

PROGRESIONES DE LOS APRENDIZAJES

Primer ciclo

Prácticas del Lenguaje



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

PROGRESIONES DE LOS APRENDIZAJES

Primer ciclo

Prácticas del Lenguaje



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Progresiones de los aprendizajes : Prácticas del Lenguaje : primer ciclo

Ana María Kaufman ; Flavia Caldani ; contribuciones de Mariana D'Agostino ... [et al.]. - 1ª edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018.

132 p. ; 29 x 21 cm. - (Progresiones de los aprendizajes / Armendáriz, Celina; . Primer ciclo)

ISBN 978-987-549-689-7

1. Práctica del Lenguaje. I. D'Agostino, Mariana, colab. II. Título.

CDD 372.6

ISBN: 978-987-549-689-7

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)

Av. Pte. Roque Sáenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

(+54) 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

**Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa**
Diego Meiriño

**Subsecretaria de Coordinación Pedagógica
y Equidad Educativa**
Andrea Bruzos Bouchet

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**
Tamara Vinacur

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Evaluación Educativa

Lorena Landeo

Coordinadora del proyecto Progresiones de los aprendizajes

Celina Armendáriz (UEICEE)

Autoras

Ana María Kaufman

Flavia Caldani

Especialistas que participaron en la lectura crítica y la discusión del material

Mariana D'Agostino (UEICEE)

Jimena Dib (GOC)

Silvia Lobello (EM)

Mirta Torres (DEP)

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición

Gaspar Heurtley

Colaboración

Alejandra Lanía

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

Web

Luca Fontana

Índice

Presentación general	9
Introducción	13
Condiciones didácticas	17
Lectura	19
1. Presentación	21
2. Progresión de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo: uso de estrategias lectoras	23
3. Progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno	33
4. Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos	35
Escritura de textos	47
1. Presentación	49
2. Progresión de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo: coherencia textual, cohesión textual, recursos literarios	52
3. Actividad para relevar los aprendizajes de los alumnos	58
Sistema de escritura	65
1. Presentación	67
2. Progresión de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo: características del sistema alfabético	68
3. Progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno	74
4. Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos	76
Situaciones didácticas e intervenciones docentes	89
1. Lectura	91
2. Escritura de textos	103
3. Sistema de escritura	108
Referencias bibliográficas	129

Presentación general

¿Qué saben y son capaces de hacer nuestros alumnos en un área en cierto momento de su recorrido escolar?

¿Cómo podemos ayudarlos a avanzar en su proceso de aprendizaje apoyándonos en lo que ya saben?

¿Cómo abordar en el aula la diversidad de cada grupo, reconociendo las diferencias en los niveles de aprendizaje, y ofrecer a distintos alumnos las oportunidades que requieren para continuar aprendiendo?

¿Qué hacemos con el alumno que está en un grado pero requiere completar aprendizajes propios de años anteriores?

Estas y muchas otras preguntas similares atraviesan las progresiones para la enseñanza y el aprendizaje que aquí se presentan y han orientado el proceso de su elaboración. Se trata de interrogantes típicos para quienes nos dedicamos a la enseñanza y compartimos el desafío de fortalecer la calidad y equidad en el acceso al conocimiento para todos nuestros estudiantes.

El material propone una mirada sobre el aprendizaje que parte del reconocimiento de la heterogeneidad de la clase escolar como rasgo constitutivo de la realidad del aula, y se propone colaborar con el diseño de la enseñanza atendiendo a la singularidad de avances que cada estudiante manifiesta.

¿Qué son las progresiones?

Se entiende por progresiones **la descripción de recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales** de la trayectoria escolar. Estas descripciones se sustentan en el enfoque didáctico adoptado por el *Diseño Curricular* para cada área. Por lo tanto, las progresiones no representan

líneas de desarrollo natural sino que reconocen un contexto escolar situado en el marco de las definiciones propias del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, al estar basadas en evidencia de aula e investigación didáctica, son verificables y proporcionan criterios claros y compartidos para el monitoreo de los aprendizajes con una perspectiva formativa, orientada a la toma de decisiones para la enseñanza.

Las progresiones en desarrollo corresponden a las áreas de Prácticas del Lenguaje/ Lengua y Literatura y Matemática, en los niveles primario y secundario. La definición de las áreas atiende a su carácter básico, transversal e instrumental en el recorrido formativo de la educación obligatoria. Al interior de cada área (o asignatura en el nivel secundario) se establecen ejes (tomados de los respectivos diseños curriculares) que permiten organizar la descripción de aprendizajes prioritarios, con secuencia y complejidad creciente. Vale destacar que en tal sentido, no se toman todos los contenidos del currículum, sino aquellos respecto de los cuales resulta posible, a la vez que necesario, establecer algunas pautas para la evaluación formativa.

Un aspecto contemplado en la elaboración es el progreso relativamente dispar o desparejo que las trayectorias escolares ponen frecuentemente de manifiesto aun al interior de una misma área o asignatura. Los avances en un área de conocimiento no siempre son homogéneos. Un niño puede progresar más rápidamente en su dominio de las operaciones que en la exploración del espacio y los contenidos del campo de la geometría, por ejemplo. O bien puede desplegar estrategias lectoras muy interesantes y aún requerir mayor apoyo en la producción de textos. Por ello las progresiones se han organizado asumiendo que un alumno puede avanzar con ritmo dispar en los diversos recorridos que se proponen según los ejes de cada área.

¿Cómo se relacionan las progresiones con el marco curricular?

Las progresiones ponen en relación los contenidos de enseñanza y objetivos establecidos en los documentos curriculares de la jurisdicción (*Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, Metas de aprendizaje y Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*) y los aprendizajes manifestados por los alumnos, considerando la heterogeneidad de los puntos de partida. En este sentido, como instrumento para la evaluación formativa, las progresiones resultan un complemento del marco curricular en el que se basan y dialogan con los materiales de desarrollo curricular que apuntan a fortalecer la intervención didáctica.

¿Para qué se pueden usar en la escuela las progresiones de aprendizaje?

El desarrollo del material busca contribuir a la tarea docente en lo que hace al proceso de observación y análisis del aprendizaje de los alumnos, relevando elementos centrales a observar en cada área curricular. Ayudan a poner en diálogo las prescripciones curriculares con la realidad de los grupos para responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades heterogéneas de aprendizaje que se identifican en el aula.

A la vez, esta mirada sobre los aprendizajes permite también a maestros y profesores establecer expectativas desafiantes y viables para cada alumno, en función de las oportunidades generadas en el aula y en la escuela mediante la enseñanza. Es indudable que para la configuración de mejores trayectorias escolares resulta fundamental incorporar en la escuela estrategias de trabajo y herramientas que reconozcan los distintos ritmos de aprendizaje, así como los puntos de partida de cada alumno.

¿Cuál es la relación entre los niveles de las progresiones y los grados o años escolares?

Las progresiones se plantean por ciclo. Esta decisión fue adoptada con el propósito de alentar una mirada más amplia que el grado como horizonte de intervención, contemplar los logros de los niños en perspectiva y favorecer su uso para la definición de secuencias de trabajo específicas que se ajusten a las necesidades reales de aprendizaje.

Al mismo tiempo, permiten plasmar la idea ya expresada de que los avances no se dan de manera “pareja” u “homogénea” en relación con las diversas áreas ni ejes de una misma área. Las progresiones deben ayudar, en este sentido, a individualizar las intervenciones en el aula y romper con la expectativa de homogeneidad en la clase escolar. Este material puede asimismo alimentar aquellas experiencias de reagrupamiento de alumnos que ya existen y que son promovidas por diversas acciones, como el programa de aceleración o las instancias de promoción acompañada.

Desarrollo de las progresiones del aprendizaje

El siguiente esquema representa las progresiones del aprendizaje a desarrollar en Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura y Matemática.

Comprende los niveles primario y secundario en una lógica de trayectoria o recorrido extenso por la escolaridad obligatoria.

Las progresiones de cada área se organizan por ejes, establecidos a partir de los respectivos diseños curriculares.

Este documento presenta las progresiones de aprendizaje en **Prácticas del Lenguaje**, para el primer ciclo de la Escuela Primaria.

Área	Educación Primaria		Educación Secundaria
	Primer ciclo	Segundo ciclo	

Matemática	Números y operaciones <i>Sistema de numeración</i> <i>Suma y resta</i> <i>Multiplicación y división</i>	Números y operaciones <i>Números naturales</i> <i>Números racionales</i>	➔
	Espacio, formas y medida <i>Espacio</i> <i>Formas geométricas</i> <i>Medida</i>	Geometría Medida <i>Medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo</i> <i>Perímetro, área y volumen</i>	
Prácticas del Lenguaje	Lectura	Lectura	➔
	Escritura de textos	Escritura de textos	
	Sistema de escritura	Conocimiento ortográfico	
		Reflexión sobre la lengua	

Introducción

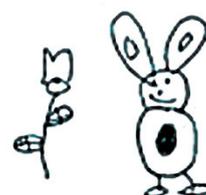
A continuación se presentan las progresiones de los aprendizajes esperados para el área de **Prácticas del Lenguaje** durante el primer ciclo.

Las progresiones se proponen describir los niveles crecientes de conocimiento que recorren los alumnos en el área durante los primeros años de la escuela primaria, asumiendo el largo plazo de los procesos de construcción que implican. Se asume que identificar los logros alcanzados por los niños permite tomar decisiones sobre la enseñanza en el aula, tanto a nivel grupal como individual.

Para su elaboración se parte de un dato insoslayable de la realidad: todos los grupos de todos los grados son heterogéneos y todos los niños pueden y deben aprender. A la vez, de la firme convicción de que el aprendizaje no consiste en una sucesión de estados en la que las informaciones van sumándose como un ladrillo encima de otro al levantar una pared. Se trata, más bien, de un proceso constructivo en función del cual el alumno va asimilando diferentes datos de la realidad a través de una interacción permanente con ellos y con otros sujetos (en la enseñanza escolar, sus compañeros y sus maestros). En esa interacción el niño va otorgando significación a esas informaciones, a la vez que estas van cambiando de naturaleza al entrar en nuevos sistemas de relaciones que él mismo va construyendo junto con otros.

Tomemos como ejemplo el siguiente relato. Una niña escribió a los cinco años un cuento que comenzaba diciendo: “Había una vez un conejo que saltaba por el bosque”.

A BIA UNA VES UN CON
EJO (E) SA L TABA POR EL BOS
30



En las páginas siguientes el conejo iba encontrándose con diferentes animales y el cuento terminaba con un final feliz: “Y juntos se tomaron un helado”.



Para la niña, la primera marca representaba la conjunción “Y”, única interpretación posible para la hipótesis alfabética que consta solamente de letras que representan sonidos.

Dos años después, al ver esa misma escritura comentó a su madre: “Mirá... en Jardín yo no separaba las palabras, no sabía que helado iba con hache y como era tan chiquitita tampoco sabía que había que cerrar el signo de admiración (señalando la primera marca de la escritura) y solo lo abría...” En este caso, la misma marca que anteriormente solo podía ser la letra “i”, es visualizada automáticamente como un signo de exclamación cuando comienza a reconstruir el sistema de escritura incluyendo elementos ortográficos. De ese modo, los niños se ponen en contacto reiteradas veces con las mismas informaciones a lo largo de su aprendizaje en sus prácticas como lector y como escritor, en un proceso a través del cual despliegan diferentes estrategias lectoras y se apropian de diferentes aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

El *Diseño Curricular* de la Ciudad de Buenos Aires plantea cuatro situaciones didácticas fundamentales a partir de las cuales los alumnos pueden aprender a escribir y a leer, escribiendo y leyendo desde el comienzo de la escolaridad. Estas situaciones son:

- Escritura a través del maestro.
- Escritura de los niños por sí mismos.
- Lectura a través del maestro.
- Lectura de los niños por sí mismos.

La distinción de las situaciones en las cuales los niños leen y producen escrituras colectivamente a través de un experto es fundamental para pensar la enseñanza. Sin embargo, en este material, y exclusivamente a los fines del mismo, solamente se abordarán aquellas situaciones de lectura y escritura que los niños realizan por sí mismos. El motivo de esta decisión es que las situaciones de lectura y escritura individual pueden ser observadas y analizadas a través de actividades de fácil implementación por parte de los docentes en el aula a fin de relevar los aprendizajes de sus alumnos.

Las otras dos situaciones didácticas fundamentales, en las que los niños leen y escriben a través del maestro, así como los progresos en los intercambios orales

entre los alumnos, no son abordados en este material. Tampoco se incluyen indicadores sobre los avances de los niños en las prácticas habituales de elaboración de textos escritos (planificación, textualización, revisiones, edición)¹ ni se abordan en esta instancia las prácticas del lenguaje asociadas a la oralidad. Esto no implica, lógicamente, restarles importancia, sino que las limitaciones del documento obligan a efectuar determinados recortes. Por el contrario, se asume que ciertos aprendizajes se pondrán de manifiesto en el plano individual si y solo si tuvieron oportunidad de desarrollarse en situaciones sostenidas y sistemáticas de enseñanza que involucran el trabajo colectivo con los pares, así como la lectura y la escritura a través del maestro.

Como herramienta, las progresiones aportan a la escuela y a los maestros un punto de apoyo para conocer los aprendizajes logrados por cada niño o grupos de niños y orientar o reorientar la enseñanza, tanto desde la perspectiva de las situaciones que se pueden plantear al grupo total como desde las intervenciones particulares aconsejables para reforzar los avances de quienes más lo necesitan. Una aclaración necesaria es que no se espera que los alumnos progresen de nivel en nivel solamente por el paso del tiempo, el cambio de grado o cierta evolución “natural”. Por el contrario, son las condiciones de enseñanza intencional, prolongada y explícita las que permiten a los alumnos ir avanzando en los niveles de apropiación de conocimientos esperados.

Las progresiones para **Prácticas del Lenguaje** en primer ciclo se presentan organizadas en torno a tres ejes:

- Lectura
- Escritura de textos
- Sistema de escritura

En el primer eje se expone la progresión de los aprendizajes vinculados con el uso de estrategias lectoras a lo largo del primer ciclo y la progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno. En el eje de escritura de textos, se muestra la progresión de los aprendizajes sobre la coherencia, la cohesión y el uso de algunos recursos literarios, verificables en textos escritos por los alumnos. El tercero presenta la progresión de los aprendizajes sobre el sistema de escritura a lo

¹ Para más información acerca de los avances de los niños en estos aspectos, consultar *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* y *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

largo del primer ciclo, así como la progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno.

Al finalizar cada uno de estos ejes, se proponen actividades pensadas para ser aplicadas en una pausa evaluativa,² es decir en una instancia de trabajo específica destinada a evaluar los aprendizajes alcanzados. Esto no significa que puedan llegar a constituirse en actividades modelo para la enseñanza. Por el contrario, el mejor desempeño de los niños solo tendrá lugar si participan cotidianamente en las diferentes modalidades de organización de las actividades cuya eficacia ha sido reiteradamente probada: desarrollo de actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos con destinatarios reales, secuencias de lectura y escritura, etc.

El documento incluye un apartado en el que se brindan algunos ejemplos, entre tantos otros posibles, de situaciones de enseñanza e intervenciones pertinentes que el docente puede realizar para promover el avance de los aprendizajes de sus alumnos planteados en estas progresiones.

Las tres progresiones que se describen a continuación han surgido como evidencia de numerosas investigaciones didácticas realizadas a lo largo de las últimas décadas. Este documento las presenta de manera sintética, como una herramienta de trabajo para los docentes con la expectativa de que contribuya a promover los avances de todos sus alumnos.

² Tanto las actividades propuestas como las claves de corrección han sido puestas a prueba en un proyecto de investigación publicado en Kaufman, A. M. (coord.) y otros (2012) *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Aique.

Condiciones didácticas

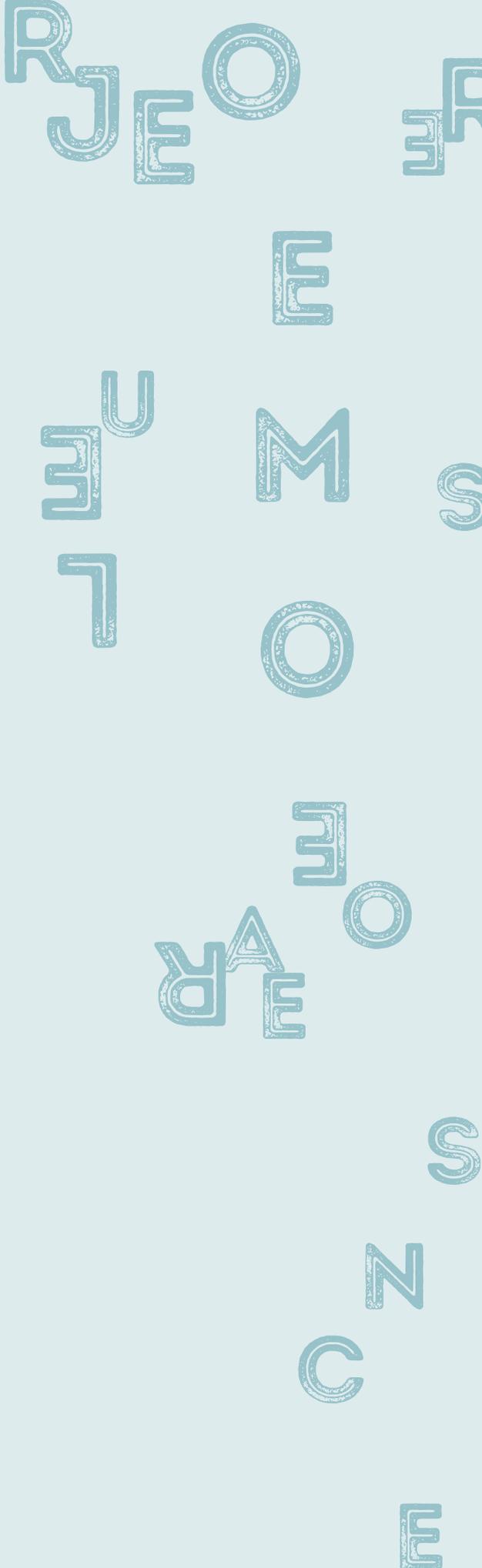
Las progresiones de los aprendizajes que se describen en este documento están necesariamente relacionadas con las posibilidades que los alumnos tengan de participar de manera sistemática en actos de lectura y escritura, así como de vincularse con diferentes materiales escritos. Muchos niños cuentan con este tipo de experiencias fuera de la escuela pero muchos otros no. Para que todos avancen en sus aprendizajes es fundamental la planificación de la enseñanza centrada en las prácticas sociales de la lectura y la escritura.

Al planificar la enseñanza es necesario incluir:

- Diversas **modalidades de organización** de las actividades que han resultado exitosas: situaciones habituales, proyectos de trabajo –de producción de textos que tendrán un destinatario real– y secuencias de lectura y escritura.
- Las cuatro **situaciones didácticas fundamentales**, mencionadas en la Introducción, desplegadas a lo largo de todo el primer ciclo para que los alumnos puedan avanzar en sus prácticas como lectores y escritores: escritura a través del maestro; escritura de los niños por sí mismos; lectura a través del maestro; lectura de los niños por sí mismos.
- La **creación de un ambiente alfabetizador**. En este sentido, es central el trabajo que se realice a partir de la biblioteca del aula. Asimismo, las paredes del aula sirven para colocar bancos de datos, agendas, listas de cuentos leídos y otros materiales que permiten a los alumnos lograr su autonomía cuando necesitan leer y/o escribir.
- Por último, pero no menos importante, las **intervenciones** que los docentes ponen en juego con todos los alumnos en función de los conocimientos adquiridos pero, en particular, con quienes más ayuda necesitan.

Si se cumplen estas condiciones, es esperable la progresión en los aprendizajes que se describe en este material.

Lectura



1. Presentación

Como señala el *Diseño Curricular* de la Ciudad de Buenos Aires, la formación del lector implica el desarrollo de una serie de prácticas sociales e individuales. Cabe señalar que las prácticas individuales se despliegan a partir de la participación cotidiana en una comunidad de lectores.

Si bien es obvio que nadie se convierte en lector en soledad, las limitaciones de este documento no permiten incluir la dimensión social de la lectura. En cuanto a la dimensión personal, la progresión de aprendizajes que se presenta está focalizada en las estrategias que los niños ponen en juego cuando quieren comprender un texto que, además de manifestarse en múltiples situaciones de clase, pueden ser también identificadas por los maestros en situaciones de pausas evaluativas.

Estas estrategias pueden corresponder a lecturas “convencionales” o a las denominadas “no convencionales”.

Las lecturas no convencionales son aquellas que demandan un contexto didáctico específico para que los niños puedan anticipar qué se dice en ciertas escrituras. Ese contexto puede ser gráfico (imagen) o bien oral (cuando el docente le da diferentes opciones para que el alumno decida dónde dice algo o qué dirá en alguna palabra o fragmento escrito). Las lecturas convencionales son aquellas que los niños pueden realizar sin esos contextos.

El cuadro que se presenta a continuación incluye en las primeras columnas (I a III) lecturas no convencionales y en las siguientes (IV a VI), lecturas convencionales. Para que se hiciera observable el progreso de estas últimas, entre las múltiples estrategias que un lector despliega para interpretar un texto, se seleccionaron tres: identificar información explícita, descubrir relaciones entre diferentes elementos del texto –correferencias– y realizar inferencias.

Para identificar información explícita el lector debe “barrer” el texto para ubicar determinados datos.

Descubrir correferencias implica identificar las relaciones que pueden existir entre distintos términos incluidos en el texto. Por ejemplo, cuando se nombra de diferentes maneras a un personaje a lo largo de un cuento, cuando se consigna “la primera” y “la segunda” después de mencionar dos cuestiones determinadas, cuando se trata de identificar a los interlocutores en un diálogo directo, etc.

Cuando se lee entre líneas, es decir, aquello que el autor no explicita pero tal vez insinúa, el lector está efectuando una inferencia. Por ejemplo, reconocer las características o motivaciones de un personaje a partir de sus acciones.

La progresión del desarrollo de estrategias lectoras a lo largo del primer ciclo se refiere, fundamentalmente, a la lectura como interpretación, como comprensión del texto. La lectura que garantiza la comprensión es la lectura silenciosa.

La lectura en voz alta es útil cuando los demás no cuentan con ejemplares del mismo texto, o bien si a alguien le ha encantado un cuento o una poesía que quiera compartir, o si ha encontrado una noticia que quiera comentar, o posea el instructivo de algún juego que quiera proponer. Como inicialmente los niños suelen leer en voz alta de manera vacilante, no es conveniente que lo hagan delante de otras personas sin tomar ciertos recaudos.

Si bien en el cuadro que aparece a continuación no está contemplada la lectura en voz alta, es esperable que al finalizar el primer ciclo –tercer grado– los alumnos logren alcanzar cierta elocuencia que les permita capturar el interés de sus compañeros, a partir de ensayar previamente en sus casas la lectura en voz alta del texto que quieran compartir.

2. Progresión de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo: uso de estrategias lectoras

Los niños leen de diferentes maneras a medida que progresan en el despliegue de sus estrategias lectoras. Para que esta progresión sea posible es indispensable que, cotidianamente, los alumnos participen en las aulas de diversas situaciones de lectura: usar de manera sistemática los libros de la biblioteca del aula, leer a través de su maestro textos literarios y no literarios comentando con otros lo que se va leyendo, participar en momentos de lectura compartida –en la que el docente detiene la lectura y solicita a los niños que, por parejas, lean algún fragmento breve–, elaborar sus propias interpretaciones confrontándolas con los textos y las interpretaciones de otros compañeros, identificar palabras o frases en un texto cuya totalidad se conoce de memoria, etc.

Si se garantizan estas condiciones didácticas, es esperable que los niños avancen en sus posibilidades lectoras, tal como se indica en el siguiente cuadro:

USO DE ESTRATEGIAS LECTORAS

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI
No toma en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras.	Toma en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.	Toma en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	Lee palabras o textos muy breves de manera convencional.	Lee textos un poco más extensos y localiza alguna información explícita.	Lee textos más extensos de diferentes géneros y puede localizar determinada información explícita, establecer algunas correferencias y realizar inferencias simples.

Ejemplos

Nivel I

No toma en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras.

A comienzo de primer grado se registra el siguiente diálogo entre Juan y su maestra:



PUENTE

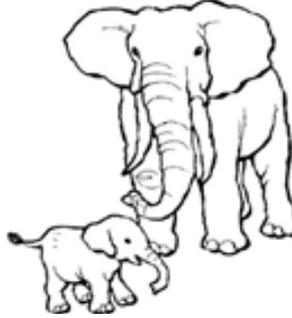
Docente	Alumno
<i>(La docente muestra la tarjeta con la imagen y la palabra).</i> ¿Qué te parece que dice acá? <i>(Señala PUENTE).</i>	Dice “río”.
¿En qué te fijaste para saber que dice “río”?	En que está el río... <i>(Señala la imagen).</i> ¿No ves?
¿Y si mirás las letras?	<i>(No responde y se queda pensando).</i>
¿Conocés esta letra? <i>(Señala la P de PUENTE).</i>	Sí... es la de “papá”.
¿Y con la de “papá” puede decir “río”?	Y sí... ¿no ves que está el río?

En este ejemplo se observa que Juan interpreta la escritura solo a partir de la imagen. No utiliza ninguna característica de la escritura para orientarse, a pesar de conocer algunas letras.

Nivel II

Toma en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.

Esta segunda situación también corresponde a inicios de primer grado:



UN ELEFANTE CON SU CRÍA

Docente	Alumno
<i>(La imagen y el epígrafe están en una enciclopedia de animales). Lucía, ¿qué te parece que dice acá? (señala el texto).</i>	No sé...
¿Podrá decir “elefante”?	<i>(Con seguridad).</i> ¡No!
¿Por qué no?	Porque es muy largo... tiene muchas...
¿Y en alguna de las partes podrá decir “elefante”?	<i>(Mira atentamente. Señala ELEFANTE).</i> Sí, aquí dice elefante... con “e”...
¡Muy bien! Léste “elefante”. ¿Y en todo, qué dirá?	No sé... dice algo sobre el elefante pero no sé qué...
Tenés razón. Dice “un elefante con su cría”.	

Lucía descarta que en todo el epígrafe diga “elefante” porque toma en cuenta la longitud de la escritura y los espacios entre las palabras. Luego, identifica dónde dice “elefante”, utilizando la letra inicial como pista para su anticipación.

Nivel III

Toma en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.

Al comenzar un recreo, dos alumnos de primer grado se dirigen a su maestra y le preguntan si ella sabe cómo había salido el partido entre River y Racing que se había jugado la noche anterior. La docente les responde que no sabe pero les ofrece su periódico para que busquen mientras ella sale con los demás alumnos al patio. Pablo y Sebastián -escribían de manera silábica usando privilegiadamente las vocales- buscan la sección deportiva, la abren, identifican una foto con los jugadores e intentan leer el siguiente cuadro en el que aparece el resultado en la primera fila y, en las siguientes, los nombres de los jugadores con la calificación que los críticos solían colocarles.

RACING 1		RIVER 2	
Ignacio González	5	7	Germán Burgos
Mauro Navas	5	6	Hernán Díaz
Carlos Galván	7	6	Celso Ayala
(...)			(...)

PABLO	SEBASTIÁN
<i>(Señala la inicial de RIVER).</i> Mirá... esta es la “ra” de Racing. ¡Mirá! ¡Racing 2 y River 1! <i>(Sonriendo).</i> ¡Ganamos nosotros!	<i>(Se queda preocupado mirando el cuadro).</i>
Vamos al recreo.	<i>(Sigue mirando y de repente dice enfáticamente).</i> ¡Esperá, esperá!
¿Qué?	¿“Racing” tiene “ee”?
Raaacing... No, no tiene “e”.	¡Ja! Y “River”, ¿tiene “a”?
Riiiveeer... No... no tiene...	Entonces, acá <i>(señala RIVER)</i> dice “River” y acá <i>(señala RACING)</i> dice “Racing”. ¡Ganamos nosotros!

Pablo toma en cuenta solo la letra inicial de RIVER para decidir que ahí dice “Racing”. Sebastián logra interpretar adecuadamente el resultado del partido haciendo una exploración más exhaustiva de la palabra. Ahí descubre que “Racing” no puede contener una “e”. Después refuerza su postura al señalarle a Pablo que la otra palabra (RACING) contiene una “a” que de ninguna manera puede corresponder a la escritura de “River”.

Nivel IV

Lee palabras o textos muy breves de manera convencional.

La maestra de primero presenta las tarjetas que figuran a continuación a una pareja de alumnos y les solicita que identifiquen cuál de ellas pertenece al cuento “Caperucita Roja”:

1) EL LOBO SE DIRIGIÓ A LA CASA DEL PRIMER CERDITO.

2) EL LOBO LE PREGUNTÓ A LA NIÑA QUÉ LLEVABA EN LA CANASTITA.

3) EL LOBO ENGAÑÓ A LOS SIETE CABRITOS Y LUEGO LOS DEVORÓ.

LUCILA	JONATHAN
<i>(Señala la primera)</i> . Eeel loooobo. Mirá, acá dice “el lobo”.	Sí... pero las otras empiezan igual... el lobo, el lobo, el lobo <i>(señalando los tres comienzos)</i> .
Entonces...	Acá (1) es el lobo de los tres cerditos. Mirá <i>(señala CERDITO)</i> . Aquí dice “cerdito”. Dice “El lobo fue a la casa del primer cerdito”.
Sí. Vamos a ver esta <i>(señala la 2)</i> . Eeel looboo le... ¿qué dice acá? <i>(señala PREGUNTÓ)</i> .	Per...pre... “preguntó”, me parece...
<i>(Mira con atención)</i> . Sí, dice “preguntó”.	<i>(Sigue leyendo)</i> . A la niña... esta debe ser Caperucita...
A ver... qué lleva... llevaba en la canastita...	¡Sí, es esta!

Los dos niños intentan identificar palabras conocidas y, por momentos, desentrañar qué dirá en otras que no conocen. A partir de compartir sus exploraciones, logran responder la consigna que les había dado la maestra.

Nivel V

Lee textos un poco más extensos y localiza alguna información explícita.

Ejemplo 1:

En el marco de un proyecto sobre recetas de cocina, una maestra presenta el siguiente texto y solicita a los niños que respondan las preguntas que figuran al final.

MANZANAS AL HORNO

INGREDIENTES:
4 MANZANAS.
6 CUCHARADAS DE AZÚCAR.

PROCEDIMIENTO:
1. LAVAR LAS MANZANAS.
2. PONER UN POCO DE AGUA EN UNA FUENTE PARA HORNO.
3. PONER LAS MANZANAS EN LA FUENTE.
4. AGREGAR EL AZÚCAR SOBRE LAS MANZANAS.
5. COCINARLAS EN EL HORNO 30 MINUTOS.

¿QUÉ FRUTAS SE USAN EN ESTA RECETA?
¿CUÁNTO TIEMPO HAY QUE COCINAR LA FRUTA?

ROCÍO	GUSTAVO
Dice... qué frutas se u... usan en se... esta receta...	<i>(Mira el título con atención).</i> Aquí <i>(señala MANZANAS)</i> dice “manzanas”.
Miremos más abajo a ver si no hay otra fruta.	<i>(Mira el texto con atención).</i>
<i>(Lee en voz alta).</i> Cuatro manzanas... Seis cu... cucharas de azúcar...	No, no hay más frutas.
<i>(Escriben MANZANAS debajo de la pregunta).</i>	
¿Y aquí <i>(señala la segunda pregunta)</i> qué pregunta?	A ver... cuánto tiempo hay... cuánto tiempo hay...
<i>(Completa).</i> Que cocinar la fruta... <i>(cara de extrañeza).</i>	Sí, Ro, cuánto tiempo hay que cocinar la fruta... En el título decía “manzanas al horno”... hay que buscar eso.
Dice que ponerlas en la fuente... pero no dice cuánto...	<i>(Recorre el texto con la vista).</i> ¡Sí! Al final dice <i>(señala el último renglón).</i>
<i>(Escribe “30 MINUTOS”).</i>	<i>(Afirma con la cabeza).</i> Sí, treinta.

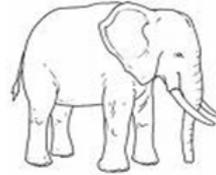
Gustavo y Rocío enfrentan el texto con el claro propósito de responder las preguntas formuladas al pie. El niño localiza la palabra “manzanas” y Rocío acepta esa respuesta pero sugiere avanzar sobre el texto, más allá del título, para asegurar que esa es la única fruta. Aparentemente, ambos conocen la organización de este tipo de texto porque exploran la primera parte, correspondiente a los ingredientes, y ya no continúan buscando. Logran responder la segunda pregunta recorriendo el texto e intercambiando informaciones.

Nivel V

Ejemplo 2:

En una pausa evaluativa realizada al finalizar el ciclo lectivo, un docente de tercer grado presenta este texto a los alumnos y les solicita que lo lean atentamente y respondan las preguntas que aparecen al final.

LOS ELEFANTES



Los elefantes son los animales terrestres más grandes que existen. Tienen una trompa larga con la que respiran, huelen, recogen comida y también absorben agua para refrescarse o beber.

Los elefantes también poseen colmillos, grandes dientes que salen de su mandíbula superior. Estos colmillos pueden pesar hasta 120 kilos y tener hasta 3 metros de longitud. Son una gran fuente de marfil.

Hay dos clases de elefantes: los africanos y los asiáticos. Los primeros son más altos y pesados que los segundos y, además, tienen orejas más grandes.

PREGUNTAS:

- 1) ¿Para qué les sirve la trompa a los elefantes?
- 2) ¿Qué clase de elefantes son más pesados y tienen orejas más grandes?

LISANDRO responde:

- 1) Les sirve para respirar, agarrar comida y tomar agua.
- 2) Los primeros.

Este niño responde correctamente la pregunta que demanda localizar información explícita, aunque no lo haga de manera completa. En la segunda pregunta, no descubre la correferencia que existe entre la expresión “los primeros” y los elefantes africanos, razón por la cual responde utilizando la misma estrategia que en la anterior.

Nivel VI

Lee textos más extensos de diferentes géneros y puede localizar determinada información explícita, establecer algunas correferencias y realizar inferencias simples.

En una situación de lectura en la cual cada alumno cuenta con su propio ejemplar del cuento tradicional “Ricitos de Oro”, la maestra les pide que lean atentamente el cuento y respondan las preguntas que aparecen al final.

RICITOS DE ORO Y LOS TRES OSOS

Hace muchos, muchos años, Oso Grande, Oso Mediano y Oso Pequeño vivían en una casa del bosque. Una mañana, después de hacerse una sopa, salieron a esperar a que se enfriara.

Mientras paseaban, una niña se acercó a la casa, espió por la ventana y entró. Se llamaba Ricitos de Oro. Vio la sopa y probó la de Oso Grande, pero estaba muy caliente. Probó la de Oso Mediano, pero la encontró fría. Probó por último la de Oso Pequeño; le gustó y se la comió toda.

“Ahora quiero descansar,” pensó la niña al ver tres sillones. Entró en el sillón de Oso Grande perfectamente, pero se sentó tan fuerte que lo rompió. Subió entonces al segundo piso, donde estaban las recámaras. Estaba cansada... La cama grande era muy alta y la mediana muy baja. La pequeña era la que le servía, así que Ricitos de Oro se metió entre las sábanas y se quedó dormida.

Cuando volvieron los tres osos y vieron aquel desorden, se enojaron muchísimo.

–¿Quién ha probado mi sopa? –dijo Oso Mediano.

–¿Quién ha roto mi sillón? –gritó Oso Grande furioso.

Oso Pequeño vio entonces a Ricitos de Oro dormida y dijo, con una voz finita y chillona:

–¡Alguien se ha metido en mi cama!

En ese momento ella se despertó. Vio a los tres osos, se asustó, dio un salto y escapó por la ventana. A partir de ese día, tuvo más cuidado y nunca más se le ocurrió volver por allí.

¿Cómo era la voz de Oso Pequeño?

¿De qué diferentes maneras se nombra en el texto a Ricitos de Oro?

¿Por qué te parece que Ricitos de Oro habrá entrado a la casa del bosque?

Para responder estas preguntas es necesario desplegar diferentes estrategias lectoras.

La primera demanda solamente “barrer” el texto y encontrar la información que aparece explícita. La respuesta puede incluir la información textual –finita y chillona– o bien utilizar alguna expresión equivalente como, por ejemplo, “aguda”.

Nivel VI

En la segunda, además de “barrer” el texto y encontrar determinados elementos, debe descubrir la correferencia existente entre ellos, en este caso los tres términos “Ricitos de Oro”, “la niña” y “ella”.

La respuesta a la tercera pregunta no está explicitada en el texto, razón por la cual es necesario recurrir a un procedimiento inferencial para realizar la tarea. Se trata de leer entre líneas, en este caso, imaginar cuál podría haber sido la motivación del personaje. Por ejemplo, sería aceptable que un alumno respondiera “porque vio que no había nadie”, “porque era traviesa”, o bien “porque tenía hambre”.

3. Progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno

Los aprendizajes esperados se plantean comparando el conocimiento de cada alumno al comienzo del año con la mínima expectativa al finalizar ese ciclo lectivo. El objetivo es que a ningún alumno se le exija más de lo que está en condiciones de aprender pero, a la vez, que ninguno sea abandonado ni termine el año tal como lo empezó. Asimismo, es probable y también deseable que en el transcurso del año los niños progresen más que lo especificado en este documento. Obviamente, este progreso es esperable para todos los niños en el marco de las condiciones didácticas ya mencionadas.

Si comienzan primer grado	Es esperable que lo terminen
Sin tomar en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras.	Teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.
Teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para anticipar el sentido de la escritura.	Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.
Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.

Si comienzan segundo grado	Es esperable que lo terminen
Teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.	Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.
Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.
Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.	Leyendo textos un poco más extensos y localizando alguna información explícita.

Si comienzan tercer grado	Es esperable que lo terminen
Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.
Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.	Leyendo textos un poco más extensos y localizando determinada información explícita.
Leyendo textos un poco más extensos y localizando determinada información explícita.	Leyendo textos más extensos de diferentes géneros, localizando determinada información explícita, estableciendo algunas correferencias y realizando inferencias simples.

4. Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos

A continuación se proponen actividades de lectura de los alumnos por sí mismos que pueden presentarse en una pausa evaluativa. El uso de estas actividades al comenzar el ciclo lectivo proporciona al docente información sobre el punto de partida de sus alumnos en relación con una situación de lectura en particular: se trata, en todos los casos, de textos que se leen por primera vez, sin intercambios previos entre lectores ni intervención del maestro, más allá de las consignas.

Además de las instancias de pausas evaluativas, es necesario que el docente utilice diferentes estrategias para observar, a lo largo de todo el año, los avances de sus alumnos en variedad de situaciones. Por ejemplo, en la biblioteca de aula, en los intercambios sobre un texto leído a través del maestro, en el uso de los carteles del aula, en la selección de fuentes de información...

Se incluyen a continuación las actividades propuestas para la pausa evaluativa inicial, las consignas que dan los docentes, las claves de corrección y las planillas para volcar los datos. Este último instrumento tiene como objetivo que el maestro pueda sistematizar la información tanto de cada niño en particular como del grupo total y compartirla con sus colegas, de manera tal de contar con un registro de los avances de los alumnos.

Actividades y consignas

1) Lectura de palabras con imágenes

Esta actividad la realizan todos los alumnos. Como puede observarse, hay algunas palabras que se diferencian claramente (por ejemplo, OGRO y PRINCESA) y otras que requieren un análisis más fino para decidir cuál es cuál (por ejemplo CORONA, CASTILLO y CARROZA). Por otra parte, se presentan seis dibujos y siete nombres para que la última elección no sea resultado de un descarte.

Actividad	Consigna
 <input data-bbox="406 757 582 817" type="text" value="PRINCESA"/>	“Acá hay seis dibujos y siete nombres. Los dibujos son: una bruja, una corona, un príncipe, un castillo, una princesa y un ogro. Tienen que buscar el nombre de cada uno y unirlo con una flecha. Cuando terminen, va a sobrar un nombre que no tiene dibujo”.
 <input data-bbox="406 913 582 974" type="text" value="OGRO"/>	
 <input data-bbox="406 1064 582 1124" type="text" value="CASTILLO"/>	
 <input data-bbox="406 1220 582 1281" type="text" value="BRUJA"/>	
 <input data-bbox="406 1377 582 1438" type="text" value="PRÍNCIPE"/>	
 <input data-bbox="406 1556 582 1617" type="text" value="CORONA"/>	
 <input data-bbox="406 1668 582 1729" type="text" value="CARROZA"/>	

2) Lectura de títulos con imágenes

Esta actividad la realizan todos los alumnos. Se trata de títulos de cuentos conocidos por los niños. Al igual que en el ítem anterior, hay algunos títulos muy diferentes entre sí, incluso por la cantidad de palabras que los integran, y otros que requieren una comparación más estricta (por ejemplo, PULGARCITO y PINOCHO).

Actividad	Consigna
 <input data-bbox="371 640 785 696" type="text" value="LA SIRENITA"/>	“En la primera columna aparecen imágenes de cuentos que ustedes conocen. Son <i>Pinocho</i> , <i>Blancanieves</i> y <i>los siete enanitos</i> , <i>La Sirenita</i> y <i>Caperucita Roja</i> . En la otra columna están los nombres de esos cuentos y hay uno que sobra. Ustedes tienen que fijarse bien y unir con una flecha cada dibujo con el título del cuento que corresponda”.
 <input data-bbox="371 792 785 848" type="text" value="CAPERUCITA ROJA"/>	
 <input data-bbox="371 945 785 1001" type="text" value="BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS"/>	
<input data-bbox="371 1095 785 1151" type="text" value="PULGARCITO"/>	
 <input data-bbox="371 1240 785 1296" type="text" value="PINOCHO"/>	

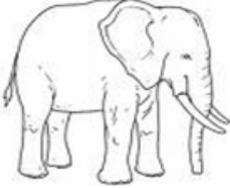
3) Lectura de frases

Esta tarea será realizada por los alumnos que hayan identificado correctamente los títulos en el ítem anterior. En este caso hay cinco títulos y fragmentos correspondientes a cuatro de ellos. También aquí se incluye un fragmento fácilmente identificable –en el correspondiente a Pinocho, basta con identificar “mentía” o “nariz” para descubrirlo– mientras que hay otros que comparten información y demandan una exploración más cuidadosa: “el bosque” en Caperucita y en Blancanieves.

Actividad	Consigna
<p>CAPERUCITA ROJA</p> <p>CADA VEZ QUE MENTÍA, LE CRECÍA LA NARIZ.</p>	<p>“En la primera columna están escritos los títulos de los cuentos que unieron antes con sus imágenes y otra vez hay uno que sobra. En la otra columna aparecen algunas partecitas de esos cuentos. Ustedes tienen que descubrir a qué cuento corresponde cada una y unirla con su título”.</p>
<p>BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS</p> <p>VIVÍA EN UN CASTILLO EN EL FONDO DEL MAR Y, EN VEZ DE PIERNAS, TENÍA UNA HERMOSA COLA DE PEZ.</p>	
<p>LA SIRENITA</p>	
<p>PINOCHO</p> <p>CAMINÓ Y CAMINÓ POR EL BOSQUE HASTA QUE LLEGÓ A UNA CASA QUE TENÍA SIETE PEQUEÑAS CAMAS.</p>	
<p>PULGARCITO</p> <p>SE DETUVO EN EL BOSQUE A JUNTAR FLORES PARA SU ABUELITA.</p>	

4) Lectura de un texto breve

Esta tarea será realizada solamente por los alumnos que ya puedan leer de manera convencional, aunque su lectura no sea fluida. En esta actividad, las preguntas que se les formulan a los alumnos demandan el uso de dos estrategias lectoras diferentes: la pregunta A se responde buscando la información explícita en el texto, mientras que la B requiere conocer a quién se refieren con la expresión “los primeros” y a quién con “los segundos”. Se trata, entonces, de descubrir las correferencias existentes entre “los primeros”/“los africanos” y “los segundos”/“los asiáticos”.

Actividad	Consigna
<p style="text-align: center;">LOS ELEFANTES</p>  <p>LOS ELEFANTES SON LOS ANIMALES TERRESTRES MÁS GRANDES QUE EXISTEN. TIENEN UNA TROMPA LARGA CON LA QUE RESPIRAN, HUELEN, RECOGEN COMIDA Y TAMBIÉN ABSORBEN AGUA PARA REFRESCARSE O BEBER.</p> <p>LOS ELEFANTES TAMBIÉN POSEEN COLMILLOS, GRANDES DIENTES QUE SALEN DE SU MANDÍBULA SUPERIOR. ESTOS COLMILLOS PUEDEN PESAR HASTA 120 KILOS Y TENER HASTA 3 METROS DE LONGITUD. SON UNA GRAN FUENTE DE MARFIL.</p> <p>HAY DOS CLASES DE ELEFANTES: LOS AFRICANOS Y LOS ASIÁTICOS. LOS PRIMEROS SON MÁS ALTOS Y PESADOS QUE LOS SEGUNDOS Y, ADEMÁS, TIENEN OREJAS MÁS GRANDES.</p> <p>PREGUNTAS</p> <p>A) ¿PARA QUÉ LES SIRVE LA TROMPA A LOS ELEFANTES?</p> <p>B) ¿QUÉ CLASE DE ELEFANTES SON MÁS PESADOS Y TIENEN OREJAS MÁS GRANDES?</p>	<p>“Van a leer en silencio este texto que fue copiado de una enciclopedia de animales. Cuando terminen de leerlo, respondan las preguntas que están al final”.</p> <p><i>(El maestro no dará ninguna otra información para orientar la tarea ni leerá el texto ni las preguntas en voz alta bajo ninguna circunstancia. Esto se debe a que se evalúa una situación de lectura por sí mismo. Puede repetir la consigna si fuera necesario).</i></p>

5) Lectura de un texto más extenso

Esta tarea será realizada solamente por los alumnos que hayan podido realizar la actividad anterior. Las preguntas que se les formulan a los alumnos demandan el uso de las dos estrategias mencionadas anteriormente (pregunta A: localización, pregunta B: correferencias) como así también la posibilidad de realizar una inferencia (pregunta C).

Actividad	Consigna
<p style="text-align: center;">EL GATO CON BOTAS</p> <p>Hace muchos años, en un pueblo muy lejano, murió un viejo molinero que tenía tres hijos. Al mayor le dejó un molino, al mediano el burro y al menor solo un gato. El joven se sintió muy desilusionado por la herencia recibida. Sin embargo, se asombró cuando oyó que el animal le hablaba y le ofrecía un plan para hacerlo rico y poderoso. Solo le pidió a cambio un par de botas y un sombrero.</p> <p>Un día el joven y su gato estaban pescando a la orilla de un río, cuando vieron acercarse la carroza del rey por el camino. El animal ordenó a su amo que se quitara la ropa y se metiera en el agua. Después escondió el traje para que el rey no lo viera. Inmediatamente comenzó a gritar que su amo, el Marqués de Carabás, se estaba ahogando y que unos pillos le habían robado su ropaje.</p> <p>El Rey y su hija mandaron a sus criados a sacar del agua al supuesto marqués y le proporcionaron un traje seco, muy bello y lujoso, después de lo cual lo invitaron a subir a la carroza real.</p> <p>El gato fue adelantándose por el camino y pidió a todos los campesinos que, cuando el rey preguntara, contestaran que las tierras eran «del Marqués de Carabás».</p> <p>Adelantándose a la carroza, el gato llegó al castillo de un ogro gigante y vanidoso, que tenía fama de poder convertirse en cualquier animal. El gato lo desafió a que se transformara en un león y el ogro lo hizo.</p> <p>–Un animal grande es fácil pero... ¿a que no eres capaz de convertirte en un ratón? –dijo el astuto gato.</p> <p>–¿Cómo que no? –respondió el ogro –Fíjate.</p> <p>En un instante, tomó la forma de un pequeñísimo ratón y entonces el gato se lo comió de un bocado.</p> <p>Luego salió tranquilo a esperar la carroza.</p> <p>–¡Bienvenidos al castillo de mi amo, el Marqués de Carabás!</p> <p>Un tiempo después, el hijo del molinero y la hija del rey se casaron y fueron muy felices.</p> <p>PREGUNTAS</p> <p>A) ¿Qué le dejó el molinero a su hijo menor?</p> <p>B) ¿Con qué otras palabras se nombra al hijo menor del molinero en este texto?</p> <p>C) ¿Por qué el ogro acepta convertirse en ratón?</p>	<p>“Van a leer en silencio esta versión abreviada del cuento ‘El gato con botas’. Cuando terminen de leerlo, respondan las preguntas que están al final”.</p> <p><i>(El maestro no dará ninguna otra información para orientar la tarea ni leerá el texto ni las preguntas en voz alta bajo ninguna circunstancia. Esto se debe a que se evalúa una situación de lectura por sí mismo. Puede repetir la consigna si fuera necesario).</i></p>

Claves de corrección

En este modelo se utilizaron tres categorías (A, B y C) para clasificar las respuestas de los alumnos.

Respuestas A	Son aquellas que dan cuenta de que el niño ha adquirido los conocimientos del mayor nivel esperado en el ítem correspondiente.
Respuestas B	Son indicadoras de una construcción parcial del conocimiento.
Respuestas C	Su desempeño corresponde a un momento muy inicial del proceso constructivo.
NRT	No realiza la tarea. ³

1) Lectura de palabras con imágenes

A	Unen correctamente todos los nombres con sus imágenes.
B	Unen correctamente algunos nombres con sus imágenes. (<i>Al menos tres.</i>)
C	Unen la mayoría de los nombres e imágenes en forma incorrecta. (<i>Cuatro o más.</i>)

2) Lectura de títulos con imágenes

A	Unen todos los títulos con las ilustraciones correspondientes.
B	Unen por lo menos dos títulos con las ilustraciones correspondientes.
C	No unen ningún título con la ilustración correspondiente o solo uno.

³ Esta opción se coloca cuando no corresponde que el alumno realice la tarea dado su nivel de lectura.

3) Lectura de frases

A	Unen los cuatro títulos con las frases correspondientes.
B	Unen por lo menos dos títulos con las frases correspondientes.
C	No unen ningún título con la frase correspondiente o solo uno.
NRT	No realizan la tarea.

4) Lectura de un texto breve

Pregunta A: localizar información explícita

A	Incluyen toda la información solicitada (<i>referida a que sirve para respirar, recoger alimentos y absorber agua. Se incluyen también las respuestas que aluden a beber o a refrescarse</i>).
B	Incluyen parte de la información solicitada.
C	Incluyen información no pertinente o que no está en el texto.
NRT	No realizan la tarea.

Pregunta B: descubrir correferencias

A	La respuesta indica que el niño comprende la correferencia (<i>deben descubrir que la expresión “los primeros” se refiere a los elefantes africanos</i>).
C	Responden con información errónea o copian otras partes del texto.
NRT	No realizan la tarea.

(En este caso no existe la categoría B porque se mencionan solo dos elementos.)

5) Lectura de un texto más extenso

Pregunta A: localizar información explícita

A	Responden correctamente haciendo referencia al gato.
B	La respuesta alude a los bienes recibidos por todos los hermanos (<i>por ejemplo: “el hermano mayor recibió un molino, el mediano un burro y el menor un gato”</i>).
C	La respuesta incluye información no pertinente.
NRT	No realizan la tarea.

Pregunta B: descubrir correferencias

A	Respuestas que mencionan al menos tres sustituciones: el joven, su amo y el Marqués de Carabás (<i>o el supuesto Marqués</i>).
B	Respuestas que aluden a una o dos de las expresiones correctas.
C	Incluyen términos equivocados.
NRT	No realizan la tarea.

Pregunta C: efectuar una inferencia

A	Respuestas que aluden a la vanidad o arrogancia del ogro / a que el ogro no toleraba perder un desafío o que el gato pensara que él no era capaz de hacer algo.
B	Respuestas que aluden a que el gato lo desafió, o que lo quiso poner a prueba.
C	Incluyen en su respuesta información errónea o no pertinente.
NRT	No realizan la tarea.

Planilla para volcar los resultados por alumno

Para cada niño se volcarán los resultados obtenidos en cada tarea (A, B, C o NRT).

Esta planilla es de utilidad para que el maestro visualice los aprendizajes de todos sus alumnos. De este modo, podrá intervenir de manera más certera ayudando a cada uno en aquello que más lo necesite.

NOMBRE DEL ALUMNO	LECTURA DE PALABRAS	LECTURA DE TÍTULOS	LECTURA DE FRASES

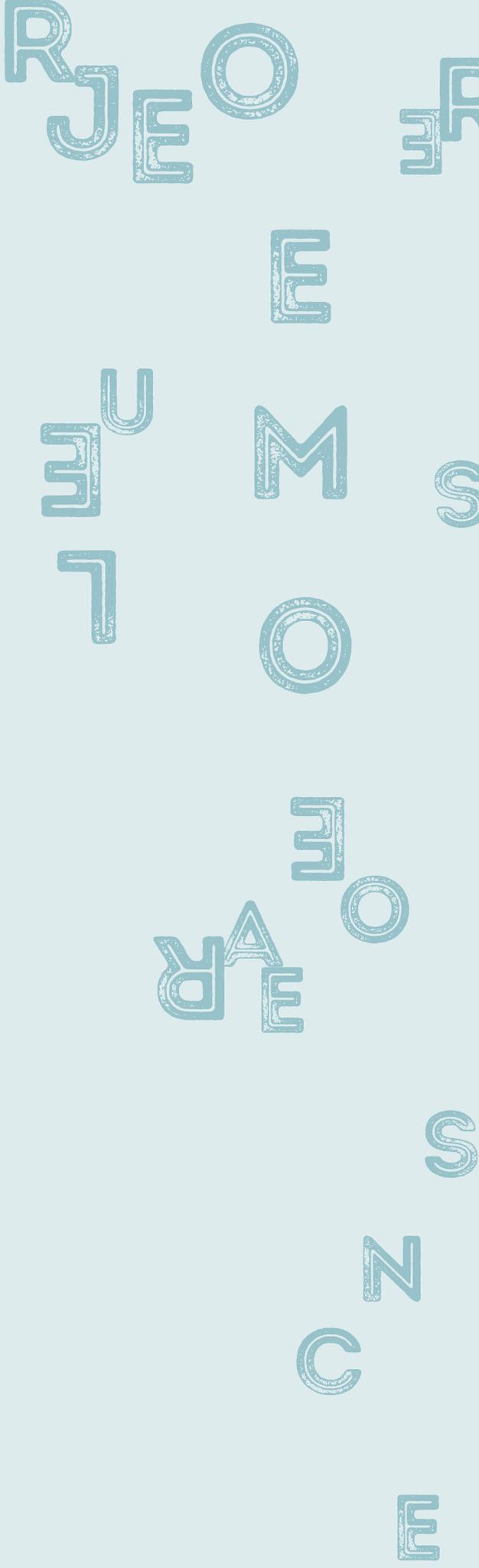
NOMBRE DEL ALUMNO	TEXTO BREVE		TEXTO MÁS EXTENSO		
	Localización	Correferencias	Localización	Correferencias	Inferencias

Cuadro resumen por grado: evaluación inicial y final (porcentajes)

En cada actividad se consignará el porcentaje correspondiente a cada categoría de respuestas. Esta planilla permite al docente advertir los avances de su grupo y a la institución tener registro de aquellas cuestiones que deberán ser retomadas el año siguiente.

	Inicial				Final			
	A	B	C	NRT	A	B	C	NRT
Lectura de palabras								
Lectura de títulos								
Lectura de frases								
Lectura de texto breve: localizar información								
Lectura de texto breve: descubrir correferencias								
Lectura de texto más extenso: localizar información								
Lectura de texto más extenso: descubrir correferencias								
Lectura de texto más extenso: realizar inferencias								

Escritura de textos



1. Presentación

“Escribir es producir un texto para cumplir algún propósito: para guardar memoria, para informar, para convencer, para reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema, para comunicar ideas o sentimientos. . . Cuando escribimos transformamos en palabras sobre el papel o la pantalla algunas ideas y vamos descubriendo lo que aún no sabemos, nuevas relaciones, aparecen dudas y advertimos cómo a veces pequeños cambios en el lenguaje suponen grandes cambios en el texto y/o en las ideas que inicialmente teníamos.”⁴

(Kaufman y Lerner, 2015).

Para aprender a escribir los niños necesitan participar en situaciones de escritura de textos desde el comienzo de su escolaridad. Esto es posible mediante diferentes modalidades organizativas, en las que leen y escriben a través de su maestro o por sí mismos. En términos de la dinámica grupal, los alumnos pueden escribir en situaciones colectivas, grupales, por parejas o individuales.

Se escribe con distintos propósitos y en diferentes contextos. Puede tratarse de textos para uno mismo –listas, recordatorios, apuntes– hasta textos para otros que tal vez se publiquen y circulen socialmente. En este último caso, la escritura implica un largo proceso que se inicia con una planificación, continúa con la puesta en texto que generalmente demanda múltiples revisiones y la producción de sucesivos borradores hasta arribar a la versión que se considera aceptable para los propósitos previstos.

En ese proceso, los alumnos se enfrentan con una diversidad de problemas a resolver: cómo adecuar el texto al destinatario y a su propósito, qué información se incluirá y cuál no, qué recursos del género se van a utilizar, cómo se organizarán las ideas...

⁴Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

Para este documento, a fin de poder apreciar la progresión de algunos aspectos vinculados con la calidad de las producciones infantiles, se ha decidido seleccionar una situación particular: la reescritura de un fragmento de un cuento conocido. Se eligió esta opción porque libera a los alumnos de la invención de la historia y les permite centrarse en cómo contarla. De este modo, podemos apreciar en una situación de evaluación qué recursos y elementos toman en cuenta para armar el relato. Particularmente, se consideraron los siguientes aspectos: **la coherencia, la cohesión y el uso de recursos literarios.**

¿Cómo se analizan los datos vinculados con la **coherencia** del texto?

Los episodios nucleares que configuran el relato están constituidos por acciones que se encadenan causalmente y que son esenciales para la reconstrucción de la historia. Las relaciones de sentido que se establecen entre esos episodios aseguran la correcta interpretación del cuento. Estos episodios nucleares deben estar presentados respetando un orden temporal y causal.

¿Qué estrategias empleadas por los niños se seleccionaron para evaluar la **cohesión textual**?

Se decidió considerar qué recursos utilizan para conectar los elementos y para evitar repeticiones innecesarias de palabras. En cuanto a la conexión, se analizan los organizadores textuales –“había una vez”, “un tiempo después”, “los días siguientes”– los conectores empleados y la puntuación. En relación con el uso de estrategias para evitar repeticiones, se verifica si los niños pueden suprimir o sustituir términos mediante sinónimos o pronombres.

¿Qué **recursos literarios** se analizan?

Se toman en consideración los interjuegos de las tramas narración-descripción y narración-diálogo, así como el léxico empleado en relación con la función estética del lenguaje.

La descripción al servicio de la narración implica incluir elementos descriptivos que:

- ayuden al lector a imaginar aspectos, comportamientos, estados de ánimo de los personajes, marcos y ambientes relevantes de la historia;
- provoquen en el lector efectos tales como suspenso, sorpresa, dudas...;
- incidan en el ritmo de la historia lentificando la sucesión de las acciones.

El interjuego entre narración y diálogos enriquece el cuento porque:

- los parlamentos hacen más vívido el relato ya que se utiliza el tiempo presente actualizando lo que sucede;

- la inclusión de las voces facilita una mayor cercanía entre el lector y el personaje;
- en muchas ocasiones, a través del diálogo puede avanzar la historia.

En relación con el léxico utilizado, pueden aparecer elementos tales como:

- vocabulario y expresiones propias de los cuentos (metáforas, comparaciones, juegos de palabras, rimas, etc.);
- adjetivos antepuestos a sustantivos;
- repeticiones con fines estilísticos o para poner énfasis en determinadas acciones;
- riqueza y variación en la adjetivación.

2. Progresión de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo: coherencia textual, cohesión textual, recursos literarios

Como plantea el *Diseño Curricular*, se aprende a escribir escribiendo, razón por la cual esta práctica debe tener lugar en las aulas de manera permanente y sistemática.

Para que los alumnos progresen en la calidad de los textos que escriben, es necesario garantizar condiciones didácticas adecuadas. Entre otras, producir textos que tengan propósitos claros y destinatarios variados, apelar a la escritura para registrar información sobre ciertas lecturas efectuadas y transitar con ayuda del docente los diferentes momentos del proceso de escritura: planificar los textos, ayudar a detectar problemas en los textos de los compañeros, aportar ideas para resolverlos, revisar los escritos y modificarlos en virtud de las sugerencias recibidas...

¿Cuándo tiene sentido renarrar un cuento en clase? Por ejemplo, en una ocasión en que niños de tercer grado iban a leer cuentos a compañeritos más pequeños, la maestra trabajó con sus alumnos la renarración de estos a fin de que pudieran anticipar a los eventuales destinatarios una reseña muy cortita de un par de cuentos para que ellos eligieran cuál preferían escuchar en su totalidad. Otra oportunidad en la que esta práctica tiene sentido es cuando están leyendo una novela a través del maestro y, antes de continuar, renarran lo esencial del capítulo anterior tanto para tenerlo claro como por si algún compañero no estuvo presente.

Las progresiones que se incluyen a continuación corresponden a la situación mencionada de renarración de un cuento conocido. Algunos criterios son comunes a la escritura de textos de otros géneros, mientras que otros se aplican específicamente a los cuentos.

COHERENCIA		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Escribe fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.</p>	<p>Reescribe el cuento solicitado pero omite, modifica o altera el orden de algunos episodios.</p>	<p>Reescribe el cuento incluyendo todos los episodios ordenados adecuadamente.</p>
COHESIÓN		
Conexión		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Usa de manera abusiva el conector “y”. (Eventualmente puede aparecer algún otro, por ejemplo, “y entonces” o “y después”).</p>	<p>Usa algunos organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación aunque su utilización sea imprecisa.</p>	<p>Usa algunos organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación de manera más precisa.</p>
Supresiones y sustituciones		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Incluye múltiples repeticiones innecesarias.</p>	<p>Evita algunas repeticiones innecesarias mediante el uso de estrategias de sustitución y/o supresión aunque provoquen ambigüedades o confusión.</p>	<p>Evita varias repeticiones innecesarias a partir del uso de sinónimos y/o pronombres. Comienza a usar de manera adecuada la estrategia de supresión.</p>
RECURSOS LITERARIOS		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>No incluye recursos literarios.</p>	<p>Comienza a incluir algún recurso literario que enriquece la reescritura.</p>	<p>Incluye expresiones propias del léxico de los cuentos, voces de los personajes y/o alguna descripción.</p>

Ejemplos

A continuación se presentan tres renarraciones del cuento “Los tres chanchitos”, escritas por alumnos de primer ciclo.

Están transcriptas normalizando la ortografía para facilitar su lectura pero se respeta la puntuación colocada por los autores.⁵

Ejemplo 1

PEDRO

YA SON GRANDES CHANCHITOS UNO HIZO LA CASA PAJA Y LOS PALITOS Y LADRILLOS Y LES ROMPIÓ LAS CASAS Y LA TERCERA RESISTIÓ Y NUNCA MÁS LO VIERON.

Pedro escribe fragmentos de la historia que no llegan a constituir un cuento. Está, entonces, en el Nivel I de la progresión sobre coherencia del texto. En la medida en que no se trata de un cuento, resulta imposible analizar las categorías siguientes. Lógicamente, las intervenciones del docente apuntarán a que su autor pueda avanzar en la reconstrucción de las estructuras narrativas de los cuentos.

Ejemplo 2

FRANCISCO (Primer borrador)

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 CHANCHITOS QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y LOS CHANCHITOS SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLÓ Y SE ROMPIÓ LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SU HERMANO Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLÓ PERO LA CASA NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRÓ Y LOS 3 CHANCHITOS SABÍAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMÓ EL LOBO.

El cuento de Francisco incluye varios de los episodios nucleares de la historia encadenados temporalmente pero omite otros, razón por la cual está en un Nivel II con respecto a la coherencia del texto. En cuanto a la cohesión, el texto se ubica en el Nivel I porque repite innecesariamente varios términos, no utiliza puntuación y el único conector reiterado a lo largo del relato es la conjunción “y”. En lo que respecta al uso de recursos

⁵ Estos ejemplos fueron publicados en Kaufman, A. M. (coord.) y otros (2012) *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Aique.

literarios, también se encuentra en el Nivel I, dado que no aparece un léxico propio del género en cuestión, ni descripciones o diálogos que enriquezcan el cuento.

FRANCISCO (Versión final)

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS UNA ERA DE PAJA OTRA DE PALOS Y OTRA DE LADRILLO Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLÓ Y SE ROMPIÓ LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SUS HERMANO Y EL LOBO SE FUE A LA CASA DEL OTRO CHANCHITO SOPLÓ Y TAMBIÉN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLÓ PERO NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRÓ Y LOS 3 CHANCHITOS SABÍAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMÓ EL LOBO.

Es interesante analizar la versión final del cuento de Francisco, lograda a partir de diversas intervenciones de su docente e intercambios con los compañeros. En este caso, hay progresos en la coherencia porque termina incluyendo todos los episodios nucleares (Nivel III). En cuanto a la cohesión, también se manifiestan avances porque logra suprimir exitosamente varios de los términos repetidos en la versión anterior (Nivel II) pero se mantiene en el Nivel I en relación con la conexión de los diferentes elementos. No se advierten avances en lo que respecta al uso de recursos literarios.

Ejemplo 3

CHIARA

HABÍA UNA VEZ TRES CHANCHITOS EL PRIMERO TENÍA UNA CASA DE PAJA Y MADERA, EL SEGUNDO TENÍA UNA CASA DE MADERA SOLO DE MADERA Y EL ÚLTIMO TENÍA UNA CASA DE LADRILLO Y POR QUÉ ERA DE LADRILLO PORQUE SABÍA QUE HABÍA UN LOBO LOS OTROS DOS CHANCHITOS SE FUERON A SUS CASAS PERO CUANDO EL PRIMER CHANCHITO SE METIÓ DENTRO DE SU CASA NO VIO QUE UNA SOMBRA TENEBROSA SE ACERCABA DE GOLPE ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA ERA EL LOBO, Y EL LOBO DIJO – SOY UN LOBO BUENO QUE QUIERE JUGAR CON TÚ – NO NO TE ABRIRÉ ERES UN LOBO QUE ME QUIERE COMER – ENTONCES SOPLARÉ Y SOPLARÉ Y LA CASA DERRUMBARÉ.

EL LOBO DERRUMBÓ LA CASA Y EL CHANCHO CORRIÓ Y CORRIÓ Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIÓ Y AL SEGUNDO LE CONTÓ TODA LA HISTORIA EL LOBO VINO LE DIJO – ABRAN LA PUERTA O LA CASA DERRUMBARÉ – EL LOBO SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y LA CASA DERRUMBÓ Y LOS CHANCHOS CORRIERON CORRIERON Y CORRIERON Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIERON NO LE CONTARON LA HISTORIA PORQUE EL HERMANO YA SABÍA QUE ESTABA EL LOBO, Y EL LOBO LLEGÓ – ABRAN LA PUERTA– O LA CASA DERRUMBARÉ EL LOBO SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y MÁAAAAS PERO LA CASA CON MUCHÍIIIIIIIIIMA FUUUUEERZAAA Y TUVO UNA IDEA PERO EL OTRO CHANCHITO LO ESPIÓ EL PLAN DEL LOBO – VOY A SUBIR A LA CHIMENEA Y LOS VOY A ATRAPAR–, Y EL CHANCHO QUE ESPIÓ LE DIJO EL PLAN A LOS 3 Y PUSIERON UNA GRAN OLLA HIRVIENDO Y EL LOBO BAJÓ POR LA CHIMENEA CUANDO CAYÓ ÉL AULLÓ MUY FUERTE SALTÓ MUY ARRIBA Y EL HERMANO MAYOR LES ENSEÑÓ A HACER CASAS CON LADRILLO.

FIN

La estructura narrativa del cuento de Chiara está completa (Nivel III en coherencia). En lo que se refiere a la conexión entre los elementos, se observan intentos interesantes en relación con la incorporación de cierta variedad de conectores causales. No obstante, estos intentos coexisten con el empleo reiterado de la conjunción “y”, razón por la cual su cuento se ubica en el Nivel II en este ítem. También se encuentra en este nivel en lo que se refiere a las supresiones y sustituciones. Estas últimas ponen de manifiesto una mayor riqueza expresiva pero, al promediar el texto, cae en repeticiones innecesarias (“el lobo/el lobo”; “la casa/la casa”). Esto no debe confundirse con otras repeticiones que realiza con una intencionalidad estilística y que constituyen un hallazgo: “corrió, corrió y corrió” / “sopló, sopló y sopló”. Los mayores logros del texto de Chiara se observan en lo que se refiere al uso de recursos literarios: sutileza en las descripciones, inclusión de las voces de los personajes que hacen más vívido el relato, uso de un lenguaje literario para enriquecer la trama y de formas de decir propias de los cuentos tradicionales, así como la aparición de ciertas repeticiones rimadas que no estaban presentes en la versión del cuento que la maestra les había leído.

A continuación, se transcribe un cuadro en el que se sintetizan los niveles correspondientes a las producciones de los tres niños en cuanto a su cohesión, coherencia y uso de recursos literarios:

NOMBRE DEL ALUMNO	COHERENCIA	COHESIÓN		RECURSOS LITERARIOS		
		Conexión	Supresiones y sustituciones	Descripciones	Diálogo	Léxico
PEDRO	I	--	--	--	--	--
FRANCISCO (Versión final)	III	I	II	I	I	I
CHIARA	III	II	II	III	III	III

Analizar los textos en sus distintos aspectos permite superar una impresión global que surge con la primera lectura de ellos y, a su vez, habilita intervenciones docentes focalizadas que permiten a los niños avanzar en las cuestiones que todavía no han logrado. Por ejemplo, una primera lectura de los cuentos de Francisco y de Chiara produce la impresión de que la niña ya “sabe todo” y que el texto de Francisco solo muestra déficits y dificultades. Analizando los datos del cuadro, puede apreciarse que ambos comparten el mismo nivel de la progresión, tanto en el ítem de la coherencia como en el de uso de supresiones y sustituciones para evitar repeticiones innecesarias y que, si bien el cuento de Chiara es excelente para un alumno de primer ciclo, todavía puede trabajarse un poco más el tema del uso de conectores.

El análisis de estos ejemplos permite advertir que el camino que se recorre para mejorar la calidad de los textos no es tan lineal como el que se describió en cuanto a la lectura ni el que corresponde a la adquisición del sistema de escritura. En la escritura de textos, los niños pueden ir avanzando en los diferentes aspectos mencionados efectuando centraciones diferentes, por ejemplo, enriquecer el uso del léxico literario pero no manejar todavía elementos cohesivos adecuados o viceversa. Por esta razón, no es pertinente incluir aquí una progresión pautada para el texto como totalidad en términos de “si comienza el año de tal manera es esperable que lo termine al menos de tal otra”. De todos modos, es deseable que los niños vayan progresando en los diferentes aspectos que contribuyen a la calidad de sus textos de tal manera que, al terminar el primer ciclo, puedan observarse avances en todos ellos.

3. Actividad para relevar los aprendizajes de los alumnos

A continuación se presenta una propuesta para realizar una pausa evaluativa en la que se solicita a los alumnos que reescriban un fragmento de un cuento conocido. En este caso, se trata del final del cuento “Blancanieves y los siete enanitos”. Es una propuesta dirigida a niños cuya escritura ya sea legible sin necesidad de ninguna aclaración de su parte.

Como ya se ha mencionado, además de las pausas evaluativas, es necesario que el docente vaya observando los avances de sus alumnos a través de diferentes estrategias, en los múltiples momentos que se dedicarán a la escritura de textos: la participación en la planificación de los textos escritos colectivamente, los aportes en la revisión de textos ajenos, la posibilidad de mejorar sus propias producciones en versiones sucesivas...

Además del material de esta pausa evaluativa, es muy importante que los maestros conserven algunos textos y organicen, a lo largo del ciclo lectivo, una colección que le permitirá compartir a fin de año los avances con cada uno de sus alumnos como así también aportar este material al docente que los recibirá el año siguiente.

Consignas

Esta tarea tendrá lugar, al menos, en dos días que pueden no ser consecutivos y se realizará un mes después de la evaluación de sistema de escritura y lectura.

El docente, durante ese lapso, leerá el cuento y propondrá que lo comenten entre todos hasta alcanzar una interpretación compartida del mismo.

Esto se debe a que, en este caso, no se está evaluando la comprensión lectora de los alumnos: la intención es focalizar en cómo reescriben un cuento conocido,

entretrejiendo las palabras y respetando las características textuales, discursivas y literarias que corresponden a este tipo de relato escrito.

Consigna para el primer día:

“Imaginen que son escritores y que tienen que escribir el final del cuento ‘Blancanieves y los siete enanitos’ para que lo lean chicos que todavía no conocen ese final. Yo voy a volver a leerles el cuento y voy a parar en un momento para que ustedes escriban lo que falta. Cuando terminen, me lo entregan y yo otro día se los voy a dar para que puedan revisarlo y corregir lo que crean necesario.”

El maestro entrega una hoja a cada alumno y luego lee el cuento hasta el momento en que Blancanieves ya está dormida en la caja de cristal y detiene la lectura justo antes de la llegada del príncipe. Los niños escriben la primera versión del final.

Consigna para el segundo día:

“Acá les entrego los cuentos que escribieron el otro día. No crean que se los doy porque están mal. Muchos están muy bien y hay otros que tal vez se puedan mejorar. Les propongo que los vuelvan a leer con mucha atención. Si les parece que están bien, los dejan como están. Si consideran que les falta algo, los completan y si necesitan cambiar algo, pueden hacerlo. Revisen tranquilos porque tenemos toda la hora para eso.”

Es muy importante que el docente haga esta aclaración para que los alumnos no crean que lo tienen que corregir obligatoriamente, a fin de evitar que se interprete la devolución del trabajo como indicador de que no está bien.

Claves de corrección

En este modelo se utilizaron tres categorías (A, B y C) para clasificar las respuestas de los alumnos.

Respuestas A	Son aquellas que dan cuenta de que el niño ha adquirido los conocimientos del mayor nivel esperado en el ítem correspondiente.
Respuestas B	Son indicadoras de una construcción parcial del conocimiento.
Respuestas C	Su desempeño corresponde a un momento muy inicial del proceso constructivo.
NRT	No realiza la tarea. ⁶

1) COHERENCIA

Para evaluar la estructura narrativa del texto es necesario considerar los episodios nucleares correspondientes a la versión del cuento que se haya trabajado con los alumnos.

En este caso:

- 1- *El príncipe llega a la casa de los enanitos y/o ve el ataúd.*
- 2- *Consigue que los enanos se lo entreguen.*
- 3- *Los criados que lo llevaban tropiezan con algo.*
- 4- *El pedazo envenenado de la manzana sale de la garganta de Blancanieves y ella vuelve a la vida. (O cualquier expresión que implique que Blancanieves resucita porque escupe la manzana envenenada).*
- 5- *El príncipe se casa con Blancanieves.*
- 6- *La malvada madrastra muere.*

A	Cuento que incluye los seis episodios.
B	Cuento que omite o modifica algunos episodios.
C	Fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.
NRT	No realiza la tarea.

⁶ Esta opción se coloca cuando no corresponde que el alumno realice la tarea dado su nivel de escritura.

2) COHESIÓN

a) Uso de estrategias de conexión: organizadores textuales, conectores y puntuación

A	Logra un texto cohesivo utilizando organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación.
B	Intenta cohesionar su texto utilizando algunos organizadores textuales, conectores textuales y/o signos de puntuación aunque lo haga de manera imprecisa.
C	No logra un texto cohesivo por la utilización exclusiva y reiterada de ciertos conectores: y / entonces / después u otros.
NRT	No realiza la tarea.

b) Uso de estrategias de supresión (elisiones) y sustitución (sinónimos y/o pronombres)

A	Evita repeticiones no necesarias apelando a alguna de estas estrategias de cohesión: uso de sinónimos, pronombres y/o supresión de términos.
B	Usa estrategias para evitar repeticiones aunque coexistan con múltiples repeticiones innecesarias o se advierta alguna ambigüedad o confusión.
C	El texto presenta múltiples repeticiones innecesarias.
NRT	No realiza la tarea.

3) RECURSOS LITERARIOS

(NOTA: Para la renarración de este fragmento de “Blancanieves y los siete enanitos” no es pertinente evaluar el interjuego entre narración/descripción porque no hay una oportunidad clara en la que la descripción juegue ninguna de las funciones mencionadas al comienzo de este apartado.)

a) Relación entre narración y diálogos

A	Inserta las voces de los personajes para hacer más vívido el relato.
B	Incluye la voz de algún personaje ocasionalmente que no enriquece el relato.
C	No incluye voces de los personajes.
NRT	No realiza la tarea.

b) Léxico

A	Utiliza privilegiadamente vocabulario y expresiones propias del lenguaje literario: metáforas, comparaciones, juegos de palabras, rimas, énfasis y gradaciones, etc.
B	Utiliza pocas expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario.
C	No utiliza lenguaje literario.
NRT	No realiza la tarea.

Cabe consignar que, al finalizar el primer ciclo, no es aceptable que las producciones de los alumnos sigan ubicándose en la categoría C en lo que respecta a la coherencia, a la cohesión y al uso de recursos literarios. Probablemente, bajo las condiciones didácticas señaladas, la mayoría de los niños finalice tercer grado obteniendo una categoría B, aunque es posible que haya textos incluidos en la categoría A en alguno de los aspectos mencionados. Al igual que se señaló en el apartado anterior, el propósito de estas consideraciones es ofrecer una orientación a docentes e instituciones para mejorar la enseñanza pero de ninguna manera constituyen criterios para definir la promoción de los alumnos.

Planilla para volcar los resultados por alumno

Para cada alumno se volcarán los resultados obtenidos (A, B, C o NRT) en cada aspecto del texto.

Esta planilla es de utilidad para que el maestro visualice los aprendizajes de todos sus alumnos. De este modo, podrá intervenir de manera más certera ayudando a cada uno en aquello que más lo necesite.

NOMBRE DEL ALUMNO	COHERENCIA	COHESIÓN		RECURSOS LITERARIOS		
		Conexión	Supresiones y sustituciones	Descripciones*	Diálogo	Léxico

* En el caso en que se reescriba un fragmento equivalente al de Blancanieves, esta columna se omitirá.

Cuadro resumen por grado: evaluación inicial y final (porcentajes)

En esta planilla se consignará el porcentaje correspondiente a cada categoría de respuestas para los aspectos del texto que han sido evaluados. La planilla permite al docente advertir los avances de su grupo y a la institución tener registro de aquellas cuestiones que deberán ser retomadas el año siguiente.

		Inicial				Final			
		A	B	C	NRT	A	B	C	NRT
COHERENCIA									
COHESIÓN	Conexión								
	Supresiones y sustituciones								
RECURSOS LITERARIOS	Descripciones								
	Diálogo								
	Léxico								

Sistema de escritura



1. Presentación

Los niños van formulando distintas hipótesis cuando tratan de entender las características alfabéticas del sistema, que se plasman en escrituras particulares. Estas escrituras se suceden unas a otras en función de la información del medio y de determinados conflictos que presentan a sus propios autores.

Desde la perspectiva didáctica se realizaron investigaciones tendientes a identificar cuáles podían ser las intervenciones más adecuadas para ayudar a avanzar a los niños en sus conocimientos sobre nuestro sistema de escritura.⁷

El cuadro que se presenta a continuación incluye, en las primeras columnas (I y II), escrituras infantiles que son anteriores a la comprensión de la alfabeticidad del sistema. Una vez que los niños han comprendido que nuestro sistema es alfabético (III), continúan avanzando en la exploración de aspectos ortográficos (IV, V y VI).

⁷ Para más información consultar Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

2. Progresión de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo: características del sistema alfabético

CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA ALFABÉTICO

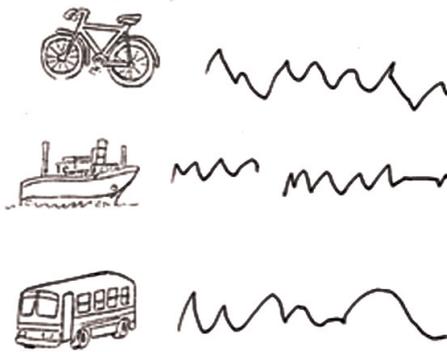
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI
Produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.	Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal ⁸ posicionales y particulares. Incluye algunos signos de puntuación aunque lo haga arbitrariamente o con criterios no convencionales. Utiliza algunas mayúsculas.	Respetar algunas convenciones de ortografía literal posicionales, morfológicas y particulares, e incluye algunos signos de puntuación (interrogación, exclamación, raya de diálogo, comas en enumeraciones, punto final...). Utiliza mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y del comienzo de las oraciones.

⁸ Se denomina *ortografía literal* a las letras que efectivamente deben integrar cada palabra escrita. El uso de determinadas letras y no de otras puede deberse a la posición de las mismas en la palabra (por ejemplo, MB, NV, B seguida de consonante, QUE, QUI, GUE, GUI, R inicial y uso de R o RR entre vocales, etc.), a cuestiones morfológicas (implican el conocimiento de algunas cuestiones gramaticales como la secuencia ABA del pretérito imperfecto de los verbos terminados en -AR), o bien a cuestiones particulares vinculadas con la etimología de ciertas palabras que no es generalizable a otras (por ejemplo, HABER y VEZ en “había una vez”).

Ejemplos

Nivel I

Produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.



Escrituras indiferenciadas:

Las primeras escrituras de los niños pueden consistir en ciertos grafismos que imitan el trazado de la letra cursiva (como aparece en la imagen) o imprenta (palitos y bolitas), pseudoletas o letras convencionales.

En determinado momento aparece la exigencia de que una palabra no puede estar representada por una sola letra (exigencia de cantidad, en función de la cual producen escrituras de al menos tres letras) ni la misma letra repetida (exigencia de variedad: rechazan que en AAA pueda decir algo).

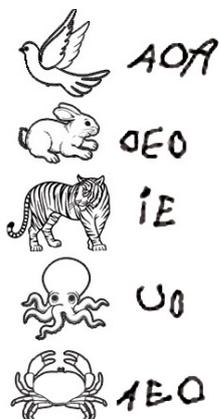


Escrituras diferenciadas:

En este momento, la exigencia de variedad no rige solo en el interior de cada palabra sino que producen secuencias distintas de letras para diferenciar una escritura de otra, como puede observarse en la imagen. Todavía no hay relación entre la escritura y la sonoridad.

Nivel II

Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.



Escrituras silábicas:

La escritura está relacionada con aspectos sonoros del habla: cada letra representa una sílaba.



Escrituras silábico-alfabéticas:

Son escrituras en las que predomina el esquema silábico pero ya aparecen algunas sílabas representadas con las letras que efectivamente las integran.



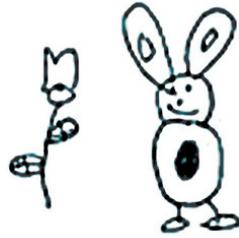
Escrituras cuasi-alfabéticas:

Estas escrituras se identifican claramente cuando las palabras tienen sílabas complejas (PUL en “pulpo”, GRE en “tigre”, CAN y GRE en “cangrejo”). El niño sigue recortando la palabra en sílabas, pero considera que cada una de ellas debe estar representada por dos letras, preferentemente una consonante con una vocal. Por esa razón, las palabras como “paloma” y “conejo” pueden aparecer escritas con todas las letras, lo que no significa que el autor haya desentrañado la relación letras-fonemas del sistema alfabético. En las escrituras cuasi-alfabéticas pueden aparecer sustituciones, omisiones o inversiones en el orden de algunas letras.

Nivel III

Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.

A BIAUNA VES UN CON
EJO (E) SA L TABA PO RE L BOS
ES



Escrituras alfabéticas:

La autora de esta escritura ya ha descubierto unidades menores a las sílabas en la oralidad y puede escribir las palabras con todas sus letras. Aún falta incorporar cuestiones ortográficas, tales como “había”, “vez”, “que” y “bosque”, así como la separación entre palabras.

Nivel IV

Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.

me gusta dibujar me fui
de vacaciones a san -
lorenando y fui al mar
y me gusta mirar tele

En este caso, la escritura es alfabética y la separación es correcta en la mayor parte de las palabras. Todavía no aparecen signos de puntuación, uso de mayúsculas, ni se respetan algunas convenciones ortográficas (“vacaciones”, “gusta”).

Nivel V

Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares). Incluye algunos signos de puntuación aunque lo haga arbitrariamente o con criterios no convencionales. Utiliza algunas mayúsculas.

LA BOA PRIMERO EMPUJÓ AL ELEFANTITO Y DESPUES BIO QUE EL ELEFANTITO ESTABA EN PELIGRO POR UN GRANDE COCODRILO. Y SE DESENVROSCO DE LA RAMA DE UN ARBOL Y SE ATO EN UNA PATA DEL ELEFANTE. Y ESTIRO COM TODAS SUS FUERZAS Y PUDO AYUDAR AL ELEFANTE.

Este texto presenta una separación correcta entre las palabras, un uso incipiente de signos de puntuación y respeta convenciones ortográficas en varios casos.

Nivel VI

Respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales, morfológicas y particulares) e incluye algunos signos de puntuación (interrogación, exclamación, raya de diálogo, comas en enumeraciones, punto final...). Utiliza mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y comienzo de las oraciones.

Los tres chanchitos

Había una vez, tres chanchitos hermanos, que un día el padre les dejó:

- ¡Ustedes son grandes para hacer sus casas.

Los tres chanchitos se pusieron a hacer sus casas, el primero no le gustaba trabajar la construcción de paja, el segundo tampoco no le gusta construir entonces le construyó de ramas que encontró en el bosque.

En este caso está respetada la ortografía en la mayoría de las palabras, entre ellas una frase de uso frecuente como “había una vez”, como así también el sufijo “aba” en “gustaba”. Utiliza mayúsculas al comenzar las oraciones y coloca acertadamente varios signos de puntuación, incluyendo la raya de diálogo en el discurso directo.

3. Progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno

Las tablas siguientes proporcionan orientaciones para considerar expectativas mínimas de aprendizaje por grado en función de los puntos de partida de cada niño. Retoman aspectos ya señalados en el documento *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Los aprendizajes esperados se plantean comparando el conocimiento de cada alumno al comienzo del año con la mínima expectativa al finalizar ese ciclo lectivo. El objetivo es que a ningún alumno se le exija más de lo que está en condiciones de aprender, pero, a la vez, que ninguno sea abandonado ni termine el año tal como lo empezó. Asimismo, es probable y también deseable que en el transcurso del año los niños progresen más que lo especificado en este documento.

Si comienzan primer grado	Es esperable que al menos lo terminen
Produciendo escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	Comprendiendo esa relación, escribiendo de manera silábica o silábico-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.
Escribiendo de manera silábica, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.
Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.

Si comienzan segundo grado	Es esperable que al menos lo terminen
Escribiendo de manera silábica, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.
Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.
Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.	Comenzando a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación aunque lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales y/o utilizando algunas mayúsculas.

Si comienzan tercer grado	Es esperable que al menos lo terminen
Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.
Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.	Comenzando a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación aunque lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales y/o utilizando algunas mayúsculas.
Comenzando a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación aunque lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales y/o utilizando algunas mayúsculas.	Respetando algunas convenciones de ortografía literal (posicionales, morfológicas y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación (interrogación, exclamación, raya de diálogo, comas en enumeraciones, punto final...) y utilizando mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y del comienzo de las oraciones.

4. Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos

A continuación se presentan algunas actividades que pueden proponerse a los alumnos en una pausa evaluativa. Se trata de las mismas actividades para los tres grados con la especificación de quiénes realizarán cada una.

Como se ha dicho, estas actividades para evaluar los aprendizajes de los alumnos solo proporcionan una foto de partida y otra de llegada al comienzo y al final del ciclo lectivo. Es necesario que, además, el docente evalúe los aprendizajes de sus alumnos a través de diversas estrategias, adecuadas a las diferentes modalidades de organización de las actividades que encare a lo largo del año.

Plantear esta pausa evaluativa al inicio del año le permite al docente conocer en qué momento del proceso de aprendizaje están sus alumnos al comenzar el ciclo lectivo para planificar más eficazmente la tarea.

Es conveniente que los alumnos vuelvan a realizar las mismas actividades a finales del mes de octubre para que el maestro pueda observar los progresos y conocer cuáles son los problemas pendientes de resolución.

Si bien en la evaluación de comienzos de año el maestro no hace devolución de los resultados, al finalizar el año, una vez corregidos los trabajos, muestra a los alumnos ambas evaluaciones para compartir con ellos los aprendizajes alcanzados así como cuáles son los desafíos que deberán encarar el año siguiente. Esta alternativa abre una puerta para que los alumnos puedan realizar una necesaria autoevaluación, convirtiéndose en participantes activos de su propio proceso de aprendizaje. Habitualmente, esta información suele quedar de manera exclusiva en manos de los maestros.

Tan importante como compartir la información con sus alumnos es la posibilidad que tiene el docente de compartirla con sus colegas. El hecho de que todos los maestros de primer ciclo utilicen las mismas actividades en las pausas evaluativas ayuda a compartir la mirada sobre ciertos aspectos a enseñar. Por otra parte, la interacción entre los docentes es fundamental para el crecimiento profesional.

Consignas y actividades

A fin de evitar que el cansancio influya en el nivel máximo al que cada niño pueda llegar, se recomienda realizar las actividades en varios días.

Para comenzar, los docentes explicarán el objetivo de esta evaluación. La consigna podría ser la siguiente:

“Este trabajo que van a hacer ustedes es solo para mí, para que yo sepa cómo están pensando y pueda enseñarles mejor. Es muy importante que cada uno escriba como sabe escribir, sin copiarse del compañero. Si alguno se copia, yo me voy a confundir y no voy a poder enseñarles bien. A fin de año lo volveremos a hacer para que cada uno vea todo lo que aprendió.”

En primer grado, además, los docentes explicitarán a sus alumnos las razones por las cuales les solicita que escriban palabras que no se les han enseñado. “Tal vez ustedes crean que no saben escribir, pero eso no es cierto. Lo que pasa es que los chicos no escriben como los grandes, sino que lo hacen a su manera. Para mí es muy importante ver cómo escribe cada uno porque así me doy cuenta de cómo están pensando y les voy a poder enseñar mejor”.

La **primera actividad** –escritura del nombre propio– se realiza para verificar si el niño conoce la escritura convencional de su nombre.

A diferencia de la primera actividad, en la que el alumno reproduce una forma fija de escritura aunque no sepa por qué se escribe así, en la segunda actividad se le propone escribir palabras que nadie le ha enseñado a fin de acceder a sus conocimientos acerca de la alfabeticidad de nuestro sistema de escritura.

Para esta **segunda actividad**, se han seleccionado cinco nombres de animales cuyas características permiten identificar las ideas que los niños ponen en juego al escribir.

Los dos primeros (“paloma” y “conejo”) tienen tres sílabas, cada una de ellas integrada por una consonante y una vocal (CV). Las dos siguientes tienen dos sílabas y solo una

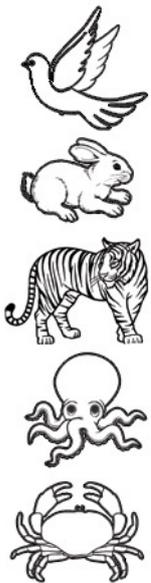
de ellas es CV en tanto que la otra presenta una complejidad mayor: una de ellas –“gre” en “tigre”– está integrada por dos consonantes y una vocal (CCV) y la otra –“pul” en “pulpo”– presenta una composición consonante, vocal, consonante (CVC). Finalmente, la palabra “cangrejo” incluye una sílaba CVC (“can”), otra CCV (“gre”) y la última es CV.

La inclusión de palabras con diferentes tipos de sílabas permite categorizar más fácilmente las escrituras producidas por los niños. Las escrituras silábicas se detectan mejor a través de las palabras integradas solo por sílabas CV. En cambio, las sílabas complejas (CVC y CCV) son las que permiten distinguir las escrituras “cuasi-alfabéticas” de las verdaderamente alfabéticas.

Como puede observarse, en este caso, las palabras están presentadas en un orden de complejidad creciente.

En la **tercera actividad** –destinada a relevar separación entre palabras y uso de algunos signos de puntuación– se propone un diálogo en el que aparecen dos voces diferentes y dos preguntas.

La **cuarta actividad** es realizada por los alumnos de 3° grado y fue incluida para evaluar la ortografía literal y el uso de mayúsculas. Como se trata de niños pequeños, se decidió dictar un texto breve: el comienzo de un cuento. En el dictado, se tomarán en consideración solo algunas palabras que presentan diferentes tipos de dificultad abordadas en primer ciclo.

Actividades <i>(hoja impresa para el alumno)</i>	Consignas del maestro
<p>1) ESCRIBÍ TU NOMBRE:</p>	<p><i>(Esta actividad la realizan todos los niños.)</i></p> <p>“Escriban su nombre. El que pueda, coloque nombre y apellido.”</p>
<p>2) ESCRIBÍ LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES:</p> 	<p>“En esa página hay unos dibujos de animales. Por si no están claros, les digo qué son: una paloma, un conejo, un tigre, un pulpo y un cangrejo. Ustedes tienen que escribir al lado de cada dibujo el nombre que corresponda.”</p> <p><i>El maestro dirá los nombres sin efectuar ningún recorte en el interior de los mismos, es decir, sin silabearlos en ningún caso. Si fuera necesario, repetirá los nombres para los alumnos que lo soliciten.</i></p>

Actividades
(hoja impresa para el alumno)

Consignas del maestro

3) COPIÁ EL TEXTO QUE APARECE ABAJO. SEPARÁ LAS PALABRAS Y COLOCÁ LA PUNTUACIÓN CORRESPONDIENTE.

ELPRIMERENANITODIJOQUIÉNSEHABRÁSENTADOENMI
SILLAELSEGUNDOPREGUNTÓYQUIENHACOMIDOENMIPLATO

(Esta actividad se propone solamente a los niños que en el ítem anterior hayan realizado escrituras alfabéticas. Es importante que estos niños completen la actividad a fin de que el docente pueda detectar si se encuentran ya en el nivel IV de la progresión).

“Aquí hay un pedacito del cuento ‘Blancanieves y los siete enanitos’ que ya leímos, pero está mal escrito. No tiene espacios entre las palabras ni signos de puntuación. Se lo voy a leer. *(Lee el fragmento).*”

El primer enanito dijo:
–¿Quién se habrá sentado en mi silla?

El segundo preguntó:
–¿Y quién ha comido en mi plato?

Ustedes lo tienen que copiar separando las palabras y colocando los signos de puntuación que les parece que tienen que usarse. Pueden ser puntos, comas, signos de interrogación o de exclamación...”

4) DICTADO

(Esta actividad se propone solamente a los alumnos de 3° grado que ya escriban de manera alfabética).

“Les voy a dictar el comienzo de un cuento. Tienen que escribirlo lo mejor que puedan, prestando atención a las letras con que se escribe cada palabra y poniendo las mayúsculas que sean necesarias. Primero lo voy a leer y luego lo voy a dictar.”

(El maestro leerá el texto y luego lo dictará lentamente en función del ritmo del grupo, con entonación normal sin hacer silencios artificiales entre las palabras, especificando en todos los casos los signos de puntuación.)

El regalo embrujado

Cuando Juan cumplió cinco años soñaba con recibir una bicicleta con timbre y espejito. Sus amiguitos, Miguel y Quique, la compraron, la envolvieron con papel azul y la escondieron para darle una sorpresa.

El día de la fiesta amaneció nublado y lluvioso. El viento golpeaba las ventanas de todas las casas del barrio de Caballito. Cuando los amigos fueron a buscar la bicicleta, vieron con sorpresa que...

Claves de corrección

En este modelo se utilizaron tres categorías (A, B y C) para clasificar las respuestas de los alumnos.

Respuestas A	Son aquellas que dan cuenta de que el niño ha adquirido los conocimientos del mayor nivel esperado en el ítem correspondiente.
Respuestas B	Son indicadoras de una construcción parcial del conocimiento.
Respuestas C	Su desempeño corresponde a un momento muy inicial del proceso constructivo.
NRT	No realiza la tarea. ⁹

1) Escritura del nombre

A	1. Escribe correctamente el nombre y apellido. <i>(No se consideran las tildes.)</i> 2. Escribe correctamente el nombre. <i>(No se consideran las tildes.)</i>
B	Escribe con omisiones o sustituciones de letras.
C	Escribe de manera no reconocible.

⁹Esta opción se coloca cuando no corresponde que el alumno realice la tarea dado su nivel de escritura.

2) Escritura de palabras

A	Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional aunque no respeten las convenciones ortográficas. <i>(Por ejemplo: se aceptan en esta categoría escrituras como KONEJO/CONEGO, KANGREJO/CANGREGO)</i> ”).
B	<ol style="list-style-type: none">1. Escrituras cuasi-alfabéticas que:<ul style="list-style-type: none">- omiten o agregan alguna letra en sílabas complejas <i>(Ej: CANGEREJO/ CAREJO)</i>;- no respetan el valor sonoro convencional de alguna/s letra/s <i>(Ej: PALONA)</i>;- ubican las letras adecuadas pero en posiciones incorrectas. <i>(Ej: PAOLMA)</i>.2. Escrituras silábico-alfabéticas.3. Escrituras silábicas con valor sonoro convencional.
C	<ol style="list-style-type: none">1. Escrituras diferenciadas.2. Grafismos primitivos o escrituras indiferenciadas.

3) Copia de un texto continuo

Análisis de las separaciones entre palabras

A	Separa convencionalmente <i>(hasta un error)</i> .
B	Separa con errores <i>(hipo e hipersegmentaciones)</i> .
C	No separa las palabras.
NRT	No realiza la tarea.

Análisis del uso de puntuación

Se consignan dos opciones correctas:

El primer enanito dijo:

—¿Quién se habrá sentado en mi silla?

El segundo preguntó:

—¿Y quién ha comido en mi plato?

El primer enanito dijo: —¿Quién se habrá sentado en mi silla?

El segundo preguntó: —¿Y quién ha comido en mi plato?

A	Usa signos de puntuación convencionalmente o comete algún error. <i>(Dos marcas omitidas o usadas incorrectamente).</i>
B	1. Utiliza marcas convencionales o no convencionales para diferenciar las voces del diálogo y/o marcar las preguntas. 2. Incluye algunas marcas arbitrariamente o con criterios no convencionales. <i>(Al final de renglón, entre palabras, etcétera).</i>
C	No utiliza signos de puntuación o solamente coloca el punto final.
NRT	No realiza la tarea.

4) Dictado: Ortografía literal y uso de mayúsculas

(Solo para tercer grado)

En esta actividad se considera la ortografía literal y el uso de mayúsculas. Se seleccionaron palabras que presentan dificultades ortográficas de distinto tipo. Algunas requieren del conocimiento de normas ortográficas vinculadas con la posición de la letra en la palabra como, por ejemplo, todas las que llevan B seguida de consonante, uso de doble R entre vocales (“barrio”) o la sílaba “gue” (“Miguel”).

Otras también se relacionan con la posición de las letras, pero implican además un comienzo de reflexión gramatical, como la terminación “aba” del pretérito imperfecto de los verbos terminados en “ar”.

Finalmente, se agregaron algunas que no tienen una normativa que exceda la etimología de la palabra pero que son de uso frecuente: “azul”, “cinco”, etc.

El 100% seleccionado está constituido por 30 posibilidades de error que están marcadas en el texto a dictar que figura a continuación.¹⁰

El regalo embrujado

Cuando Juan cumplió cinco años soñaba con recibir una bicicleta con timbre y espejito. Sus amiguitos, Miguel y Quique, la compraron, la envolvieron con papel azul y la escondieron para darle una sorpresa.

El día de la fiesta amaneció nublado y lluvioso. El viento golpeaba las ventanas de todas las casas del barrio de Caballito. Cuando los amigos fueron a buscar la bicicleta, vieron con sorpresa que...

Análisis de ortografía literal (100%: 30 letras)

Categorías de acuerdo con los porcentajes de error

A	Hasta el 10%	Hasta 3 errores
B	Desde el 11% al 30%	Entre 4 y 9 errores
C	Desde el 31% al 100%	10 errores o más
NRT	No realiza la tarea	

Análisis del uso de mayúsculas (100%: 10 mayúsculas)

A	Usa mayúsculas convencionalmente. (Hasta 1 error)
B	Comienza a usar algunas mayúsculas convencionalmente. (Al menos 5)
C	No utiliza mayúsculas. (Menos de 5)
NRT	No realiza la tarea.

Cabe consignar que, al finalizar el primer ciclo, es esperable que todos los alumnos obtengan A en la escritura del nombre propio, en la escritura de palabras y en la separación entre palabras. En cuanto a los demás ítems, que serán encarados de

¹⁰ Los posibles errores están definidos en términos de porcentaje a fin de permitir comparar, por un lado, el desempeño del niño con la dificultad total que presenta la tarea y, por otro, los resultados de diferentes dictados.

manera más sistemática en años posteriores, es aceptable que obtengan B al finalizar tercer grado. El propósito de estas consideraciones es ofrecer una orientación a docentes e instituciones para mejorar la enseñanza, pero de ninguna manera constituyen criterios para definir la promoción de los alumnos.

Planilla para volcar los resultados por alumno

Para cada niño se volcarán los resultados obtenidos en cada tarea (A, B, C o NRT).

Esta planilla es de utilidad para que el maestro visualice los aprendizajes de todos sus alumnos. De este modo, podrá intervenir de manera más certera ayudando a cada uno en aquello que más lo necesite.

NOMBRE DEL ALUMNO	ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	ESCRITURA DE PALABRAS	COPIA DE TEXTO CONTINUO		DICTADO (3° GRADO)	
			Separación entre palabras	Puntuación	Uso de mayúsculas	Ortografía literal

Cuadro resumen por grado: evaluación inicial y final (porcentajes)

En cada actividad se consignará el porcentaje correspondiente a cada categoría de respuestas. Esta planilla permite al docente advertir los avances de su grupo y a la institución tener registro de aquellas cuestiones que deberán ser retomadas el año siguiente.

	Inicial				Final			
	A	B	C	NRT	A	B	C	NRT
Escritura del nombre propio								
Escritura de palabras								
Separación entre palabras								
Puntuación								
Uso de mayúsculas (3° grado)								
Ortografía literal (3° grado)								

Situaciones didácticas e intervenciones docentes



El propósito de este apartado es brindar algunos ejemplos, entre tantos otros posibles, de situaciones de enseñanza e intervenciones pertinentes que el docente puede realizar para promover el avance de los aprendizajes de sus alumnos planteados en estas Progresiones.

1. Lectura

A continuación se presentan algunos ejemplos de intercambios entre alumnos e intervenciones docentes producidos en el marco de proyectos, secuencias y actividades habituales. En primer lugar, se incluyen ejemplos de intervenciones realizadas con niños que aún no leen de manera convencional. En segundo lugar, situaciones adecuadas para los alumnos que sí lo hacen. Para finalizar, una situación de intercambio entre lectores que resulta pertinente para todos los niños.

Intervenciones para contribuir a los avances de los niños que todavía no leen convencionalmente

Los ejemplos seleccionados permiten observar situaciones en las que los niños:

- No toman en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de algunas palabras (Nivel I de la Progresión).
- Toman en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación (Nivel II de la Progresión).
- Toman en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación (Nivel III de la Progresión).

Situación 1

El ejemplo se enmarca en una secuencia didáctica de lectura y escritura en torno a un tema de estudio.¹¹ En esta clase en particular, los niños de una sala de 5 realizaban

¹¹ La secuencia completa está incluida en el apartado “Prácticas del Lenguaje” de la nueva edición del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*, que se halla en elaboración en la Gerencia Operativa de Currículum dependiente de la DGPLED y de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.

una búsqueda de información por sí mismos a través de la exploración y lectura de diversos materiales de la biblioteca relacionados con el tema de investigación (animales polares).

Se transcribe a continuación parte de la clase¹² en la que puede observarse el trabajo de la docente con uno de los grupos, integrado en este caso por dos niños.

Docente: *(observando el índice del libro que le muestran los niños).* ¿En ninguno de estos dice “la ballena”?

Kevin: Sí, en este *(señala una palabra que está cercana al dibujo de ballena que aparece en el índice).*

Docente: En este está el dibujito *(muestra el dibujo de la ballena que aparece al lado de la escritura que el alumno señaló).* ¿Y dónde podrá decir “la ballena” en todos estos? *(señalando todo el índice).*

Kevin: Adonde está el dibujito, por acá *(marca de manera poco definida las dos escrituras que están cercanas al dibujo: “El pulpo” y “El atún”).*

Docente: *(marcando “El pulpo” y “El atún”).* ¿O sea que acá dice “la ballena” y acá dice “la ballena”?

Kevin: No, acá *(señala “El atún” y lee, marcando con el dedo):* “la-ba-lle-na”.

Marcos: No, porque empieza con la “b”.

(Los niños se acercan a un afiche de la pared que contiene dibujos y las correspondientes palabras escritas).

Marcos: La “be” de “barco” *(marca el cartel correspondiente).*

Docente: La de “barco”...

[...]

Docente: Fíjense acá. Me dijo que acá o acá *(marca “El pulpo” y “El atún”).* decía “la ballena”. ¿Dice “la ballena”?

Ambos niños: No.

Docente: ¿Por qué no?

Marcos: Porque tiene que empezar con la “be” *(marca nuevamente la letra en el cartel de “barco”).*

Kevin: Y tiene que terminar con la “a”.

¹² El registro corresponde a una clase en una sala de 5 años de Nivel Inicial. El video completo está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hkGofg2EzWU&feature=youtu.be> [consultado el 31/1/2018].

Docente: Tiene que terminar con la “a”. Kevin, entonces, vos me dijiste que acá dice “la ballena”...

Marcos: No.

Docente: (*dirigiéndose a Kevin*) Porque vos me dijiste que acá está el dibujo. ¿Y? ¿Qué pasa entonces, Kevin?

Kevin: Acá (*mira y señala “La ballena” en el índice. Marcos asiente*).

Docente: ¿Acá? (*señala “La ballena”*).

(*Los dos niños continúan señalando con el dedo “la ballena”*.)

Kevin: Porque esta es la de “bonete” (*marca la “b”*). Porque acá está la “a” y acá está la de “bonete”. Por eso. (*Marcos mueve el dedo de Kevin sobre ambas letras mientras él las dice. Kevin vuelve a señalar correctamente y lee*). “La-ba-lle-na”.

En la situación de exploración para encontrar la palabra “ballena” en el índice, el primer niño solo tiene en cuenta la imagen y afirma que la escritura que está al lado dice “ballena” sin tomar en cuenta ninguna letra de la palabra. Justifica la elección diciendo: “Adonde está el dibujito...”. Como hay dos escrituras al lado del dibujo (“El pulpo” y “El atún”), la docente le pregunta si puede decir lo mismo en dos escrituras distintas. Es interesante remarcar que la maestra no refuta la elección del niño sino que la cuestiona con un argumento que el pequeño puede comprender. Ella sabe que el niño produce escrituras diferenciadas para palabras distintas en función de la hipótesis de variedad, razón por la cual es muy probable que aceptar que dos escrituras diferentes digan lo mismo lo conflictúe y lo ayude a descartar su afirmación inicial. El niño intenta “ajustar” su lectura a una de las escrituras (no sabemos si elige “atún” porque empieza con “a”) pero rápidamente el compañero afirma que debe empezar con “la be de barco”. Este compañero ya se encuentra en el nivel II, dado que toma en cuenta algunas letras de la escritura (en este caso, inicial y final) para anticipar dónde podrá decir “ballena”.

Situación 2

El fragmento de clase transcrito a continuación tuvo lugar en una situación habitual de trabajo en el aula como ambiente alfabetizador.¹³

¹³ El desarrollo de la actividad y el registro de clase están incluidos en el apartado “Prácticas del Lenguaje” de la nueva edición del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*, que se halla en elaboración en la Gerencia Operativa de Currículum dependiente de la DGPLED y de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.

Durante las primeras semanas de clase el docente estuvo trabajando con los niños en el armado del aula para que se configure como un ambiente alfabetizador. En esta circunstancia estaban organizando la cartelera que contendría los cumpleaños de los alumnos. Para tal fin, el docente propuso colocar los meses y, debajo de los mismos, incluir los nombres de cada niño que cumple años en cada mes e incorporar la fecha. Mientras trataban de identificar tres tarjetas en las que decía “marzo”, “abril” y “mayo”, respectivamente, se produjo este intercambio:

Martín: Acá dice “marzo” (*muy convincente toma el cartel MAYO*), el resto lo mira respetando su opinión).

Jazmín: (*toma el cartel MARZO*). Acá dice “abril”.

Ana: No, “abril” dice acá (*toma el cartel ABRIL*), ¿no ves que acá está la “a”? (*señala la “A”*).

Jazmín: Entonces acá dice “mayo” (*tomando el cartel MARZO*).

Ana: Sí, sí, porque está la “ma”.

Martín: Ya está, seño.

Docente: (*se acerca al grupo*). ¿A ver, qué pensaron?

Alumnos: (*le muestran los carteles y van diciendo*):

MARZO: “mayo”.

MAYO: “marzo”.

ABRIL: “abril”.

Docente: A ver, explíquenme, ¿por qué piensan eso?

Martín: Acá dice “marzo” (*muestra MAYO*) porque empieza con la “ma”.

Docente: ¿Qué piensa el resto?

Ana: Sí, empieza con la “ma” y “marzo” empieza con la “ma”.

Docente: ¿Qué te parece a vos, Jazmín?

Jazmín: Sí, pero esta también empieza con la “ma” (*tímidamente refiriéndose a MARZO*).

Docente: Miren lo que dice Jazmín. Decilo de nuevo, Jazmín.

Jazmín: Con la “ma” también (*señala la “M” en MARZO*). Las dos empiezan con la “ma”.

Docente: “Marzo” empieza con la “ma” y “mayo” también empieza con la “ma”. ¿Y entonces en dónde dice “marzo” y en dónde “mayo”? (*Los alumnos se quedan pensativos*).

Docente: A ver, vamos a ver dónde dice “abril”.

Ana: Acá (toma el cartel **ABRIL**) porque tiene la “a”, “aaaabril” (alargando el fonema “a”), como mi nombre.

Docente: Es verdad, “abril” empieza con “a”, como “Ana”. Esta es la única que tiene “a” así que acá no hay problema porque no tengo otro cartel que empiece con “a”. Acá podemos estar seguros de que dice “abril”, ¿no?

Martín: Claro, pero acá... (cara de circunstancia).

Docente: Acá es más difícil, ¿no?

Martín: Es que las dos empiezan igual.

Docente: ¿Y entonces cómo podemos hacer para saber en dónde dice “marzo” y en dónde “mayo”?

(Los alumnos no dicen nada... Se los ve decir la palabra...)

Martín: “Marzooooo”, la “o”. Con la “o”.

Docente: A ver, ¿con cuál termina “marzo”?

Martín: (hace un redondel en el aire).

Docente: ¿Y cuál es la “o”? Buscala en el abecedario para mostrársela a las chicas.

Martín: (la señala).

Jazmín: Pero acá también está (señala el cartel de **MAYO**).

Docente: Es verdad, las dos terminan con la “o”, y entonces...

Alumnos: ...

Docente: Díganla de vuelta a ver si eso los ayuda.

Alumnos: (empiezan a decir “marzo”, “mayo”... lentamente).

Martín: “Maaayooo”, “yo”, “yo”, como “yo”.

Docente: ¡Uy! Él dice que en “mayo” está la “yo”, ¿a ustedes qué les parece?

Alumnos: Sí.

Docente: ¿Saben cómo se escribe “yo”?

Alumnos: No.

Docente: Yo les escribo “yo” a ver si los ayuda (escribe “YO”).

Jazmín: ¡Es esta! Acá dice “mayo” (señala el cartel **MAYO**).

Docente: A ver... Leé cómo dice “mayo” a tus compañeros.

Jazmín: “Maaaa” (señala MA) “yoooo” (señala YO).

Ana: Acá dice “marzo” (señala el cartel **MARZO**), seño.

Docente: ¡Muy bien! ¿Están de acuerdo?

Alumnos: Sí.

Docente: Bueno, muy bien. Ahora vamos a ver qué pasó con los otros grupos.

Al comienzo, Martín y Ana toman en cuenta la letra inicial para rechazar la afirmación de Jazmín, que elige el cartel ABRIL afirmando que dice “mayo”. Estos niños se encuentran en el nivel II en cuanto a sus estrategias lectoras.

Pero luego enfrentan el conflicto de que tanto MAYO como MARZO comienzan con “ma” y terminan con “o”. Lo interesante es que la que descubre ese dato es Jazmín... En este caso, la elección de ambos niños no es la acertada, ya que afirman que en MARZO dice “mayo”.

La docente les pide que repitan la palabra para ver si eso los ayuda y Martín silabea “ma... yo...” y advierte que termina en “yo” como el pronombre “yo”. La maestra, entonces, les ofrece la escritura de YO para ayudarlos a tomar la decisión de en cuál dice “marzo” y en cuál “mayo”.

Esta intervención resultó adecuada para que tomaran en cuenta otras letras interiores de las palabras, además de la inicial y la final. Otra intervención posible hubiera sido preguntar si ellos creen que en “mayo” puede haber una R o una Z...

Situación 3

El siguiente es el fragmento de un registro de clase de 1° grado, enmarcado en un proyecto de trabajo con cuentos tradicionales.

Después de leerles una versión del cuento de Caperucita Roja, la maestra propone a los alumnos que lean el diálogo entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran por primera vez. A diferencia de lo que sucede con el diálogo canónico entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita, que tiene lugar casi al final del cuento, en este caso los chicos conocen el diálogo pero no lo saben de memoria.

El texto que leen es el siguiente:

–BUENOS DÍAS, HERMOSA NIÑA, ¿A DÓNDE VAS?
–VOY A LA CASA DE MI ABUELITA, QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE. LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA.
–SI QUIERES, JUGAREMOS UNA CARRERA. TÚ IRÁS POR ESE CAMINO, QUE ES EL MÁS CORTO, Y YO IRÉ POR EL CAMINO MÁS LARGO.

A continuación se transcribe una interacción que la maestra sostiene con una niña (Ámbar).¹⁴

Registro de clase	Análisis de las intervenciones docentes
<p>M: (<i>Señalando el primer parlamento</i>). En esta parte habla el lobo. ¿Quién te parece que hablará acá? (<i>en el segundo parlamento</i>).</p> <p>A: Acá, Caperucita.</p> <p>M: ¿Y acá? (<i>Señala el último parlamento</i>).</p> <p>A: ¿El lobo?</p> <p>M: Así es. En la primera parte el lobo le habla a Caperucita, después contesta Caperucita y al final vuelve a hablar el lobo (<i>señalando cada parte</i>).</p> <p>Ahora vas a tomarte un ratito para leer qué empieza a decir el lobo en este pedacito de texto. (<i>Señala BUENOS DÍAS, HERMOSA NIÑA, ¿A DÓNDE VAS?</i>)</p> <p>A: (<i>Se apura y señala BUENOS DÍAS, HERMOSA NIÑA</i>). Dice: “Buenos días, Caperucita”.</p> <p>M: ¿Dónde dice “Caperucita”?</p> <p>A: (<i>Busca en el texto repitiendo “Caperucita”</i>) No dice...</p> <p>M: ¿Qué dirá entonces?</p> <p>A: No sé.</p> <p>M: A ver, acá (<i>¿A DÓNDE VAS?</i>) el lobo le pregunta algo a Caperucita. Tratá de leer qué le pregunta.</p>	<p>Al hacer notar cuál es el personaje que habla en cada caso, la docente aporta elementos para favorecer la anticipación de lo que dice cada uno.</p> <p>Valida la respuesta de su alumna y recapitula lo ya dicho para enfatizar que es necesario tomar en cuenta quién es hablante en cada caso.</p> <p>Acota el pedido de lectura a la primera intervención del lobo.</p> <p>Pide que la niña verifique la parte de la anticipación que no se corresponde con el texto, seguramente porque sabe que ella ya está en condiciones de tomar en cuenta indicios de la escritura para descartarla.</p> <p>En lugar de insistir con la parte en la que la niña no encuentra indicios para efectuar una anticipación, la maestra señala el fragmento siguiente que es más anticipable a partir del conocimiento del cuento y, además, le ofrece una pista al indicar que es una pregunta.</p>

¹⁴ El registro y su correspondiente análisis han sido extraídos textualmente de Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 41-44. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

A: ¿Que vaya por el camino más corto?

M: Acá está preguntando (*vuelve a señalar el texto*), fijate si alguna letra te ayuda a leer qué pregunta.

A: ¡¡La “a”!! A... ¿a dónde vas? Sí, la “o” (*señala DÓNDE*).

M: ¿Desde dónde hasta dónde pregunta “a dónde vas”?

A: (*Señala ¿A DÓNDE VAS?*).

M: ¡Muy bien, Ámbar, pudiste leer qué le pregunta el lobo!

Entonces hasta acá el lobo dice: “Buenos días, hermosa niña, ¿a dónde vas?”

Veamos ahora qué le contesta Caperucita. (*Señala la respuesta: VOY A LA CASA DE MI ABUELITA QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE. LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA*).

A: A la casa de mi abuela.

M: ¿Podés marcar con tu dedito dónde dice eso?

A: (*Marca globalmente el renglón.*)

M: Buscá dónde dice “abuela”.

A: (*Repite mientras busca: aaa, abuelaaa*) ¡¡¡Acá!!! (*Señala ABUELITA*).

M: ¿Abuela tiene “i”?

A: (*Mira sorprendida*) ¡¡¡Ah, no!!! Dice “abuelitaaaaa”...

M: ¡Sí, Ámbar, dice “abuelita”!

A: Yo sé leer (*festeja*) porque tengo cuentos de historias. Me encantan los libros.

M: Claro que estás aprendiendo a leer muy bien... ¿Y en esta otra parte, qué dirá? (*QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE. LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA.*)

A: (*Mira un rato*). Ahí no sé.

M: Vamos a leer este pedacito (*VOY A LA CASA DE MI ABUELITA, QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE*). Hasta acá decía: “Voy a la casa de mi abuelita” (*señalando*). ¿Te acordás dónde vivía la abuelita?

A (*Mira y dice apurada*): Cruzando el bosque. (*Señala bosque*). Síii, ¡dice! Mirá, tiene la “be” y la “o”. Acá dice “bosque”.

M: Sí, dice “bosque” ahí. Y en toda esta parte

Además de recordarle que se trata de una pregunta, explicita una estrategia lectora al pedir a su alumna que localice indicios que la ayuden a anticipar.

Al ver que la niña puede efectivamente utilizar indicios del texto para anticipar y para verificar su anticipación, la docente no se limita a decir que está bien, sino que subraya que ya está leyendo.

Lee el primer parlamento del lobo, completando la parte que la niña no había podido interpretar.

Como la niña hace una anticipación muy cercana a lo que dice el texto pero no busca indicios para verificarla, la maestra vuelve a intervenir pidiéndole que identifique una palabra específica. Luego demanda un ajuste mayor, con el objeto de que la niña identifique el diminutivo efectivamente escrito.

Nuevamente la docente retoma y completa la lectura de lo ya interpretado y le ofrece una pista sobre lo que puede decir después.

dice “Voy a la casa de mi abuelita, que vive del otro lado del bosque.” Ahora pensemos qué puede decir acá (*Señala LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA*).

A: (*Permanece en silencio*).

M: ¿Te acordás qué le llevaba a la abuelita?

A: Comida y flores. Sí, mirá, acá diceee... (*Señala FRUTAS*). Dice “flores”, tiene esta (*señala F*).

(*Duda*) No, no dice... Tiene esta (*señalando RU*).

La “uuuu”. ¿Dice “fruta”?

M: Sí, ahí dice “frutas”. Pensaste muy bien, Ámbar.

A: Mi papá me dice que no sé leer y que soy boba porque adivino...

M: Pero no adivinaste. Pensaste que si había una U no podía decir “flores” y sí “fruta”. Está muy bien cómo pensaste.

A: (*Sonríe. Intenta seguir leyendo*). ¿Acá dice “pastito”? (*señala PASTELITOS*) Empieza con la PA y tiene O... ¿Será que le lleva hierbas?

M: Mirá, también tiene esta: (*señala la E*).

A: ¡¡¡La E!!!! Entonces dice “paaa... ¡¡¡pasteles!!!”

(*La interacción continúa con el segundo parlamento del lobo*).

A partir de este momento, la maestra reitera intervenciones similares a las anteriores: relee y completa lo que la niña anticipó, pide nuevas anticipaciones e incita a utilizar más índices que los que su alumna utiliza por sí misma para verificar las interpretaciones.

Las intervenciones de la docente logran su objetivo: Ámbar llega a considerar indicios cualitativos por sí misma, tanto para anticipar lo que puede decir en el texto como para verificar las interpretaciones realizadas. Desde el comienzo, sus anticipaciones están basadas en su conocimiento del cuento, son globalmente pertinentes para el texto que intenta interpretar y va encontrando indicios para verificarlas, siempre a instancias de la maestra. Esto sucede hasta el momento en que la docente la ayuda a identificar exactamente qué dice en la palabra “abuelita”: ella había anticipado que decía “abuela” y la había localizado señalando “ABUELITA”. A partir de ese momento –en el que manifiesta que ya sabe leer– Ámbar comienza a coordinar espontáneamente los indicios que detecta en el texto con sus anticipaciones y verificaciones.

En los hechos, la niña refuta la afirmación de su padre –“mi papá me dice que no sé leer y que soy boba porque adivino...”– accediendo a interpretaciones que demuestran claramente ser resultado de importantes coordinaciones de información, muy alejadas de una mera adivinación.

El notable progreso de las estrategias puestas en juego por la niña a partir de una interacción tan breve con su maestra pone en evidencia la productividad de este tipo de intervenciones para el aprendizaje de la lectura.

Intervenciones para contribuir a los avances de los niños que ya leen convencionalmente

Situación 4

En estas Progresiones, en las actividades presentadas para relevar los aprendizajes de los alumnos se incluye una reseña de “El gato con botas”. Tal como puede observarse, al final de la misma se formulan tres preguntas. La primera demanda el uso de una estrategia que consiste en rastrear en qué lugar del texto está la información adecuada para responderla.¹⁵ Para contestar la segunda, el niño debe identificar correferencias entre diferentes términos o expresiones que designan al mismo personaje: el hijo menor, el joven, el Marqués de Carabás, el amo, el supuesto marqués... El tercer interrogante (“¿Por qué el ogro acepta convertirse en ratón?”) demanda una estrategia más compleja, ya que se trata de realizar una inferencia, es decir, “leer” aquello que no está mencionado de manera explícita. Otro ejemplo posible es preguntar “¿Por qué el gato pidió un par de botas?” ya que la respuesta también implica una lectura inferencial que a su vez requiere poner en relación el texto con el mundo propio de los cuentos clásicos, en el cual la vestimenta de los personajes refleja determinadas cuestiones sociales.

Para favorecer los avances de los niños, los docentes pueden intervenir con sus alumnos tanto proponiéndoles responder preguntas que demanden el despliegue de diferentes estrategias como solicitándoles que ellos las formulen para que otros compañeros las respondan.

Por ejemplo, después de leer un texto, pedir a los alumnos que se organicen en parejas y formulen preguntas: a algunas les solicitará que las preguntas se respondan con búsqueda de información explícita, a otras les propondrá que elaboren preguntas cuya respuesta requiera establecer correferencias y a otras que formulen preguntas que demanden inferir lo no dicho. Luego hará una puesta en común en la que se discutirán las diferentes alternativas y se solicitará su fundamentación.

¹⁵ En la Pausa Evaluativa para 3° grado de 2017, sobre una versión del mismo cuento, pueden hallarse otros ejemplos de preguntas que ponen en juego la misma estrategia de identificación de información que aparece dicha explícitamente en el texto: “Buscá en el cuento y copió lo que dice el gato para amenazar a los campesinos. Anotá en el recuadro el número de la página donde lo encontraste”. A partir de la breve biografía incluida en el libro, solicita: “¿Dónde nació Charles Perrault, el autor de *El gato con botas*?”

Intervenciones para contribuir a los avances de todos los niños

Situación 5

Tal como se señala en todos los materiales curriculares de la jurisdicción, leer es comprender, es construir el sentido del texto. Esta interacción entre el lector y el texto debe tener lugar tanto cuando los alumnos leen por sí mismos como cuando lo hacen a través del maestro. Esta última situación resulta clave con todos los niños: los que leen de manera convencional y los que todavía no lo hacen.

A continuación se transcriben breves ejemplos de intervenciones pertinentes en momentos de intercambio luego de la lectura a través del docente. En ellos puede observarse cómo se propicia el despliegue por parte de los alumnos de estrategias variadas que permiten construir el sentido de lo que se lee.

La intervención del docente es una tarea imprescindible que requiere, incluso, desafiar la capacidad de interpretación de sus alumnos. Pues ya no se trata de contar lo que se entendió de la historia, de reconstruir la sucesión de hechos narrada, sino que se trata de ir más allá. Por ejemplo, si los alumnos se divierten con las intervenciones de un personaje, el docente puede introducir alguna reflexión acerca de la *forma* graciosa en que el mismo habla: “¿por qué da risa lo que dice si no es gracioso lo que le está pasando?”. De este modo, los niños pueden reparar en las expresiones rimadas o en las muletillas y, al hacerlo, empezar a establecer relaciones que no están explícitas en el texto.

También se puede intentar que los niños “vuelvan al texto” para descubrir en él nuevos sentidos o nuevas formas de decir: “¿qué otras voces se escuchan en esta historia?”, “¿qué parte del cuento les hace pensar que este personaje va a ayudar a la princesa?”, “¿cuántas maneras encontró el autor para nombrar a la princesita!: la bella niña, la joven, ¿se acuerdan de otras?”.

Si se plantean diferencias de opinión acerca de las intencionalidades atribuidas a los personajes de una historia, por ejemplo, si unos niños opinan: “A mí me parece que la niña se hace la inocente porque después ella termina atrapando al vampiro”, mientras otros sostienen: “Yo creo que ella lo ataca en defensa propia...”, el docente puede intervenir destacando las diferencias de opinión e intentando que las mismas se fundamenten: “¿qué partes del cuento les darían pistas para saber cuál de los dos se acerca más a lo que el autor está contando?”. De este modo, se ayuda a los alumnos a reflexionar acerca de la estructura interna de un relato y a descubrir las pistas que siembra un autor en algunos rincones del escrito para que los lectores orienten sus interpretaciones en determinada dirección, a

veces con la intención de sorprenderlos con un final supuestamente imprevisible que es parte del plan de una obra.¹⁶

¹⁶ Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Actividad 1 “Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 4-7. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html [consultado el 31/1/2018].

2. Escritura de textos

Intervenciones para contribuir a los avances de todos los niños

En el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* se desarrollan diferentes proyectos y secuencias de escritura de textos. Por lo general, la situación más transitada con los niños pequeños es la de escritura a través del maestro. A continuación se transcriben algunas sugerencias para ayudar a los niños en su avance como escritores, que surgen en el marco de la reescritura de un cuento tradicional.

- Solicitar que los niños dicten cómo se pone por escrito aquello que dicen, con la intención de que puedan diferenciar el lenguaje oral del escrito.
- Registrar tal cual los niños dictan sin realizar ninguna modificación, para que los problemas que surjan puedan ser discutidos con los alumnos.
- Releer permanentemente lo escrito para recuperarlo y continuar el escrito, también para revisarlo y realizar las modificaciones pertinentes.
- Someter a discusión las propuestas de los niños cuidando de tomar no solo las adecuadas sino también aquellas alejadas de lo esperado para profundizar la reflexión de por qué resulta una más adecuada que otra.
- Recurrir a la planificación cuando los alumnos no sepan cómo seguir o se salteen algún aspecto importante de la historia.
- Volver al texto fuente para constatar incongruencias, contradicciones o rescatar maneras de decir.
- Señalar problemas que pueden pasar desapercibidos por los niños (“¿de qué manera podemos nombrar a Caperucita para no repetir siempre su nombre?”; “¿cómo describimos el bosque para que dé impresión de bosque?”; “¿esto pasó en el mismo momento o un poco después?, ¿cómo lo indicamos?”...).
- Proponer soluciones a problemas para los que los niños no encuentran resolución.

Si bien durante el proceso se va revisando permanentemente lo escrito, resulta necesario realizar una revisión final para comprobar si se entiende o todavía quedan cosas por modificar (sustituir, agregar o eliminar). La revisión supone reflexionar sobre si se han escrito todos los sucesos ineludibles y si están

ordenados, la consideración de las motivaciones, pensamientos y sentimientos de los personajes, la utilización del léxico de los cuentos tradicionales (“había una vez”, “bosque”, “feroz”, “atajo”, “terrorífico”...), la utilización de diferentes verbos del decir (“dijo”, “preguntó”, “advirtió”, “exclamó”, “sugirió”...), la descripción de los espacios donde transcurren los hechos para lentificar la acción y aumentar así el suspenso.

Finalmente el docente, junto con los alumnos, realiza una lectura final para comprobar si se entiende y si acuerdan dar por terminada la escritura del cuento. Dado que el proceso de escritura es muy complejo es necesario dedicarle varios días a esta situación didáctica.¹⁷

Tal como puede observarse, las sugerencias apuntan a mejorar los diferentes aspectos involucrados en la reescritura: la coherencia, la cohesión y el uso de recursos literarios. Para que los niños progresen es importante planificar situaciones de revisión focalizadas en diferentes aspectos de la escritura. No resulta provechosa una situación en la que se revise todo a la vez.

Situación 1

En el marco de un proyecto con cuentos tradicionales, los niños debían escribir, a través de su maestra, una adaptación propia de “Los tres chanchitos”, cuyos destinatarios serían los padres de los alumnos.¹⁸

¹⁷ GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, DGPLED, Gerencia Operativa de Currículum (en prensa) “Prácticas del Lenguaje”, en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Buenos Aires.

¹⁸ Clase publicada originalmente por Claudia Molinari en: Kaufman, A. M. (comp.); Castedo, M. y otros (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Serie Aula XXI. Buenos Aires, Santillana.

El comienzo del cuento fue el resultado de varias situaciones de escritura:

“Hace muchos años, en una casita muy lejana, vivían tres chanchitos con su mamá. Crecieron y su mamá les dio una moneda de oro a cada uno de ellos para que hagan una casa muy linda. Los tres chanchitos se fueron por el bosque y uno se encontró con un señor que llevaba paja y le dijo:

–¿Me das un poco de paja para hacerme la casita? El señor le dio. Entonces se hizo su casita.

Después otro chanchito se encontró con un señor que llevaba palos y entonces le dijo:

–¿Me das un poco de palos para hacerme una casita?

El señor le dio y se hizo su casita.

El último chanchito se encontró con un señor que llevaba ladrillos y le dijo:

–¿Me das un poco de ladrillos y cemento para hacerme una casita?

El señor le dio. Entonces se hizo su casita.

El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta.”

En otra clase, la maestra leyó todo el texto para seguir avanzando. Allí los niños señalaron que se repetía mucho la expresión “la casita” y luego de varios intercambios llegaron a una nueva versión en la que acordaron algunos reemplazos para evitar reiteraciones innecesarias. Se han señalado en el recuadro los casos en los que decidieron realizar sustituciones. Las frases quedaron reformuladas de esta manera:

Entonces se hizo su hogar.

El señor le dio y se la hizo.

Entonces se hizo su cabaña.

Es interesante advertir los recursos utilizados por niños tan pequeños para resolver cuestiones de cohesión textual.

En otra oportunidad, la maestra intervino para incluir un recurso literario, en este caso, el uso de una descripción en el interior del texto narrativo.¹⁹

¹⁹ El registro y su correspondiente análisis fueron extraídos textualmente de Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 23 y 24. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

Registro de clase	Análisis de las intervenciones docentes
<p><i>(La maestra relee todo el texto hasta el momento en que el lobo golpea a la puerta).</i></p> <p>Docente: Así como lo dijeron ustedes, ¿los padres se darán cuenta de que este lobo es malo y quiere atrapar a los chanchitos?</p> <p>Varios: ¡¡No!!</p> <p>Docente: ¿Cómo podemos decirlo? ¿Cómo aparecerá escrito en los libros de cuentos para que los padres empiecen a sentir temor, miedo ante este lobo, aún antes de que los chanchitos empiecen a sentir miedo?</p> <p>Juan Pablo: Podemos decir “el momento del día puede ser oscuro...”.</p> <p>Esteban: “Y brillan dos ojos”...</p> <p>Docente: Si está tan oscuro... ¿cómo sabemos que son ojos?</p> <p>Facundo: No. “Brillan dos redondeles”, no sabemos si son ojos.</p> <p>Lucía: Sí, “como estrellas”.</p> <p>Docente: ¿Les parece que dirá así, “dos redondeles”, en un libro de cuentos? ¿Cómo les parece que diría en un libro?</p> <p>Lautaro: “Redondeles” no, “dos círculos brillantes como el oro”...</p> <p>Lucía: “Como el oro” no, “como estrellas”.</p> <p>Lautaro: No, “como el oro”, porque son amarillos.</p> <p>Docente: ¿Qué les parece? ¿Están de acuerdo?</p> <p>Varios: Sí, “como el oro” es mejor porque se ven amarillos.</p> <p>Docente: ¿Y dónde les parece que pueden aparecer esos círculos brillantes?</p> <p>Fede: Entre las hojas, detrás de un árbol.</p> <p>Docente: ¿Y se imaginan cómo sería ese árbol?</p> <p>Fede: Sí, grande y tupido.</p> <p>Docente: ¿Y qué quiere decir “tupido”? ¿Todos saben qué significa?</p> <p>Grupo: <i>(Se ríen. Les resulta gracioso cómo suena la palabra y la repiten).</i></p> <p>Docente: Fede, ¿qué quiere decir “tupido”? Contanos...</p> <p>Fede: Que tiene muchas hojas, que está lleno de hojas.</p> <p>Docente: <i>(Relee el texto desde el principio y escribe: “entre las hojas, detrás de un árbol grande y tupido”).</i></p> <p>Facu: Y de ahí sí tiene que aparecer el lobo...</p> <p>Docente: ¿Y cómo les parece que tendría que aparecer para que tenga suspenso ese momento... para que dé miedo...?</p>	<p>Pone en primer plano de la escena a los lectores potenciales.</p> <p>Profundiza su intervención anterior disociando el punto de vista del lector del de los personajes.</p> <p>Incita a desplegar la descripción para provocar temor y crear suspenso.</p> <p>Promueve la búsqueda de expresiones propias del lenguaje literario en la descripción del personaje.</p> <p>Interroga a los niños para enriquecer la descripción del escenario.</p> <p>Retoma lo ya escrito para que los niños puedan seguir el hilo de la narración y seguir escribiendo.</p>

<p>Florencia: Empieza a aparecer en puntas de pie...</p> <p>Facu: Y aparece el lobo... ahora sí lo tenemos que decir...</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fue así como la frase original “El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta” se transformó en:

“El día se puso feo y oscuro y aparecieron dos círculos brillantes como el oro entre las hojas. Detrás de un árbol tupido aparece una figura grande y terrorífica entre las hojas crujientes, en puntas de pie, con boca grande, dientes filosos, peludo, feroz y malvado... el lobo. En puntas de pie, sin que nadie lo escuche va a la casa del primer chanchito y golpea la puerta.”

Las intervenciones de la maestra ponen de manifiesto su conocimiento acerca del interjuego entre la narración y la descripción en los cuentos. La trama descriptiva detiene la acción y la docente propone que este paréntesis esté al servicio de crear suspenso y provocar temor, lo que es bastante frecuente en los cuentos clásicos. Si bien la docente interviene intensamente para enriquecer la descripción, llega un momento en que considera la propuesta de Facundo –“y aparece el lobo, ahora sí lo tenemos que decir”– que sugiere no seguir interrumpiendo la acción. A pesar de su corta edad, él parece intuir que una descripción demasiado prolongada corre el riesgo de aburrir al lector.

3. Sistema de escritura

Intervenciones para contribuir a los avances de los niños que todavía no han llegado a un nivel alfabético de escritura

A continuación se presentan algunos ejemplos de intercambios entre alumnos y de intervenciones docentes producidos en el marco de diferentes proyectos, secuencias y actividades habituales que responden al enfoque de enseñanza propuesto por los materiales curriculares de la jurisdicción.

Hay algunas intervenciones que son adecuadas para todos los alumnos. Por ejemplo:

- Fomentar el respeto hacia las escrituras de los demás para que todos los alumnos se atrevan a escribir según sus conceptualizaciones.
- Remitir a fuentes de información segura existentes en el aula para que los niños vayan ampliando su repertorio de letras y puedan utilizarlas progresivamente.
- Escribir varias palabras que comiencen o terminen con la letra o sílaba que los niños están buscando.
- Favorecer ciertas discusiones e intercambios entre niños que se encuentran en niveles cercanos de conceptualización.
- Favorecer que los alumnos se hagan cargo de sus propias escrituras y puedan volver sobre ellas para avalarlas o modificarlas. Pedir la relectura de lo que se ha escrito (*“mostrame con tu dedo cómo dice...”*).

Hay otras intervenciones que resultan particularmente propicias para promover progresos en los aprendizajes de los niños que se encuentran en los niveles I y II de la Progresión. A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones con niños que realizan:

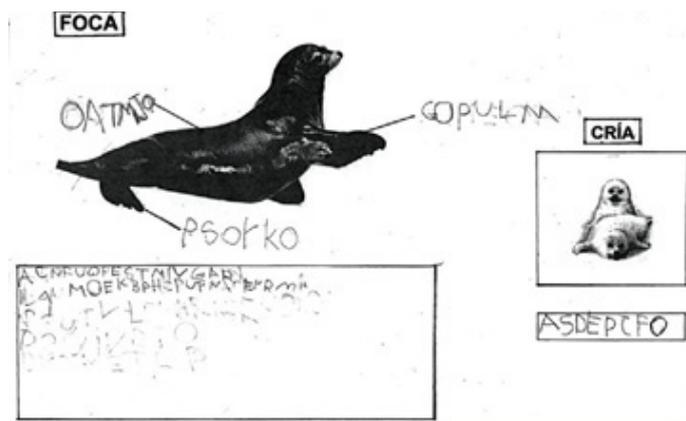
- escrituras diferenciadas
- escrituras silábicas
- escrituras silábico-alfabéticas
- escrituras cuasi-alfabéticas

Intervenciones con niños que producen escrituras diferenciadas

Situación 1

En el marco de un proyecto sobre animales que viven en zonas frías, los niños estaban escribiendo los nombres de partes del cuerpo de diferentes animales.

El siguiente es un fragmento de registro²⁰ en el que se revisa la escritura de la palabra “aleta”.



Docente: ¿Qué habían puesto acá? (*COPULM*).

Milagros: “Aleta”.

Docente: “Aleta”, muy bien. ¿Con cuál les parece que empieza “aleta”, Ivón?

Ivón: Con la “eme”.

Docente: ¿Con la “eme”? ¿De “mamá”?

Ivón: Sí.

Docente: Y vos Mili... “aleta”, ¿con cuál te parece que empieza?

Milagros: Con la de “papá”.

Docente: ¿Con la de “papá”? Bueno, yo les voy a contar una cosa. “Aleta” empieza como “Antonela”... A ver... vamos a ver si... (*gira para mirar el panel de los nombres de los niños*) como “Aldana”.

Niño: Empieza con la “a” (*Desde otra mesa aporta esta información*).

²⁰ Registro extraído de Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 38-40. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

Docente: ¿Sí?

Otros: Sí.

Docente: ¿Con la “a”, “aleta”? Y ustedes ¿qué piensan? (a Mili y a Ivón).

Milagros: Que sí.

Docente: Que sí, ¿con la “a”? ¿Se acuerdan cuál era la “a”?

Milagros: La de “avión”.

Docente: La de “avión”. Andá, Milu, a fijarte y mostrársela a Ivón... andá, Ivón.

Niño: La de “árbol”. (*Mili se acerca a un conjunto de carteles con imágenes y palabras. Señala A en ÁRBOL.*)

Docente: ¡Muy bien! La “a” de árbol. ¿Y con qué termina “aleta”?

Niño: Con la “a” de “árbol”.

Milagros: Con la “a” de “árbol”.

Docente: Otra vez. Fíjense si acá (*COPULM*) empezaron con la “a” y terminaron con la “a”... bueno, y a ver cómo lo arreglarían.

(*Mili toma la goma y comienza a borrar el inicio de la palabra. La maestra se dirige a otra mesa. Las niñas escriben AOMEOA.*)

En el ejemplo transcrito se enfatiza la focalización en el inicio y el final de la escritura del niño correspondiente a la palabra “aleta”.

Ahora bien, la focalización en el comienzo y el final de las palabras está lejos de ser la única intervención posible para ayudar a avanzar a los niños que producen escrituras diferenciadas. En la situación 2 puede observarse otra estrategia didáctica adecuada para niños que se encuentran en este nivel de conceptualización del sistema.

Situación 2

Los niños de una sala de 5 estaban inventando juegos que regalarían a los compañeros de primero. Se transcribe el reglamento de uno de ellos²¹ y un tipo de intervención adecuada con niños que realizan este tipo de escrituras.²²



1. “El juego de los colores
2. 2 participantes
3. 1 dado
4. Se tira el dado y si le toca el 3 avanza 3 casilleros
5. después tira el otro jugador y si le toca el 5 avanza 5 casilleros
6. el que llega primero gana”.

Como muchas veces los maestros no saben cómo intervenir con los alumnos que hacen este tipo de escrituras, queremos comentar que a nosotros nos ha resultado muy útil plantear a nuestros alumnos situaciones en las que deban justificar el valor de sus escrituras. Una intervención puesta a prueba por una investigadora mexicana, Sofía Vernon, que resultó muy interesante, consistía en preguntarles: “¿Qué dice acá?” tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Luego dejaba dos y volvía a hacer la misma pregunta. Y así hasta que terminaba la palabra. Vernon advirtió que la primera respuesta que daban los pequeños era decir toda la palabra en cada letra o en cada fragmento visible. Por ejemplo, en la escritura de “dado” del reglamento de juego (EIUT2), sería así:

²¹ La escritura corresponde a una situación desarrollada por Claudia Molinari en: Kaufman, A. M. (comp.); Castedo, M. y otros (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Serie Aula XXI. Buenos Aires, Santillana.

²² El registro y los comentarios han sido extraídos textualmente de Kaufman, A. M. (coord.) y otros (2009) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique, p. 49.

Maestra: ¿Qué dice en esta parte? (E)

Niño: Dado.

Maestra: ¿Y si tapo así? (EI)

Niño: Dado.

Maestra: ¿Y así? (EIU)

Niño: También dado.

Maestra: ¿Y si destapo todo? (EIUT2)

Niño: Dado...

Esta situación resulta perturbadora para el niño porque no debemos olvidar que él ya considera que la misma palabra debe escribirse siempre de la misma manera y que distintas palabras deben escribirse de manera diferente. Y, en este caso, está respondiendo que escrituras distintas pueden decir lo mismo...

Cuando intentan resolver el problema, van dando otras respuestas hasta que llegan a considerar que a fragmentos de la escritura le corresponden fragmentos del sonido de la palabra y arriban a la relación entre sílabas y letras.

Intervenciones con niños que producen escrituras silábicas

Situación 3

Este ejemplo, extraído del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*,²³ se enmarca en un proyecto de trabajo con recetas. La consigna de esta clase en particular fue la siguiente:

Consigna: dado que mañana haremos la ensalada de frutas, cada grupo tiene que anotar, para no olvidarse, los ingredientes que tiene que traer (el docente le asigna un ingrediente a cada grupo). Después, vean cómo lo escribió cada uno y discútanlo entre ustedes. Yo pasaré por algunos grupos para ayudarlos a pensar.

Registro de clase del grupo que escribió mandarinas

Docente: Vamos a ver cómo escribió cada uno.

Daniel: (*escribe MDAIA*).

Marcos: (*escribe MAIA*).

²³ GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, DGPLED, Gerencia Operativa de Currículum (en prensa) “Prácticas del Lenguaje”, en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Buenos Aires.

Pablo: *(escribe ADIS).*

Docente: Miren cómo escribió cada uno.

Alumnos: *(cada uno mira la escritura del otro).*

Marcos: *(refiriéndose a Pablo)* Le falta la “ma” de “mandarina” (dice más fuerte la sílaba “ma”).

Docente: ¿Qué les parece lo que dice Marcos?

Daniel: Sí, “mandarina” empieza con la “ma” de “mamá”, yo también la puse, ¡mirá!

Pablo: *(agarra la goma para borrar).*

Docente: Pablo *(antes de que borre)*, ¿vos con cuál empezaste?

Pablo: Con la “a”.

Docente: ¿Y en “man” no está la “a”?

Alumnos: *(todos pronuncian “man”, dicen que sí).*

Docente: Y entonces ¿hay que dejarla o no a la “a”?

Pablo: Sí, está la “a” *(contento).*

Daniel y Marcos: Pero mirá, está la “ma”, esta va *(refiriéndose a la “m”).*

Docente: ¿Y podrán ir las dos?

Daniel: *(muy efusivo)* Claro, van las dos *(agrega la “a” en su escritura).*

Alumnos: *(a Marcos y a Pablo no se los ve muy convencidos).*

Docente: Daniel, mostrales a los chicos cómo lees “mandarina” en tu escritura.

Daniel: MA DA I A
maan - da - ri - na *(lee mientras señala con el dedo).*

Docente: ¿Qué les parece?

Pablo: Tiene muchas “a”.

Docente: Pablo dice que hay muchas “a”. ¿Pueden escribirse muchas “a”?

Daniel: Sí, mirá: maaa daa ri nnaaa *(lee mientras vuelve a señalar con el dedo su escritura).*

Docente: ¿Qué pensás, Marcos?

Marcos: Que puede ser, porque “man da ri naa” tiene “a”.

Docente: A ver Marcos, ¿por qué no lees tu escritura y nos mostrás?

Marcos: M A A I A
Maaaaaan - da - ri - na tiene tres “a” y está bien *(buscando aprobación).*

Docente: ¿Qué piensan de lo que dice Marcos?

Daniel: Sí (*confirmando lo dicho por Marcos*)... “man da ri na” (*pronunciando más fuerte las “a”*).

Docente: ¿Qué pensás vos, Pablo?

Pablo: (*se lo ve confuso*).

Docente: Leé cómo vos pusiste.

Pablo: A D I S
man - da - ri - nas

Docente: ¿La “ma” vos la escuchas en “man”?

Pablo: Sí.

Docente: Entonces ¿hay que escribirla?

Pablo: (*agrega la M, queda: MADIS*).

Docente: Para vos termina con “ese”.

Pablo: Sí.

Daniel: (*dice mandarinaaaa*) termina con “a”.

Docente: Decinos por qué vos (*refiriéndose a Pablo*) pusiste la “ese”.

Pablo: “Mandarinass”, son muchas.

Docente: ¿Qué piensan de lo que dice Pablo?

Alumnos: (*se quedan pensativos*).

Docente: ¿Tienen que traer una o varias mandarinas?

Daniel: ¡Ah! entonces “mandarinaaasss”. Sí, tiene la “ese”. Pero seño, la “a” también, la “a” y la “ese”.

Docente: ¡Muy bien! Miren lo que dice Daniel: que va la “a” y también la “ese”. Parece que hoy pudieron darse cuenta de muchas cosas (*mientras dice, va mostrando en las escrituras*): que la “ma” se escribe con la “eme” y la “a”, que “mandarinas” lleva muchas “a” y que si queremos poner “mandarinas” hay que escribir la “ese” como última letra. A ver, cada uno vuelva a escribir “mandarinas” de nuevo.

Daniel: (*escribe MADAIAS*).

Marcos: (*escribe MAIAS*).

Pablo: (*escribe MADIAS*).

Docente: Cada uno lea la suya. Primero Daniel.

Daniel: M AD I A S
Man - da - ri - na - s

Docente: Y vos, Marcos.

Marcos: M A I A S
Man - da... ¡no!

Docente: ¿Qué pasa?

Marcos: Man da... (señala la I y en ese momento Daniel le dice que le falta la “da” de su nombre y le señala la D que escribió él).

Docente: ¿Escuchás la “da” de Daniel en “mandarina”?

Marcos: Sí (contento, la agrega y queda: M A D I A S)

Daniel: Pero te falta la “a”; es como mi nombre: la “da” va con la “a”.

Marcos y Pablo: (agregan la A: MADAIAS).

Docente: Por hoy han pensado mucho, mucho.

Situación 4

Esta segunda situación tuvo lugar en el marco de un proyecto de estudio. La docente había solicitado la escritura de una lista de animales que a los niños les interesase investigar.²⁴ El registro de clase es acompañado por el análisis de las intervenciones de la maestra realizado por Ana María Kaufman y Delia Lerner.²⁵

Registro de clase	Análisis de las intervenciones docentes
<p>Federico: Escribamos “oveja”.</p> <p>Docente: ¿A todos les interesa poner en la lista “oveja”?</p> <p>Federico: Sí, yo quiero saber cómo le sacan la lana.</p> <p>Docente: Bueno, cuando vayamos a la biblioteca vamos a buscar la información, ahora tenemos que ponernos de acuerdo en quién escribe.</p> <p>Lautaro: La escribo yo.</p>	<p>Retoma la relación entre la situación de escritura de los chicos por sí mismos y el propósito que se persigue: hacer un listado de los nombres de animales sobre los cuales les interesa saber más.</p>

²⁴ Registro de clase extraído de Molinari, C. y Corral, A. (2008) *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Serie desarrollo curricular. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

²⁵ Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 45-47. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

Docente: ¿Por qué no le preguntamos a Federico ya que él propuso el animal?

Lautaro: ¿Me dejás a mí?

Federico: Sí, yo ahora no quiero.

Lautaro: La “o” (*toma el lápiz y alargando “o”, escribe O*) “ve”, la “ve” (*alargando la “e”, escribe E*) “ja ja” (*escribe A. Queda OEA*).

Juan Manuel: Está mal (*toma rápidamente el lápiz y escribe arriba de la E una V*).

Docente: No escribas arriba, habíamos quedado en que cuando uno no estaba de acuerdo lo decía, para que el otro piense y lo acepte o no, pero no escribir arriba.

Juan Manuel: Entonces yo la escribo de nuevo.

Docente: Pero a mí me parece que sería importante que nos digas por qué no estás de acuerdo con lo que escribió Lautaro.

Juan Manuel: Porque “oveja” lleva la de “vaca” (*de inmediato escribe OVA*).

Docente: Señalá con el dedo cómo dice.

Juan Manuel: “o” (*señala la O*) “ve” (*señala la V*) “ja” (*señala la A*).

Docente: ¿Por qué no la comparamos con la que escribió Lautaro? A ver, ¿qué piensan Brenda y Federico?

Brenda: Las dos tienen tres.

Federico: Sí, pero son distintas, empiezan con “o” y terminan con “a”, pero en el medio son distintas.

Docente: Tiene razón Federico: en el medio son distintas estas palabras. ¿Cuál será la que tiene que ir para que diga “oveja”?

Lautaro: “ve ve ve” (*repite en voz baja, luego en voz alta*) ¡La “e”, la “e”!

Juan Manuel: ¡No!, la de “vaca”.

Docente: Los dos quieren poner “ve”, pero no se ponen de acuerdo. ¿Qué les parece si pensamos palabras con “ve”, yo se las escribo y ustedes deciden? A ver, pensemos (*nadie dice nada*).

Empiezo yo, “vela”.

Federico: “Velero”.

Docente: ¡Bien, ya tenemos dos! Se las escribo (*escribe primero VELA y luego VELERO*).

Juan Manuel: Viste que va la de “vaca”. (*Corre hacia una pared donde está la imagen de vaca con la palabra*). ¡Va esta! (*señalando V. Lautaro está desconcertado, pasa el dedo sobre la E de su escritura como si quisiera borrarla*).

Docente: ¿Qué pensás Lautaro? (*El niño no contesta*). Creo que tendríamos que mirar bien las palabras que escribí. A ver, ¿acá qué escribí? (*señalando VELA*).

No permite que un niño corrija la escritura del otro y justifica por qué, con lo cual propicia el respeto de cada uno por la escritura de los demás y favorece la posterior comparación entre las diferentes producciones.

Solicita a un niño que explique por qué rechaza la escritura del otro.

Pide lectura detenida de una palabra escrita por un niño.

Incita a comparar escrituras producidas por diferentes niños y apela a la participación de los que no intervenían.

Convalida la diferencia establecida por los niños y pregunta cuál es la letra necesaria para que diga la palabra que se intenta escribir.

Señala cuál es el acuerdo y cuál el desacuerdo entre los niños y, al ofrecerse a escribir otras palabras que incluyan la sílaba en discusión, propone una posible solución.

A partir de este momento, la maestra realiza varias intervenciones tendientes a que los chicos identifiquen una parte común en las dos palabras que ella escribió (VE) para que los niños puedan resolver su discusión y, eventualmente, reutilizar ese dato en su propia escritura.

Brenda: “Vela”.

Docente: ¿En qué parte dice “ve”?

Federico: Hasta acá (*señala VE*).

Docente: ¿Hasta la “e”?

Federico: Sí, porque “ve” tiene “e”.

Docente: ¿Están de acuerdo en lo que dice Federico, que “ve” tiene “e”?

Los tres: Sííí.

Docente: Yo voy a hacer una cosa, voy a tapar las otras letras y voy a dejar donde dice “ve” (*con una tirita de papel tapa LA en VELA, queda visible VE*). Esta otra palabra ¿qué decía? (*refiriéndose a VELERO*).

Federico: “Velero”.

Docente: Vamos a dejar destapada la parte que dice “ve”. ¿Cuál es?

Juan Manuel: ¿Cuál va a ser? La misma.

Docente: ¿Entonces cómo tapo? (*Juan Manuel toma la tirita que sobró de la otra palabra y deja en descubierto VE en VELERO*). Ahora vamos a ver cómo puso “ve” Lautaro.

Lautaro: Me falta la de “vaca” (*intercala la V, queda OVEA*).

Docente: ¿Te parece que está bien así?

Todos: Sííí.

Federico: ¡La de Juan Manuel no tiene “e”!

Docente: ¿Qué pensás Juan Manuel? (*Juan Manuel no contesta y pone la E, queda OVEA*).

Brenda: En las dos quedó igual.

Docente: ¡Qué bueno que pensando nos pudimos poner de acuerdo! Federico todavía no escribió. ¿Qué vamos a poner en la lista?

Federico: Animales acuáticos ¿también se puede?

Docente: Si a vos te interesa saber, sí.

Otras situaciones acordes con este nivel de conceptualización:

- Solicitar la escritura de palabras con diferencias mínimas, como el género. Por ejemplo, frente a esta escritura silábica representando “conejo” (CNJ), la docente pregunta cómo escribiría “coneja”.
- Solicitar la escritura de palabras que presenten conflictos vinculados con la hipótesis de variedad en niños que utilizan solo vocales. Por ejemplo, “manzana” (donde la escritura resultante sería AAA), o “gato” y “pato” (AO y AO). Este tipo de intervenciones contribuye a que los niños enriquezcan la hipótesis silábica incorporando consonantes.
- Solicitar la escritura de monosílabos que presenten conflictos relacionados con la hipótesis de cantidad. Por ejemplo, “pez”, “sol”, etc.

Intervenciones con niños que producen escrituras silábico-alfabéticas

Situación 5

El ejemplo que se propone a continuación corresponde a una situación de clase en la cual los alumnos estaban escribiendo una lista de materiales de desecho que debían llevar a la escuela. Se transcribe un fragmento del registro de clase y el análisis de las intervenciones que realiza la maestra con un grupo de niños que realizaron diferentes escrituras silábico-alfabéticas para la palabra “cajita” (CAITA, KITA y CITA).²⁶

Registro de clase	Análisis de las intervenciones docentes
<p>Docente: Todos escribieron “cajita” y cada uno escribió un poco diferente. ¿Pueden leer cómo dice “cajita” en lo que ustedes escribieron?</p> <p>Agustín: (<i>Interpreta su producción</i>) “Ca (CA) ji (I) ta (TA)”</p> <p>Jimena: “Ca (K) ji (I) ta (TA)”.</p> <p>Ivana: “Ca (C) ji (I) ta (TA)”.</p> <p>Docente: Bueno, a ver, los tres escribieron “cajita” y algunas partes las escribieron igual pero otras partes escribieron diferente. Por ejemplo, todos dicen que aquí dice “ta” (<i>señalando TA en las tres escrituras</i>). Y vean que todos escribieron igual para que diga “ta”. Ahora, para “ca” de “cajita” todos escribieron de manera diferente. “Ca”, “ca” y “ca” (<i>señalando CA, K y C en las escrituras de los niños</i>). ¿Cuál de estas formas será la que corresponde para “cajita”?</p> <p>Agustín: “Ca”, como “Camila”.</p> <p>Docente: Claro, como “Camila”. Podés ir a buscar el cartel de la compañera para que veamos cómo se escribe “Camila”.</p> <p>Agustín: (<i>Selecciona correctamente el cartel que trae a la mesa</i>).</p>	<p>Propone que cada niño “lea” su escritura preguntando “¿cómo dice?”</p> <p>Compara las producciones: señala la parte común (“ta”) y luego hace foco en la parte de la palabra que fue representada de diferentes maneras (“ca”). De este modo propicia la confrontación de los distintos puntos de vista a fin de que el intercambio contribuya a la reflexión sobre la escritura.</p> <p>Incita a recurrir a una fuente de datos existente en el aula (carteles de los nombres) como referencia para avanzar en la reflexión.</p>

²⁶ Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 49 y 50). Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view [consultado el 31/1/2018].

Docente: ¿Todos están de acuerdo con que éste es el cartel de Camila?

Ivana: Sí, es el de mi amiga.

Docente: A ver Ivana, ¿cómo dice “Camila” en el cartel?

Ivana: “Ca (CA) mi (MI) la (LA)”.

Docente: Entonces ¿cómo dice “ca”?

Ivana: Con éstas (*señala CA*).

Docente: ¿Y vos cómo pusiste “ca”?

Agustín: Tiene que ir la “a”.

Ivana: La tengo que poner después de ésta (*señala C*).

Docente: ¿Y qué otras palabras se escriben como “cajita” y “Camila” para estar seguros de que no nos estamos confundiendo?

Agustín: “Camión”.

Ivana: “Carlos”, “casa”.

Jimena: La de “casa”.

Docente: Yo les voy a escribir estas palabras. (*Escribe CAMIÓN, CASA, CARLOS*).

Ivana: “Ca”, “ca” y “ca”, con la de “casa” y la “a”.

Agustín: La “ce”.

Jimena: La de “casa” va entonces.

Docente: Claro, la de “Camila” y la “a” para que diga “ca”.

Y fíjense, todos escribieron igual para poner “ji”. “Ji”, “ji”, “ji” (*señala I en cada una de las escrituras*). Pero yo me di cuenta de algo, que el nombre de uno de ustedes empieza así “ji”.

Todos: “Jimena”.

Docente: Claro, “ji” como “Jimena”.

Jimena: (*Se aproxima al panel de los nombres y señala correctamente el suyo*).

Docente: Entonces, ¿dónde dice “ji” en el nombre de “Jimena”?

(*Los niños señalan correctamente*).

Agustín: Tenemos que poner la “jota”.

Ivana: De “Jimena”.

Docente: Bueno, ahora pueden volver a escribir abajo nuevamente “cajita” teniendo en cuenta todo lo que estuvimos discutiendo.

Propone que una niña interprete una escritura convencional. Luego pide que comparen una parte de la escritura convencional con la misma parte en sus propias producciones.

Incita a una generalización apelando a otras palabras que comienzan de la misma manera.

Convalida la conclusión de los niños.

Apela al inicio del nombre de una de las niñas para propiciar la reflexión sobre otra de las partes, escrita silábicamente por los tres con la vocal correspondiente.

Como se desprende del registro, resulta particularmente adecuado:

- Propiciar la confrontación entre niños que escribieron la misma palabra con alguna diferencia, distinguiendo la parte “común” de la parte resuelta de maneras distintas.
- Proponer la comparación de la parte de la palabra escrita de manera silábica con otras palabras escritas de manera convencional que llevan la misma sílaba.
- Focalizar el análisis en las partes de la palabra donde deben agregarse las letras que faltan.

Intervenciones con niños que producen escrituras cuasi-alfabéticas

Situación 6

Las intervenciones que se muestran a continuación corresponden a un trabajo realizado con un niño de 7 años que al inicio del año producía este tipo de escrituras:



SEDO



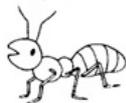
AVTUR



PIGUNO



CEBA



OMIGA

Se transcriben dos situaciones propuestas por la docente.²⁷ En la primera de ellas, en el contexto de un juego, debía escribir “cangrejo” usando todas las letras escritas en el pizarrón.

A N
 G O
C J
 E R

Maestra: Vas a ir escribiendo “cangrejo” y, a medida que uses las letras, las tachás. *Joaquín comienza a colocar las letras CA. Se le recuerda que tache aquellas que use.*

Termina este primer intento así:

CAGEJO

Maestra: ¿Ya está?

Joaquín: ¡¡¡Sí!!!

Maestra: A ver, ¿lo leés?

Joaquín: Can (*señala CA*) - gre (*señala GE*) - jo (*señala JO*).

Maestra: Pero no te pueden sobrar... estas dos también van en “cangrejo” (*señala la R y la N que quedaron sin tachar*). ¿Dónde te parece que pueden ir?

El niño duda y luego las agrega al final:

CAGEJONR

Maestra: Vamos a pensar juntos. Este pedacito de palabra dice bien: “jo”. Lo vamos a tapar para no confundirnos. En el primer pedacito (*sin señalar a cuál se refiere*) todavía no dice “can”. Fijate si te sirve alguna de las letras que te sobran y arreglá la palabra.

Joaquín mira, coloca la N después de CA y la R después de GE:

CANGERJO

Joaquín: (*Contento*) ¡Ahora sí!

Maestra: Ahora sí dice “can”. Tapemos también este pedacito. (*Queda a la vista GER*). Todavía falta arreglar este cachito para que diga “gre”. Como vos lo pusiste dice “ger” (*señalando la sílaba que aún sigue desordenada*).

Joaquín: (*Mira desorientado*) ¿Entonces va así? (*escribe GRE*).

Maestra: Sí, así va para que diga “cangrejo”.

En el primer intento (CAGEJO) Joaquín regulariza todas las sílabas con el patrón gráfico consonante/vocal y le sobran dos letras. La docente, entonces, le recuerda que no le pueden sobrar. El niño las coloca al final, donde no molesten.

²⁷ Kaufman, A. M. (coord.) y otros (2012) *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, pp. 65-67.

La maestra, para ayudarlo a “*pensar juntos*”, convalida la parte de la palabra convencionalmente escrita (JO) y focaliza la atención del niño sucesivamente en los otros dos “*pedacitos*”. Joaquín completa adecuadamente CAN pero en la sílaba siguiente utiliza el mismo criterio que lo lleva a escribir GER para “GRE”, seguramente para no romper el patrón CV. De este modo, ambas sílabas quedan representadas como CVC. La siguiente intervención de la maestra consiste en leerle la escritura resultante y Joaquín corrige la escritura pero es muy probable que todavía no haya entendido por qué las letras van en ese orden.

En días subsiguientes, la maestra le propuso a Joaquín tareas similares y una semana después le planteó esta situación:

Maestra: Ahora tenés pedacitos de palabras. Con algunos de ellos podés formar la palabra “bruja”. Esta vez te puede sobrar algún pedacito. Como los pedacitos se parecen, fijate muy bien para elegir los que van.

BUR

BRU

JA

Joaquín dice “bru” mientras señala con su dedo BUR, luego repite “bru” señalando en este caso BRU. Copia esta última sílaba y la tacha del listado, a continuación escribe JA y también la tacha. Queda BRUJA.

Maestra: ¿Por qué no puedo escribir BRUJA con este pedacito (señalando BUR)?

Joaquín: ¿No ves que dice “buuur”? ¡Tiene que empezar con “brrrru”!

Como puede observarse en los registros, para trabajar con estos niños resulta pertinente:

- Propiciar la confrontación entre niños que escribieron la misma palabra con alguna diferencia.
- Presentar, en desorden, todas las letras necesarias para escribir una palabra.
- Convalidar las sílabas escritas correctamente y focalizar la atención en las sílabas complejas.
- Proponer diferentes sílabas complejas para seleccionar la adecuada a una palabra.
- Remitir a otras palabras que contienen la misma sílaba compleja.

Otras situaciones que resultan productivas con los niños que escriben de manera cuasi-alfabética (todavía con una concepción silábica pero representando cada sílaba con un patrón gráfico consonante/vocal) son el juego del ahorcado y los crucigramas que presentan palabras con sílabas complejas.

Intervenciones para contribuir a los avances de niños que ya producen escrituras alfabéticas

Tal como se menciona en los últimos niveles de las Progresiones, el descubrimiento de las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura abre el camino a enfrentar todas las cuestiones ortográficas (no alfabéticas) del mismo.

Separación entre palabras

La separación entre palabras es una característica exclusiva del lenguaje escrito, ya que en la oralidad la emisión es siempre continua. Por esa razón, y por la dificultad que implica este aprendizaje, se hace imprescindible un contacto permanente con materiales escritos e intervenciones específicas de los docentes.

Situación 7

A continuación se transcribe un ejemplo,²⁸ que tuvo lugar en el marco de un proyecto de cuentos con lobos, en el cual la docente decide tomar la escritura de una pareja para revisar la separación entre palabras. Para ello, copia el texto en el pizarrón (con la ortografía literal y acentual normalizadas) y abre un espacio de revisión colectiva:

“Este es el texto de Tomás y Nicolás. Ellos describieron el lobo de Caperucita (lee el texto completo). Como sucedió con otros textos del grupo, en éste hay palabras que están juntas y otras que están separadas pero deberían ir juntas. Les propongo entonces que revisemos entre todos y ayudemos a Tomás y Nicolás para que su texto les quede mejor escrito y se luzca en la galería. Es importante que tengamos en cuenta todos los arreglos que hagamos a esta descripción porque nos puede servir para cuando revisemos el texto propio de cada pareja”.

²⁸ Extraído de Paione, A. (coord.) y otros (2016) *Prácticas del Lenguaje. Reflexión sobre el lenguaje: la separación entre palabras. Propuesta para alumnos del Primer Ciclo. Material para el docente*. La Plata, Dirección Provincial de Educación Primaria.

ELOBO DE CAPERUCITA
 ES ASTUTO Y FERROZ
 ES PELUDO
 TIENE OREJAS GRANDES
 TIENE OJOS GRANDES Y DIENTES GRANDES
 ES PELIGROSO
 TIENE APETITO
 TOMA UNA TAJA EN EL BOS QUE PARA LLEGAR RÁPIDO A LA CASA DE
 LABUELITA Y SE LACOME DE UN BOCADO
 Y SE DISFRAZA DE LABUELITA PARA GANAR A LA NIÑA
 Y SE PUSO LA COFIA Y HABLABA CON LA VOZ AFINADA
 EL CAZADOR LE ABRIÓ LA PANZA Y LE PUSO PIEDRAS PESADAS

Los alumnos discuten en parejas sobre cuáles son las segmentaciones que será necesario corregir en el texto que el maestro copió en el pizarrón: “...*está todo junto, dice ‘elobo’...*”; “*falta una letra... le falta la ‘l’ porque si no sería ‘obo’ en vez de ‘lobo’*”; “... *‘bosque’ está separado... ¿va separado?*”; “... *‘una taja’ no se escribe así...*”.

Los alumnos parecieran saber del tema aunque no lo han reflejado en las escrituras por sí mismos. En los niños más pequeños, suele resultar más fácil advertir un error ortográfico en una producción escrita cuando la consigna es “corregir la ortografía” que prevenirlo en el momento de la producción, cuando están preocupados principalmente por el contenido del texto. La intervención del docente busca mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre la propia escritura para que los niños, poco a poco, puedan ejercerla por sí mismos.

A partir de estos primeros intercambios, el docente releva los problemas señalados e invita a los niños a corregirlos. De este modo, les propone realizar algunas marcas de revisión en el texto para dar cuenta de lo que debe separarse y de lo que debe ir junto:

*“Vamos a usar una ‘barrá’ / para marcar lo que va separado y una ‘línea como una onda’
 — para unir aquello que separamos incorrectamente. También podemos ir encerrando algunas palabras para darnos cuenta desde dónde hasta dónde dice, por ejemplo ‘lobo’.
 Y si faltan letras las agregamos con color donde corresponda.”*

A diferencia de lo que hace cuando los alumnos necesitan estar plenamente atentos a la elaboración del texto, en estos momentos de revisión, el maestro abre espacios de reflexión en torno a los problemas señalados. De este modo, va enseñando a disponer de herramientas autónomas para aquellas instancias de producción escrita en las que los alumnos se encuentren solos ante la necesidad de tomar decisiones ortográficas.

A continuación se transcribe una situación de revisión de problemas de hiposegmentación y otro de hipersegmentación y se analiza un caso trabajado por la maestra: “labuelita”.

En los inicios de la alfabetización la mayoría de las *hiposegmentaciones* (uniones indebidas entre palabras según las convenciones ortográficas) ocurren cuando los niños deben aislar secuencias de pocas letras y, sobre todo, cuando debe quedar una letra sola funcionando como palabra, ya que por exigencia de cantidad mínima para que las escrituras sean interpretables no basta con tan pocas letras. Así, las palabras gráficas que los niños suelen hiposegmentar con mayor frecuencia son: las preposiciones “a”, “de”, “en”; los artículos “el”, “la”, “un”; los pronombres “se”, “le”, entre otros.

En el texto se presenta un caso particular de hiposegmentación: la última letra de una palabra coincide con la primera de la siguiente (“la abuelita”; “el lobo”) y la unión se realiza con omisión de una de las letras repetidas (“labuelita”; “elobo”). Se trata de un caso de hiposegmentación en donde también rige el criterio de variedad interna que obliga a los niños a omitir una grafía antes que repetir letras en una misma secuencia gráfica. Para problematizar esta situación, la maestra abre un espacio de discusión con los niños:

“Muchos de ustedes señalan que aquí (‘labuelita’) no está bien escrito porque está todo junto. Es verdad, se juntó ‘la’ y ‘abuelita’ ¿Quién puede pasar a señalar o encerrar dónde dice ‘abuelita’? ¿Desde dónde hasta dónde?”

“Ahora que ya señalamos ‘abuelita’, ¿qué le falta para que diga ‘la abuelita’? ¿Quién puede pasar a completar lo que falta?”

“Podrán observar que se trata entonces de dos palabras: ‘la’ y ‘abuelita’ y ambas se escriben separadas”.

Una vez que los niños observan que ambas palabras pueden aislarse y funcionar de manera separada, el docente profundiza el análisis de la segmentación. Para ello, les propone pensar otros sustantivos que pueden ser acompañados por el artículo “la”:

“Si ‘abuelita’ se escribe separado de ‘la’ ¿Qué otras palabras pueden estar acompañadas por ‘la’? Díganme y yo las escribo...”

A medida que los alumnos ofrecen ejemplos, el docente puede ir organizando una lista como la siguiente:

LA ABUELITA
LA VIEJITA
LA NIÑA
LA MESA
LA CASA
LA

Del mismo modo, puede proponer a los niños listar otros ejemplos pero en esta ocasión, con otros enlaces (artículos, pronombres) que acompañen el mismo sustantivo “abuelita”:

LA ABUELITA
MI ABUELITA
SU ABUELITA
ESTA ABUELITA
..... ABUELITA

Veamos ahora un caso de hipersegmentación.

En general, los niños que están aprendiendo a leer y escribir tienden más a unir secuencias de letras que a separarlas, particularmente cuando se trata de una o dos letras que deberían quedar aisladas por espacios en blanco. Ahora bien, resulta interesante que durante el aprendizaje de la lengua escrita, las mismas secuencias que producen la mayor parte de problemas de hiposegmentación son también las que producen la mayor parte de los problemas de hipersegmentación. Así, es posible que los niños separen una parte de la palabra que también tiene existencia gráfica autónoma en la lengua, como es el caso de las preposiciones “en”, “de” y los pronombres “que”, “le”, “te”, entre otros.

La maestra señala la palabra “bosque” escrita de esta manera: “*bos que*”.

En este caso, la parte “que” de la palabra “bosque” también funciona de manera autónoma en otras circunstancias. Por ejemplo, en el contexto de esta descripción forma parte de las formulaciones más frecuentes que Caperucita le plantea al lobo durante el diálogo canónico (“¡Qué boca tan grande tienes!”).

Para problematizar la separación no convencional de la palabra “bosque”, el docente puede plantear las siguientes intervenciones:

“Ahora vamos a prestar más atención en esta parte del texto donde dice ‘Toma un atajo en el bosque’ (señala mientras lee). Así como está escrito, los lectores de la galería no se darán cuenta dónde dice ‘bosque’. ¿Alguno puede pasar a marcarlo, a encerrarlo? ¿Desde dónde hasta dónde dice ‘bosque?’”

“Como ustedes pueden observar, ‘bosque’ se escribe junto. Pero en otros casos, ‘que’ se escribe separado de otras palabras. Les propongo entonces armar una lista en donde ‘que’ aparece junto -por ejemplo, ‘corrió por el bosque’- y otra en donde aparece separado -por ejemplo, ‘¡qué boca tan grande tienes!’- y las vamos completando a medida que conocemos palabras o frases.... Recuerden que esta lista nos puede servir de ayuda para consultarla cuando estamos escribiendo otras cosas.”

QUE	QUE
CORRIÓ POR EL BOSQUE EL QUESO ESTÁ SABROSO ¡AL ATAQUE! ¿VAMOS AL PARQUE? ¡QUÉ RICO PANQUEQUE CON DULCE LECHE!	¡ QUÉ BOCA TAN GRANDE TIENES! ¿POR QUÉ NO VINISTE A LA ESCUELA? ¡ QUÉ LINDO! ES NECESARIO QUE VENGAS A CASA

Ortografía literal: convenciones posicionales

En el *Material de Grados de Aceleración* se incluyen algunas propuestas para trabajar diferentes aspectos de la ortografía literal. Se transcribe un ejemplo en el que se encaran aspectos vinculados con convenciones posicionales.²⁹

Situación 8

En este caso se ha elegido trabajar con el empleo de “q” y “g”.

- La maestra reparte por grupos un conjunto de palabras; les pide a los niños que las revisen entre todos los miembros del grupo y traten de constituir familias de términos “emparentados” con ellas. Las palabras elegidas pueden ser, por ejemplo:

²⁹ Se trata de la primera clase de una secuencia desarrollada en *Grado de aceleración 4º/5º. Primer bimestre. Prácticas del Lenguaje. Material para el docente* (2004) GCABA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. Disponible en: <http://programaaceleracion.blogspot.com.ar/p/materiales-para-el-docente-y-el-alumno.html> [consultado el 31/1/2018].

Grupo 1: BANCO, ARCO, MANTECA, SACO, ROSCA.

Grupo 2: SOGA, LAGO, FUEGO, MANGA, JUGO.

- Los alumnos pasan a anotar en el pizarrón las diversas familias de palabras halladas (por ejemplo, jugo, jugueto, juguero; arco, arquero, arquito) y el docente les pide que reparen en la variación ortográfica que se repite en todas ellas. Ayuda a los chicos a expresar lo que advierten al analizar la ortografía de las palabras y tratan de anotarlas entre todos de la manera más clara en que puedan expresarlo, aunque sea una aproximación y no se formule convencionalmente. Por ejemplo, arribarán a conclusiones como estas:

La “c” aparece delante de “a”, “o” y “u”; con la “e” y la “i” aparece “q” siempre seguida de “u”.

La “g” va sola delante de “a”, “o”, “u” y va acompañada de “u” delante de “e” e “i”.

Los chicos buscan otros ejemplos de palabras con “que” y “qui” y con “gue” y “gui”; y hacen una pequeña lista en su cuaderno.

Referencias bibliográficas

Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014) *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Serie Claves para la enseñanza y el aprendizaje. Buenos Aires.

GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, DGPLED, Gerencia Operativa de Currículum (en prensa) “Prácticas del Lenguaje”, en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Buenos Aires.

GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Buenos Aires.

GCABA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004) *Grado de aceleración 4°/5°. Primer bimestre. Prácticas del Lenguaje. Material para el docente*. Buenos Aires.

Kaufman, A. M. (comp.); Castedo, M.; Molinari, C. y Wolman, S. (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Serie Aula XXI. Buenos Aires, Santillana.

Kaufman, A. M. (coord.) y otros (2009) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique.

Kaufman, A. M. (coord.) y otros (2012) *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Aique.

Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Molinari, C. y Corral, A. (2008) *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Serie desarrollo curricular. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Paione, A. (coord.) y otros (2016) *Prácticas del Lenguaje. Reflexión sobre el lenguaje: la separación entre palabras. Propuesta para alumnos del Primer Ciclo*. Material para el docente. La Plata, Dirección Provincial de Educación Primaria.

Se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2019,
en Imprenta GCBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Vamos Buenos Aires