

Desarrollo Profesional Docente

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

Guía de Estudio  
del Taller

4.

TEXTOS LITERARIOS:  
EL CUENTO, LA FÁBULA Y LA HISTORIETA



Desarrollo Profesional Docente

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

**GUÍA DE ESTUDIO DEL TALLER 4:  
Formarse como lector y escritor  
en torno a lo literario**





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 4:  
Formarse como lector y escritor en torno a lo literario

ISBN: 978-9945-9010-5-4

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.



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

**F**ormar a los niños como hablantes, lectores y escritores implica dejar atrás una concepción que privilegiaba contenidos lingüísticos como objeto de enseñanza y enfrentar el desafío de desarrollar competencias comunicativas a través del uso sistemático de las prácticas mismas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir; significa además, enfrentar el reto de la incorporación en la escuela, y en los primeros grados, de prácticas sociales de lectura y escritura.

Las prácticas del lenguaje son formas de relación social que se dan a través del lenguaje. El sentido de las mismas responde a las preguntas: ¿Por qué y para qué leemos y escribimos lo que lo hacemos asiduamente? ¿Qué nos aportan nuestras lecturas? Dichas prácticas están siempre presentes en la sociedad, ya que aluden a las condiciones sociales e históricas que configuran las diversas maneras de leer y de escribir, a los usos de la lectura y de la escritura, así como a los modos de aprender y enseñar a leer y a escribir.

Ahora bien, ¿es posible hacer presentes estas prácticas desde la alfabetización inicial? En opinión de Delia Lerner es posible siempre que articulemos diferentes situaciones de lectura y escritura, siempre que entendamos que la lectura literaria en estos grados conlleva una práctica educativa que se desarrolla de dos maneras: a través de la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y mediante la lectura guiada del docente con el propósito de enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. De igual modo supone, que escribir en torno a lo literario, implica también, el dictado de textos al docente y la escritura de los niños por sí mismos. La estrategia de promover situaciones de reescritura de textos conocidos, favorece que el aprendiz se concentre en aplicar las características del género discursivo literario de que se trate, características que ha inferido y descubierto a través de numerosas lecturas del mismo género en el aula.

Cuando la lectura y la escritura son objetos de análisis desde un enfoque sociocultural se estima que cualquier escrito está situado social y culturalmente, por lo que debemos descubrir quién es ese alguien que está detrás del texto. De igual manera, se considera que el lector no está solo y que la interpretación que hace de los textos está conformada por la comunidad en que vive, ya que cada comunidad tiene sus formas de leer y de escribir, de jerarquizar los valores culturales en los que se



encuentra inmersa. Por lo tanto, el significado de un texto es restringido, simple, hasta que se analiza desde la comunidad misma en que se origina. Todo texto está situado cultural e históricamente.

La formación de niños que leen y escriben asiduamente en el contexto literario, resulta posible, gracias a la sustitución de la lectura de obras adaptadas para niños o creadas artificialmente con el propósito de enseñarles a leer y a escribir a partir de usos restringidos de la lengua, muchas veces absurdos, carentes de sentido, por el acceso directo a las obras literarias.

El aprendizaje de la literatura como construcción de sentido coincide, también, con la llegada a la escuela de prácticas de lectura y escritura similares a las que se producen en la sociedad. Es una perspectiva distinta de otras anteriores que perduraron en las escuelas del pasado, como la que restringía las funciones de la literatura a una sola práctica: la lectura de entretenimiento en ratos de ocio u otra que convertía a la literatura en una técnica de análisis de composición o construcción textual o aquella que tenía como pretexto único la lectura de obras literarias con fines de enseñar gramática.

A partir de la década de los sesenta, señala Teresa Colomer, puede decirse que la lectura libre y extensa de obras fue vista como la única alternativa real a la enseñanza literaria en la escuela primaria. Así, por ejemplo, la profunda renovación producida en el primer aprendizaje de la lectura ha pasado a considerar la presencia de libros reales en el aula como un instrumento imprescindible. La constitución de una biblioteca de aula, la participación de los alumnos en la ordenación de los libros según diversos criterios, la lectura en voz alta del enseñante, la lectura libre y exploratoria de los niños de forma individual o en grupo, las entrevistas entre los niños y el docente sobre los libros hojeados o leídos durante la semana, las recomendaciones y comentarios orales sobre las obras... son actividades incorporadas ya de forma muy generalizada en los primeros cursos de la escolaridad.<sup>1</sup>

En el Primer Ciclo del Nivel Primario se considera que es responsabilidad primordial de la escuela: lograr que todos los alumnos comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos. De allí que, desde el ingreso mismo de los niños, la escuela trabaja para:

- Lograr que los niños lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos.
- Iniciar a los niños en las prácticas del lenguaje que se ponen en juego cuando se estudia, buscando y seleccionando información sobre los temas que se proponen en la escuela, profundizándola, reorganizándola y comunicándola de maneras diversas.
- Propiciar que los alumnos puedan dialogar para resolver conflictos de manera consensuada, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio, hacer oír su voz claramente y de manera respetuosa (comenzando por hacerlo en su propia escuela) y empezar a actuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.<sup>2</sup>

1 Colomer, Teresa. *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 22. # 4. Diciembre 2001.

2 María Elena Cuter... [et.al.]; *Prácticas del Lenguaje para docentes del Primer Ciclo de Educación Primaria*. Coordinado por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman. 1era edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE- UNESCO. 2012.





## LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA

Con las prácticas sociales de lectura y escritura, la literatura recobra su verdadero sentido en la escuela primaria y, en el primer ciclo.

Leer mejora el desarrollo de los niños y niñas, sin importar su edad, condición social, económica. En muchas ocasiones, la lectura es una posibilidad para romper ciertas barreras de exclusión, mejorando la calidad de vida de toda una comunidad, especialmente en el caso de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. La lectura favorece el desarrollo motor, lingüístico, emocional, cognitivo, social y lúdico de los más pequeños. Pero también estimula el vínculo entre los miembros de una familia y de su comunidad. La lectura nos permite estimular nuestra imaginación, ampliar nuestro conocimiento, nuestro lenguaje y mejorar nuestra comprensión del mundo.<sup>3</sup>

La literatura infantil posee un valor formativo indiscutible como instrumento de la construcción cultural de los individuos y las colectividades. Cumple tres propósitos fundamentales vinculados al contexto en que se produce: incorpora a los niños a la Cultura Escrita, al imaginario de su colectividad; socializa las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura y desarrolla las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria.<sup>4</sup>

Teresa Colomer amplía las primeras funciones de la literatura infantil, diciendo: una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario humano configurado por la literatura o el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas. Eso les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender muchas alusiones culturales de su entorno y experimentar el indudable placer del reconocimiento de esos elementos a lo largo de la lectura de nuevas obras.

La segunda función ejercida por la literatura infantil es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo. Al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino los valores que se atribuyen a todas esas cosas: qué se considera correcto o mal hecho, bello o asqueroso, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar, etc. En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de trasgredirlas según las variables de cada situación.

La tercera función de la literatura infantil es la de facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura, el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias

3 Nacidos para leer. *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Guía para fomentar la lectura en niños y niñas desde 0 hasta los 4 años*. Material de apoyo para el equipo educativo del centro. Chile crece contigo. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

4 Colomer, Teresa. *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 22. # 4. Diciembre 2001.





básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria.

Estas funciones se cumplen en la escuela mediante la participación de los niños en prácticas sociales de lectura y escritura. A tal fin se sugiere propiciar las siguientes prácticas del lenguaje de manera continua y sistemática: diseñar situaciones en la que los niños lean textos diversos, darles oportunidad a que escuchen y comenten sobre lo leído; animarles a que expresen lo que entendieron; pedirles que asuman posturas diversas ante un texto; orientarlos para que descubran determinados recursos del lenguaje y expliquen su sentido; proponerles que escriban con diferentes intenciones comunicativas y, luego, revisen sus escritos, opinen acerca de producciones de otros.

### **EL FOLKLORE INFANTIL: LOS TEXTOS POÉTICOS Y LOS CUENTOS ORALES**

Desde siempre los niños han aprendido poesías en la escuela. Antes lo hacían para deleitar a los adultos bien parados recitando versos. En la actualidad se procura algo distinto. ¿Cuál es el propósito que se persigue hoy al introducir la poesía, las rimas, las canciones, las coplas, el folklore oral en la escuela? ¿Para qué leer poesía en la escuela?

Experiencias recientes de lectura de textos poéticos y rimados en la escuela destacan como fundamental dos propósitos: uno social y uno didáctico. El propósito social reside en el disfrute por parte de los estudiantes de la experiencia estética que proporciona este género, que a la vez, fuente inagotable de valores culturales y constituye el primer acercamiento del niño a la literatura, aún antes de saber leer y escribir. El propósito didáctico consiste en promover la reflexión sobre el lenguaje que se escribe y el avance de los niños en la adquisición del sistema de escritura en tanto intérpretes y productores de los textos.

Es sabido que los distintos géneros poéticos se ofrecen como un material inestimable para que el lenguaje se convierta en el centro de atención. Las poesías, por su particular uso del lenguaje, ponen en escena la rima, el ritmo, la sonoridad de las palabras. Los niños repiten palabras y las cambian, juegan con ellas, crean asociaciones nuevas que plantean discutir los significados frecuentes y habilitan el juego con el sinsentido y el absurdo. El lenguaje mismo se convierte en un mundo a ser explorado.

En la tradición oral se destacan también los cuentos de fórmula (cuentos de nunca acabar –que tienen una estructura que se reitera indefinidamente– y los cuentos mínimos –de resolución inmediata–) no tanto por lo que cuentan, que es reducido, sino por la exacta estructura que repiten.

Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que las reglas de funcionamiento de las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés (“por el mar corren las liebres”) o bien mundos alternativos (casas de chocolate o mundos de objetos personificados) que contribuyen a fijar la norma que resulta familiar. Comprueban que es posible dilatar los rasgos y fenómenos, a veces exagerándolos a través de excesos e hipérbolos (“era tan alto como la luna”, “tan pequeño como un grano de cebada” o en motivos como las mesas de la abundancia), a veces ampliando



imaginativamente las capacidades (“podía volar, hablar con los animales, hacerse invisible”). Y también exploran lo que hay que hacer o decir para causar efectos determinados en el entorno, de modo que usarán las palabras para molestar a sus amigos, para oponerse a las órdenes paternas, para rehuir un reto fingiendo debilidad, para reconciliarse, para recabar mimos, etc.

Descubren que el discurso puede encerrarse o negarse a sí mismo (“¿quieres que te cuente el cuento del candado?” “yo no digo que...”), así que ahí están la paradoja o la metaficción. Observan que pueden llamar la atención de los demás planteando enigmas y adivinanzas o sentirse hábiles resolviendo el desafío intelectual que suponen. Toman conciencia de que las palabras y el sentido presentan múltiples discrepancias y les encantará explorarlas en los chistes y los relatos humorísticos. A menudo estas acciones implican una fuerte conciencia metalingüística que se traduce en los sinsentidos y juegos de palabras. O bien encierran significados no literales, así que determinadas formulaciones, como los refranes o sentencias, incluso aunque aún no los entiendan, les hacen notar que hay que explorar por debajo del nivel de significado aparente de los textos. También notan que toda esta actividad lingüística produce un placer estético que les inicia en el gusto por las repeticiones alternadas, las imágenes poéticas, los ritmos, cadencias, aliteraciones, etc.<sup>5</sup>

Ahora bien, en cuanto al propósito didáctico de adquisición del sistema de escritura mediante textos poéticos, Mónica Alvarado reseña una experiencia didáctica de reescritura colectiva de canciones cuya secuencia didáctica inicia con la familiarización de los niños con la letra escrita de las canciones, para de este modo favorecer que los niños puedan leer antes de leer en situaciones en las que se conoce lo que se lee.

Se propone a los niños realizar una selección de canciones, entre muchas otras, con la finalidad de realizar un cancionero. Esta práctica social de escritura: de selección de textos para su recopilación, constituye el propósito del proyecto. El propósito de enseñanza estará vinculado a la adquisición por parte de los niños del sistema de escritura.

A tal fin, el docente les proporciona información textual y contextual en sus mandatos. Cuando les pide realizar una tarea o actividad debe ofrecerles 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.).

Luego se desarrollan situaciones de dónde dice, qué dice, cómo dice exactamente, organizando intercambios que permitan a los niños realizar anticipaciones y comprobaciones de lo que dice.<sup>6</sup>

5 Melgar, Sara. Botte, Emilce. Coordinadoras. *La formación docente en la alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica*. Instituto Nacional de Formación Docente. 2009-2010.

6 Alvarado Castellanos, Mónica y otros, “La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar”, en *Lectura Vida*, Año 27, Nº 4, diciembre 2006.





## LAS OBRAS CLÁSICAS DE LITERATURA INFANTIL

En *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, Cinthia Kuperman valora la importancia de seleccionar obras clásicas de literatura infantil para formar lectores en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Afirma: desde el punto de vista social, los cuentos tradicionales forman parte del acervo literario de la cultura occidental y tienen, desde esta perspectiva, el valor de ensanchar la frontera cultural y literaria de los niños. Formar lectores supone, entre otras cosas, acercar a oídos de los niños aquellas historias que son fundantes de la cultura escrita, que han sobrevivido al paso de los siglos y perduran hasta nuestros días.

Los niños conocen algunas historias tradicionales incluso antes de llegar a la escuela. Estos cuentos tienen sus raíces históricas en la tradición oral, una organización canónica que permite, aun a lectores pequeños, prever las acciones y el desarrollo de la trama. Los niños pueden anticipar rápidamente cómo comienzan, cómo será el final –casi siempre feliz–, el comportamiento de los personajes, que sin demasiadas motivaciones implícitas actúan como ayudantes u oponentes de aquellos que llevan adelante la acción. Los escenarios representados (los bosques, los castillos, los países lejanos)<sup>7</sup>.

En cuanto a la escritura durante la alfabetización en los primeros años de la escuela primaria propone que los niños reescriban estas historias clásicas conocidas. ¿Por qué reescribir una historia conocida? Desde el punto de vista didáctico, una de las ventajas de reescribir una historia conocida –en lugar de crear una nueva– es que los niños ya conocen el argumento, no tienen que inventarlo y pueden entonces centrarse en otros aspectos de esa compleja actividad que es escribir. Reescribir una historia conocida es una situación didáctica que permite poner el acento en cómo se escribe más que en el qué escribir. La historia permanece, en términos de los personajes y la trama que ya están dados; el problema consiste, entonces, en cómo poner en lenguaje escrito lo que se sabe de ella.<sup>8</sup>

## LOS CUENTOS POPULARES

De igual modo, se estima importante la lectura de los géneros y subgéneros del cuento popular. Por tanto, deberá procurarse la interacción y conocimiento de los niños con el género cuento popular a través de las obras representativas del mismo de la literatura dominicana e hispanoamericana. Se sugiere que los niños realicen prácticas de oralidad, lectura y escritura de cuentos de nunca acabar, cuentos acumulativos, cuentos mínimos y cuentos populares referidos a un personaje.

7 Cinthia Kuperman. Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. La enseñanza de la lectura y la escritura / Cinthia Kuperman ... [et.al.] ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

8 Cinthia Kuperman. Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. La enseñanza de la lectura y la escritura / Cinthia Kuperman ... [et.al.] ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.





## LA LITERATURA INFANTIL ACTUAL

La literatura infantil del siglo XXI que se produce en la mayoría de las sociedades occidentales ha experimentado un cambio profundo. María Cecilia Silva-Díaz Ortega en su tesis doctoral señala que los cambios que se han producido son de tres tipos: en primer lugar, un cambio literario, que se manifiesta en la producción de obras con nuevos contenidos, nuevas técnicas y nuevas formas discursivas; en segundo lugar, un cambio en las funciones, que se han visto limitadas por la divulgación de formas ficcionales novedosas en los medios audiovisuales, lo que ha tenido como resultado un descentramiento de la literatura en el área de la cultura; y, finalmente, un cambio de status, por lo que este sistema literario, anteriormente periférico ha sido legitimado y ha encontrado reconocimiento.

Recientes estudios de la literatura infantil intentan relacionar las características de la producción literaria dirigida al público infantil con rasgos de la cultura en que se han generado las obras. Tal es el caso de los estudios de Teresa Colomer en 1995 y 1998 que relacionan los cambios producidos en la literatura infantil con las transformaciones de la sociedad posmoderna. Así la literatura infantil actual se dirige a nuevo lector, a un lector infantil que está sujeto a nuevas experiencias audiovisuales. Además, proponen nuevos valores y se escriben en consonancia con las ideas y el tipo de literatura que se produce en la sociedad contemporánea.

La literatura postmodernista rechaza las convenciones tradicionales y se caracteriza por el rechazo de captar la realidad como tal en la obra literaria, así como el rechazo a la trama bien construida de secuencia cronológica que utiliza un narrador omnisciente, que todo lo sabe, en tercera persona. En la literatura actual, se superponen estructuras abiertas, que se niegan unas a otras y se hacen evidentes. Se mezclan distintos géneros, incluso, géneros contrapuestos como la literatura popular y la literatura culta, la historia y la ficción. En la literatura postmoderna se juega con las posibilidades de significación y el lector puede ocupar la posición del autor. Se afirma que estas características se manifiestan en la literatura infantil actual.

Para dar cuenta de la interdependencia entre los valores educativos y las formas artísticas adoptadas en la literatura infantil actual se utilizan aquí como ejemplo: el análisis de los finales de los cuentos en las narraciones actuales y de los modelos masculinos y femeninos adoptados en la literatura infantil contemporánea. Con miras a dar cuenta de la producción de obras con nuevos contenidos, nuevas técnicas y nuevas formas discursivas abordaremos brevemente el surgimiento de los libros-álbumes.

Hasta la década de los años setenta, podía afirmarse que lo esperable en los cuentos infantiles es que teminaran «bien». El protagonista podía caer en poder de una bruja y estar a punto de ser devorado, como pasa en *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm, podía ser separado de su familia y entorno para ir a servir a la ciudad, como ocurre en *Heidi* de Johanna Spiry, o podía verse obligado a sobrevivir como un robinson adolescente en *Dos años de vacaciones* de Julio Verne. Pero, por mucho que el lector se hubiera horrorizado, llorado o estado en tensión, podía tener la seguridad de que al final de la lectura experimentaría un alivio definitivo.





Este aspecto resulta muy revelador, pues, de los cambios habidos en la literatura infantil y juvenil durante las últimas décadas y puede servirnos para ejemplificar el modo en el que los cuentos se adaptan a su contexto para seguir cumpliendo las funciones atribuidas a la educación literaria de los niños que acabamos de señalar. Así que podemos preguntarnos: ¿por qué las historias infantiles han sufrido estos cambios en nuestras sociedades occidentales?

Por lo pronto, si se analizan las obras que se apartan de la norma habitual, puede verse que se han adoptado tres nuevas posibilidades básicas de desenlace:

- la aceptación y asunción del conflicto por parte de los personajes dentro de unas nuevas coordenadas de vida.
- los finales abiertos que nos dejan sin saber cómo termina el conflicto planteado.
- los finales negativos que dejan el conflicto sin solucionar.<sup>9</sup>

La reivindicación femenina en la producción de los años 60 del siglo pasado, en donde se cuestionaron fuertemente los modelos que se mostraban en los libros destinados al público infantil, dio pie para que en los años 70 la producción de literatura infantil y juvenil se comprometiera a favor de valores no discriminatorios; en este sentido, las obras mostraban niñas y mujeres siempre activas e interesadas en su profesión o aventuras, también personajes femeninos con características de personalidad positiva. Esto motivó a que se preocupara de soslayar el modelo negativo del folclore mediante diferentes opciones que incluían la reelaboración de estos cuentos, alterando los aspectos discriminatorios. Surgieron así una serie de cuentos que alteraban el rol y lo transformaban completamente, ampliando los valores que se le atribuían a cada sexo.

Sin embargo, en la época de los 90 se puede encontrar una literatura ampliamente sexista pues la educación en el género femenino había restringido el aspecto tradicional relacionado con el rol; sin embargo había potenciado que las niñas asumieran de manera ambigua el estereotipo masculino por lo que las obras de literatura infantil contemporáneas sienten la necesidad de respetar los modelos sociales que niños y niñas ya han asumido culturalmente.<sup>10</sup>

## IMPORTANCIA Y VALORACIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Los álbumes metaficcionales son aquéllos en los que, a través de la interacción entre texto e ilustraciones se construye una narrativa que llama la atención por su propia construcción. El libro-álbum está considerado como el tipo de obra infantil más radicalmente innovador de la literatura contemporánea. Es una obra de literatura infantil en la que se produce una interdependencia entre el texto y la ilustraciones, de manera que una no se puede entender sin las otras, diferenciándose así, del denominado cuento ilustrado en el que las ilustraciones se subordinan al texto.

9 Colomer, Teresa. *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil* en: Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216

10 Colomer, Teresa. *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil* en: Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216





En el libro-álbum confluyen dos códigos (verbal y visual). En algunos álbumes metaficcionales el texto lleva el peso de la narrativa y la ilustración es selectiva; en otros, a la inversa, las ilustraciones llevan el peso de la narrativa y el texto es selectivo. A veces, se explican y clarifican mutuamente; a veces, expanden su significado mutuamente o las palabras y el texto se contraponen mutuamente. Esto nos ofrece la posibilidad de múltiples combinaciones y juegos en este tipo de obra infantil.

Si consideramos que los libros de literatura infantil tradicionales son denominados canónicos por cumplir con las normas establecidas del relato ya conocidas, el libro-álbum constituye un ejemplo de literatura infantil no canónica, distinta de la literatura infantil clásica tradicional. En contraposición a las normas del relato tradicional, el libro-álbum se caracteriza por: entremezclar los niveles de la historia y del discurso; en dichas obras se confunde el nivel textual con el extratextual, hay numerosas referencias a la comunicación literaria y se complica la estructura. A estas obras literarias que se caracterizan por cuestionar los elementos que componen el mundo de la ficción tradicional, se les llama metaficción.

Algunos de los rasgos de la metaficción que pueden ser identificados en los libro-álbumes son: el cortocircuito, la indeterminación, la reverberación y el juego. El cortocircuito es uno de los principios-efectos de la metaficción que caracteriza al libro-álbum. Se refiere a una sacudida en el interior de la narración, alguna parte está en tensión con otra y son irreconciliables. Es una especie de paradoja que se introduce para desestabilizar el relato. Otro de dichos principios es la indeterminación. La obra narrativa es ambigua y hasta resulta difícil precisar el desarrollo de la trama porque no hay certeza de qué se narra o de quiénes son los personajes. Esta característica puede ser producida por exceso o falta de información. Se generan imprecisiones, contradicciones o ambigüedades en el texto. A veces es producida por la discontinuidad en la narración o los juegos temporales como la circularidad narrativa, según la cual se menciona un hecho futuro y se regresa al pasado remoto hasta retornar al punto futuro inicial. La reverberación o préstamos de unas obras a otras, propios de la intertextualidad, es decir, cuando en una obra aparecen personajes que corresponden a otra o un personaje utiliza formas de expresión acuñadas por otros personajes en otras historias o tiempos. El juego o construcción de una realidad alternativa. Estas obras pretenden hacer evidente que el lenguaje (textual y visual) es un medio para transmitir significación (historia). Se privilegia el placer del texto dejando de lado la preocupación por transmitir una historia. Resulta más importante el disfrute del significante que el de los significados.<sup>11</sup>

## LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Por su parte, el docente del Primer Ciclo del Nivel Primario, deberá convertirse en un conocedor de obras literarias infantiles que le permitan conformar y dinamizar la biblioteca de su aula. Conviene además, que desarrolle competencias como elaborador de planes lectores para sus estudiantes, de modo que la lectura de textos literarios no quede al azar, y la selección de obras responda a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

11 Silvia-Díaz, María Cecilia. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer. Marzo 2005.





La selección de los textos para niños y niñas que aún no saben leer deberá responder a diversos textos auténticos de circulación social. Recordar que, según Alejandra Paione: una buena biblioteca incluye materiales desafiantes por lo que comunican, por cómo lo dicen y están editados, por las posibilidades que ofrecen al lector... Una buena biblioteca evita textos o versiones de textos “simplificados” con el pretexto de haber sido “escritos para niños”, que muchas veces empobrecen el lenguaje y no colaboran en la ampliación de conocimientos sobre el mundo ni en la construcción de sentidos posibles.

Los textos infantiles ampliamente ilustrados les permiten descubrir que en los libros, el mundo que les rodea, está expresado a través de imágenes y palabras. Esta interrelación imagen y texto de los libros favorece el uso de la imagen para la construcción del sentido, para su interpretación. De igual manera, la lectura frecuente de textos literarios narrativos propicia la adquisición de la conciencia narrativa, que comienza a desarrollarse desde los primeros contactos con la literatura en forma oral, para luego avanzar en un conocimiento gradual sobre las características formales del texto narrativo mediante la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes.

En los textos literarios la función de las imágenes varía según el tipo de relación que se establece con el texto. En algunas obras el texto lleva el peso de la historia y las imágenes no modifican el desarrollo de la misma (aunque inevitablemente, el ilustrador siempre plasma su interpretación de lo escrito). En otras, la importancia de las ilustraciones es mayor ya que desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la historia, tal como sucede en los “libros álbumes” en donde la interacción entre texto e imagen resulta un factor determinante para que los lectores construyan sentido.

Es pertinente incluir textos que contengan sólo imágenes para que los niños puedan construir sus propias historias e intercambiar con sus pares las posibles interpretaciones que se pueden tejer a partir de una misma imagen. A estos textos los niños pueden acceder por sí solos. Ahora bien conviene incluir además, aquellos que por su extensión y complejidad requieren ser mediados por la lectura del docente. Incorporar a la biblioteca de aula distintas versiones de los cuentos clásicos les ofrece oportunidades de comparación acerca de cómo se usa el lenguaje para contar los mismos hechos.

Los libros que se dirigen a los niños y niñas que se hallan realizando este proceso, deben limitar la complejidad de sus historias si se espera que sean entendidas. Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras. Esta economía de medios puede lograrse a través de diferentes recursos utilizados en los libros para primeros lectores (Colomer, 1997).

A fin de facilitar la interpretación de las historias, el texto debe caracterizarse por: presentar condiciones simples de enunciación; presentar secuencias bien organizadas; presentar repeticiones, rimas internas para que los pequeños lectores, una vez hecho el esfuerzo de haberlas





leído por primera vez, puedan reconocerlas de un vistazo cada vez que vuelven a aparecer; emplear diálogos directos y pocos textos explicativos; emplear imágenes que contribuyan a aclarar y completar sentidos.

## PLANES LECTORES Y ORGANIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE LECTURAS

La frecuencia de la lectura de obras suele plantearse en los siguientes términos en el plan lector: la narración o lectura de cuentos por parte del docente una o más veces por semana; la lectura en voz alta por parte del maestro dos o tres veces por día; la lectura colectiva de los alumnos con atención al aprendizaje de la lectura y a la interpretación de la obra; la exploración/lectura por parejas e individual en tiempo creciente (de cinco minutos iniciales a media hora); un tiempo reservado a compartir libros en el que los alumnos y alumnas presenten sus argumentaciones o lean fragmentos de los libros que leyeron solos; entrevistas quincenales de pocos minutos sobre los libros que ha mirado o leído individualmente; edición de las propias producciones de los niños: dictadas al docente, escritas por ellos, ilustradas.

María del Pilar Gaspar en: *Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial* propone tres formas de organización para el abordaje de los libros de literatura en las aulas de Primer Ciclo: la lectura de libros mediante un itinerario, mediante el cual un libro lleva al otro; el proyecto de lectura y escritura, que si bien culmina con un producto, también puede caracterizarse por incluir itinerarios, es decir, dar seguimiento a un personaje, a un tema, a un ambiente, a un autor... y la secuencia de único libro.

## ITINERARIO

Según Gaspar, el itinerario, como su nombre indica, supone que en el aula se escogen diversos textos que tienen algo en común. Señala que, por lo general, cuando un lector lee y escoge por sí mismo qué leer cuando termina un libro, normalmente (y los niños más) quieren leer otro libro que se relacione con aquel que leyó por algún motivo. Narra que los niños van a las bibliotecas y dicen: “quiero otro como éste”. Ese “otro como éste” indica que un lector va desarrollando un camino, una propia bitácora de lectura, y muchas veces vuelve sobre lo mismo, entendido “lo mismo” de muchas maneras posibles.

Algunas posibilidades de itinerarios:

- Seguimiento a un personaje o tipo de personaje: piratas, osos, príncipes y princesas (en cuentos tradicionales y no tanto), malvados de los cuentos, los caballeros, entre otros.
- Seguimiento a un autor, para imaginar un poco los mundos que le interesa crear e introducirse en estilos, modos de contar, voces, etcétera., que cada autor construye en sus textos.
- Seguimiento a lugares específicos donde se desarrollan los hechos, por ejemplo, cuentos de bosques, de desiertos, cuentos de mar, cuentos con ciudades o con pueblos pequeños.
- Seguimiento a un género literario, por ejemplo, poesías, o buscar cuentos que son cartas o que incluyen cartas (cosa que a los niños les encanta, porque es una manera de entrometerse ilusoriamente en el mundo interior de los personajes).





- Seguimiento a una estructura o juego del lenguaje específico, por ejemplo: leer cuentos encadenados, cuentos con reiteraciones, cuentos en los que el número tres es estructurador (tres hijos, tres hermanos, tres intentos, tres objetos que se encuentran).<sup>12</sup>

## PROYECTO

Un proyecto implica una producción final (un escrito, una dramatización, una exposición, una muestra) que se anticipa a los alumnos desde el comienzo. Así, se espera que se motiven a encararlo y se involucren activamente a lo largo de todo el proceso. Esta producción final es un punto de llegada que genera entusiasmo por la tarea a la vez que reordena las prácticas de lectura y escritura en función de un propósito final. Cuando hablamos de este “producto final”, hablamos del propósito que les planteamos a los niños. Otra cuestión son los propósitos del docente, los propósitos de enseñanza, que suponen unos contenidos específicos que es necesario delimitar.

Los proyectos en torno a las narrativas involucran:

- Variadas escrituras intermedias que sirven, en muchos casos, de insumos para escrituras posteriores. Por ejemplo, elaborar distintas listas, completar variados cuadros, organizar agendas de lecturas, producir glosarios, tomar apuntes...
- Escrituras para publicar, por ejemplo, escribir una nueva versión de un cuento con brujas, producir una galería de personajes de los cuentos (los lobos y sus “presas”), escribir un nuevo episodio de un cuento popular...

Veamos los pasos principales del proyecto: *Reescritura de cuentos con lobos*, reseñado por Diana Grunfeld:

- Lectura por parte del docente de la versión de “Caperucita Roja” de Perrault y de la versión de los hermanos Grimm.
- Lectura por parte del docente de información sobre Charles Perrault y sobre los hermanos Grimm, y elaboración colectiva de un apunte por dictado al docente.
- Lectura de los niños por sí mismos de algunos pasajes del cuento.
- Elaboración de un cuadro comparativo de semejanzas y diferencias entre las versiones leídas.
- Escrituras intermedias relacionadas con el proyecto.
- Escrituras para publicar relacionadas con el producto del proyecto.
- Reescritura colectiva del cuento en varias sesiones.
- Edición sencilla del cuento para que, de ser posible, cada niño conserve su ejemplar.<sup>13</sup>

12 Gaspar, María del Pilar. *Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

13 Grunfeld, Diana. *La enseñanza de la lectura y la escritura / Cinthia Kuperman ... [et.al.] ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.





## SITUACIONES DE LECTURA POR SÍ MISMOS EN EL CONTEXTO LITERARIO

Ahora bien, esa interrelación entre lectura del docente y lectura de los niños por sí mismos puede darse en secuencias didácticas más cortas. Analicemos este ejemplo de situación didáctica con historietas que ofrece Delia Lerner para dar respuesta a la pregunta: ¿En qué condiciones es posible que lean –y que, al hacerlo, aprendan a leer– los niños que aún no leen en el sentido convencional del término?

Las situaciones de lectura de los niños por sí mismos están planteadas de tal modo que el texto resulta más o menos previsible para ellos, por varias razones como el que: pueden apoyarse en un contexto –imagen, portador, contexto lingüístico– a partir del cual hacen anticipaciones sobre lo que está escrito en el texto; disponen de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas; los han construido previamente (por sí mismos o a partir de los proyectos anteriores); el proyecto en curso se hace cargo de la construcción de conocimientos permanentes.

En el desarrollo de la siguiente secuencia didáctica en que los niños leen historietas con el propósito de hacer un libro de historietas escogidas por ellos, se interrelacionan, como hemos dicho, las dos modalidades de lectura: por el docente y por los niños:

- Fase 1.** Introducción: ¿Cómo se llama la historieta? ¿Quién es su autor? ¿De qué se tratará?
- Fase 2.** La maestra lee el parlamento de un personaje y pide a los niños que lean la réplica del otro personaje [en dos cuadritos sucesivos].
- Fase 3.** Los niños leen por sí mismos el desenlace de la historieta.
- Fase 4.** Discusión: ¿Qué opinan de esta historieta? ¿La elegimos o no? ¿Por qué?<sup>14</sup>

Las situaciones de lectura y de escritura del niño por sí mismo en el contexto literario están interrelacionadas y son múltiples y diversas, tales como: escribir su nombre para inscribirse en una sesión o grupo de lectura; escribir su nombre para elegir el texto que quiere leer; leer y escribir los datos de un registro de préstamo; registrar el préstamo de libros mediante el listado de títulos; listar las características de los personajes de los cuentos; ilustrar y escribir la portada y la página final o contraportada del libro; completar fichas de obras; escribir una ficha de recorrido lector; listar nombres de personajes de cuentos leídos; completar cuadros acerca de los personajes; producir una galería de personajes y escribir sus nombres; escribir recomendaciones de obras; escribir listados de palabras de un mismo campo semántico a partir de la lectura de un texto literario; escribir listados de familias de palabras que aparezcan en un fragmento del cuento...

En el caso de situaciones de lectura de los niños por sí mismos de un cuento se procura que cada pareja de niños o todos los niños tengan en sus manos un ejemplar. ¿Cuáles intervenciones hace el docente para propiciar avances en los niños que todavía no leen de modo convencional? El docente hará intervenciones que requieran localizar partes significativas del texto completo: fragmentos, frases o palabras. Puede solicitar que localicen en la portada el título del cuento. Luego, lo escribe en la pizarra y les pide que localicen una de las palabras del título. Si no pueden

<sup>14</sup> Lerner, Delia. *Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir* / María Luz Flores ; Delia Lerner ; Sara Melgar ; coordinado por Fernanda Benítez y Mercedes Potenze. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.





hacerlo les ofrece otras palabras conocidas para que comparen la longitud de la escritura, cómo comienza, cómo termina y promover así avances en la adquisición de la lectura y escritura. Cuando localicen las palabras solicitadas, el docente les pregunta: ¿Cómo lo hicieron?

Después, elija alguno de los párrafos que enumeran las acciones que se iban realizando en la historia y proponga su relectura. A veces, si usted lo escribe en el pizarrón, los niños pueden ir y volver del pizarrón al texto y se facilita que realicen los ajustes que solicita. A fin de que localicen la acción solicitada, ofrézcale pistas. Aquí dice tal expresión y la lee. Luego les pregunta: ¿Desde dónde hasta dónde dice tal expresión? ¿Dónde dice tal palabra en esa expresión?

Puede también señalar: en esta historia, el personaje repite muchas veces la palabra tal, búsqüenla y márküenla. Tal expresión a veces dice de una manera y a veces de otra: ¿Cuál es cuál? ¿Cómo se dieron cuenta?

En relación a la ilustración puede decirles: en la ilustración aparecen muchos animales. ¿Están escritos sus nombres en esta página?, ¿los de todos? Busquemos primero un nombre, ¿con cuál empezamos? Escriba en el pizarrón, uno debajo del otro, ratoncito, gato, perro, chivo y pregunte: ¿Cuál es cuál?; ¿Cómo hicieron para saberlo?; ¿En qué se fijaron?

## LOS TEXTOS LITERARIOS INCLUIDOS EN EL CURRÍCULO DEL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO: CUENTOS, FÁBULAS E HISTORIETAS Y SU FUNCIÓN

El currículo incluye textos literarios narrativos como el cuento, la fábula y la historieta. No obstante eso no significa que, a través de la biblioteca de aula no se realicen prácticas de lectura y escritura de textos poéticos de la tradición oral, sino que, por el contrario, resulta imprescindible hacerlo para completar la experiencia estética y cultural que proporciona la literatura infantil en este ciclo. Analicemos, ahora, los rasgos peculiares de los textos narrativos.

### LOS TEXTOS NARRATIVOS

Narrar es relatar o contar hechos o acontecimientos. Los niños producen narraciones sencillas y breves desde muy pequeños. Sin embargo, al ingresar a la escuela no todos han tenido oportunidades de aprender a comprender y producir narraciones extensas y completas. Para ayudar a los niños a comprender narraciones es necesario que los maestros conozcan las principales características de este tipo de texto.

En las narraciones:

- Siempre hay personajes –de la realidad o de ficción– que realizan acciones.
- Los hechos que se narran ocurren a lo largo del tiempo, por lo tanto, la narración tiene organización temporal.
- Los personajes tienen un objetivo o propósito que cumplir, y muchas veces desarrollan un plan para llevarlo a cabo.
- Entre los diferentes hechos que se suceden, suele haber relaciones causales, esto es, que unos hechos causan o producen otros.





Por otro lado, las características de los textos literarios aparecen expuestas en el siguiente cuadro:

### Textos Literarios

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS	
<b>FUNCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inducir al lector sentimientos y emociones especiales.</li> <li>• Entretenimiento y diversión.</li> <li>• Comunicar fantasías o hechos extraordinarios.</li> <li>• Recuerdo de acontecimientos y emociones vividas por el grupo o por uno mismo.</li> <li>• Transmitir valores culturales, sociales y morales.</li> </ul>
<b>MODELOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuentos, narraciones, leyendas...</li> <li>• Poesía, refranes, canciones, adivinanzas...</li> <li>• Teatro, títeres...</li> <li>• Cómic y tebeos.</li> </ul>
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórmulas establecidas de principio y fin (Había una vez... Colorín colorado...)</li> <li>• Descripción de personajes y situaciones, ambientes...</li> <li>• Narración de hechos vividos o fantásticos.</li> <li>• Comunicación de sentimientos y emociones.</li> </ul>
<b>FORMATO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de texto e imagen en forma de libro, con portada...</li> <li>• Valor de la puntuación, para diferenciar la narración del diálogo, por ejemplo.</li> <li>• Poesía: organización en versos, estrofas, Caligramas...</li> <li>• Posible utilización con otros recursos expresivos: teatro, música, danza, audiovisuales...</li> </ul>
<b>GRAMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuentos y narraciones: formas sintácticas en 3ª persona. Verbos en pasado.</li> <li>• Formas de discurso en 1ª persona: diálogos. Figuras literarias...</li> <li>• Poesía: frecuente alteración de las estructuras sintácticas habituales. Efectos de rima, estilo, figuras...</li> </ul>
<b>PROCEDIMIENTOS DE LECTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura silenciosa y personal.</li> <li>• Importancia de la entonación en la lectura en voz alta, recitado, etc.</li> <li>• Identificación del esquema narrativo: situación, nudo y desenlace.</li> <li>• Identificación de recursos literarios especiales (estilo, figuras, léxico...)</li> </ul>

**Fuente:** Curto, Luís Maruny; Ministral 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





En el caso de los textos narrativos, si bien los principales elementos enumerados antes están presentes en todos los relatos, el modo en que se los organiza difiere de un texto a otro, por lo que algunos tienen una estructura más compleja que otros. Los textos más sencillos son aquellos en los que los hechos que se narran siguen el orden temporal, es decir, están relatados en el orden en que ocurrieron: el comienzo de la acción, el conflicto y la resolución. Las narraciones que presentan esta organización se denominan narraciones canónicas y son las más fáciles de entender. Un ejemplo de un cuento canónico es “*El pez plateado*”.

Cuento	Categorías	Descripción
Había una vez un gran pez plateado que se llamaba Luis y vivía en un lago cerca del bosque.	Escena	Introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico o temporal.
Un día, Luis estaba nadando en el lago cuando vio una lombriz gorda y jugosa en el agua.	Evento inicial	Acción/es, evento/s o suceso/s que causa/n o inicia/n una respuesta en el protagonista.
A Luis le parecían deliciosas las lombrices y sintió ganas de comérsela.	Respuesta interna	Emoción, cognición y/o propósito del protagonista.
Entonces nadó hasta donde estaba la lombriz y le dio un mordiscón.	Intento	Acción/es del protagonista para lograr el propósito.
De pronto Luis sintió que lo arrastraban fuera del agua. Lo había atrapado un pescador.	Consecuencia directa	Acción/es o evento/s que marcan el logro o el fracaso del protagonista.
Luis se sintió muy triste y pensó que tendría que haber tenido más cuidado.	Reacción	Emoción, cognición o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

**Fuente:** El análisis del cuento, realizado sobre la base a las categorías de Stein y Glenn, está tomado del libro de Ana María Borzone de Manrique, *Leer y escribir a los 5 años*. Aique, Buenos Aires, 1994.

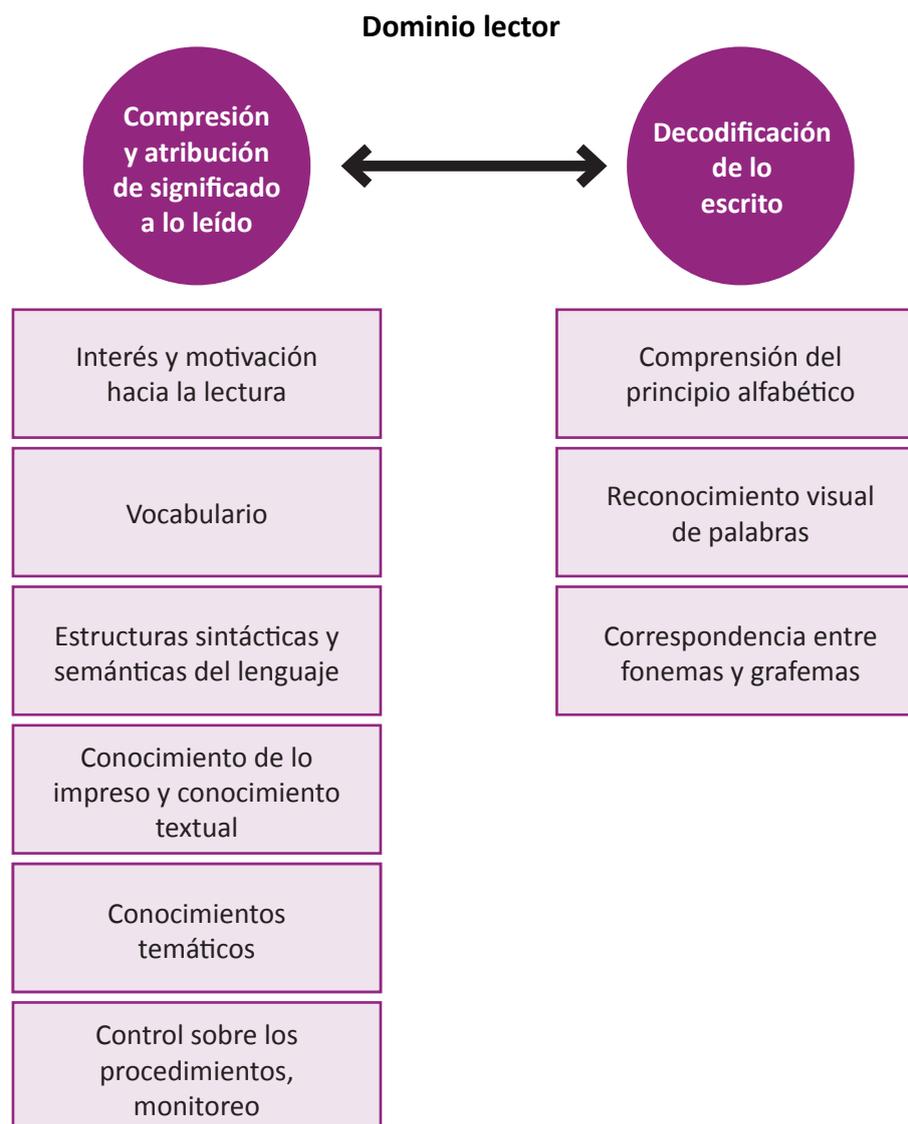
## ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Nos interesa ahora, focalizarnos en estrategias de comprensión y producción de cuentos, en cuáles aspectos son relevantes para lograr competencias de lectura y escritura, avanzar de manera gradual y progresiva en el dominio de las capacidades relacionadas con estos procesos.

Según Malva Villalón, un aprendizaje efectivo de la lectura involucra el desarrollo de los siguientes aspectos:



- Interés sostenido y motivación hacia la lectura con distintos propósitos.
- Vocabulario: conocimiento y uso del significado de las palabras.
- Estructuras sintácticas y semánticas del lenguaje: conocimiento de las relaciones entre las palabras, que complementa el conocimiento de su significado.
- Conocimiento de lo impreso y conocimiento textual: abarca los diferentes tipos de texto y de las formas características de presentación de los textos escritos.
- Conocimientos temáticos: el volumen de conocimientos que el lector tenga acerca del contenido tratado en el texto es un componente fundamental en el proceso de comprensión.
- Control sobre los procedimientos aplicados, monitoreo de la comprensión y revisión de los errores.

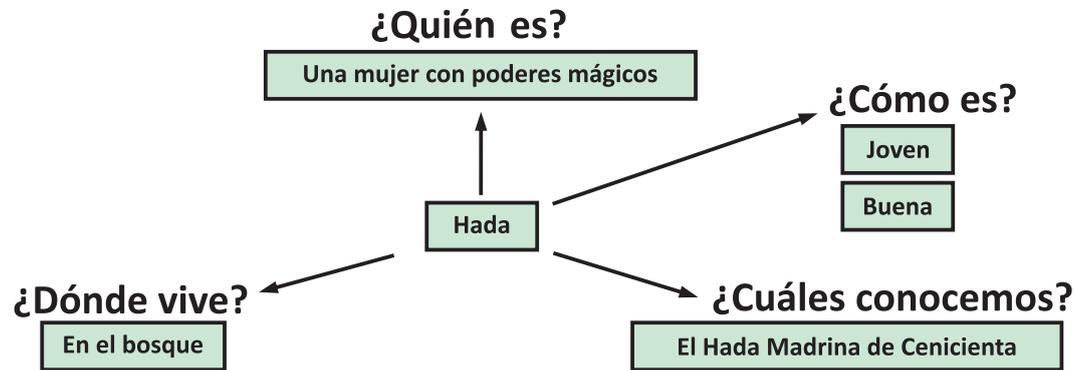


**Fuente:** Villalón, Malva. Ziliani, María Eugenia. Viviani, María Jesús. *Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil*. Dirigido a educadores y/o técnicos de jardines infantiles administrados por JUNJI e Integra. Chile. 2009.

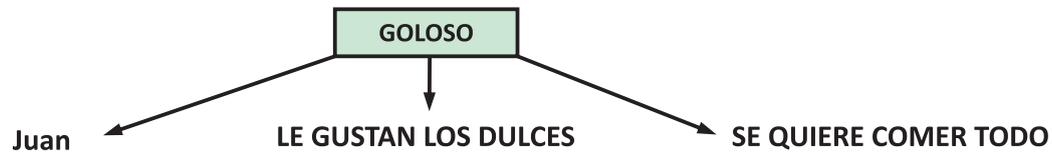


Por su interés, destacamos entre los elementos relacionados a la comprensión y atribución de significado a lo leído, algunas estrategias valiosas de ampliación del vocabulario: el mapa de la palabra, la tarjeta de la palabra, el mapa semántico, entre otras. Veamos algunos ejemplos:

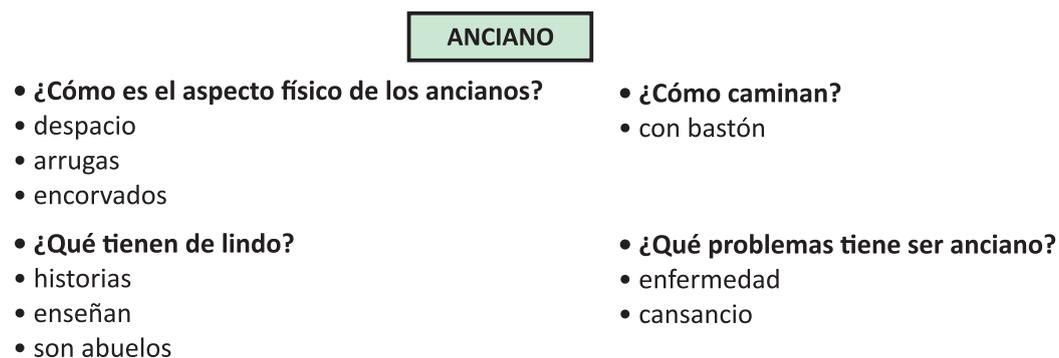
El mapa de la palabra:



La tarjeta de la palabra:



El mapa semántico



**Fuente:** Propuesta No 1 EGB 1. Lengua - Segunda serie. Ministerio de Educación. Argentina. 2008.





Además de los aspectos antes mencionados, Malva Villalón detalla otras destrezas del dominio lector relacionadas con el reconocimiento de palabras:

- La comprensión del principio alfabético, es decir, de la forma en la que los sonidos del habla se representan a través de las múltiples combinaciones de un número limitado de signos gráficos, en todas las lenguas alfabéticas, entre las que se incluye el castellano.
- El establecimiento de la correspondencia entre los fonemas, las unidades sonoras de menor tamaño, y los grafemas que los representan gráficamente es el proceso en el que se basa la decodificación del texto. La relación entre el resultado de la decodificación y la información léxica disponible permite reconocer las palabras leídas.
- El reconocimiento visual de palabras: la decodificación se facilita a través del reconocimiento visual de palabras que se hacen frecuentes a través de la práctica de la lectura. Este reconocimiento visual es un componente importante en el grado de fluidez de la lectura, aumentando la velocidad y disminuyendo el esfuerzo requerido en la tarea de reconocimiento, lo que permite que los recursos cognitivos del lector se concentren en la tarea de comprensión.

En síntesis, puede afirmarse que, el dominio lector no es solamente una cuestión técnica de conversión de las letras en sonidos que se unen para formar palabras y frases ya que en esta perspectiva existe el riesgo de perder de vista aspectos fundamentales de la comprensión lectora. Entre estos destacamos: la capacidad de extraer significado del texto, el propósito de la lectura, el desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento del área de contenido abordado en el texto y de las características de los textos mismos.

En el caso de la escritura de narraciones, todo lo que se ha leído en clase sirve como punto de partida y universo de referencia para crear y recrear historias: escenarios, situaciones, personajes, vocabulario.

¿Cómo organizar la escritura colectiva de textos? Las primeras situaciones de escritura colectiva de textos son aquellas en las que los alumnos le dictan al docente y este escribe a la vista de todos en el pizarrón.

Al iniciar, los niños discuten el propósito del texto con orientación del docente y se ponen de acuerdo en lo que van a escribir. Entre todos, expresan un borrador oral. En el caso de los cuentos, durante la planificación, los niños dictan al docente los principales hechos ocurridos en el cuento, sus núcleos narrativos. Luego, durante la escritura, el docente escribe, lentamente y a la vista de todos, lo que le dictan uno o varios niños. El propósito que se persigue es que los niños conozcan y apliquen al escribir las características del texto narrativo, aunque sea de manera intuitiva. El docente sostendrá una interacción reflexiva: ¿Por dónde comenzamos? ¿Escribimos un título? ¿Cómo comienzan los cuentos? ¿Qué sucedió al inicio? ¿Qué conflicto se le presentó al personaje? ¿Cómo se resolvió? Al final, revisan el contenido de la historia de acuerdo a los núcleos narrativos previstos para después revisar aspectos formales del cuento: fórmulas de inicio y cierre, adjetivos para caracterizar personajes; verbos en pasado del narrador y en presente durante el diálogo...





De esta manera, los niños van comprendiendo las características del género cuento. Además aprenden que la escritura es lenguaje, que hay una direccionalidad fija de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). En este proceso el docente comenta o pregunta acerca de algunas decisiones que toma respecto de la relación oralidad-escritura: la separación de palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas, la ortografía, el vocabulario que elige a partir de lo expresado por los niños. La última etapa consiste en la lectura, discusión y corrección de la versión que está a la vista de todos. Finalmente, según el propósito con que se haya escrito el texto los niños pueden copiar la versión final en el cuaderno.

Del mismo modo que proponemos la escritura de textos literarios narrativos es necesario diseñar actividades en la que los niños escriban palabras y oraciones a fin de que avancen hasta dominar el principio alfabético de la escritura.

¿En qué contextos se escriben palabras? Para generar situaciones de escritura de palabras, se puede proponer la escritura de listas que surgen de la lectura de cuentos, o respuestas, por ejemplo, a adivinanzas que se hayan leído o a preguntas formuladas por alguno de los niños. La escritura de listas tiene la gran ventaja de ofrecer contextos que dan sentido a las palabras. Al mismo tiempo, permite trabajar con vocablos que conforman un campo semántico, es decir que guardan entre sí una relación de sentido.

Las respuestas a adivinanzas permiten, en el marco de una situación de juego con el lenguaje, concentrar la atención en la escritura de una sola palabra. Del mismo modo sucede con la escritura de epígrafes, en los que se trata de escribir oraciones. Otra instancia de escritura de palabras o frases es aquella en la que, en situación colectiva, se escribe en el pizarrón a la vista de todos. Toda la clase, junto con el docente, conversa sobre la escritura de una palabra. En esa conversación pueden surgir algunas preguntas como estas: ¿quién se anima a escribirla? ¿Cómo empezamos? ¿Cuál es la que sigue? ¿En dónde la escribimos? ¿Dónde podemos buscar cómo se escribe la que va ahora? ¿Terminó la palabra? ¿Dónde dejamos un espacio?

El proceso de escritura puede aprenderse en los talleres. Los niños pequeños también pueden participar en talleres de escritura de textos narrativos. En las primeras situaciones de escritura de textos en el taller, es importante que el maestro proponga escribir un cuento similar a otro que ya conozcan. Si se trata de un hada distraída, pensar en otros incidentes que le puedan suceder a otra hada que suela olvidar cosas importantes. Si se trata de un pirata aventurero, inventar una nueva aventura que le ocurre al encontrar un delfín amistoso mientras navega por mares desconocidos...

Oriente luego a los niños, explicándoles que antes de escribir el cuento, lo planificarán, es decir, conversarán acerca del propósito por el cual lo escriben, decidirán quiénes son los personajes del cuento y lo que les ocurrirá. Después les dirá que para que éste resulte organizado y coherente, se debe pensar en aspectos como: por dónde se comienza, qué información se incluye, en qué orden, cómo se termina. Durante la escritura de borradores deben aprender que todo texto requiere de correcciones. Organice siempre las sesiones de revisión de textos tomando en cuenta lo que dice: ¿Hemos incluido todo lo que queremos decir? ¿Utilizamos palabras para decir las cualidades de los personajes? ¿Creen que está bien así? ¿Utilizamos palabras para ordenar las





acciones del cuento e indicar qué ocurrió primero, qué después? ¿Qué les parece si aquí, al final de esta idea, colocamos un punto?...

## **EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD QUE FORMAN A LOS NIÑOS COMO LECTORES Y FAVORECEN EL QUE ESCRIBAN EN TORNO A LO LITERARIO**

Desde la perspectiva comunicativa y constructivista lo que se pretende en relación con la evaluación, es poner el énfasis en evaluar de la misma forma como se aprende, dar prioridad a los avances de los estudiantes –en concordancia con el proceso de aprendizaje-, en relación con sus lecturas y escrituras, así como en cuanto a su participación a través del habla y la escucha.

Son diversos los aspectos a considerar en la evaluación del proceso que se da a través de la oralidad y la escucha. Desde la participación, la exposición frente a los otros, la dicción, la expresión paralingüística, la claridad, pertinencia, dominio del tema, calidad de lo expresado, hasta el control del tiempo, por enunciar algunos indicadores a considerar. Ahora bien, para poder evaluar, la oralidad y escucha en el aula, será necesario que se diseñen propuestas de diálogo en pequeños grupos, donde sea posible sostener estas prácticas con frecuencia para sistematizar el uso de distintos registros adecuados a diversas circunstancias, de manera individual, grupal, colectiva, con el docente, con otros mediadores.

La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla entre otros).

La escucha comprensiva y producción de textos narrativos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales)... La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.

La evaluación de la lectura, fundamentalmente consiste observar el alcance de las estrategias y habilidades necesarias para leer de manera comprensiva como uno de los objetivos primordiales de la capacidad de aprender de manera autónoma.

El docente debe registrar los avances de sus alumnos durante la exploración asidua de variados materiales escritos, la lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios; de poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos, entre otros.

El docente debe observar si el estudiante es capaz de realizar lecturas autónomas de palabras, lectura de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).





En relación con la escritura conviene prestar atención a las posibilidades de sus alumnos para la búsqueda de ideas, organización y redacción, así como para la corrección y revisión. Este proceso de escritura se iniciará con destrezas que desarrollan en colaboración con otros. Durante la revisión de las escrituras de los niños de este ciclo se priorizará el contenido y no la forma, ya que el primero ayuda a construir e interpelar significados y sentidos.

El docente debe registrar la participación de sus estudiantes durante la escritura asidua de textos literarios narrativos en forma autónoma o en colaboración con el docente (si son capaces de discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro – dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida–, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones).

El docente debe tomar nota acerca de la posibilidad de sus estudiantes de escritura autónoma de palabras y oraciones que conformen textos conocidos, respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto. También debe evaluar la participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para determinar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

