

Desarrollo Profesional Docente

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

Guía de Estudio
del Taller

3.

TEXTOS FUNCIONALES: DOCUMENTOS
PERSONALES, LISTAS Y RÓTULOS

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 DEL TALLER 3: Textos funcionales: documentos, listas y rótulos





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 TALLER 3:
Textos funcionales: documentos, listas y rótulos

ISBN: 978-9945-9010-4-7

Coordinadora Producción: Analía Rosoli

Diseño y diagramación
Orlando Isaac

Segunda Edición, Año 2019





Programa 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 con-

ceptuales, 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 sociocultural 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.

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 DEL TALLER 1: PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y DE 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 psicossocial 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 DEL TALLER 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 Conciencia 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 DEL TALLER 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 inter-





cambio 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 DEL TALLER 4: FORMARSE COMO LECTOR Y ESCRITOR 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 acumu-

lativos, 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 DEL TALLER 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, Estoy 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 interrogación 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 DEL TALLER 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 ámbitos: 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 curricula-





- res 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 mi-



ras 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 caractericen 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 si-

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

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PROMOCION 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 alfabetiza-

ción 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.

EVALUACION

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 abordaje de los textos en el diseño curricular del primer ciclo del nivel primario

Al dar inicio a una serie de temas vinculados a los tipos de textos que propone el diseño curricular para el desarrollo de competencias específicas y fundamentales de los niños y niñas del Primer Ciclo del Nivel Primario, nos parece relevante recordar a Ana María Kaufman, quien ya desde hace dos décadas en su artículo: *Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién* (1994) señalaba tres cuestiones que consideraba obstáculos para una adecuada enseñanza de la lectura y la escritura.

Citamos los tres aspectos que le inquietaban: Primero, “que no todos los docentes tenían un conocimiento apropiado de las características peculiares de los distintos tipos de texto de circulación social que debían leer o producir sus alumnos. Segundo, que en los grados medios y superiores de la escuela primaria, la enseñanza de nociones de gramática oracional, desvinculada absolutamente de los textos, resultaba ajena y a veces distractora de la tarea de aprender a leer y a escribir. Tercero, que las actividades de escritura que se realizaban en la escuela solían carecer de destinatarios reales, a partir de lo cual, el tiempo de las reescrituras y revisiones era habitualmente insuficiente y desvalorizado.”¹

Retomaremos esta preocupación a fin de orientar nuestros esfuerzos por hacer explícitas las características peculiares de los distintos textos, propiciar reflexiones en torno a formas lingüísticas que funcionan más allá de la oración; proponer, como hemos hecho hasta ahora, proyectos o situaciones orales y de escritura en la que los niños produzcan tomando en cuenta destinatarios reales y conceder importancia al momento de las revisiones y reescrituras de los textos.

Ya desde la revisión curricular se hicieron planteamientos que permitían vislumbrar que el Diseño Curricular de la Lengua Española en sentido general, y por ende, el del Primer Ciclo del Nivel Primario, dejaría de lado la articulación alrededor de los actos de habla, tomaría como centro las prácticas sociales de lectura y escritura y se estructuraría a partir de los diferentes tipos de textos de circulación social.

¹ Kaufmann, Ana María. *Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 15. # 3. Septiembre 1994.





Por otro lado, en la revisión curricular se propuso que los fundamentos de la enseñanza de la lengua de cada ciclo fueran diferenciados según los propósitos del ciclo y las características de pensamiento de los educandos. Se señaló que en el Primer Ciclo se diera valor al contexto, elemento fundamental para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas, socialmente contextualizadas; que se tomaran en cuenta: la perspectiva del pensamiento infantil, las características del sistema de escritura, las diferentes variantes del lenguaje escrito y la reflexión y sistematización sobre la lengua en sí misma. Todos estos fundamentos previstos están consignados en el diseño curricular actual.

Por lo general, un cambio curricular implica el propósito de modificar una situación insatisfactoria -en relación con los fines sociales que se asignan a la escuela- que, en nuestro caso, abarca desde: modificaciones a la configuración del sistema educativo y su distribución en niveles y ciclos; modificaciones a la articulación del currículo, ahora organizado por competencias, es decir, que privilegia el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en vez del dominio de los contenidos en sí mismos; modificaciones a los componentes del currículo que responden a las preguntas: qué competencias desarrollar, a quiénes, para qué y cómo y, finalmente, introducción de nuevos enfoques o perspectivas teóricas fundamentadas en los avances científicos y tecnológicos de la sociedad actual.

En efecto, el nuevo currículum del área de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario adopta un enfoque comunicativo y textual, en el que predominan textos funcionales y literarios, diferenciándose del currículo anterior centrado en actos de habla. Por tanto, su aplicación requiere que los docentes dispongan de unos conocimientos acerca del análisis de las prácticas discursivas y textuales, y dejen atrás disciplinas y actividades orientadas a describir el sistema abstracto de la lengua en sí mismo.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

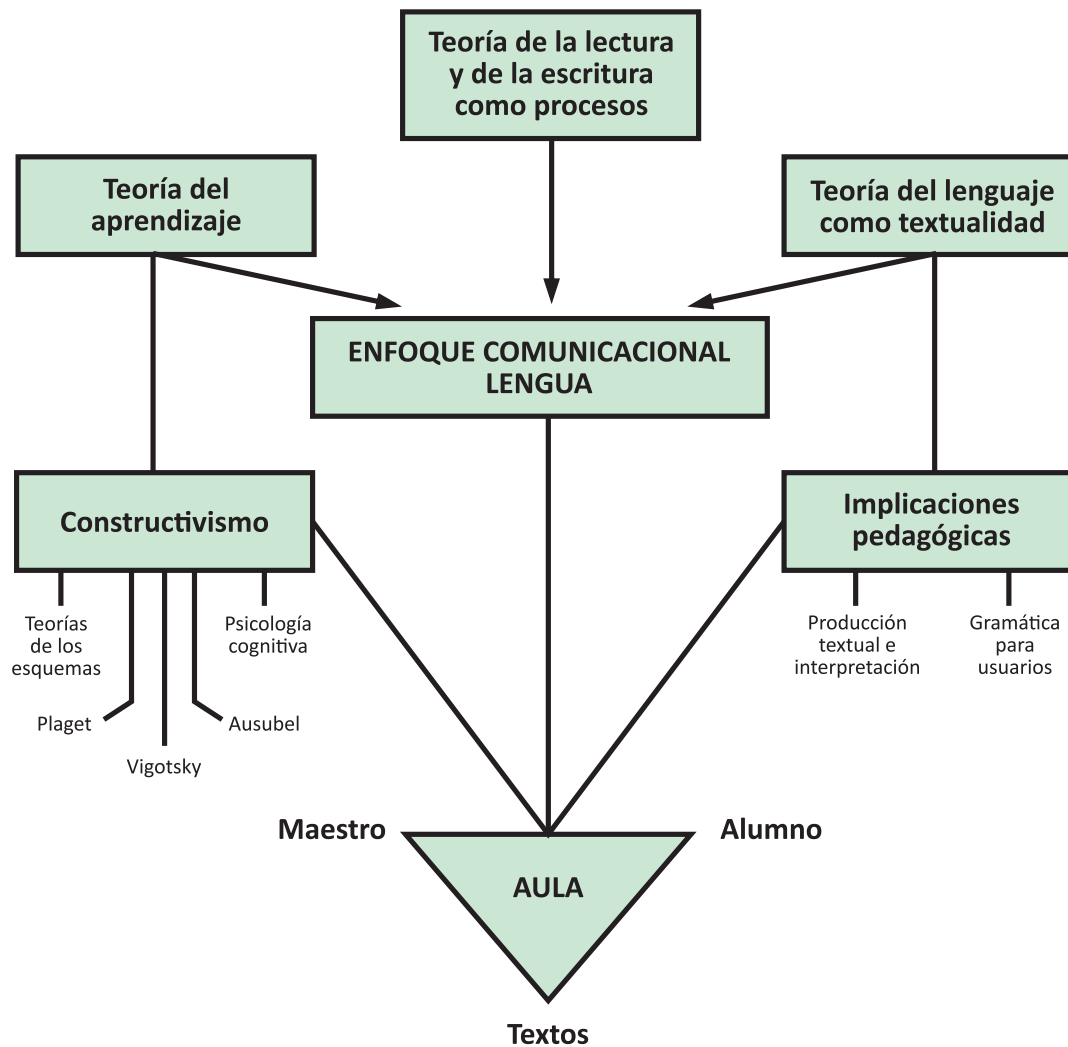
El enfoque basado en los géneros textuales considera al texto como una unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las del nivel textual y las del sistema de la lengua.

En cuanto a los tipos de textos seleccionados, en el currículo se advierte cómo si bien hay diversidad, también hay regularidades dentro de esa diversidad, re juego indispensable para una adecuada secuenciación y gradación de competencias y contenidos.

El avance de las investigaciones de distintas disciplinas lingüísticas ha incidido en las innovaciones que aparecen en el currículo actual. Las investigaciones lingüísticas posteriores a la década del sesenta trascendieron el estudio de la oración y se centraron en el texto. Es por esto que, entre estas investigaciones inciden, particularmente, las vinculadas a la concepción de texto y a su triple dimensión: comunicativa, pragmática y estructural. El texto puede ser estudiado desde diversas disciplinas lingüísticas, como puede apreciarse en el siguiente esquema:



El abordaje de los textos desde distintas ramas de la lingüística



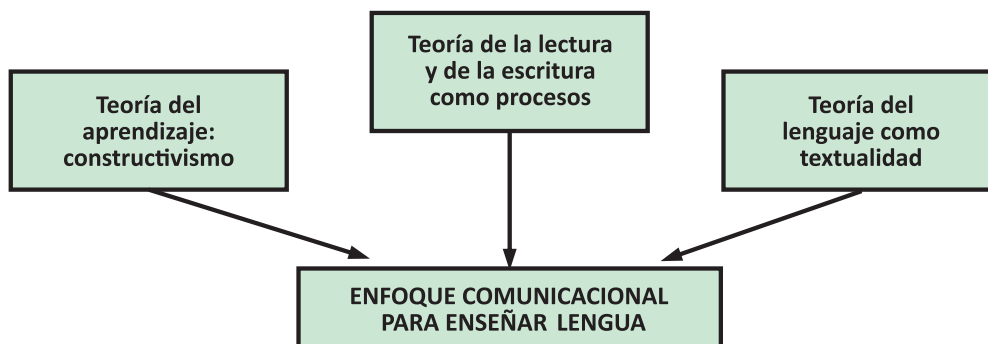
Fuente: Marín, Marta. *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Grupo editor AIQUE. 2004.

El propósito fundamental de los aprendizajes lingüísticos en la escuela es el desarrollo de la competencia comunicativa, el mejoramiento del desempeño comunicativo de los usuarios, el que los sujetos sean capaces de interpretar o producir textos o discursos, entendidos como unidades de significación.

Coincidimos con Marta Marín al señalar que las nuevas prácticas docentes que se implementen para producir aprendizajes efectivos en la clase de lengua, deberán responder: a una teoría del aprendizaje, a una teoría acerca de la lengua y a una noción del propósito del aprendizaje lingüístico en la escuela, que se compendian en el enfoque comunicacional. Lo esquematiza así, en el siguiente gráfico:



La competencia comunicativa y sus componentes



Fuente: Marín, Marta. *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Grupo editor AIQUE. 2004.

DISEÑO DE PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA

En este documento nos proponemos plantear orientaciones conceptuales que den fundamento al diseño de situaciones entre los niños y niñas, los docentes y los procesos del lenguaje, situaciones en las que se generen las condiciones para que ocurra el aprendizaje y el ingreso de los niños a las prácticas del lenguaje. En cada caso haremos referencia a algunas estrategias pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje desde la perspectiva constructivista y a la reorientación de la evaluación a partir de nuevas prácticas.

Con anterioridad se ha reconocido la complejidad de los actos de leer y escribir y, la necesidad de prestar atención a la experiencia previa de los sujetos lectores, a las claves presentes en el texto y a la creación de un ambiente alfabetizador en la escuela y en el aula para favorecer la creación de comunidades de lectores y escritores desde la concepción de la alfabetización como incorporación a la Cultura Escrita.

En el documento: *La Alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada* (2001) elaborado por el Ministerio de Educación de la República Argentina se enumeran los conocimientos que supone una alfabetización inicial desde esta perspectiva para lograr el desarrollo armónico y articulado de conocimientos sobre la escritura, sobre el sistema de escritura y sobre el estilo de lenguaje escrito:

1. Conocimientos sobre la escritura

- Comprender que la escritura es lenguaje.
- Descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y a escribir.
- Identificar la lectura y la escritura como acciones específicas.





2. Conocimientos sobre el sistema de escritura

- Descubrir qué unidades del lenguaje –sonidos, sílabas o palabras– representan las grafías.
- Reconocer la orientación de la escritura.
- Identificar las letras, distinguirlas y trazarlas.
- Tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica.
- Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura.
- Identificar gradualmente la variedad y especificidad de estas relaciones: correspondencias biunívocas (un fonema/una letra), diagramas (un fonema/dos letras fijas), plurivocidades (un fonema/ dos o más letras en variación libre), falta de correspondencia (cero fonema/ una letra).

3. Conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito

- Reconocer la diferencia entre comunicación oral, dependiente del contexto, y comunicación escrita no dependiente.
- Presentar la información en forma organizada, clara y explícita, utilizando vocabulario preciso.
- Integrar la información y relacionarla a través del uso de conectores.
- Saber progresivamente cómo se hace para leer y escribir.
- Desarrollar procedimientos de lectura y escritura de textos completos.²

Es por esto que coincidimos con Ana Teberosky cuando señala: “Si no trabajamos con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos. (Teberosky, 1992).

Ahora bien, en diseños curriculares fundamentados en prácticas discursivas y textuales, “además de los *géneros de textos* (clases de escritos y géneros orales) que se van a utilizar preferentemente como material de base para las actividades de comprensión y producción, se requiere considerar los ámbitos de uso en los que se van a situar las prácticas discursivas: personal, académico, literario, medios de comunicación social...; las *secuencias textuales* (narrativas, descriptivas, expositivas, argumentativas...) que van a ser objeto preferente de aprendizaje en relación con la planificación de los textos, así como la relación entre diferentes tipos de secuencias dentro de un género de texto; las *unidades lingüísticas* que van a ser objeto de atención especial, de acuerdo con las variables de cada tipo de texto y finalidad...” (Rodríguez y Zayas, 1993)³

2 *La Alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada.* Ministerio de Educación de la República Argentina. 2001.

3 Zayas, Felipe. *Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita.* Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59 (2012), pp. 63-85 (1022-6508) - OEI/CAEU





En síntesis, ¿Cuáles perspectivas teóricas que están implícitas en el aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social en el Primer Ciclo del Nivel Primario?

Podría afirmarse que, principalmente, tanto aquellas que conciben los procesos lectores como construcción de significado y comunicación, en los que se establece, entre el lector y el texto, una relación recíproca, una transacción, a través de la cual ambos se transforman; como aquellas que conciben los procesos de escritura como procesos de construcción de significados en los que el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje y en su afán de comprenderlo formula hipótesis, reconstruye el lenguaje para poder apropiárselo.

También aquellas “que les permitan acceder a las características específicas de cada tipo de texto, tanto macro y/o superestructurales estudiadas por la gramática textual, como a elementos locales o micro estructurales, descritos por la gramática oracional, como así también a los aspectos vinculados con los implícitos o las determinaciones de los actos de habla, estudiados por la pragmática.”(Kaufman, 1994)⁴

En otras palabras, “cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada. Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva. Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción.

En definitiva, cada texto, en cuanto género discursivo, ha de ser considerado según estos dos puntos de vista que no pueden separarse: como una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social y como una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo.” (Zayas, 2012)⁵

Felipe Zayas en su artículo: *Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita*, amplía: Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades. Dado un determinado género discursivo, necesitamos precisar:

- Los elementos de la situación comunicativa: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es la finalidad de la interacción, cuál la esfera institucional en que tiene lugar, cuál el tema, etcétera.
- La estructura mediante la que se organizan los contenidos.
- Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción.

4 Kaufmann, Ana María. *Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 15. # 3. Septiembre 1994.

5 Zayas, Felipe. *Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59 (2012), pp. 63-85 (1022-6508) - OEI/CAEU





Desde esta perspectiva, abordaremos los diferentes tipos de textos que aparecen como contenidos curriculares en el primer ciclo. En el caso de los textos funcionales enumerativos vinculados a la escritura de nombres, documentos personales, listas y rótulos, nos preguntaremos: ¿Qué características poseen estos textos? ¿Por qué fueron escogidos para dar inicio a la interacción de los alumnos con textos en el ambiente escolar? ¿Cómo diseñar prácticas de oralidad, lectura y escritura a partir de dichos textos? ¿Cómo implementar esas prácticas y cómo evaluarlas?

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE LOS TEXTOS FUNCIONALES COMO DOCUMENTOS PERSONALES, LISTAS Y RÓTULOS

Los textos funcionales como: la tarjeta de identidad, la lista de asistencia, el calendario, el letrero, la lista de compras, el documento de identidad, las señales de tránsito, la etiqueta... que constituyen los primeros temas curriculares de primer y segundo grados del primer ciclo, forman parte de los textos funcionales enumerativos con los que suelen iniciarse diferentes tipos de actividades en los primeros grados del primer ciclo.

En torno a estos se realizan numerosas actividades como: la identificación y escritura del propio nombre; la escritura de rótulos para organizar la clase; la escritura de nombres en murales temáticos; escritura de lista de los nombres de los alumnos; la escritura de nombres comunes o títulos; la elaboración de afiches que promuevan o anuncien una actividad de la clase; la lectura de un cartel o afiche; la escritura de fechas y listas de actividades a realizar; la escritura de agendas personales; la escritura de etiquetas...

La razón por la que los textos funcionales enumerativos han sido consignados entre los primeros temas del currículo, ha sido la de seleccionar textos que ofrezcan menos dificultad de comprensión y producción a los estudiantes que se inician como lectores y escritores. Esto así, ya que como los textos enumerativos son discontinuos, es posible lograr con mayor facilidad la coherencia de los mismos puesto que se caracterizan por listados de palabras.

Siendo este el propósito, coincidimos con Myriam Nemirosky quien recomienda organizar secuencias de actividades que tomen en consideración las propiedades del tipo de texto y las propiedades del sistema de escritura, con miras a propiciar aprendizajes en los que se integren aprendizajes acerca de los textos y sus usos con aprendizajes acerca de las propiedades del sistema de la escritura.

A fin de analizar las propiedades del texto funcional enumerativo, les presentamos el siguiente cuadro elaborado por Luís Maruny Curto y otros.⁶

⁶ Curto, Luís Maruny; Ministrál Morillo, Maribel; Miralles Teixidó, Manuel; J Calm Masó, Josep; Teberosky, Ana. *Escribir y leer : materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Zaragoza : Edelvives, 1995





Textos Enumerativos

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS ENUMERATIVOS	
FUNCIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Localizar informaciones concretas.• Recordar datos.• Etiquetar, clasificar.• Comunicar resultados.• Anunciar acontecimientos.
MODELOS	<ul style="list-style-type: none">• Listas.• Etiquetas.• Horarios (cine, TV, actividades escolares...)• Guías (telefónicas, urbanas...) y agendas personales.• Formularios, impresos oficiales.• Carteles, pasquines, folletos.• Índices (libros, revistas, atlas...)• Enciclopedias, diccionarios, atlas...• Catálogos (comerciales, de exposición...)• Menús (escolares, de restaurantes, etc...)
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none">• Nombres o Títulos.• Cifras.
FORMATO	<ul style="list-style-type: none">• Disposición vertical, o en cuadros, o tablas (doble entrada o más).• Uso de guiones, asteriscos.• Escritura en columnas.• Pueden constituir textos específicos o estar incorporados en textos más amplios (el índice de un libro, por ejemplo, a un cuadro de ilustración).
GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none">• Construcciones sintácticas centradas en el nombre o en frases que actúan a modo de sustantivos.• Estructura repetitiva.• Léxico específico del tema, en campos semánticos definidos.
PROCEDIMIENTOS DE LECTURA	<ul style="list-style-type: none">• De aproximación progresiva y localización.• Uso de criterios de ordenación (alfabético, numérico, temático...)• Uso de listas, tablas de doble entrada, horarios, índices, etc.

Fuente: Curto, Luís Maruny; Ministrál Morillo, Maribel; Miralles Teixidó, Manuel; J Calm Masó, Josep; Teberosky, Ana. *Escribir y leer : materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años.* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Zaragoza : Edelvives, 1995





Una vez tomados en cuenta las características de los textos enumerativos, habría que considerar las propiedades del sistema de escritura como aspectos que los niños deben descubrir a partir de sus prácticas de lectura y escritura, propiciando que los estudiantes: diferencien dibujo y escritura; hagan uso de propiedades cualitativas y cuantitativas del texto para anticipar las palabras escritas; hagan uso de convenciones de la escritura como la direccionalidad; diferencien tipos de letras, fórmulas fijas o normas ortográficas básicas; puntuación y separación entre las palabras.

PLANIFICAR, IMPLEMENTAR Y EVALUAR LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS FUNCIONALES CUANDO LOS NIÑOS NO DOMINAN AÚN EL PRINCIPIO ALFABÉTICO

Cuando los maestros enfrentan el desafío de enseñar a leer y a escribir en los primeros grados de la escuela primaria necesitan diferenciar dos situaciones distintas: la de los niños que no dominan aún el principio alfabético y la de los niños que ya lo hacen, pero que aún desconocen con detalle las peculiaridades de los textos y no dominan las estrategias vinculadas a los procesos de lectura y de escritura y necesitan apropiarse de nuevos elementos de la Cultura Escrita. En este acápite, nos referiremos al primer caso, aunque entendemos que durante toda la escolaridad los niños enriquecen sus prácticas de lectura y escritura, se apropian de la riqueza de su cultura y reflexionan acerca del lenguaje y del sistema de la escritura. Esto nos lleva a proponer que los docentes de Lengua Española orienten las actividades de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad, coordinando de manera simultánea aprendizajes sobre el lenguaje y aprendizajes sobre el sistema de escritura y actividades de reflexión sobre ambos.

Mauricio Pérez Abril nos describe propósitos diversos ante situaciones de lectura del Primer Ciclo de la Educación Primaria. Citamos algunos acordes a los temas que tratamos en esta oportunidad:

- **Lecturas funcionales**, orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos: informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información, recordar datos registrados.... Estas lecturas pueden ser pensadas en cuatro niveles: literal, inferencial, crítica e intertextual.
- **Leer para aprender a escribir**. Su finalidad es explorar el lenguaje escrito: leer y mientras se lee, explorar las características, las regularidades y el funcionamiento del sistema escrito.
- **Leer para aprender a leer**. Su intención es generar reflexiones sobre los procesos de lectura de los niños. Para esto se requiere registrar (en audio o video), las prácticas de lectura de los niños. Luego se analizarán colectivamente en clase para aprender de ellas.⁷

Podría inferirse que el docente seleccionará un tipo de lectura y organizará unas actividades, y seleccionará otro y propondrá otras, según el estudiante domine o no el principio alfabético. No obstante, lo que se persigue es desarrollar secuencias de actividades en las que se lea y se escriba para desarrollar simultáneamente propósitos sociales vinculados con la Cultura Escrita y con prácticas de lectura y escritura que se dan en la sociedad, propósitos comunicativos y propósitos lingüísticos, tanto con los estudiantes que todavía no leen y escriben de modo convencional como con los que lo hacen.

⁷ Pérez, Mauricio y Roa, Catalina. *Referentes para La didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Herramienta para la vida / Mauricio Pérez y Catalina Roa. – Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010.





De ahí que la planificación de la interpretación y producción de textos funcionales enumerativos, por ejemplo, se organice mediante secuencias didácticas, que por lo general, forman parte de un proyecto o de una situación de aprendizaje. Analicemos primero, las actividades que se organizan con miras a alcanzar propósitos sociales y comunicativos y luego, actividades de la misma secuencia, que se encaminan a lograr el propósito de adquisición del sistema de escritura. **Cuáles procesos de interacción de los niños ante los textos se producen en las diferentes situaciones de escrituras propuestas por docentes constructivistas**

Experiencias de aula procedentes de investigaciones de docentes constructivistas latinoamericanos destacan la importancia de desarrollar distintas modalidades de lectura y escritura en la que los niños interactúen con los textos de diversos modos: lectura del docente y apertura de espacios de intercambio; lectura de los niños por sí mismos; escritura colectiva mediada por el docente y escritura de los niños por sí mismos. Prestemos atención a cómo los niños interactúan ante los textos en las modalidades que presentamos a continuación.

Situaciones de lectura en la alfabetización inicial

1. Lectura del docente y apertura de espacios de intercambio

La lectura del docente y apertura de espacios de intercambio es una modalidad de lectura en la que el docente lee en voz alta una gran variedad de textos del mismo tipo a sus estudiantes, en el aula, en diferentes sesiones de lectura. Mientras lee, ofrece a los niños la oportunidad de darse cuenta de la función social que cumple la lectura en sentido general, de experimentar que los textos transmiten significados, sentimientos, emociones, estados de ánimos y que es posible revivirlos mediante el ritmo de la lectura, la entonación, los gestos al leer... Por otro lado, la lectura de varios textos de un mismo género discursivo, permite que los estudiantes, deduzcan las funciones particulares de ese género, la estructura de textos similares, sus marcas discursivas características. Mediante la lectura del docente y los comentarios de los estudiantes se producen también aprendizajes vinculados a propósitos sociales y aprendizajes vinculados a propósitos didácticos. Esta modalidad, favorece además, mostrar que la lectura es una actividad interesante y divertida.

En el cierre de la tertulia de *Situaciones derivadas con el gobierno de la biblioteca*, de mayo 2015, tertulia en la que participaron docentes dominicanos, Alejandra Paione y María del Carmen Reinoso abundan sobre lo que se persigue con esta modalidad de lectura: nos proponemos que tanto el docente como los niños se encuentren habilitados para comentar el efecto que les produjo la obra, plantear preguntas u observaciones que permitan volver a leer fragmentos para corroborar las interpretaciones, solicitar releer partes para revivir escenas o simplemente para apreciar o deleitarse con la manera en que están escritas. Durante las situaciones en las que el maestro lee en voz alta se ofrecen oportunidades para comunicar a los niños las acciones que los lectores realizan. Entre otras, el maestro comparte el propósito de la lectura, enseña cuáles son los textos a los que se puede recurrir para responder a ciertas interrogantes y cómo contribuir a la comprensión del texto apelando a datos de su autor o su contexto de aparición.

También se mencionan **situaciones derivadas del gobierno de la biblioteca** cuando se nombran propuestas para seleccionar e incluir nuevos textos, fichar y registrar el préstamo de libros para





llevarse al hogar. Si bien estas situaciones están destinadas a la organización y circulación de los materiales de lecturas, aún no se aprecian los beneficios que brindan para propiciar la reflexión sobre el sistema de escritura, propósito didáctico fundamental en los inicios de la alfabetización de los niños.⁸

2. Lectura de los niños por sí mismos

Esta situación viene a dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo leen los niños que todavía no saben leer? ¿Cómo orientar ese proceso sin enseñarle las letras primero en forma descontextualizada?

Las docentes de la Universidad de la Plata, coordinadas por Mirta Castedo, en el curso *Culturas Escritas y Alfabetización de niños en contexto escolar* (2015) sintetizan el proceso diciendo:

Cuando **los niños leen** de manera no convencional intentan **coordinar información** basándose en los datos provistos por **el texto y el contexto**. Las instrucciones para realizar las actividades que el maestro les brinda deben contar con algún tipo de contexto. Este contexto puede ser **verbal** (decir lo que dice pero no dónde dice), **gráfico** (fotos y dibujos) y/o **situacional** (quién lee, qué lee, cuándo, por qué, para qué, etc.).

En las situaciones de lectura por sí mismos, la **intervención del docente** es central. No se trata de dejar a los niños “solos frente a las letras”. El docente interviene para favorecer la **coordinación progresiva de informaciones** tendientes a la construcción de significado del texto. Para ello plantea verdaderos problemas de lectura:

- **“dónde dice”** un enunciado que se sabe que está escrito, en el marco de un texto que lo contiene;
- **“qué dice”** en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas;
- **“cómo dice exactamente”** algo que se sabe que dice con señalamientos por parte de los niños que permitan ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras.

Es necesario que el docente propicie un contexto adecuado para realizar **anticipaciones sobre lo que puede estar escrito** y organice un intercambio que posibilite **confirmar o rechazar** esas anticipaciones en función de los datos provistos por el texto y aquellas informaciones aportadas por el contexto en el cual éste se inscribe.

Este juego constante y sostenido con la intervención del docente y con la posibilidad de intercambio con los compañeros acerca de lo que puede decir en el texto y la confirmación o modificación de la anticipación es posible en el marco de situaciones que le dan sentido.⁹

8 Paione, Alejandra. Reinoso, Marita. *Cierre de la Tertulia: Situaciones derivadas con el gobierno de la biblioteca*. Santo Domingo, República Dominicana. 2015. OEI. CAEU.

9 Castedo, Mirta. Paione, Alejandra. Reinoso, María del Carmen, coordinadoras. *Culturas Escritas y Alfabetización de niños en contexto escolar*. Santo Domingo, República Dominicana. (noviembre 2014-marzo 2015).





Emilia Ferreiro y Ana Teberosky realizaron investigaciones con niños prelectores desde fines de 1970. Esas investigaciones explican las respuestas que dan los niños antes de leer convencionalmente. Las mismas pusieron en evidencia que hay **tres tipos de respuestas** en el proceso de interpretar lo que está escrito en un texto próximo a una imagen:

- La primera idea que tienen los niños es que allí dice su nombre, es decir, que **el texto depende totalmente del contexto** (hipótesis del nombre).
- Más tarde, y sin abandonar esta idea, los niños comienzan a tomar **aspectos cuantitativos** del texto (extensión de las escrituras) para coordinarlos con la información de la imagen. *Por ejemplo*, frente a una imagen de un mango y, que en el texto dice: FRUTA decir que dice *mango* “porque es cortito”.
- También, en el mismo momento, o posteriormente, se centran en **aspectos cualitativos** del texto (las letras que conocen) para modificar o verificar su anticipación. En el ejemplo anterior la respuesta sería “no dice *mango* porque no empieza con la eme, dice fruta” porque comienza con la de *Fernando*.

Al reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura, el niño debe:

- resolver con **cuántas, cuáles y en qué orden** se ubican las letras en la cadena gráfica;
- entender las **relaciones** entre las partes de la **oralidad** y las partes de la **escritura**;
- tomar en cuenta la **cantidad** y **tipo de letras** (o palabras) para decidir si se corresponde o no con la **forma anticipada**.

Conviene tomar algunas previsiones didácticas en relación a la selección de materiales de lectura, tales como:

- Cantidad de textos por grupos.
- Variaciones de las **propiedades cuantitativas** (extensión de los textos) y **cualitativas** de los textos (palabras o frases de los textos).

Ambos criterios –cantidad de textos y contraste de índices textuales- se articulan con los **saberes de los niños** al momento de inicio de la actividad.

Lectura con señalamiento

Para favorecer el que entiendan las relaciones entre las partes de la oralidad y las partes de la escritura se realizan lecturas con señalamiento.

Docente: *Ahora que ya conocemos los títulos de los cuentos (por ejemplo), se los voy a escribir en el pizarrón. (Transcribe el título de los cuentos en el pizarrón del aula, con letra de imprenta mayúscula). Ahora vamos a tratar de leer el título de los cuentos. (Lee cada título del cuento con señalamiento continuo).* Esto mismo puede afirmarse de estrofas, versos, canciones, cuentos mínimos, noticias, etiquetas, letreros, mensajes...





Previsiones didácticas

Qué piensan los niños de las primeras etapas acerca de todo texto

Tomar en cuenta que al ofrecerles tres títulos a un grupo de niños presilábicos (Por ejemplo), se basarán en la hipótesis del nombre para considerar que el conjunto de palabras que forman un título o un texto en general, es solo un nombre. Estiman que **el todo** (sea un enunciado, un párrafo, una estrofa, un verso... es **una palabra** y que esa palabra es el **nombre de algo**).

El docente debe orientar sus intervenciones para que el niño avance de esa hipótesis, para que pueda dividir ese todo, a fin de que descubra, después de un proceso largo, pero no lineal, sílabas y fonemas, y finalmente, descubra que si añade fonemas, suprime fonemas, los cambia de orden o los repite, puede formar nuevas palabras, descubriendo el principio alfabético del español.

Intervención del docente para ayudarles a segmentar ese todo

A tal fin, el docente debe solicitarles localizar una palabra del todo. De este modo, está ayudándoles a segmentar ese todo, a darse cuenta de que ese texto está formado por palabras y que no se trata de una sola palabra. Para hacerlo, primero, le pide localizar una palabra de ese todo. Luego el docente pasará, en otras situaciones, en días y actividades siguientes, a pedirles que segmenten palabras en partes, identificando letras iniciales, letras finales... hasta descubrir el principio alfabético.

Por qué es importante segmentar para aprender a leer

Porque el dominio del principio alfabético consiste en descubrir que la lengua está compuesta por unidades que se pueden separar, unir, reordenar, añadir, repetir... y formar así otras palabras.

El niño debe descubrir que en la lengua hay unidades distintas (texto, enunciados, palabras, sílabas, fonemas) y que algunas de esas unidades poseen sentido (texto, enunciados, palabras) mientras que otras unidades, llamadas las unidades mínimas carecen de sentido (sílabas y fonemas). Hay que recordar que, según el nivel de escritura, hay niños que no reconocen como palabras aquellas que tengan menos de tres letras y aquellas vacías de contenido para ellos como los artículos, las preposiciones, las conjunciones... También hay que recordar que, según los lingüistas, no todos los fonemas son fáciles de identificar en forma oral. Se afirma que sólo las vocales y algunos fonemas consonánticos son aislables al nivel de la emisión: podemos prolongar un sonido como /s/ o /f/, pero no podemos ni prolongar ni pronunciar aisladamente un sonido como /p/, /k/, ni mucho menos grupos consonánticos como tales (*pr-pl; br-bl; cr-cl; tr-tl; fr-fl...*)

El niño debe descubrir por sí mismo mediante prácticas de lectura y escritura con sentido a reflexionar sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura. Cuando focalizamos nuestra atención en la reflexión del sistema de la escritura, lo hacemos pidiéndoles que lean un enunciado escrito en la pizarra o en papel, mientras el docente o el niño pronuncia y señala con el dedo cada vez que se lee una parte.



Luego que se conoce lo que se dice, se le solicita localizar una palabra que sabe que está escrita en esa expresión, pero no sabe dónde. Para que pueda hacerlo, el docente le ofrece contexto verbal oral (palabras que pronuncia que el estudiante ya conoce cómo se escriben) contexto verbal escrito (palabras escritas que el estudiante ya conoce) para que mediante la comparación del comienzo o final de las palabras ofrecidas, pueda identificar la palabra que se le ha pedido localizar.

Una vez identificada la palabra, el docente, en esa situación o en otra sesión, puede pasar a pedirle que segmente (divida) la palabra e identifique sílabas, fonemas, pero por supuesto, no con esas denominaciones, sino por ejemplo: ¿Cuál es la primera de TOMATE? Cuando los niños presentan dificultades en lograrlo, el docente vuelve a ofrecerles referentes seguros de escritura (palabras que conocen) para que comparen y, con sus intervenciones, orienta la reflexión. Tendrá en cuenta que los niños presilábicos y los silábicos son los que tendrán más dificultad en identificar fonemas y que si en una sola actividad no lo logran, lo lograrán después en actividades futuras de segmentación.

Todas las tareas deben ser abordables, el niño debe poder realizarlas con ayuda primero, si es necesario, y luego, por sí mismo. Mientras más lejos esté un niño de leer convencionalmente, el docente necesitará cuidar más aún las herramientas de ayuda que le ofrecerá y crear las condiciones de realización de la tarea adecuadas, que le permitan realizarla. Tendrá que organizar los grupos apropiadamente, seleccionar bien los textos que ofrecerá a cada grupo, ofrecer referentes seguros de escritura y planificar cuidadosamente sus intervenciones como docente y los diálogos interactivos que sostendrá con los niños.

Referentes seguros de escritura

El referente seguro de escritura más usual y conocido por el niño es su propio nombre, así como el nombre de sus familiares y compañeros. Aunque ya conozcan sus nombres, esos carteles deben permanecer en el aula para que puedan consultarlos al leer o escribir cuando tengan dudas de cuántas son, cuáles son y en qué orden.

Otros referentes seguros son: los días de la semana, los meses del año, los colores, el nombre del lugar donde viven... Los libros que leen y sus títulos se van convirtiendo en referentes seguros a medida que los leen, los recuerdan, los tienen a su alcance.

Selección de textos para cada grupo por parte del docente

Cuando un docente selecciona un texto, no selecciona el mismo texto para todos los grupos. A los grupos menos avanzados le proporciona una tarea más fácil, pero que igualmente constituya un reto para ellos. ¿Qué es lo más fácil y qué es lo más difícil en estos casos? Los enunciados o textos más fáciles son los de menor extensión, los que tengan repeticiones de palabras y los que no se parecen en el eje cualitativo (que usan letras muy distintas), mientras que los más difíciles son más extensos y presentan menor diferenciación entre las letras que utilizan. (Utilizan letras comunes o segmentos de palabras que son iguales al comienzo, al final...)





Una vez ofrecido el texto: enunciado, título de libro, verso... les pide encontrar una palabra (un nombre). A medida que avanzan les presenta retos más difíciles, pero abordables para ellos: los títulos de los textos, por ejemplo, contendrán palabras que o comienzan por la misma letra, o comienzan por varias letras iguales o se parecen en la escritura. Procura que las palabras tengan la misma extensión (no resulte una muy larga y otra muy corta para que no la identifiquen por adivinación). Propone entonces, la identificación de palabras que se escriban parecido y lleva la reflexión a las unidades mínimas (sílabas o fonemas).

Formación de grupos de niños

Los grupos de niños deben ser pequeños de no más de tres o cuatro estudiantes. También deben ser cercanos en cuanto a sus concepciones de la escritura, pero no iguales. Siempre debería haber un niño o niña con un mayor nivel de avance que pueda orientar la reflexión o aportar a la reflexión ideas que los otros no pueden apreciar.

En el caso de los niños alfabéticos, aunque ya puedan leer del modo convencional, se debe mantener la formación de varios grupos pequeños y no organizarlos a todos en un solo grupo poco funcional. Cuando ya dominen el principio alfabético, se recomienda proponerles tareas que les permitan reflexionar acerca del sistema de la escritura en cuanto a grupos consonánticos, reglas ortográficas generales, separación entre palabras de una oración, ya que son los últimos aspectos que suelen descubrir... Al mismo tiempo, cuando lean convencionalmente, se recomienda proponerles tareas que les permitan profundizar cada vez más en el conocimiento del texto mediante la reflexión del lenguaje escrito y sus particularidades.

Situaciones de escritura en la alfabetización inicial

De igual modo, tal como se dijo anteriormente acerca de la lectura, la escritura en la alfabetización inicial es entendida como una práctica social de producción de sentido. En cada clase y actividad de escritura se persigue un doble propósito: que los niños descubran la cultura letrada, es decir, que se apropien de las prácticas sociales de lectura y escritura y que, además, reflexionen acerca del sistema de escritura.

Entre las prácticas sociales que los niños emplean en la clase se encuentran quehaceres del lector y del escritor, tales como: recurrir a la escritura con un propósito determinado (escribir una lista de mandados, por ejemplo); ajustar las anticipaciones posibles –en función del contexto, del género y del tema, tomando en cuenta los índices provistos por el texto (tomando en cuenta que durante el proceso de escritura, tienen que leer escrituras confiables para compararlas); escribir solo o con otros; consultar con otros mientras se escribe y o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito; usar escrituras conocidas para producir escrituras nuevas; solicitar, proveer y evaluar conocimientos entre usuarios acerca de la escritura; revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.

En consecuencia, puede afirmarse que desde la perspectiva constructivista además, **una situación de escritura** debe propiciar una reflexión en uso del sistema de escritura, reflexión vinculada a la tarea o reto que se resuelve.





Aunque la reflexión del lenguaje desde la perspectiva constructivista implica reflexionar tanto sobre las prácticas del lector y escritor, los discursos, los géneros, los tipos textuales como del sistema de la lengua escrita, del cual el sistema de escritura alfabético forma parte, puede focalizarse la actividad en la reflexión sobre el sistema de escritura, cuando el docente lo estime pertinente.

Durante la clase, se plantean retos a los niños para que se enfrenten a situaciones en las que necesiten emplear conocimientos que no poseen, pero que podrán resolver a partir de lo que ya conocen, tal como propone el constructivismo. La teoría psicogenética sostiene que los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas para la escritura y las ponen en acción cuando intentan interpretar la escritura y cuando intentan producirla. Los docentes, por su parte, no esperan que los niños maduren sus hipótesis sino que intervienen, interactúan con ellos para participar de ese proceso de construcción de los objetos, que en este caso son objetos del lenguaje. Los docentes no ofrecen las respuestas, ni corrigen la palabra escrita si no está escrita del modo convencional porque entienden que se trata de un proceso y, que en otras prácticas de lectura y de escritura el estudiante avanzará en forma gradual. Esto así, ya que los constructivistas reconocen una evolución paulatina, no lineal, en el desarrollo del conocimiento sobre la lectura y la escritura. El enfoque constructivista parte de que entre *saber* y *no saber* hay muchos pasos intermedios. Por tanto, el docente lo que quiere es saber exactamente cómo piensa el niño para propiciar nuevas prácticas y retos.

Durante la situación de escritura de las palabras los niños reflexionan sobre las unidades menores del lenguaje (cómo se leen y usan las letras) en el contexto de la práctica de escritura de que se trate (**la lista de mandados**), con el propósito de generar reflexiones sobre la escritura. En tales reflexiones los estudiantes: ponen en correspondencia las emisiones orales y la cadena de escritura; comparan escrituras para encontrar partes comunes; toman en cuenta indicios cualitativos –letras que ya conocen- y cuantitativos –extensión de las palabras y los textos- para verificar el sentido anticipado mientras leen; escriben y ajustan y refinan sus escrituras iniciales mediante la reflexión.

Se conoce que los niños no adquieren la lengua escrita del mismo modo que como adquirieron la lengua oral. Es sabido que la lengua oral se adquiere de modo espontáneo, natural y desarrolla mediante interacciones sociales, que inician en el seno de la familia, mientras que la lengua escrita es un objeto cultural, por lo que se aprende y se enseña. Emilia Ferreiro explica que: *el niño sabe para qué sirve la comunicación lingüística debido a su adquisición de la lengua oral en situaciones de comunicación, pero al tratar de comprender la escritura debe descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significado no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de decir lo mismo, tanto al hablar como al escribir; construir un “meta lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto.*¹⁰

10 Ferreiro, Emilia. *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Educación. Año 3 # 15. 1994.





Esta reflexión de unidades menores o segmentación del lenguaje en partes (incluidos los fonemas), aparece en el contexto de las mismas prácticas de lectura y escritura, nunca en forma oral desvinculada a la escritura.

Los niños reflexionan sobre el sistema de escritura en contexto, a partir del texto manteniendo siempre como referencia una unidad con significado, a partir de la cual se trabaja. Relacionan la emisión sonora con la cadena gráfica (lo oral y lo escrito) contrario a como lo harían si tomaran en cuenta orientaciones de la Conciencia fonológica, ya que dichas orientaciones proponen partir de unidades de sonidos (o de palabras aisladas) para luego analizar las partes que las componen, partiendo del supuesto de que dichas unidades son fácilmente reconocidas por los niños. En oposición a esto, nos explica Sofía Vernon: *la perspectiva constructivista supone que los niños tienen que construir distintos tipos de unidades y que cada una (fonema, sílaba, palabra, oración, texto) tiene características y problemas específicos. De hecho, afirma Vernon: los pequeños irán descubriendo paulatinamente los distintos tipos de unidades (aunque no sepan su nombre) contrastando unos con otros y a través de las actividades de lectura y escritura. Por esta razón, desde el enfoque constructivista se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos.*

Cuando se focaliza la reflexión en el sistema de escritura, la docente puede propiciar algunas reflexiones en la que los niños tienen que realizar segmentaciones donde el significado desaparece (sílabas, fonemas). La docente constructivista conoce lo que ha demostrado Emilia Ferreiro en sus investigaciones: *que no todas las palabras gráficas corresponden a la “noción de palabra” de un niño de 4 o 5 años y que no todas las letras corresponden a fonemas, según la definición de los lingüistas, y, mucho menos a unidades aislables en la emisión, y que sólo las vocales y algunos fonemas consonánticos son aislables al nivel de la emisión.* Conoce también lo expresado por la misma autora: *que la relación entre niveles de segmentación del habla y escritura es una relación dialéctica y no lineal.* Tomando en cuenta estas aseveraciones, la docente, a la hora de propiciar la reflexión de la escritura a esos niveles carentes de significado, proporciona contexto lingüístico verbal y escrito (al ofrecer escrituras confiables para su comparación y análisis a los niños), enfatiza la correspondencia entre lo oral y lo escrito, (al mostrar las palabras escritas y señalarlas con el dedo mientras las pronuncia) favoreciendo que el niño construya nuevas hipótesis acerca de la escritura que le permitan avanzar en sus conceptualizaciones.

Finalmente, se recomienda una propuesta de alfabetización inicial que permita a los niños acceder a la cultura escrita y avanzar, al mismo tiempo, en sus reflexiones acerca del sistema de escritura; una propuesta en la que se integre la lectura y la escritura, en la que se relacionen aprendizajes de lo escrito con aprendizajes de lo oral; se interrelacionen el conocimiento gráfico y fonológico, el texto y palabra, los aspectos verbales y visuales.

Situaciones de escritura mediadas por el docente

Una de las propuestas más interesantes que orientan la escritura de los niños que aún no dominan el principio alfabético ni escriben de modo convencional, es la relacionada con la reescritura de textos, con escribir en torno a lo leído. De este modo, los niños que se inician en la escritura dejan a un lado las preocupaciones acerca del contenido a expresar y también sobre como lo registran por





escrito, decisiones sobre el sistema de escritura que todavía no dominan bien y se concentran en tomar decisiones sobre el lenguaje escrito, es decir, sobre el género discursivo, sobre el propósito del texto y acerca del destinatario o lector, así como acerca de su coherencia y cohesión.

En esta modalidad de escritura, los estudiantes dictan al docente un texto conocido, que ha sido leído en clase previamente. Proceden a planificar como lo dictarán al maestro, y luego, mediante respuestas a preguntas reflexivas que realiza el docente, se procede a la escritura del texto en la pizarra y a realizar las debidas revisiones y correcciones. Para llevar a cabo situaciones de escritura mediadas por el docente, conviene que el niño haya escuchado o le hayan leído varios textos del mismo tipo. De este modo, aprenden a escribir textos que respondan al propósito y al destinatario, textos que tengan las características de los mismos textos que el docente ha leído en clase.

A fin de propiciar la escritura de los textos, por ejemplo, cuando se lee un tipo de texto, se aprovecha para escribir carteles con palabras que constituyen marcas discursivas propias de ese tipo de texto. Si se trata de textos funcionales enumerativos, se escriben carteles con construcciones sintácticas o frases que designan o nombran, que son utilizadas en las enumeraciones o listas de los textos funcionales enumerativos.

Entonces es cuando los niños reescriben un texto funcional enumerativo y cuando no saben escribir convencionalmente, le dictan al docente el texto escuchado y utiliza construcciones sintácticas nominales similares a las que descubrió durante la lectura de esos textos. La docente procurará con sus intervenciones y mientras escribe en la pizarra, que se utilicen las características del texto que descubrieron cuando leyeron.

Situaciones de escritura de los niños por sí mismos

Como hemos visto anteriormente, las situaciones de lectura mediadas por el docente tienen como propósito que los niños aprendan a escribir textos mediante la reescritura de textos conocidos. No obstante, eso no significa que los niños no puedan escribir por sí mismos textos, independientemente no escriban de manera convencional aún. Estos textos los producirán según el nivel de escritura que hayan alcanzado.

De modo similar al que hemos señalado en las situaciones de lectura por sí mismos, cuando los niños escriben por sí mismos el docente debe organizar las actividades, según las características del grupo, ofreciendo actividades diferenciadas a los mismos.

Otra característica importante de las situaciones de escritura por sí mismos es que plantean un ir y venir de la lectura a la escritura, ya que las herramientas que se les ofrecen de ayuda a los estudiantes, son referentes del texto leído y deben ser consultadas por los niños, quienes contrastarán la palabra que desean escribir con otras palabras ya conocidas. Igual sucede al escribir enunciados y textos.

Por lo general, en cada trabajo de escritura por sí mismo lo primero que se le pide al estudiante que haga es que escriba su nombre en la hoja o ejemplar del texto ofrecido. Es también muy importante tener en cuenta que las denominadas escrituras intermedias de un proyecto favorecen el que



los estudiantes avancen, den pasos en la comprensión del sistema alfabético. En un proyecto, las escrituras intermedias no sustituyen a los borradores del proceso de escritura. Se trata de otras escrituras que favorecen el que los estudiantes se focalicen en aspectos locales del contenido o de la forma del texto o sencillamente escriban para registrar datos, comparar datos del texto.

La escritura de listas a partir de un texto para recordar datos sobre el mismo, constituye una situación muy utilizada porque es, además, favorable para que los niños progresen en su adquisición del sistema de escritura.

Actividades que se proponen durante las prácticas de lectura y escritura de textos diversos para que los niños avancen en sus hipótesis acerca de la escritura.

Dado que el propósito fundamental por el que la propuesta curricular incluye el trabajo con textos funcionales enumerativos como primeros contenidos y competencias a desarrollar en los primeros grados del Nivel Primario, es además, favorecer el que el docente pueda organizar actividades centradas en la adquisición del sistema de escritura, les ofrecemos algunos ejemplos de actividades que propician los avances de los niños en la adquisición del sistema de escritura y la reflexión de dichos aprendizajes, tomando en cuenta las propiedades del sistema de escritura. Los ejemplos ofrecidos corresponden a actividades vinculadas a un texto funcional enumerativo como es la etiqueta.

1. Actividades para descubrir la direccionalidad del sistema de escritura:

- En cada equipo escogemos un etiqueta y, les pedimos que señalen dónde se empieza a leer y en qué dirección. Contrastamos ideas; al terminar la primera línea nos preguntamos dónde continuamos leyendo.
- Después de leer una etiqueta retomamos el nombre del producto y repetimos la lectura del mismo, debatimos dónde dirá eso, dónde se empieza a leer y hacia dónde se sigue.
- Cuando escribimos una lista de ingredientes en la pizarra, trazamos la primera letra del nombre de alguno de los ingredientes y preguntamos dónde ponemos la segunda letra (señalando a la derecha, a la izquierda, arriba y debajo de la anterior).
- Cuando vamos a escribir, por parejas, el nombre de un producto, nos planteamos si comenzamos en el extremo de la derecha o de la izquierda de la hoja.

2. Actividades a fin de descubrir propiedades cuantitativas y cualitativas y anticipar y verificar las palabras escritas:

- Se selecciona una palabra de la etiqueta y se establecen comparaciones con recursos del aula letrada, a saber: tarjetas con los nombres de los niños, carteles con los días de la semana, tarjetas ilustradas con nombres de animales, rótulos con nombres colocados sobre objetos y muebles del aula...
- Se les pide que seleccionen: las palabras que tienen más letras y las que tienen menos; las que empiezan o terminan con la misma letra; las que comparten inicial con los nombres de los niños de la clase o con palabras de los recursos ya señalados; las que tienen la misma letra en medio; cuáles nombres o palabras son más largos y cuáles más cortos.
- Se les hacen preguntas de reflexión metalingüística: ¿Cómo lo supiste? ¿Cómo te diste cuenta que...?





3. Actividades para descubrir la separación entre palabras:

- Haciendo uso de los mismos referentes seguros de escritura mencionados que aparecen en el aula, se analizan los nombres de los productos alimenticios de varias etiquetas que hemos leído, se compara si tienen más o menos palabras, se cuentan y se observa cómo se sabe dónde empieza y termina cada una.
- Se fotocopian los ingredientes de una etiqueta de alimentos ya trabajada y, en parejas, se pintan los huecos entre palabras. Se confrontan para ver si todos encontraron la misma cantidad y se comenta.
- Ante una etiqueta de un alimento que estamos escribiendo en la pizarra –como escritura colectiva– proponemos sustituir una palabra por otra que consideramos más pertinente para este caso y nos preguntamos desde dónde hasta dónde tenemos que borrar.
- Extraemos cualquier palabra de una etiqueta que acabamos de leer. La analizamos. La integramos en un nuevo texto.
- Clasificamos las etiquetas a partir del nº de palabras que tenga el nombre del producto: los de una palabra, los de dos...

Orientaciones para la evaluación del proceso de lectura y escritura mediante prácticas sociales vinculadas a proyectos o secuencias didácticas

La evaluación de prácticas de oralidad, de lectura y de escritura es una evaluación que involucra un sinnúmero de aspectos de los procesos de oralidad, lectura y escritura involucrados. Esta evaluación se inicia por una realización de un diagnóstico que posibilite luego, identificar y registrar los progresos de los aprendizajes de los estudiantes. En una evaluación por competencias resulta fundamental llevar a cabo las evaluaciones en contextos y situaciones de aprendizaje similares a las que diseñaron para el proceso enseñanza aprendizaje.

Resulta importante también, coleccionar trabajos escritos, evidencias orales grabadas, que permitan apreciar si el estudiante ha progresado y en cuáles logros o competencias. Estos documentos que sirven de evidencia a los progresos de los estudiantes deben ser acompañados con el registro de observaciones y datos producto de la del docente. Es por esto, que durante el proceso enseñanza aprendizaje, se sugiere hacer pausas evaluativas que permitan al docente recoger y registrar dichas informaciones.

De acuerdo a lo señalado en el material para el Primer ciclo de la educación primaria en Buenos Aires, coordinado por María Elena Cuter, titulado: *Prácticas del Lenguaje*: en la evaluación de las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, no se miden logros o niveles predeterminados para todos los alumnos independientemente de las condiciones de enseñanza, sino que se busca valorar los avances de los alumnos y, el modo en que han podido responder a partir de las situaciones didácticas propuestas. Entonces, es preciso tomar en cuenta, por un lado, los puntos de partida de los niños y, por el otro, analizar las condiciones de enseñanza que se plantean, los propósitos didácticos y las intervenciones docentes, para poder decidir cuáles son los indicadores que revelan el progreso de los alumnos. Sólo así es posible proyectar una evaluación que sea coherente con la concepción de enseñanza.





El estado inicial de los niños

Después de la lectura de un texto en clase, podemos solicitar al niño mediante instrucciones orales que marque datos acerca del texto. Por lo general, se hace a partir de la lectura de un texto en actividades de la biblioteca de aula. Con frecuencia se utiliza el cuento como punto de partida para la evaluación diagnóstica. Luego de la lectura, se le pide a cada niño que marque con una x cuáles personajes participaron en el cuento, entre los personajes ofrecidos en forma ilustrada, o que marque una escena en la que ocurrió algo a un personaje, escena que también aparece ilustrada entre otras, o que exprese oralmente el título del cuento...

Hay autores que sugieren hacer una evaluación de los procesos iniciales mientras se organiza junto con los alumnos el aula como un ambiente alfabetizador, valorando si los alumnos:

- Reconocen el nombre propio y otras formas fijas de escritura entre un repertorio de otros nombres y pueden justificar su elección en lo que está escrito, es decir:
 - Pueden hablar de las “pistas” que utilizan para identificar su nombre (extensión de la palabra, cierta grafía en posición inicial final o interna a la palabra, el valor sonoro de algunas letras conocidas),
 - Comparan entre el cartel y la transcripción, analizando las letras incluidas y las ausentes, el orden en que están, la adecuación de la forma de la grafía.
- Utilizan cada vez más fuentes de información estables para leer y escribir por sí mismos: del nombre propio a los nombres de los compañeros, los días de la semana, los meses del año, etcétera.
- Recurren a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para leer y escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se leen o escriben.
- Emplean los carteles para argumentar sobre una elección o para proponer alternativas a un compañero con el que están leyendo o escribiendo.
- Encuentran cada vez más correspondencias entre los segmentos gráficos y su lectura.
- Solicitan escrituras para poder escribir a partir de ellas.
- Recurren a sus compañeros o al docente cuando tienen dudas o contribuyen a resolver las dudas de otros¹¹.

Ahora bien, el modo más frecuente de evaluar el estado inicial de los niños de los primeros grados es solicitándoles que escriban su nombre como puedan y luego, dictándoles un listado de animales de un cuento. Se debe tomar la precaución de elegir palabras de un mismo campo semántico, pero distintas en cuanto al número de sílabas, y luego dictarlas comenzando por la de mayor número de sílabas hasta la palabra de una sola sílaba: *rinoceronte*, *mariposa*, *tortuga*, *gato*, *pez*. Esta evaluación inicial nos permitirá conocer sus niveles de escritura, reflejados en este cuadro de Myriam Nemirosky, cuadro que además, incluye el tipo de intervenciones que puede realizar el docente para lograr avances en sus estudiantes.

11 Cuter, María Elena. Kuperman, Cinthia, coordinadoras. Lengua. Material para docentes. Primer Ciclo del Nivel Primario. Proyecto escuelas del Bicentenario. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2011.



**INTERVENCIONES DEL DOCENTE PARA CONTRIBUIR AL
AVANCE DEL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA**

Myriam Nemirovsky

PERÍODO/ETAPA/FASE	CENTRAR EN	EJEMPLO
A) Dibujo=Escritura	Diferenciar Mirar /leer y Escribir / dibujar	Portada de libro. Imagen / texto ¿dónde leo?
1º Trazo continuo indiferenciado	Romper el trazo	Con la tarjeta del nombre, notando una a una. Y al escribir.
2º Trazo discontinuo indiferenciado (unidades discretas)	Análisis cualitativo	Detenerse en las diferencias. Inicial del nombre...
3º Trazo discontinuo diferenciado (símil letras sin control de cantidad)	Análisis cuantitativo	Comparar palabras más largas y más cortas. Refl. antes y después de escribir una palabra acerca de cuántas van.
4º Silábico sin VSC MITAOSE (CAPERUCITA ROJA)	Análisis cualitativo	¿Con cuál empieza... ¿Cuál viene ahora... (para el niño es la ca , la pe , la ru , etc.)
5º Silábico con VSC APUITOA (CAPERUCITA ROJA)	Análisis cuantitativo	Letras móviles Comparar con textos impresos Escribir palabras que quedan iguales
6º Silábico-Alfabético DAPLUITAONA (CAPERUCITA ROJA)	Análisis cualitativo	¿Cuál es la...?
7º Alfabético CAPERUZITAROGA (CAPERUCITA ROJA)	Reflexión ortográfica	¿Con cuál va...? Flia. de palabras. Función semántica. Revisión recíproca. Dónde y no cuál. Cuál y no dónde. Reglas.
8º Ortográfico	Es una etapa....	Reflexión ortográfica, búsqueda de fuentes de información.

Fuente: Equipo de Educación Infantil, Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta. *El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil*. Primer Premio de Innovación Educativa 2004.



Evaluación de las cuatro situaciones de lectura y escritura

Es necesario partir de unos criterios básicos para evaluar lo que aprenden los niños durante las situaciones de lectura y de escritura. Estas pautas están directamente relacionadas con el propósito que persiguen dichas situaciones.

Evaluación de la lectura por el docente y apertura de espacios de intercambio

Al evaluar situaciones de lectura en la que el docente lee, hay que prestar atención a si el niño es capaz de:

- Sostener la atención mientras se lee el texto completo.
- Si hace anticipaciones a partir del título o de las ilustraciones del texto.
- Si participa en el intercambio entre lectores.
- Si comenta el efecto que la obra produjo en él o ella.
- Si conocen otras obras similares, del mismo autor, del mismo tema...
- Si reconoce pistas del relato que le permitan anticipar lo que ocurrirá.
- Si puede desentrañar el sentido de la historia, una vez leído.
- Si es capaz de verificar si las anticipaciones que hizo el grupo fueron acertadas.
- Si es capaz de reconocer características de los portadores de los textos: cuando un texto forma parte de otro, cuando se trata de un texto independiente, cuando un texto suele estar colocado en la pared, cuando un texto se escribe en papel, en cartulina, en envases...
- Si es capaz de reconocer características de los géneros más usuales como el cuento, la fábula...
- Si al hojear el texto ilustrado puede recuperar escenas o pasajes conocidos a través de las imágenes.
- Si puede prestar atención a cómo está escrita: cómo inicia, sigue o termina; cuáles juegos de palabras iguales o similares aparecen reiteradamente en los textos.
- Si avanza en la estrategia de anticipar lo que se leerá y verificar o comprobar lo que anticipó y reflexionar acerca de cómo lo hizo.

Evaluación de la lectura de los estudiantes por sí mismos

En la evaluación de la lectura de los estudiantes por sí mismos conviene que el niño disponga del material de lectura en su mano, no en un cartel en la pizarra. El niño que no sabe leer de manera alfabética necesitará palabras conocidas o contexto situacional, gráfico, verbal o escrito para poder anticipar y verificar el contenido de las palabras o expresiones.

Al evaluar situaciones de lectura en la que el estudiante lee por sí mismo, hay que prestar atención a si el niño es capaz de:

- Localizar su nombre en una lista de asistencia.
- Localizar nombres que comiencen iguales que el suyo.





- Localizar nombres largos y nombres cortos.
- Localizar nombres que terminan igual.
- Localizar entre dos o tres enunciados cuál es más largo o cuál es más corto.
- Localizar una palabra en un enunciado.
- Localizar un día de la semana, un mes del año.
- Localizar dónde dice el título de la lectura después que usted lo escribió en la pizarra.
- Localizar dónde se mencionan en la página o fragmento ofrecido, nombres propios, si se trata, por ejemplo de un documento personal, luego que usted haya escrito en la pizarra una lista de nombres propios destacando que se escriben con mayúscula. Entonces, los niños localizan mediante trabajo grupal los nombres propios de un acta de nacimiento y explican después, cómo hicieron para saberlo.
- Localizar el nombre y los ingredientes de un producto si se trata de una etiqueta alimenticia.

Evaluación de la escritura mediada por el docente

En la evaluación de la escritura mediada por el docente apreciaremos que los niños avanzan si son capaces de:

- Si conocen y aplican que los textos se escriben con diferentes propósitos: los documentos personales para identificarse; las listas de asistencia para conocer quiénes asistieron; las listas de compras para recordar o no olvidar lo que queremos comprar; las etiquetas de alimentos para informar el nombre del producto, sus ingredientes y su fecha de vencimiento; las señales de tránsito para regular el tránsito de vehículos y peatones...
- Si conocen y aplican cuando dictan al docente que se escribe de diferente modo cuando le escribimos a una persona distante a nosotras o con un rol superior, que cuando le escribimos a una persona que puede considerarse nuestro par o igual en cuanto a relaciones personales...
- Si revisan y advierten repeticiones o ambigüedades (faltan datos que permiten precisar quién realizó una acción por ejemplo) en el texto que dictaron al docente.

Evaluación de la escritura de los niños por sí mismos

Cuando los niños escriben por sí mismos podremos evaluar su conocimiento acerca del lenguaje escrito o producción de textos o la etapa o nivel de escritura en que se encuentran en cuanto al sistema de escritura.

En el caso de la evaluación del lenguaje escrito o producción de textos, se sugiere la producción de textos breves realizados en parejas de estudiantes, de modo que tengan que ponerse de acuerdo y discutir las particularidades del texto al planificarlo. Aún así, escriben diferentes tipos de textos con distintos propósitos. Sus escritos podrán no ser legibles por lo que el docente solicitará a los niños que hagan la interpretación de su texto, que él evaluará en atención a las peculiaridades esenciales del mismo.





En el caso de la evaluación del sistema de escritura se procederá, como hemos señalado varias veces al dictado de una lista de palabras relacionadas con el texto de que se trate. La lista tendrá cinco o seis palabras del mismo campo semántico, pero con diferente número de sílabas, en orden decreciente, de las palabras polisílabas a las monosílabas.

En cuanto la evaluación de sus progresos se propone elaborar un portafolio para cada estudiante al principio del año. En el mismo el docente registrará evidencias de las diferentes prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. Productos o pruebas escritas de trabajos correspondientes a la evaluación de las diferentes modalidades de situaciones de lectura y de escritura. En los trabajos coleccionados, escribirá anotaciones sobre las circunstancias, el proceso, el contexto en que se produjeron esos trabajos.

Evaluación de textos funcionales enumerativos

La evaluación de los textos funcionales enumerativos se realizará en función a las prácticas de oralidad, lectura y escritura de los mismos textos y en torno a las cuatro situaciones de lectura y escritura que acabamos de describir. Aún así, en cada tipo de texto hay que considerar: el propósito y función con que se escribe, los destinatarios, las ideas generales a expresar según la función del texto y el contexto situacional; la estructura de ese texto, que los niños suelen advertir con más facilidad a partir de esquemas gráficos o silueta del texto; sus partes o componentes del texto y sus marcas discursivas o rasgos lingüísticos, gramaticales de ese texto.

Es sabido que los textos enumerativos se caracterizan por tener un encabezado y luego pasar a la exposición sucesiva y ordenada de las partes que componen el todo. Tal como se apreció en la caracterización de los textos enumerativos, en el listado se utilizan construcciones sintácticas nominales, sustantivas, que designan o nombran las partes del todo. Se hace notorio en las listas, el uso del boliche antes de cada enumeración. Cuando los niños escriben listas, deben tener en cuenta qué tipo de lista es, y en función a ese propósito enlistar elementos, ya se trate de una lista de compras, una de asistencia. Los elementos deben aparecer uno debajo del otro y antes debe aparecer un enunciado que introduce ese listado. No importa en qué nivel de escritura se encuentre un niño que escribe un texto enumerativo, cuando él interpreta su texto, podemos evaluar si se trata o no de un texto enumerativo y cuáles aspectos del texto funcional enumerativo en cuestión se cumplen o no.



