



Red Escuelas de Aprendizaje

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Nivel primario

Alfabetización Inicial desde un enfoque equilibrado integrador

Índice

Síntesis	2
Actividad 1: Alfabetización inicial, el inicio de la tarea	2
Desarrollo teórico: ¿desde dónde partimos?	3
Actividad 2: primeros lectores y escritores	7
Estrategias	7
Cruces	10
Alternativas	11
Actividad 4: incrementar el conocimiento lingüístico	12
Estrategias	12
Cruces	15
Alternativas	15
Actividad 5: uso de la morfología para la enseñanza de la lectura y escritura	16
Contenido	16
Estrategias	16
A)Propuesta 1° o 2° ciclo: uso de la información morfológica para la escritura de nuevas palabras	16
Cruces	18
Alternativas	18
Estrategias	19
B)Propuesta 1° y 2° ciclo: Memotest de familias	19
Cruces	20
Alternativas	20
Actividad 6: escribiendo y corrigiendo, la importancia de la metacognición	21
Estrategias	22
A)Propuesta 1° y 2° ciclo: A partir de sus propios escritos, trabajamos la autoevaluación	22
B)Propuesta 1° y 2° ciclo: Escribir por sí solos	24
Cruces	24
Alternativas	25

Síntesis

Esta propuesta se focalizará en la presentación de los lineamientos de trabajo del nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la alfabetización inicial. Se presentarán:

Los ejes principales y los conceptos que se incorporan para la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque equilibrado e integrador.

Pautas metodológicas para el trabajo en el aula.

Actividades para cada ciclo en las que el docente encontrará las herramientas para conducir, orientar y visibilizar cuáles son los contenidos específicos de alfabetización inicial que se abordan en cada una.

Para cada actividad se incluirán también variaciones para el trabajo con alumnos que presentan mayores diferencias con respecto a sus saberes previos sobre la alfabetización, es decir, presentan diferencias respecto de su alfabetización temprana y familiar: la **sección Alternativas**.

Propuestas de trabajo integral del referente con los otros docentes de la escuela: el **momento Cruces**.

Actividad 1: Alfabetización inicial, el inicio de la tarea

Respecto del tema específico de la capacitación, la enseñanza de la lectura y la escritura, el referente también puede compartir inquietudes y buscar recursos junto con sus colegas. Esta actividad puede colaborar en ese sentido, con el objetivo de que resulte un disparador para la reflexión. El referente podrá buscar una instancia presencial de intercambio acerca de estas cuestiones con sus colegas o compartirlas por medio de fotocopias o compartiéndola desde un soporte digital (correo electrónico, grupo de whatsapp, grupo en las redes, etcétera) si no encuentra el espacio para el encuentro cara a cara.

Los resultados de estos intercambios se socializarán con los otros referentes en la plataforma o en el próximo encuentro.

Recuperando saberes previos: un primer ejercicio sobre nuestra práctica

En general, damos por sentado que, por ejemplo, cuando un niño es muy pequeño, la mamá le enseña que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo o que lo que decimos tiene una representación gráfica en lo que leemos (y lo hacemos, por ejemplo, señalando las palabras). Pero, en realidad, estos son saberes específicos sobre la cultura escrita y muchos de ellos pueden no conocerlos.

Les proponemos que escribamos un listado de las cosas que damos por sabidas por los niños que ingresan a la primaria.

Luego, analicemos cuáles de ellos consideramos que no deberíamos dar por sentado, sino que los niños se beneficiarían con su enseñanza explícita.

Algunas reflexiones sobre nuestro quehacer diario

¿Qué estrategias utilizamos cuando tenemos distintos niveles de conocimiento en los niños?

¿Cómo solemos ayudar a los chicos que más les cuesta?

Podemos reflexionar, a partir del listado de saberes que dábamos por sentados pero que consideramos que es mejor enseñar de manera explícita, y revisar ahora el modo en que comenzamos a presentar los distintos saberes que buscamos que los niños adquieran. Esta reflexión nos permitirá medir cuándo debemos adaptar nuestras actividades en relación al nivel de los chicos. La heterogeneidad de nuestros alumnos nos demanda heterogéneas estrategias de enseñanza.

Más cuestiones para reflexionar...

¿Qué es el lenguaje? ¿Qué diferencias existen entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en términos del desarrollo cognitivo del niño y el aprendizaje?

¿Qué haría un niño que se asume como lector a diferencia de aquel que no lo hace?

¿Cómo podemos ayudar a los niños a que se asuman como lectores?

¿Es lo mismo leer que comprender?

¿Qué roles tienen la lectura y la escritura en nuestra sociedad?

Desarrollo teórico: ¿desde dónde partimos?

El lenguaje es lenguaje en uso

El lenguaje no se limita a nombrar o clasificar la realidad, sino que tiene un carácter performativo que puede generar cambios en la realidad (Austin, *Hacer cosas con palabras*). No todos los hablantes somos iguales, sino que desempeñamos determinados roles. Por ejemplo, si un árbitro de fútbol ante una jugada dudosa dice que *fue penal*, un jugador pateará al arco. Antes de enunciar, no había ningún penal, solo existía una (hipotética) falta. Y si el arquero decide que esa jugada no fue penal, ni toda una tribuna pronunciando las mismas palabras lo harán realidad.

La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas culturales

Una de las grandes diferencias entre el lenguaje escrito y la oralidad es que esta última se adquiere de manera innata, es decir, sin que medie un aprendizaje formal. La lectura y la escritura, por su parte, sí requieren de enseñanza formal y explícita.

¿Cómo se forma un lector y un escritor? ¿Es meramente un cumplimiento de pasos? ¿Aprendemos el sistema alfabético y el trabajo queda terminado?

Una persona que lea y escriba se forma en trayectorias. Los niños no aprenden a leer en un puñado de pasos, sino en un continuo devenir de **experiencias** y **prácticas** que sepan enriquecer y profundizar saberes y estrategias. Los facilitadores de esas experiencias son los adultos que rodean la vida de los niños: los maestros, los padres, los tutores, los bibliotecarios, entre otros referentes.

Debemos ser conscientes de la importancia de que esas situaciones de lectura sean continuas, recurrentes, variadas y progresivas y que se den tanto en las instituciones educativas como en los hogares de los niños (si fuera posible) y en las otras instituciones por las que transita a lo largo de su día. Es decir, un niño solo podrá trazar su itinerario lector en la medida en que participe de oportunidades habituales y estables en relación con la cultura escrita. La gran variedad de situaciones de lectura y la variedad de textos a los cuales el niño acceda son aspectos esenciales para la formación del niño como lector.

Leer no es decodificar

Podemos definir “lectura” en sentido amplio como **la construcción del sentido de un texto**. Esto es, la construcción de una representación mental de lo que dice el texto, lo que implica no solo poder leer lo que está escrito, sino también comprender el sentido global. Este sentido se construye mediante la lectura del texto junto con el conocimiento del mundo de cada lector.

Desde el punto de vista cognitivo, bajo el término genérico de *lectura* podemos distinguir dos conceptos:

La lectura entendida como el proceso de “decodificación”, que corresponde al aprendizaje por parte de los niños de la asignación de una cadena de sonidos a una cadena de letras, es decir, a la traducción oral de las palabras que están escritas. Esto implica, entonces, lo que se denomina el **reconocimiento** de las palabras.

La lectura entendida como un proceso más complejo, de orden superior, que denominamos **comprensión del texto** escrito.

Ahora bien, ¿solo podemos comprender textos escritos una vez que aprendemos a decodificar? ¿Son estadios discretos y escalonados?

Dado que la comprensión involucra más dimensiones que la mera decodificación, la respuesta a estas preguntas es **no**. La lectura (y la escritura) se constituyen fundamentalmente como prácticas sociales, que nos rodean de manera cotidiana tanto a adultos como a niños.

Entonces, la lectura es una **práctica cultural**. Y como tal, no se adquiere, sino que se **aprende**. Es necesario dominar los procesos de decodificación y comprensión de textos, pero con el objetivo último de poder formar lectores (y escritores) conscientes, críticos y creativos. La lectura es un proceso mediante el cual el lector otorga significado al texto, trabaja con él y a partir de él, pero utilizando su conocimiento sobre el mundo.

Un ejemplo

Como decodificar y comprender no son lo mismo, vamos a hacer una prueba:
Observen el siguiente fragmento. ¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo saben?
Escuchen el audio del fragmento (2:14-2.45 min.
<https://www.youtube.com/watch?v=NWMdC4L5VLU>) y sigan con la vista la lectura.

¿Pudieron seguir la lectura? ¿Identificaron las palabras que escuchaban? ¿Comprendieron algo?
¿Por qué?

El siguiente fragmento pertenece a una obra de **Petar Kočić** (en [serbio](#), Петар Кочић un poeta, escritor y político [serbobosnio](#)).

El objetivo de esta actividad de introducción es que los docentes vivan una experiencia de decodificar sin comprender, considerando marcas textuales. El serbocroata es una lengua transparente, similar al español, por eso es posible entender, seguir la lectura y eventualmente leerlo por sí mismo.

La valoración de los alumnos que ingresan y sus diferencias en torno a la alfabetización temprana

Una cuestión que se repite en nuestras aulas es que, independientemente del grupo social al que pertenezcan los niños, algunos de ellos aprenden a leer y a escribir sin esfuerzo aparente, mientras que para otros representa un desafío arduo. La mayor o menor facilidad con que un niño aprende a leer y a escribir se relaciona con una serie de factores que interactúan: la motivación, las experiencias previas y las condiciones individuales, las condiciones sociales, las oportunidades para interactuar con la cultura escrita, la intervención del otro

Cuando los niños participan de situaciones relacionadas con la lectura y la escritura de manera temprana, comienzan a desarrollarse algunos de los conocimientos necesarios para su aprendizaje. Estar inmersos en el mundo de la cultura escrita desde temprana edad influye positivamente en la adquisición de la lectura y la escritura, aunque no es determinante.

La asistencia a nivel inicial también es un factor que incide en las prácticas de lectura que los niños poseen. Quienes participaron de una sala de preescolar tienen una serie de experiencias previas que quienes no han podido concurrir (por diversas razones) no tienen.

Ahora bien, las diferencias en los conocimientos que los niños poseen en el momento del ingreso a la escuela primaria por variadas razones, si la escuela no proporciona oportunidades pedagógicas apropiadas, se profundizarán a lo largo de la escolaridad.

Antes de emprender, junto con los niños, el camino de su alfabetización, debemos considerar cuáles son los saberes previos que tienen sobre el lenguaje escrito. Pero es importante remarcar esta distinción: los niños ya son hablantes competentes de la lengua. Comprenden y producen textos orales. Allí están los primeros conocimientos que necesitamos recuperar para poder llevarlos a las estrategias necesarias, oportunas y progresivas que les permitan aprender el sistema de escritura y puedan, entonces, no solo leer, sino también leer para aprender.

El desarrollo del conocimiento lingüístico como un modo de acceso a la lectura y la escritura por sí mismo

Un **enfoque alfabetizador equilibrado** constituye una propuesta que propone continuar con el enfoque de prácticas del lenguaje hasta ahora utilizado e incorpora una serie de estrategias que pueden ser de gran utilidad para algunos niños en particular, y para todos, en general.

El enfoque equilibrado sintetiza líneas de trabajo de diferentes disciplinas –la Sociolingüística, la Psicolingüística, las Ciencias Cognitivas, las Ciencias de la Educación, la Lingüística del Texto, entre las principales– con el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los niños por sí mismos. A medida que se avanza en la exploración de los textos y sus significados, se analizan **diferentes informaciones lingüísticas** que les permiten a los alumnos progresar en la lectura y escritura.

Al utilizar el término **integrador**, se asume una continuidad con el trabajo realizado, a la vez que se aportan nuevos elementos que estructuran la propuesta de enseñanza de un modo más secuenciado y organizado.

La escritura continuará siendo insumo para la reflexión sobre las unidades de la lengua. La enseñanza de la lectura y la escritura será en situaciones didácticas que favorezcan y promuevan la toma de conciencia por parte de los niños de las características de la lengua escrita y su relación con la lengua oral. Es en el marco de prácticas sociales y en distintos contextos de uso en el que se propone el aprendizaje.

Actividad 2: primeros lectores y escritores

Estrategias

Propuesta 1º ciclo: ¡Cuántas cosas “leemos” diariamente!

El primer objetivo que tenemos cuando comenzamos a trabajar en la alfabetización de los niños más pequeños es que ellos puedan **asumirse como lectores**

¿Qué haría un niño que se asume como lector a diferencia de aquel que no lo hace? ¿Cómo podemos colaborar a que los niños se asuman como lectores?

La primera propuesta concreta es **disponer de un tiempo cada día para la lectura.**

Esta actividad propone tres momentos:

Recuperación de saberes previos

Podemos proponerles que recorramos juntos algunos espacios de la escuela, incluyendo el aula. Invitemos a los niños a leer carteles, indicaciones y otros soportes textuales con el fin de recuperar la dimensión comunicativa que hay en cada caso. Además, busquemos palabras que consideremos que pueden resultar familiares para los niños: los nombres propios, las indicaciones de los salones, los calendarios, los carteles de efemérides, los mensajes a los padres, entre otros. También podemos trabajar la exploración de libros.

Las primeras aproximaciones serán hipótesis de acuerdo con las informaciones que provee el contexto. Tomarán todo aquello que saben acerca de los textos y la escritura y utilizarán como referencia algunas palabras conocidas, por ejemplo, su nombre propio.

Algunos datos a tener en cuenta

Existen dos tipos de contextos a la hora de formular hipótesis.

Contexto gráfico: debemos remarcar la necesidad de destacar los

textos. Estos paratextos son los de elección por parte de los lectores. A poco, podrán formular hipótesis más relacionadas con el texto propiamente dicho a través de criterios cuantitativos (cantidad de letras) y luego cualitativos (reconocimiento de las letras).

Contexto oral: el contexto oral hace referencia a toda la situación que rodea al texto. Son datos orales que los niños utilizan, aquellos que aporta el docente u otro mediador, el soporte material donde se plasma el texto, entre otras informaciones.

Debemos ser conscientes de estos contextos a la hora de invitar a los niños a hipotetizar lecturas, ya que lo que debemos evitar es la adivinación azarosa. Preguntar “¿qué dice acá?” sin tener la certeza del aporte de estos contextos resulta una invitación a adivinar sin mayor elaboración.

Para 1º ciclo podemos usar, en primer lugar, libros álbum. En ellos, podemos encontrar claros significados que los autores quieren transmitir a través del análisis de las ilustraciones que acompañan el texto.

Sistematización de lo aprendido

Enmarcamos y reunimos todo lo que pudimos leer. Marcamos explícitamente la información sobre la que nos apoyamos para darnos cuenta de “qué dice”. Recuperamos las experiencias de manera conjunta.

Puesta en común

Les proponemos a los niños que, con un compañero, compartan cuáles son las estrategias que usaron para leer las palabras que observaron. Luego, las compartimos en el grupo total de la clase. El aprendizaje cooperativo, enmarcado en los saberes de cada uno de los niños, puede resultar una fuente muy valiosa para transmitir conocimiento específico sobre la alfabetización.

Propuesta 2º ciclo¹: Todos podemos ser escritores

¿Piensan que todos los niños sienten que tienen la posibilidad de ser “escritores”?

La primera propuesta concreta es **reconocer todo aquello que ellos pueden transmitir, ya no oralmente, sino como un texto escrito para otros.**

Esta actividad propone tres momentos:

Otro de los objetivos que podemos plantearnos para allanar el camino de su alfabetización es que los niños puedan darse cuenta de **que tienen mucho para transmitir**, y eso puede convertirlos en escritores

Recuperación de saberes previos

Podemos conversar con los niños sobre su conocimiento sobre los escritores. ¿Qué hacen los escritores? ¿Para quién escriben? ¿Qué cuentan?

¹ Esta actividad puede plantearse también para 1º ciclo.

La pregunta central es ¿cómo se comunican los escritores? Podemos conversar con ellos sobre la comunicación a través de las palabras escritas y los dibujos. Podemos explorar libros para demostrar que los autores usan ilustraciones y palabras escritas para comunicar significados a sus lectores.

Propuesta concreta

Luego de haber leído varios textos literarios de un género determinado, podemos proponerles a los niños que asuman su rol de escritores y decidan, con el apoyo de un compañero, un tema sobre el cual escribir. Para ello deberán tener en cuenta, en primer lugar, qué tipo de texto van a escribir y sus características (por ejemplo, si estuvieron leyendo cuentos de terror pueden escribir uno, para ello pueden hacer un listado de escenarios que dan miedo, elementos que dan miedo, etc.); en segundo lugar, pensar un destinatario para estos textos; y luego, comenzar el plan de escritura...

¡Preparate para escribir tus propias historias!
Anotá o dibuja aquí todas las ideas que se te ocurran. Podés agregar cada día nuevas ideas.

✓✓✓✓✓

Puesta en común

Podemos poner en común las ideas de los chicos, también pueden, al escucharse, tomar ideas de otros niños. Además, podemos ir focalizando en que todos, a partir de sus saberes y experiencias, pueden escribir *para otros* utilizando palabras (y dibujos).

A partir de este primer plan del texto a escribir y teniendo en cuenta las características del género que van a escribir, pueden comenzar a producir, individualmente o en parejas, un primer borrador del texto que será releído, modificado, revisado.

Pueden darse instancias de autocorrección y con-corrección de sus textos hasta llegar a la versión final.

Cruces

Como remarcáramos en encuentros anteriores, el rol del referente es de vital importancia en la socialización de los contenidos y propuestas abordados. El espacio *Cruces* se propone como una estrategia de trabajo en equipo con otros docentes para lograr ese objetivo.

Partimos del presupuesto de que a leer se aprende leyendo y a escribir, escribiendo, y es muy importante para ello la figura del referente. Prácticamente todos los espacios curriculares (sino todos) están atravesados por prácticas de lectura y escritura. Esto implica que todos los espacios de trabajo con los niños son espacios que se constituyen como alfabetizadores, en tanto el lenguaje escrito es a su vez objeto de enseñanza y medio para el aprendizaje.

Así, en las secuencias de enseñanza del enfoque equilibrado, todos los ámbitos del área de Prácticas del Lenguaje –de la Literatura, de la formación del estudiante y de la formación ciudadana– son considerados espacios propicios para la alfabetización.

Dado que para desplegar las prácticas de lectura y escritura se involucran procesos cognitivos, la metacognición es parte sustancial. Por este motivo, se hace imprescindible enseñar estrategias lectoras y de escritura que favorezcan tanto la comprensión como la producción de textos escritos. Pero estas estrategias deben desplegar y desarrollar objetivos pedagógicos claros y explícitos.

La propuesta de cruce para esta actividad (y para las subsiguientes) consiste en proponer a los docentes de otros espacios curriculares un trabajo integral. La práctica de la escritura y la de la lectura *pueden y deben* darse en todos los espacios, que se entienden como alfabetizadores. La escritura de textos es un contenido que debe abordarse en conjunto, no solo trabajarse en Prácticas del Lenguaje.

Por eso la propuesta es trabajar en conjunto con los textos de cada disciplina, y replicar, en los casos que sea pertinente, las actividades propuestas. Esto ofrecerá un trabajo sistemático donde todos los objetivos y estrategias pedagógicas apuntan a la alfabetización de los alumnos, tanto inicial como avanzada.

A partir de un tema trabajado en un área específica una propuesta es que los niños escriban una breve historia (microrrelato o diálogo breve) en el que incorporen saberes del tema que están trabajando.

Otros cruces posibles involucran la escritura de otro tipo de textos, como reglamentos o textos instructivos de diferentes materiales.

Alternativas

Es posible que debido a las diferencias en los saberes previos acerca de la lectura y la escritura, muchos de los niños tengan dificultades para reconocer pistas contextuales para poder “leer” y no puedan más que escribir algunas pocas palabras. Esto implica que debemos acompañarlos en este tipo de actividades, lo que exigirá un trabajo más personalizado, graduado y explícito. Algunas estrategias posibles para incluir a estos niños (y para todos, en realidad), pueden ser:

Permitirles que realicen las preguntas necesarias, sin valorar negativamente sus comentarios. Muchos de ellos pueden no conocer las letras del alfabeto o no conocer ciertas normas propias de la escritura (como, por ejemplo, su direccionalidad).

Enseñar a utilizar el contexto gráfico como un recurso valioso a la hora de leer.

Establecer relaciones entre lenguaje oral – lenguaje escrito. Ayudarlos a comprender que lo que decimos se traduce de alguna manera en lo que está escrito.

Permitir que dibujen para escribir sus historias.

Poco a poco, ayudarlos a etiquetar sus dibujos, de modo que comiencen a “llenarse” sus textos de palabras.

Si los chicos tienen poca experiencia en la producción escrita, se puede empezar con la reescritura de cuentos tradicionales o populares. Desde el punto de vista didáctico, una de las ventajas de reescribir una historia conocida – en lugar de crear una nueva- es que los niños ya conocen el argumento, no tienen que inventarlo y pueden entonces **centrarse en otros aspectos de esa compleja actividad que es escribir.**

Actividad 4: incrementar el conocimiento lingüístico

Estrategias

Propuesta 1º ciclo: Trabajos con textos breves

Una propuesta concreta es desarrollar estrategias, a partir de textos, con el objetivo de comenzar a conocer la relación entre la lengua oral y la lengua escrita.

A partir de esta poesía de María Elena Walsh, *Canción para bañar la luna*.

Ya la luna baja
en **camisón**
a bañarse en un charquito
con **jabón**.

Ya la luna
baja en **tobogán**
revoleando su sombrilla
de **azafrán**

Quien la pesque
con una cañita de **bambú**,
se la lleva
a Siu **Kiu**

Ya la luna
viene en **palanquín**
a robar un crisantemo
del **jardín**

Ya la luna
viene por **allí**.
Su kimono dice no, no
y ella: **sí**.

Ya la luna
baja muy **feliz**,
a empolvarse con azúcar
la **nariz**.

Ya la luna,
en puntas de **pie**,
en una tacita china
toma **té**.

Ya la luna
vino y le dio **tos**
por comer con dos palitos
el **arroz**.

Ya la luna
baja desde **allá**
y por el charquito Kito
nadará.

Comprensión del texto. Hipótesis, anticipaciones. Lectura en voz alta.
Anticipación de estructura

Observen cómo se disponen las palabras en la hoja. ¿Qué tiene de particular? ¿Es igual a otros textos que leímos? ¿En qué se diferencian?
¿Ustedes saben qué es una poesía?
¿Qué poesías conocen?
¿Las canciones son poesías?

Anticipación de contenidos

A partir del título, ¿De qué creen que se tratará esta poesía?
Conversar acerca de la autora, mencionar si leyeron o escucharon otros textos de ella.

Nos abocamos a la lectura del texto.
Intercambio oral luego de la lectura:

¿Les gustó la poesía? ¿Les hace acordar a otra que hayamos leído?
¿Dónde creen que se sitúa el escenario de la luna? ¿Qué pistas tenemos en el texto?
Observemos las siguientes palabras: sombrilla, kimono, Siu Kiu (el país de los sueños), tacita china de té, palitos para comer el arroz... ¿a dónde nos llevan estas palabras?
¿Qué es lo que sucede, entonces, con la luna?
Lo que pensamos antes... ¿se corrobora?
Y otras preguntas que el docente considere para ampliar la interpretación del texto.

Trabajando con palabras

Seleccionar palabras del texto y analizarlas. Los criterios pueden ser:

Sonidos

Familias de palabras

Prefijos, palabras derivadas, flexión de género y número.

Reconocer si dos o más palabras riman y decir palabras que rimen; reconocer dos o más palabras que comienzan o terminan con el mismo sonido o tienen un mismo sonido en el medio y decir palabras que comiencen o terminen con el mismo sonido.

Reconocer las relaciones entre los fonemas y los grafemas.

Propuesta de actividades posibles a partir de este texto (a seleccionar de acuerdo con el grupo)

Familia de palabras: ¿cuál es la familia de palabras de "luna"?

Los invitamos a escribir la familia de palabras en el pizarrón, el docente puede comenzar con un ejemplo.

Analizamos la estructura interna de las palabras.

Luna

Lunita

Lunático

¿Qué otras palabras que conocen terminan igual? → ej.: lunita, casita, mamita.

Detenemos en palabras como: ch-a-r-qu-i-to. Aquí tenemos específicamente un dígrafo (ch) y una regla de contextualización (qui).

¿Qué otras palabras que conocen tienen esos sonidos? Las escribimos juntos.

Vamos armando un repertorio de palabras estables, para poder familiarizarse con ellas.

Las palabras que están marcadas en el texto, ¿cómo suenan? ¿Cuáles riman entre sí? ¿Podemos pensar en otras palabras que rimen con alguna de ellas?

Cruces

Retomando con el cruce propuesto anteriormente, las actividades de enseñanza explícita del principio alfabético y el incremento de la reflexión de la lengua como instrumento para aprender a leer y escribir pueden darse no solo a través de textos literarios. La actividad de cruce propone intercalar el trabajo con textos no literarios. Desde etiquetas, recetas, textos breves informativos o cuentos cortos. Las poesías suelen ser un género que facilita el trabajo con la materialidad de la lengua. Sin embargo, otros tipos textuales permiten asimismo sistematizar y enseñar de manera explícita las características de la lengua como sistema. El referente podrá trabajar en conjunto con otros docentes de materias especiales para poder diseñar una actividad que promueva la comprensión de los textos y el aprendizaje de la lectura y la escritura, utilizando la reflexión y el incremento del conocimiento sobre la lengua.

Alternativas

La lectura y escritura por sí mismo de **rótulos, listas y epígrafes** tienen características que ofrecen muchos beneficios durante el inicio de la escolaridad, básicamente, porque su interpretación y producción escrita tiene sentido para los niños. Además, cada uno de estos textos tiene la particularidad de estar constituidos por palabras o construcciones breves, pertenecientes a un mismo campo semántico. Suelen tener también, una organización espacial que facilita su percepción como unidades separables. Se trata de textos que resguardan características privilegiadas para pensar en las letras: cuando se leen o confeccionan rótulos o listas, los chicos tienen la posibilidad de concentrar su atención en la escritura de cada palabra y pueden entonces detenerse a pensar en las letras.

Una posibilidad es que tengamos que hacer explícita la distinción entre marcas que son escritura de las que no lo son: distinguir letras, sílabas, palabras de otro tipo de símbolos, por ejemplo, números. En este caso y para los niños que lo desconocen, ayudamos a los niños a conocer el alfabeto mientras desplegamos prácticas de lectura y escritura contextualizadas.

Actividad 5: uso de la morfología para la enseñanza de la lectura y escritura

Contenido

Cómo utilizar el conocimiento lingüístico para la escritura de palabras nuevas.
Andamiaje en el lenguaje oral para comprender el principio alfabético.

Estrategias

Propuesta 1º o 2º ciclo: uso de la información morfológica para la escritura de nuevas palabras

Esta actividad se centra en enseñarles a producir palabras nuevas a partir de palabras conocidas.

La idea es poner en práctica la utilización de un repertorio de palabras estables y frecuentes para ellos. Podemos enseñar a analizar los morfemas de esas palabras y comprender su significado y establecer, así, relaciones entre la escritura de palabras conocidas con palabras nuevas. Para los más chiquitos proponer la escritura de **diminutivos, pasar al plural o cambiar de género**: Si osos se escribe así: OSO, ¿Cómo se escribe osito? ¿Y osos? ¿Y osa?

El objetivo es trabajar con los niños en la **importancia de escribir las palabras de manera completa** para que alguien más pueda leerlas. De este modo, focalizamos en la enseñanza del principio alfabético al tiempo que entendemos la escritura en su fin último: la producción de un texto escrito

Leemos juntos el siguiente fragmento de *Mascotas Inventadas*, de Ana María Shua.

*Cualquiera puede tener un gato, un perro, un hámster, una tortuga o un canario. Pero no cualquiera tiene un pólter, una marmolia, un rebudillo, una frátola, un cantejo o un montón de minimones. Una marmolia es bastante difícil de cuidar. Un poco porque son muy sensibles a los cambios de temperatura. Pero sobre todo porque las marmolias se **alimentan** de metal: hay que tenerlas en jaulas de plástico para que no se **coman** los barrotes. Yo compré una recién nacida y al principio la **alimentaba** con tachuelas y ganchitos de sostener las hojas.*

*Pero cuando la marmolia empezó a crecer, se puso complicada. Una tarde se me escapó de la jaula y atacó la **heladera**, ¡pero no lo que estaba adentro!*

*Cuando mamá vio la **heladera** toda mordisqueada se enojó muchísimo. Persiguió a mi marmolia por toda la casa tratando de atraparla con un **colador**, como si fuera una red, pero el **colador** también era de metal y ya se imaginan lo que pasó. Al fin no me quedó más remedio que regalar mi linda marmolia.*

Comprensión del texto. Hipótesis, anticipaciones. Lectura en voz alta.

Una propuesta

Anticipación de estructura y contenido

Observar qué elementos paratextuales aparecen en el texto: ¿dónde está publicado, qué referencias tenemos?

¿Qué pistas nos proporcionan sobre el tema que se va a tratar?

A partir del título, ¿qué pensamos que puede suceder en el relato?

Nos abocamos a la lectura del texto.

Lo que pensamos antes... ¿se corrobora?

¿Quién cuenta esta historia? ¿cómo nos damos cuenta? (podemos releer la oración que dice “Yo compré una...” para identificar el narrador). ¿Será un niño o un adulto?

¿Qué significa que “cuando la marmolia empezó a crecer, se puso complicada”? (durante la lectura en voz alta, podemos hacer un corte para realizar hipótesis sobre qué sucederá después).

“ya se imaginan lo que pasó” ¿qué pasó? (intervención para generar una inferencia).

¿Por qué al narrador “no le quedó otra” que regalar su linda marmolia?

Tomamos las siguientes palabras del texto:

Alimentan, alimentaban: ¿qué tienen en común esas palabras?

Descomponemos la palabra en raíz y morfemas

¿qué otras palabras podemos separar de esa manera? ¿Y qué creen que son? ¿Objetos? ¿Acciones?

Alimentan – coman: ¿terminan igual? ¿Qué son? ¿A quién se refieren?

¿Qué diferencia hay entre decir alimentan y alimentaban?

Heladera, colador:

¿Qué otras palabras se nos ocurren que terminan parecido?

Heladera, hielera, juguera, cafetera, manguera...

Colador, tostador/a, rociador, adaptador, afilador...

Trabajamos con sufijos derivativos

Heladerita, casita, latita...

Comible, bebible, imbatible...

¡Juguemos a inventar objetos y nuevas palabras para nombrarlos!

Conociendo los significados de los morfemas, podemos inventar nuevas palabras (¡existan o no!). La propuesta tiene el objeto de afianzar los significados de las unidades mínimas, al mismo tiempo en que se enseñan las relaciones directas entre los sonidos y las letras.

Variante: escribir un texto con tus propias mascotas inventadas o inventar el animal y describirlo.

Cruces

La actividad de cruce se propone también para trabajar textos de otras disciplinas, por ejemplo, textos de Ciencias Naturales. Al tiempo que se focalizan en la estructura de los textos informativos, podemos ir trabajando clases de palabras, trabajo con morfemas para la comprensión del significado de las palabras y hasta actividades que incrementen su conocimiento sobre los aspectos fonológicos del lenguaje.

Una propuesta puede ser el armado de “listas de palabras”. Podemos ir armando carteleras con, palabras que aparecen en los textos y que se “asemejan” en su forma. Estas palabras pueden servir de referencia para luego escribir otras.

Alternativas

Es posible que tengamos que apoyarnos en el conocimiento de los niños sobre su propia lengua. Muchas veces no resulta sencillo separar las palabras en sus morfemas constituyentes, sino que la tendencia es a separar en sílabas. Podemos comenzar a trabajar las diferencias entre sílabas y morfemas, entendiendo estos últimos como la unidad mínima de significado. A partir de una diferenciación entre sílaba y morfema, podremos ir complejizando las actividades y comenzar a producir con ellos nuevas palabras.

Estrategias

Propuesta 1º y 2º ciclo: Memotest de familias

El objetivo específico de esta propuesta lúdica es trabajar familias de palabras al mismo tiempo en el que se adquieren tanto conocimiento ortográfico como el inicio de construcciones de conocimientos sobre las clases de palabras.

Para los chicos que ya están más avanzados en su alfabetización o los niños de 2º ciclo, podemos proponerles que ellos mismos realicen las fichas, eligiendo qué familias participarán del juego y cuáles son los sufijos que agregarán. Es interesante proponer, asimismo, que los sufijos que utilicen para las familias sean *siempre los mismos*, de modo tal que puedan comenzar a afianzar conocimientos sobre las distintas clases de palabras.

La idea principal es establecer relaciones ortográficas entre palabras de una misma “familia”, donde las raíces permanecen constantes.

Tendremos fichas que se presentan dadas vueltas. En las fichas, tendremos palabras de la misma familia, en números pares. Por ejemplo: casa, casita – verdura, verdurita, verdulero, verdulería.

En el memotest debemos asociar palabras: al dar vuelta dos palabras que tienen la misma raíz, podemos agruparlas.

Ninguna de las palabras será igual a la otra, por lo que la regla del juego es juntar las palabras que comiencen igual.

Separamos a los alumnos en grupos y ¡comenzamos a jugar!

Por último, ponemos en común lo aprendido durante el juego en donde se sistematice y se analice lo aprendido.

Los objetivos: trabajo sistemático sobre el conocimiento lingüístico como modo de acceso a la escritura.

La clave consiste, entonces, en desarrollar el conocimiento lingüístico (sobre las palabras, la morfología, la fonología, la pragmática) como un modo de acceso a la escritura.

Cruces

Los memotest son un recurso ideal para trabajar por temáticas. Así, podemos proponerles a otros docentes el diseño de un memotest específico de algunas de las temáticas abordadas en otros espacios curriculares. Dependiendo del avance en la lectura y la escritura de los niños, pueden realizarlo los docentes o los mismos alumnos divididos en pequeños grupos, luego de trabajar algún texto en clase.

Alternativas

Es posible que, en los casos en los que los niños todavía no puedan leer de manera convencional, tengamos que agregarle algunos dibujos o figuras a nuestro test de memoria. Sin embargo, es importante que podamos ir etiquetando estos dibujos, para que los niños puedan, a través del juego, ir memorizando las palabras que designan esas fichas. Esta estrategia fomenta el uso de información contextual para la lectura. En una segunda instancia, podemos incorporar un trabajo sistemático con los fonemas y morfemas de esas palabras, para poder enseñar de manera explícita el principio alfabético e incrementar su conocimiento sobre la relación entre el lenguaje oral y el escrito.

A continuación, se presentan algunas orientaciones teóricas para el capacitador con el objetivo de discutir acerca de la importancia de introducir en la planificación de los contenidos una etapa de reflexión sobre los aprendizajes transmitidos. Luego, se plantean dos actividades relacionadas con la corrección de los textos que los niños van escribiendo en sus primeros intentos, pero que pueden aplicarse a segundo ciclo con las modificaciones pertinentes en relación con el nivel de aprendizaje de la escritura convencional por parte de los grupos.

El capacitador propondrá estas actividades al igual que el grupo anterior, con el objetivo de que los referentes puedan discutir sobre su pertinencia y cómo incluirlas en la planificación. Pueden, asimismo, proponer nuevas actividades.

Actividad 6: escribiendo y corrigiendo, la importancia de la metacognición

La escritura como instrumento de apoyo para la reflexión por sí mismos de las unidades de la lengua. La metacognición.

Este término refiere a todas aquellas actividades cognitivas que recuperan información acerca del propio proceso cognitivo. Uno de los primeros autores en definir el concepto de metacognición fue Flavell (1976), y lo definió como el conocimiento que uno mismo tiene de los propios procesos y productos cognitivos o todo lo relacionado con ellos. En este sentido la metacognición permite y refuerza el aprendizaje, ya que aporta al desarrollo global del mismo (Allueva, 2002).

Aunque esto parezca algo que atañe a los lectores expertos que son capaces de reponer los errores que surgen en el texto (o sus propios errores al escribir), hay que ser cuidadosos porque muchas veces puede ser indicador de un monitoreo de la información escaso o, incluso, inadecuado. Por lo tanto, trabajar en la detección de “errores” (que, en realidad, no son tales, porque son parte del mismo proceso del aprendizaje) se vuelve una tarea útil para reforzar el monitoreo.

Una discusión frecuente es: ¿debemos corregir o no los errores de los niños cuando están aprendiendo a escribir? Mucho de esta discusión podría disiparse si pensamos en la necesidad de desarrollar conciencia sobre las propias producciones y tenemos en cuenta que, por un lado, las correcciones son beneficiosas para el proceso de aprendizaje y que, por el otro, existen muchos modos para corregir.

Las que siguen son dos opciones, igualmente válidas. Lo central es que los errores ortográficos sean corregidos, o bien por los niños o bien por los docentes. Las correcciones deben ser entendidas como una *instancia más para el aprendizaje*. Muchas veces nuestros niños están acostumbrados a que los docentes

corrijan sus producciones y les proporcionen la “respuesta correcta”. Pero el trabajo no debe quedar allí: desarrollar la metacognición es parte también de la enseñanza de la lectura y escritura.

De modo tal que podamos asegurarnos de que los patrones ortográficos de las palabras se vayan almacenando de manera correcta, tenemos que tener instancias de corrección por parte del docente y una revisión por parte del niño. Esta instancia permitirá que ellos puedan, cada vez de forma más autónoma, revisar sus propias producciones, confrontarlas y aprender / aprehender a partir de ellas.

Estrategias

Propuesta 1º y 2º ciclo: A partir de sus propios escritos, trabajamos la autoevaluación

Una propuesta concreta es enseñarles a revisar sus producciones para detectar si está si se comprende el mensaje, si faltan palabras o letras.

Esta actividad propone tres momentos:

Recuperación de saberes previos

La idea central es que los niños comprendan que, para verificar que sus objetivos se cumplen, necesitan revisar sus producciones. Para ello, necesitamos releer esos textos para ver si lo que efectivamente dicen corresponde a lo que efectivamente quisimos expresar. Podemos conversar con ellos en qué otros casos es necesario revisar nuestras actividades, de modo tal que podamos recuperar la noción de metacognición y monitoreo.

El objetivo es trabajar con los niños en la **importancia de escribir las palabras de manera completa** para que alguien más pueda leerlas. De este modo, focalizamos en la enseñanza del principio alfabético al tiempo que entendemos la escritura en su fin último: la producción de un texto escrito

Algunas propuestas

Podemos comenzar explicitando qué sucede cuando nos encontramos con una palabra como “guinda” o una palabra como “celeste” (estas palabras se colocan como ejemplos, se sugiere buscar palabras relacionadas con lo que estén leyendo o escribiendo en ese momento). En el primer caso, existe una regla que podemos aplicar y que nos da la producción escrita de la palabra de manera correcta. Ahora, existen muchas posibilidades ortográficas de escribir “celeste”: seleste, selezte, celezte, celeste... en este caso, la aplicación de las reglas no resulta suficiente para obtener la ortografía correcta de la palabra. En estos casos, podemos enseñar algunos recursos o estrategias, dentro de las cuales se encuentra el uso del diccionario o la familia de palabras.

¿Qué diferencias encuentran entre estas palabras?

¿Hay una regla para escribir estas palabras?

- ✓ GUERRA
- ✓ GUINDA

¿Y estas?

- ✓ CABALLO
- ✓ CELESTE

Queremos enseñar a los niños que es fundamental la corrección de las palabras que escribimos. Para poder comunicar el mensaje que deseamos, necesitamos *releer* las producciones que nosotros escribimos, de modo tal que podamos darnos cuenta de las correcciones necesarias no solo respecto de la ortografía convencional, sino de los errores de escritura (omisiones, adiciones, sustituciones, desplazamientos y transposiciones). Esto implica *fomentar el conocimiento ortográfico a partir de la duda ortográfica*. Cuando nos encontramos con una palabra que presenta un desafío para su escritura, el niño tiene dos opciones: o bien darse cuenta de que puede resolver esa escritura con la aplicación de las reglas que conoce o bien pedir el patrón ortográfico correcto, ya que éste no puede deducirse de ninguna regla (no hay reglas que indiquen por qué “zanahoria” se escribe con “z” o tiene una “h”).

¡Manos en acción! ¡A revisar nuestros textos!

La idea entonces es revisar algunas de las producciones que realizaron y corregir los errores que pudieran aparecer: observar si están las letras adecuadas en sus palabras, errores en reglas de contextualización, reglas ortográficas o palabras irregulares. Estas últimas deberán ser corregidas por el docente hasta que los niños puedan aprender el patrón ortográfico de memoria.

¿Cómo actuamos nosotros como docentes?

En este caso podemos acompañar la corrección que los niños realizan y reforzar, en el caso de que sea necesario, aquellas que no realizaron, seleccionando los aspectos que nos parece pertinente señalar en ese momento. Esto implica un trabajo individual o de pequeños grupos, de modo tal que también puedan sus compañeros aprender y valorar tanto los errores como sus correcciones como una instancia más en el aprendizaje.

Propuesta 1º y 2º ciclo: Escribir por sí solos

Otra forma de fomentar la autocorrección y el desarrollo de la metacognición es convencer a los niños de que son “dueños de sus textos”, pudiendo tomar decisiones sobre ellos y resolviendo situaciones concretas que se presenten a la hora de escribir.

Recuperación de saberes previos

Podemos conversar con ellos sobre cómo se imaginan que los escritores corrigen sus textos. ¿Cómo resuelven los inconvenientes a la hora de escribir? ¿Qué podemos, nosotros como escritores de grandes y pequeñas historias, hacer entonces?

Conversar con los niños sobre ejemplos de situaciones de su vida cotidiana, ya sea en el hogar como en la escuela, en las que tienen dificultad para hacer algo solos y piden ayuda permanentemente.

Cuando nos proponemos el objetivo de que los niños se asuman como escritores, debemos ayudarlos a resolver los problemas o situaciones a las que se enfrentan, de modo tal que pueda **crecer su capacidad de escribir por sí mismos** a partir de lo que aprendieron (y continuarán aprendiendo)

Revisión de los textos - estrategias

La propuesta es enseñarles que los escritores siempre revisan sus textos para mejorarlos. Para ello, utilizan diferentes estrategias:

Permitir que otros lectores (por ejemplo, sus propios compañeros) revisen y formulen preguntas sobre el texto
Anotar las ideas que queríamos transmitir (es decir, realizando en primer lugar una planificación del texto), podemos chequear que toda la información que quisimos transmitir, o todas las partes de la historia que quisimos relatar, se encuentren presentes en el texto.

Recurrir también a nuestros maestros, para que orienten, a partir de preguntas sobre el texto, cómo ellos mismos deberían corregirlo.

Cruces

La actividad de cruce para el desarrollo de la metacognición tiene relación con las anteriores propuestas. Todos los espacios curriculares pueden utilizar las mismas actividades toda vez que los niños deben producir textos.

Alternativas

¿Qué estrategias podemos brindar cuando...

... no saben sobre qué tema escribir? Una sugerencia puede ser revisar cada momento de su día, donde encontrarán múltiples actividades de distinta índole que pueden ser temas para escribir sus textos. Las experiencias autorreferenciales son un excelente punto de partida, focalizando en el interés sobre ellos mismos y sus familias.

... quieren cambiar de tema para escribir? En esta actividad, ellos son los que deciden: si no les convence, pueden empezar de nuevo con otro tema.

... escribieron y dibujaron sobre un tema, y sienten que no hay nada más para agregar? Pueden pedir a un compañero que revise el trabajo y seguro se le ocurrirán más detalles.

... quieren escribir una palabra y no saben cómo? Podemos utilizar diversas estrategias. Algunas de ellas son:

de enseñanza explícita de los sonidos que componen las palabras.: prolongar los sonidos de esas palabras y escribir, junto con ellos, cada uno de los sonidos que escuchan.

de asociación con palabras familiares: usar la información morfológica para apoyar la escritura.

Todas estas sugerencias están enfocadas en el propio proceso de la escritura, pero, a su vez, pretenden tener indicaciones específicas y explícitas que les ayude a hacer conscientes esos procesos. Como dijimos, la enseñanza explícita facilita el aprendizaje y la transferencia de esos conocimientos aprendidos, de modo tal que, progresivamente, avancen en la escritura por sí mismos.