Módulo 3
Aproximación de los niños al lenguaje escrito

Propósitos

A través de las actividades que las educadoras realicen con el apoyo de esta guía se pretende que:

1. Establezcan relaciones entre los planteamientos del programa y su concreción en el trabajo educativo con los niños de educación preescolar.
2. Reflexionen sobre los rasgos que caracterizan sus prácticas de enseñanza en relación con la lectura y la escritura e identifiquen aquellos que deben modificar o fortalecer.
3. Reconozcan y utilicen los elementos básicos para el diseño de situaciones didácticas en las que se favorezca el aprendizaje del lenguaje escrito.
4. Intercambien sus experiencias de trabajo con colegas del plantel en el que laboran, después de poner en práctica las situaciones previstas en la guía.

Primera parte

La función del lenguaje escrito y el sistema de escritura

Las actividades que se presentan en esta primera parte tienen como propósito que las educadoras reflexionen acerca de la importancia del uso de la lectura y la escritura como prácticas sociales en el aula, mediante las cuales se propicia que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito y sus diversas funciones, a la vez que descubren algunas convencionalidades del sistema de escritura. Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje no se reduce al conocimiento de las formas gráficas y de los sonidos de las letras.

Actividad 1	Tiempo estimado: 1 hora

1. Lea y conteste de manera individual, por escrito, las siguientes preguntas:
   - ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?
   - ¿Cuándo comenzar a enseñar a leer y escribir?
   - ¿Cómo enseñar a leer y escribir en preescolar?

Esta actividad se retomará posteriormente.

1.1. Intercambie sus opiniones con otra(s) compañera(s).

Actividad 2	Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

2. Lea de manera individual el texto de Emilia Ferreiro "El espacio de la lectura y la escritura en preescolar"[1] (Anexo 1), y escriba la información que se le solicita:

[1]Ferreiro, Emilia, "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", en Alfabetización, teoría y práctica, 4ª ed., México, Siglo XXI, 2001, pp. 118-123.

Estoy de acuerdo con la autora porque:

No estoy de acuerdo con la autora porque:

2.1. Comente sus opiniones con otra(s) compañera(s).

Actividad 3	Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

3. Lea en el Campo formativo *Lenguaje y Comunicación,* la parte correspondiente al Lenguaje escrito, páginas 59-62 del Plan de Estudios de Preescolar 2004. Elabore un cuadro como el siguiente y registre la información que se indica:

Saberes o conocimientos previos que tienen los niños acerca del lenguaje escrito.	Ideas que se sostienen en el programa acerca de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza.	La forma en que se sugiere aproximar a los niños al lenguaje escrito en preescolar.

3.1. Comente con otra(s) compañera(s) la información registrada y concluyan acerca de la función del Jardín de Niños respecto al lenguaje escrito.

Actividad 4	Tiempo estimado: 1 hora

4. Ordene las siguientes escrituras,[2] de la menos a la más evolucionada, colocando en el paréntesis correspondiente los números del 1 al 4:

[2] Ferreiro, Emilia, Los niños piensan sobre la escritura, México, Siglo XXI, 2003 (CD).

4.1. Conteste:

- ¿Qué elementos tomó en cuenta para ordenarlas?
- ¿Considera que hay relación directa entre el tipo de producción y la edad de los autores? Argumente su respuesta.

4.2. Confronte los resultados de su análisis con el de otras compañeras.

Actividad 5	Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

5. Lea el texto “Antes de empezar: qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura”,[3] de Miriam Nemirovsky. (Anexo 2)

5.1 Identifique y elabore un esquema con los rasgos que caracterizan el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

5.2 Comente con otra(s) compañera(s) qué acciones realizarían en el aula para favorecer la aproximación de los niños al lenguaje escrito.

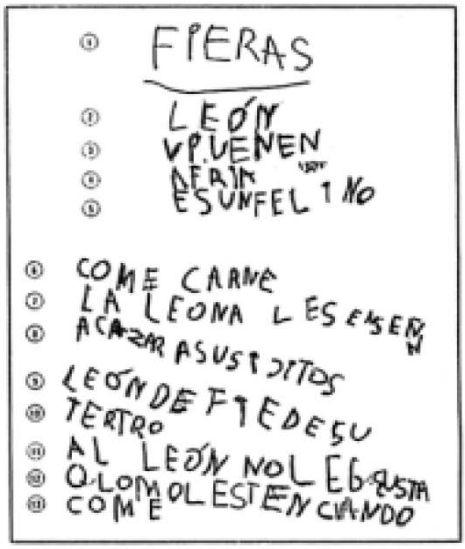
5.3. Registre sus conclusiones y compártalas con el grupo.

Actividad 6	Tiempo estimado: 1 hora

6. Observe las siguientes producciones[4] y conteste:
   - ¿Qué es lo que éstos niños saben acerca de la función del lenguaje escrito?
   - ¿Qué conocimientos tienen acerca del sistema de escritura?

6.1 Confronte sus comentarios con otra(s) compañera(s).

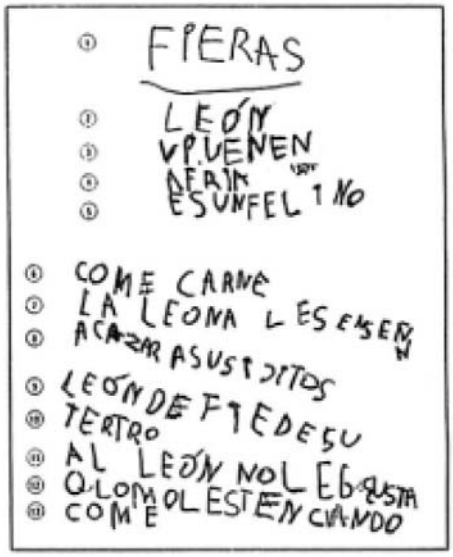
“Nota de enciclopedia” sobre felinos para la biblioteca del jardín y para las bibliotecas familiares.



① “Fieras
② león
③ viven en
④ África
⑤ es un felino
⑥ come carne
⑦ la leona les enseña
⑧ a cazar a sus hijitos
⑨ león defiende su
⑩ territorio
⑪ al león no le gusta
⑫ que lo molesten cuando
⑬ come”.

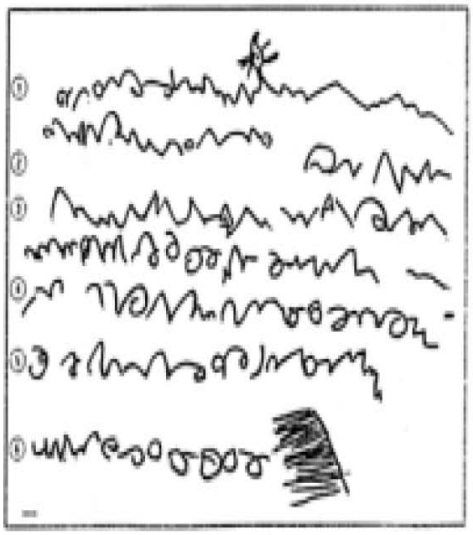
[3]Nemirovsky, M., “Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?”, en Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós, 2000, pp. 15-25. [4] Diplomado: Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Educación Inicial, México, FCE, 2002-2003.

"Nota de enciclopedia" sobre felinos para la biblioteca del jardín y para las bibliotecas familiares.



① "Fieras
② león
③ viven en
④ África
⑤ es un felino
⑥ come carne
⑦ la leona les enseña
⑧ a cazar a sus hijitos
⑨ león defiende su
⑩ territorio
⑪ al león no le gusta
⑫ que lo molesten cuando
⑬ come".

"Volante" destinado a la familia, elaborado en el marco de una campaña institucional contra la pediculosis.



① "Que nos revisen los papás la cabeza
② poner el líquido para matar piojos
③ que pasen el peine fino
④ mamá
⑤ papá
⑥ no se olviden otro día poner otra vez el líquido".

6.2. En plenaria discutan acerca de cómo lograr que sus alumnos lean y escriban sin hacerlo aún de manera convencional; elabore un listado de las acciones que puede implementar en el aula para que sus alumnos usen el lenguaje escrito para interpretar y comunicar significados.

7. Lean los siguientes fragmentos que corresponden a dos registros de observación y, en parejas, analicen la información de cada uno, identificando las ideas que subyacen a las prácticas de ambas educadoras, respecto:
   - Al sujeto que aprende.
   - A la forma de enseñanza.
   - A las características de cada una de las situaciones didácticas.
   - Al tipo de intervención que realizan (por ejemplo: *da instrucciones, hace preguntas, proporciona información).*
   - Al tipo de interacción que se da entre los niños (por ejemplo*: qué dicen, qué hacen).*

7.1. Elaboren un cuadro o esquema con la información obtenida.

Registro (1)[5]

Docente	***Niños***
Vamos a jugar a leer (señala las vocales y la letra "S" que están escritas en cartulina y pegadas arriba del pizarrón).	(Los niños repiten el sonido de todas).
¡Muy bien! Ahora vamos a unir algunas vocales. (Escribe en el pizarrón ai, eo y los niños dicen el sonido de cada combinación que les señala).	
¿Cuándo decimos ai?	Cuando nos pellizcan (los demás niños escuchan atentos).
Y si ahora juntamos e (la escribe) con i (la escribe y señala ambas con el dedo) ei (los niños repiten los sonidos).	(Los niños no entienden la pregunta y la maestra vuelve a preguntar).
¿Cuándo decimos ei?	Cuando le hablamos a alguien. Sí, si decimos ei, ei.

[5] Registro de observación correspondiente a un Jardín de Niños unitario, Morelia, Michoacán, realizado en la fase de diagnóstico para la reforma de preescolar.

Muy bien chicos. Y si ahora juntamos la a (la escribe en el pizarrón) con la s (la escribe en el pizarrón) ¿cómo dice? (señala ambas letras) (los niños repiten los sonidos).	
Bien. Y si ahora escribo “o” y luego “s” y luego “o” cómo diría.	
	O S O, OSO
(La maestra hace que repitan el sonido de cada letra varias veces)	OSO, OSO (esta última actividad sirve de pretexto para introducir a los niños al tema del proyecto).
Ahora todos juntitos vamos a decirla.	
¿Y qué es un oso? [...]	

Registro (2)[6]

Reunidos en equipos, los niños de cinco años elaboraron libros de cuentos para la biblioteca de la sala.

Docente	***Niños***
	Emanuel: (Se dirige a la maestra para mostrar le su escritura de la palabra “nene”. La produc ción es CLA.)
(Dirigiéndose al equipo) ¿Cuántas lleva “nene”?	Emanuel: —Ne...ne.. (Mira su escritura) ¡Tres! Adrián: —¡No! Lleva cuatro...
¿Cómo te diste cuenta? ¿Por qué te parece que lleva cuatro?	Adrián: —Porque n-e-n-e... ¡cuatro! (con cara de seguridad). Emanuel: (Agrega otra letra a su escritura. Queda CLAR) Sergio: (Mira la escritura de Emanuel) —¡No Emanuel! Nene lleva “e”... Adrián: (Toma rápidamente la hoja, borra la A y coloca una E. Queda CLER). —Ne...nes...¡con la “S”! (Borra la R y pone S. La escritura final es CLES).

[6] Diplomado: Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Educación Inicial, México, FCE, 2002 -2003.

En otro momento:	Adrián: (Luego de haber escrito SEASU.) —

	¡Miren, ayúdenme! se (señala SE), a (señala A), sus (señala SU)... Juan Manuel: —¡To! La “to” nos falta... yo no sé hacer la “to”. Se dirige a los percheros y trae su cartel donde está escrito JUAN MANUEL. (Observa la escritura.) La “to”, la “to”... Sergio: —A ver... a ver... (señala el cartel). Juan...Ma...nuel... Juan Manuel: —Me parece ... ésta debe ser ... (señala la N). Adrián: —Esa es la “ene”.
¿Decimos “to” cuando decimos “Juan Manuel”?	Sergio: —No... Juan Manuel: —Juan Maaanuuel...to...to...to... no. Emanuel: —No, ¿no ves? que ni suena la “to” en tu nombre.
¿Quieren que les escriba alguna palabra que les sirva?	Juan Manuel: —Torta Emanuel: —Tinto (Escribe TORTA y TONTO) Adrián: —¡Ya sé! ¡Ésta es! (señala la T. Escribe T. Queda SEASUT) ¡Miren! Se (señala SE), A (señala A, sus (señala SU), to (señala T) ¡Listo!

7.2. En plenaria revisen las respuestas que dieron en la actividad 1 y expliquen si estas ideas se han modificado y en qué consisten estos cambios.

Segunda parte

Diseño de situaciones para favorecer las competencias comunicativas

as actividades propuestas en esta segunda parte de la guía tienen como finalidad que las educadoras reconozcan la importancia de la intervención docente, de la interacción en grupo y de la diversificación de prácticas en el planteamiento de situaciones didácticas para la organización del trabajo docente.

Actividad 8 | **Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos**

8. Lea en forma individual las siguientes situaciones:

Situación 1[7]

Un grupo de niños escribe un listado con los nombres de sus mascotas para organizar su visita al jardín. En pequeños grupos se distribuyen la tarea. Al iniciar la escritura del nombre de una de las mascotas –en este caso "Manchita"– la maestra les indica que primero busquen y observen algunos de los carteles con los nombres de todos los niños para ver si algunas de las letras que allí figuran les pueden servir. Los niños toman los carteles, deslizan sus dedos sobre el material de derecha a izquierda señalan algunas letras y conversan sobre su propiedad ("Esta es la mía... con la pelotita"). En el transcurso de este breve intercambio la docente interviene haciendo algunos cometarios: "Miren ésta que están señalando (la "o") está al lado de esta otra que es un poco diferente... acá dice "José". ¿Vieron qué poquitas?, ¿cuántas letras tiene este nombre que dice José?

Luego de unos momentos, indica a los niños que escriban "Manchita", que piensen si tiene la misma cantidad o no de letras que "José" , si algunas de las letras que están viendo en los carteles les pueden servir para escribir el nombre de la mascota.

[7] Castedo, Mirta, Claudia Molinari, Mirta Torres y Ana Siro, "Tomar el lápiz para escribir", en Propuestas para el aula. Material para docente. Lengua.EGB. Programa de innovaciones educativas, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Situación 2[8]

Producción de una agenda telefónica personal en un jardín de niños.

a) Establecer los primeros acuerdos de trabajo, que se concretan en una lista de acciones propuestas por la docente y los alumnos, y escribirlas en un cartel que se pega en una de las paredes del aula.
b) Conocer las ideas de los niños sobre las agendas telefónicas.
c) Explorar variedad de agendas.
d) Explorar la guía telefónica y buscar números telefónicos.
e) Buscar información específica: nombre, dirección, teléfono.
f) Planificar la propia agenda.
g) Confeccionar la primera hoja de datos personales.
h) Elaborar la tapa de la agenda telefónica.
i) Armado final e intercambio de números telefónicos.

Situación 3[9]

Elaboración de la recomendación de un libro para que otros compañeros lo lean.

a) Docente y alumnos toman acuerdos acerca de lo que quieren comunicar para que otros se interesen en leer el libro seleccionado.
b) Mientras le dictan, el docente interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes del lenguaje escrito, es decir, para que lo dictado –lo que deberá ser escrito– se diferencie progresivamente de lo dicho o comentado.
c) La docente hace señalamientos acerca de la adecuación del ritmo del dictante al tiempo del que escribe y hace explícitas algunas decisiones respecto al sistema de escritura y a la espacialización del texto.
d) La docente escribe el texto tal y como los niños lo dictan, sin agregar, omitir, o realizar transformaciones, respetando la producción de los alumnos dictantes.
e) Hace pausas para releer lo que hasta el momento los niños le han dictado.
f) Interviene para que los alumnos puedan discutir acerca de lo que han dictado y tomen decisiones acerca de cómo puede quedar escrito de la mejor manera posible.

---

[8] Grunfeld, Diana, “Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio”, en Lectura y Escritura, núm. 23, abril, 2000. [9] Dictado al Maestro.EGB1. Lengua-Escritura. Propuesta, núm. 5, Buenos Aires.

8.1. Elabore un cuadro como el siguiente y registre la información que se le solicita:

Situación	Qué aprenden los niños	Competencias que Se favorecen
1.		
2.		
3.		

8.2. Confronte sus respuestas con otra(s) compañera(s).

8.3. Lea individualmente el siguiente texto:

Diversidad[10]

Durante toda la escolaridad, tanto en el nivel inicial como en la educación básica, enseñar a leer es muchas cosas:

- Es plantear situaciones donde tenga sentido que un adulto lector lea a los niños y es también desplegar aquéllas en las cuales para los niños resulte necesario leer o interpretar por sí solos.
- Es planificar las situaciones donde estas actividades resulten «inevitables'" pero también es decidir cómo utilizar las situaciones imprevistas en las que la lectura aparezca como pertinente.
- Es desarrollar situaciones donde leer tenga sentido (entre otras cosas) porque estamos buscando un dato preciso, estudiando un tema desconocido, siguiendo las instrucciones para hacer o arreglar un artefacto, o porque nos emociona, nos alegra o nos atrapa la manera de «decir» de un autor.
- Es sumergirse en el mundo de la ficción, de la poesía, el cuento y la novela; es desentrañar enciclopedias, diccionarios y todo tipo de textos temáticos; es interpretar los

[10] Castedo, Mirta Luisa, "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Mirta Luisa Castedo, Ana Siro y María C. Molinari, Enseñar y aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la Educación Básica, Ediciones Novedades Educativas.

complejos periódicos y hasta los guiones televisivos, el humor gráfico o los afiches publicitarios...

- Es, a veces, leer o hacer leer bien rápido, sin prestar mucha atención a la exactitud: otras, es detenerse hasta en el más mínimo detalle; muchas otras, es saltear y releer sólo en ciertas partes o, por el contrario, es leer con paciencia toda la extensión de un largo escrito.
- Y como si la diversidad hasta aquí enunciada no fuese suficiente, leer es, además, no sólo leer. Es pensar, hablar, sentir e imaginar sobre lo que se lee en situaciones como recomendar o pedir consejos sobre lecturas, vincular unas lecturas con otras, discutir sobre lo leído, coincidir, confrontar, extractar, resumir, citar, parafrasear.

...leer es una práctica muy diversificada: en géneros y formatos discursivos, en soportes, en posiciones enunciativas, en propósitos y en modalidades de lectura. Si enseñar a leer es posibilitar que nuestros niños puedan navegar con placer y adecuación en esa práctica cultural, la lectura en la escuela jamás podrá ser "la" sino "las". Diversidad, sin embargo, difícilmente reconocida cuando se le transforma en un mecanismo que debe ser adquirido instrumentalmente en el inicio de la escolaridad, para luego dar lugar a ejercicios más o menos estereotipados de una adquisición que se supone ya acabada.

8.4. Después de analizar las situaciones en la actividad anterior y de leer el texto sobre diversidad, conteste:

a) ¿Qué relevancia tiene propiciar situaciones didácticas diversas con el lenguaje escrito en el Jardín?

b) ¿Qué condiciones son las que favorecen la diversificación de las prácticas relacionadas con el lenguaje escrito?

c) ¿Qué otras situaciones, diferentes a las que ha trabajado, propondría para el aprendizaje del lenguaje escrito?

8.5. Comente con el grupo sus propuestas.

Actividad 9	Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos

9. Comente con otra(s) compañera(s) una experiencia exitosa que haya llevado a cabo con su grupo. Elabore un cuadro en el que registre lo que usted hizo y los aprendizajes adquiridos por los niños.

9.1. Lea los siguientes fragmentos de un registro de clase. Centre su atención en la forma en que interviene la docente.

En un aula de niños de cinco años éstos exploran, en pequeños grupos, catálogos de libros con el propósito de conocer y seleccionar algunos títulos para la biblioteca. En uno de los grupos se registran los siguientes comentarios frente al material.[11]

Docente	Docente
Niños: les voy a ayudar a leer (comenta mientras se sienta junto a tres niños; observa en tanto ellos hojean el catálogo, y escucha sus opiniones).	
	Tati: —A mí me gusta éste ... ¿quieren? (señalando con su dedo “El planeta lila”.) Juan: —Bueno... dale (Clara no se opone). Tati: —¿Nos leés para ver cómo dice? (indicando el título del libro seleccionado).
Bueno... pero yo les voy a leer estos títulos (señalando cuatro libros). Entre todos vamos a ver cómo se llama el que eligió Tati. Estos libros se llaman “Más allá del río”, “El pequeño planeta perdido”, “El planeta lila”, “El gusanito de la manzana” (lee sin respetar el orden de los textos y sin señalarlos). ¿Cuál es el que eligieron?	
	Clara: —Acá (señalando la tapa del libro escogido).
Sí, pero cuál es el título... Es uno de los que yo leí (vuelve a leer).	
	Tati: —Es del “Planeta lila”.
¿Por qué te parece que es ése?	
	Clara: —Porque tiene dibujado en violeta (refiriéndose a uno de los colores que aparecen en la tapa).
¿Vamos a leer para ver si esta es así? Busquen dónde les parece que dice “lila”.	
	Clara: —Empieza con la ‘te’... (siguiendo la indicación, los niños buscan en *El planeta lila* una palabra que comience con esa letra. Dicen no encontrarla).

[11] Molinari, Ma. Claudia, “La intervención docente en la alfabetización inicial”, en Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica, pp. 63-74.

	Tati: —“Te” es la de Tati.
Sí, “te” es la de Tati; “Lila” ¿tiene la de Tati?	
	Juan: — ¡ Ah ... con la de “lunes”! Acá dice “lila” (en Lila) porque empieza con la de “lunes”.
	Clara: —Y está la “i” (I). Tati: —Para, para... pero acá dice lo mismo (señalando planeta en “El pequeño planeta perdido” y en “El planeta lila”) ¿Me leés? (indicando sólo planeta en los dos títulos).
Les leo los dos títulos completos; ustedes piensen qué puede decir donde señala Tati (lee sin señalar).	
	(Repiten lentamente lo que acaban de escuchar.)
	Clara: —Dice igual “planeta”. Empieza con la “pla”. Tati: —No, se dice con la “pe” de “papá” y de “planeta”.
Bueno, pero entonces ¿dónde dice “El planeta lila”?	
	Juan: —Acá y acá hay que empiezan igual (señalando planeta en ambos títulos).
	Clara: —Debe ser acá porque empezaba con la de “papá” una vez (señalando el título correcto en oposición al otro en el que hay tres palabras que comienzan con P).
	Tati: —Sí, y además acá dice “lila”.
Miren, yo les muestro cómo dice en esta tapa... (lee señalando título, autor y editorial. Complementa esta información con la lectura de una breve reseña del cuento que aparece en otra hoja del catálogo).	(Los niños colocan un señalador en el catálogo para sugerir este material a otros compañeros. En una rueda de intercambio, cada grupo comentará y recomendará los títulos que les parecieron más interesantes.)

9.2. Explique por escrito:

- Cómo interviene la educadora ante lo que dicen y hacen los niños.
- Qué aprendizajes favorece a través de sus intervenciones.

9.3. Comparta sus opiniones con otras compañeras.

9.4. Lea de manera individual el siguiente texto:

Para llevar adelante la propuesta, el docente interactúa con los chicos en el aula, tanto a través de consignas generales como de intervenciones en los pequeños grupos o con los chicos individualmente.

Las *consignas* plantean el o los problemas que los niños han de resolver, presentan alternativas de actividades por realizar, explicitan los puntos de partida para la tarea.

Las *intervenciones* en cambio, se configuran como forma de participación del docente con un niño o un subgrupo (también puede considerarse con todo el grupo en una tarea compartida colectivamente), en ellas el maestro contrargumenta, coordina (ayuda a poner en relación distintos datos, diferentes opiniones, etcétera), informa, confronta, atiende al requerimiento de los chicos, y trata de incluir aquello que considera necesario en cada situación.

Las intervenciones dependen siempre de las respuestas de los niños; en el momento de intervenir, el docente realiza los ajustes a las posibles formas de participar que había previsto, desestima aquellas que no pueden ajustarse a la dinámica que se establece en la clase y agrega otras intervenciones que, aunque no previó considera necesarias.[12]

9.5. Revise nuevamente el cuadro elaborado en la actividad 9 y compare con el análisis realizado en la actividad 9.2 e identifique qué intervenciones realiza y cuáles tendría que fortalecer.

Actividad 10	Tiempo estimado: 3 horas

10. Realice con su equipo o grupo la lectura del siguiente texto y comente:

- Cuáles son las ideas que la educadora tiene acerca del lenguaje escrito.
- Cómo fue modificando la educadora su intervención en el desarrollo de la situación.
- Qué aprenden los niños.
- Qué es lo que toma en cuenta la educadora para modificar, cambiar o implementar otras actividades.

[12] Grunfeld, Diana, "Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio", en Lectura y Escritura, núm. 23, abril, 2000.

Personaje prototípico de cuento[13]

Miriam Nemirovsky

Charo trabaja con niños de tres y cuatro años. Desde el inicio del curso escolar se había planteado lograr que los niños avanzaran en el aprendizaje de ser buenos oyentes de cuentos leídos. Suponía que leer implicaba hacerlo textualmente, es decir, con todo el énfasis y la entonación que le apeteciera, pero respetando *absolutamente* el texto escrito por el autor, sin introducir cambios ni sustituciones. Incluso si algún niño preguntaba sobre cierta palabra que aparecía en el cuento, Charo intentaba que guardaran silencio y prosiguieran escuchando. ¿Por qué? Porque sabía que una de las estrategias lectoras fundamentales, y que utilizamos todos los lectores, es inferir el significado de las palabras a partir del contexto. Así, leyendo sin agregar explicaciones, sabía que los niños avanzaban en dos aspectos: intentar hacer inferencias semánticas tornando en cuenta el contexto de uso de la palabra, y aprender a no interrumpir la lectura de un texto literario.

Además, Charo leía los cuentos a los niños en la posición habitual en la que leía literatura en su casa: sentada, cómoda, relajada; en un ambiente adecuado para *entrar* al texto literario. Para eso había organizado el rincón del cuenta-cuentos: un sillón con cojines de colorines, donde se sentaba quien contaba o leía cuentos, junto a una alfombra acogedora. Durante ese lapso se atenuaba la iluminación del aula –sólo quedaba la necesaria para poder leer. Entre todos habían elaborado un cartel que colocaban del lado exterior de la puerta del aula, donde decía “No entrar, estamos leyendo cuentos”, para evitar así las interrupciones, que siempre interfieren la lectura (tal como ocurre cuando, al estar en casa leyendo una novela apasionante, suena el teléfono).

Al seleccionar cuentos no sólo buscaba que a ella le gustaran; también le interesaba que fueran versiones originales, de buena calidad, con léxico realmente literario, que la estructura tuviera un inicio, una trama o nudo central y el posterior desenlace, con presencia de elementos fantásticos. En fin, que fueran obras que merecieran ser leídas.

Charo no mostraba las imágenes de los libros de cuentos, pero un par de días después de haber finalizado la lectura de uno, simplemente incorporaba el libro a la biblioteca del aula, para que estuviera al alcance de quien quisiera hojearlo. Dado que para ella una finalidad básica de la lectura es generar imágenes interiores, le parecía evidente que si los niños veían las imágenes simultáneamente al acto lector no tendrían la posibilidad de imaginar, cada uno a su manera, los personajes y las situaciones que presentaba el relato. Al igual que nos ocurre a todos, por ejemplo, cuando vemos una película basada en un libro que no hemos leído; si posteriormente lo leemos es imposible imaginar a los personajes diferentes

---

[13] En Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, P aidós, 2000, pp. 1 3 1-1 43.

de los actores que protagonizaron la película. En este caso, entonces, el texto sirve para actualizar las imágenes que hemos visto previamente en el cine. Mientras que si es a la inversa, al ver la película diferimos de su realización porque no se ajusta a lo que hemos construido internamente mientras leíamos la novela.

Con todas estas premisas sólidamente asumidas, Charo inició las actividades de lectura de cuentos. Al principio le resultó imposible lograrlo satisfactoriamente; cada vez que tomaba un libro para leer, empezaba con todos los miembros del grupo y terminaba con tres o cuatro niños, mientras los demás alteraban el ambiente del aula. No sabía qué estrategias utilizar para modificar esa situación, ella disfrutaba enormemente leyendo cuentos a los niños, pero nunca había trabajado con un grupo de estas edades y temía no lograr su objetivo. Sabía que no había dificultades cuando contaba cuentos: todos seguían la historia con absoluta atención e interés. Pero también sabía que contar cuentos y leer cuentos son dos actividades diferentes, que cada una de ellas tiende a resultados distintos y que contando cuentos no se acercaba a lo que pretendía con la lectura de cuentos. De ninguna manera quería abandonar las situaciones de contar cuentos, pero quería incorporar la lectura de cuentos como actividad regular, ya que estaba convencida de que la presencia del libro, el léxico del texto escrito, su sintaxis y organización favorecen el acercamiento de los niños al lenguaje escrito, y eso intentaba.

Un día invitó a los cuatro niños que siempre permanecían hasta el final de la lectura a sentarse con ella en unos cojines, separando parcialmente esa zona con un biombo, mientras los demás trabajaban y jugaban en las diferentes zonas del aula, y se puso a leerles un cuento. Otros pequeños se acercaron para ver qué sucedía, pero Charo les dijo que siguieran con la actividad que estaban haciendo, que ese día la lectura del cuento era sólo para cuatro niños. Esa decisión trajo consigo que el momento de la lectura del cuento se transformara en una situación de deseo para los niños, ya no era para todos, era sólo para *una minoría selecta*. Al final de esa jornada, varios niños se acercaron a preguntar a *los elegidos* de qué se trataba el cuento que Charo les había leído.

Al día siguiente preguntó si alguien quería que le leyera un cuento y hubo tres niños (además de los habituales) que se mostraron interesados. Entonces Charo seleccionó a los tres nuevos y repitió una situación similar a la del día anterior, sólo con este grupito, que permanecía atento durante toda la lectura del cuento. Cuando finalizaba la jornada escolar, y al estar todos reunidos en una puesta en común, dijo que iba a apuntar en la pizarra los nombres de quienes quisieran, al día siguiente, que les leyera un cuento, pero advirtiendo que quien se apuntaba debía saber que era para escuchar el cuento desde el inicio hasta el final; hubo ocho voluntarios (los cuatro habituales, los tres nuevos y otra niña que se interesó en participar). Así, lenta y progresivamente, Charo fue ganando *adeptos* a la lectura de cuentos; en ocasiones leía para grupos muy reducidos y otras veces para grupos más numerosos hasta que,

un par de meses después de iniciadas las clases, todos los niños participaban colectivamente de la actividad y las dificultades se redujeron al mínimo.

Llegado a este punto, Charo decidió trabajar el mes siguiente en torno a un personaje de cuento. No estaba segura de cuál elegir y para ello leyó en voz alta a los niños, durante días sucesivos, diferentes cuentos en los que aparecían: hadas, monstruos, lobos, brujas, extraterrestres y enanitos. Después de esto se puso muy atenta para observar sobre cuál de esos personajes conversaban con mayor frecuencia los niños; detectó un par de diálogos sobre las hadas y también tres niños incorporaron hadas en sus dibujos. Estaba decidido: serían las hadas las protagonistas de la secuencia didáctica que iba a desarrollar.

Organizó tres fases de trabajo:

1ª fase: lectura de cuentos con hadas. Comentarios y análisis de dichos personajes.

2ª fase: escritura individual de cuentos en los que aparezcan hadas.

3ª fase: edición de un libro de cuentos con hadas.

Para desarrollar la primera fase revisó todos los cuentos con hadas que pudo conseguir y seleccionó los que más le gustaron, porque sabía que cuando leía cuentos por los que sentía auténtico placer, los niños se involucraban plenamente; en caso contrario era utópico lograrlo. Encontró cinco cuentos con hadas que le parecieron sumamente atractivos, tres clásicos y dos contemporáneos; había dos sin ilustraciones, dos tenían amplias ilustraciones a todo color y uno tenía una pequeña Ilustración a tinta bellamente dibujada. Pensó que si bien los niños ya estaban habituados a prescindir de las imágenes mientras ella leía, al incorporarlos después a la biblioteca del aula, las imágenes podrían interferir en ciertos aspectos que quería abordar, de modo que decidió avisar anticipadamente a los niños que los libros no estarían en la biblioteca sino después de transcurridas varias semanas. A fin de preparar la lectura, releyó varias veces cada cuento, para así dominar mejor los textos y depender menos de la información visual –como hacía siempre– pues de tal forma lograba conectarse mejor con los niños durante la lectura.

Cuando lo consideró conveniente, leyó el primer cuento con hadas seleccionado (*Peter Pan*). Los niños siguieron con placer la lectura y, excepto algunas divertidas risas surgidas cuando Garfio escuchaba el tic-tac del cocodrilo, no hubo interrupciones. Finalizada la lectura se hizo un silencio que Charo respetó, y dio por terminada la actividad. Nunca hacía preguntas al finalizar la lectura de cuentos, tampoco propiciaba comentario alguno, sabía que el silencio es necesario para terminar de *salir* de la trama narrativa. Además, estaba absolutamente convencida de que el objetivo exclusivo de la lectura de textos literarios es el placer,* por lo tanto, cuando notaba que los niños habían

* D. Pe nnac, Como una novela.

disfrutado plenamente del cuento, ya había logrado lo que se había propuesto.

Al día siguiente, Charo comentó a los niños que se había quedado pensando en Campanilla (el hada del cuento de *Peter Pan*), que le parecía bastante coqueta y chistosa, y que apuntaría su nombre en la pizarra para que no se les olvidara. Unos niños dijeron que se parecía a "campana"' y que les gustaba ese nombre.

Un par de días después, Charo leyó el segundo cuento con hadas (*La Cenicienta*), en condiciones similares a las del primero. Y al día siguiente volvió a comentar que el hada de éste cuento había llamado su atención; varios niños intervinieron, diciendo que: "Hacía magia con ratones y calabazas". Y Charo agregó: "Eso es, pero ésta no tiene nombre, como la del cuento de Peter Pan, que sabemos cómo se llama, a lo cual la mayoría respondió diciendo el nombre y señalando la pizarra donde estaba escrito "Campanilla". A partir de esto, Charo les propuso apuntar lo que hacía cada hada, y para eso tomaron un papel muy grande, que colocaron en la pared, donde Charo organizó un esquema.

Comparación de hadas

Hadas

Título del cuento	*Nombre del hada*	*Aspecto*	*Magias que hace*
Peter Pan	Campanilla	Pequeñita	Hace volar
Cenicienta		Gordita	Hace aparecer ropa bonita y coche con caballos.

Desde ese momento fueron intercalando actividades: un día se leía un cuento con hadas y al día siguiente se apuntaban en el cuadro los datos correspondientes de acuerdo con las propuestas de los niños, que se iban a sus casas pensando –después de la lectura– qué propondrían anotar en el cuadro de hadas que estaban haciendo. Así avanzaron con los cinco cuentos con hadas leídos. (Es evidente que Charo no quería que los niños vieran las ilustraciones hasta terminar el cuadro de datos, pues le interesaba que especialmente el *aspecto* lo extrajeran a partir de los fragmentos descriptivos del texto y no de las ilustraciones.) Y así finalizó la primera fase de la secuencia didáctica.

Para comenzar la segunda fase Charo propuso que cada uno escribiera un cuento con hadas, para hacer entre todos un libro de cuentos. Los requisitos del texto eran dos: que fueran cuentos y que hubiera hadas. Cada día dos o tres niños escribían sus respectivos cuentos, en distintos momentos de la jornada, y Charo se sentaba junto a cada uno para realizar la transcripción correspondiente. Obviamente, ningún miembro del grupo escribía de manera convencional, había desde una mayoría de escrituras indiferenciadas hasta escrituras silábicas, un par

de ellas con valor sonoro convencional. Como interesaba que el libro tuviera uso social, debían transcribirse todos los cuentos.

Charo se planteó que, en cuanto a producción textual, la experiencia propiciaría que los niños avanzaran en el uso de la estructura del cuento, de manera que intentaría que estuvieran presentes los tres momentos básicos: inicio, nudo y desenlace. Por eso, cuando cada niño escribía su cuento e iba diciendo a Charo lo que ponía –para que ella lo transcribiera en otra hoja–, si estaba ausente alguno de los tres momentos de la estructura, ella se lo sugería. Por ejemplo, cuando una de las niñas del grupo que escribía con escritura indiferenciada le dijo, señalando su propio texto, que ahí decía "Era un hada muy bonita. Se mojó con las lluvias", Charo le preguntó: "¿Y entonces qué pasó, cómo termina el cuento?", ante lo cual la niña agregó a su escritura otro trazo, mientras decía "Se fue volando".

Acerca del sistema de escritura, quería fomentar la reflexión de los niños respecto de que algunas palabras tienen más y otras menos letras, y a que tienen letras diferentes. Iba a insistir en esto pues la mayoría de los niños no controlaba la cantidad de grafías y tampoco diferenciaba dichas grafías. Con ese fin fueron elaborando un fichero con los nombres de los personajes de los cuentos que iban leyendo, y, ante cada nombre, primero Charo lo escribía en la pizarra y analizaban si tenía más o menos letras que el nombre de otro personaje, así como si compartían alguna letra o eran todas diferentes. Algunos niños utilizaron ese fichero para reproducir nombres de personajes con las letras móviles. Y cuando cada uno estaba escribiendo su cuento, Charo proponía al que escribía el nombre de un personaje que figuraba en el fichero que podía traerlo y buscarían la tarjeta correspondiente para ver cómo estaba escrito allí ese nombre.

Durante el proceso de producción de los cuentos, cada dos o tres días, Charo proponía a los autores que leyeran sus cuentos en voz alta a los compañeros. Quien deseaba hacerlo se acercaba a Charo para que ella le leyera, basándose en la transcripción convencional, lo que él o ella había escrito y así poder recuperar qué decía su propio texto. Después de repetírselo generalmente un par de veces –a pedido del autor, hasta que casi lo retenía de memoria–, el niño emprendía entonces la lectura ante sus compañeros, quienes a su vez podían aportar opiniones y comentarios. Los comentarios a veces eran considerados por el autor para introducir mejoras a su propio texto. De esta forma los niños comenzaban a entender que escribir es un proceso de mejorar borradores, tal como lo proponen Daniel Cassany, Anna Camps y otros autores que subrayan el papel de la revisión de borradores en el aula como estrategia fundamental para incorporar, en la enseñanza de la escritura, la práctica fundamental de todo sujeto que escribe habitualmente.*

---

* Véanse, por ejemplo, D. Cassany, Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, y A. Camps, "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita".

Siguiendo con esta estrategia, progresivamente los miembros del grupo terminaron de producir los respectivos cuentos con hadas y de este modo finalizó la segunda fase.

Quedaba por delante la tercera fase: la edición, la presentación y el posterior uso social del libro elaborado. Cada vez era más evidente para Charo que esta fase requería invertir bastante tiempo y energía a fin de que fuera lo más exitosa posible. Esto se debía, además de la satisfacción que da la evidencia final de un proceso de trabajo, al hecho de que cuando se explicaba a los niños que cada uno escribiría un cuento, que luego con todos esos cuentos se haría un libro, que el libro se presentaría, etcétera, la mayoría no podía anticipar qué significaban esas etapas de trabajo pues no lo habían vivido con antelación, de manera que sólo en la medida en que se realizara descubrirían su significado real; así, *cuanto más relieve se diera a la fase final, mayor entusiasmo desencadenaría la siguiente propuesta de escritura*. Por todo ello, Charo favoreció que hicieran con sumo cuidado la edición: la elaboración de la portada, la elección de un título genérico que pudiera incluir todos los cuentos escritos, algunas ilustraciones, etcétera.

Sobre la paginación decidió organizar una fase específica de trabajo. En primer lugar, planteó el problema de la paginación como tal, como problema, cuestionando la necesidad de paginar o no el libro. Para avanzar en la toma de decisiones organizó al grupo en parejas, cada una tomó un libro de la biblioteca para buscar algo que tuviera que ver con números. Los niños hojearon los libros y algunos notaron que en “una puntita” había siempre un número. Vieron que a veces ese número estaba en el ángulo superior y otras veces en el inferior, y expresaron ideas que justificaban esa diferencia (“para que haya que buscarlo”, “a veces para los que les gusta mirar arriba y a veces para los que les gusta mirar abajo”); una niña dijo que estaban siempre del lado externo de la página: “para que no se junte con las letras”.

Al día siguiente Charo se sentó con cuatro niños y contrastaron la paginación de dos libros de la biblioteca para ver si en todas las páginas había un solo número, pero tan pronto empezaron a hojearlos notaron que también había cifras bidígitas, ante lo cual estuvieron revisando cuidadosamente páginas sucesivas para verificar si cuando había cifras bidígitas después volvía a haber un solo número, porque dos niños del equipo plantearon la hipótesis de que “a veces ponen un número solo, pero a veces ponen dos”. Después de observar rigurosamente bastantes páginas sucesivas notaron que cuando empezaban a poner dos números en el ángulo de cada página ya más adelante no encontraban páginas donde hubiera nuevamente cifras de un solo dígito y, ¡sorpresa!, pasaba lo mismo cuando empezaban las cifras tridígitas: ya no encontraban nuevamente páginas con numeración de uno ni de dos dígitos. Charo preguntó si creían que eso sucedía solamente con los libros que estaban revisando, y los niños acordaron contarlo a todos, para que en las casas se fijaran en los libros que tuvieran y obtuvieran más información al respecto.

Al día siguiente, un par de niños trajeron libros voluminosos de sus casas y dijeron que pasaba lo mismo, primero venían números “de uno solo, después de dos y después de tres”; parecía que el aumento o la disminución de dígitos no era una cuestión azarosa. Además, justamente cuando estaban hablando sobre este tema, llegó a la clase la hermana mayor de uno de los niños del grupo, y Charo aprovechó para preguntarle qué opinaba al respecto, ante lo cual dijo que no podía ser al revés, que si había más páginas no podían “poner números que ya habían pasado, porque se cuenta para un lado”.

A todo esto, el debate iba intercalado con la función de los famosos numeritos. Había varios supuestos, pero predominó que eran “para saber cuántas hojas tiene el libro”. Charo se propuso lograr que algunos avanzaran al respecto y realizó varias situaciones, con un subgrupo de tres niños, revisando índices de libros e intentando ver qué pasaba cuando buscaban la página que figuraba a la derecha de un título. Les pareció casi un juego, querían verificar si coincidía en todos los casos e iban del índice a la página correspondiente, con la ayuda de Charo, y analizaban casi letra por letra el título que allí encontraban para confirmar que era el mismo que estaba en el índice a la izquierda del número en cuestión, y a la inversa: de la página al índice. Uno de los tres niños que hicieron esas constataciones estuvo mostrando a muchos de sus compañeros cómo coincidía la paginación con el dato numérico que figuraba en el índice del libro.

Cuando Charo preguntó entonces si debían paginar el libro que estaban haciendo, ese niño agregó: “¡Pero con índice!”, y así fue como emprendieron la tarea. Quién paginaría, dónde, qué orden darían a los cuentos y qué numeración les correspondería; anticiparon, verificaron, argumentaron y decidieron. Por fin, después de discusiones y afanes, el libro estuvo paginado y con índice.

Charo decidió dejar para otra ocasión varias opciones de trabajo: si la paginación se empieza a anotar desde la primera página del libro, si se cuentan las páginas iniciales donde no hay números escritos, sí es lo mismo poner 37 o 73, si al texto que ocupa el cuarto lugar le corresponde la página cuatro, y tantas otras características de la paginación de libros que pueden contribuir al avance de la conceptualización del sistema de numeración.

Y cuando estuvieron listos los cuentos, las ilustraciones, la paginación y el índice, emprendieron la tarea de encuadernar el libro. Sería evidentemente un producto artesanal –no como los producidos formalmente por las editoriales–, pero pusieron en ello el mayor cuidado posible, revisaron previamente varios libros de la biblioteca para analizar las características de los aspectos que toda edición controla. Por último seleccionaron el material de la portada, definieron el título, la tipografía, los datos de la editorial, la forma de unir portadas y hojas, etcétera. Lograron que la apariencia final fuera auténticamente satisfactoria.

Cuando el libro estuvo totalmente terminado, con el mismo nivel de compromiso se involucraron en la organización de la presentación. Tal como hacen las editoriales cuando presentan un libro, era necesario prever

dónde, cuándo y quiénes participarían en dicho evento. Como las instalaciones de la escuela no eran adecuadas, por tamaño y disposición, pidieron prestado un local en el Ayuntamiento, que les fue otorgado. Fijaron la fecha, con cierto margen de tiempo para hacer las invitaciones que distribuirían entre los familiares, los demás grupos escolares, los vecinos y las autoridades. Elaboraron también carteles publicitarios para difundir y dar a conocer el motivo del evento.

El día fijado se sentaron ante la mesa cuatro representantes de los autores, un maestro de la escuela y un niño de un curso avanzado de primaria que harían comentarios sobre el libro, y también Charo. Los demás niños del grupo formaron un corro junto a la mesa y los invitados frente a ellos. Los autores dijeron cómo surgió el proyecto de hacer el libro y qué tareas incluyó la elaboración, y luego los comentaristas opinaron acerca de la obra. Finalmente el libro circuló entre todos los presentes y pudo, ¡por fin!, empezar a rotar por las casas, donde los familiares conocieron de primera mano en qué –además de muchas otras cosas que habían hecho en la escuela habían estado tan ocupados los niños durante las últimas semanas.

10.1. En parejas, elijan algunas de las actividades que se presentan en la situación anterior y propongan qué y cómo evaluarlas. Coméntenlas al resto del grupo. Para realizar esta actividad consulten el apartado "Evaluación" en el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Actividad 11	Tiempo estimado 1 hora

11. Lea individualmente el siguiente texto:

Introducción [14]

Miriam Nemirovsky

La enseñanza de la lectura y de la escritura ha sido históricamente asumida por la escuela, sin embargo, el concepto de qué es leer y qué es escribir y la concepción acerca de su aprendizaje han ido modificándose a lo largo del tiempo corno fruto, básicamente, de las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas.

Vamos a señalar algunas de esas aportaciones y, luego, sus aplicaciones.

[14] En Miriam N e miro v s ky (coord.), ¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula, Madrid, CIE, 2003, pp. 7-9.

Sobre los textos y la acción de leer y de escribir

Leer es la actividad de interpretar textos, textos que tienen sentido, que comunican, informan, transmiten; y escribir es la actividad de producir textos. Ambas acciones se realizan para resolver situaciones o necesidades de algún tipo; por lo tanto, para que a un acto humano lo denominemos lectura tiene que haber un significado construido por el sujeto mediante su interacción con un texto, y para que a un acto humano lo llamemos escritura el autor tiene que obtener un texto como producto de su acción, un texto con función y sentido.

Los textos tienen características que distinguen a unos de otros, diferencias de extensión, léxico, estructura, soporte, etcétera, que se justifican por la función peculiar de cada tipo de texto y esas diferencias devienen de acuerdos sociales. Aunque las fronteras entre los diferentes géneros textuales no son determinantes ni rígidas –además de las variantes que adoptan según el criterio de cada autor–, existen ciertas pautas socialmente comparadas que marcan distinciones entre un texto publicitario, literario, instructivo, epistolar o periodístico.

Por lo señalado se deriva que leer y escribir son acciones que varían según el tipo de texto del que se trata, es decir, demandan que el sujeto ponga en juego diferentes estrategias y conocimientos que deben ser adecuados para cada situación. En este sentido podríamos decir que no existe un saber leer ni un saber escribir genérico, aplicable a todo caso o situación, sino que la capacidad lectora y escritora del sujeto estará en función del texto que se plantea leer o escribir, dado que requiere saberes diversificados y usarlos de manera pertinente a cada caso.

Sobre el sujeto y su aprendizaje

La lectura y la escritura nunca se dominan definitiva y totalmente porque siempre podemos avanzar más acerca de ambas acciones y, al ser su aprendizaje un proceso inacabable se abren ilimitadas posibilidades de profundizar y ampliar el dominio de dichas acciones. Este es el proceso de alfabetización.

A lo largo de la alfabetización se recorren sucesivas etapas que están caracterizadas por diferentes hipótesis que dan lugar a distintas formas de leer y de escribir; a medida que el sujeto avanza en el dominio de la lectura y de la escritura se va constituyendo en participante de la cultura letrada. Este proceso requiere ciertas condiciones, básicamente, contar con la posibilidad de interactuar tanto con el objeto de estudio –en este caso, las acciones de leer y de escribir–, como con sujetos que sean fuentes de información, intercambio, reflexión...

Dado que es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática, se favorezca la realización de situaciones de lectura y de escritura, se señalarán las condiciones mínimas de dicho ambiente:

- *Interacción con otros sujetos.*
- *Interacción con textos.*
- *Espacios y tiempos.*

Interacción con otros sujetos

Es a través de quienes utilizan habitualmente la lectura y la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para qué y por qué se realizan. Es decir, va descubriendo que sirven para resolver diferentes situaciones y necesidades, que se utilizan con finalidades diversas, y encarándolas de distintas maneras. En este sentido, juegan un papel imprescindible los modelos de lector y de escritor, los sujetos que a modo de referentes permiten descubrir qué mundos abre la posibilidad de leer y de escribir, qué alternativas genera, qué derroteros proporciona. Y, a la vez, también la disponibilidad de otros sujetos propicia momentos en los cuales compartir esas acciones y todo lo que ellas suscitan. Ello no significa necesariamente leer o escribir juntos en todos los casos, sino contar con quienes compartir las inquietudes, necesidades, dudas, hallazgos... derivados de los actos lectores y escritores; y poder hacerlo tanto con quienes están en momentos más avanzados del proceso de alfabetización, como en momentos equivalentes o precedentes, a fin de ampliar y contrastar la propia perspectiva con quienes tienen diferentes puntos de vista.

Interacción con textos

Al ser la lectura y la escritura acciones que se aprenden a realizar leyendo y escribiendo textos de uso social, es evidente que sería impensable que un sujeto se convierta en usuario de la lectura y la escritura si sólo, o fundamentalmente, conoce y utiliza textos que han sido pensados para la enseñanza de la lectura y la escritura pero no aquellos que son utilizados habitualmente en la vida social. De ahí la necesidad insustituible de contar con un repertorio lo más rico y variado posible de textos sociales y que sean objetos de interacción sistemática, tanto para ser leídos como para ser escritos. Es insustituible, por lo tanto, la presencia y disponibilidad de novelas, recetas, noticias periodísticas, cómics, anuncios publicitarios, textos expositivos, poesías, cartas, etcétera, para hojear, leer, analizar, escribir, comentar, discutir, revisar, confrontar; es decir, que sean auténticos objetos con los cuales realizar las múltiples y diversas acciones que realizamos quienes leemos y escribimos en la vida cotidiana. También en este sentido se requieren diversidad de elementos para producir textos: distintos tipos de soportes e instrumentos de escritura.

Espacios y tiempos

La alfabetización exige disponer de lugares y periodos de tiempo en los cuales desencadenar las acciones mencionadas que, entre otras particularidades, necesitan ser periodos sistemáticos y prolongados. No se trata de breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

Implicaciones para la escuela

Si en ello consiste un ambiente alfabetizador y es necesario en la formación de un lector y escritor, la escuela debería constituirse en un espacio de esas características. ¿Por qué? Porque si bien hay niños que cuentan con dicho ambiente en su vida cotidiana debido al entorno familiar y social en el que están insertos –y es lo que favorece su aprendizaje de la lectura y la escritura no todos los niños cuentan con ello, incluso no lo dispone la mayoría de los niños, aunque asistan a la escuela. De manera que es responsabilidad de la escuela aportar esas condiciones; en caso contrario esos niños la mayoría no lograrán apropiarse de la lectura y la escritura para ser progresivamente sujetos participantes de la cultura letrada. Derecho de todos los niños y, en particular, de todos los niños que asisten a la escuela.

11.1 Comente con el grupo y registre qué aspectos de los que se mencionan en el texto tendría que incorporar o fortalecer en su práctica diaria.

Actividad 12	Tiempo estimado: 3 horas

12. En grupo, analicen la conferencia de Emilia Ferreiro "Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar"[15] y tomen notas de las recomendaciones que les parezcan útiles para trabajar con sus alumnos.

12.1 De manera individual, elija una o más competencias para diseñar situaciones didácticasen las que se trabaje con el lenguaje escrito, puede utilizar las sugerencias incluidas en el anexo 3. Siga el procedimiento que se indica en el capítulo VI del *Programa de Educación Preescolar 2004,* "La organización del trabajo docente durante el año escolar".

12.2 Para la revisión, intercambie su planeación con otra compañera. Realice las modificaciones que considere pertinentes.

---

[15] Videocinta. Programa de Educación Preescolar 2004, México, SEP, verano 2004.

12.3 Desarrolle las situaciones con sus alumnos y registre en su diario de trabajo la información relevante sobre:

- Los logros que obtuvieron sus alumnos.
- Quién o quiénes requieren mayor apoyo.
- Qué funcionó y qué no, del trabajo que usted realizó.
- Qué requiere fortalecer en sus formas de trabajo.

Actividad 13	Tiempo estimado: 1 horas, 30 minutos

13. Organice con sus compañeras una sesión para el análisis e intercambio de experiencias sobre el resultado del desarrollo del trabajo docente con el lenguaje escrito.

13.1. Con base en una o varias competencias que considere pertinente favorecer en sus alumnos, diseñe o seleccione nuevamente sugerencias que pueda aplicar en su grupo como parte de su plan de trabajo.

13.2. Ponga en práctica las situaciones y registre en su diario la información relevante sobre lo que usted percibe logran hacer y comunicar sus alumnos, así como evidencias de sus producciones.

13.3 Busque momentos para compartir con sus compañeras su experiencia docente y reflexionen acerca de las siguientes cuestiones:

a) ¿Qué perciben que están logrando en función del trabajo docente con el lenguaje escrito?

b) ¿Identifican alguna modificación en sus ideas respecto a las posibilidades de familiarizar a los niños con el uso del lenguaje escrito? ¿Cuáles son estas ideas?

Anexo 1

El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar*

Emilia Ferreiro

Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta "¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?" es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta malinterpretada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa.

Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se responde a esa pregunta por la negativa, y se decide que sólo en la primaria se debe enseñar a leer y escribir, vemos a los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer toda traza de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito. Los lápices se usan sólo para dibujar, pero nunca para escribir. Puede ser que –por descuido– quede un calendario suspendido en la pared y que –también por descuido– la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas.

A veces la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clase. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a los niños que saben leer y escribir. Situación por demás extraña: los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales

*En Alfabetización, teoría y práctica, 4ª ed., México, Siglo XXI, 2001, pp. 118-122.

prácticas de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro... y ningún uso funcional de la lengua escrita.

La pregunta "¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?" está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de "enseñar"). Ambas presuposiciones son falsas.

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; fácil de comprender o imposible de asimilar). Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia:

a) La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, TV, etcétera).

b) Información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.

c) Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura. Veamos algunos ejemplos:

- Alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo; indirectamente y sin pretender hacerlo, está informando al niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo: la escritura sirve para transmitir información.

- Alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otra persona; indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura: la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada.
- Se recibe una carta de un familiar, se lee y se comenta; indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

En todas estas situaciones que hemos dado como ejemplo, el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales como el niño llega a comprender por qué la escritura es tan importante en la sociedad.

Ése es el tipo de información que no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ése es el tipo de información que ya de alguna manera poseen los niños de seis años que han tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Con base en las investigaciones realizadas podemos afirmar que ningún niño urbano de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el “saber” acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

Los niños rurales están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el preescolar es más importante: un preescolar que deje entrar la escritura, no que la prohíba.

La tan mentada “madurez para la lecto-escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra parte, los tradicionales “ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra

un sentido social (y no meramente escolar): la información que resulta de la participación en actos sociales donde el leer y el escribir tienen propósitos explícitos.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo);[15] intentar leer utilizando datos contextuales[16] así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras.

Debe haber cosas para leer en un salón de preescolar. Un acto de lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página y de su boca "sale lenguaje": un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996). Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos si "debemos o no debemos enseñar" hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

---

[15] La copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad.

[16] Por "datos contextuales" entendemos lo siguiente: las escrituras que están en el mundo circundante no están "en el vacío" sino en cierto tipo de superficies (un envase de alimento, un periódico, un libro, una tarjeta, un calendario, un cuaderno, etcétera). Saber "dónde está lo escrito" ayuda a anticipar qué puede decir en ese texto. Por ejemplo, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es un libro de cuentos, y tenemos bastante experiencia con ellos, podemos anticipar que, probablemente, empezará con "Había una vez", "Hace mucho tiempo" o expresiones similares. Por el contrario, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es una carta, sabemos también que no va a comenzar de esa manera. El uso de los "datos contextuales" es una actividad inteligente, no es "pura adivinación". Es lo mismo que hace un adulto cuando se encuentra en una ciudad extranjera y no conoce la lengua que se habla allí: usa su experiencia previa y supone que el letrero que está arriba de una farmacia "dice farmacia", que los letreros en las esquinas "dicen el nombre de la calle", y así siguiendo.

Anexo 2

Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*

Miriam Nemirovsky

Para abordar aspectos vinculados con la enseñanza de la lectura y de la escritura es necesario hacer, previamente, una breve reseña de cómo escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando sus escrituras se caracterizan por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido, cuando –podríamos decir– escriben *a su manera.* Esto es necesario porque este libro se centra en algunas propuestas para los cursos iniciales de la escolaridad, y porque el lector requiere, por consiguiente, un acercamiento al tema mencionado. De no hacerlo, habría diversos planteamientos cuya interpretación resultaría difícil.

Hasta la fecha se han publicado numerosas obras que ponen en evidencia las características de las escrituras iniciales de los niños; la pionera es *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Si bien el tema excede totalmente los límites que me he propuesto para este libro, me ha parecido pertinente incorporar, al menos, algunos comentarios a citas de un texto posterior de Emilia Ferreiro,[1] donde plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. […] Con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de *cualquier* sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

* En Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós, 2000, pp. 15-25.

[1] Emilia Ferreiro, “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”.

Figura 1. Escritura de Roberto (tres años y seis meses).

Como vemos, la producción de Roberto dista de semejarse a un dibujo: la linealidad y la arbitrariedad están presentes y destacan como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción.

Figura 2. Escritura de Maite (cuatro años y tres meses).

La escritura de Maite es del mismo nivel que la de Roberto, aunque utiliza trazos discontinuos.

A medida que avanzan en este nivel, los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (qué variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen “dos principios organizadores”.

> Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. […] En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pausa sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).[2]

Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño pueda escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de éstas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías. Es decir, el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde, paso a paso, al de los aspectos cualitativos. Aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al unísono.

Figura 3. Escritura de Alberto (cuatro años y 11 meses).

Alberto establece cierto control sobre la cantidad de grafías que utiliza; de acuerdo con la extensión de lo que escribe, pone mayor o menor cantidad de grafías. En cuanto al aspecto cualitativo, no establece diferenciación: todas sus grafías son similares.

---

* Ibid.

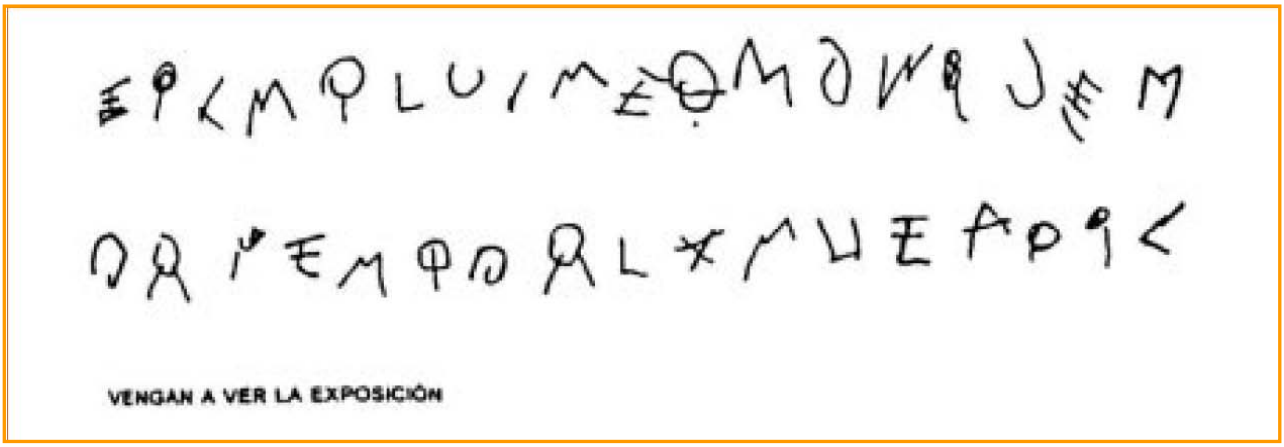


Figura 4. Escritura de Laura (cuatro años y cinco meses).

El texto escrito por Laura evidencia una clara diferenciación entre las grafías que utiliza (aspecto cualitativo), que además ya son símil-letras o letras, aunque no establece control sobre la cantidad de grafías utilizadas (aspecto cuantitativo).

A partir del *tercer nivel* los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética.

La hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba). Al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta.

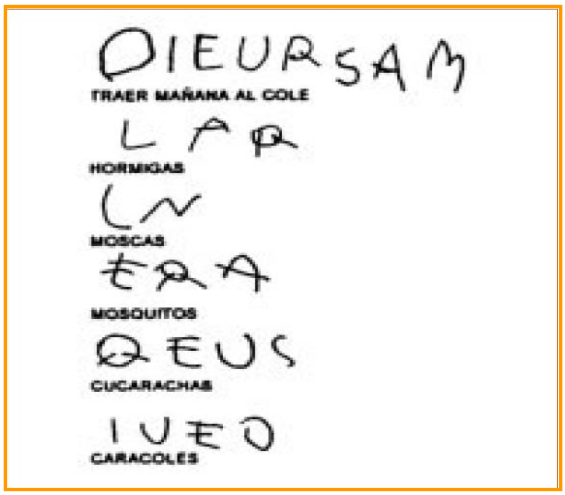


Figura 5. Escritura de Daniel (cinco años y un mes).

La producción de Daniel se ajusta claramente a la hipótesis silábica (una grafía para cada sílaba) pero, aunque la mayoría de las grafías utilizadas son símil-letras, éstas no guardan relación con el valor sonoro convencional de cada una de las letras empleadas.

Almudena escribe silábicamente y además la letra que utiliza para representar cada sílaba concuerda con el valor sonoro convencional. A partir de este momento, si conocemos el contexto de la situación de escritura, podemos leer a veces las producciones de los niños sin necesidad de que ellos, como autores, nos digan lo que allí han escrito.

Figura 6. Escritura de Almudena (cinco años).

La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un periodo de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.

La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

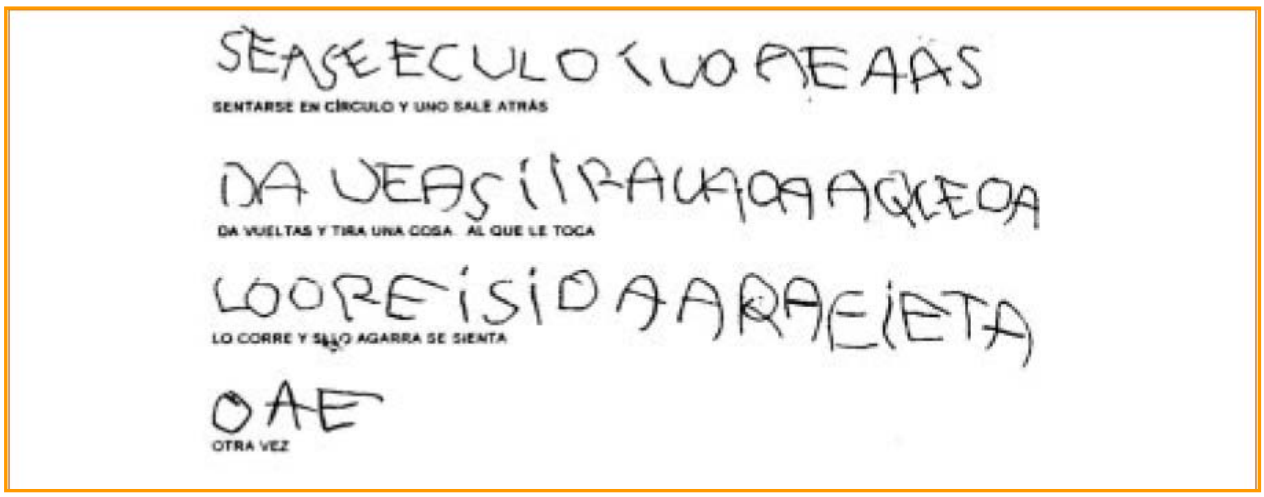


Figura 7. Escritura de Álvaro (cinco años y ocho meses).

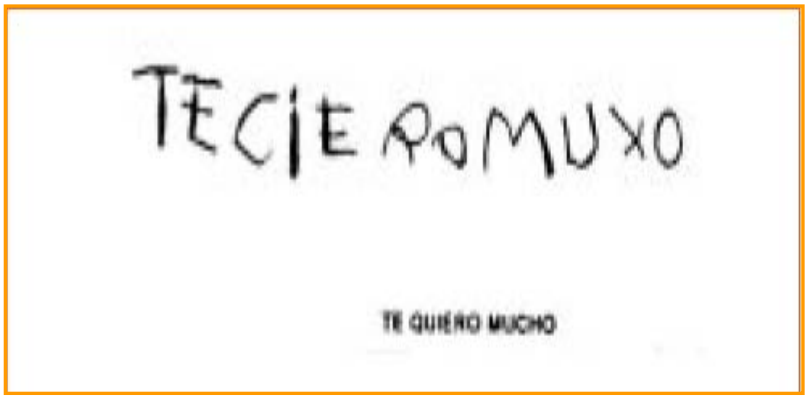


Figura 8. Escritura de Noelia (cinco años).

A fin de presentar conjuntamente los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura, utilizaré un esquema que puede servir de referencia o apoyo.

Aspectos cuantitativos	**Sin control**	**Con control**	**Hipótesis silábica**	**Hipótesis silábico alfabética**	**Hipótesis alfabética**	**Escritura ortográfica**
Aspectos cualitativos	**Sin diferenciación** • Trazo continuo • Trazos discontinuos	**Sin diferenciación** • Grafías • Símil-letras • Letras	**Sin valor sonoro convencional**		**Con valor sonoro convencional**	

Figura 9. Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también al aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos. Ahora bien, los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. De allí la importancia de que la escuela asuma la responsabilidad de generar dichas situaciones.

Incorporar a la dinámica de trabajo del aula las consecuencias de lo antes expuesto implica, generalmente, un proceso muy laborioso por parte del maestro, porque los maestros solemos provenir de posturas teóricas divergentes que dificultan dicha incorporación. Lo anterior se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, los maestros, aun estando al tanto de las aportaciones teóricas aquí presentadas, se refieren a ciertas producciones escritas que son representativas de las etapas iniciales del proceso de alfabetización, con frases como “Es que todavía no sabe escribir”; o cuando, para comentar una producción escrita por un niño o por una niña que está en el nivel alfabético, señalan: “Ya escribe bien”. Diríamos que estos comentarios evidencian que el maestro está avanzado en la didáctica de la alfabetización porque, al menos, da ocasión a que los niños escriban *a su manera*, pero que aún no ha hecho suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya *sabe* escribir y lo hace *bien* (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que *no* saben escribir, ni textos *mal* escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Ahora bien, el solo hecho de aceptar que existen niveles previos al uso del sistema convencional de escritura –no determinados por la forma ni por el método de enseñanza– es un cambio de gran envergadura respecto de las conceptualizaciones precedentes y hace necesario un esfuerzo consistente, por parte de los maestros, para lograr, de manera congruente, una auténtica reconceptualización.

Anexo 3

Algunas sugerencias didácticas

¿Lobo estás ahí...?

Cuando los niños analizan un texto con canciones o poemas que conocen, tienen la oportunidad de identificar palabras que se reiteran, y de percatarse de la estabilidad en la escritura de las palabras.

Materiales: texto de Edmir Perrotti, *¿Lobo estás ahí?*, México, SEP (Biblioteca de la escuela. Libros del rincón).

Fotocopia o reproducción de la letra de la canción, de acuerdo con las parejas que se formen para la actividad.

Copia del texto de la canción, en un pliego de papel o escrito en el pizarrón.

1. Juegue con los niños *¿Lobo estás ahí?* Al terminar, propóngales leer la letra de la canción de este juego.
2. Forme parejas y reparta una hoja con el texto de la canción. Explique en qué consiste la actividad: señalar en el texto, con el dedo, *dónde dice* mientras repiten lentamente la canción. Observe cómo y qué hacen. Seguramente cada pareja tendrá que ponerse de acuerdo para que corresponda aquello que dicen con lo que está escrito, y hacer los ajustes necesarios para que no sobren ni falten partes de la canción.
3. Plantee alguno o ambos de los siguientes problemas a los equipos o parejas de niños:

   a) Pídales que digan cuántas veces se dice *¿Lobo estás ahí?* Seguramente los niños cantarán y tratarán de ponerse de acuerdo en cuántas veces se dice. Para confirmar lo anterior, solicite que busquen y señalen en el texto *¿Lobo estás ahí?* Ayúdelos dando pistas: *¿Con cuál empieza? Empieza igual que...* Si es necesario diga y escriba en el pizarrón algunas palabras que empiecen igual que *lobo*.

   b) De manera similar puede trabajar la localización de otras palabras, por ejemplo: *bosque*, *comerá* o *juguemos* y sugerirles que busquen en otros portadores de texto palabras que inicien igual –por ejemplo, las tarjetas de identificación con sus nombres.

c) Pregúnteles: *si hasta aquí dice* (señale mientras lee) *Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... ¿Qué dice después?* Los niños realizarán anticipaciones acerca de qué dice en una parte no leída a partir de otra cuyo significado ya conocen.

4. Si detecta que varias parejas tienen el mismo problema con algún fragmento de la canción, discútalo con todo el grupo apoyándose en la copia del texto que hizo en el pizarrón o en el pliego de papel. Es importante que permita que los niños realicen los intentos de búsqueda necesarios para confirmar *dónde* y *qué dice*, de esta forma está favoreciendo que se inicien en el proceso de leer solos.
5. Lea con los niños el texto de la canción que copió en el pizarrón y realice los señalamientos correspondientes. Solicite a un niño que copie en una tarjeta la palabra *lobo* para incluirla en el tarjetero con nombres de animales para que puedan consultar cómo se escribe cuando lo requieran.
6. Repita el procedimiento con otras canciones o poemas que los niños conozcan.

¿Dónde dice?

Al buscar y localizar el título de un texto los niños tienen oportunidad de coordinar y confrontar información propia y de otros para argumentar que ahí dice cierta cosa, así como de relacionar la información gráfica con la escrita.

Material: textos diversos, de la biblioteca de aula, de la escuela y otros que no conozcan los niños.

1. Forme equipos pequeños –con dos o tres integrantes máximo. Comente que desea leerles un cuento que le agrada mucho, pero que necesita que le ayuden a buscarlo. Entregue a cada equipo cinco libros.
2. Dígales el título del libro y pídales que lo busquen entre los libros que les entregó. Lo más probable es que los niños se muestren más interesados en explorarlos que en localizar el título solicitado, por lo que es conveniente que les recuerde en qué consiste la tarea: *entre todos busquen el libro titulado...* o *¿recuerdan qué libro están buscando?*
3. Recorra los equipos y permanezca con ellos el tiempo suficiente para observar cómo realizan la búsqueda: si intercambian información, si se ayudan, si todos participan. Intervenga formulando preguntas como las siguientes: *¿qué dice? ¿Cómo sabes que ese es el cuento que estamos buscando? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Dónde te fijaste para saber? Señala dónde dice... ¿De qué otra manera podríamos saber cuál es el cuento que estamos buscando? ¿Aquí dirá...?* También puede intervenir leyendo algunas partes del texto para que los niños verifiquen sus anticipaciones. Estas intervenciones tienen como propósito saber qué

dicen los niños para justificar o argumentar sus afirmaciones o sus anticipaciones, si poseen información previa respecto a los textos que exploran, si establecen diferenciación entre la imagen y el texto, y en qué se basan para afirmar o invalidar sus anticipaciones. También para conocer qué hacen, es decir, qué estrategias utilizan para localizar dónde dice; por ejemplo: sólo toman en cuenta las imágenes para buscar el significado tanto en la portada como en otras partes del texto o utilizan las grafías como índices para señalar que ahí dice. Si es el caso, para saber si localizan otro título o títulos diferentes al solicitado y cómo lo hacen. Esta información le permitirá conocer qué hipótesis tienen los niños acerca del lenguaje escrito.

4. Solicite a un integrante de cada equipo que lea y señale el título del libro y explique por qué cree que es el libro que buscan. En cada caso, propicie la confrontación para que de manera grupal verifiquen si efectivamente el texto corresponde al título solicitado.
5. Concluya la actividad leyendo completo, en voz alta, el cuento que se localizó.

Instrucciones divertidas

Al reconstruir algunas de las actividades cotidianas que se realizan, los niños fortalecen sus capacidades de escuchar, explicar, escribir y seguir instrucciones.

Material: objetos o materiales diversos.

Pliegos de papel o un pizarrón.

1. Converse con los niños acerca de algunas actividades que realizan de manera cotidiana: bañarse, vestirse, cepillarse los dientes, servir agua en un vaso, cortarse las uñas, comer sopa, comer un helado, etcétera.
2. Propóngales explicar cómo hacemos algunas de esas actividades y elaborar un libro con instrucciones para realizar algunas actividades para las que no existen instructivos.
3. Anímelos explicando y actuando las acciones correspondientes. Por ejemplo, puede decirles: *para cepillarme los dientes lo que necesito es mi cepillo, pasta y agua. Lo primero que hago es abrir la pasta, después aprieto, no muy fuerte para que no salga mucha, y se la pongo al cepillo, después...* hasta concluir la acción.
4. Invite a los niños a explicar cómo realizan algunas actividades, por ejemplo: comer un taco, subir una escalera, masticar chicle, comer un helado, bañar al perro, barrer, amarrarse las agujetas, entre otras.
5. Pida que elijan una de las situaciones anteriores y, de manera grupal, traten de explicar los pasos a seguir y todos participen realizando las acciones. Propicie la reflexión acerca de qué sería primero, qué después, etcétera, hasta concluir la actividad. Intervenga para ayudarlos a construir

las ideas lo más completas que sea posible, para que se entienda lo que tienen que hacer. En caso de que no lleguen a un acuerdo acerca de algunos de los pasos, intervenga proponiendo alternativas de solución y ayúdelos a que elijan la más adecuada. Es probable que la participación, en un inicio, sea muy poca y se incremente poco a poco y que lo mismo suceda con el vocabulario que utilicen los niños.

6. Propóngales escribir los pasos para no olvidarlos. Pídales que le dicten y escríbalos en un pliego de papel o en el pizarrón. Relea lo que los niños le dictan para que verifiquen si están todos los pasos, si se entienden y, en caso necesario, quitar o agregar lo que haga falta.
7. Invítelos a realizar la actividad. Lea en voz alta las indicaciones que le dictaron para que las realicen y comprueben que se entiendan; de no ser así, realice con ellos las correcciones necesarias.
8. Invítelos a formar un libro titulado, por ejemplo *¿Sabes cómo...?*, en el que incluyan los instructivos que elaboren de aquellas actividades que más les agraden; o bien, a publicarlas en el periódico mural para invitar a sus compañeros de otros grupos a realizarlas.

¿Qué pasaría sí...?

Al modificar la historia de un cuento, los niños tienen la oportunidad de expresar, interpretar y representar una historia, incorporando sus propias ideas.

Material: un cuento conocido por los niños.

1. Comente con los niños sobre los cuentos que les han narrado, cuál es su preferido y por qué.
2. Pregunte si reconocen el cuento que les muestra, si recuerdan algunos datos y de qué trata la historia por ejemplo; *¿quién es el autor?, ¿qué fue lo que le sucedió a...?, ¿cómo termina la historia?*
3. Invítelos a escuchar nuevamente la lectura del cuento. Al terminar, propóngales cambiar lo que sucede en la historia. Forme equipos pequeños y explique que es importante ponerse de acuerdo respecto a qué es lo que quieren cambiar, por ejemplo:*¿cómo empezaría?, ¿qué otras cosas les gustaría agregar o cambiar?, ¿cómo sería la historia si el personaje no tuviera esos poderes mágicos?, ¿y si en lugar de ser valiente fuera miedoso?, ¿dejarían el mismo título?*
4. Recorra los equipos e intervenga para favorecer la confrontación entre las propuestas de los niños y para propiciar la reflexión acerca de las implicaciones que tienen los cambios que han expuesto: S*i ya no es valiente, entonces ¿cómo vencerá al dragón?;*

Si el mago perdió sus poderes mágicos, entonces ¿ya no puede ayudar a ...? Si perdió sus poderes, ¿de qué otra forma puede ayudar a...? ¿De qué otra forma se solucionaría el problema?

5. De tiempo para que los equipos reconstruyan la historia completa con las modificaciones propuestas. Propóngales que un participante del equipo narre al resto la nueva historia para que identifiquen los cambios, comenten si se incluyeron y, si no es así, hagan los ajustes que consideren pertinentes.
6. Pídales que elijan a un integrante de su equipo para que narre el cuento al resto del grupo.
7. Organice al grupo para que escuchen las diferentes versiones y al finalizar comenten cuál o cuáles de los cuentos les resultaron más o menos divertidos e interesantes que el original.
8. Pregúnteles si les gustó más el cuento que ellos hicieron o el original y por qué.

El trabajo con el nombre propio

El trabajo con la escritura a partir del nombre propio ofrece oportunidades a los niños para que identifiquen la escritura de su nombre, establezcan la relación que existe entre la letra inicial de su nombre con la de sus compañeros y con otras palabras y se percaten de la estabilidad de la escritura al hacer comparaciones.

Material: carteles con los nombres escritos de cada niño y niña del grupo.
Cinta adherente.

1. Muestre a los niños los carteles con sus nombres. Pregúnteles y señale con el dedo: *¿Qué dirá aquí?* Es probable que algunos de ellos conozcan cómo se escribe su nombre y digan que ahí *dice...* (su nombre). Lea y señale el nombre correspondiente y péguelo en un lugar visible. Repita este procedimiento las veces que sean necesarias hasta leer y pegar todos los nombres de los niños, formando columnas con cinco nombres cada una.
2. Lea en voz alta y señale uno de los nombres que eligió previamente. Pregunte, por ejemplo: *¿Qué otros nombres comienzan igual que...?* Seguramente los niños señalarán aquellos carteles con los nombres que comiencen con la misma letra inicial.
3. Forme otra columna con los carteles que señalen y pídales que digan qué dicen; léalos en voz alta para que se percaten de que aunque se escriben con la misma o las mismas letras iniciales, por ejemplo: MARGARITA-MANUEL / JOSEFINA-JUAN AN-TONIO-ALICIA, los nombres son diferentes.
4. Pida que digan palabras que empiezan igual que Luisa, por ejemplo, y escríbalas en el pizarrón. Seguramente los niños dirán león, lupa, lámpara,

limpio, luna o bien mole, pala, limón. Es importante que las escriba y las lea para que los niños descubran que hay palabras que comienzan igual que su nombre y que, en algunos casos, aunque se escriban con la misma letra inicial, las demás se escriben diferente, o bien que la letra inicial de su nombre no aparece al comienzo de las palabras que mencionaron.

5. Establezca con ellos otras semejanzas o diferencias entre los nombres, por ejemplo en cuanto a la extensión. Pregunte: *¿Qué nombre es el más largo o el más corto? ¿Cómo lo saben?* Separe los nombres cortos de los largos. Escuche las explicaciones que los niños dan e intervenga propiciando la confrontación y brindando más información.
6. Diga a los niños que los carteles permanecerán pegados en la pared para que puedan consultar cómo se escribe su nombre y el de sus compañeros.

Notas:

Para trabajar los nombres compuestos:

1. Elija alguno o algunos de los carteles que contengan nombres compuestos. Escríbalos en el pizarrón o en un cartel.
2. Cubra el primer nombre y pregunte: *¿Qué dirá aquí?* Haga lo mismo con el segundo nombre. Los niños saben que ese nombre tiene dos partes, pero en un inicio no identifican que en cada parte dice un nombre diferente, así que en cada parte repiten el nombre completo: en JUAN dice JUAN ANTONIO y en ANTONIO también. Con esta actividad lo que se pretende es que los niños identifiquen que a cada parte le corresponde un nombre: en JUAN dice JUAN y en ANTONIO dice ANTONIO.

El libro del mes

Al recomendar un libro, los niños y las niñas tienen la oportunidad de utilizar la escritura con una intención; reconocer y usar algunas de las características de este tipo de textos; intercambiar opiniones, y escribir sus ideas a través del dictado a la docente.

Material: libros del salón de clases (biblioteca del aula y otros que los niños hayan llevado) que ya conocen o han leído.

Ejemplos de recomendaciones, que se utilizarán como modelo.

Pizarrón y/o pliegos de papel.

1. Invite a los niños a sentarse en semicírculo y converse con ellos sobre los libros que hasta el momento han leído. Coloque los libros a la vista de todo el grupo. Muéstrelos y pídales que digan el título; también, si recuerdan el nombre del autor o autora y de qué tratan.
2. Lea y señale el título y el nombre del autor o de la autora. En caso de que los niños no recuerden el título o lo digan de forma incorrecta, léalo y señálelo; haga de igual forma con el nombre del autor.

3. Pregúnteles cuáles les han gustado más y por qué. Recuerde que las respuestas de los niños no deben limitarse a un sí o un no; promueva la participación de aquellos niños que muestran timidez. Escuche con atención lo que los niños digan y coloque aparte los libros que mencionan como sus favoritos.
4. Pregúnteles cómo le podrían hacer para que sus compañeros de la escuela y las maestras conozcan de qué tratan esos libros. Escuche las sugerencias que hagan y propóngales escribir una recomendación de cada libro y colocarla en el periódico mural de la escuela para que todos la lean.
5. Explique a los niños que en una recomendación se dice por qué nos gustó y se platica qué es lo más interesante o divertido de la historia, para que quienes lean la recomendación se animen a leer el libro. Lea en voz alta algunas de las recomendaciones que llevó. Haga énfasis en las partes del texto: título del libro, autor, editorial, qué se dice del libro recomendado y cómo termina, con el propósito de que los niños conozcan algunas características de este tipo de texto.
6. Propóngales elaborar una lista con los títulos de los libros que seleccionaron, para recordar qué libros recomendarán a sus compañeros de la escuela. Acuerde con ellos el tiempo que habrá entre una recomendación y otra, puede sugerir que sea cada mes y que así se llame la sección en el periódico mural de la escuela: *El libro del mes.*
7. Pídales que discutan y elijan el libro que les gustaría recomendar en primer lugar, cuál en segundo, etcétera. Escríbalos en el orden establecido en un pliego de papel.
8. Explique que entre todos elaborarán la recomendación del primer libro y que usted escribirá lo que ellos le dicten. Pida que digan por qué lo recomiendan y/o qué fue lo que más les gustó. Recuérdeles que no se trata de contar toda la historia sino sólo lo que les parezca más interesante o divertido. En este primer momento, escriba las ideas de los niños tal y como se las dicten. Estas ideas servirán como punto de partida para redactar el borrador del texto.
9. Pida que le dicten de manera pausada, es decir, no tan rápido como se habla, y explique que no se puede escribir a la misma velocidad con que se habla. Una vez que registre las ideas de los niños, elaborará el primer borrador de la recomendación en otro pliego de papel, dejando la primera lista a la vista de los niños, ya que servirá para recordar las ideas generales.
10. Inicie la actividad preguntando a los niños sobre los datos del libro que van a recomendar y a quiénes se lo recomiendan. Escríbalos en el pliego de papel. A continuación lea las ideas y formule preguntas para que los niños decidan cómo empezar el texto. Durante la redacción lea y relea lo que los niños le dicten para que digan si se entiende y si están las ideas que quieren decir. La posibilidad de releer con ellos lo que escribieron les permite identificar y corregir sus propios escritos.

11. Intervenga cuestionando, confrontando opiniones y ayudando a elegir entre dos o más alternativas sobre cómo o qué decir. Por ejemplo, puede cuestionar sobre algún evento específico de la historia, sobre algo importante o interesante que realiza el personaje, acerca del final, de las ilustraciones, entre otras. Lo importante es que los niños vayan construyendo ideas lo más completas posibles.
12. Lea el texto completo y pregúnteles: *¿Está todo lo que quieren decir? ¿Se entiende? ¿Es necesario quitar o agregar información? Recuerden que no se trata de contar todo lo que sucede en el cuento ¿Qué suceso del cuento los animaría a leerlo completo? ¿Quiénes recomiendan el libro?* Realice las correcciones sobre este primer borrador, puede tachar o marcar y escribir con otro color, de esta forma los niños se darán cuenta de que lo escrito se puede corregir y que se hace para que el texto quede lo mejor posible, y para que quienes lo lean puedan entenderlo. Vuelva a leer el texto corregido y cópielo en otro pliego de papel.
13. Coloque el texto en el periódico mural de la escuela.