día; una actividad habitual de la biblioteca de aula; una secuencia de actividades que involucra actividades orales, de lectura, de escritura y de adquisición de la lengua; un proyecto... Cuando se trata de un proyecto, en el cuaderno deben aparecer actividades referidas a sus distintas fases, diferenciando las actividades de comprensión y producción orales, las actividades de comprensión y producción escrita y las de la sistematización de la lengua.



En el cuaderno, debería precisarse cuándo las actividades que se realizan están vinculadas a la lectura del docente con espacios de intercambio; cuándo a lecturas compartidas entre los estudiantes; cuándo a lecturas de los niños por sí mismos; cuándo a dictados de reescrituras textos al docente por parte de los niños o cuándo a escrituras de los niños por sí mismos. En el caso de actividades vinculadas a la lectura y al desarrollo de estrategias lectoras, deberían aparecer en el cuaderno, actividades que se realizaron antes de leer, durante la lectura y después de leer. De igual modo, a menos de que se trate de un listado de palabras con fines evaluativos o de la escritura intermedia de un proyecto, que por lo general focalizan actividades de adquisición de la lengua, las actividades de producción de un texto, así sea o no dictado al docente, conllevan la realización de actividades de planificación, textualización o escritura y revisión de lo escrito.

En un cuaderno de la clase de Lengua del Primer Ciclo del Nivel Primario, deben incluirse actividades de comprensión y producción de todos los textos consignados en el currículo para el grado de que se trate. Además, las actividades vinculadas a la comprensión y producción deben propiciar el desarrollo de habilidades mentales, de destrezas del pensamiento de destrezas cognitivas, a fin de que los estudiantes sean capaces, por ejemplo, de: comparar obras para decidir cuál es la que conviene a su propósito de lectura o de escritura; contrastar cualidades de personajes; analizar o identificar partes de un texto; interpretar expresiones y palabras en un contexto; inferir motivaciones o razones de un personaje; expresar el contenido de un texto con sus palabras; sintetizar el contenido de un texto; expresar su opinión acerca de lo que se expresa en el texto o del texto mismo; recomendar libros a otros; aprender a pensar, a buscar información, a aprender, a recordar lo más importante, a valorar y a convivir con otros...

El cuaderno de los estudiantes de la clase de Lengua Española debe reflejar que el docente ha realizado una selección de textos literarios que incluye una diversidad, entre los que figuran los de tradición oral de nuestra cultura: adivinanzas, poesías, canciones, rimas, trabalenguas, cuentos mínimos, cuentos acumulativos, cuentos populares, cuentos de autores dominicanos e hispanoamericanos de literatura infantil. También debe reflejar que toma en consideración obras importantes de la literatura infantil contemporánea, como los libros-álbumes. Se deben registrar en el cuaderno, los libros que se han leído de la biblioteca del aula y los próximos que se desean leer en agendas de lecturas en los días que se efectuaron los préstamos o las agendas. De igual modo, el cuaderno debe reflejar una variedad de textos no literarios que giren alrededor de los temas que interesen a los alumnos o que les permitan integrar conocimientos de las otras áreas curriculares.

Para que los ejercicios propuestos sean abordables por los alumnos se requiere además, que las instrucciones sean precisas y claras, que se organice el cuaderno, no sólo por fecha, sino tomando en consideración cuáles actividades se están llevando a cabo en ese período y cómo se alternan las actividades de prácticas de oralidad, con las de lectura y de escritura, y cómo se alternan las diferentes modalidades de prácticas de lectura y de escritura a cargo del docente o de los alumnos.

A continuación, les ofrecemos ejemplos del tipo de actividades que pueden aparecer en el cuaderno de los estudiantes de una clase orientada por un docente constructivista que concibe que los niños deben iniciarse en la Cultura escrita desde que ingresan a la escuela, aún no lean ni escriban todavía convencionalmente.





EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DEL CUADERNO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL SEGÚN APRENDIZAJES ESPERADOS

APRENDIZAJES ESPERADOS:

Los estudiantes escuchan y comprenden una amplia variedad de textos orales.

Actividades: Responden preguntas acerca de textos que escuchan.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños escuchan una fábula y responden preguntas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación oral: Comprensión
Fecha: 18 de agosto

Mandato:	Escuchen atentamente la fábula: <i>La tortuga y la liebre</i> . Ahora, respondan preguntas orales acerca de la fábula: ¿Cómo se llama la fábula? ¿Cómo comienza la fábula? ¿Qué animales participaron? ¿Cómo terminó la fábula?
Participación:	Luis, Raúl, Isabel.
Mandato:	Respondan por escrito: ¿Qué aprendieron de esta fábula?
Participación:	Todos en pequeños grupos

En el cuaderno

Situación 2

Los niños escuchan adivinanzas y responden preguntas

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación oral: Comprensión
Fecha: 18 de agosto

Mandato:	Escuchen atentamente las siguientes adivinanzas, y luego respondan diciendo la respuesta a la adivinanza.
Participación:	Juliana, Eduviges, Omar, Daniel
Mandato:	Respondan por escrito cada una de las adivinanzas.
Participación:	Todos en pequeños grupos.





En el cuaderno
Situación 3

Los niños escuchan una canción popular y responden preguntas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación oral: Comprensión
Fecha: 19 de agosto

Mandato:	Escuchen atentamente la canción popular: <i>¡Que llueva, que llueva!</i> Escuchen de nuevo la canción y luego, respondan: ¿Cuáles palabras terminan igual, cuáles palabras riman? (llueva-cueva; Marcos-charcos; triguito-bonito; cebada-granada...)
Participación:	Todos (Gran grupo)
Mandato:	Escriban tres ejemplos de palabras que riman.
Participación:	Todos en pequeños grupos

¡Qué llueva, qué llueva!

¡Qué llueva, qué llueva!
virgen de la cueva.
Los pajaritos cantan
la virgen se levanta
Que sí, que no,
que caiga un chaparrón.
San Marcos,
rey de los charcos.
Para mi triguito,
que está muy bonito.
Para mi cebada,
que ya está granada.
Para mi melón,
que ya tiene flor.
Para mi sandía,
que ya está florida.
Para mi aceituna,
que ya tiene una.
San isidro Barbas de oro,
ruega a Dios que caiga un chorro.
San Isidro el Labrador,
quita el agua y pon el Sol.

Popular



ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL SEGÚN APRENDIZAJES ESPERADOS

APRENDIZAJES ESPERADOS: Los estudiantes producen una amplia variedad de textos orales, con diferentes propósitos y un lenguaje adecuado a cada situación comunicativa

ACTIVIDADES: Recrean o improvisan diálogos entre personajes de cuentos, películas u otros textos conocidos

En el cuaderno

Situación 1

Los niños reproducen oralmente un diálogo del cuento de Caperucita y escriben en el cuaderno nombres de los personajes y expresiones que se repiten en el diálogo.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Comunicación oral: Producción

Fecha: 20 de agosto

Mandato:	Tres estudiantes de cada grupo reproducirán, por turnos, el diálogo Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita.
Participación:	1er grupo: Rosa (Caperucita), Marcos (lobo disfrazado de abuelita), Juan (narrador)
Mandato:	Escriban tres nombres de personajes del cuento. (Caperucita, lobo, abuelita)
Mandato:	Escriban una de las expresiones que se repiten en el fragmento: ¡Abuelita, pero que ojos tan grandes tienes!...
Participación:	Todos en pequeños grupos

DIÁLOGO DE CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO DISFRAZADO DE ABUELITA

Narrador: y el lobo se tragó hasta la abuela. Luego se puso su gorro de dormir y se fue a la cama. Caperucita llamó a la puerta.

Lobo: (Llega mi postre) ¿Quién es?

Caperucita: Soy yo, su pequeña nieta.

Lobo: Venga, cariño. La puerta está desbloqueada.

Caperucita: Hola. Ohh, abuelita. ¡Qué ojos tan grandes tienes!

Lobo: Son para verte mejor.

Caperucita: Ohh, abuelita. ¡Qué orejas tan grandes tienes!





Lobo: Son para oírte mejor.

Caperucita: Ohh, abuelita. ¡Qué brazos tan grandes tienes!

Lobo: Son para abrazarte mejor.

Caperucita: Ohh, abuelita. ¡Qué dientes tan grandes tienes!

Lobo: Son para comerte mejor.

Narrador: Y el lobo se tragó a Caperucita Roja. Estaba tan contento que se quedó dormido y empezó a roncar fuerte. Un cazador que por ahí pasaba se alarmó.

Lobo: (roncando) grrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr ss; grrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr ss

Cazador: Eso no suena como la abuela. Voy a entrar a ver lo que está ocurriendo.

Narrador: Y así fue que el valiente cazador entró, mató al lobo que dormía, le abrió la panza y salieron Caperucita Roja y la abuelita.

Caperucita: Muchas gracias.

Abuelita: Por siempre le estaremos agradecidas.

Cazador: Ese lobo malo no las molestará de nuevo.

Caperucita: Y yo prometo no volver a desviarme de mi camino ni volver a hablar con desconocidos.

Narrador: Y así fue. Caperucita aprendió su lección y no volvió a hablar con extraños ni a desobedecer a su mamá.





En el cuaderno
Ejemplo 2

Los niños escuchan un diálogo del cuento *Los tres cerditos* y escriben nombres de los personajes y expresiones que se repiten en el diálogo.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación oral: Producción
Fecha: 21 de agosto

Mandato:	Tres estudiantes de cada grupo reproducirán, por turnos, el diálogo del lobo y los cerditos.
Participación:	1er grupo: Francisco (lobo), Marcos (Tontín), Juan (Flojo), José (Trabajador) Esther (Narradora)
Mandato:	Escriban tres nombres de personajes del cuento. (lobo, Tontín y Flojo)
Mandato:	Escriban una de las expresiones que se repiten en el fragmento: ¡Si no abres, soplaré y soplaré y tu casa destruiré!...
Participación:	Todos en pequeños grupos

DIÁLOGO DEL LOBO Y LOS CERDITOS

Lobo: Pequeño cerdito, pequeño cerdito, ¡abre la puerta que quiero entrar!

Tontín: ¡Claro que no! ¡Y vete de aquí que me voy a enojar!

Lobo: Si no abres, soplaré, soplaré y tu casa destruiré.

Tontín: ¡Estás loco! ¡Mi casa es fuerte! ¡No podrás hacer nada!

Narrador: Y el lobo sopló y sopló y destruyó la casa de paja del primer cerdito. Entonces, Tontín se fue corriendo a casa de su hermanito Flojo. Al llegar, le contó lo que le había sucedido.

Flojo: No te preocupes, mi casa de madera es fuerte y el lobo no la destruirá.

Narrador: Y Tontín se quedó allí a vivir. Algunos días después, el lobo tocó a la puerta. Los dos cerditos miraron a través de la ventana y vieron que era el lobo.

Lobo: Pequeños cerditos, pequeños cerditos, ¡abran la puerta que quiero entrar!

Tontín y Flojo: ¡Claro que no! ¡Y vete de aquí que nos vamos a enojar!





Narrador: Y el lobo sopló y sopló y destruyó la casa de madera del segundo cerdito. Entonces, Tontín y Flojo se fue corriendo a casa de su hermanito Trabajador. Al llegar, le contaron lo que le había sucedido.

Trabajador: No se preocupen, mi casa de ladrillo es fuerte y el lobo no la destruirá.

Narrador: Y Tontín y Flojo se quedaron allí a vivir. Algunos días después, el lobo tocó a la puerta. Los tres cerditos miraron a través de la ventana y vieron que era el lobo.

Lobo: Pequeños cerditos, pequeños cerditos, ¡abran la puerta que quiero entrar!

Tontín, Flojo y Trabajador: ¡Claro que no! ¡Y vete de aquí que nos vamos a enojar!

Narrador: Y el lobo sopló y sopló y no pudo destruir la casa de ladrillo del tercer cerdito. Pero entonces, decidió entrar por la chimenea. Lo que no sabía el lobo era que el fuego de la chimenea estaba encendido y que los cerditos habían puesto a hervir agua en una olla grande. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se escaldó. Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás quiso comer cerdito.





ACTIVIDADES: Realizan descripciones a partir de la observación de ilustraciones

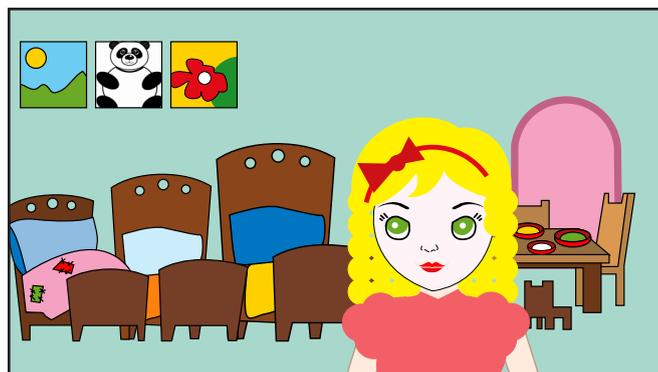
En el cuaderno

Situación 1

Los niños observan una ilustración del cuento: *Ricitos de oro* y describen la casa de los tres osos

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación oral: Producción
Fecha: 2 de septiembre

Mandato:	Observen la ilustración de la casa de los tres osos y, luego, descríbanla.
Participación:	1er grupo: Eric, Rosalía, Teresa, Gustavo...
Mandato:	Escriban cinco nombres de muebles u objetos de la casa. (camas, sillas, mesa, cuadros, mesita de noche, lámpara...)



En el cuaderno

Situación 2

Los niños observan una ilustración en la que aparecen personajes de diversos cuentos clásicos y describen el personaje que prefieren.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación oral: Producción
Fecha: 3 de septiembre

Mandato:	Observen la ilustración y, luego, escojan a un personaje para describirlo.
Participación:	1er grupo: Amalia, Diego, Carolina, Yolanda...
Mandato:	Escriban los nombres de cinco personajes de cuentos que aparezcan en la ilustración.





EJEMPLOS DE TIPOS DE ACTIVIDADES DEL CUADERNO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

APRENDIZAJES ESPERADOS:

Los estudiantes comprenden textos literarios y no literarios, leídos a través del docente o en forma compartida con los compañeros, con diferentes propósitos

ACTIVIDADES: Seleccionan determinados textos en función del propósito de la lectura

En el cuaderno

Situación 1

Los niños observan la portada y leen el título de varios textos y luego, seleccionan los que le ayudan a conocer más sobre los gatos.

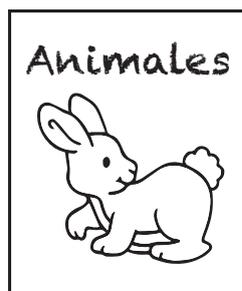
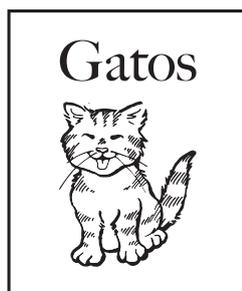
ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 4 de septiembre

Mandato:

Seleccionen, y luego marquen con una x, los libros que les sirvan para conocer informaciones acerca de los gatos.

Participación:

En grupos pequeños





ACTIVIDADES: Anticipan el significado global de textos a partir de elementos paratextuales (ilustraciones, portada, espacialización del texto, ubicación de títulos...), con progresiva independencia de las imágenes.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños observan las portadas y leen el título de tres cuentos y luego, anticipan lo que ocurrirá en los mismos.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 5 de septiembre

Mandato:

Observen las portadas de los siguientes cuentos y, luego respondan: ¿De qué creen que tratará el primer cuento? ¿Qué ocurrirá? ¿Por qué lo piensan así? ¿De qué creen que tratará el segundo cuento? ¿Qué ocurrirá? ¿Por qué lo piensan así? ¿De qué creen que tratará el tercer cuento? ¿Qué ocurrirá? ¿Por qué lo piensan así?

Participación:

En grupos pequeños

En el cuaderno

Situación 2

Los niños observan y leen dos títulos iguales, con portadas similares de libros informativos de una misma serie y anticipan de qué tratará cada uno por el subtítulo de cada libro.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 6 de septiembre

Mandato:

Observen las portadas de estos libros titulados: *Historias increíbles* y respondan si son parecidas o no. Luego, lean el título de ambos libros y respondan si son iguales o no. Después lean los subtítulos que aparecen debajo del título en letra más pequeña y anticipen cuál libro trata de exploradores o personajes que viajan a lugares desconocidos por primera vez y cuál trata de historias de deportistas destacados. Justifiquen su respuesta.

Participación:

En grupos pequeños.





En el cuaderno
Situación 3

Los niños leen cuatro textos, y luego, los clasifican.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 7 de septiembre

Mandato:	Lean los siguientes textos y, luego respondan: ¿Cuál de los textos es una adivinanza, cuál una poesía, cuál una noticia y cuál una receta? ¿Cómo se dieron cuenta?
Participación:	En grupos pequeños.

Tin Marín. Hoy
Sábado 22 de agosto 2015
Puesta en circulación de *Honor trinitario y otros cuentos*

Alfaguara infantil publica esta vez una antología de cuentos de nueve autores dominicanos considerados clásicos por su significativa trayectoria en el campo de las letras.

Los autores escogidos son: Freddy Prestol Castillo, Hilma Contreras, Miguel angel Monclús, Enrique Apolinar Henríquez, José Ramón López, Manuel de Jesús Troncoso de la Concha, Francisco E. Moscoso Puello, Abigaíl Mejía y Manuel A. Amiama. La ilustración de la portada es de Tulio Matos y la selección de textos de Andrés Blanco Díaz.

Llevo mi casa al hombro
camino sin una pata
y voy dejando a mi rastro
un caminito de plata.

¿Quién soy?

El caracol

En el agua clara

En el agua clara
que brota en la fuente
un lindo pescado
sale de repente.

_Lindo pescadito,
¿no quieres venir
a jugar con mi aro?
Vamos al jardín.

_Mi mamá me ha dicho:
No salgas de aquí
porque si te sales
te vas a morir.

Popular

Arroz con leche

Ingredientes:

100 gramos arroz
1 lata Leche Condensada
1 lata Leche Evaporada
1 cucharadita Mantequilla
1 cucharadita vainilla
2 cucharadas Azúcar
50 gramos pasas
1 ramita canela
Un poco Canela Molida

Preparación:

- Hierve la taza de arroz con las 5 tazas de agua y la ramita de canela a fuego normal.
- Cuando notes que ha cocido el arroz, incorpora las 2 tazas de leche y remueve bien la mezcla.
- Agrega la mantequilla y el resto de ingredientes (la vainilla, el azúcar y las pasas), luego baja el fuego y deja que el preparado hierva por unos 20 minutos.
- Remueve siempre para que no se pegue.
- Finalmente, sirve el preparado en vasos espolvoreándoles la canela molida. ¡Delicioso!



ACTIVIDADES: Construyen, durante la lectura, el significado de informaciones específicas y establecen relaciones entre ellas.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños leen e interpretan el significado de adivinanzas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 8 de septiembre

Mandato:

Lean las siguientes adivinanzas y, luego dibujen la respuesta. Después, respondan: ¿Con cuál tema están relacionadas estas adivinanzas? ¿Cuáles son sus respuestas? ¿Cuáles pistas del texto les ayudaron para darse cuenta?

Participación:

En grupos pequeños.

Yo salgo todos los días por eso me llaman diario. Estoy lleno de noticias, sucesos y comentarios.	
Con mis hojas bien unidas, que no me las lleva el viento, no doy sombra ni cobijo, pero enseño y entretengo.	
Es un sabio gordinflón, si le preguntan no habla, sabe todas las respuestas, tiene todas las palabras.	

Fuente: Programa lector *BilbioCRA Escolar*. Módulo 2do de básico. Chile.





En el cuaderno
Situación 2

Los niños leen un diálogo y luego, responden preguntas inferenciales acerca del texto.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 9 de septiembre

Mandato: Lean el siguiente diálogo y, luego respondan: ¿Quiénes conversan? ¿Dónde están cuando hablan? ¿Cuál información no debió ofrecer Caperucita al lobo, a quien acababa de conocer? ¿Por qué?

Participación: En grupos pequeños.

DIÁLOGO ENTRE CAPERUCITA Y EL LOBO

-Buenos días, Caperucita Roja, dijo el lobo.
-Buenos días, amable lobo.
-¿Adónde vas tan temprano, Caperucita?
-A casa de mi abuelita.
-¿Y qué llevas en esa canasta?
-Pastel y vino. Ayer fue día de hornear, así que mi pobre abuelita enferma va a tener algo bueno para fortalecerse.
-¿Y dónde vive tu abuelita, Caperucita?
-Como a medio kilómetro más adentro en el bosque. Su casa está bajo tres grandes robles, al lado de unos avellanos. Seguramente ya los habrás visto -contestó inocentemente Caperucita.

ACTIVIDADES: Interpretan el significado de palabras o expresiones del texto, y amplían su vocabulario al incorporarlas al lenguaje oral o escrito.

En el cuaderno
Situación 1

Los niños leen un texto y luego, infieren el significado de una palabra que desconocen a partir de datos del texto.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 14 de septiembre

Mandato: Lean el siguiente texto y, luego respondan: ¿Qué significado tendrá la palabra bellotas? ¿Será un objeto, un animal o el fruto de una planta? ¿Cómo lo saben?

Participación: En grupos pequeños.





ACTIVIDADES: Establecen relaciones de semejanza y diferencia entre el texto leído y otros textos

En el cuaderno

Situación 1

Los niños leen tres moralejas de fábulas y establecen relaciones de semejanza entre las fábulas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 15 de septiembre

Mandato:

Lean el siguiente texto y, luego respondan: ¿En qué se parecen las fábulas que han leído? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Cómo lo saben?

Participación:

En grupos pequeños.

MORALEJAS DE LAS FÁBULAS



No sueñes nunca con lo que no tienes; Pues has de esforzarte, si es que lo quieres.



No tendrá amigos en su vida quien siempre dice mentira.



Procura no ser orgulloso, sino de corazón bondadoso.

Fuente: Programa lector BilbioCRA Escolar. Módulo 1ero de básico. Chile.

38





ACTIVIDADES: Recuperan y sintetizan el contenido de los textos.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños observan y leen el libro-álbum: *Hipo no nada* de Pablo Bernasconi.

Luego, recuperan y sintetizan en contenido del texto.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 16 de septiembre

Mandato:	<p>Lean el libro-álbum: <i>Hipo no nada</i> de Pablo Bernasconi. Luego respondan las preguntas acerca del personaje y acerca de las ilustraciones. Después, expresen brevemente el contenido del texto.</p> <p>Le sugerimos ver un video acerca del cuento: <i>Hipo no nada</i>. Pueden ver las ilustraciones en: https://www.youtube.com/watch?v=FtT6zlgonm4</p>
-----------------	---

Preguntas previas a la síntesis:

Acerca del personaje Hipo:	<p>Acerca del personaje Hipo: ¿Quién es Hipo? ¿Qué sabes de los hipopótamos? ¿Dónde suelen habitar los hipopótamos? ¿Dónde están los familiares de Hipo? ¿Por qué no quiere nadar Hipo?</p>
Acerca de las ilustraciones:	<p>¿Qué ves en las ilustraciones? ¿Qué ves en la portada? ¿Podrías decir cómo te parece que es Hipo por su ilustración de la portada? ¿Qué ves en la ilustración de la primera página del cuento? ¿Cómo se ven los familiares de Hipo? ¿Te parecen contentos en el agua? ¿Te gusta estar en el agua y flotar como los hipopótamos? ¿Cómo se ve Hipo en la orilla? ¿Qué es lo que más te llama la atención de la ilustración?</p>
Participación:	<p>En grupos pequeños.</p>
Mandato:	<p>Después de haber respondido las preguntas acerca de <i>Hipo no nada</i>, expresen brevemente de qué se trata la historia siguiendo estas ideas: ¿Quién es Hipo? ¿Qué le pasa? ¿Por qué le pasa? ¿Cómo termina la historia?</p>



En el cuaderno
Situación 2

**Los niños leen el cuento: *Un pueblo llamado Pan* de José Enrique García.
Luego, recuperan y sintetizan el contenido del texto.**

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 19 de septiembre

Mandato:	Lean el cuento <i>Un pueblo llamado Pan</i> del autor dominicano José Enrique García. Luego respondan las preguntas acerca del pueblo y acerca de la gente del pueblo. Después, expresen brevemente el contenido del texto.
-----------------	---

Preguntas previas a la síntesis:

Acerca del pueblo:	¿Cómo es este pueblo? ¿En qué se parece este pueblo a tu pueblo? ¿Dónde está el parque? ¿Tiene tu pueblo un parque, un mercado y una iglesia? ¿En qué se diferencia tu pueblo del pueblo del cuento? ¿Cuáles colores usan para pintar sus casas? ¿Te parece bonito tu pueblo? ¿Qué es lo que más te gusta de tu pueblo?
Acerca de la gente del pueblo:	¿Qué hace la gente de este pueblo? ¿Hay panaderos en tu pueblo? ¿Qué otros oficios desempeñan las personas de tu pueblo?
Participación:	En grupos pequeños.

Un pueblo llamado Pan
de José Enrique García

Allí donde convergen todos los caminos de la tierra, los caminos que los hombres y las mujeres han trazado con sus pies andariegos, allí en el corazón del mundo, existe un pueblo llamado Pan.

Pan no es un pueblo grande: pero posee lo necesario para que sus habitantes se sientan bien en él. Tiene un parque ubicado en el mismo centro, un mercadito, una escuela y una iglesia, donde se ora según las creencias de cada creyente. En el extremo sur, sobre un promontorio, está el gran tanque, donde se almacena el agua, y en la parte norte se levantan los depósitos de harina, levadura, carbón mineral, manteca, azúcar, sal; y también una construcción donde se guardan los utensilios de trabajo.

Estas edificaciones, así como las casas, todas ellas con sus chimeneas, están pintadas de blanco y azul. Las paredes, de blanco; los tejados, las puertas, las ventanas y las chimeneas, de azul. Con esos dos colores, el pueblo parece un pedazo de cielo que hubiese caído sobre la tierra.

Los hombres y las mujeres realizan el mismo trabajo: amasar pan. El pan que se come en el mundo. Los niños y las niñas asisten a la escuela, pero también ayudan en las panaderías. Así, en las casas y en las calles, a ciertas horas del día, todos llevan el mismo atuendo sobre sus ropas ordinarias: delantales y gorros blancos. Y el pueblo es un solo panadero.





En el cuaderno
Situación 3

**Los niños leen el cuento: *Enriquito y Serafín* de José Enrique García.
Luego, escriben lo que ocurrió al inicio, en el nudo o desarrollo y al final del texto.**

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 20 de septiembre

Mandato:

Lean el cuento *Enriquito y Serafín* del autor dominicano José Enrique García y, luego escriban que ocurrió al inicio, qué ocurrió durante el nudo y qué ocurrió en el desenlace o final del cuento. (Inicio: Enriquito obtuvo permiso de su mamá para salir de excursión al bosque con su perro Serafín pero sin alejarse mucho. Nudo: Enrique y Serafín se entretuvieron, se alejaron mucho de la casa y se perdieron. Final: Unas luciérnagas del campo lo guiaron con sus luces hasta cerca de su casa donde encontró a su mamá que lo buscaba).

Participación:

En grupos pequeños.

Principio

Durante

Final



ACTIVIDADES: Expresan preferencias, apreciaciones personales sobre los textos y recomendaciones para otros lectores

En el cuaderno

Situación 1

Los niños leen el cuento: *Un pueblo llamado Pan y Enriquito y Serafín* del autor dominicano José Enrique García. Luego, comentan cuál valoraron más. Después, hacen recomendaciones del texto de su preferencia.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 21 de septiembre

Mandato:	Comenten si les gustaron los cuentos: <i>Un pueblo llamado Pan y Enriquito y Serafín</i> del autor dominicano José Enrique García. Opinen cuál cuento les interesó más. Justifiquen su respuesta.
Participación:	Gran grupo.
Mandato:	Escriban una recomendación del cuento que prefirieron.
Participación:	En pequeños grupos.

En el cuaderno

Situación 2

Los niños leen rimas y, luego, seleccionan las de su preferencia.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 22 de septiembre

Mandato:	Seleccionen y coloquen en un cartel las poesías y rimas que más les gustaron.
Participación:	En pequeños grupos





En el cuaderno
Situación 3

Los niños escogen uno de dos finales ofrecidos para un mismo cuento.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 23 de septiembre

Mandato:

Observen las ilustraciones. Por cada cuento, hay dos finales. ¿Cuál final les gustaría a ustedes que sucediera? ¿Por qué?

Participación:

En pequeños grupos



¿Qué sucedera?



¿Qué sucedera?



Fuente: Programa lector BilbioCRA Escolar. Módulo 1ro de básico. Chile.



APRENDIZAJES ESPERADOS: Los estudiantes comprenden textos, leídos por sí mismos, con enunciados breves y adecuados soportes gráficos, verbales o contextuales.

ACTIVIDADES: Localizan información específica a partir de sus conocimientos sobre los portadores y las características de los géneros.

En el cuaderno
Situación 1

Los niños localizan nombres en una lista de cumpleaños del mes, cuando todavía no saben leer convencionalmente. Participan en actividades diferenciadas con retos distintos según los niveles de escritura en que se encuentren.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 25 de septiembre

Mandato:

Localicen dónde dice: Agustín, en la lista de cumpleaños y luego, expresen en qué mes cumpleaños Agustín. Después, lean otros nombres de niños que cumplen años en ese mes. Respondan: ¿Cuál nombre empieza con la misma que la de Agustín? ¿Cuáles otros dos nombres de la lista de ese mes comienzan iguales? ¿Cuáles dos nombres de la lista de ese mes terminan iguales?

Participación:

En pequeños grupos

ENERO	FEBRERO	MARZO
TOMÁS		MARTINIANO
MORA		MANUELA
ABRIL		ALEJO
		AGUSTÍN
JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE
AGUSTINA	LUCIA	AGUSTÍN
MACIELA	NICOLÁS	ERICA
	ALEXIA	AGUSTINA





ACTIVIDADES: Localizan información específica en textos breves.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños localizan palabras de una canción y participan en actividades diferenciadas según los niveles de escritura en que se encuentren.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 23 de septiembre

Mandato:

Localicen dónde dice: *barca*, en el título de la canción. Después, localicen dónde dice *lunes* al comienzo de la canción. Respondan: ¿Dónde dice *mañana*? ¿Dónde dice *ramito*? ¿Dónde dice *Manuel*?
Utilicen referentes seguros de escritura que aparecen en carteles del aula. Los niños podrán encontrar en el aula y comparar: *Bartolo* para *barca*; *lunes* en el cartel de los días de la semana; *mañana* en el cartel que usamos todos los días: hoy, ayer, mañana; *Ramiro* para *ramito*; *Manuel*, otro de los nombres de los compañeros de curso.

Participación:

En pequeños grupos

SE VA LA BARCA

Se va, se va la barca,
Se va, se va la barca.
El lunes por la mañana
también se va mi amor.

Mañana tempranito,
me voy a orillas del mar,
a preguntarle a las olas
si han visto a mi amor pasar.

Las olas me responden
que sí que lo han visto pasar,
con un ramito de flores,
prendido en el ojal.

Si el cielo fuera de tinta,
y el suelo fuera papel,
le escribiera una carta
a mi querido Manuel.

Popular



ACTIVIDADES: Lean en voz alta con propósitos determinados.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños hacen una lectura en voz alta con señalamiento del texto: *Don Pepito*.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Comprensión
Fecha: 23 de septiembre

Mandato: Lean en voz alta, señalando con el dedo, el texto: *Don Pepito*.

Participación: Individual.

DON PEPITO

**DON PEPITO EL VERDULERO
SE CAYÓ EN UN SOMBRERO
EL SOMBRERO ERA DE PAJA.
SE CAYÓ EN UNA CAJA,
LA CAJA ERA DE CARTÓN,
SE CAYÓ EN UN CAJÓN,
EL CAJÓN ERA DE PINO,
SE CAYÓ EN UN PEPINO,
EL PEPINO MADURÓ,
DON PEPITO SE SALVÓ.**

Popular





ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA DICTADO DE TEXTOS AL DOCENTE

APRENDIZAJES ESPERADOS:

Producen textos completos y variados, mediante el dictado al docente, respetando las características predominantes del género, sus propósitos y destinatarios determinados.

ACTIVIDADES: Intercambian ideas y toman decisiones acerca del tema, del propósito y/o de los destinatarios del texto.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños intercambian ideas previo a la escritura de una recomendación del texto:

A Lucas se le perdió la A de Silvia Schujer.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 25 de septiembre

Mandato:

Intercambien ideas antes de que hagamos la escritura colectiva de la recomendación del cuento que hemos leído.

Participación:

Gran grupo.

INTERCAMBIO DE IDEAS ENTRE LOS NIÑOS

Muchos niños al mismo tiempo: Le nació un hermano. Y se le pierden las cosas. Sí, se le pierde la tortuga. Y lo más importante, se le pierde la letra A.

Docente: A ver, ¿no quedamos ayer en que ustedes me iban a dictar y yo iba a escribir, y que para que yo pudiera escribir, me iban a dictar de a uno y lentamente?

Niños: ¡Sí!

Docente: ¿Y entonces?

Axel: Escriba que le nació un hermano.

Docente: Silabea mientras escribe, le- na- ció- un -her- ma- no.

Ricardo: Y se le pierden las cosas.

Sabrina: No, y se le complicó todo igual que a mi cuando nació mi hermana.

Mirna: Y se le empezó a perder todo.

Docente: ¿Cómo pongo entonces?

Silvia: Como dice Sabrina, y se lo complicó todo.

Docente: Silabea mientras escribe, y- se- le- com- pli- có- to- do-

Ricardo: Y- em- pe- zó- a- per- der- todo

Mariano: Primero perdió la zapatilla.

Fuente: *Textualización colectiva de una recomendación: A Lucas se le perdió la A de Silvia Schujer*





ACTIVIDADES: Buscan y seleccionan la información que incluirán en el texto, realizando esquemas o planes de escritura.

En el cuaderno
Situación 1

Los niños planifican la escritura de una recomendación del texto:
A Lucas se le perdió la A de Silvia Schujer.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 25 de septiembre

Mandato:

Planifiquemos la escritura colectiva de la recomendación del cuento que hemos leído.

Participación:

Gran grupo.

Planificación elaborada con los niños de una recomendación del texto literario:
A Lucas se le perdió la A de Silvia Schujer

- Es re divertido.
- Portada se le pierde la letra A.
- Pero después la encuentra.
- Porque se le pierde todo.
- Porque le dan ataques de perder cosas.
- Porque le desapareció la tortuga que llevó a la escuela.
- Porque habla con la letra O y no le entienden.
- Porque dice *obuolo*, *holodo* y *chocoloto*.
- Porque cuando le nació el hermano se le complicó todo.
- Porque dice *hol* en vez de *hola* y *buel* en vez de *abuela*.
- Título: *A lucas se le perdió la A*.
- Autora: Silvia Schujer.

Fuente: *Textualización colectiva de una recomendación: A Lucas se le perdió la A* de Silvia Schujer





ACTIVIDADES: Incluyen en el texto la información necesaria para lograr un texto adecuado al tema, a los destinatarios y al propósito de la escritura.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños dictan a la docente la recomendación del texto:

A Lucas se le perdió la A de Silvia Schujer.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 28 de septiembre

Mandato:

Incluyamos en el texto la información necesaria para que la recomendación que escribimos sea adecuada y la entiendan los demás.

Participación:

Gran grupo.

TRANSCRIPCIÓN DEL PRIMER TEXTO: 1ER BORRADOR

A LUCAS SE LE PERDIO LA A

SILVIA SCHUJER

A LUCAS (1)

LE NACIÓ UN HERMANO Y SE LE COMPLICÓ TODO.
Y EMPEZÓ A PERDER TODO.
PRIMERO PERDIÓ LA ZAPATILLA.
Y DESPUÉS LA TORTUGA QUE LLEVÓ A LA ESCUELA

~~SILVIA SCHUJER (2)~~

Y DESPUÉS PERDIÓ LA A.

~~Y DECÍA HOL BEULIT, DECÍA HOLA ABUELITA (2)~~

NO PODÍA DECIR HOLA ABUELITA

Y ENTONCES HABLABA CON LA O Y DECÍA OBUELO, CHOCOLOTE,
HELODO.

~~SILVIA SCHUJER (2)~~

SE VAN A DIVERTIR MUCHO (2)

~~QUE LO LEAN. (2)~~

LO TIENEN QUE LEER.

PARA SABER QUE PASÓ AL FINAL (1)

SE VAN A DIVERTIR MUCHO

~~LOS CHICOS DE PRIMERO A (2)~~

LOS CHICOS DE 1ª

(1) Agregados

(2) Tachados

Fuente: Textualización colectiva de una recomendación: *A Lucas se le perdió la A* de Silvia Schujer



ACTIVIDADES: Incluyen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para lograr el propósito del texto y los efectos buscados sobre los lectores.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños incluyen recursos lingüísticos en la recomendación del texto:

A Lucas se le perdió la A de Silvia Schujer.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 30 de septiembre

Mandato:

Revisemos el texto para incluir palabras que son características de este tipo de texto. Vamos a incluir palabras propias de la recomendación de un libro.

Participación:

Gran grupo.

TRANSCRIPCIÓN DEL PRIMER TEXTO: 2DO BORRADOR

A LUCAS SE LE PERDIO LA A

SILVIA SCHUJER

A LUCAS LE NACIÓ UN HERMANO Y SE LE COMPLICÓ TODO.
Y EMPEZÓ A PERDER TODO.
PRIMERO PERDIÓ LA ZAPATILLA.
Y DESPUÉS LA TORTUGA QUE LLEVÓ A LA ESCUELA
Y DESPUÉS PERDIÓ LA A.
Y DECÍA HOL BEULIT, DECÍA HOLA ABUELITA (2)
NO PODÍA DECIR HOLA ABUELITA
Y ENTONCES HABLABA CON LA O Y DECÍA OBUELO, CHOCOLOTE,
HELODO.
LO TIENEN QUE LEER PARA SABER QUE PASÓ AL FINAL
SE VAN A DIVERTIR MUCHO
LOS CHICOS DE 1ª

Fuente: *Textualización colectiva de una recomendación: A Lucas se le perdió la A* de Silvia Schujer



ACTIVIDADES: Revisan la primera versión del texto con el docente y lo reformulan de manera conjunta a partir de sus orientaciones.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños revisan con el docente la primera versión y la modifican.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 31 de septiembre

Mandato:

Revisemos el texto para que los demás puedan entenderlo bien y quieran leer el cuento que hemos leído.

Participación:

Gran grupo.

TRANSCRIPCIÓN DEL PRIMER TEXTO: 3ER Y ULTIMO BORRADOR

A LUCAS SE LE PERDIO LA A

SILVIA SCHUJER

A LUCAS LE NACIÓ UN HERMANO Y SE LE COMPLICÓ TODO.
Y EMPEZÓ A PERDER TODO.
PRIMERO PERDIÓ LA ZAPATILLA.
Y DESPUÉS LA TORTUGA QUE LLEVÓ A LA ESCUELA
Y DESPUÉS PERDIÓ LA A.
Y DECÍA HOL BEULIT, DECÍA HOLA ABUELITA (2)
NO PODÍA DECIR HOLA ABUELITA
Y ENTONCES HABLABA CON LA O Y DECÍA OBUELO, CHOCOLOTE,
HELODO.
LO TIENEN QUE LEER PARA SABER QUE PASÓ AL FINAL
SE VAN A DIVERTIR MUCHO
LOS CHICOS DE 1ª

Fuente: *Textualización colectiva de una recomendación: A Lucas se le perdió la A* de Silvia Schujer



ESCRITURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS

APRENDIZAJES ESPERADOS:

Los estudiantes escriben textos breves, por sí mismos, que respetan las características predominantes de los géneros, y revisan sus producciones con el docente para mejorarlas.

ACTIVIDADES: Discuten con sus compañeros y toman decisiones acerca del tema, el propósito, los destinatarios y las informaciones principales del texto.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños escriben textos breves por sí mismos, previa consulta al grupo.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 2 de octubre

Mandato: Escriban minicuentos a partir de las ilustraciones y del ejemplo ofrecido.

Participación: En pequeños grupos.

Minicuento 1

Había una vez... una rata que se metió a una lata a comer tomate.



Minicuento 2

Había una vez...



Minicuento 3

Había una vez...



Fuente: Ahumada Rosario. *Juguemos a leer*. Editorial Trillas. México.





En el cuaderno
Situación 2

**Los niños escriben textos breves y a tal fin,
buscan información acerca de cómo se escriben las recetas.**

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 3 de octubre

Mandato:

Busquen recetas, recórtelas y péguenlas. Luego, observen y discutan sus características.

Participación:

En pequeños grupos.

Arepitas de yuca



Ingredientes

2 libras de yuca
2 huevos
2 cucharaditas de sal
2 cucharadas de leche
½ cucharadita de ajo majado (opcional)
1 cucharada de azúcar
1 cucharadita de anís

Preparación

1. Pele la yuca y con un guayo rállela. Ya rallada toda la yuca, exprímala bien y échele todos los demás ingredientes y mézclela bien.
2. Con ayuda de una cuchara vaya formando las arepitas, teniendo el cuidado de que no queden muy gruesas. Vaya friendo en sartén caliente de 4 a 6 arepitas cada vez. Fría hasta dorar en ambos lados. Sirva caliente.





ACTIVIDADES: Buscan y seleccionan las informaciones que incluirán en el texto.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños seleccionan informaciones que pueden ser útiles y realizan prácticas mediante escrituras intermedias: una lista de frutas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 4 de octubre

Mandato: Escriban una lista de frutas.

Participación: En pequeños grupos.

ACTIVIDADES: Organizan la información de manera coherente, durante la escritura, y respetan las características predominantes del género seleccionado. Utilizan expresiones y vocabulario propios del tema y del género.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños respetan las características del género (partes o estructura) vocabulario...

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 5 de octubre

Mandato: Escriban una receta de un batido de guineos. Recuerden escribir dos partes: los ingredientes y la preparación. Utilicen mandatos para indicar cada acción o paso del procedimiento.

Participación: En pequeños grupos.





ACTIVIDADES: Revisan el texto con el docente para evaluar lo que falta escribir, proponen modificaciones a partir de sus orientaciones y las realizan en forma conjunta.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños evalúan con el docente lo que les falta o deben corregir.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 7 de octubre

Mandato:

Revisen las partes del texto, su vocabulario y características. Hagan luego las correcciones necesarias al mismo.

Participación:

En pequeños grupos.

ACTIVIDADES: Participan en reescrituras de diversos textos, dictándoles al docente.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños reescriben cuentos conocidos dictándolos al docente.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 10 de octubre

Mandato:

Dicta al docente el cuento: *Un pueblo llamado Pan* de José Enrique García.

Participación:

Gran grupo.

Mandato:

Escribe en tu cuaderno el título del cuento que dictaste a la maestra. Ilustra las casas del pueblo.



En el cuaderno
Situación 3

Los niños reescriben en prosa cuentos en verso conocidos.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 11 de octubre

Mandato:	Dicta con tus palabras el cuento en verso: <i>Margarita y la nube</i> de León David, autor dominicano.
Participación:	Gran grupo.

En el cuaderno
Situación 4

Los niños reescriben cuentos conocidos incluyendo variantes a la versión que dictan al docente.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 12 de octubre

Mandato:	Dicten al docente el cuento: <i>Un pueblo llamado caña</i> . Imaginen que ocurre en San Pedro de Macorís.
Participación:	Gran grupo.
Mandato:	Escribe en tu cuaderno el título del cuento. Ilustra su portada.





En el cuaderno
Situación 5

Los niños escriben cuentos conocidos modificando el lugar donde transcurre la historia o el final de la historia e ilustran las variantes introducidas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 12 de octubre

Mandato:	Dicten al docente el cuento: <i>El camino de la libertad</i> de Lucía Amelia Cabral. Pueden incluir modificaciones al ambiente o lugar donde ocurre la historia o al final de la historia.
Participación:	Gran grupo.
Mandato:	Escriban en su cuaderno la parte de la historia que modificaron e ilústrenla.

En el cuaderno
Situación 6

Los niños dictan cuentos rimados al docente y luego dictan versiones distintas de esos cuentos.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD
Comunicación escrita: Producción
Fecha: 12 de octubre

Mandato:	Dicten al docente cuentos mínimos rimados.
Participación:	Gran grupo.

Texto 1.

¿Quieres que te cuente la historia del ganso?
No, porque después me canso.

Texto 2.

¿Quieres que te cuente un cuento?
Pásate a este asiento.

Texto 3.

Había una vaca
que se llamaba Victoria.
Se murió la vaca
y se acabó la historia.





ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y LOS TEXTOS

APRENDIZAJES ESPERADOS:

Progresan en sus conocimientos sobre el sistema de escritura hasta producir, por sí mismos, escrituras que puedan ser comprendidas por ellos y por otros.

ACTIVIDADES: Escriben palabras y oraciones en diferentes contextos.

En el cuaderno

Situación 1

Los niños escriben oraciones en contexto para expresar semejanzas y diferencias entre animales.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del lenguaje: ¿En cuál parte del texto comparan? ¿En cuál parte del texto expresan en qué son distintos?

Reflexión acerca del sistema de escritura: ¿Cuántas palabras tiene la primera oración? ¿Cuántas palabras tiene la segunda?

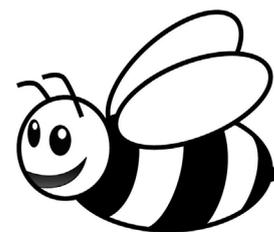
Fecha: 13 de octubre

Mandato: Completen las oraciones del texto.

Participación: En grupos pequeños.



PÁJARO



ABEJA





En el cuaderno
Situación 2

Los niños escriben oraciones en contexto con apoyo gráfico para expresar lo que ocurre en una secuencia simple.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del lenguaje: ¿Están en orden las acciones ilustradas? ¿Has visto antes un texto como este? Responde: ¿Qué hace la niña primero? ¿Qué hace la niña luego en el segundo cuadro? ¿Qué hace en el tercer cuadro? ¿Qué hace en el cuarto y último cuadro?

Reflexión acerca del sistema de escritura: Completen. Utilicen estas palabras: dientes, acuesta, niña, pone. 1. La ----- se quita la ropa. 2. La niña se ----- la pijama. 3. La niña se cepilla los ----- 4. La niña se ----- a dormir.

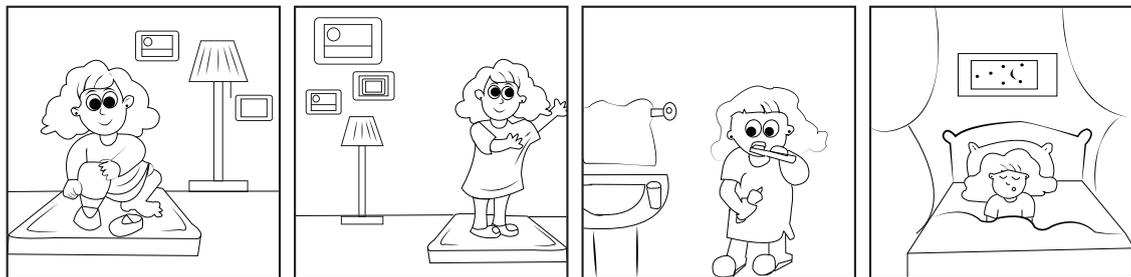
Fecha: 17 de octubre

Mandato:

Completen lo que ocurre en cada cuadro o viñeta. Utilicen las palabras ofrecidas. ¿Cuáles palabras se repiten?

Participación:

En grupos pequeños.



En el cuaderno
Situación 3

Los niños escriben expresiones que indican secuencia (Al principio, después, finalmente) en ilustraciones de un proceso que aparecen desordenadas

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del lenguaje: ¿Conoces el proceso del nacimiento de una planta: se siembra una semilla, crece una planta, da flores y frutos? ¿Ves en las ilustraciones ese proceso? ¿Está ordenado o desordenado?

Reflexión acerca del sistema de escritura: ¿Cuál de estas tres expresiones utilizarías en la ilustración donde se siembra una semilla? ¿Cuál otra utilizarías donde crece la planta y cuál donde se ve la planta con flores y frutos? ¿Cómo sabes dónde dice: al principio? ¿Cómo comienza? ¿Con la letra de cuál nombre comienza la palabra después y con cuál la de finalmente?

Fecha: 17 de octubre



En el cuaderno
Situación 4

Los niños escriben oraciones en contexto con apoyo gráfico para completar una rima e identifican las palabras que terminan igual.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del lenguaje: ¿Han visto textos parecidos a éste antes?
¿Informan o entretienen estos textos?

Reflexión acerca del sistema de escritura: Completen el texto. Luego respondan: ¿Cuáles palabras terminan igual, riman?

Fecha: 18 de octubre

Mandato: Completen el texto. Respondan: ¿Cuáles palabras riman?

Participación: En grupos pequeños.



Cuando iba a tocar el piano se preocupaba el ciempiés: si al piano le faltaban teclas o a él le sobraban pies.



Cuando iba a _____ el piano se preocupaba el _____.
si al _____ le faltaban teclas o a él le sobraban _____.

Fuente: Ahumada Rosario. *Juguemos a leer*. Editorial Trillas. México.





En el cuaderno
Situación 4

Los niños completan oraciones al elegir la palabra que corresponde.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del lenguaje: ¿Se relacionan entre sí estas oraciones? ¿Forman un texto que desarrolla un tema?

Reflexión acerca del sistema de escritura: Completen el texto. Luego respondan: ¿Cuál oración es la más larga? ¿Cuál oración es la más corta? ¿Cómo lo sabes?

Fecha: 21 de octubre

Mandato:

Completen el sentido de la oración. Seleccionen la palabra que corresponde y escríbanla.

Participación:

En grupos pequeños.



El _____ va en su barco.

pájaro caracol pirata



Las _____ nos dan miel.

abejas navaja jabón



Ese _____ es de la abuela.

sábado abanico banca



Mira un _____.

famoso familia fantasma



El niño come _____.

pañó daño piña

Fuente: Ahumada Rosario. *Juguemos a leer*. Editorial Trillas. México.





En el cuaderno
Situación 5
Los niños ordenan sílabas para formar palabras.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del sistema de escritura:

¿Tienen significado estas partes pequeñas en que se separan las palabras? ¿Se pueden formar dos palabras con las mismas partes colocadas en otro orden?(sa-po) (po-sa); (ro-pa) (pa-ro)...

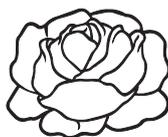
Fecha: 22 de octubre

Mandato: Seleccionen, ordenen y formen palabras.

Participación: En grupos pequeños.



ra ga li
re go le
ru gu lo



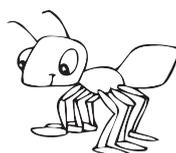
le chu gu
lu cha ga
la chi go



a re ga
e ru go
o ri gu



cu chu re
ca chi ra
co cha ru



har mi go
hor me ga
hur ma gu



a go je
o gu jo
e ga ja



her me ni
hir ma no
hor mo nu



ma che lo
me chi le
mo chu la



ha lo de
he li do
hi la da

Fuente: Ahumada Rosario. *Juguemos a leer*. Editorial Trillas. México.



En el cuaderno
Situación 6

Los niños cambian letras para escribir palabras parecidas.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del sistema de escritura:

¿Qué se cambia en las palabras: sapo, sopa, ropa? ¿En qué se parecen: león, ratón y avión?

¿En qué se parecen: rana, campana y ventana?

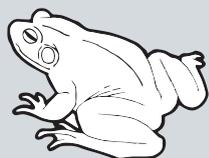
Fecha: 23 de octubre

Mandato:

Formen palabras parecidas a la ofrecidas. Luego, escriban expresiones divertidas con esas palabras.

Participación:

En grupos pequeños.



sapo



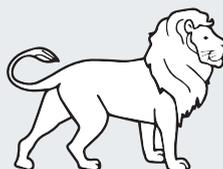
ratón



rana



sopa



león



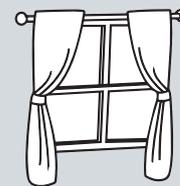
campana



ropa



avión



ventana

Fuente: Ahumada Rosario. *Juguemos a leer*. Editorial Trillas. México.





En el cuaderno
Situación 7

Los niños ordenan letras para escribir palabras.

ENCABEZADO DE LA ACTIVIDAD

Reflexión acerca del sistema de escritura:

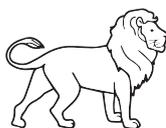
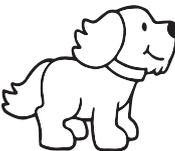
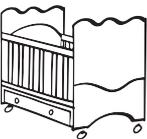
¿Cuáles pistas te ayudaron a descubrir las palabras que estaban escritas desordenadas?

¿Es importante al escribir una palabra con cuántas, con cuáles y en qué orden? ¿Si las letras están en desorden se entiende la palabra?

Fecha: 23 de octubre

Mandato: Ordenen las letras y escriban las palabras que se forman.

Participación: En grupos pequeños.

 <p>ó n e l</p> <p>_____</p>	 <p>a p o r</p> <p>_____</p>	 <p>n i t a</p> <p>_____</p>
 <p>l a p a</p> <p>_____</p>	 <p>s a a c</p> <p>_____</p>	 <p>ó n t a r</p> <p>_____</p>
 <p>p u l a</p> <p>_____</p>	 <p>r o p e</p> <p>_____</p>	 <p>u c a n</p> <p>_____</p>

Fuente: Ahumada Rosario. *Juguemos a leer*. Editorial Trillas. México.





EL PORTAFOLIO: INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO

El portafolio muchas veces es considerado como un instrumento de evaluación del desempeño. No obstante, resulta más coherente con su propósito considerarlo como un instrumento para el análisis del desempeño, porque si bien en el portafolio se coleccionan evidencias de hitos importantes de los progresos de los niños, su función principal es la de analizar, interpretar esas evidencias. En el portafolio se registran además, observaciones del contexto en que se produjeron esas evidencias, para poder determinar con claridad cuáles son los progresos y las dificultades o necesidades, con miras a intervenir para favorecer los nuevos aprendizajes. Se persigue también, que los estudiantes realicen una reflexión conjunta con el docente a fin de desarrollar competencias cognitivas (acerca de lo que aprendió) y metacognitivas (acerca de cómo lo aprendió, qué hizo para aprenderlo) cuáles estrategias empleó en los procesos de lectura y de escritura logrados.

Al elaborar un portafolio de la clase de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario conviene coleccionar evidencias de trabajos de lectura y de escritura a lo largo del año escolar. No todos los trabajos se coleccionan, sino aquéllos que manifiestan un paso de avance en el proceso. Por tanto, además de coleccionar trabajos de los estudiantes, luego hay que seleccionar los que son significativos para el portafolio. Al seleccionarlos, deben registrarse informaciones del contexto porque de lo contrario se olvidarán y son importantes: al leer o al escribir, consultó a otros, lo hizo de manera autónoma... Conviene indicar también qué aspectos consultó, en qué modalidad de lectura o de escritura se produjo tal resultado...

A medida que avanza el año escolar, las evidencias de lectura y escritura, muestran los progresos. Al finalizar el primer período, el docente organiza e integra esas evidencias en un informe breve, que sintetiza los progresos del alumno. Aprovecha para realizar reflexiones que le permitan ajustar su práctica docente para favorecer su avance en el próximo período. Esta reflexión la realizará de nuevo al finalizar el año escolar.

El portafolio se trabaja conjuntamente con los estudiantes. Desde el inicio, el docente le explicará que seleccionarán sus mejores trabajos. El estudiante sugerirá al docente trabajos que considera se pueden incluir y el docente dialogará con el estudiante preguntándole por qué considera que debe incluirse. De este modo, el alumno se acostumbrará gradualmente a evaluar sus trabajos y a juzgar cuáles son sus mejores trabajos y por qué, según su criterio.

El esquema de un portafolios que monitoree los avances de los niños en lectura, en escritura y en la adquisición de la lengua escrita, desde la orientación y perspectiva de partir de la creación de comunidades de lectores y de escritores para que a través de sus prácticas de lectura y de escritura se apropien de la cultura escrita, constaría de las siguientes partes:





ESQUEMA DE UN PORTAFOLIO DE LENGUA ESPAÑOLA DEL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

Nivel:	Primario
Ciclo:	Primero
Asignatura:	Lengua Española
Grado:	Tercero
Período:	Año escolar
Textos:	funcionales y literarios

- Propósitos que se persiguen con el empleo del portafolio como instrumento de análisis del desempeño.
- Período en el que se coleccionarán e interpretarán las evidencias.
- Prueba diagnóstica de lectura y escritura a fin de determinar lo que sabe acerca del lenguaje (textos y géneros), y lo que sabe acerca del sistema de escritura (sus niveles de lectura y de escritura).
- Trabajos de lectura que se coleccionarán: lecturas exploratorias; lecturas para localizar dónde dice; qué dice; cómo lo dice. Lecturas en parejas o en grupos. Lecturas de distintas versiones de un mismo texto. Lecturas de distintas fuentes y soportes: lecturas de afiches, de periódicos, de etiquetas, de libros, de la Internet. Lecturas con fines distintos: para entretenerse, para hacer, para aprender o saber más. Lecturas en silencio, lecturas en voz alta. Avances en la decodificación y fluidez de la lectura.
- Trabajos de escritura que se coleccionarán: Escrituras de listas, de tablas, de rótulos, de notas de enciclopedias, de cuentos, de señales de tránsito, de instrucciones... Planificación de la escritura de un texto. Escrituras intermedias de un proyecto. Escritura del texto dictado al docente o escrito por los niños. Revisión del escrito y transformaciones que sufren los borradores. Escrituras focalizadas para propiciar avances en sus conceptualizaciones y Niveles de escritura y en el desarrollo de habilidades de la Conciencia fonológica: de juegos con enunciados, palabras, sílabas, letras. Avances en el empleo de normas sencillas en sus producciones escritas.
- Trabajos que permitan evaluar los aprendizajes esperados según los indicadores de logro del grado que aparecen en el Registro del MINERD.





Período:	Mes de octubre
Texto:	El instructivo
Grado:	Tercero

Competencia de lectura:

Comprende instructivos que lee para saber cómo se realizan tareas diversas.

Indicadores de logro:

- Responde a preguntas (literales e inferenciales) orales y/o escritas relacionadas con el instructivo que lee.
- Reconstruye el sentido global del instructivo que lee.
- Lee instructivos en voz alta y en silencio, respetando las convenciones de la lectura y utilizando la entonación adecuada para cada una de las partes del instructivo.
- Sigue el orden lógico de las instrucciones al realizar una tarea útil para la vida.
- Muestra interés, a través de su expresión corporal y facial, al leer instructivos para la realización de tareas diversas.

Productos o evidencias que forman parte del portafolio del alumno: _____

Comprensión lectora: _____

Adquisición del sistema de escritura: _____

Competencia de lectura:

Produce instructivos escritos para realizar tareas diversas.

Indicadores de logro:

- Escribe instructivos, respetando la función y estructura (título, materiales y procedimiento), la segunda persona del singular, el modo imperativo y los conectores de orden.
- Ordena el procedimiento siguiendo una secuencia lógica y apoyándose en conectores de orden.
- Escribe, por lo menos, un borrador.
- Toma en cuenta linealidad, la direccionalidad y la disposición del escrito sobre el papel, respetando los márgenes y espacios entre palabras y el uso de mayúsculas al inicio de oración en los instructivos que escribe.

Productos o evidencias que forman parte del portafolio del alumno: _____

Producción escrita: _____

Adquisición del sistema de escritura: _____





LA RÚBRICA: INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO

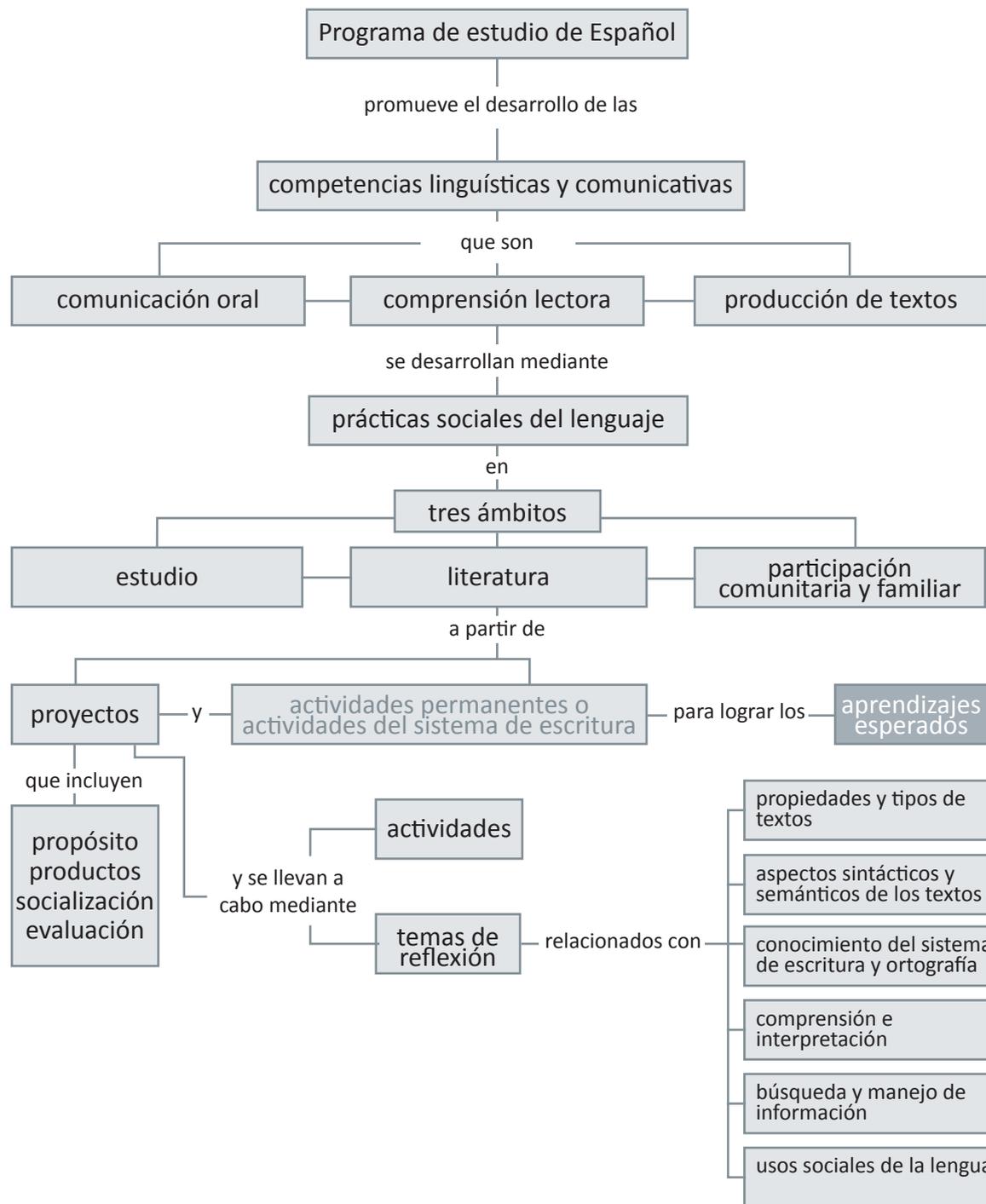
La rúbrica es otro instrumento de evaluación que contribuye al análisis del desempeño de los estudiantes ya que además de enunciados que describen subcompetencias, como los indicadores, la rúbrica permite ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores en una escala determinada.

De este modo en el registro del docente el siguiente indicador de logro de la producción de textos instructivos, se presenta del siguiente modo:

Escribe instructivos, respetando la función y estructura (título, materiales y procedimiento), la segunda persona del singular, el modo imperativo y los conectores de orden.
(En inicio) (En progreso) (Logrado)

En el enunciado anterior, las expresiones destacadas entre paréntesis son rúbricas. La escala de valor en este caso es descriptiva. En otros casos puede ser numérica o alfabética. Generalmente, los indicadores y las rúbricas se presentan en una tabla que permita ubicar el grado de desarrollo de los aprendizajes (grado máximo, medio y mínimo) en una escala determinada.

De ahí que resulte lógico que los indicadores y las rúbricas se infieran de las competencias. Reflexionar acerca de cuáles son las competencias comunicativas y lingüísticas a desarrollar en este Primer Ciclo del Nivel Primario y cómo se desarrollan a través de prácticas sociales para lograr los aprendizajes esperados, resulta necesario y previo a la elaboración de cualquier técnica o instrumento de evaluación. Esta reflexión preliminar, desde la perspectiva de una orientación que valora la participación de los niños en comunidades de lectura y de escritura y concibe la inserción de los niños a la Cultura Escrita desde los primeros años, está bien esbozada en el siguiente esquema:



Fuente: Manual para la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Básica en Primaria (Módulo II). Ediciones S.M. México. 2010.

Por tanto, antes de elaborar una tabla con rúbricas de comprensión lectora, es preciso tomar en consideración a qué se llama competencia lectora. Por ejemplo, para el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA), *la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad*⁶.





Analicemos entonces una tabla con rúbricas referidas a la comprensión lectora elaborada para los lectores que se inician en la comprensión lectora:

Ejemplo de Tabla de indicadores y rúbricas de comprensión lectora para estudiantes que no dominan el principio alfabético

Indicadores y rúbricas	No requiere apoyo	Requiere apoyo en ocasiones	Requiere apoyo casi siempre	Requiere apoyo siempre
Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan título e ilustraciones.				
Identifica la función y uso de los tipos de textos que lee.				
Interpreta datos contenidos en el texto.				
Expresa su opinión acerca del contenido del texto y escucha la de sus compañeros.				
Selecciona información a partir de un propósito definido.				
Elabora preguntas para recabar información sobre un tema.				
Localiza en el texto información específica.				
Identifica e interpreta símbolos que indican peligro o prohibición.				
Parafrasea o expresa con sus palabras el contenido de un texto.				
Resume información sobre un tema.				
Identifica palabras que inician con la misma letra que su nombre.				
Identifica letras conocidas para anticipar el contenido de un texto.				
Identifica la similitud gráfica entre palabras que riman.				
Establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer.				





**Ejemplo de Tabla de indicadores y rúbricas de producción escrita
para estudiantes que no dominan el principio alfabético**

Indicadores y rúbricas	No requiere apoyo	Requiere apoyo en ocasiones	Requiere apoyo casi siempre	Requiere apoyo siempre
Explora textos, ilustraciones y recupera datos necesarios para escribir un texto determinado.				
Consulta diferentes textos y fuentes antes de escribir y mientras escribe o revisa.				
Escribe textos breves para comunicar información.				
Conoce y utiliza el formato o silueta de los textos al escribir.				
Recupera la estructura (partes) de un texto al reescribirlo.				
Adapta el lenguaje para ser escrito.				
Identifica y emplea las palabras que requiere para escribir enunciados o frases.				
Deja espacios entre palabras.				
Identifica las letras para escribir palabras determinadas.				
Emplea referentes seguros de escritura para corroborar la ortografía de las palabras.				
Participa en la escritura de textos dictados al docente.				
Responde a preguntas de la planificación del texto: ¿Qué texto escribirán, a quién, para qué?				
Participa en la textualización o escritura colectiva del texto.				
Participa en la revisión del texto identificando partes que faltan, reiteraciones innecesarias y faltas de concordancia en un texto colectivo.				





El siguiente es un ejemplo de rúbrica numérica vinculada a habilidades de la Conciencia fonológica.

Ejemplo de indicadores y rúbricas numéricas relativas al desarrollo de la Conciencia fonológica

Componentes claves	Indicadores	1	2	3	4
Desarrollo de la Conciencia Fonológica	Asocian progresivamente fonemas a grafemas. (Ejemplo: Asocia el sonido A con las letras A que aparecen en los textos).				
	Reconocen palabras orales o imágenes que se inician (aliteraciones) o terminan con una misma sílaba o letra a partir de la sílaba acentuada (rima).				
	Indican si las palabras escuchadas son iguales o diferentes. (masa-casa-ropa-sopa)				
	Segmentan (percuten, marcan) las sílabas de las palabras.				

Fuente: Otero, Cecilia. Valencia, Jacqueline. Venegas, Jimena. Supervisoras del Nivel de Educación Parvularia Ministerio de Educación Región de Valparaíso. *Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en la educación parvularia*. Chile.

El siguiente ejemplo incluye rúbricas numéricas, en una escala de niveles relacionados a las habilidades de parafraseo (expresar con sus propias palabras) el contenido de un texto.

Ejemplo de indicadores y rúbricas numéricas referidas al parafraseo o expresión de las ideas del texto con sus propias palabras

Niveles	Criterios de evaluación de los niveles
5	El alumno hace generalizaciones que van más allá del texto. Incluye enunciados que resumen el texto: todas las ideas importantes y las ideas secundarias son pertinentes. Es coherente, completo y comprensible.
4	Incluye enunciados que resumen el texto: incluye todas las ideas importantes y pertinentes. Es coherente, completo y comprensible.
3	Da cuenta de las ideas principales? Incluye ideas secundarias pertinentes. Es coherente, completo y comprensible.
2	Da cuenta de algunas ideas importantes y algunas secundarias. Incluye informaciones no pertinentes. Tiene un cierto nivel de coherencia. Es relativamente completo y bastante comprensible.
1	No da cuenta de los detalles. Agrega elementos no pertinentes. Es poco coherente. Está incompleto y es incomprensible.

Fuente: Condemarín, Mabel. Medina, Alejandra. *Evaluación de los aprendizajes*. Minieduc. Chile. 1990.





Otro ejemplo de rúbrica nos permite identificar los estudiantes, que ya leen de manera alfabética, pero que tienen dificultades para leer con fluidez. Esta rúbrica no aplica a estudiantes que están descubriendo el principio alfabético. De acuerdo a esta tabla y orientación un estudiante lee con fluidez cuando lee correctamente nueve de diez palabras. Si lee siete u ocho, el docente debe trabajar con el estudiante el vocabulario del texto y volver a proponer que lo lea. Si lee menos de siete, el texto es muy difícil para él y necesitará ejercitarse con textos más sencillos.

Ejemplo de rúbricas relativas a la fluidez lectora

Lee con fluidez	Lee palabra por palabra	Lee por el contexto
Fluido	Se olvida de la puntuación	Palabras sustituidas (palabras que no mantienen sentido)
Pausas apropiadas.	Pausas inapropiadas.	Fluido, pero no correcto.
Inflexión de la voz apropiada.	Toma mucho tiempo para reconocer las palabras (hasta en palabras que ya son conocidas).	Palabras omitidas.
Palabras en grupos de frases.	Comprensión baja.	Palabras inventadas (dice palabras que no están en la lectura)/

Fuente: Harris, Abigail. *Evaluación continua. Módulo 2. Especialización docente en lenguaje para el primer ciclo de educación básica*. El Salvador. 2007.

Ejemplo de una hoja para registrar los rendimientos de la evaluación continua diaria de lectura

Nombre de la o el estudiante:	Enero			Febrero			Marzo		
	Número de palabras leídas correctamente por cada diez palabras (estimación)	Fluidez (Dominio Alto, Medio, Bajo)	Comprensión (Dominio Alto, Medio, Bajo)	Número de palabras leídas correctamente por cada diez palabras (estimación)	Fluidez (Dominio Alto, Medio, Bajo)	Comprensión (Dominio Alto, Medio, Bajo)	Número de palabras leídas correctamente por cada diez palabras (estimación)	Fluidez (Dominio Alto, Medio, Bajo)	Comprensión (Dominio Alto, Medio, Bajo)

Fuente: Harris, Abigail. *Evaluación continua. Módulo 2. Especialización docente en lenguaje para el primer ciclo de educación básica*. El Salvador. 2007.

Para elaborar rúbricas de escritura, hay primero que determinar qué entendemos por competencia de producción escrita desde nuestra orientación. Podemos afirmar que la competencia de producción escrita consiste en producir textos escritos para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad, o en otras palabras, que es aquella que permite a los niños producir diferentes tipos de texto con distintas intenciones y enmarcados en situaciones comunicativas variadas.





¿Qué aspectos toman en consideración otras experiencias internacionales al evaluar producciones escritas de estudiantes de Segundo grado del Nivel Primario? ¿De qué modo las rúbricas nos ayudan a realizar una clasificación del logro de los aprendizajes fundamentales en producción escrita para ese grado? Dado que las rúbricas pueden ser generales como las de la siguiente tabla, cabe, a partir de las competencias de producción escrita, escribir indicadores y luego, rúbricas más específicas para la evaluación de textos escritos.

Tabla de rúbricas para evaluar textos escritos por estudiantes de 2do grado

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
TIPO DE ESCRITURA	Pre-alfabéticos	Se aproximan a la escritura alfabética.	Alfabéticos
LEGIBILIDAD	Indescifrable	Hay cierto grado de legibilidad.	Legible
ADECUACIÓN AL TEMA Y AL TIPO DE TEXTO	No es adecuado al tema y tipo de texto requerido	Hay cierto grado de adecuación al tema y al tipo de texto requerido.	Adecuación al tema y al tipo de texto requerido
LA COHERENCIA TEXTUAL	No hay una distribución adecuada de la información. Hay repeticiones innecesarias. Hay contradicciones entre ideas.	Hay cierto grado de distribución de la información, algunas repeticiones. No hay contradicciones entre las ideas.	Distribución adecuada de la información. Ausencia de repeticiones innecesarias de ideas. Ausencia de contradicción entre las ideas.
LA COHESIÓN TEXTUAL	No hay un adecuado empleo de conectores lógicos ni de signos de puntuación.	Hay un cierto grado de avance en el uso de los conectores lógicos y signos de puntuación.	Empleo adecuado de conectores lógicos y empleo de signos de puntuación.
LÉXICO	Se cometen errores semánticos en el uso del vocabulario demostrando desconocer su significado y/o se cometen errores de formación de palabras (abcidente por accidente) segmentación (a ser por hacer).	Hay un cierto grado de avance en el uso del vocabulario.	No se cometen errores semánticos en el uso del vocabulario demostrando conocer su significado ni errores de formación de palabras como (abcidente por accidente) ni de segmentación (a ser por hacer).

Fuente: *Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil*. 2do grado de Primaria. Perú. 2004.





La utilidad de las rúbricas en la evaluación puede apreciarse en la manera en que favorece, por ejemplo, evaluar, un aspecto tan importante y muchas veces olvidado como lo es el de las ideas de un texto y si las mismas son pertinentes, relevantes, claras.

Ejemplo de una rúbrica que se usa para evaluar la escritura en el aula de tercer grado y su respectiva hoja para registrar los rendimientos de la evaluación continua:

Indicadores y rúbricas para evaluar las ideas en trabajos de producción escrita de tercer grado

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Dominio Bajo	Intermedio Medio y Bajo	Dominio Medio	Intermedio Alto y Medio	Dominio Alto
Presenta ideas confusas, incomprensibles o no interpretables. No es suficiente para evaluar.	Muestra ideas vagas, ninguna secuencia aparente, incluye errores gramaticales, errores de hechos o ideas que están fuera del tema.	Presenta ideas parcialmente correctas, aunque éstas son un tanto vagas y/o sin secuencia; puede tener ideas fuera del tema y errores gramaticales.	Muestra ideas generalmente claras, en su mayoría coherentes y con secuencia, en general gramaticalmente correctas.	Presenta ideas claras, coherentes, bien secuenciadas, gramaticalmente correctas.

Ejemplo de registro para los rendimientos de evaluación continua de escritura.

Registro para los rendimientos de evaluación continua de la escritura

Nombre del estudiante	Lección 2	Lección 4	Lección 5	Prueba unidad 1	Lección 7	Lección 8	Lección 10	Prueba unidad 2	Lección 10

Fuente: Harris, Abigaíl. *Evaluación continua. Módulo 2. Especialización docente en lenguaje para el primer ciclo de educación básica*. El Salvador. 2007.





LA PRUEBA: INSTRUMENTO DE LA TÉCNICA DEL INTERROGATORIO

La prueba es uno de los instrumentos más conocidos por el docente. Analicemos pruebas que resultan pertinentes para evaluar procesos de lectura y de escritura en los primeros grados de la Educación Primaria.

EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS DE LECTURA Y DE ESCRITURA PROPUESTAS PARA EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

Evaluación de los Niveles de Lectura

Para poder ayudar a los niños a progresar en la lectura y en la escritura cuando aún no han alcanzado el nivel alfabético, es decir el nivel en el que comprenden la relación entre las marcas y los sonidos aplicando la lógica de la combinatoria alfabética, el docente tiene que conocer en qué etapa se encuentra cada uno de sus estudiantes en relación a las distintas hipótesis que realizan acerca del sistema de escritura. Emilia Ferreiro y otras investigadoras de este tema, señalan que el niño tiende a decodificar textos (leerlos), en coherencia con el descubrimiento que hace del principio alfabético. Según estas investigaciones, hay tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura:

- **La lectura prealfabética: centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.** De este modo, al interpretar lo que está escrito en un texto próximo a una imagen, la primera idea que tienen los niños es de que lo que está escrito es el nombre de la imagen. (Hipótesis del nombre)
- **La lectura centrada en el principio alfabético de la escritura.** Este período incluye varias fases en la que los niños comienzan a considerar aspectos cuantitativos del texto (extensión de la escritura) para coordinarlos con la información de la imagen. Luego coordinan aspectos cualitativos del texto (las letras que conocen) para verificar lo que anticiparon que dice el texto y, después, el orden en que aparecen, hasta que descubren el principio alfabético. Podría decirse que el niño decodifica el texto. Puede leer lo que dice y toma en cuenta: con cuántas, con cuáles y en qué orden están escritas las grafías. Esta es una lectura centrada en el código.
- **La lectura que coordina las informaciones contextuales y las propiamente textuales.** Esta es una lectura en la que el sujeto lector utiliza no sólo informaciones verbales del texto (aspectos cuantitativos o cualitativos...) sino que toma en cuenta aspectos del contexto⁷. Este tipo de lectura va más allá de la simple decodificación del texto, ya que le permite reconocer la función o uso social que tiene el texto (para que se usa una etiqueta, por ejemplo), ideas globales de las características de ese texto (por ejemplo, en una etiqueta generalmente la información que aparecerá tendrá que ver con ingredientes, componentes, uso de un producto) a nadie se le ocurriría escribir un mensaje corto en una etiqueta...

¿Cuáles son estos aspectos contextuales? Los aspectos contextuales son los que les ofrecen pistas acerca de dónde provino el texto. Por ejemplo, si es una etiqueta, el niño se dará cuenta que





está en un producto alimenticio, en una caja de un detergente, en un envase de un juguete... Si es un afiche, se dará cuenta que está pegado a la pared en un mural de la escuela promoviendo una tarde de juegos; si es una carta, sabrá que ha visto cartas que vienen por correo, que la trajo alguien, si es un correo electrónico...; si es una receta, se dará cuenta que forma parte de un libro de cocina como los que utiliza su mamá; si es una noticia, sabrá que aparecen en los periódicos o en la televisión o radio... Sus experiencias pasadas le dan información acerca de los textos y las utiliza para iniciar una comprensión del mismo.

Ahora bien, los textos vienen acompañados de ilustraciones o fotos o gráficos. Por ejemplo, si se trata de un cuento de una jirafa y el texto es imaginativo, ficticio, resultaría natural que la jirafa estuviera dibujada con una bufanda puesta; pero si se trata de un texto informativo, lo apropiado es que el texto se complemente con una foto real de una jirafa. El docente debe interrogar al niño para que advierta, desde la portada, la diferencia entre un texto ficticio y uno expositivo, con datos para estudiar o aprender.

En fin, el contexto puede ser verbal (como cuando el docente le dice lo que dice, pero no dónde lo dice en una rima, por ejemplo) puede ser gráfico (fotos o dibujos); puede ser situacional (quién lee, por qué, para qué...). Además de los aspectos contextuales, hay aspectos referidos a los textos acerca de los cuales los niños tienen experiencia lectora: la silueta de los textos. Para apreciar la silueta de los textos no se necesita saber leer, y cualquier niño desde muy pequeño está rodeado de textos que tienen una silueta. Por ejemplo: no se distribuye en el papel de igual forma el texto de una carta, que el texto de una receta, que el de una etiqueta, que el de una señal de tránsito, que el de una lista, que el de un texto en verso, que el de un cuento...

Los niños conocen muchas siluetas de textos. Llamarles la atención sobre este aspecto, preguntarles sin haber comenzado a leer qué tipo de texto consideran que es, les ayuda a iniciar su comprensión del texto. De este modo, corresponde al docente intervenir, interactuar con los niños a fin de ayudarles a coordinar esas informaciones cuando realizan sus anticipaciones y verificaciones en la lectura, es decir, orientarles para que aprendan la estrategia de interrogación de textos.

Si a esto sumamos, que los docentes deberán tener en cuenta que hay textos más fáciles de predecir o anticipar que otros, y que tales textos facilitarán los progresos de sus alumnos en lectura, empleará ese conocimiento que tiene, para promover prácticas de leer antes de leer, en situaciones donde se conoce lo que se lee. ¿Cuáles son estos textos? Los cuentos acumulativos, los cuentos populares repetitivos, los cuentos mínimos, los cuentos que no se acaban, los cuentos clásicos, las canciones populares infantiles, las adivinanzas, rimas y textos breves, que en muchos casos los niños ya conocen por su tradición familiar y cultural.

¿Por qué son más fáciles de comprender? Porque el niño sabe lo que dice el texto, porque se lo sabe de memoria o porque sabe lo que va a ocurrir, y eso se corresponde con lo que queremos lograr. Queremos que desarrolle la estrategia de anticipación, que formule hipótesis acerca de lo que ocurrirá o de lo que dirá el texto y que después lo verifique o compruebe, no hablando ni opinando, sino leyendo, relejendo. Los cuentos acumulativos son muy predecibles, los cuentos clásicos también, los versos, rimas infantiles son muchas veces conocidos o los pueden aprender fácilmente. Es por ahí por donde debemos comenzar.





¿En qué situaciones o modalidades de lectura? Con la lectura frecuente del docente, con la lectura de textos por parte de los niños en que cada grupo tenga un ejemplar, con situaciones en las que el docente pide lecturas con señalamiento, lecturas exploratorias, lecturas de dónde dice, qué dice, cómo dice. El docente debe distinguir entre contarles un cuento, sin leerlo y leerles un cuento. Cuando le narra historias lo hace en una forma de expresión coloquial. Sin embargo, cuando lee el texto, los niños están escuchando un texto formal, con un vocabulario distinto, con una forma de expresión distinta, ya que no se escribe como se habla. Se necesita que el docente, principalmente, les lea a los niños y que los niños dispongan de textos escritos que puedan leer, aún sea uno para el grupo, diariamente. Todas estas estrategias las encontrarán detalladas en las diferentes partes del material o recurso destinado a los docentes de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario.

Pasamos ahora a la prueba en cuestión. Para establecer indicadores de esta prueba, debemos determinar qué competencia se aspira a que los estudiantes sean capaces de exhibir en un contexto determinado, en lo que a la lectura en este nivel se refiere. Por ejemplo, una competencia lectora posible, deseable a propiciar es la siguiente:

Competencia lectora

Participa en prácticas sociales de lectura de diversos tipos de textos en las que, construye el sentido de los mismos, haciendo uso de su competencia lingüística y de sus conocimientos previos, mediante transacciones que realiza entre el texto y los esquemas que posee como lector.

De esta competencia se derivan los siguientes indicadores de logro:

Indicadores de logro:

- Participa en prácticas sociales de lectura, en las que construye el sentido del texto, valiéndose de la coordinación de informaciones verbales, contextuales y textuales.

Nivel 1. Logrado

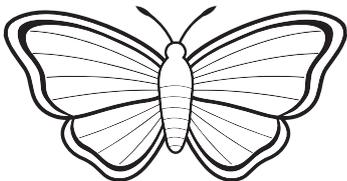
- Participa en prácticas sociales de lectura, en las que construye el sentido del texto, fundamentándose en el principio alfabético de la lectura. **Nivel 2. En proceso.**
- Participa en prácticas sociales de lectura, en las que realiza una lectura prealfabética centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico que posee. **Nivel 3. Inicial.**

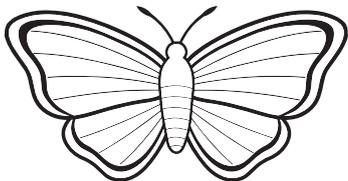
Recomendaciones para la prueba

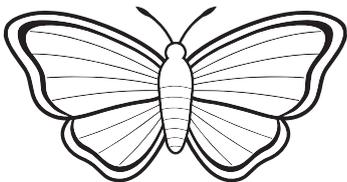
Ofrezca a cada niño las siguientes tarjetas y **formule** las preguntas escritas. **Clasifique** el nivel de lectura del estudiante a partir de sus respuestas codificadas al final de las tarjetas. **Tome** en consideración que se escogió la palabra *mariposa* porque tiene muchas letras, ya que en algunas etapas los niños piensan que las palabras con menos de tres letras no dicen nada. También se escogió porque utiliza sílabas directas y no hay ninguna vocal repetida en dos sílabas seguidas. Estas previsiones se tomaron para tener certeza de que esas variables no alterarían los resultados. A partir de los resultados determine los niveles de lectura de sus estudiantes.

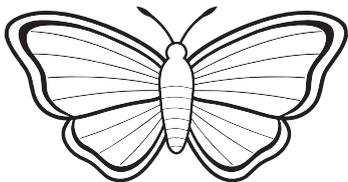




Tarjeta 1
¿Dónde está escrito? ¿Qué dice? ¿Cómo lo sabes?

MARIPOSA

Tarjeta 2
¿Qué dice aquí? ¿Cómo lo sabes?

PELOTA

Tarjeta 3
¿Qué dice aquí? ¿Cómo lo sabes?

LA MARIPOSA

Tarjeta 4
¿Qué dice aquí? ¿Cómo lo sabes?

LA MARIPOSA VUELA

PRIMERA ETAPA:	Señalan imagen y texto todo. No distinguen dónde está escrito.
SEGUNDA ETAPA:	Para el niño el texto es el nombre de la imagen: mariposa.
TERCERA ETAPA:	Advierte diferencias entre los textos, aunque sigue diciendo: <i>mariposa</i> . Aquí dice: <i>mariposa</i> , pero aquí dice: <i>La mariposa es de colores</i> . Ante la pregunta: ¿Y cómo lo sabes? Porque esta es más larga y esta es más corta. Toma en cuenta propiedades cuantitativas.
CUARTA ETAPA:	Sigue fijándose en la ilustración pero ahora toma en cuenta propiedades cualitativas. Ejemplo de respuestas: Porque comienza con la <i>m</i> de <i>María</i> . Porque termina en o. Porque son distintas: -aquí dice <i>mariposa</i> , pero aquí dice otra cosa.
QUINTA ETAPA:	Lee algunas palabras del texto. Interpreta de forma convencional con cierta independencia de la ilustración.
SEXTA ETAPA:	Lee todo el texto, comprendiéndolo.

Fuente: Martínez Murcia, Luisa. *El niño ante los textos*. España.





De igual modo, el docente del Primer Ciclo del Nivel Primario debe realizar una evaluación diagnóstica de los Niveles de escritura de cada uno de sus estudiantes.

Evaluación de los Niveles de escritura

Para establecer indicadores de esta prueba, debemos determinar qué competencia se aspira a que los estudiantes sean capaces de exhibir en un contexto determinado, en lo que a la producción escrita en este nivel se refiere. Por ejemplo, una competencia de producción escrita posible, deseable a propiciar es la siguiente:

Competencia de producción escrita

Participa en prácticas sociales de escritura, haciendo uso de su competencia lingüística y de sus conocimientos previos, coordinando informaciones verbales, gráficas y contextuales hasta producir sentido.

Indicadores de logro:

- Participa en prácticas sociales de escritura, en las que produce textos con sentido, valiéndose de la coordinación de informaciones verbales, contextuales y textuales.

Nivel 1 Logrado

- Participa en prácticas sociales de escritura, en las que realiza una **escritura alfabética** con diferentes características según etapas: no-convencional, en la que comprende que varias sílabas está compuesta por varias letras que pueden ser de una a cuatro, pero aún no controla la correspondencia con su sonido y, convencional, en la que escribe de modo fonológico, pero no ortográfico. Desconoce ciertas singularidades del idioma, como son el uso de la **s, c, z; c, q, k...**

Nivel 2 En proceso

- Participa en prácticas sociales de escritura, en las que realiza una **escritura silábica-alfabética** en la que coexisten escrituras silábicas y escrituras alfabéticas.

Nivel 3 En proceso

- Participa en prácticas sociales de escritura, en las que realiza una **escritura silábica** con diferentes características según etapas: la correspondencia entre cada una de las partes de la palabra con las grafías utilizadas no es constante, a veces sí y a veces no; hace corresponder a cada sílaba, una grafía; tiene conflictos al escribir monosílabos: piensa que una grafía no dice nada, por lo que aumenta el número de grafías a los monosílabos; la letra a, por ejemplo puede representar cualquier sílaba que la contenga (ma, ta, ba...) igual sucede con las consonantes: la f puede sustituir a (fe, fo, fu...)

Nivel 4 En proceso.

- Participa en prácticas sociales de escritura, en las que realiza una **escritura presilábica** con diferentes características según etapas: no diferencia letra y dibujo; la escritura es unigráfica; no posee control de cantidad; posee escritura fija, es decir, no intenta diferenciar sus escrituras y considera que menos de tres letras no dicen nada. No comprende sonidos silábicos ni tampoco comprende que el orden de las letras afecta a los sonidos.

Nivel 5 Inicial





La evaluación de los Niveles de escritura se realiza mediante el dictado de palabras de una lista de un mismo campo semántico.

Recomendaciones para la prueba

Dicte a sus estudiantes, 7 palabras (dos polisílabas, dos trisílabas, dos bisílabas y una monosílaba) del campo semántico de animales del campo y un enunciado u oración al final. **Procure** incluir en el listado de palabras las diversas sílabas que tiene nuestro sistema de escritura: directa (cv); inversa (vc); mixta (cvc); con diptongo (vv); trabada (ccv). **Realice** el dictado por separado a cada grupo, no a todos los estudiantes del curso en total, ya que necesita observar y registrar datos sobre el momento de la prueba: si el estudiante requirió ayuda, si hizo preguntas, si titubeó, si escribió letras y las borró o tachó, si escribió con seguridad sin importar el nivel de escritura en que se encuentre... **Conserve** los resultados de estas pruebas e inicie un portafolio de evidencias y trabajos que indiquen avances de los estudiantes, siendo la prueba diagnóstica, el punto de partida y de comparación acerca de los avances realizados.

Este podría ser un listado que se dicte a los estudiantes a fin de conocer sus niveles de escritura.

Listado de palabras a dictar a cada grupo:

1. **mariposa cv** Ejemplo de sílaba directa
2. **lagartija cvc** Ejemplo de sílaba mixta
3. **culebra ccv** Ejemplo de sílaba trabada
4. **zumbador ccv** Ejemplo de sílaba trabada
5. **asno vc** Ejemplo de sílaba inversa
6. **puerco cvv** Ejemplo de sílaba con diptongo
7. **res cvc** Ejemplo de sílaba trabada

Dictado de enunciado

Don Tomás compró cuatro burros.

Los resultados podrían consignarse o registrarse en una siguiente tabla como la siguiente:

RESULTADOS (aspectos generales o básicos)								
Nivel	Conocimientos y habilidades				I	P	A	
	LENGUA ESCRITA Presilábico [] Silábico [] Silábico-alfabético [] Alfabético []	Escritura / Lectura R1 Escritura del nombre R2 Uso de: R2+4 Correspondencias sonora-gráficas R3 Segmentación entre palabras Direccionalidad R2 Ubicación en los espacios para escribir R2+3+4 Precisión de los trazos en las letras Lectura R7 Si ya puede leer: Recuperación del contenido del texto R6 Fluidez en la lectura	R1	Nada	Proceso	Logrado		
No lo hace				Nombre	Nombre y apellidos			
R2			Nada	Proceso	Logrado			
			No lo hace	Pseudografía	Letras			
R2+4 Correspondencias sonora-gráficas								
R3 Segmentación entre palabras								
Direccionalidad			R2	Texto (izquierda-derecha)				
			R5	Lectura (izquierda-derecha)				
R2 Ubicación en los espacios para escribir								
R2+3+4 Precisión de los trazos en las letras								
			Nada	Proceso	Logrado			
			No discrimina en donde se lee	Con ayuda de la imagen	Sin la ayuda de la imagen			
			Si aún no lee:		Estabilidad del contenido del texto			
					Identificación / partes del enunciado			
		R7 Si ya puede leer: Recuperación del contenido del texto						
		Nada	Proceso	Logrado				
		Clasificación de letras	Silabeado	Palabras completas				

Fuente: Alvarez Ramos, Rodrigo. *Evaluación de diagnóstico para determinar el nivel de aprendizaje de Lenguaje de primer y segundo grado*. USEBEQ.

Evaluación diagnóstica de habilidades de la Conciencia fonológica de niños que aún no son alfabéticos

La prueba de habilidades de la Conciencia fonológica que hemos seleccionado para su análisis y aplicación por los docentes como ejercicio previo a la elaboración de pruebas que respondan a las necesidades específicas de sus estudiantes, está compuesta por 6 subpruebas: sonidos finales de palabras; sonidos iniciales de palabras; segmentación silábica de las palabras; inversión de las sílabas de las palabras; sonido de las letras; síntesis fonémica de las letras.

Competencia de Conciencia Fonológica

Desarrolla habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases y las oraciones, las sílabas de las palabras (Conciencia silábica) hasta llegar a la manipulación de los fonemas (Conciencia fonémica)

Indicadores de logro:

- Identifica el sonido final de palabras.
- Identifica el sonido inicial vocálico o consonántico de palabras.
- Identifica el número de sílabas que componen la palabra.
- Reconoce las sílabas que componen una palabra.
- Asocia el grafema (letra) con su respectivo fonema (sonido).
- Reconoce los fonemas (sonidos) que componen una palabra y su secuencia.
- Identifica y manipula las palabras de las oraciones, las sílabas de las palabras, los fonemas (sonidos) y grafemas (letras) de las sílabas.
- Establece correlación entre los fonemas (sonidos) y los grafemas (letras).



Recomendaciones para la prueba

Se trata de una prueba escrita. En cada caso, el evaluador le da la instrucción o tarea a realizar, le ofrece el ejemplo inicial y luego pasa a pedirle que realice por escrito, marcando en la hoja lo que le solicite. Después del ejemplo, dice con naturalidad las palabras o sílabas o sonidos y espera que el niño marque la respuesta. Si lo hace bien, lo felicita. Si no, le repite una vez. Si no lo hace, continúa con la siguiente.

Instrucción de la subprueba 1. Marca con una x el dibujo de la fila que tiene el mismo sonido final que el modelo. El evaluador pronuncia el ejemplo: *Luna*.

			
LUNA	ESTRELLA	CUNA	LUPA

1

			
CAMPANA	VENTANA	VACA	TAZA

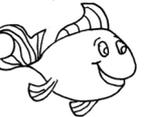
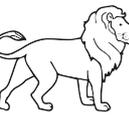
2

			
FOCA	FAROL	MOSCA	FUEGO

3

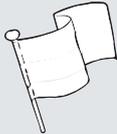
			
HUESO	PERRO	CASCO	QUESO

4

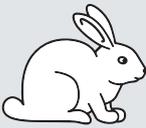
			
CORAZÓN	PEZ	RELOJ	LEÓN



5

			
BANDERA	ROPA	TIJERA	PELOTA

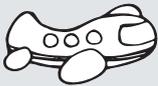
6

			
CONEJO	ESPEJO	POZO	MAGO

7

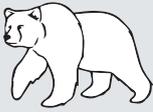
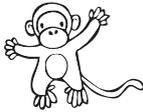
			
PATÍN	ABRIGO	EDIFICIO	MALETÍN

8

			
AVIÓN	CERDO	CHICHIGUA	BOTÓN



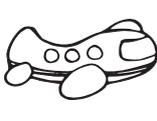
Instrucción de la subprueba 2. Marca con una x el dibujo de la fila que tiene el mismo sonido inicial que el modelo. El evaluador pronuncia el ejemplo: *oso*

			
OSO	OLLA	MONO	ÁRBOL

1

			
RELOJ	JAULA	BOMBILLO	REGALO

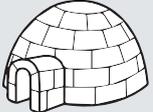
2

			
CAMA	CARACOL	AVIÓN	MALETA

3

			
CHOCOLATE	CHIMENEA	CHOQUE	HAMACA

4

			
IGLÚ	CAMELLO	IMÁN	CARRO





5

			
LANA	RAMA	PIPA	LÁPIZ

6

			
ANILLO	AJÍ	MANO	IGLESIA

7

			
BOTELLA	BALLENA	GALLETA	BOCA

8

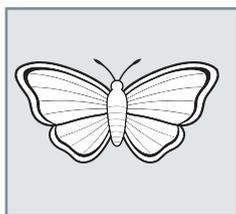
			
TORNILLO	TIGRE	TORTUGA	FANTASMA



Instrucción de la subprueba 3. Marca con una **x** tantos casilleros como sílabas tenga la palabra.
El evaluador pronuncia el ejemplo: *mariposa*.

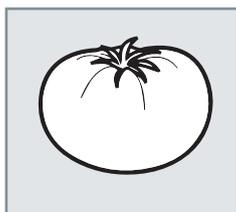
EJEMPLO: MARIPOSA

1. TOMATE
2. FLOR
3. TELEVISIÓN
4. LORO



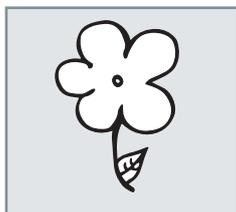
--	--	--	--	--

1



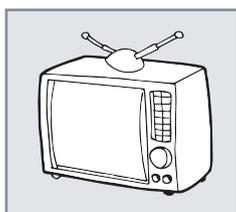
--	--	--	--	--

2



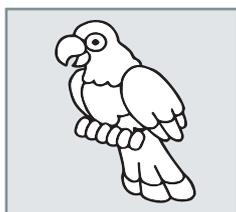
--	--	--	--	--

3



--	--	--	--	--

4



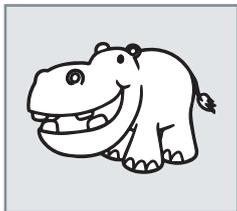
--	--	--	--	--





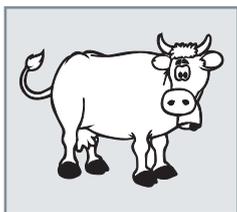
5. HIPOPÓTAMO
6. VACA
7. SUBMARINO
8. SOL

5



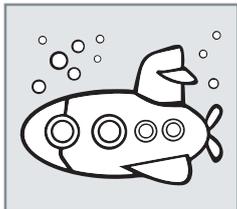
--	--	--	--	--

6



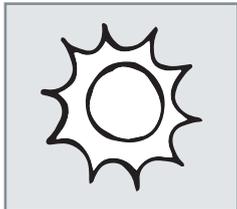
--	--	--	--	--

7



--	--	--	--	--

8



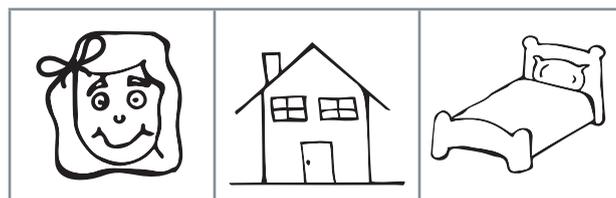
--	--	--	--	--



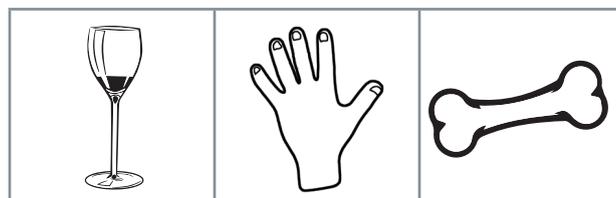
Instrucción de la subprueba 4. Marca con una x el dibujo de la fila que tiene el docente pronuncia invertida. El evaluador pronuncia el ejemplo: *ñañi* por (niña).

EJEMPLO: ÑAÑI (NIÑA)

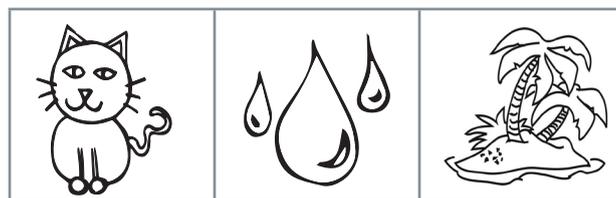
1. NOMA (MANO)
2. TAGO (GOTA)
3. SOQUE (QUESO)
4. SAME (MESA)



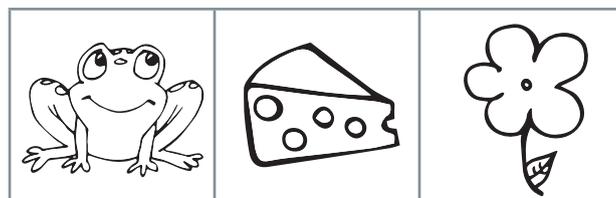
1



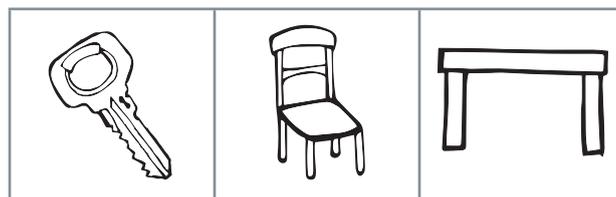
2



3



4



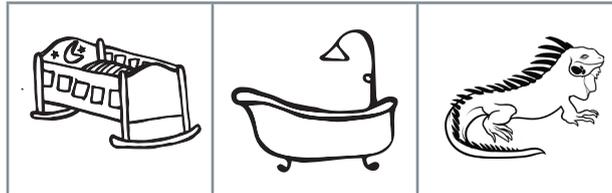


5. PATA (TAPA)
6. NACU (CUNA)
7. LAPI (PILA)
8. GRETI (TIGRE)

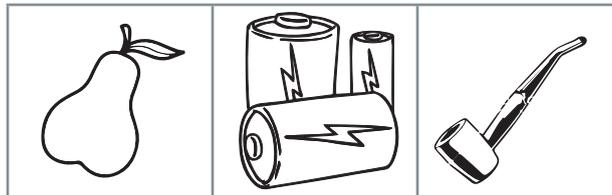
5



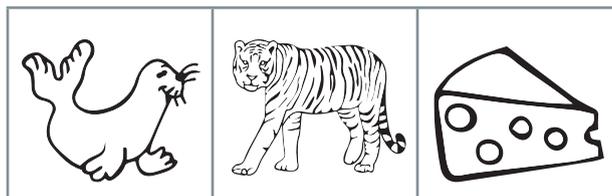
6



7



8





Instrucción de la subprueba 5. Marca con una **x** el dibujo de la fila que tiene el grafema (letra) correspondiente al fonema (sonido) que emite el evaluador. El evaluador pronuncia el ejemplo: B

EJEMPLO: B

1. R
2. C
3. P
4. K
5. M
6. D
7. F
8. S

	B	G	D
1	T	X	R
2	C	O	L
3	A	P	Y
4	K	W	J
5	M	N	Ñ
6	D	E	C
7	J	F	G
8	S	I	V

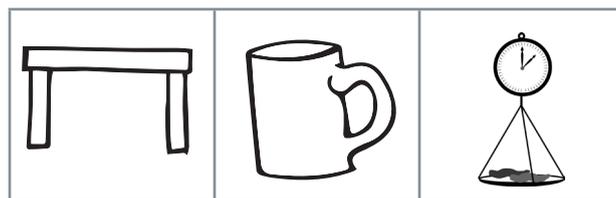




Instrucción de la subprueba 6. Marca con una x el dibujo de la fila que tiene reunidos los sonidos que voy a pronunciar por separado. El evaluador pronuncia el ejemplo: P-E-S-O.

EJEMPLO: P-E-S-O

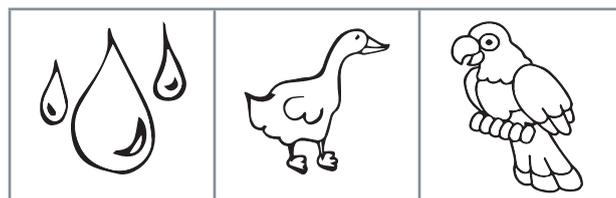
1. M-A-N-O
2. P-A-T-O
3. N-I-D-O
4. R-A-M-A



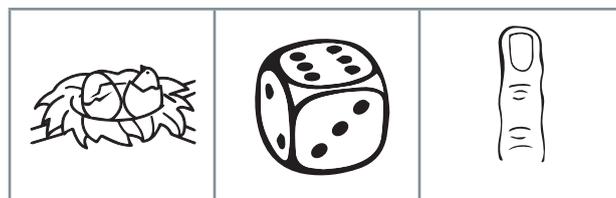
1



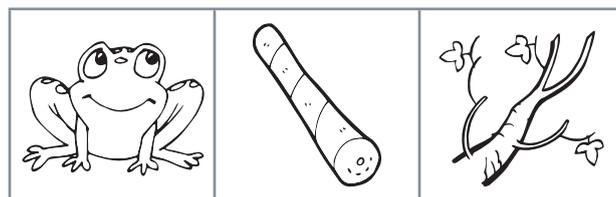
2



3

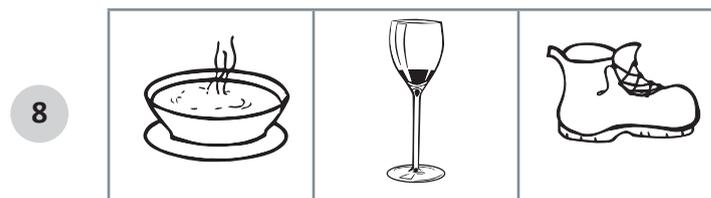
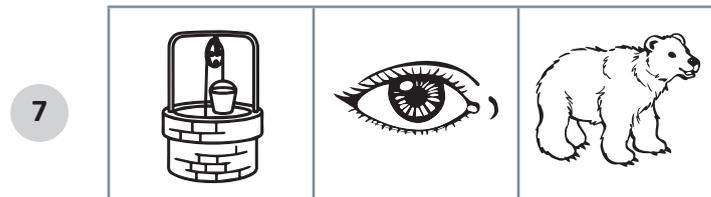
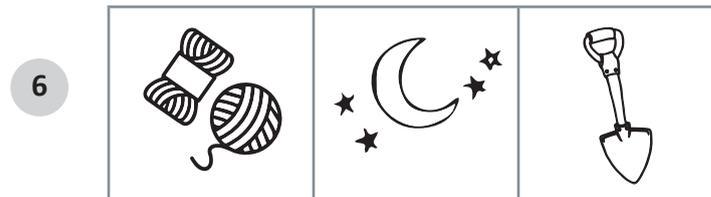
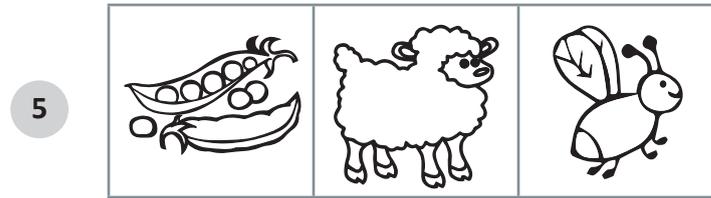


4





5. O-V-E-J-A
6. P-A-L-A
7. O-J-O
8. C-O-P-A



Subpruebas	Subtotales	subtotales del niño
Sonidos finales de las palabras	8 puntos	___ puntos
Sonidos iniciales de las palabras	8 puntos	___ puntos
Segmentación silábica de las palabras	8 puntos	___ puntos
Inversión de las sílabas de las palabras	8 puntos	___ puntos
Sonido de las letras	8 puntos	___ puntos
Síntesis fonémica de las palabras	8 puntos	___ puntos
TOTAL	48 puntos	___ puntos

Fuente: Díaz, Carmen. Yakuba, Paula. *Test Conciencia Fonológica*. 1999. Chile.





Evaluación diagnóstica de la competencia lectora y de producción escrita de estudiantes alfabéticos

A continuación ofrecemos otro ejemplo: la prueba como instrumento para evaluar la velocidad, la fluidez y la comprensión lectoras. Aunque presentamos primero las pruebas de fluidez y velocidad, la importancia de la evaluación de la comprensión lectora es indiscutible. Las siguientes pruebas se complementan con rúbricas que favorecen determinar de manera sencilla los niveles de respuesta de los estudiantes. De igual modo, las pruebas obedecen a indicadores que se derivan de la competencia de que se trate.

Evaluación de la velocidad, fluidez y comprensión lectoras

Competencia Fluidez en la lectura:

Lee en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indica que entiende el significado de la lectura.

Indicadores de logro:

- Lee con la debida entonación y el ritmo.
- Respetar las unidades de sentido y las pausas que indica la puntuación.
- Da una inflexión de la voz adecuada al contenido del texto, con el ritmo y las pausas necesarias para favorecer la construcción del sentido por él mismo y por quien lo escucha.

Competencia Velocidad en la lectura:

Pronuncia palabras escritas en un determinado lapso de tiempo (palabras por minuto) intentando comprender lo leído.

Indicadores de logro:

- Lee a un ritmo apropiado: ni muy lento, ni muy rápido.
- Comprende lo que lee manteniendo ese ritmo.

Realice esta evaluación de manera individual, mientras los demás estudiantes realizan tareas grupales y ya tienen orientación de lo que harán. Puede que tenga que realizar la evaluación en distintos momentos o que cada día, tan sólo evalúe unos cuantos niños. **Tome** nota y **registre** datos de la manera en que leen los niños. **Utilice** las tablas con rúbricas para facilitar su trabajo de evaluación. **Conserve** esos datos de cada estudiante y **elabore** un portafolio por cada alumno. Los resultados de la evaluación diagnóstica en lectura y en escritura son documentos y evidencias importantes a coleccionar en el portafolio.





LOS BURROS DE DON TOMAS

Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa.
 Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba.
 Ya en su casa, dijo a su mujer:
 -¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo solo tres. Me han robado uno.
 -¡Qué raro! _dijo la mujer. _Tú no ves más que tres, pero yo veo cinco.

Velocidad en la lectura

Niveles de Logro para Velocidad Lectora Palabras Leídas por Minuto				
Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99

Fuente: Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Secretaría de Educación Pública. SEP.

Fluidez en la lectura

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Don Tomás...compró cuatro... burros... montó... en uno... y volvió a su... casa... por el...camino ...los...los... los... no... contaba... el... que... montaba... ya... en su casa... dijo... a su mujer: Mira... he... comprado... cuatro burros y ...traigo... sólo tres me... han robado uno. Qué raro dijo la... mujer tú... no ves más que ...tres pero...yo veo...cinco.	Don Tomás ...compró cuatro... burros montó.. en uno ...y volvió a su... casa. Por ...el camino... los contó... uno... dos... y tres no... contaba.. el... que montaba. Ya en... su casa dijo... a su mujer: Mira he... comprado... cuatro burros y ...traigo... sólo tres me... han robado uno. Qué raro dijo la... mujer tú... no ves más que ...tres pero...yo veo...cinco.	Don Tomás compró cuatro burros montó en uno... y volvió a su casa. Por el camino... los contó uno, dos y tres no contaba... el que montaba Ya en su casa dijo a su mujer: Mira... he comprado... cuatro burros y traigo sólo tres me han robado uno. Qué raro dijo la mujer... tú no ves más que tres pero yo veo cinco	Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa. Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba. Ya en su casa dijo a su mujer: -¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo sólo tres, Me han robado uno. - ¡Qué raro! - dijo la mujer - Tú no ves más que tres, pero yo veo cinco.

Fuente: Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Secretaría de Educación Pública. SEP.





Competencia de Comprensión lectora

Participa en prácticas sociales de lectura de diversos tipos de textos a fin de construir su sentido respondiendo a preguntas literales (de recuerdo de información) inferenciales (de deducción o inferencia de datos que no aparecen explícitos en el texto) y críticas (de opinión o valoración acerca del contenido del texto).

Indicadores

- Interpreta el texto al obtener información literal o explícita del mismo.
- Interpreta el texto al deducir o inferir información no explícita en el mismo.
- Interpreta el texto al opinar, juzgar o valorar acerca de la información o contenido del texto.
- Parafrasea el texto, es decir, lo expresa con sus propias palabras.

Comprensión Lectora

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Cuántos burros traía Don Tomás en el camino?	1. Cuatro.
2. ¿Por qué se quejó Don Tomás de que le habían robado un burro?	2. Al no contar al burro que montaba, pensaba que sólo traía tres burros y que , por lo tanto, le habían robado un burro.
3. ¿Por qué la mujer de Don Tomás dijo que veía cinco burros?	3. La mujer se dio cuenta del error que estaba cometiendo Don Tomás al no contar al burro que montaba, por lo que le insinuó que él era el quinto burro por no darse cuenta.
4. Ahora, cuéntame la historia que leíste.	4. <i>Crédito total 2 puntos:</i> si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <i>Crédito parcial 1 punto:</i> si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <i>Crédito nulo 0 puntos:</i> si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño puede narrar haciendo uso de sus propias palabras)
5. ¿Te pareció graciosa y divertida la historia? ¿Consideras que la mujer debió burlarse de la torpeza de Tomás? ¿Por qué lo crees?	5. Respuesta libre. Aceptar como válida su opinión siempre que pueda justificarla.

Fuente: Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Secretaría de Educación Pública. SEP.





"Cuéntame la historia que leíste."			
Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Había unos burritos que eran 4 y un señor los compró. Dijo uno, dos, tres y le platicó a su esposa. Su esposa al final le dijo son 5.	Un señor compró burros y al llegar a su casa contaba 3 y dijo que le robaron uno. En el camino los contó y le faltaba uno y se lo dijo a su esposa. Su esposa le dijo que contaba más que él, que eran 5.	Tomás compró 4 burros y se regresó a su casa en uno. En el camino contó sólo 3. Al llegar le comentó a su esposa que había comprado 4 burros y sólo tenía 3, que le habían robado. Su esposa le contestó que ella veía 5 y no 3 como él decía.	Un señor llamado Tomás compró 4 burros y regresó a su casa montado en uno. Durante su regreso los contó y sólo contaba 3, ya que no contaba en el que montaba. Al llegar a su casa le comentó a su esposa que había comprado 4 burros y sólo traía 3, le dijo que le habían robado uno. Asombrada, ante esto, su esposa le contestó que ella no veía 3 sino 5, insinuándole que él era el quinto burro.

Fuente: Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Secretaría de Educación Pública. SEP.

Evaluación de la producción escrita de un cuento

Competencia de producción escrita

Participa en prácticas sociales de escritura de diversos tipos de textos en las que, planifica, textualiza y revisa los mismos, haciendo uso de su competencia lingüística y de sus conocimientos previos, mediante la escritura de borradores y sucesivas revisiones del texto inicial producido hasta lograr un texto que cumpla con el propósito y contexto en que se haya producido.

Indicadores de logro:

- Participa en prácticas sociales de escritura como las de: escribir con un propósito, tomar en cuenta al destinatario, consultar con otros mientras escribe, recurrir a diferentes materiales como fuentes de consulta, revisar las distintas versiones de lo que escribe, editar su texto.
- Planifica su texto respondiendo a preguntas acerca de: ¿Qué texto escribiré? ¿A quién o a quiénes? ¿Con cuál propósito?
- Escribe el texto tomando en cuenta las ideas globales que va a enunciar, la estructura o partes del texto (cómo va a organizar las ideas), los rasgos lingüísticos propios de ese tipo de texto. Ejemplo de rasgos lingüísticos del cuento, son por ejemplo: empleo de palabras que expresan cualidades de los personajes, al describirlos; empleo de palabras que indican acciones en pasado al narrar; empleo de palabras que indican acciones en presente en los diálogos; empleo de formas de expresión que indican el avance del tiempo: al principio, luego, entonces, después, años después...





- Revisa el texto, con ayuda del docente, para determinar: si el contenido cumple con el propósito y la intención comunicativa del texto, si el texto escrito se ajusta a los rasgos del texto que se proponía escribir; si están completas las partes del texto; si empleó los rasgos lingüísticos propios de ese texto, su gramática.

Recomendaciones para la prueba

Pida al estudiante que narre por escrito el cuento de: Los burros de Don Tomás para publicar en el mural de tu aula. **Tome** en consideración los mismos elementos del cuento y la misma valoración al evaluar su producción escrita.

- Crédito total 2 puntos: Si el alumno menciona a los personajes y narra: a) Cómo empieza la historia b) Cómo se desarrolla c) Cómo termina.
- Crédito parcial 1 punto: Si el alumno omite uno de los dos elementos anteriores.
- Crédito nulo cero puntos: Si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia.
- Nota: El niño puede narrar haciendo uso de sus propias palabras.

La prueba diagnóstica de habilidades de la Conciencia Fonológica

La prueba diagnóstica de las habilidades de la Conciencia fonológica que poseen sus estudiantes al ingreso del año escolar, al igual que la prueba de los niveles de escritura, deberá estar relacionada al texto que se utilizó como punto de partida para la evaluación de la competencia lectora. Desde la perspectiva constructivista, cualquier evaluación y actividad vinculada a la conciencia fonológica, no debe realizarse solamente en forma oral. De ahí que proponemos mantener siempre la correspondencia entre lo oral y lo escrito en la prueba diagnóstica. De igual modo, la prueba no debe estar constituida por una serie de ejercicios aislados, descontextualizados. Por tal razón, se propondrán actividades evaluativas para determinar los conocimientos previos de los estudiantes en relación al nivel léxico, nivel silábico y nivel fonémico, vinculadas al texto: *Los burros de Don Tomás*.

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

Nivel léxico

Escucha y lee:

1. **Segmenta.** Don Tomás compró cuatro burros.
Responde: ¿Cuántas palabras escuchaste? **Cinco.**
2. **Ordena.** ¿Puedes expresar la misma oración ordenando las palabras de manera distinta?
Cuatro burros compró Don Tomás.
3. **Omite.** ¿Cómo dirá la oración si le suprimes la cuarta palabra? **Don Tomás compró burros.**
4. **Añade.** ¿Puedes añadir una o más palabras a la oración: Don Tomás compró cuatro burros?
Don Tomás compró cuatro burros esta mañana.





Nivel silábico

1. **Segmenta.** ¿Cuántas escuchas en Tomás? **Dos**
2. **Ordena.** rros-bu; ña-ma-na; pra-com-do; no-mi-ca. (**burros, mañana, comprado, camino**)
3. **Omite. (Suprime)**
Sílaba inicial: comprado (1era) (**prado**); uno (1era) (**no**)
Sílaba final: mañana(3era) (**maña**); comprado (3era) (**compra**);
montaba (3era) (**monta**); robado(3era) (**roba**)
4. **Añade.**
Sílaba inicial: me (**lame**); no (**mano**);
Sílaba final: casa (**casado**) (**casabe**); su (**subió**); ya (**yate**); me (**mesa**)
5. **Sustituye.**
Sílaba inicial: caro (**pero**); casa (**pasa**)
Sílaba final: camino (**Camila**); caro (**cama**)

Nivel fonémico

1. **Fonemas comunes.**
 - Vocales iniciales iguales. (**el, en, uno**)
 - Vocales finales iguales (**compró, camino, cuatro**)
 - Consonantes iniciales iguales. (**Tomás, tres, mujer, traigo**)
 - Consonantes finales iguales (**Tomás, burros, tres**)
2. **Rimas:** Tomás, más; compró, montó, volvió, contó; **contaba, montaba**
3. **Segmenta.** Tomás (**T-o-m-a-s**); burro (**b-u-r-r-o**)
4. **Ordena.** r-e-m-j-u (**mujer**) c-t-o-u-a-r (**cuatro**) c-c-o-i-n (**cinco**)
5. **Omite o suprime.**
 - Vocal inicial. **uno** (no).
 - Vocal final. **uno** (**un**); **ya** (**y**); **veo** (**ve**).
 - Consonante inicial. **raro** (1era) (**aro**); **casa** (1era) (**asa**).
 - Consonante final. **burros** (última) (**burro**); (**veo**) (última) (**ve**).
6. **Añade.** uno (**unos**) ; casa (**casas**); mujer (**mujeres**); camino (**caminos**).
7. **Sustituye.**
Vocal inicial. **en-un**.
Vocal final. camino**o**-camina; casa**o**-caso;
Consonante inicial. caro**o**-raro**o**-paro**o**-faro.
Consonante final. Tomás**s**-toman; tres**s**-tren
8. **Conocimiento del alfabeto.**



Lectura

Imagen-palabra



dedo

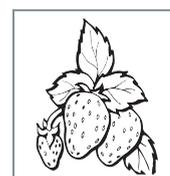
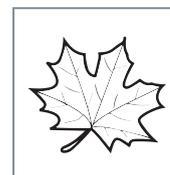
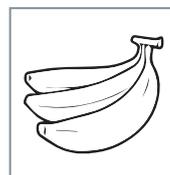
pelo

pala

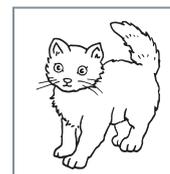
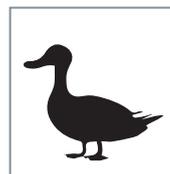
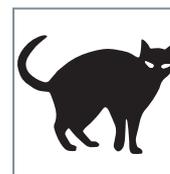
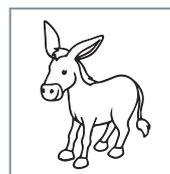
foca

Palabra-imagen

pino



un gato negro



Escritura

Escritura del propio nombre

Escribe tu nombre.

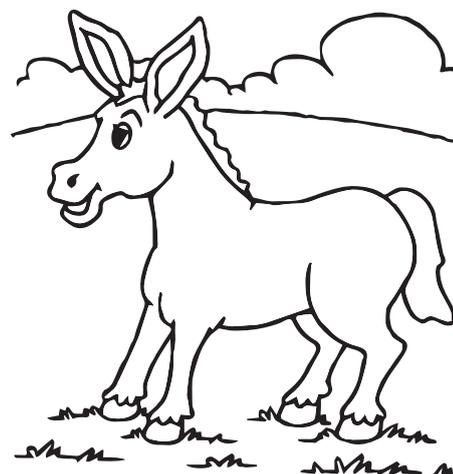
Dictado

Escucha atentamente y, luego escribe:

1. CASA
2. CONTABA
3. EL CAMINO
4. MONTO UN BURRO.

Expresión escrita

Continuar lo que ocurrió a partir de una ilustración: "Había una vez un burro que vivía en el campo." Preguntar: "¿Qué crees tú que le pasó al burro?"

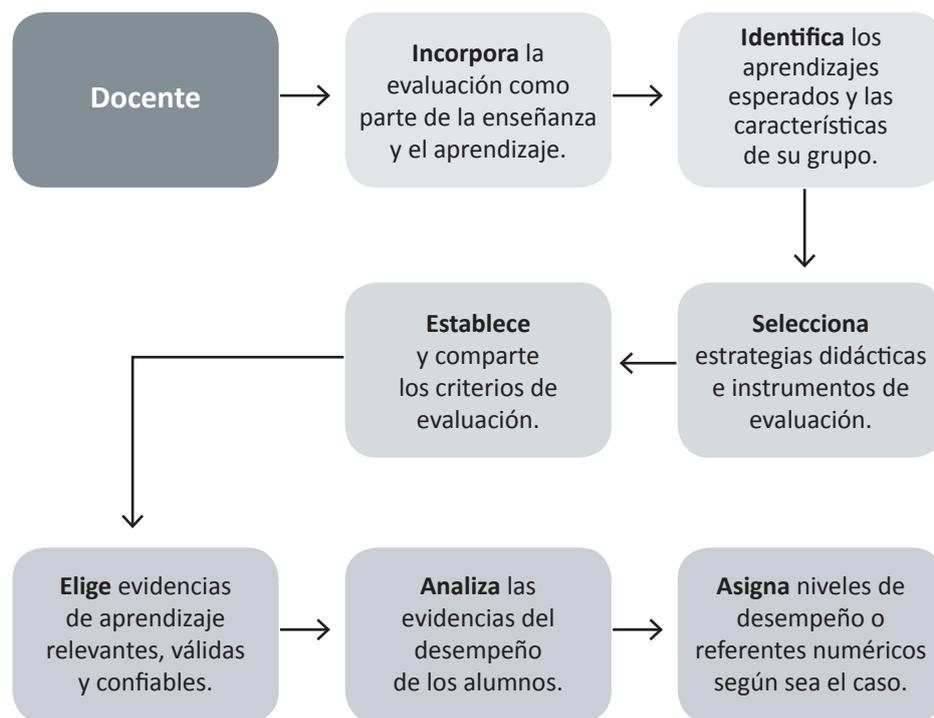


SÍNTESIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Hemos hecho un recorrido por el tema de la evaluación por competencias de los aprendizajes vinculados a los procesos y prácticas de lectura y de escritura, objetivos primordiales del Primer Ciclo del Nivel Primario: desde las previsiones que hay que tener en cuenta en la planificación misma hasta el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación apropiados y pertinentes para los aprendizajes de Lengua Española de este ciclo.

A manera de síntesis, le presentamos el siguiente cuadro:

Proceso que sigue el docente al evaluar por competencias

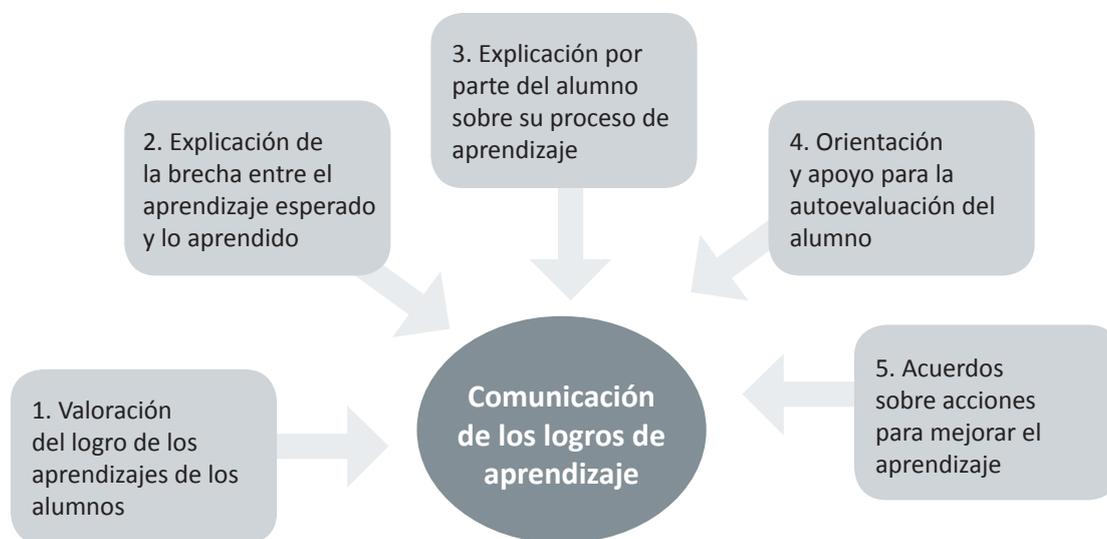


Fuente: Serie Herramientas para la evaluación en la educación básica. Secretaría de Educación Pública. (SEP) México. 2013.



Luego de este proceso, tan solo falta la comunicación del logro de los aprendizajes de los alumnos, que no por ser el paso final, resulta menos importante.

Comunicación de los logros de aprendizaje



Fuente: Serie Herramientas para la evaluación en la educación básica. Secretaría de Educación Pública. (SEP) México. 2013.

Comunicar apropiadamente estos logros es indispensable para el desarrollo de competencias metacognitivas, que favorecen el *aprender a aprender* y que deben propiciarse desde los primeros años de escolaridad. De la reflexión conjunta entre docente y estudiante, deben resultar acuerdos que se traduzcan en avances de los aprendizajes de los estudiantes, y por ende, en la mejora de la calidad de la enseñanza. La calidad de la educación descansa grandemente en los aprendizajes eficaces de los primeros grados.



El desarrollo de la oralidad y el aprendizaje de la lengua escrita en el Primer Ciclo del Nivel Primario

Uno de los objetivos fundamentales del Nivel Primario lo constituye el desarrollo del lenguaje, ya que es la principal herramienta mediante la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea. Mediante el lenguaje, el sujeto desarrolla sus pensamientos, entra en diálogo consigo mismo, se relaciona con los demás y se integra a una comunidad cultural. Durante el Nivel Primario, se persigue llevar estas habilidades comunicativas de los estudiantes a un grado de desarrollo que les permita desempeñarse eficazmente en la vida cotidiana, adquirir nuevos conocimientos y enfrentar con éxito las exigencias de la vida escolar.

Lengua oral

Es sabido que el niño ha iniciado sus experiencias comunicativas y, trae ya adquirido el modelo general de la lengua antes de llegar a la escuela, y podría seguir desarrollándolas en su ambiente sociocultural. Sin embargo, los usos que intervienen en la comunicación son múltiples y complejos, por lo que corresponde a la escuela proporcionarles oportunidades diversas para el desarrollo de prácticas sociales de comunicación orales, sistemáticas y coherentes con sus necesidades, posibilitando el enriquecimiento de sus habilidades comunicativas, el desarrollo conjunto de procesos cognitivos y la ampliación de valores relacionados con su identidad y socialización.

Cuando los niños llegan a la escuela ya han desarrollado algunas funciones de comunicación oral. Poseen ciertas capacidades para identificarse e interactúan con distintos interlocutores. En la escuela, enriquecerán sus posibilidades de usar el lenguaje para explorar y conocer el entorno cercano; narrar lo que les ocurre y lo que ocurre a otros y crear, mundos con otros significados, mundos imaginarios en los que aparecen personajes que no existen en la vida real o se comportan de modo distinto. La lengua oral posee gran relevancia en el continuo evolutivo de la vida del niño, ya que desde su nacimiento se encuentra inmerso en una comunidad de hablantes y, al llegar a la escuela, todas las áreas se valen del lenguaje oral para acceder, comprender, comunicar y transformar sus conocimientos. No obstante, si bien el lenguaje oral propicia el desarrollo cognitivo de los niños, no garantiza la alfabetización. No cabe duda entonces, que siendo la Alfabetización Inicial indispensable como base sólida para configurar una trayectoria escolar exitosa, sea el logro más importante a alcanzar durante el Primer Ciclo del Nivel Primario.



La lengua escrita

Hay quienes distinguen entre una alfabetización inicial, al ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el Primer Ciclo, y una alfabetización avanzada o segunda alfabetización referida al dominio de los procesos de comprensión y de las formas de producción de los textos de circulación social, que, por lo general, logra cierto desarrollo durante el Segundo Ciclo del Nivel Primario.

Esta segunda alfabetización, no menos importante que la primera, permite al estudiante ampliar su conocimiento del mundo, su capacidad de aprender, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás, favoreciendo su desempeño autónomo y eficaz en la sociedad.

Ahora bien, en relación a la Alfabetización Inicial, Emilia Ferreiro advierte que para lograr con éxito que el niño se apropie de la lengua escrita durante el Primer Ciclo del Nivel Primario, tenemos que prestar atención, a tres aspectos: “por un lado, al sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas, por otro lado, a las conceptualizaciones que tienen de este objeto tanto quienes aprenden (los niños) como quienes enseñan (los maestros).”

Sara Melgar y Emilce Botte, citan a diversas autoras que apuestan por el desarrollo de la conciencia fonológica que: “los niños desarrollan la capacidad de segmentar las frases y palabras gradualmente, ya que al adquirir la lengua materna ellos parten de una percepción holística, es decir que perciben al mensaje como un todo y paulatinamente van segmentando desde la frase hasta las unidades mínimas”⁸.

Estiman que “la conciencia fonológica es una habilidad factible de ser entrenada y logra mejoras en la lectoescritura, lo que hace pensar en la necesidad de enfatizar las técnicas que apunten a la segmentación fonémica”⁹.

Sugieren el diseño de actividades que consideren a cada una de las unidades señaladas: “juegos con rimas; reconocimiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos, tareas de segmentación y omisión de sílabas y fonemas, así como las técnicas de intervención pedagógica que hagan hincapié en el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema”¹⁰.

Actividades para el desarrollo de la Conciencia fonológica		
Nivel léxico	Nivel silábico	Nivel fonémico
Identificación de palabras. Omisión de palabras. Sustitución de palabras. Cambio de orden de palabras.	Identificación de sílabas. Omisión de sílabas. Sustitución de sílabas. Adición de sílabas. Encadenamiento de sílabas.	Identificación de fonemas. Omisión de fonemas. Sustitución de fonemas.





Teorías acerca de la enseñanza de la lengua escrita

Teoría Perceptivista

Una teoría muy socorrida en el pasado, de la cual quedan hoy algunos seguidores, es la teoría perceptivista. Esta visión psicológica sostenía que los niños deben aprender a leer sólo cuando han logrado la madurez necesaria o ciertas capacidades perceptivo- sensoriales (visuales, auditivas y táctiles). Relacionaban dicha madurez con percepciones como la discriminación visual y auditiva, orientación espacial... Siguiendo el concepto biológico de madurez perceptiva y motriz, se consideró conveniente el llamado aprestamiento o serie de ejercicios supuestamente requeridos como preparación previa hasta alcanzar la madurez para la lectura y escritura. Investigaciones posteriores demostraron que sus propuestas no incidían favorablemente en la competencia lectora.

Perspectiva Psicolingüística

Por otro lado, se encuentra la visión psicolingüística con una perspectiva basada en cómo la rápida identificación de palabras, ya sea por vía fonológica o por vía ortográfica favorece el desarrollo de la competencia lectora en la alfabetización inicial.

Los defensores de la Conciencia Fonológica parten del hecho de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es a identificar esos sonidos y a asociar cada uno con la letra correspondiente. Insisten en que para que para que los niños realicen esta identificación eficazmente, resulta imprescindible que desarrollen dichas habilidades mediante la práctica.

No obstante, las teorías comunicativas no comparten el trabajo de la conciencia fonológica o de identificación de unidades mínimas desprovistas de significado como punto de partida de los aprendizajes de alfabetización inicial. Sostienen que es posible y deseable iniciar a los niños en actividades de lectura y escritura que posean sentido para los niños, alternando, trabajos con la conciencia fonológica.

Teorías Comunicativas

En oposición a la metodología perceptivista tradicional, y a teorías centradas en el reconocimiento del código o de palabras, surgen otras teorías que dan importancia a la producción de sentido. En la actualidad, conviven varias teorías significativas acerca de la enseñanza de la lengua escrita. Al lenguaje integrado, al enfoque constructivista y a la visión sociocultural, se les denomina: teorías comunicativas.

El lenguaje Integrado

El lenguaje integrado parte de la idea de que es posible aprender a leer y a escribir de manera similar a como se aprende a hablar. Basta con crear ambientes letrados y ofrecer al niño oportunidades para interactuar con todo tipo de textos. La perspectiva psicolingüista considera entre sus limitaciones el hecho de plantear que la lengua oral y escrita se pueden desarrollar del





mismo modo, tomando en cuenta las diferencias entre la oralidad y la escritura. Se cuestiona además, la limitada participación del docente en el proceso.

El Enfoque Constructivista

El enfoque constructivista considera que desde el comienzo de los aprendizajes escolares los alumnos pueden apropiarse de las características de los discursos sociales en sus diversas funciones.

Este enfoque sostiene que para que los niños puedan apropiarse de las prácticas sociales del lenguaje, los docentes deben organizar numerosas y variadas prácticas de lectura y de escritura de manera distinta a como se había realizado con anterioridad. La antigua clase tradicional de Lengua Española, en la que los docentes exponen o preguntan frente a sus alumnos, los alumnos leen en forma individual un texto y responden por escrito preguntas de comprensión lectora, o se plantean solos la producción de un texto, se transforma. Los niños pasan a organizarse en pequeños grupos, y en vez de quedarse solos frente a la lectura y a la escritura, participan de interacciones grupales en la que, orientados por el docente, exploran textos diversos, construyen juntos el sentido de los textos e igualmente en interacción, planifican la escritura de textos con una intención comunicativa determinada, dirigida a destinatarios reales, inmersos en lograr resultados intermedios en las distintas fases de un proyecto o resultados finales o productos de un proyecto. En otras palabras, leen y escriben para lograr objetivos comunicativos con un propósito real.

Además, esta situación escolar debe caracterizarse por ser: sistemática, sostenida e intencional y tomar en cuenta el proceso que los mismos niños desarrollan. De acuerdo a este enfoque, durante el proceso de construcción del sistema de escritura, los niños y las niñas atraviesan por diferentes etapas de apropiación, desde la consideración del dibujo como representación del significado, uso de letras o signos para representar sonidos, hasta descubrir el principio alfabético de la escritura, es decir, que cada letra representa un fonema.

Desde esta perspectiva, se establecen diferencias entre los conceptos: lenguaje escrito y sistema de escritura. Entienden por *lenguaje escrito* a los textos que circulan socialmente, con sus diferentes propósitos o intenciones comunicativas, tomando en cuenta, además, las distintas posiciones que asumen los lectores frente a los textos. Entienden por *sistema de escritura*, el sistema a través del cual el lenguaje escrito se materializa.

Su propuesta de acercarse a la escritura, destaca que el niño inicia su conocimiento del lenguaje escrito a temprana edad cuando sus familiares le leen cuentos, cuando los observa comportarse como lectores y escritores. Por tanto, no están de acuerdo con enfoques que estiman que los niños no pueden operar como lectores y escritores hasta que no dominen el código escrito o sistema de escritura por completo.

Complementan su propuesta, sugiriendo, alternar prácticas de lectura y escritura de textos, con actividades que favorezcan que el niño se apropie del sistema de escritura. Resaltan el papel activo de los niños quienes, según sus investigaciones, construyen ideas lógicas y sistemáticas sobre la escritura y las ponen en acción cuando leen o escriben. De igual modo, destacan el





papel del maestro, ya que, desde la perspectiva constructivista, los docentes no esperan que los niños maduren sus hipótesis sino que, asumen su responsabilidad al intervenir, interactuar para favorecer el paso de un nivel a otro de escritura.

Según los psicolingüistas, la mayor ventaja del enfoque constructivista está en el valor que otorga al que aprende como sujeto activo, así como al sentido que tiene para el aprendiz el trabajo con las prácticas sociales de lectura y escritura. No obstante, algunos psicolingüistas estiman que el enfoque constructivista se plantea débilmente el qué y el cómo.

El Enfoque Sociocultural

El enfoque sociocultural plantea relacionar el aprendizaje del lenguaje escrito con su cultura. Aunque todos coinciden en que la relación entre cultura y lenguaje escrito debe darse, se estima como una limitación la dificultad para establecer algunas de estas relaciones.

Enfoque Integral de la Enseñanza de la Escritura

Este enfoque sostiene que sería más fructífero orientar los procesos del aprendizaje inicial de la escritura desde un enfoque que integre varias esas teorías.

Esta posición es defendida por psicolingüistas como la argentina María Clemente Linuesa quien propone articular el trabajo de las prácticas sociales de lectura y escritura, con los Niveles de Escritura, que van desde la evolución del dibujo a la escritura, ambos del Enfoque Constructivista o psicogenético.

A estas dos dimensiones, recomienda dar seguimiento al aprendizaje del código desde la perspectiva psicolingüística, que afirma que para leer disponemos de una doble estrategia: una estrategia fonológica y una estrategia visual, llamada léxica por unos y ortográfica por otros.

Añade, por último, la dimensión de comprensión lectora que conlleva a la activación de experiencias previas del sujeto que lee; a la interpretación del texto, que supone: la comprensión de las ideas globales del texto, de su estructura y de su gramática o marcas lingüísticas peculiares de ese tipo de texto; y, finalmente, a la autorregulación del proceso lector, que se fundamenta en anticipaciones y verificaciones¹¹.

Veamos ahora con cierto detalle los componentes de estas dos dimensiones. Esta perspectiva tiene importancia en la medida de que el currículo actual del Primer Ciclo del Nivel Primario recoge la perspectiva de los psicolingüistas al incluir como parte de los contenidos el desarrollo de habilidades de Conciencia fonológica en vinculación a todos los textos propuestos y a todos los grados del Primer Ciclo.

Luego de analizar con detalle la propuesta que se fundamenta en estudios psicolingüísticos, expondremos las diferencias que este enfoque tiene en relación al enfoque constructivista sociocultural que sostienen investigaciones y experiencias como las de Delia Lerner y Mirta Castedo que parten de las de Emilia Ferreiro y otras investigadoras.





Dimensión Funcional

Con esta dimensión el Enfoque Integral persigue que el niño encuentre sentido a la lengua escrita, comprenda el por qué y para qué lee o escribe, conozca las funciones que cumple la lengua escrita, a saber:

FUNCIONES DE LA LENGUA ESCRITA SEGÚN ENFOQUE INTEGRAL

Comunicarse con otros

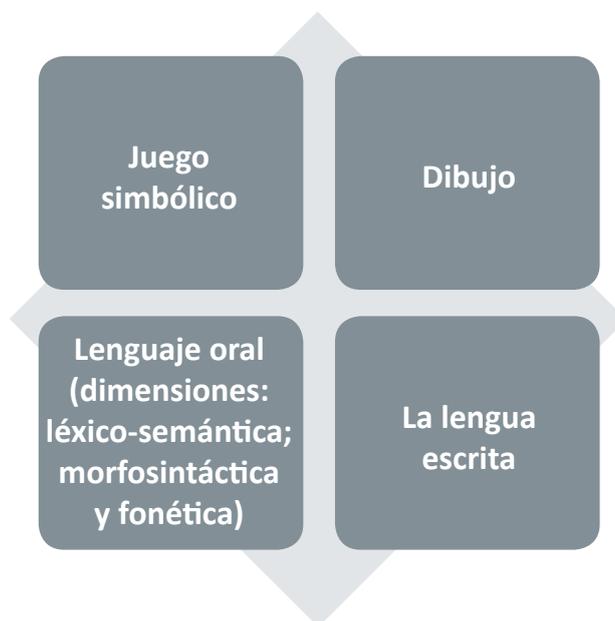
Leer por placer

Obtener información

Dimensión Representacional

De acuerdo al Enfoque Integral esta dimensión abordará la lengua escrita como sistema de representación. Propone realizar actividades previas en relación a otros sistemas de representación primarios: el juego simbólico, el dibujo, la lengua oral.

SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN A TRABAJAR SEGÚN ENFOQUE INTEGRAL





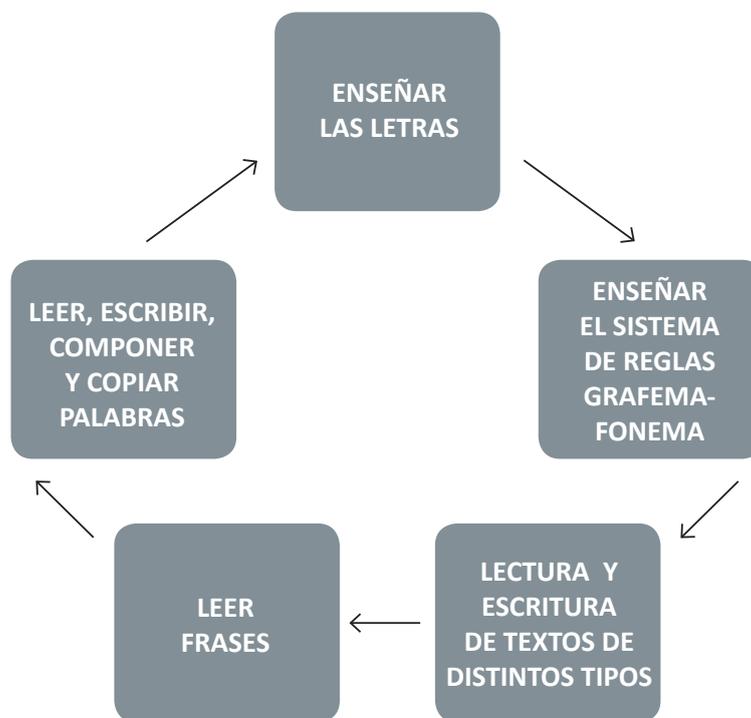
Dimensión Aprendizaje del Código

Desde la perspectiva del Enfoque Integral, esta dimensión persigue la enseñanza explícita del sistema alfabético. Se compone de dos tareas fundamentales: el desarrollo de habilidades metalingüísticas mediante las cuales se pretende que el niño comprenda que la lengua oral tiene tres niveles: palabras, sílabas y fonemas y la enseñanza explícita del código.

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS SEGÚN EL ENFOQUE INTEGRAL



ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL CÓDIGO SEGÚN ENFOQUE INTEGRAL





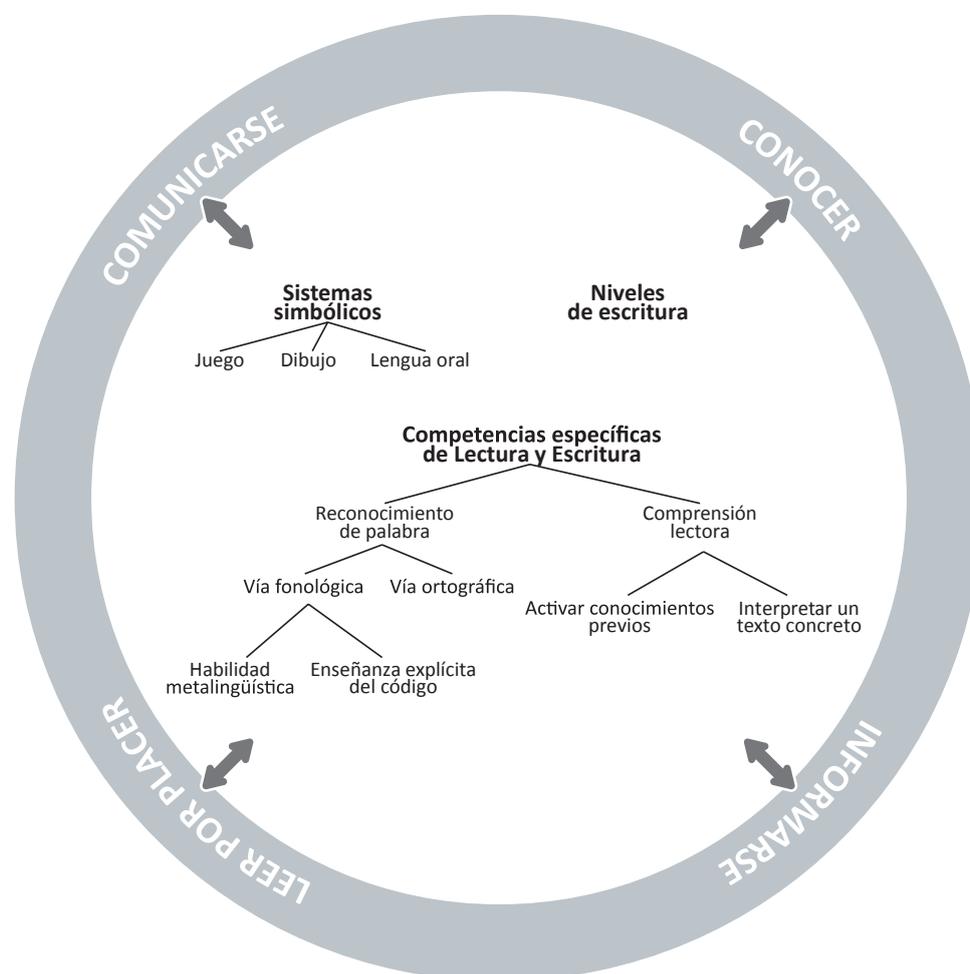
Dimensión de la Comprensión Lectora

Esta dimensión, según el Enfoque Integral, se desarrollará en la cuarta etapa.

ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS	INTERPRETACION DEL TEXTO
RECUPERAR LO QUE SABEN ACERCA DEL TEMA	MACROESTRUCTURA: IDEAS GLOBALES DEL TEXTO
RECUPERAR LO QUE SABEN ACERCA DEL TIPO DE TEXTO	SUPERESTRUCTURA: PARTES DEL TEXTO
RECUPERAR LO QUE SABEN DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS, DEL VOCABULARIO	MICROESTRUCTURA: CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

La visión conjunta de esta propuesta se sintetiza en este esquema:

ENSEÑANZA INTEGRAL DE LA ESCRITURA
María Clemente Linuesa (adaptación)





Enfoque Constructivista Sociocultural

El enfoque que asumimos en estos módulos es el enfoque constructivista sociocultural, que se incluye dentro de los enfoques comunicativos, del cual son destacados representantes: Delia Lerner, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Alejandra Paione, Marita Reynoso, Pablo Ortiz, Celeste Carli, Patricia Fautario, Guillermina Lanz, entre otros.^{12 y 13}

Los enfoques comunicativos están avalados en el currículo dominicano y expuestos con cierto detalle en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Nos interesa ahora establecer relaciones de semejanza y de diferencia entre el Enfoque de Enseñanza Integral y el Constructivista Sociocultural.

El enfoque constructivista sociocultural postula que los niños deben insertarse a la Cultura Escrita desde los primeros años de la escolaridad como practicantes de la lectura y la escritura en comunidades de lectores y de escritores. Por tanto, cuando el Enfoque Integral valora las prácticas sociales del lenguaje, está reconociendo uno de los aportes fundamentales del enfoque constructivista sociocultural. De igual modo, este enfoque constructivista sociocultural se ha destacado por reconocer, a su vez, los aportes de la teoría psicogenética en cuanto a las construcciones y conceptualizaciones que hacen los niños del sistema de escritura. El Enfoque Integral también reconoce la importancia de estas investigaciones.

Ahora bien, en cuanto a concebir la lengua escrita como sistema de representación de la lengua oral, el Enfoque Integral y el Enfoque constructivista sociocultural tienen diferencias significativas. El Enfoque constructivista sociocultural se opone a una relación lineal entre oralidad y escritura y concibe dicha relación en términos de interacción, en términos de ida y vuelta entre lo que se dice y lo que se escribe. No entienden el proceso de adquisición como el pasaje directo de lo oral a lo escrito, sino como un proceso complejo de reconstrucción por parte de los niños.

Otra diferencia importante entre estos enfoques es la manera de abordar la dimensión denominada Dimensión de aprendizaje del Código por los del Enfoque Integral, ya que los constructivistas se oponen a una enseñanza explícita del sistema alfabético. Los constructivistas no están de acuerdo en enseñar letras sueltas, ni en proponer a los niños experiencias que vayan desde unidades mínimas carentes de significado: fonemas, sílabas, palabras, texto, como podemos ver que persigue el Enfoque Integral. Por el contrario, el enfoque constructivista sociocultural entiende que es posible que los niños construyan sus concepciones del lenguaje y del sistema de la escritura al interactuar con los textos y con otros sujetos. En otras palabras, los constructivistas sostienen que en vez de una enseñanza explícita, tradicional de las letras, sílabas, palabras... como se venía realizando en métodos tradicionales, es posible que los niños, a través de prácticas comunicativas, descubran, gradualmente, el principio alfabético de la lengua.

Ese es el gran desafío que enfrentamos: concebir la lengua escrita, no reducida a un conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas, sino concebirla como un objeto social que requiere de una reconstrucción histórica, en la que los niños puedan apropiarse de su cultura desde los cuentos clásicos que comienzan a escuchar en su ambiente familiar, desde mucho antes de ingresar a la escuela, hasta la diversidad de textos que circulan socialmente en la actualidad, incluidos los digitales que tanto atraen a los niños de hoy.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. *Fundamentos del currículo II. Naturaleza de las áreas*. Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo. 1994.
2. Bernárdez, Enrique. *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe. 1982.
3. *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Ministerio de Educación. MINERD. Santo Domingo, D.N. 2014.
4. *Diseño curricular Nivel Primario*. Primer Ciclo (1ero, 2do y 3ero). Ministerio de Educación. MINERD. Santo Domingo, D.N. 2014.
5. *Ibíd*, pág. 44
6. Sanz Moreno, Ángel. *La lectura en el proyecto Pisa. Evaluación educativa*. OEI. España. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 95-120.
7. Vaca, Jorge (1996) *Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos*. Lectura y Vida, Año 17, Nº 3, p.23-32.
8. Melgar, Sara y Botte, Emilce, coordinadoras. *La formación docente en Alfabetización inicial*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009-2010.
9. Melgar, Sara y Botte, Emilce, coordinadoras. *Op. cit.* pág. 26
10. *Ibíd*.
11. *Ibíd*, pág. 47
12. Castedo, Mirta. Molinari, Claudia. Coordinadoras. *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008.
13. Castedo, Mirta. Molinari, Claudia. Coordinadoras. *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008.

