

PROPUESTAS PARA EL AULA

es una colección destinada a docentes, integrada por un conjunto de cuadernillos que presentan actividades correspondientes a las distintas áreas disciplinares y a los distintos ciclos de enseñanza.

Las actividades han sido diseñadas a partir de una selección de contenidos relevantes, actuales y, en algunos casos, contenidos clásicos que son difíciles de enseñar.

Las sugerencias de trabajo que se incluyen cobran sentido en tanto sean enriquecidas, modificadas o adaptadas de acuerdo a cada grupo de alumnos y a los contextos particulares de cada una de las escuelas.

Índice

Introducción	2
Propuestas didácticas	
Nº 1: Libros y lectores en la biblioteca de la sala	4
Nº 2: Leer el propio nombre	8
Nº 3: Escribir el propio nombre	12
Nº 4: Leer para saber más sobre un tema	14
Nº 5: "Escribir en voz alta"	16
Nº 6: Tomar el lápiz para escribir	20
Síntesis	26

Introducción

La reformulación de los propósitos y contenidos de la lectura y escritura en el Nivel Inicial pusieron en estado de discusión sus prácticas habituales de enseñanza. En el marco de estas discusiones didácticas, algunas voces alertaban sobre posibles malos entendidos: el temor –muchas veces fundado– de "primarizar" el jardín.

La inclusión de los alumnos como participantes activos de la cultura escrita, es una responsabilidad institucional compartida por el Nivel Inicial y la Educación Básica. Desde hace muchos años se reconoce que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia mucho antes de que los niños ingresen a la escuela y que el jardín es un ámbito fundamental para que dichos procesos sean objeto de trabajo con los alumnos. La investigación y experiencia didáctica ha demostrado que los docentes de todas las salas pueden iniciar a los niños en las prácticas de los lectores y escritores y advertir –aún frente a respuestas muy alejadas de lo convencional– los resultados de dichas enseñanzas.

Lejos de constituirse en una práctica ocasional y no planificada, enseñar la lengua escrita en el jardín significa que el maestro trabaja los contenidos de manera sistemática, con continuidad, orientado por claros propósitos didácticos.

Pero compartir esta responsabilidad con la escuela, no supone que el jardín asuma una modalidad "escolar"; por eso, **introducir a los niños en la cultura letrada no significa escolarizar la institución**. Tanto la organización particular de sus tiempos y espacios de enseñanza como las expectativas en cuanto a lo que deben aprender son diferentes.

A diferencia de la escuela, no es propósito del nivel que los alumnos egresen leyendo y escribiendo de manera autónoma, que accedan a leer convencionalmente y a escribir alfabéticamente. La responsabilidad del jardín reside en garantizar las oportunidades de enseñanza para que los niños puedan aprender todo lo posible en interacción con otros y con materiales escritos, con la intervención permanente del docente, desde los saberes que poseen y procurando su transformación.

Pero al mismo tiempo que se reconocen las particularidades de cada nivel, es indispensable garantizar entre el jardín y la escuela algunas continuidades. Tal como resulta deseable que suceda en la Educación Básica, para comunicar las prácticas sociales de lectura y escritura, el jardín propone a los niños situaciones de enseñanza donde se lean y escriban textos completos, variados y de circulación frecuente. Situaciones de producción e interpretación con claros destinatarios y propósitos comunicativos, que planteen a los niños problemas ante los cuales sea necesario buscar soluciones diversas; propuestas que, leyendo y escribiendo, permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos en las situaciones de clase y posibiliten reflexionar y transformar lo producido. En estas situaciones didácticas, los niños confrontan sus ideas con las de otros compañeros, del docente y con distintos materiales escritos.

Tal como se advierte, las propuestas de trabajo en las distintas salas evitan reproducir ciertas prácticas de enseñanza de amplia tradición escolar que, por cierto, la escuela también desea abandonar: enseñar a leer decifrando, enseñar a escribir reproduciendo una y otra vez letras, sílabas o palabras aisladas y sin sentido; leyendo y escribiendo textos que poseen sólo las letras enseñadas y que se transforman en escritos que existen únicamente en la institución.

En todos los casos, leer y escribir en el jardín se presenta con sentido para los alumnos, en contextos donde estas prácticas resultan pertinentes. Desde esta perspectiva, las propuestas de enseñanza que se ofrecen en este material constituyen algunas opciones posibles entre muchas otras. Son situaciones que, con mayor o menor tradición en el nivel, han sido probadas por muchos docentes con niños de distintas edades y en diversos contextos sociales.

Las Propuestas N° 1, 2 y 4 proponen diferentes situaciones de lectura.

- La Propuesta N° 1 –**LIBROS Y LECTORES EN LA BIBLIOTECA DE LA SALA**– valoriza el espacio de los libros y de la circulación e intercambio sistemático de lecturas y opiniones sobre los textos; sugiere situaciones donde se brinde a los niños la posibilidad de escuchar narraciones y lecturas por el maestro y donde, al mismo tiempo, se garanticen espacios personales y con los compañeros para hacer oír la propia voz al intentar leer e intercambiar sobre lo leído.
- En la Propuesta N° 2 –**LEER EL PROPIO NOMBRE**– la lectura aparece asociada al reconocimiento de nombres. En estas situaciones se describe cómo, con ayuda del maestro, los niños logran enfrentar el desafío de leer por sí mismos procurando coordinar diversas informaciones.
- Del mismo modo, la Propuesta N° 4 –**LEER PARA SABER MÁS SOBRE UN TEMA**– la lectura se presenta como una actividad cooperativa entre niños y docente, en este caso, explorando diversos materiales bajo el propósito de localizar la información buscada.

Las Propuestas N° 3, 5 y 6 desarrollan situaciones de escritura.

- La Propuesta N° 3 –**ESCRIBIR EL PROPIO NOMBRE**– presenta la escritura del nombre en situaciones de copia con sentido, es decir, en situaciones de producción donde ésta resulta pertinente.
- En la Propuesta N° 5 la escritura aparece "de la mano" del docente. "**ESCRIBIR EN VOZ ALTA**" significa aquí dictar al maestro, una práctica que abre interesantes espacios de discusión acerca de qué escribir y cómo organizar el lenguaje para que quede escrito.
- La Propuesta N° 6 propone a los niños **TOMAR EL LÁPIZ PARA ESCRIBIR** por sí mismos. En estas situaciones de producción, al mismo tiempo que resuelven problemas vinculados con la organización del lenguaje escrito, ponen a prueba y tienen oportunidades de transformar sus ideas acerca del sistema de escritura.

Tanto la oralidad como la escritura son contenidos relevantes en el Jardín de Infantes. Cabe señalar que, dada la brevedad del material, la oralidad no ha sido objeto de desarrollos didácticos en esta serie. Su presencia, sin embargo, puede reconocerse en uso bajo diversos propósitos en las distintas situaciones planteadas, lo cual no excluye la necesidad de situaciones específicas.

LIBROS Y LECTORES EN LA BIBLIOTECA DE LA SALA

La sala de Jardín de Infantes puede constituirse en una comunidad de lectores, un lugar donde existan espacios sistemáticos de interacción entre alumnos, docentes y materiales de lectura. A través de estos espacios se busca que los niños tengan múltiples oportunidades de interacción con diversidad de géneros y subgéneros, autores, ilustradores, colecciones, editoriales, etc. También son espacios donde circulan comentarios y recomendaciones entre los alumnos y el docente y de los alumnos entre sí, con el propósito de profundizar y ampliar los horizontes de los pequeños lectores.

Al generar momentos de encuentro de los niños con los libros, se facilita que los pequeños vayan construyendo una manera personal y, al mismo tiempo, compartida de vincularse con los textos. Cuanto más pequeños son los niños, más necesario resulta poner en evidencia la preparación de un ambiente especial para la lectura. De este modo, progresivamente, serán capaces de procurarse espacios personales con los libros¹. Al finalizar cada situación, se solicita la colaboración de los niños para ordenar los libros. Para esta tarea pueden designarse parejas de alumnos que oficien de bibliotecarios y que –ayudados por su docente– organicen los libros en la biblioteca de la sala o los lleven a la biblioteca del jardín. Se trata de que puedan asumir responsabilidades ligadas al cuidado de estos bienes culturales.

Algunas situaciones e intervenciones posibles²



Exploración e intercambio

- Proponer a los alumnos sentarse en ronda una vez que el docente haya seleccionado entre los libros de la biblioteca –de sala o institucional– una cantidad más o menos equivalente al número de alumnos presentes³. Es conveniente colocar los libros con la portada hacia arriba, si es posible sobre una alfombra o mesa previamente preparada. La docente va nombrando los libros e indicando algunos datos, cuidando que la situación no se torne rígida. Este momento tiene el propósito de poner a los niños en contacto con títulos, autores, ilustradores, editoriales. En los grupos de niños más pequeños se podrían nombrar dos o tres títulos en cada sesión de intercambio e ir nombrando algunos nuevos cada vez que se reitera la situación.

1. Graciela Montes –refiriéndose a la vinculación entre lectura y juego– habla de "Una puerta. La ocasión. Un lugar y un tiempo propicios... Y no sólo el espacio en el espacio sino el espacio en el tiempo. El lapso. Una cierta hora vacía. Un blanco en el sucederse de los acontecimientos... un tiempo de otro orden... Un lugar y un tiempo que se abren como hueco para dar ocasión al juego, y cierta extrañeza, cierta inquietud, como de quien va a entrar en territorios desconocidos. Montes, Graciela. *Juegos para la lectura en La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999. (Págs. 35 a 37.)

2. El orden de presentación de estas propuestas no supone progresión en el orden de presentación de las situaciones en la sala.

3. La razón de esta indicación tiene que ver con dar posibilidades de exploración individual. Si no se cuenta con materiales suficientes es posible proponer una exploración por parejas. En los casos en que los materiales de lectura son mayores que el número de alumnos se sugiere seleccionar para que no se genere una interacción excitante que resulte contraproducente con el clima de intimidad que se pretende lograr.

- 
- 
- **Proponer a los alumnos que cada uno solicite un libro para explorar y/o leer individualmente.** Es deseable que los niños se acostumbren paulatinamente a pedir los libros por su título. Es frecuente que los soliciten indicando el color o el tamaño de su portada, algún personaje dibujado en la tapa o simplemente señalándolos; ejemplo: "Dame ése...", "Yo quiero el rojo...", "Dame el de los conejitos...". Al solicitarlos por su título o parte de él, tienen oportunidad de ir conociendo datos que les permitan establecer relaciones más ricas en torno a los libros con los que se vinculan. Ejemplo: "Éste es de Federico porque es parecido al de *Federico y el mar...*", "... los de Tomasito son de Graciela Cabal, ¿cuántos hay de Tomasito?...". También suele suceder que los alumnos intenten reproducir el título correcto del libro y omitan o distorsionen algún detalle. En estos casos el docente puede valorar el intento y nombrar correctamente el libro al entregárselo. Ejemplo: "*Yo quiero el de Federico no quiere prestar las cosas*" (por *Federico no presta*). "Bueno, Sofía, ahora te alcanzo Federico no presta". En otros casos los alumnos solicitan un libro por su título correcto o aproximado y la docente, mencionando el título que corresponde, pide a otro compañero que lo identifique y se lo entregue. Ejemplo: "Ramiro quiere el libro *Nuestro planeta Tierra...* Juan Manuel ¿podrías entregárselo?...". De este modo la docente multiplica las ocasiones de los alumnos para pensar sobre cantidad y variedad de libros centrándose en sus diferentes formas de identificación: los títulos, los autores, las colecciones, etc. Al hacerlo, también pone en uso el lenguaje que se escribe dado que los títulos tienen una formulación especial tanto desde lo textual –proporciona indicios acerca del tema del libro y se enuncia con construcciones más o menos previsibles– como desde lo tipográfico –el tamaño y forma de sus letras en la portada–. Al mismo tiempo, la reflexión sobre formas estables de escritura –títulos de libros, nombres de autores, ilustradores, colecciones, editoriales– ofrecen información altamente previsible que se puede utilizar en otros momentos; por ejemplo : "¿Con cuál va 'ferretería'?, ¿Con la de Federico? Fijáte en la biblioteca que está 'Federico y el mar'".
 - **Invitar a los alumnos a mirar, interpretar y/o leer individualmente el libro elegido,** en silencio y en una postura cómoda durante unos minutos. Se trata de que los niños experimenten un momento personal en el que puedan desplegar sus posibilidades de acceso al libro. Unos pueden optar por hojearlo centrando su atención en algunas imágenes o pasajes. Otros intentan interpretar y narran para sí mismos en voz baja señalando con el dedo una posible vinculación entre partes dichas y partes escritas. Algunos pueden leer algunos fragmentos y a partir de ellos reconstruir el sentido global de la historia. Todos son intentos de construcción de sentido, algunos previos a la lectura convencional y otros más cercanos a las formas utilizadas por los lectores adultos. En esta situación el docente también lee en silencio de manera individual frente a los niños, mostrando una manera de preservar un momento de intimidad con el libro. Participar de una comunidad de lectores significa, entre otras cosas, adoptar comportamientos de lector que faciliten una experiencia emocional e intelectual con los libros. Cada lector deberá buscar sus propias maneras de establecer esa experiencia, pero no la construye solo, lo hace con otros con quienes comparte tiempos y espacios de lectura. El jardín y después la escuela pueden proveer ocasiones para que la misma se genere en quienes la desconocen y se profundice en quienes ya la experimentan desde temprana edad.

- **Proponer a los alumnos juntarse en parejas para compartir la exploración y/o lectura de un texto elegido.** Se trata de una primera instancia de intercambio de narraciones, opiniones o señalamientos acerca de los aspectos de los libros que les hayan llamado la atención. En ocasiones los alumnos se narran entre sí tomando las ilustraciones como base para elaborar su versión de la historia, en otras, conocen además su título y utilizan este saber para crear un relato más cercano a la historia que se cuenta. A veces entre los dos van reconstruyendo una historia que en otra ocasión les ha sido leída. De esta forma enriquecen sus apreciaciones personales y tiene posibilidad de compartir las propias. El docente puede sugerir que cuando compartan los materiales explorados y/o leídos lo hagan "contándolo como si lo estuvieran leyendo". De ese modo se propicia que los alumnos se esfuercen por adecuar su relato al lenguaje que se escribe. Una manera de aprenderlo antes de poder leerlo y/o producirlo convencionalmente.
- **Volver a reunirse en ronda y abrir un espacio de opinión con el grupo total sobre los textos explorados y/o leídos.** En este caso el docente también incluye sus comentarios personales, que pueden ser informales o recomendaciones más elaboradas. El intercambio entre todos los alumnos crea condiciones para la circulación de efectos, opiniones, títulos, autores e ilustradores en cantidad y variedad. En cada ocasión el docente podrá leer fragmentos de materiales a solicitud de sus alumnos o por propia iniciativa, generando de este modo deseo o curiosidad en torno a los materiales recomendados.


El maestro lee y/o narra cuentos

Destinar y organizar parte del tiempo didáctico a la lectura y/o narración de historias a los niños es una tradición en el jardín de infantes. De esa forma los pequeños acceden a una multiplicidad de mundos posibles gracias a que el docente "presta su tiempo y su voz" a los personajes de las historias y "... sólo en ese tiempo el cuento vive". Graciela Montes plantea que lo importante no son los cuentos o las novelas en sí mismas sino las consecuencias que trae habitarlas. A partir de este modelo lector los niños serán capaces después de prestar su tiempo y su voz interior a las historias. La lectura y la narración tienen fuertes vínculos entre sí porque "inauguran el contar como la llave para ir de visita a esos mundos... El acto de contar enseña a entrar y salir de la ficción. Ambos –el cuento y el contar– son solidarios, se necesitan...".⁴

Tanto en el caso de la lectura como de la narración es importante que el docente prepare el momento como una ocasión especial y pueda adecuar el tono de voz y sus gestos a los diferentes personajes y momentos de las historias, transmitiendo estados de ánimo y climas que permitan a los niños elaborar imágenes.

Hay ocasiones en las que es más propicio narrar porque se trata de historias de tradición oral como los cuentos populares, las leyendas o los cuentos tradicionales sobre los cuales abundan múltiples versiones. Otras historias ofrecen a los niños una manera particular de utilizar las palabras o poseen un ritmo interno difícil de reconstruir si no se las lee tal cual fueron escritas. Tanto escuchar leer como escuchar narrar brindan ocasión a los niños de apreciar diferentes aspectos de las historias y es crucial la presencia de ambas prácticas durante el año escolar.

4. Graciela Montes, *op. cit.*



Después de la lectura y/o narración se pueden alternar diferentes momentos. En algunas ocasiones es fundamental que se preserve un momento de silencio e intimidad con la historia escuchada. Estas producen sensaciones muy primarias sobre lo que se añora, se teme, se desea... efectos diversos en distintos niños. Se trata de abrir un espacio para hacer silencio y dejar que el cuento viva mientras se lo habita. En otras ocasiones es posible abrir un espacio de intercambio en el cual los niños puedan expresar el efecto que el cuento les produjo, formular preguntas que lleven al docente a releer fragmentos para corroborar diferencias de interpretación ("Niño: -¿Quién dijo que las brujas nunca se ponen tristes? ¿Te acordás de la parte en la que no sabía qué hacer con su gato? *Docente*: -Voy a leer esa parte para saber si es cierto que la bruja estaba triste"), solicitar la vuelta al texto para revivir alguna escena ("Leé de nuevo la parte en que la bruja dice las palabras mágicas"). En este espacio los niños pueden plantear dudas, opiniones, preguntas, argumentos para defender una posición, etc. Al hacerlo, hay ocasiones para que el docente confronte las apreciaciones de los niños con partes del texto, facilitando el ajuste en la construcción del sentido. En este intercambio también es importante la opinión del docente, sus contraargumentos ("Ustedes dicen que la bruja es el único personaje que se pone triste en la historia, pero ¿qué habrá sentido el gato cuando la bruja lo puso multicolor?"), la indicación de búsqueda de pistas en el texto ("¿En qué parte del cuento les parece que habla de la tristeza del gato?").

Cada una de estas intervenciones facilita una comprensión e interpretación más profunda de la historia.

LEER EL PROPIO NOMBRE

Desde el punto de vista personal, el nombre nos identifica y forma parte de nuestra identidad. Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber especial.

Pero además de este sentido personal, conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras. Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la lengua escrita, diversas investigaciones han demostrado que el nombre propio "[...]" es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición".¹

Reconocer el nombre y reproducirlo según su forma convencional son situaciones didácticas que el jardín propone a los niños desde su ingreso a la institución. Lejos de constituirse en ejercicios rutinarios de lectura o en copias sin sentido, las propuestas son variadas y con sentido para los alumnos.

Enseñar a reconocer el nombre

La búsqueda y localización del nombre propio entre otros nombres es una situación didáctica que se realiza durante el año a través de diversas actividades. A fin de no constituirse en una práctica rutinaria, el maestro planifica variaciones posibles: localizar el cartel con el nombre propio en un grupo de carteles para controlar asistencia, localizar el nombre en una lista escrita por el docente para señalar el responsable de una actividad asumida por los miembros del grupo, identificar un nombre sorteado para saber quién es el encargado de llevar a cabo determinada tarea, etc.


Desde el inicio del ciclo lectivo –y en las distintas salas– el docente presenta a los niños carteles con sus nombres, un material de sencilla confección y de gran valor informativo. Los carteles son de tamaños, formas y colores idénticos, sólo se diferencian por sus escrituras. Los nombres de los alumnos escritos por el maestro² son la única referencia gráfica.

¿Por qué no "facilitar" la tarea agregando otras referencias como fotos o dibujos, por ejemplo? Porque el propósito didáctico es plantear una situación compleja, que genere en los niños múltiples problemas en las sucesivas búsquedas y encuentros con el material. El objetivo no es poder hallar un nombre de manera inmediata, es propiciar en el tiempo ricos intercambios sobre la escritura con el maestro y los compañeros, donde una y otra vez sea posible informarse, opinar y discutir sobre aquello que aparece escrito.

Al comenzar este tipo de actividades es el maestro quien informa a los niños qué dice en las distintas escrituras. Lo hace leyendo y mostrando sus nombres, tal como un lector lo hace habitualmente –sin deletrear ni silabear, sin apelar a palmoteos que fragmenten la emisión–. En ocasiones, puede acompañar la lectura con señalamientos globales del texto a fin de indicar aquello que está leyendo.

1. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. Dirección de Educación Especial, México, 1982. (Fascículo 4, págs.163-64)

2. Generalmente, estos carteles se confeccionan en letra imprenta mayúscula por ser el tipo de letra más conocida por los niños.



Reconocer el nombre propio –e incluso el de algunos compañeros– es un largo proceso en el cual, inicialmente –tal como ha sido señalado por las investigaciones psicogenéticas–, los niños expresan sistemáticamente ideas sorprendentes para el adulto que las desconoce. Es esperable, por ejemplo –especialmente en los más pequeños– que aunque el maestro haya informado qué dice en cada nombre, modifiquen una y otra vez el sentido de lo que allí está escrito (la escritura del nombre puede cambiar su significado de manera inmediata según quién tenga el cartel en sus manos) o que cada parte de un nombre pueda decir por ejemplo el mismo nombre, otros nombres u otras palabras (*Manuel mira el cartel con su nombre y relee señalando las letras*: "Éste es mío, dice 'Manuel' (señalando MA), 'Andrés' (en N), 'papá' (en UE) y 'mamá' (en L)").

En todas las situaciones el maestro interviene para que los niños tengan oportunidades de aprender: relee la escritura para recordar qué decía en cada caso ("Aquí yo leo 'Fernanda'"; "En este cartel dice Manuel, mirá cómo lo leo –señalando la totalidad de la escritura–"); apela a otros compañeros para que aporten y justifiquen sus ideas (*Cuando Ana afirma que el cartel JOSEFINA es el suyo, la docente le señala*: "Preguntemos a Josefina qué es lo que dice aquí y en qué se fija para saberlo"); en algunas ocasiones escribe aquello que los niños "leen" para establecer comparaciones (*Ante la interpretación que Manuel ha hecho de su nombre le propone*: "Mirá, acá escribo 'MANUEL, ANDRÉS, PAPÁ, MAMÁ' ¿qué pensás?..."). Una y otra vez, el maestro ayuda a los alumnos a comprender el sentido de la escritura. Por cierto que requieren muchas oportunidades para que esto sea posible.

Es a partir de estos intercambios donde los niños tienen oportunidades de avanzar en el reconocimiento de la escritura de su nombre, donde es posible advertir que las letras con las que se escribe no son un conjunto cualquiera de letras, que están dispuestas en determinado orden –coincidiendo en muchos casos con las del nombre de algún otro compañero– que tienen una cantidad determinada, que las partes del nombre escrito tienen relación con las partes del nombre dicho, que las letras poseen algún valor sonoro convencional. El intercambio y la discusión sobre el sistema de escritura se torna cada vez más intenso; se suceden y promueven solicitudes de colaboración entre los niños, discusiones sobre la propiedad del material o de ciertas letras que aparecen en los mismos ("Esta no es tuya, es mi letra", *dice Mariano señalando M en un cartel donde está escrito MARÍA*), diferencias de puntos de vista en relación con algún dato de la escritura (cómo empieza o cómo termina el nombre, la cantidad de segmentos que presentan los nombres compuestos, el número de letras o el orden en que aparecen...).

En estas situaciones el maestro interviene para que los alumnos intenten "leer" coordinando diversas informaciones. Por un lado, el texto se presenta para ellos como un dato que progresivamente es considerado, sea desde la cantidad de letras o palabras que posee, sea desde cuáles letras y en qué orden éstas se organizan. Por otro lado, aquello que puede estar escrito en dichos textos aparece restringido: el campo semántico es sólo el de sus nombres, por lo que sus anticipaciones poco a poco se ajustan a este universo posible.

A fin de ayudarlos en esta tarea, muchas veces el maestro circunscribe la discusión a un conjunto más reducido de nombres. En estos casos, muestra las escrituras seleccionadas, las lee sin identificarlas y solicita a los niños que localicen "dónde dice" cada nombre leído ("Acá dice..., dónde dice..."). En estas situaciones el docente propone a los alumnos coordinar diversas informaciones para interpretar lo escrito, evitando propiciar la sonorización o descifrado de cada una de sus letras. Aquí los niños tienen oportunidades de considerar, progresivamente, la información cualitativa y cuantitativa aportada por el texto. Tal como se advierte en los dos ejemplos siguientes, para aprender a leer, los alumnos deben resolver estos problemas frente a los textos.


Primer caso: Los niños logran considerar algunas relaciones entre las partes de la emisión oral y las partes de la escritura, es decir, pueden establecer algunas relaciones cuantitativas entre el enunciado oral y el escrito.

La maestra extrae un nombre de una bolsa para sortear quién será el que lleve a su casa el cuaderno de anécdotas familiares. Muestra a los niños el cartel -CARLOS- y sin leerlo, pregunta qué dice en el mismo. Carlos no lo reconoce y sus compañeros prueban algunos nombres: "Marcela", "Rosita", "Ana". Para ampliar la información disponible, la docente aporta otros datos a la situación: "Yo voy a sacar otro cartel para ayudarlos a leer qué es lo que está escrito en éste que salió primero". Escoge el cartel MARÍA FLORENCIA, lo coloca junto al anterior y comenta: "En uno dice 'María Florencia' y en otro 'Carlos -sin señalarlos-. ¿Qué dirá en éste que salió en el sorteo (señalando CARLOS)?". La opiniones se presentan divididas: para unos dice "María Florencia", para otros "Carlos". Algunos justifican su elección orientados sólo por el deseo: "Dice... porque sí". Otros intentan una justificación tomando en cuenta alguna pista presente en el texto: "Dice 'Carlos' (en CARLOS) porque es menos, decís menos. Porque cuando decís 'Ma... ría... Flo... ren... cia' lo decís más largo, no ves que tiene dos" (refiriéndose a ambas palabras).

Segundo caso: Aquí también los niños logran considerar algunas relaciones entre las partes de la emisión oral y las partes de la escritura, anticipando en este caso en función de algunos índices relativos al valor sonoro convencional de algunas letras por ellos conocidas.

En una lista de responsables del préstamo de libros de la biblioteca, la maestra propone reconocer el nombre de los tres niños que la encabezan. Ellos serán -en ese orden y de manera sucesiva- los nuevos encargados de la tarea: 1ª MARIANA, 2ª MARTÍN, 3ª ANALÍA. Lee los nombres sin seguir el orden de presentación y solicita que identifiquen dónde dice cada uno: "Tenemos que saber qué dicen estos nombres para enterarnos quién será el primero que va a anotar los libros que se prestan, quién será el segundo y quién el tercero. Acá dice 'Analía', 'Mariana' y 'Martín -lee sin señalarlos-; vamos a mirar la lista y decidir dónde dice cada nombre".

Los chicos discuten ofreciendo diversos argumentos. Para algunos dice "Martín" (en ANALÍA) porque empieza con "ma" (señalando A, atribuyendo a la letra el valor de la sílaba). Para otros, los nombres que comienzan "con ma" son "Martín" y "Mariana", pues recuerdan y verifican que "Marta" -el nombre de otra compañera- comienza con la misma letra, aunque sin lograr definir aún en MARIANA y MARTÍN, dónde dice uno y otro nombre.



Para ampliar los datos presentes en la discusión, la maestra pregunta por el final de ambas escrituras. Logran establecer que "Mariana" termina con "a" o con "na", igual que "Ana o Rosana". La docente escribe estos nombres y, al comparar sus letras finales, encuentran que la escritura MARIANA es la primera de la lista ("porque termina igual, unos señalando NA y otros A"); que MARTÍN es la segunda "porque empieza igual que Mariana pero es un poquito diferente cuando termina", y que ANALÍA es la más fácil "porque es la más distinta [sic]", "porque empieza y termina con la 'a'".

En ambos ejemplos es posible vincular la manera en que los niños logran coordinar diversas informaciones con las oportunidades que ofrece el contexto de enseñanza para que ello resulte posible. Como en otras situaciones, la identificación de nombres es una actividad donde los niños, al actuar como lectores, están aprendiendo a leer.

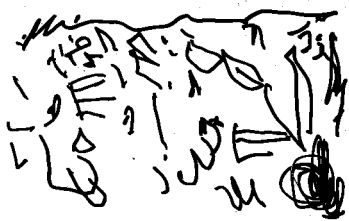
ESCRIBIR EL PROPIO NOMBRE

Al aprender a escribir el propio nombre, los niños del jardín cuentan con una fuente importante de información sobre el sistema de escritura: cuántas y cuáles letras presenta el nombre y qué es lo que estas letras representan, cómo dichas letras se organizan espacialmente al escribirse, cuáles son sus formas, en qué se diferencian y en qué se parecen a las de los nombres de sus compañeros... Al aprender a copiar el nombre, el sistema de escritura, en su complejidad, se instala como objeto de discusión en todas las salas.

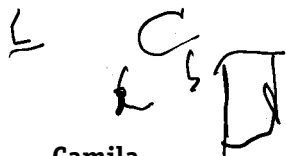
Pero poder reproducir correctamente esta escritura, no significa que los alumnos sepan escribir de manera convencional. Tal como las investigaciones psicogenéticas han demostrado, la posibilidad de reproducción de un modelo coexiste por mucho tiempo con las ideas originales y sistemáticas que poseen los niños acerca de "qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa" (véase la Propuesta N° 6 para el Nivel Inicial, **TOMAR EL LÁPIZ PARA ESCRIBIR**).

Entre otras cuestiones, aprender a reproducir el nombre abre oportunidades para poner a prueba o confrontar, ante este modelo convencional, aquellas ideas originales de los pequeños acerca del funcionamiento del sistema de escritura. Por ejemplo: para muchos niños 'Roberto' tiene que tener tres, 'Ro... ber... to', hecho que confronta con la escritura convencional de su nombre.

En la sala, la coexistencia de prácticas de escritura diversas (dictar a la maestra, reproducir el nombre propio, escribir por sí mismo...) resulta necesaria porque cada una promueve la reflexión sobre distintos problemas de la escritura.



Inés



Camila



Lisandro

Enseñar a copiar el nombre en la sala es enseñar una práctica con sentido. Lejos de constituirse en ejercicios de reproducción repetitivos, de "copiar por copiar", es una situación de escritura que resulta pertinente desde el punto de vista de la práctica social y personal: cuando firman sus trabajos, cuando identifican pertenencias, cuando registran los nombres de los responsables de una actividad, cuando guardan memoria del préstamo de libros, cuando escriben el nombre para agendar datos personales –teléfono, dirección, fechas de cumpleaños–... En todos los casos pueden desarrollarse como situaciones de copia individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando el docente o algún niño produce el escrito frente a todos. Se trata de copiar con sentido.

¿En qué consiste "copiar"? "Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno–. Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer esa estrategia..."¹

Al comenzar el año, la maestra entrega los carteles con sus nombres a Inés, Camila y Lisandro y les indica que lo copien con el propósito de firmar el dibujo que cada uno acaba de realizar. Sin mirar ni una vez el modelo de escritura, los tres niños colocan sus nombres en la hoja:

1. Nemirovsky, Myriam. "Leer no es lo inverso de escribir". En: Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Este episodio suele repetirse una y otra vez en las distintas salas, cuando el docente propone a los niños las primeras situaciones de copia del nombre –especialmente en la de los más pequeños–. Tal como se advierte –más allá de los resultados gráficos– la intensión inicial de "mirar el modelo" aún no está presente en estos niños. En este sentido, la primera tarea del maestro consistirá en comunicarles qué quiere decir cuando les dice: "Copien el nombre".

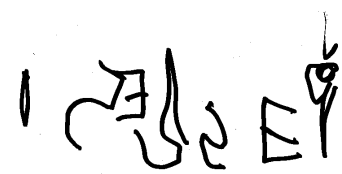
A fin de comunicar esta práctica, el docente podrá ejercerla frente a sus alumnos, explicitando algunas de sus acciones... "Me voy a fijar en este cartel para ver cómo se escribe 'Inés' y voy a tratar de escribirlo igual en esta hoja, para saber de quién es este dibujo". "¿Qué letra tengo que escribir primero?" "¿Cuál tengo que escribir primero para que diga 'Inés'?"

A través del tiempo –y sin esperar que los resultados iniciales reproduzcan la convencionalidad de la escritura– sus intervenciones ayudan a los niños a avanzar en la tarea. Por ejemplo...

- compartiendo con ellos la producción... "Hacemos una letra cada uno". "Vos hacé la primera, yo escribo las que siguen". "¿Querés que te ayude con alguna letra?"
- solicitando que justifiquen algunas decisiones para que revisen su producción... "¿Por qué decís que esta letra no hay que escribirla? ¿Cuántas veces escribiste ésta (señalando O)?"
- promoviendo la consulta o la escritura conjunta entre niños... "Raúl, pedile a Roberto que te ayude a escribir la primera letra, él te va a explicar cómo la hace". "Carlos y Carmen van a escribir juntos sus nombres, se van a ayudar para que salgan mejor los carteles; después me cuentan cómo lo hicieron."
- promoviendo situaciones de revisión de escrituras realizadas tiempo atrás... "Acá habías escrito tu nombre –señalando un rótulo– fijáte en el cartel y decidí si querés cambiar algo o si lo querés dejar igual."

En estas situaciones, la posibilidad de trabajar con diversidad de materiales de escritura plantea a los niños diversos desafíos: trazar manualmente las letras utilizando fibras o lápiz y goma, organizar su nombre utilizando varias letras móviles –sólo las letras de su nombre, las letras de varios nombres o todas las letras–, enfrentarse al teclado de una computadora o al de una vieja máquina de escribir donde la totalidad de letras y signos se visualizan de manera simultánea. En todos los casos, pueden planificarse buenas situaciones para aprender.

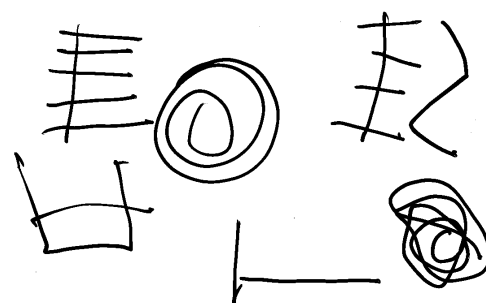
Dos meses después de aquellas escrituras, Inés, Camila y Lisandro firman otros dibujos, ahora cruzando algunas miradas al cartel con su nombre... En el jardín, sus escrituras ya no son las mismas...



Inés



Camila



Lisandro

LEER PARA SABER MÁS SOBRE UN TEMA

Habitualmente, el trabajo de los niños más pequeños puede extenderse durante varios días y hasta algunas semanas alrededor de un mismo eje temático. Se trata de plantear en las diversas salas temas interesantes que tienen que ser conocidos por los niños. Por ejemplo: averiguar acerca de la vida de los insectos, del cuidado de la salud, de la crianza de animales domésticos; observar el crecimiento de las plantas o realizar diversos experimentos para aprender acerca del sonido, del aire, de la luz, etc. En otras ocasiones, la tarea se inicia para responder a interrogantes surgidos a partir de la lectura de cuentos o de la curiosidad que alguno de los niños o un grupo de ellos plantea. Por ejemplo: conocer las características de las hadas u otros seres sobrenaturales de los cuentos, valiéndose de los datos que van obteniendo a lo largo de diversas lecturas, averiguar acerca de los dinosaurios, de los juegos o juguetes de los niños en épocas lejanas, de las canciones infantiles que se conocen desde hace muchos años.

En esos casos, la maestra planifica secuencias de actividades diversas que permiten a los niños aproximarse al tema propuesto, develando poco a poco distintos aspectos del mismo; entre esas múltiples actividades se incluyen también situaciones en las que los niños exploran libros con el propósito de leer acerca del tema sobre el que están trabajando. La exploración de libros para localizar información sobre un tema y leerla se integra, por lo tanto, a una secuencia de actividades de distinta índole. Cuando exploran los libros los niños pueden disponer ya de alguna otra información obtenida a través de la proyección de una película, de una entrevista, de una salida, de relatos o explicaciones de la maestra, de conversaciones en la sala o, si los interrogantes o el tema que se desea investigar han quedado claramente planteados, la exploración puede ser una de las primeras actividades propuestas. En ambos casos, revisan los libros sabiendo bien qué es lo que buscan en ellos.

Un desarrollo posible

En una sala de jardín la maestra lee sucesivamente varios cuentos de piratas. El tema se va instalando entre los niños que comentan diversos aspectos propios de este tipo de relatos.

A partir de la lectura, la maestra propone averiguar las características de los barcos que empleaban los piratas, conocer otros tipos de barcos, más antiguos y más modernos, e investigar acerca de otros medios de navegación.

Con este fin, los alumnos exploran distintos materiales en la biblioteca. Se trata de libros y revistas que han sido preseleccionados por la maestra para "buscar más información sobre los barcos". Algunos informan exclusivamente sobre el tema, otros incluyen además otros temas o no contienen la información buscada; entre ellos hay también libros de cuentos donde se ve algún barco en las ilustraciones. El propósito es que se enfrenten con materiales de distinto tipo y que, en este primer momento de lectura, decidan cuáles son los que pueden aportarles la información que necesitan.

Para la exploración la maestra los organiza por parejas o pequeños equipos; coloca varios libros en cada mesa para que los revisen. Indica "dejar aparte" los que no poseen datos sobre barcos o colocar señaladores en aquellos donde descubran alguna información sobre el tema.

¿Qué hace la maestra?

- Se acerca sucesivamente a las distintas parejas de lectores, promueve el intercambio entre los niños: trata de que compartan los materiales, de que expongan sus opiniones acerca de lo manifestado por los compañeros, pregunta sobre algún aspecto que no han considerado al explorar los textos.
- Pregunta las razones por las que eligen o no algún libro. Los ayuda a tomar decisiones comentando con ellos las ilustraciones o leyéndoles los títulos del índice para que descubran si en alguno podrá localizarse la información buscada.
- Aporta nuevos datos sobre el tema a partir de las preguntas de los alumnos o de la información gráfica que encuentran en los textos.
- Lee fragmentos que le solicitan o epígrafes por los que se preguntan cuando la imagen parece corresponder al tema que indagan. De este modo, los ayuda a confirmar o rechazar alguna de sus anticipaciones.
- Solicita que pongan en común algunas conclusiones. Resulta interesante para todos, por ejemplo, el comentario de uno de los grupos. Los niños advierten que aunque uno de los libros "habla de barcos" no encuentran en él la información que buscan: "¡Es un cuento! Acá no puede decir para qué sirve el timón, no dice de barcos de verdad...". Se abre así un espacio de discusión acerca de los materiales de ficción y de no ficción.
- Con el acompañamiento de la maestra, en próximas situaciones de lectura, los alumnos volverán a los textos que eligieron para averiguar, por ejemplo, cuáles son los distintos tipos de transportes acuáticos, qué instrumentos se emplean en la navegación, cuál es la diferencia entre los barcos "del tiempo de los piratas" y los actuales...
- Cuando los niños exploran diversos materiales con un propósito bien definido –localizar información sobre un tema interesante– además de indagar sobre el contenido, adquieren saberes sobre las prácticas de los lectores más expertos, descubren formas de organización de los textos... aprenden a leer.

"ESCRIBIR EN VOZ ALTA"

"El dictado es una actividad lingüística que posee muchas características de la producción oral (aunque produzca un texto autosuficiente, el dictante utiliza recursos prosódicos, por ejemplo para señalar las diferencias entre lo que se dice simplemente y lo que se dice para que se pueda escribir, tiene que tener un cierto control del proceso, de manera que se respeten las exigencias de quien escribe) y muchas otras características de la producción escrita (el dictante tiene ante sí al escribiente, pero no al interlocutor; el texto puede ser revisado y corregido, y puede leerse también para distinguir entre lo que está escrito y lo que todavía tiene que escribirse; el dictante tiene que pensar y producir el texto oralmente pero como si fuera escrito)."¹

El dictado a la maestra es una situación didáctica en la que los alumnos pueden textualizar –"escribir en voz alta"– liberados de la realización efectiva de la escritura. Al dictar a la docente, centran sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas y en la forma de expresarlas por escrito, tienen oportunidades de enfrentarse con la complejidad de esta práctica de escritura.

En el desarrollo de la situación, el adulto recoge el texto dictado por los niños, "lo pone en letras" o lo transcribe, tal como es formulado por sus alumnos. De esta manera, así concebido, el texto –mientras se escribe– puede constituirse en fuente de problemas, objeto de revisión, de posibles reformulaciones.

A través de un ejemplo, se analizarán algunos aspectos del funcionamiento de la situación.

Se trata de una actividad en la que los niños dictan a la maestra acontecimientos relevantes para la vida del grupo con el propósito de armar un cuaderno de recuerdos de aquellos hechos que fueron ocurriendo durante el año. En este caso, al guardar memoria de estas situaciones, podrán volver a ellas una y otra vez, consultando el ejemplar que se guarda en la biblioteca de la sala o aquellos que la docente ha distribuido para que cada uno lo lleve a su hogar.

En esta situación los alumnos aprenden que la escritura sirve para conservar memoria dado que la escritura convencional del docente garantiza que el texto elaborado por los niños puede ser recuperado a través de la lectura de un adulto o por ellos mismos (a medida que avancen en la posibilidad de leer de manera autónoma).

Al mismo tiempo, al observar escribir a su maestra, ella pone a disposición de los niños muchas informaciones sobre el sistema de escritura: la graficación de las letras y su ordenamiento lineal, los espacios entre fragmentos de escritura, su orientación convencional. Se pone en evidencia que existen relaciones entre lo dicho y lo escrito.

1. Fabbretti, D. y Teberosky, A. "Escribir en voz alta". En: Monográfico. *Leer y escribir*. Cuadernos de Pedagogía, 1993. Julio-agosto. (Pág. 216)

También aprenden que pueden realizarse previsiones acerca de lo que se desea escribir "Por qué no contamos que Valeria estuvo muy enferma pero que después se curó...", "y también contamos que fue al médico para curarse...", "y que estuvo mucho tiempo sin venir al jardín...". Instalar la idea de que es necesario en algunas ocasiones planificar aquello que se desea escribir y que además resulta necesario revisar dicha planificación, acerca a los niños al proceso de escritura, les comunica –en acción– la manera en que se desarrollan dichas prácticas. Al mismo tiempo, cuando el docente relee fragmentos mientras escribe, borra o tacha para modificar lo producido, la escritura aparece como una práctica no lineal, atravesada por procesos de ajuste entre los primeros y últimos intentos.

Un grupo de niños dicta al docente un acontecimiento reciente: una enfermedad prolongada de una compañera. Durante el dictado, la maestra transcribe el texto tal cual los alumnos lo indican².

María: Dale, poné que Valeria estaba muy enfermita.

Rosa: Escribí también que Valeria fue al médico y la revisaron.

Docente: Bueno, está bien, pero ahora tienen que decirme cómo lo pongo por escrito, cómo lo escribo. Díganmelo como si estuviera escrito, como si lo estuviera leyendo.

Rosa: Poné... (*haciendo una pausa*) que Valeria... no... Valeria estaba muy enfermita... Valeria...

Docente: Un momentito que tengo que terminar...

Rosa: Valeeeria fue al méeedico y la revisaron (*dictando más lentamente e intentado acompañar la escritura de su maestra*).

Docente: Les leo para ver cómo queda (*relee*).

Pedro: Está bien, así queda bien... ahora poné...

En el transcurso del dictado, la maestra interviene para que los niños transformen los comentarios sobre el tema en texto para ser escrito; es decir, interviene para que los pequeños asuman la posición de dictantes. Su propósito es ayudarlos a transformar el texto oralizado o comentado en texto para ser escrito (en el caso ejemplificado en el fragmento "que").

Al mismo tiempo, otras intervenciones del docente resultan significativas en esta situación. Por un lado, su relectura permite a los niños reencontrarse con la producción lograda y decidir sobre su adecuación; por otro, con sus señalamientos con respecto al ritmo del dictado, les informa a los alumnos la necesaria coordinación entre la práctica del dictante y del escribiente, pone en evidencia que las palabras dichas (al menos algo de lo dicho) son las palabras escritas.

2. El texto es transcrito en imprenta mayúscula y sobre la superficie de un afiche colocado a la vista de todos los niños sobre el pizarrón. La docente escribe con marcador y deja suficiente espacio entre una línea de escritura y otra previendo la necesidad de posibles cambios. Cuando estos se suceden, utiliza otro color para que los niños visualicen y controlen las transformaciones que ellos mismos indican.

"Escribir en voz alta"

La primera versión lograda por el grupo es la siguiente³:

HOY ES MIÉRCOLES 2 DE JULIO (1)
VALERIA ESTABA MUY ENFERMITA (2)
EL MÉDICO LE DIJO QUE SE PORTE BIEN (3)
Y QUE FUE AL MÉDICO (4)
LA REVISARON (5)
Y QUE VALERIA VOLVIÓ AL JARDÍN (6)
TENÍA MUCHA TOS (7)
VALERIA FUE AL MÉDICO Y LA REVISARON (8)

Finalizado el dictado, el docente relee el texto a los niños. A través de su lectura, propone que reflexionen sobre lo que efectivamente está escrito y sobre aquello que se propusieron comunicar; que comiencen a asumir la posición de lector luego de haber ejercido –de manera mediada– la posición de escritor.

Las reflexiones que el grupo de niños realiza frente al recuerdo dictado es un ejemplo de algunos de los problemas que los pequeños pueden advertir al enfrentarse con su propio texto:

- Una niña sugiere la necesidad de que cierta información aparezca al comienzo del texto: "Quedó más o menos porque primero tiene que ir que fue al médico" (8). La docente lee mientras señala, solicitando que le indiquen el lugar donde dicha información debe intercalarse. Muchos coinciden en colocarla en la tercera línea del texto.

HOY ES MIÉRCOLES 2 DE JULIO (1)
VALERIA ESTABA MUY ENFERMITA (2)
VALERIA FUE AL MÉDICO Y LA REVISARON (8)

- Al releer la nueva versión del texto, dos alumnos sostienen el mismo argumento con respecto a la repetición innecesaria del nombre de la compañera. En términos de uno de ellos: "No puede decir 'Valeria-Valeria', mejor sacá una, va mejor de una sola..." [refiriéndose a (2) y (8)]. La maestra solicita a otros compañeros que decidan cuál de las dos "Valeria" debe borrarse, ejemplificando a través de su lectura cómo quedaría el escrito en ambos casos. Todos coinciden que hay que dejar el nombre en primer término pues, "si dejamos el de abajo, no se sabe quién estaba muy enfermita".

³. Los números que se consignan al final de cada línea son referencias para comentar la producción en este documento, no forman parte del texto dictado o escrito.

La situación culmina dos días después y el texto final es el siguiente:

HOY ES MIÉRCOLES 2 DE JULIO. VALERIA ESTABA MUY ENFERMITA. FUE AL MÉDICO Y LA REVISARON. TENÍA MUCHA TOS. EL MÉDICO LE DIJO QUE SE PORTE BIEN Y VALERIA VOLVIÓ AL JARDÍN.

Una vez finalizada la escritura de la primera versión, el maestro ofrece a los niños variadas oportunidades de volver sobre el texto a través la lectura y resolver diversos problemas que mejoran la producción. En el ejemplo citado, los alumnos revisan la progresión de la información en el texto (intercalado de una frase en el comienzo del texto) y una repetición inadecuada (Valeria-Valeria) que se supera por omisión de uno de los términos.

Tal como se advierte, se trata de crear condiciones para que los niños asuman progresivamente la responsabilidad de la adecuación del escrito y participen de múltiples ocasiones en las cuales puedan evaluar las posibilidades que brindan distintas alternativas. Este mismo proceso de revisión puede realizarse de manera inmediata a la producción inicial o postergarla durante algunos días para que los niños puedan tomar mayor distancia de la escritura.

Son múltiples las ocasiones en las que los niños pueden dictar al docente: dictado de cartas más o menos formales –solicitud de libros a editoriales o carta de saludo a una compañera que está enferma–, dictado de un texto para publicar en una hoja de enciclopedia, de la recomendación de un libro... Si bien en la mayoría de los casos las situaciones de escritura pueden realizarse tanto por los niños a través de sus propios trazos como por el maestro por dictado de los niños, las situaciones didácticas de dictado suelen resultar especialmente oportunas cuando es indispensable la producción de un único texto final.

TOMAR EL LÁPIZ PARA ESCRIBIR

Se puede introducir la escritura como una práctica dentro del jardín de infantes bajo diversas modalidades: dictar a la maestra (Propuesta N° 5, "ESCRIBIR EN VOZ ALTA"), reproducir escrituras fijas como el propio nombre (Propuesta N° 3, **ESCRIBIR EL PROPIO NOMBRE**) o, como en este caso, generar condiciones para que los niños "tomen el lápiz y escriban", es decir, escribir por sí mismos¹.

Pero escribir por sí mismos no significa escribir solos. Muy por el contrario, supone hacerlo a partir de situaciones donde se cuenta con todo tipo de informaciones para poder producir una escritura lo más próxima a la convencional; no sólo escribir "como puedan", sino "lo mejor que puedan".

¿Cómo hacer para que los alumnos escriban lo mejor que puedan y, progresivamente, lo hagan de manera cada vez más convencional?

Una condición indispensable es que los niños cuenten con fuentes de información, es decir, con escrituras "confiables" o "seguras" para obtener informaciones para producir sus propias escrituras. El propio nombre y el de los compañeros, al cual se acude frecuentemente a través de diversas actividades (Propuestas N° 2 y 3, **LEER EL PROPIO NOMBRE** y **ESCRIBIR EL PROPIO NOMBRE**) constituye una de esas fuentes; también lo son los rótulos de cajas donde se guardan materiales de uso común en la sala ("PLASTILINAS", "LÁPICES DE COLORES", "PINCELES"), la agenda semanal donde aparecen los nombres de los días de la semana, los títulos de algunos libros muy conocidos (Propuesta N° 1, **LIBROS Y LECTORES EN LA BIBLIOTECA DE LA SALA**) y toda escritura producida por el maestro frente a sus alumnos. Para que las escrituras resulten una fuente de información, se requiere que los niños sepan qué función cumplen y qué dicen, es decir, no se trata sólo de exponerlas en la sala, sino de usarlas con la suficiente frecuencia como para que resulten conocidas. Esto no significa que para todos los alumnos de una misma sala tales escrituras signifiquen lo mismo: al principio, para muchos niños, las escrituras convencionales pueden ser una fuente de información sobre la cantidad y variedad de marcas gráficas con las que cuenta nuestra lengua y así, muchas veces por indicación de la docente, pasen de escribir con rayitas y palitos a hacerlo con formas cada vez más parecidas a las formas convencionales hasta lograr reproducir las "verdaderas" letras; para otros, mucho más avanzados, esas escrituras pueden ser una fuente de valores sonoros convencionales ("... 'Lamparitas' se pone con la de 'lápices'...").

Además, es indispensable que los alumnos encuentren situaciones donde tenga sentido escribir: para informar a otros, para dar indicaciones a otros ("NO ENTRAR, ESTAMOS LEYENDO"), para guardar memoria de un paseo, etc. En el desarrollo de tales situaciones, las escrituras resultarán más productivas si es posible abrir espacios de discusión entre pares y con el docente acerca de cómo escribir. Para que la discusión y el intercambio de informaciones y puntos de vista resulten posibles es necesario que el maestro, momentáneamente, se abstenga de decir cómo se escribe convencionalmente para permitir que sus alumnos elaboren alguna manera de hacerlo. Pero no intervenir para decir cómo se escribe convencionalmente alguna palabra o frase no significa no intervenir para nada; por el contrario, significa hacerlo de otros modos que ayuden a los niños. Esta propuesta tiene por objeto mostrar diferentes posibilidades de intervención del docente ante una propuesta de actividad donde los alumnos evidencian diversas maneras de escribir por sí mismos.

1. También pueden consultarse las Propuestas N° 5, 6 y 7 de EGB1.

Un desarrollo posible

Todos los años, cada sala elige un tema para hacerse "expertos en...". Toman el tiempo necesario para "investigarlo" y finalmente realizan una exposición para las otras salas y para los padres. La exposición siempre cuenta con un material gráfico (dibujos, maquetas y/o fotos acompañadas de escrituras) y pequeñas "exposiciones" orales de los autores.

En este ejemplo, el tema surge a partir de la afirmación espontánea de un alumno cuando observaba caracoles con sus compañeros: "... los caracoles tienen los ojos en las antenas..."². Algunos se extrañan o descreen de tal afirmación y se generaliza una discusión sobre los ojos de animales pequeños: ¿tienen o no tienen ojos?, ¿pueden tener ojos que no parezcan ojos?, ¿es cierto que algunos tienen más que dos...? Con la intervención de la docente logran "dictarle" el tema que queda formulado del siguiente modo: "¿TIENEN OJOS LOS ANIMALES MUY CHIQUITOS? ¿CÓMO SON?". Hacen también una lista de los animales que pretenden investigar: CARACOL, CIEMPIÉS, ARAÑA, MARIPOSA, MOSCA. La maestra deja esta escritura expuesta en un afiche.

Durante varios días exploran materiales diversos (Propuestas N° 3 y 4, **ESCRIBIR EL PROPIO NOMBRE** y **LEER PARA SABER MÁS SOBRE UN TEMA**). Buscan en los libros guiándose algunos por dibujos e ilustraciones; otros, anticipando qué puede estar escrito y confirmándolo con la docente (por ejemplo, pueden anticipar en la palabra de entrada de una enciclopedia sin ilustraciones que hay información sobre la ARAÑA porque tiene la A, al llevar el material a la docente puede ser que lo corroboren o que les informe que efectivamente tiene la A, pero dice ABEJA). Cada equipo va acumulando la información hallada sobre un animal, hasta que el grupo acuerda que lo encontrado es suficiente para dar respuesta a la pregunta inicial y otras que surgieron, sobre todo se interesaron mucho por las diferencias en el cuerpo de estos animales: si tienen o no antenas, si tienen diferente número de patas, si corren o saltan, etc.

Para la exposición, preparan paneles con ilustraciones esquemáticas de los animales estudiados. En ellas indican las partes del cuerpo y en cada uno agregan una o varias frases donde expresan lo que averiguaron sobre los ojos de los pequeños animales.

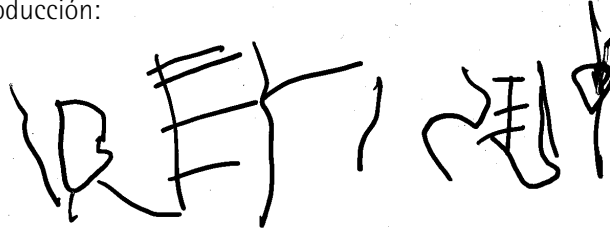
Cuando los niños tienen que escribir por sí mismos, en pequeños equipos, tienen información muy útil en las fuentes permanentes antes citadas, en los libros recientemente consultados y en el afiche que dictaron a la docente: hay muchas palabras convencionalmente escritas, el problema será qué usar y cómo, haciendo interactuar lo que ellos piensan de la escritura (sus hipótesis) con la escritura convencional que ha producido la maestra. Esta última es una sola, pero las hipótesis de los niños son diversas, por lo tanto también son diferentes los resultados.

2. Tomamos un ejemplo donde el tema surge de una preocupación "espontánea" de los niños. En muchas otras ocasiones puede ser elegido a partir de varias propuestas del docente.

Tomar el lápiz para escribir

Éstos son algunos ejemplos.

- Un equipo quiere escribir el siguiente enunciado: "Las mariposas tienen ojos grandes". Realizan la siguiente producción:

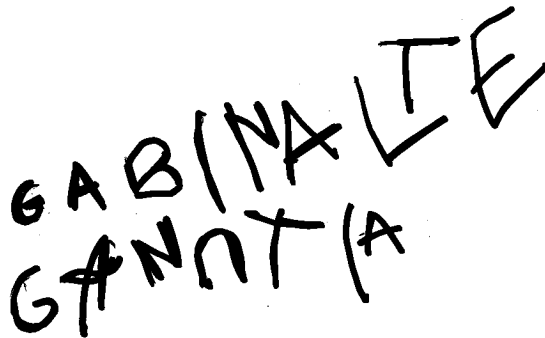


Estos niños usan, predominantemente, pseudoletas que intentan ubicar en una línea, es decir, comienzan a reproducir la linealidad de la escritura. La docente invita a otro equipo para intercambiar opiniones sobre lo escrito; en general, procura "convocar" a otros niños cuyas producciones resulten diferentes a las de sus pares, pero no tan alejadas como para descalificar totalmente lo producido. La consigna es, simplemente, "ayudar a los compañeros". Algunos opinan que allí "no dice nada", la maestra pregunta por qué; afirman que "porque no tiene letras" y comienzan a intercambiar con sus pares acerca del trazado de las mismas. Entre otras acciones, muestran las palabras del afiche e indican "dónde dice con letras...", algunos informan que "mariposa es con la de martes". Otros traen los libros que estuvieron consultando y muestran "cuál es la 'E'", "cuál es la de 'ojos'"... Los autores reinician su escritura y realizan la siguiente:³



En este caso, los niños avanzaron porque lograron usar marcas mucho más próximas a las verdaderas letras. Si bien aprender a trazar las letras no es un avance conceptual, disponer de un amplio repertorio de marcas (letras) estables –que no varían en cada momento de la producción– es indispensable para alcanzar avances conceptuales.

- Otro equipo dice que escribió "La mosca tiene dos ojos" y, debajo, "La mosca tiene los ojos bien grandes".

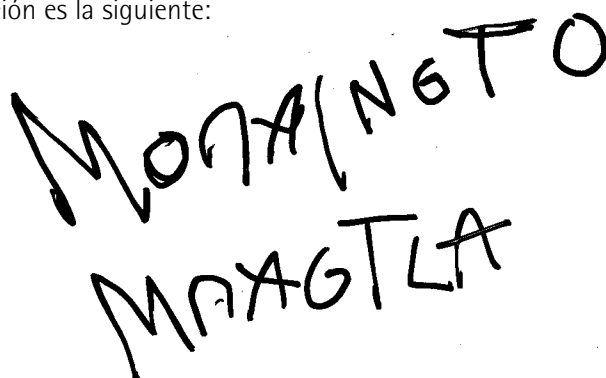


Como se puede observar, estos niños ya usan letras y lo hacen con la linealidad convencional de nuestra escritura. Dado que quien toma el lápiz es Gabriel, muchas de las letras pertenecen a su nombre. Controlan la cantidad de marcas, pues no escriben de punta a punta de la hoja y, algo que es muy significativo, los enunciados propuestos comienzan igual y los escritos también.⁴

³. Nótese que la información es valiosa para quien la recibe, pero también lo es para quien la proporciona, pues supone verbalizar el saber que ya poseen sobre el escribir y la escritura.

⁴. Nos referimos a que los alumnos tuvieron la intencionalidad de producir sus escrituras de esta manera; puede suceder que las escrituras comiencen igual por casualidad.

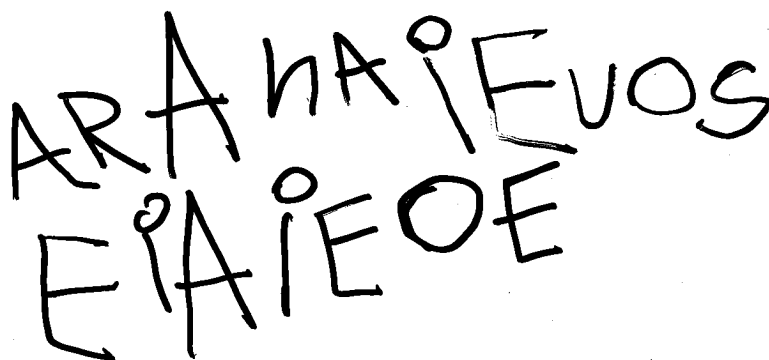
La maestra pide que informen "qué quisieron poner" y que señalen con el dedo cómo lo fueron escribiendo⁵. Algunos compañeros opinan que "no empieza con las de mosca". La maestra recoge este comentario porque es útil para este grupo y les señala a todos que propongan palabras que empiecen con las de mosca. Mientras los niños sugieren palabras como "Mónica", "mostaza", "montaña"... ella las escribe en una hoja. Pide que discutan para encontrar en qué parte de esas palabras están las mismas letras con las que empieza "mosca" y que, cuando se pongan de acuerdo, vean qué parte de su escritura tienen que arreglar⁶. Deja a los alumnos discutiendo para ocuparse de otros equipos. La nueva producción es la siguiente:



MONTAÑITO
MAYAGTLA

En este caso, los alumnos logran incorporar el inicio de la palabra; mantienen un inicio común en la escritura cuando el enunciado comienza del mismo modo, pero a diferencia de lo escrito inicialmente, las letras que se usan para marcar esta semejanza no son cualesquiera sino las que convencionalmente se usan para escribir, usan una letra con valor sonoro convencional. Además, más allá del avance efectivo en la escritura, es importante advertir la importancia de la discusión en sí misma: las escrituras tienen partes, las palabras comienzan a segmentarse, todas las letras no sirven para representar cualquier segmento...

- En un grupo más avanzado los niños escriben "La araña tiene muchos ojos" y, debajo, "de día y de noche" (se refieren a que tiene unos ojos diferentes para ver de día y para ver de noche).



ARAÑA
EUVOS

5. En diversas regiones de nuestro país, "poner" es el verbo más frecuente que los más pequeños usan para "escribir" y lo diferencian claramente de "hacer", que emplean para "dibujar". En este, como en otros casos, la maestra emplea alternativamente unos u otros para que, progresivamente, todos los alumnos puedan usar el léxico más específico.

6. La expresión "partes" es clara para la mayoría de los niños y lo suficientemente amplia como para abarcar cualquier segmento de escritura o de la emisión oral. Sería muy difícil hablar con niños muy pequeños en términos tales como "letras" o "sílabas" y más difícil aún, referirse a los segmentos de la oralidad que comienzan a ponerse en correspondencia con la escritura. En algunos casos los niños están refiriéndose a fonemas, morfemas, letras, recortes intrasilábicos que no llegan a ser fonemas...

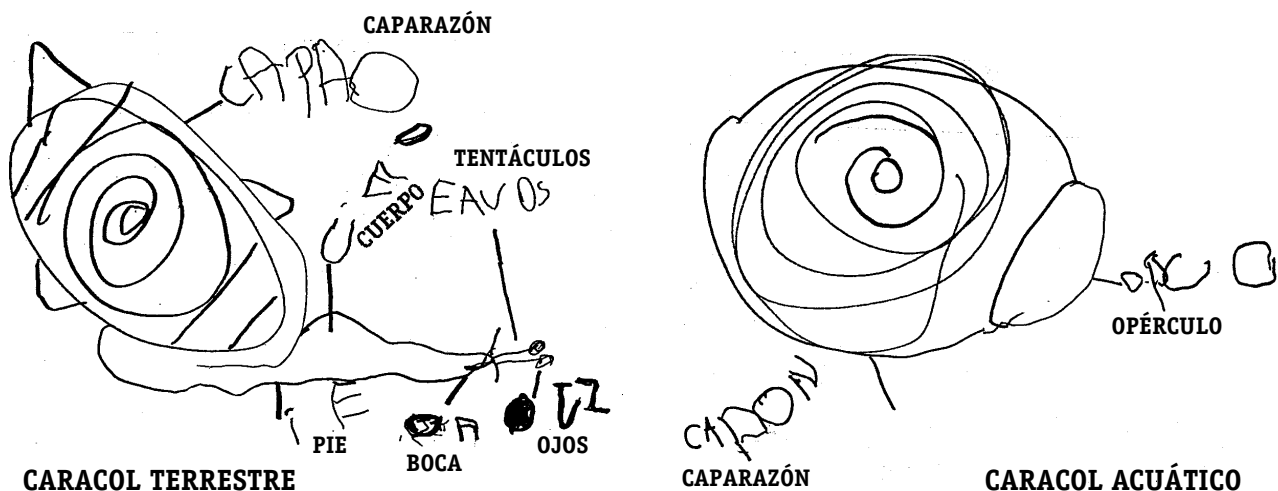
Tomar el lápiz para escribir

Estos niños copian del afiche la palabra "araña", el resto es una escritura donde cada sílaba se corresponde casi con exactitud con una vocal convencional-la correspondencia falla cuando escriben "muchos ojos", ya que en el tipo de escritura que están produciendo se junta la 'o' final de 'muchos' con la inicial de 'ojos'. A pesar de que es una de las producciones más avanzadas de la sala, la maestra también ayuda a pensar un poco más. Pide a los alumnos que señalen con el dedo cómo fueron escribiendo. Al hacerlo, los niños se detienen y discuten al advertir que para que diga "ojos" tiene que tener la de "Jorge" (nombre de un compañero) y para que diga noche tiene que estar "NO" (como en el cartel "NO ENTRAR" que usan en la sala). La maestra les alcanza ambos carteles y les pide que vean dónde tienen que aparecer "la de 'Jorge'" y "la de 'no'".

Al discutir este problema, los niños también empiezan a debatir si son dos o tres palabras ("araña" y "ojos", o, "araña", "tiene" y "muchos ojos") aunque esta discusión no se refleja en la reescritura de la frase. Finalmente, incorporan algunas letras y cambian otras:

ARAÑA I EUOJO
DIAPIENO E

Durante todos estos intercambios ha circulado gran cantidad de información sobre la escritura, sobre cómo escribir, sobre cómo se vinculan los segmentos de la escritura con los segmentos de la oralidad, sobre cuáles son esos segmentos. Al discutir, los alumnos tuvieron oportunidades de coordinar tales informaciones para construir, progresivamente, conocimientos sobre el escribir y la escritura. Algunos de estos conocimientos se reflejaron en las producciones; otros, sólo en los intercambios verbales. Sus conceptualizaciones son diversas y, por lo tanto, aún ante un mismo problema, las respuestas son diferentes. La maestra procura garantizar un auténtico intercambio de puntos de vista, respetuoso y al mismo tiempo fundamentado. Al hacerlo, no sólo enseña a escribir, también enseña a compartir el conocimiento como un medio para avanzar cooperativamente en la comprensión del mundo.

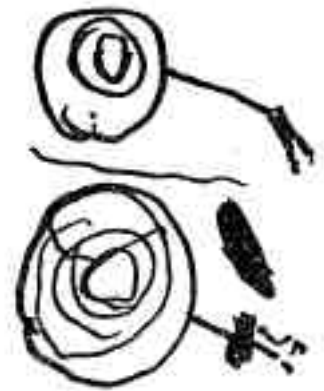


CARACOL DE MAR



CARACOL DE TIERRA

AOEIERA



CARACOL DE AGUA DULCE



SÍNTESIS


Las situaciones presentadas en este material son algunas de las que pueden desarrollarse en el jardín con el propósito de incorporar a los niños como participantes activos de la cultura letrada.

En varias propuestas se plantean acciones donde la lectura ocupa un lugar central. Entre ellas, la lectura de literatura adquiere especial relevancia en las diversas salas del jardín. Desde una pequeña y cuidada biblioteca se abren espacios sistemáticos de interacción entre alumnos, docentes y materiales escritos, donde circulan entre los lectores diversidad de géneros y subgéneros, autores, ilustradores, colecciones, editoriales. En actividades permanentes de lectura y narración, el docente acerca las obras a los niños, a la vez que planifica situaciones donde los pequeños –por sí mismos– tienen oportunidad de explorar, "leer" e intercambiar ideas acerca de qué dicen y cómo dicen los libros (**LIBROS Y LECTORES EN LA BIBLIOTECA DE LA SALA**).

Para abordar diversos temas de interés general para los más chicos, las situaciones de lectura procuran que el maestro y los niños ejerzan variadas prácticas. En las situaciones de lectura exploratoria, orientados por la búsqueda y localización de un tema específico, los alumnos se enfrentan con diversidad de textos. Al hacerlo, los niños aprenden a resolver problemas tales como decidir cuáles son los libros que dicen sobre el tema investigado, cómo se sabe si un libro dice aquello que se está buscando, dónde encontrar los libros específicos... Al resolver estas cuestiones, los niños tienen oportunidades de interactuar con la organización paratextual de los materiales informativos –¿para qué sirve el índice?, ¿y el glosario?, ¿por qué las páginas tienen números?, ¿por qué algunas letras son más grandes que otras?– tienen oportunidades de anticipar si contienen la información buscada y de encontrar pistas en las que un lector repara para confirmar o rechazar tal anticipación. En todos los casos, el maestro, ayuda a sus alumnos ejerciendo el rol de lector "experto" (**LEER PARA SABER MÁS SOBRE UN TEMA**).

En las situaciones de lectura donde los niños leen por sí mismos, el maestro los ubica frente al problema de identificar –en un conjunto de escrituras– dónde dice aquello que saben que está escrito. Para presentarles este problema se escogió –entre otras opciones posibles– la lectura del propio nombre. La identificación del nombre propio en un conjunto de nombres conocidos –el de sus compañeros– abre espacios de discusión sobre el análisis de las relaciones entre el nombre completo y sus partes, las relaciones entre la escritura del propio nombre y el nombre de los compañeros, la posibilidad de establecer comparaciones y correspondencias entre las partes leídas y las escritas. La presencia del nombre en la sala es una fuente de información importante a la cual recurrir cuando se necesita alguna información sobre las letras y sus combinaciones (**LEER EL PROPIO NOMBRE**).

Las situaciones de escritura presentadas en esta serie (Propuestas Nº 3, 5 y 6) ubican a los niños en tres posiciones diferentes: dictar al maestro, copiar con sentido y escribir por sí mismos.



Cuando los alumnos dictan a la maestra, los niños se enfrentan al problema de decidir qué escribir y cómo hacerlo con expresiones propias de la lengua escrita y de acuerdo a la circunstancia de comunicación. En esta situación tienen oportunidades de planificar junto al docente el contenido del escrito, de organizarlo en lenguaje escrito, de ubicarse en posición de dictantes procurando coordinar dicha acción con la del escritor, de escuchar las relecturas sucesivas del docente para revisar el texto y, de este modo, facilitar discusiones sobre repeticiones innecesarias o probar alternativas para indicar al lector que un personaje va a hablar –entre muchas otras–. Además, al quedar en manos de la maestra la producción material de la escritura, los alumnos tienen posibilidades de enfrentarse con el repertorio gráfico de la lengua –todas las letras y otras marcas–, de advertir la presencia de espacios entre palabras y bloques de texto, la disposición lineal de la escritura y su orientación convencional ("**ESCRIBIR EN VOZ ALTA**").

En otras situaciones, los niños toman el lápiz para copiar. Para el desarrollo de esta práctica se ha escogido la copia del propio nombre, un texto de relevante significatividad personal y social, al mismo tiempo que una fuente de problemas acerca del sistema de escritura. Al copiar el nombre en situaciones donde esta práctica tiene sentido, los niños se enfrentan con el mundo de las letras, teniendo que decidir sobre el problema de cuántas y cuáles se emplean "para que diga". Al aprender a reproducir su nombre los alumnos cuentan con una escritura confiable: el maestro podrá recurrir a ella cuando los niños necesiten fuentes de información para escribir otras palabras (**ESCRIBIR EL PROPIO NOMBRE**).

Por último, también los alumnos toman el lápiz para escribir por sí mismos. A diferencia de la situación de dictado, donde se centran sobre la composición del texto, en esta situación lo hacen sobre problemas relativos a la producción material de la escritura: cuántas y cuáles letras se necesitan "para que diga". Para que esto resulte posible, el maestro interviene aportando él mismo información necesaria, proponiendo consultas entre compañeros y en diversas fuentes escritas –los nombres propios, las escrituras de los días de la semana en el calendario o en la agenda de trabajo, los títulos de los libros de la biblioteca (**TOMAR EL LÁPIZ PARA ESCRIBIR**).

En todos estos casos, las situaciones de producción se desarrollan en contextos donde éstas prácticas resultan pertinentes: se enseña a escribir en el contexto de situaciones donde tiene sentido hacerlo con un destinatario y con algún propósito. De manera que se propicia comprender la escritura en toda su complejidad, presentándola en contextos de uso.