

2º CONGRESO
ALFABETIZACIÓN
inicial

“ El día a día en las aulas:
evaluación de los procesos
de lectura y escritura ”

Sistematización de la experiencia

**Asunción - Paraguay
2 y 3 de septiembre, 2013.**

Sistematización: María Lilia Robledo Verna.

Edición: Clarita Santa Cruz Cosp.

©Buscando La Vida – Centro de Aprendizaje Integral.

Este documento fue posible gracias al apoyo de UNICEF.

Presentación

El 2 y 3 de septiembre de 2013, Buscando La Vida impulsó la realización del 2º Congreso de Alfabetización Inicial, declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación y Cultura, con el objetivo de compartir avances, experiencias y herramientas innovadoras para el aprendizaje y la evaluación de los procesos de lectura y escritura del niño/a, desde una perspectiva constructivista. Participaron alrededor de 200 docentes, técnicos/as, directores/as, supervisores/as, profesionales de la educación y personas interesadas en la temática.

Por primera vez en Paraguay, tuvimos el honor de contar con la presencia de la Dra. Ana María Kaufman, experta en procesos de lectura, escritura, didáctica y evaluación. Kaufman participó activamente del grupo de estudios sobre alfabetización con la especialista Emilia Ferreiro, quien fuera reconocida por su trayectoria en investigación y su trabajo conjunto con Jean Piaget en la Universidad de Ginebra. Desde los años 80, investigaron la psicogénesis de la escritura en Buenos Aires y luego esta corriente continuó en otros países de América y Europa. En la práctica, se fue desarrollando una revolución educativa en la Provincia de Buenos Aires, así como también hoy en Sao Paulo.

En Paraguay, desde 1996, Buscando la Vida ha desarrollado investigaciones y experiencias en instituciones públicas y privadas de Asunción, zona Central y diferentes departamentos del país, así como también en escuelas indígenas de Caaguazú, Bajo Chaco, Mariano R. Alonso, Luque. Hoy en Caaguazú, maestros y maestras de 70 preescolares y en Presidente Hayes 25 escuelas están trabajando en esta perspectiva. El equipo técnico constató que aún en las condiciones más vulnerables, los niños y niñas aprenden a leer y escribir, si se estimula y favorece su proceso evolutivo de construcción del conocimiento en ésta área. Los resultados en estas comunidades son favorables, sin embargo esta perspectiva innovadora necesita fuerza, recursos, institucionalidad y voluntad política para ponerla en práctica en todas las escuelas públicas del Paraguay.

El presente documento contiene la sistematización de este encuentro con Ana María Kaufman. Las conferencias principales de la experta son: “Avances y sistematizaciones didácticas de la alfabetización inicial en Argentina en los últimos años, desde una perspectiva constructivista” y “El desafío de evaluar procesos de Lectura y Escritura en los primeros años de la educación escolar básica”. Así también, se ha propiciado un espacio de intercambio y reflexión de experiencias realizadas en Paraguay.

Declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación y Cultura.

2º CONGRESO ALFABETIZACIÓN inicial

“ El día a día en las aulas:
evaluación de los procesos de
lectura y escritura ”

ANA MARÍA KAUFMAN

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora, investigadora, experta en procesos de lectura, escritura, didáctica y evaluación. Kaufman participó activamente del grupo de estudios sobre alfabetización con Emilia Ferreiro, quien fuera reconocida por su trayectoria en investigación y su trabajo conjunto con Jean Piaget.

OBJETIVO

Compartir avances, experiencias y herramientas innovadoras para el aprendizaje y la evaluación de los procesos de lectura y escritura del niño/a, desde una perspectiva constructivista.

DIRIGIDO A

Docentes, técnicos/as, profesionales de la educación y personas interesadas en la temática.

CONSULTAS

Mercedes Camperi (0983) 118 697
Carmen Cosp (0981) 873 000

INVERSIÓN

30.000 Gs.
Se expedirán certificados de participación.

INSCRIPCIONES

021 204-869
buscandolavida.paraguay@gmail.com

ORGANIZAN



2º CONGRESO ALFABETIZACIÓN inicial

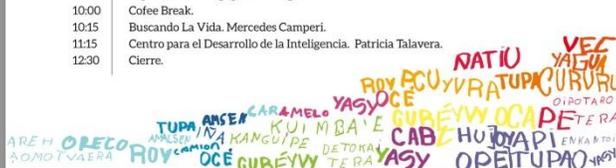
PROGRAMA

Lunes 2 de Septiembre de 2013

7:30	Registro de Participantes y acreditación.
8:00	Bienvenida y apertura a cargo de representantes de las organizaciones impulsoras.
8:15	Objetivos del Congreso y metodología.
8:30	Conferencia de Ana María Kaufman: "Avances y sistematizaciones didácticas de la alfabetización inicial en Argentina en los últimos años, encarados desde una perspectiva constructivista".
10:00	Coffee break
10:30	Preguntas e intercambio con Ana María.
11:30	Conclusiones y cierre de la mañana.
12:00	Almuerzo. Receso.
13:30	Conferencia de Ana María Kaufman: "El desafío de evaluar procesos de Lectura y Escritura en los primeros años de la educación escolar básica".
15:00	Preguntas e intercambio con Ana María.
16:30	Conclusiones y cierre.

Martes 3 de Septiembre de 2013

De 8:00 a 12:30	Espacios de reflexión e intercambio con Ana María sobre las experiencias realizadas en Paraguay en alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista.
8:00	Supervisión Pedagógica de Presidente Hayes: Isidora Gaona.
9:00	Supervisión Pedagógica de Caaguazú: Sonia Rodas.
10:00	Coffee Break.
10:15	Buscando La Vida. Mercedes Camperi.
11:15	Centro para el Desarrollo de la Inteligencia. Patricia Talavera.
12:30	Cierre.



CONTENIDO

Pág. 4 Conferencia de Ana María Kaufman: “Avances y sistematizaciones didácticas de la alfabetización inicial en Argentina en los últimos años, encarados desde una perspectiva constructivista”

Pág. 32 Conferencia de Ana María Kaufman: “El desafío de evaluar procesos de Lectura y Escritura en los primeros años de la Educación Escolar Básica”

Presentación de experiencias de Alfabetización Inicial realizadas en Paraguay desde una perspectiva constructivista:

Pág. 59 La alfabetización inicial en contextos bilingües: Experiencia de la Supervisión Pedagógica de Presidente Hayes. Isidora Gaona.

Pág. 64 Experiencia de la Supervisión Pedagógica de Caaguazú. Sonia Rodas.

Pág. 69 Fortaleciendo la Educación Inicial en Escuelas Indígenas. Mercedes Camperi, Buscando La Vida.

Pág. 76 Experiencia del Centro para el Desarrollo de la Inteligencia (CDI). Patricia Talavera.

1ra. Conferencia de Ana María Kaufman: “Avances y sistematizaciones didácticas de la alfabetización inicial en Argentina en los últimos años, desde una perspectiva constructivista”

“A caminar se aprende, caminando; a hablar se aprende, hablando”. Y así también, podemos decir que se aprende a leer y a escribir, leyendo y escribiendo, siempre y cuando se tenga un medio propicio que ayude a conectar con esos textos para leer, o con situaciones en las que se pueda escribir. En este sentido, el papel de la escuela es esencial, particularmente para los sectores más desfavorecidos. Muchas personas opinan que no importa mucho la metodología utilizada para enseñar, ya que independientemente a eso, la humanidad se ha ido alfabetizando con diferentes medios, eso es relativamente cierto. Hay mucha gente que no fue alfabetizada a lo largo de la historia de la humanidad, y son siempre los mismos, entonces es allí donde nuestra responsabilidad es mayor.

Hace muchos años estamos trabajando desde la perspectiva didáctica. Inicialmente, las investigaciones en las que participé fueron psicológicas. La sicogénesis de la lectura y escritura informan solamente acerca de qué es lo que los niños piensan, cómo van apropiándose del sistema de lectura y escritura. Esto ya no está en tela de juicio, porque se ha demostrado que los niños pasan por momentos en que todavía no saben que la escritura se relaciona con la sonoridad en el habla, y luego pasan a considerar que ambos se relacionan entre sí.

A partir del trabajo de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otras¹, se pudo conocer cuáles son las ideas que tienen los chicos en las distintas etapas. A partir de esta información, los maestros podían decidir qué hacer con eso. Y, fue así que, tanto dentro como fuera de la Argentina, se empezó a revisar cómo se podía trabajar en el aula para mejorar la alfabetización de los niños.

Las investigaciones iniciales de Ferreiro en esos términos fueron generalizadas y dieron cuenta de qué ideas tienen los niños acerca de nuestro sistema alfabético de escritura. Hasta ahí solamente sabíamos acerca de las ideas sobre el sistema de escritura, no sobre el lenguaje escrito. Ni siquiera tienen que ver con la capacidad de reconocer distintos tipos de texto: cómo es un poema, una noticia periodística, un cuento, una receta de cocina, eso sería el lenguaje escrito y el sistema de escritura es cuando el niño va comprendiendo las características alfabéticas del sistema de aprendizaje que continúa luego a lo largo de la escuela primaria con el conocimiento ortográfico.

¹ Para ampliar, referirse a: FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.: “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, 1979, Argentina, Siglo XX. Editores S.A.; FERREIRO, E. (coord.): “Los hijos del Analfabetismo”, 1989, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI; FERRERIRO, E. y otros: “Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura”, 1986, Argentina, Siglo XXI Editores S.A.; TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L.: “Más allá de la alfabetización”, 1995, Buenos Aires, Argentina, Aula XXI, Santillana; TOLCHINSKY, L.: “Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas”, 1993, Barcelona, España, Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional.

Entonces, desde esa perspectiva nos propusimos investigar: ¿Qué tenemos que enseñar? ¿Cómo era ese niño que aprendía? ¿Cuál es la mejor manera de mediar entre lo que aprende y lo que quiero que aprenda? ¿Quién aprende y cómo trabaja el que enseña? Fue así que comenzaron todos los desarrollos didácticos que ya llevan más de 20 años, se han sistematizado muchas experiencias que fueron cambiando a lo largo de los años y que pueden ser compartidas.

Entonces, surge la pregunta por el objeto de conocimiento: ¿qué es lo que tiene que aprender un niño cuando aprende a leer y a escribir? En este sentido, el foco fue cambiando, porque lo que tenemos como foco esencial es que los niños tienen que aprender las prácticas sociales de lectura y escritura. Hasta ahora, en Argentina, la materia se llama “Lengua”, en la que se aprenden las reglas ortográficas, gramaticales, y el estudio de la lengua. Sin embargo, el foco debe estar puesto en las situaciones de lectura y escritura con el niño y para el niño.

El conocimiento del sistema de escritura, del lenguaje escrito y de la reflexión sobre la lengua, en sus aspectos gramaticales y ortográficos deben ser trabajados en clase pero vinculados y al servicio de las prácticas sociales de lectura y escritura.

¿Qué entendemos por leer? Leer es construir el sentido del texto. Leer es comprender. Entonces, desde esa perspectiva trabajamos para que los niños puedan aplicar estrategias para comprender lo que leen. ¿Qué entendemos por escribir? Es la capacidad de producir un texto escrito, cualquiera sea. Un lingüista muy importante decía una vez, “Para el escritor escribir es un verbo intransitivo, escribe por el placer que le produce fabricar ese texto pero no porque tenga algo importante que quiera que otros reciban”. Escribir es un verbo transitivo, uno escribe para transmitir algo. Quizás no todos los niños lleguen a ser escritores, pero se tiene que lograr que todos los niños terminen la escuela escribiendo.

Desde la perspectiva didáctica, la primera que planteó esto fue Delia Lerner, en el diseño curricular. Ella observó todo lo que hacíamos y cómo podíamos sistematizar esa propuesta realizada en el aula. Y, planteó esas modalidades organizativas de las actividades de lectura, escritura y reflexión de la lengua. No me voy a referir a esto hoy, pero están en el libro que publiqué² hace un par de años y contiene ejemplos. Todas estas modalidades se diferencian por la duración y la frecuencia, si son de lectura o escritura, tal como podemos apreciar en el siguiente cuadro.

² KAUFMAN, ANA MARÍA. “Leer y Escribir. El día a día en las aulas”. Aique, 2007.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS
de las actividades de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua

ACTIVIDADES HABITUALES
PROYECTOS INSTITUCIONALES
PROYECTOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL AULA
SECUENCIAS DE LECTURA
SITUACIONES DE REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Es fundamental tener clara dicha caracterización, que también tiene que ver con Delia Lerner, quien fue la primera que lo organizó de esta manera, aunque lo llamó de otra forma. Ella habla de las 4 situaciones didácticas fundamentales, que se dan a lo largo de toda la escolaridad, y están denominadas así:

**SITUACIONES DIDÁCTICAS FUNDAMENTALES
A LO LARGO DE TODA LA ESCOLARIDAD**

EL NIÑO ESCRIBE	EL NIÑO LEE
POR SÍ MISMO	POR SÍ MISMO
A TRAVÉS DEL MAESTRO	A TRAVÉS DEL MAESTRO

Las dos de abajo fueron denominadas inicialmente: “El niño dicta un texto al maestro” y “El niño escucha leer al maestro”. Yo creo que a veces los nombres de las cosas importan y creo que es más correcto desde la perspectiva que lo estamos planteando, hablar de “el niño lee y escribe a través del maestro”. Me gustaría aclarar que Delia está de acuerdo conmigo y ahora lo denominan así en todas partes. Esto se explica por lo siguiente: si yo digo el niño dicta un texto al maestro ¿quién está escribiendo?, el maestro.

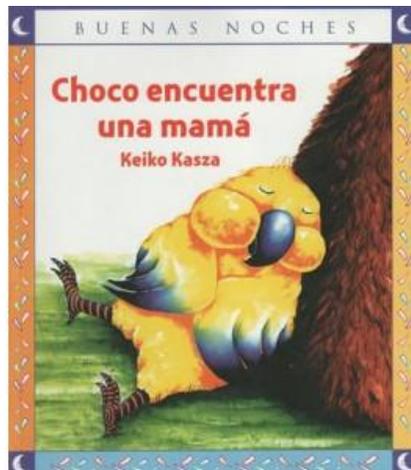
Estamos pensando en una situación en la que, quien está creando el texto es el niño. Quien sabe qué quiere y cómo lo quiere poner, es el niño. El maestro presta su mano y su conocimiento del sistema de escritura, pero en términos del lenguaje escrito el que está pensando cómo lograr que sea coherente, como lograr que tenga cohesión, el que lo está produciendo, es el niño.

Es verdad que en las dos situaciones de abajo, cuando “el niño escribe y lee a través del maestro” no está vinculándose con el sistema de escritura. Tiene que quedar claro que, cuando digo que el niño escribe a través del maestro, es el niño quien produce el texto, y cuando digo el niño lee a través del maestro, estoy diciendo que, la persona que aplica estrategias lectoras en ese momento, definiendo qué es lo importante y qué es lo accesorio, qué se relaciona con qué, infiriendo lo que no está escrito, es el niño.

Ejercicio grupal: Cuento “Choco encuentra una mamá”

Por ejemplo, si hacemos la experiencia con ustedes, poniéndonos en la situación del niño que lee a través del maestro, mostrando una imagen. Entonces, ahora ustedes van a leer el texto a través de mi voz.

(Kaufman da lectura en voz alta al cuento “Choco encuentra una mamá”, de la autora Keiko Kasza, mostrando las diferentes imágenes del cuento, sin texto)



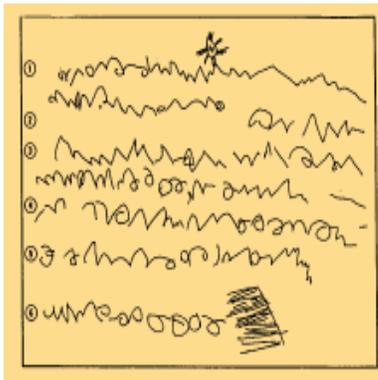
¿Quién leyó el cuento? Yo lo sonoriqué lo mejor que pude, pero en términos de construir y comprender y darle el sentido, los que supieron lo que Keiko dijo y de qué manera, sino también pudieron inferir que nos quiso decir. La diferencia es una estrategia lectora -que es de las más complejas- y que pueden empezar a poner en juego los niños que aún no leen convencionalmente,

a través de estas situaciones (a través de una persona o maestro). Estas son situaciones donde el niño escribe a través del maestro o lee a través del maestro, son dos caminos reales para vincularse con el lenguaje escrito. Para saber cómo escribir un texto sin preocuparse por la ortografía y para comprender qué nos dicen los autores y cómo lo dicen.

Quisiera hacer hincapié en la “Escritura por sí mismo”. Lo que ustedes ven aquí son investigaciones en sicogénesis de la escritura: cómo escribe un niño antes de escribir convencionalmente, eso es lo que vamos a ver aquí.

Esto es un jardín de infantes, donde los chicos fabricaron este volante porque había piojos, entonces escribieron:

VOLANTE CON INSTRUCCIONES CONTRA LA PEDICULOSIS

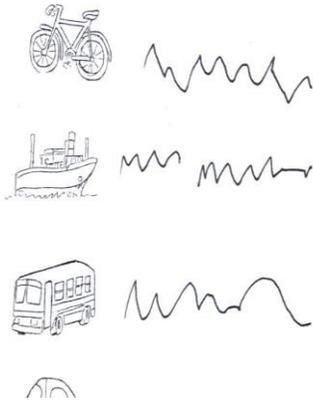


- 1) QUE NOS REVISEN LOS PAPÁS LA CABEZA
- 2) PONER LÍQUIDO PARA MATAR PIOJOS
- 3) QUE PASEN EL PEINE FINO
- 4) MAMÁ
- 5) PAPÁ
- 6) NO SE OLVIDEN OTRO DÍA
- 7) PONER OTRA VEZ EL LÍQUIDO

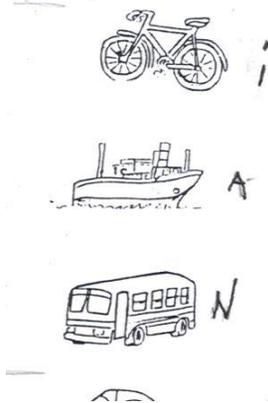
Lo que está a la derecha es lo que los chicos saben del lenguaje escrito, que no es poco, porque construyeron frases e indicaciones, como para que el que lo lea, sepa lo que hay que hacer. Del lado izquierdo, pueden ver que todavía no hay escritura convencional, son grafismos primitivos, se diferencian porque hay un piojo y un peine dibujados.

Los niños van avanzando y de los grafismos primitivos pasan a hacer escrituras, a veces de una sola letra. Con la influencia de la presión que tenga una escritura suficiente de letras para decir algo, hace que pongan escrituras hasta el final del reglón, las escrituras sin control de cantidad quieren decir que paran cuando termina la hoja. Esto se puede observar en las siguientes diapositivas.

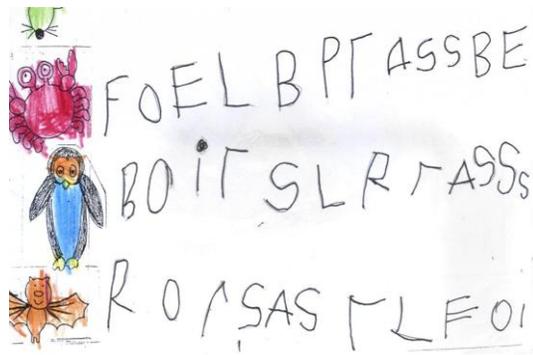
Grafismos primitivos



Escrituras unigráficas

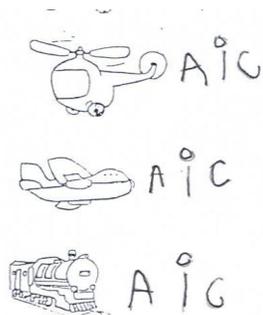


Escrituras sin control de cantidad

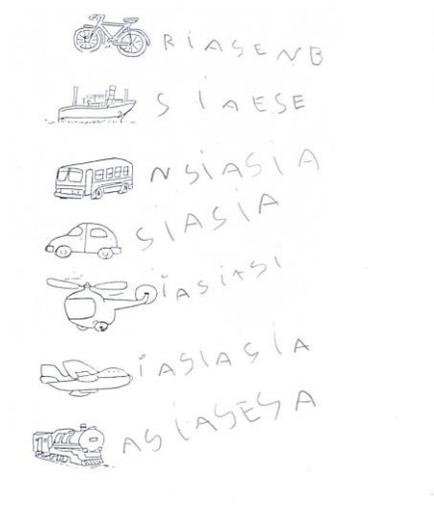


Esto a veces aparece y otras no, pero son escrituras donde los niños ya saben que por lo menos tienen que haber tres letras, que tienen que ser diferentes entre sí, pero todavía no saben que una palabra tiene que ser diferente a la otra, entonces pueden poner las mismas letras para diferentes palabras, y por eso las denominamos: **escrituras fijas**. Después, los niños pasan rápidamente en virtud de esa hipótesis de cantidad que construyen y formulan. Es decir, para decir las cosas distintas las escrituras tienen que ser diferentes, entonces comienzan a poner distintas frecuencias de letras para distintas palabras pero todavía siguen relacionando con la sonoridad del lenguaje.

Escrituras fijas



Escrituras diferenciadas



También, aparecen las estructuras diferenciadas y vamos a ver ejemplos de 4 niños, en los siguientes cuadros. Los 4 están en el mismo nivel, en el sentido de producir escrituras diferenciadas: que tengan variedad interna y entre una y otra. Antes de eso, hacíamos el siguiente ejercicio: yo les presentaba una imagen con muchos animales, y en un primer momento, escribía la palabra "jirafa" debajo de la imagen del burro, y les preguntaba si allí seguía diciendo jirafa, y muchos me respondían "no, ahora dice burro". Es decir, que el contexto decidía que lo que decía la palabra. Un año después, esto ya cambia y saben que dice lo mismo, pero todo eso es parte de una construcción.

ARIANA

LAORPA (gato)

IRAPA (paloma)

LAMAJA (mariposa)

NAOR (pez)

FEDERICO

FOOIFE (casa)

IOBFO (mariposa)

FOIFE (gato)

Patricia

OCA (gato)

JEP (mariposa)

GT5 (pez)

EBT (el gato bebe leche)

Antonio

FF (vaca)

FFE (elefante)

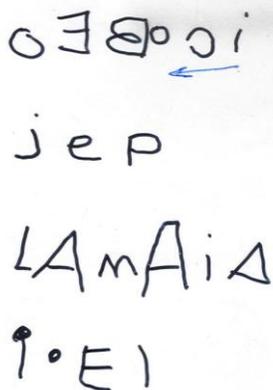
E (mosca)

FE (mariposa)

Imaginemos que estamos en una sala de jardín de 5 años, y están estos 4 niños juntos, y nosotros les decimos: “Bueno, cada uno como pueda escriba la palabra mariposa”. Es una situación ficticia, pero imaginemos que podría ser real. Entonces, yo tomé la escritura de mariposa de cada uno y las copie acá. Durante muchos años no sabíamos qué hacer con estos chicos, no sabíamos cómo hacerlos avanzar. El problema es que hay chicos que se instalan ahí y, como no presentan conflictos, perturbaciones, se pierde mucho tiempo y terminan distanciándose mucho de los compañeros que van avanzando, que descubrieron la relación con la sonoridad y la lectoescritura silábica. Hay una investigación, de Sofía Vernon, que nos ayudó a saber qué hacer con estos chicos.

Federico, Patricia, Ariana y Antonio ingresan a primer grado con escrituras diferenciadas.

Estas son sus producciones para la palabra “mariposa”.



The image shows four lines of handwritten text, each representing a different student's attempt to write the word 'mariposa'. The first line is 'oEBooi' with a blue arrow pointing to the 'o' at the end. The second line is 'jep'. The third line is 'LAmAid'. The fourth line is 'I•EI'.

Hemos cometido errores hasta encontrarnos con la investigación de Sofía Vernon. A partir de que sabíamos que eran chicos con estructuras diferenciadas, en el marco de nuestra investigación, lo que hacíamos era preguntarles: ¿Puede ser que “mariposa” se escriba de cuatro formas distintas? Los chicos dijeron: no. Entonces, ¿cómo podemos arreglarlo?, preguntábamos. Algunos decían: “Nosotros no sabemos escribir” o bien, “entonces debe ser como puso Ariana”. Otra situación muy frecuente era marcar la palabra: ma-ri-po-sa (separar en sílabas con las palmas) y preguntar: ¿cuántos golpes dieron?, cuatro, respondieron. Luego volver a preguntar: ¿cuántas letras tendrá?, cuatro, respondieron. Posteriormente, vamos a una situación de lectura en la que muestro la palabra mariposa con las ocho letras, obviamente. Entonces, ¿Qué hago? En las situaciones de lectura nosotros mostramos los textos tal cual son y tratamos que ellos vayan desentrañando por qué se escribe así.

¿Por qué es eso? Porque la hipótesis silábica es un error, es un error constructivo y sistemático por el que pasan todos los chicos durante el proceso de aprendizaje. ¿Qué tiene que hacer el maestro?

El maestro no puede enseñar un error, aunque sepa que es un error constructivo que todos los chicos cometen como parte del proceso, pero él no puede enseñarlo. Lo que puede hacer es permitir su aparición y trabajar por su superación. Permitir su aparición significa dejar que el chico escriba en el nivel en que está y facilitar que lo supere, ayudar a que siga avanzando.

La tesis de Sofía Vernon (1986), "La construcción de la correspondencia sonora en la escritura", investigó a niños que tenían escrituras diferenciadas y les pidió que escriban palabras, pero les dijo que escribieran letra por letra. Le dice: quiero que escribas mariposa pero escribí por parte, y cuando el chico contestaba cada parte, le va preguntando: "¿hasta ahí que dice?", hasta llegar al final de la palabra. La otra metodología que utilizó es dejar que el chico escriba y tapar todas las letras menos una, para volver a realizar la misma pregunta. Los dos métodos dieron los mismos resultados.

Ahora veamos los niveles de respuesta ¿cuál fue el primer nivel de respuesta? En el primer nivel los chicos consideran que en cada parte dice todo, y que en el todo también. Esto apareció en las dos situaciones que describimos recién.

Sub-nivel 1

Los niños consideran que cada parte representa el todo.

Frente a los diferentes fragmentos responden con la palabra completa.

LAMAIA" (Mariposa)

LXXXXX (las letras X reproducen el tapado): "Mariposa".

LAXXXX: "Mariposa".

LAMXXX: "Mariposa".

LAMAXX: "Mariposa".

A partir de esa intervención comenzó a manifestar incomodidad y no quiso seguir respondiendo. Era evidente que la situación resultaba perturbadora para ella, ya que estaba aceptando que escrituras distintas podían decir la misma palabra...

En el segundo nivel, los chicos empiezan a sentir molestia, ¿por qué? No se olviden que son chicos que tienen hipótesis de variedad entre una escritura y otra. Esa primera respuesta que dicen implica que están sosteniendo que dice lo mismo desde escrituras distintas, entonces, es una situación perturbadora. En ocasiones, los chicos se empiezan a incomodar en la tercera pregunta y no quieren seguir respondiendo. Fue evidente que esa situación era perturbadora por esa razón, entonces ¿porque hay un conflicto, una perturbación allí? Porque la primera respuesta que surge cuando el chico intenta decir cuál es el valor de las partes que pone, impulsado por la hipótesis de

cantidad, allí aparece la situación de que está contestando lo mismo pero en diferentes sentidos y esa situación lo incomoda.

Veamos el caso de la siguiente diapositiva.

Sub-nivel 2

Los niños intentan resolver el conflicto sin lograr tomar en consideración la linealidad del significante sonoro.

Algunos hacen recortes con variaciones cualitativas hasta que al final, cuando queda todo descubierto dicen la palabra completa:

LXXXXX: "Marí"
LAXXXX: "Marí"
LAMXXX: "Maré"
LAMAXX: "Maró"
LAMAIX: "Marú"
LAMAIA: "Mariposa".

Otros mencionan las letras que van agregando, eludiendo dar una respuesta.

El tercer nivel es muy importante porque precede a la hipótesis silábica, veamos la siguiente diapositiva:

Sub-nivel 3

El tercer sub-nivel es el más avanzado y precede inminentemente a la hipótesis silábica.

Los niños, en este caso, a medida que se van destapando letras, agregan sonoridad.

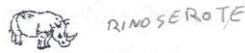
Un ejemplo interesante de respuesta de este tipo es el siguiente. A un niño se le solicita que escriba la palabra "lechuga", y él pone cinco letras (**AOMIO**). Cuando se le solicita interpretación de los distintos fragmentos responde:

AXXXX: "Lechu"
AOXXX: "Lechú"
AOMXX: "Le-chu-u"
AOMIX: "Le-chu-u-g"
AOMIO: "Lechuga".

¿Por qué me gusta esta investigación? Me gusta porque, primero: nos permitió saber cómo pensaba ese nene frente a su escritura, nos permitió intervenir con varios puntos. También me pareció importante porque Sofía sostiene en este trabajo, que ésta es la manera en que proceden esos nenes que de repente aparecen un día escribiendo de manera silábica y que no sabemos cómo llegaron y ella dice que son chicos que solos cuestionan su escritura. Me gusta porque hay chicos que solitos escriben, se quedan pensando y hay otros que no. Entonces, nos permite darnos cuenta y enfrentarlo a él con esa situación.

Quiero compartir algunos ejemplos, donde aparecen escrituras que no eran silábicas sino alfabéticas, aunque con muchos problemas, ya que las sílabas aparecen completas pero equivocadas. A partir de estas y otras situaciones, se tuvo que elaborar claves de corrección para evaluar. Y también, tuvimos la suerte de tener colegas que siguen investigando, ya que parece que el pasaje de las estructuras silábicas a las alfabéticas, no es tan idílico como creíamos.

Agustina



Brisa



Francisco



Estas son las preguntas que yo hago: ¿Se trata de escrituras alfabéticas – patológicas - que presentan inversiones, sustituciones, agregados y omisiones (cuyos autores son habitualmente diagnosticados como «disléxicos»)? ó ¿Corresponden a una manifestación del pasaje de las escrituras silábicas a las alfabéticas?

Veamos algunas investigaciones que apoyan la segunda alternativa, como las de Graciela Quinteros³, Emilia Ferreiro⁴ y Celia Zamudio⁵. La investigación de Quinteros me resultó muy interesante, ella sostiene que:

- El período silábico-alfabético se constituye como un momento en donde los niños representan la sílaba como un conjunto de partes.
- El niño reemplaza el esquema *una letra por sílaba* por otro que consiste en *dos letras por sílaba*: una consonante y una vocal.
- “La transformación de sus esquemas silábicos les permite admitir la presencia de aspectos consonánticos por una certeza que surge de un *patrón gráfico* más que por una habilidad de segmentar referida al análisis de la sílaba oral”.

Claudia Molinari y Emilia Ferreiro, exponen un planteo interesante vinculado con identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. (2007).

- En ese trabajo comentan que muchos niños con escritura silábica suelen usar a veces la consonante y otras veces la vocal cuando reiteran la escritura de la misma palabra. Llamamos a esta cuestión “alternancia grafofónica”.
- En otro texto, Ferreiro (2009) retoma este tema y menciona algunas escrituras que presentan lo que ella denomina “desorden con pertinencia”.

Muy interesante fue lo que hizo Celia Zamudio, quien entrevistó niños que escribían alfabéticamente pero omitían consonantes en la escritura de las sílabas complejas. En las entrevistas propuso cuatro tareas:

- Escribir.
- Segmentar oralmente.
- Ordenar las letras efectivamente pertenecientes a las palabras.
- Segmentar oralmente.

Quiero comentar con ustedes el caso de Joaquín, un niño que empezó el primer grado escribiendo de esta manera (primera diapositiva) y empezó el segundo grado escribiendo de la siguiente manera (segunda diapositiva):

³ QUINTEROS, GRACIELA (1997). “El uso y función de las letras en el período pre-alfabético”.

⁴ EMILIA FERREIRO (2009). “La desestabilización de las escrituras silábicas: Alternancias y desorden con pertinencia”.

⁵ CELIA ZAMUDIO (2008). “Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos”.

Joaquín, comienzo de primer grado



Secuencia para trabajar con niños con escritura B1
Joaquín, siete años, comienzo de su segundo grado

2) ESCRIBAN LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES:



Es así que Joaquín, se encontraba muy lejos de sus compañeros del segundo grado, y no podía leer. Entonces, con apoyo de la dirección de la escuela, se realizaron experiencias con él durante un tiempo determinado. La maestra realiza actividades, como la que se presenta a continuación⁶:

Primer día:

La maestra escribe en el pizarrón este conjunto de letras desordenadas:

A N
 G O
C J
 E R

Luego dice a sus alumnos:

- Vamos a hacer un juego. Mujeres contra varones. Van a ir pasando de a uno y nadie puede decir en voz alta lo que está pensando. Si alguno habla mientras un compañero está en el pizarrón, a su equipo se le baja un punto. Con todas estas letras se puede formar el nombre de un animal que vive en las playas y tiene pinzas.

Todos comienzan a gritar con entusiasmo "¡Cangrejo!".

La docente pide a Joaquín que pase al pizarrón. Como se trata de un juego, él pasa sonriendo.

- Vas a ir escribiendo "cangrejo" y, a medida que vayas usando las letras, las vas tachando.

Joaquín comienza a colocar las letras CA. Se le recuerda que vaya tachando aquellas que vaya usando.

Termina este primer intento así:

CAGEJO

6 KAUFMAN, ANA MARÍA. "El desafío de evaluar. Proceso de lectura y escritura", 2012.

Maestra: ¿Ya está?

Joaquín: ¡¡¡Sí!!!

M: A ver, ¿lo lees?

J: Can (señala CA), gre (señala GE), jo (señala JO).

M: 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

M: Vamos a pensar juntos. Este pedacito de palabra dice bien: jo. Lo vamos a tapar para no confundimos. En el primer pedacito (sin señalar a cuál se refiere) todavía no dice "can". Fijate si te sirve alguna de las que te sobraban y arreglala.

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

CANGERJO.

J: (Contento) ¡Ahora sí!

M: 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.

J: ¿Entonces va así? (escribe GRE).

M: Sí, así va para que diga "cangrejo".

Analicemos cada uno de los intentos:

1º) CAGEJO: arma la palabra con patrón gráfico consonante-vocal (CV).

2º) CAGEJONR: Agrega al final de la serie las que sobraron.

3º) CANGERJO: Intercala las letras correctas al final de cada una de las sílabas. De este modo, resuelve bien la sílaba "can" (CVC) pero no así "gre".

Podemos advertir un avance en el sentido de que intercala las letras dentro de la palabra pero no puede romper el patrón CV (en la sílaba escrita GE) y coloca la R después de la vocal.

4º) CANGREJO: Esta escritura lo dejó perplejo y la puso por ser la única posibilidad que quedaba, pero no la entendió.

Días subsiguientes:

La maestra reitera este juego en varias ocasiones con toda la clase. Van pasando niñas y niños y se van anotando los puntos. Se proponen las palabras en función de quién está en el pizarrón, incluyendo cuestiones ortográficas para los que están más avanzados.

Una semana después:

Propone al grupo una variante del juego. Coloca en forma desordenada las sílabas BUR, JA y BRU e invita a Joaquín a pasar al pizarrón:

M: 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, vas a tener que fijarte 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 y la tacha, a continuación escribe JA y también la tacha. Queda BRUJA.

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

J: ¿No ves que dice "buuur"? ¡Tiene que empezar con "brrrru"!

A continuación la maestra propone realizar una tarea por parejas. Les entrega letras móviles (M, D, A, R, G, E, S, O, E y N).

M: Tienen que armar la palabra DRAGONES pero presten mucha atención porque hice trampa y les di letras de más.

M S D
 G O
 N E
R A E

Se acerca a la mesa en la que Joaquín está trabajando con Violeta.

Joaquín dice: "Draaaa". Rápidamente y sin dudar arma DRAGONES autodictándose de manera silábica.

Violeta asiente con la cabeza.

Mientras los demás siguen trabajando, la maestra se acerca a la mesa de ellos y les dice:

M: Ahora le voy a dictar una palabra a cada uno. Empieza Joaquín. Vas a escribir NEGRO, y no te tiene que faltar ninguna letra y tienen que estar bien ordenadas.

Su primer intento fue NEGORO.

Violeta: Ahí sobra una letra.

Joaquín piensa y en esta ocasión escribe: NERO. Mira insatisfecho su producción e intercala la G, la escritura queda: NERGO.

Violeta mira a la maestra.

M: Hay que arreglar el último pedacito para que diga "negro".

J: ¿La gro? No sé cuál es la "gro".

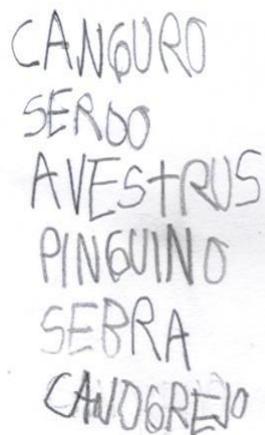
M: ¿Si te escribo "ogro" te servirá?

J: ¡Claro, está la "gro"!

La maestra escribe OGRO. Joaquín, sonriendo, pone NEGRO Por último le dicta "gris". El niño la escribe correctamente, rápido y seguro.

Trabajando de esta manera, 20 días después, vemos estos resultados. Y lo que es más interesante, es que nos dimos cuenta de que Joaquín no podía segmentar más allá de las sílabas, las palabras. Después de un tiempo de este tipo de trabajo, donde se lo enfrentó con la escritura -no se le enseñó- él empezó a fonetizar sólo.

Veinte días después:



CANGURO
SERBO
AVESTRUS
PINGUINO
SEBRA
CAUDOREJO

(Se presentó un video de Joaquín)

Nosotros consideramos que la posibilidad de fonetizar aparece cuando el niño ha descubierto las características alfabéticas del sistema, es una consecuencia de eso y lo va a descubrir después de pelearse, así como peleaba con la escritura silábica, tiene que volver a pelearse con las palabras cuando aparecen esas sílabas complejas. Les aclaro que nadie le enseñó a Joaquín a fonetizar, nunca se trabajó eso y él llegó solo a esa posibilidad. Los adultos analfabetos no pueden fonetizar, llegan hasta las sílabas. Esa imposibilidad de fonetizar es consecuencia de la incomprensión de las características alfabéticas.

Vamos a continuar con las “situaciones de escritura a través del maestro”, y en cada una de las situaciones vamos a reflexionar acerca de: ¿qué tengo que enseñar? y ¿cómo puedo saber si mis alumnos están aprendiendo?

Por un lado, tengo que enseñar a escribir diferentes tipos de texto, con propósitos claros y destinatarios reales, y entonces puedo saber si aprenden, si pueden escribir noticias para informar sobre experiencias personales, si escriben cuentos, instructivos, noticias, listas ¿Cuándo sirven estas situaciones? Les voy a mostrar, porque la situación de escritura a través del maestro puede ser más rica o menos rica. Es decir, si el niño dicta y el maestro pone lo que el niño dijo y ahí termina la situación, el niño no sabe más de lo que sabía al comienzo. Si el chico dicta y el maestro va corrigiendo lo que ellos dicen mal, tampoco les sirve mucho. Si después lee lo que escribió, no es la situación donde él se entere de lo que él puso y como puede mejorarlo. Entonces, voy a mostrarles el registro de una maestra, en el marco de un proyecto donde iban a hacer un libro con sus versiones sobre algunos cuentos, también con un casete viajero, con los sonidos para los cuentos. Entonces, este es un fragmento del cuento de “Los Tres Chanchitos”.

PROYECTO: TE CUENTO UN CUENTO

Texto original:

“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 y, después, se hizo su cabaña.

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

**COORDINADORA: CLAUDIA MOLINARI
DOCENTE: GRACIELA BRENA
ESCUELA: JOAQUÍN V. GONZÁLEZ**

D: Así como lo dijeron ustedes, ¿los padres se darán cuenta de que este lobo es malo y quiere atrapar a los chanchitos?

Varios: ¡¡No!!

D: ¿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?

Juan Pablo: Podemos decir “el momento del día puede ser oscuro...”.

Esteban: “Y brillan dos ojos”...

D: Si está tan oscuro... ¿cómo sabemos que son ojos?

Facundo: No. “Brillan dos redondeles”, no sabemos si son ojos.

Lucía: Sí, “como estrellas”.

D: ¿Les parece que dirá así, “dos redondeles”, en un libro de cuentos?

¿Cómo les parece que diría en un libro?

Lautaro: “Redondeles” no, “dos círculos brillantes como el oro”...

Lucía: “Como el oro” no, “como estrellas”.

Lautaro: No, “como el oro”, porque son amarillos.

D: ¿Qué les parece? ¿Están de acuerdo?

Varios: Sí, “como el oro” es mejor porque se ven amarillos.

D: ¿Y dónde les parece que pueden aparecer esos círculos brillantes?

Fede: Entre las hojas, detrás de un árbol.

D: ¿Y se imaginan cómo sería ese árbol?

Fede: Sí, grande y tupido.

D: ¿Y qué quiere decir “tupido”? ¿Todos saben qué significa?

Grupo: (Se ríen. Les resulta gracioso cómo suena la palabra y la repiten).

D: Fede, ¿qué quiere decir “tupido”? Contáanos...

Fede: Que tiene muchas hojas, que está lleno de hojas.

D: (Retoma desde el principio para poder avanzar en la situación. Escribe “entre las hojas, detrás de un árbol grande y tupido”).

Facu: Y de ahí sí tiene que aparecer el lobo...

D: ¿Y cómo les parece que tendría que aparecer para que tenga suspenso ese momento... para que dé miedo...

Florencia: Empieza a aparecer en puntas de pie...

Facu: Y aparece el lobo... ahora sí lo tenemos que decir...

Veamos entonces, ¿Qué tengo que enseñar? Tengo que enseñar a usar diferentes recursos discursivos, tomando en consideración al lector, para organizar los textos que escriben. Y, ¿cómo puedo saber si mis alumnos están aprendiendo? Si planifican tomando decisiones sobre algunos aspectos discursivos, tales como: quién será el enunciador en función del propósito y el efecto que se quiera lograr o qué expresiones usar y cómo presentar la información tomando en consideración al lector; si revisan y resuelven algunos aspectos textuales como, por ejemplo: problemas de cohesión del texto, tales como repeticiones, ambigüedades, etc. ¿Cómo puede saber el chico? El maestro tiene que releer lo que él dijo. Les muestro un ejemplo:

En el primer grado de una escuela muy pobre, querían una biblioteca y decidieron pedir libros a la gente. Lo que sugirieron fue hacer un cartel para poner en la puerta de la escuela, entonces la maestra les pregunto: ¿cómo quieren que pongamos? y uno dijo: los chicos del primero necesitan libros. Y, otro dijo: no, mejor, los chicos del primero necesitamos libros. La maestra intervino y pensaron juntos de qué modo lograrían más efecto en las personas, y decidieron escribir en primera persona, ya que esto involucraría más al lector.

**NOSOTROS, LOS CHICOS DE PRIMERO,
NECESITAMOS LIBROS
PARA NUESTRA BIBLIOTECA DEL AULA.
POR FAVOR, SI LES SOBRA ALGUNO, TRÁIGANLO.
MUCHAS GRACIAS**

Ahora vamos a pasar a un punto muy interesante, la “Lectura por sí mismo”. ¿Cómo hace un niño para aprender a leer leyendo si todavía no “sabe leer”? Lo hace usando las mismas estrategias básicas de los lectores expertos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto. Es importante tener en cuenta que las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos siempre –pero siempre– presentan la escritura de manera contextualizada, es decir, acompañada por: un contexto material, que pueden ser fotos, imágenes, envases, etc. y/o, un contexto verbal que es proporcionado por el docente, ya que no tiene sentido decir las letras fonéticamente o silábicamente, y no entender lo que se dice, es mejor mostrar la palabra y dar un contexto para que el chico vincule y le dé sentido.

¿Qué tengo que enseñar? Además de relacionar a un contexto material, sería enseñar a anticipar el significado de un texto coordinando la escritura con datos del contexto material (imágenes o características del portador). ¿Cómo puedo saber si mis alumnos están aprendiendo? Si acuden al portador adecuado según el propósito de la lectura, basándose en sus características materiales; si localizan información específica sobre la base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que le sirvan de indicadores; si anticipan el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los portadores; si coordinan su anticipación basada en la imagen con su conocimiento de algunas letras que son tomadas como índices y/o la extensión de la escritura que acompaña la ilustración.

¿Qué tengo que enseñar? A interpretar las partes de un texto breve cuyo contenido global conocen. ¿Cómo puedo saber si mis alumnos están aprendiendo? Si utilizan índices para decidir dónde dice algo, como: letras conocidas y/o longitud de la escritura; si logran identificar escrituras,

por ejemplo: un fragmento de una canción conocida, diferentes palabras en el título de un libro o diferentes títulos que compartan un fragmento.

Una situación bastante paradigmática que ya tiene muchos años, en un aula, los chicos no se ponían de acuerdo sobre qué cuento les iba a leer la maestra. Entonces había hecho un cartel que estaba dentro de la clase, y les pregunta: ¿Qué cuento tengo que leerles hoy? Todos se pararon y fueron hasta el afiche, y uno dijo: lunes, martes, miércoles, jueves, y era jueves. Uno dijo, con la “E”, y otro dijo: “El principito”. No, dijo otro, porque no está. Otro dijo, entonces es “El traje del Emperador”. Ellos sabían cuales eran los cinco títulos que habían elegido y tenían que decidir cuál era. Entonces, se pusieron de acuerdo y fueron a buscar el libro a la biblioteca.

<u>CUENTOS DE LA SEMANA</u>	
LUNES	EL PRINCIPITO
MARTES	CENICIENTA
MIÉRCOLES	LOS TRES CERDITOS
JUEVES	EL TRAJE DEL EMPERADOR
VIERNES	LA BELLA DURMIENTE

Una persona que observaba la actividad, directora de un jardín, dijo que eso era adivinanza y no lectura. Creo que depende de qué entendamos por leer vamos a considerar que eso es lectura o no es lectura. Para mí la prueba más patente de que eso es lectura, es que ninguno podía habernos engañado por ser analfabetos, es decir ellos leyeron a su manera ese cartel y supieron que ese era el título y ningún adulto podía haber refutado porque ellos ya estaban identificando a su manera que habían leído ese cartel. Por esto me parece importante generar situaciones de lectura por sí mismo, ya que los chicos con escritura silábica y sin lectura convencional, aprenden a leer leyendo.

Finalmente llegamos al comienzo, y para esto les traje tres fragmentos de un libro del escritor Alberto Manguel, quien fue lector de Jorge Luis Borges. Lector, no de leer sus textos, sino de leerle textos a Borges. Este libro se llama “Historia de la lectura”⁷ y es maravilloso.

- Leer es comprender un texto, para lo cual se aplican estrategias lectoras tales como jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, etc.
- El niño pequeño, que todavía no domina el sistema de escritura, puede conectarse con y apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del otro.
- Participando de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas aunque, lógicamente, no estará avanzando en su conocimiento del sistema de escritura porque no es ése el objetivo de esta situación.

UNA HISTORIA DE LA LECTURA

ALBERTO MANGUEL

“Leer en voz alta a aquel escritor ciego era una experiencia curiosa porque, si bien yo me sentía, con algún esfuerzo, en control del tono y el ritmo de la lectura, era sin embargo Borges, el oyente, quien se convertía en amo del texto. (...) Borges elegía el libro, Borges hacía que me detuviera o me pedía que continuara, Borges me interrumpía para hacer un comentario, Borges permitía que las palabras llegaran hasta él. Yo era invisible.” (Manguel, pp:33)

El recordaba que tenía una niñera, una nana que lo leía mucho a él cuando era chiquito.

⁷ MENGUEL, ALBERTO. “Historia de la lectura”. Alianza Editorial, 2005.

“A veces su voz me dormía; otras, por el contrario, la emoción me enardecía y le suplicaba que se apresurara para averiguar, más rápido de lo que el autor habría querido, qué ocurría en el cuento. Pero la mayor parte del tiempo me limitaba a disfrutar con la voluptuosa sensación de dejarme llevar por las palabras y sentía, de una manera muy física, que estaba viajando de verdad a algún lugar maravillosamente distante, un lugar que apenas me atrevía a vislumbrar en la última y secreta página del libro.”

(Manguel, op.cit., pp:123)

Para terminar, comenta que cuando era chico tenía un primo o amigo, con el que se leían textos, y dice:

“Más adelante, a los nueve o diez años, el director de mi escuela me dijo que solo los niños pequeños pedían que les leyeran. Le creí y renuncié a hacerlo, en parte porque me proporcionaba un placer inmenso, y a esa altura estaba dispuesto a creer que cualquier cosa que diera placer tenía algo de malsano. Tuvo que pasar mucho tiempo, hasta un verano en que mi amigo y yo decidimos leernos mutuamente ‘La leyenda dorada’, para que yo pudiera recuperar aquel deleite de la lectura, que llevaba tanto tiempo perdido.”

(Manguel, op.cit. pp:124)

Les presento esto para que ustedes sepan sobre las cuatro situaciones didácticas fundamentales que se dan a lo largo de toda la escolaridad. Hay una tendencia muy fuerte a leer a los niños mientras ellos no sepan hacerlo por sí mismos, y cuando pueden hacerlo ya no leen más. Es muy importante leerles mucho y leerles bien. Yo soy una convencida de que en los institutos de formación docente, tendría que haber una materia de lectura en voz alta, que capacitaran a los maestros para leer muy bien y eso no sucede.

Termino con lo siguiente: un profesor de secundaria vino a una reunión que yo tenía con otros profesores y dijo: estoy volando en esta reunión porque estoy mal, y no sé si voy a seguir trabajando aquí. Yo amo la literatura, soy muy lector y siento que no puedo hacer nada con esos chicos. Lo que yo siento es que llevo los libros que me gustan y uno lee más que otros, otros no me escuchan. Yo, le contesto: "Lee, vos". Y, él me dijo: entonces, si yo leo ¿cómo ellos van a aprender a leer? Y le dije y bueno, primero lee vos, cuando ellos estén atrapados por la lectura, ahí cuando tengan que leer en voz alta. En síntesis, aprender a leer y leer para otros, aprenden los que escuchan y aprende uno.

2da. Conferencia de Ana María Kaufman: “El desafío de evaluar procesos de Lectura y Escritura en los primeros años de la educación escolar básica”

El proyecto “Escuelas para el futuro”, es un proyecto de investigación-acción, coordinado por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Se desarrolló inicialmente en tres instituciones escolares a las que concurrían niños pertenecientes a sectores desfavorecidos. Luego se agregaron otras tres escuelas privadas con población de clase media. Actualmente continúa de manera autogestionada. Los objetivos fueron:

- Evaluar las prácticas de lectura y escritura de los alumnos así como también sus posibilidades de reflexión sobre la lengua a lo largo de EPB con instrumentos que sean coherentes con una modalidad de enseñanza que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo.
- Vincular estrechamente la evaluación con la enseñanza.

El punto de partida para apreciar cómo progresa el niño en sus prácticas de escritura y lectura consiste en comprender que **no resulta provechosa** una situación en la que el alumno escriba o lea palabras en primer grado, oraciones en segundo y textos en tercero. ¿Por qué? Porque la capacidad para leer palabras no es predictiva de que ese niño pueda después leer textos poniendo en juego estrategias que no son demandadas por la tarea anterior. Entonces, nos interesa ver cómo leen y escriben palabras y textos a lo largo de todo el ciclo. Para ello nos proponemos establecer ciertos patrones que nos permitan fijar expectativas mínimas de logro para los tres primeros años de la escolaridad primaria.

Se aprende a leer leyendo
y a escribir escribiendo



- **LEER:** CONSTRUIR EL SENTIDO DE UN TEXTO
- **ESCRIBIR:** PRODUCIR UN TEXTO ESCRITO

Retomamos la pregunta realizada por el docente: ¿Cómo hago cuando llego a fin de año y tengo algunos chicos que están muy distantes de los otros? ¿Cómo es el instrumento que les voy a presentar? Una, le tomamos a primero, segundo y tercero. Y otra diferente, pero la misma, tomamos a cuarto, a quinto y a sexto. Es la misma prueba pero con expectativas de logro diferentes. La del primer ciclo contempla lectura y escritura, mientras que la del segundo ciclo incluye, además, reflexión y sistematización sobre la lengua. En la evaluación, sólo tomamos en consideración las situaciones de lectura y escritura por sí mismo, no tenemos información muy certera acerca de cómo va procesando el niño las situaciones de lectura y escritura a través del maestro. No quisimos incluir en la evaluación, entonces solo propusimos tareas que el niño realiza por sí mismo.

**EN ESTA PROPUESTA SE EVALÚAN
SOLAMENTE LAS SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA
POR SÍ MISMO**

EL NIÑO ESCRIBE	EL NIÑO LEE
Por sí mismo	Por sí mismo
A través del maestro	A través del maestro

Entonces hay una parte que se refiere a qué conocimientos tiene el niño sobre el sistema de escritura. En el cuadro siguiente, pueden ver una síntesis de la evaluación en términos del sistema de escritura. En la columna de la izquierda se ubican las tareas que les pedimos que realicen; en el medio, los aspectos que queremos evaluar; y, en la columna de la derecha, quienes son los participantes.

TAREAS	ASPECTOS A EVALUAR	PARTICIPANTES
Escritura del nombre	Conocimiento de la escritura convencional del nombre propio	Todos los alumnos
Escritura de palabras	Nivel de conocimiento de las características alfabéticas del sistema de escritura	Todos los alumnos
Copia de un texto continuo	Uso de cursiva y características ortográficas: puntuación y separación entre palabras	Alumnos con escritura legible
Dictado	Características ortográficas: ortografía literal y uso de mayúsculas	Alumnos de 3er. grado

¿Por qué nos interesa el conocimiento del nombre propio? Creemos que es una pieza de la escritura que el niño debe conocer, porque le permite comprender, primero, que las mismas letras en el mismo orden siempre van a decir lo mismo. Este es un dato que los pequeños no saben desde el comienzo y lo aprenden cuando se ponen en contacto con el mundo letrado. Segundo, adquirir un repertorio de letras convencionales que usará para escribir de diferentes maneras a medida que avance en sus conceptualizaciones. Tercero, comenzar a enfrentar conflictos cognitivos cuando intenta comprender el fundamento que subyace a esa secuencia estable de letras. Esos conflictos son positivos e implican que una información que hasta determinado momento era fácil se convierte en perturbadora cuando el niño la interroga.

Nosotros estamos acostumbrados, en el conductismo, a pensar que las cosas son difíciles hasta que uno machaca, machaca y machaca, y entonces pasan a ser fáciles. Aquí estoy diciendo que una escritura, cuando el niño aprende un patrón aprende a escribir su nombre, después le puede costar reemplazar, le puede costar recordar cuántas son y dónde van, pero una vez que lo aprendió, esa pieza de escritura es la más fácil para él. Supónganse que ese niño aún no relaciona la escritura con la sonoridad del lenguaje o recién empieza a relacionar y pronuncia su nombre. Y esa pieza de escritura que era fácil, se torna difícil, porque llega otro esquema de asimilación que entra en conflicto. Es decir, cuando llega el momento en que acceden a la hipótesis silábica, la misma escritura se torna difícil ya que no se ajusta a la idea de que la cantidad de letras debe coincidir con la

cantidad de sílabas que contiene el nombre y esa dificultad provoca la sensación de que hay que moverse de ese lugar y seguir pensando para entender.

Veamos entonces las claves de corrección, estamos trabajando en encontrar tres categorías de respuesta. Para el maestro esto es importante, en el sentido de saber qué evaluamos, qué cosas se pueden dar, qué cosas se tienen que seguir trabajando. Entonces, con el nombre sería:

Claves de corrección: ESCRITURA DEL NOMBRE

A	Escribe correctamente el nombre. (No se consideran las tildes.)
B	Escribe con omisiones, sustituciones o alteración del orden de las letras.
C	Escribe de manera no reconocible.
NRT	No realiza la tarea.

El segundo ítem era la escritura de palabras, y aquí están las claves que vimos hoy. Como pueden ver, en “C” están todas las escrituras que no relacionan con la sonoridad. En “B” están todas las escrituras que se relacionan con la sonoridad pero no son todavía alfabéticas y, en “A” están las escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional, aunque no respeten las convenciones ortográficas. Acuérdense que este ítem está pensado sólo para evaluar cuestiones alfabéticas.

Claves de corrección: ESCRITURA DE PALABRAS

A	Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional aunque no respeten las convenciones ortográficas. (Por ejemplo: <i>ARANIA</i> , <i>PERO</i> , <i>RINOSERONTE</i> para “araña, perro, rinoceronte”).
B	1. Escrituras cuasi alfabéticas que: - omiten, agregan alguna letra o alteran el orden en sílabas complejas (Ej: <i>AVESTUZ</i> para “avestruz”, <i>SEREDO</i> para “cerdo”, <i>CANGERJO</i> para “cangrejo”); - sustituyen algunas letras (Ej: <i>OLMIGA</i> para “hormiga”); - ubican las letras adecuadas pero en posiciones incorrectas. (Ej: <i>AVINO</i> para “avión”, <i>BUOR</i> para “burro”).
	2. Escrituras silábico-alfabéticas: predomina el esquema silábico pero ya aparecen algunas sílabas representadas con las letras que efectivamente las integran.
	3. Escrituras silábicas con valor sonoro convencional
	4. Escrituras silábico-iniciales
C	1. Escrituras diferenciadas
	2. Grafismos primitivos, escrituras sin control de cantidad, unigráficas o fijas.
NRT	No realiza la tarea.

Vamos al siguiente ítem, que se trabajó por primera vez San Pablo, Brasil, y a mí me pareció muy bueno que lo hagamos en Argentina y consiste en lo siguiente.

Copia de un texto continuo

3) EN ESTA TAREA, LA COMPUTADORA TENÍA UN PROBLEMA Y ESCRIBIÓ TODO JUNTO. COPIEN EL TEXTO ABAJO, SEPAREN LAS PALABRAS Y COLOQUEN LA PUNTUACIÓN CORRESPONDIENTE.

Si escriben en cursiva, recuerden colocar las mayúsculas donde corresponda.

**JUGUEMOS EN EL BOSQUE MIENTRAS EL BONO ESTÁ LOBO ESTÁS ME ESTOY
PONIENDO LOS PANTALONES**

4) IMAGINEN QUE SON ESCRITORES Y QUE TIENEN QUE ESCRIBIR EL CUENTO DE LOS TRES CERDITOS PARA QUE LO LEAN CHICOS QUE TODAVÍA NO LO CONOCEN.

En esta situación tuvimos diferentes ejemplos y estas son las categorías de respuestas:

3a – Tipo de letra

A	Copia el texto utilizando cursiva.
B	Copia el texto mezclando cursiva e imprenta o el trazado de la letra presenta dificultades.
C	Copia el texto sin utilizar cursiva.
NRT	No realiza la tarea.

3b: 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.

3c: Análisis del uso de puntuación

A	Usa signos de puntuación convencionalmente o comete un error. (Una marca omitida o usada incorrectamente).
B	1.- Separa diferentes partes del texto: parlamentos o marcas para la pregunta. (Pueden utilizar marcas convencionales o no convencionales).
	2.- Incluye algunas marcas arbitrariamente o con criterios no convencionales. (Al final de renglón, entre palabras, etcétera).
C	No utiliza signos de puntuación o solamente coloca el punto final.
NRT	No realiza la tarea.

Ahora vamos a ver qué pasa con las famosas *expectativas mínimas de logro*, el que da más de eso bienvenido sea, pero nosotros los maestros vamos a atender cuáles son las mínimas expectativas. Aquí estamos viendo las expectativas mínimas de logro por el uso del sistema de escritura, con su conocimiento del sistema de escritura. Entonces, fíjense, también están organizadas las expectativas por grado.

EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE LOGRO

Si comienza primer grado	La expectativa mínima es que lo termine
<ul style="list-style-type: none"> • produciendo escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad... 	<ul style="list-style-type: none"> • comprendiendo esa relación, es decir, que escriba de manera silábica usando alguna de las letras pertenecientes a las sílabas (escritura silábica con valor sonoro convencional).
<ul style="list-style-type: none"> • escribiendo de manera silábica... 	<ul style="list-style-type: none"> • produciendo escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o con separaciones incorrectas.
<ul style="list-style-type: none"> • escribiendo de manera alfabética.. 	<ul style="list-style-type: none"> • incluyendo algunas convenciones ortográficas

Aquí yo estoy poniendo “si el niño comienza así...es esperable que termine así”. Esto no está pensado niño por niño pero de alguna manera nos va dando un piso por grado. Si esto se cumple yo no tengo por qué tener en segundo grado chicos que escriban menos que esto. Es decir, si mi expectativa mínima es que terminen el primero con escritura silábica, aquí, no es posible esperar que en segundo tengan escrituras que no se relacionan con la sonoridad. Entonces, esto también me determina qué pasa con el tercero, donde ya deberíamos tener como límite la escritura alfabética, y eso implica trabajar las convenciones ortográficas.

Las expectativas mínimas de logro tienen dos objetivos: primero, que a los niños no se les exija más de lo que pueden dar, es decir, que tengan en cuenta el bagaje con el que llegan a la clase. Segundo, que los niños no sean abandonados y que sigan pasando de grado, sin saber, sin comprender la escritura, sino que sean acompañados en el proceso, para lograr un mínimo avance. Entonces, esto sería un esquema general lo cual implica que los niños deben terminar el tercero trabajando convenciones ortográficas.

Si comienza segundo grado	La expectativa mínima es que lo termine
<ul style="list-style-type: none"> • escribiendo de manera silábica... 	<ul style="list-style-type: none"> • produciendo escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o con separaciones incorrectas.
<ul style="list-style-type: none"> • escribiendo de manera alfabética... 	<ul style="list-style-type: none"> • incluyendo algunas convenciones ortográficas.

Si comienza tercer grado	La expectativa mínima es que lo termine
<ul style="list-style-type: none"> • escribiendo de manera alfabética... 	<ul style="list-style-type: none"> • incluyendo algunas convenciones ortográficas.

Nosotros tomamos la misma evaluación al comienzo y al final del año, no damos devolución. Les explicamos a los chicos que es una evaluación sólo para que las maestras sepamos qué enseñarles y cómo enseñarles. Entonces a fin de año, se realiza la devolución de lo que hizo, se comparte con los padres el avance logrado durante el año.

SISTEMA DE ESCRITURA 1º y 2º grado

Escuela:
Año:

Fecha evaluación:
Maestro:

Nombre del alumno	1 Nombre	2 Palabras	3- Copia de texto continuo		
			a) Cursiva	b) Separac	c) Puntuac.
Tomás					
Bárbara					
Jukas					
Araceli					
Ramiro					
Aldo					
Nerea					
Milagros					
Diego					

Vamos entonces a la lectura por sí mismos. El primer ítem es lectura de palabras con imágenes ¿Qué es lo que queremos evaluar? Queremos evaluar cuáles son las estrategias lectoras utilizan para descifrar palabras escritas, es decir, cómo coordinan datos de la escritura con el contexto gráfico.

TAREAS	ASPECTOS A EVALUAR	PARTICIPANTES
1) Lectura de palabras con imágenes	Estrategias lectoras para identificar palabras escritas: coordinación de datos de la escritura con el contexto gráfico.	Todos
2) Lectura de títulos con imágenes	Estrategias lectoras para identificar títulos escritos: coordinación de datos de la escritura con el contexto gráfico.	Todos
3) Lectura de frases	Estrategias lectoras para identificar frases escritas: coordinación de datos de los fragmentos con el título del cuento conocido.	Alumnos que respondieron correctamente el ítem 2)
4) Lectura de un texto breve	Estrategias lectoras: <ul style="list-style-type: none"> localizar información explícita, descubrir correferencias. 	Alumnos que leen convencionalmente
5) Lectura de un texto más extenso	Estrategias lectoras: <ul style="list-style-type: none"> localizar información explícita, descubrir correferencias, efectuar inferencias. 	Alumnos que leen convencionalmente

Veamos ejemplos de pruebas con las claves de corrección:

LECTURA

1) UNIR CON FLECHAS LAS IMÁGENES CON LOS NOMBRES CORRESPONDIENTES.

FANTASMA	
REGADERA	
RELOJ	
CASTILLO	
ANTEOJOS	
JAULA	
HELICÓPTERO	

A	Unen todas las imágenes con los nombres correspondientes.
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>
NRT	No realizan la tarea

2) UNIR CON FLECHAS LAS ILUSTRACIONES Y LOS TÍTULOS DE LOS CUENTOS CORRESPONDIENTES.



CAPERUCITA ROJA



LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE



PINOCHO



LA CENICIENTA

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

La siguiente tarea realizan quienes hicieron bien la anterior, los que hicieron mal la anterior ya no pasan a esta. Entonces acá tenemos:

UNIR CON FLECHAS LOS TÍTULOS Y LAS PISTAS QUE CORRESPONDAN

CAPERUCITA ROJA

**ERA DE MADERA Y CUANDO MENTÍA LE
CRECÍA LA NARIZ.**

**LA BELLA DURMIENTE
DEL BOSQUE**

**EL PRÍNCIPE RECOGIÓ EL ZAPATITO EN
LA ESCALERA.**

PINOCHO

**EL PRÍNCIPE LA DESPERTÓ CON UN BESO
Y LA RESCATÓ DE SU LARGO SUEÑO.**

LA CENICIENTA

LECTURA DE FRASES

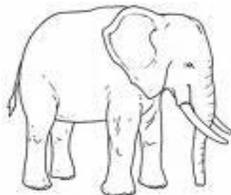
A	Unen los tres títulos con las pistas correspondientes.
B	Unen al menos dos títulos con las pistas correspondientes.
C	No unen ningún título con la pista correspondiente o solo uno.
NRT	No realizan la tarea

Ahora vamos a ver en este texto lo que hablábamos antes de las estrategias.

(Lectura del texto)

4) LEAN ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UNA ENCICLOPEDIA 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 .

HAY DOS CLASES DE ELEFANTES: LOS AFRICANOS Y LOS ASIÁTICOS. LOS PRIMEROS SON MÁS ALTOS Y PESADOS QUE LOS SEGUNDOS Y TIENEN OREJAS MUCHO MÁS GRANDES

PREGUNTAS:

- 1) ¿PARA QUÉ LES SIRVE LA TROMPA A LOS ELEFANTES?
- 2) ¿CUÁLES ELEFANTES SON MÁS ALTOS Y TIENEN OREJAS MÁS GRANDES?

Como pueden ver, en el texto ¿está la primera pregunta?, sí. ¿Y la segunda? De estar, está, pero ¿qué tienen que saber para contestarla bien? Tienen que saber quiénes son los primeros y quiénes son los segundos, y eso los chicos de entrada no lo saben, eso está en los textos. Las claves para este ejercicio son las siguientes:

LECTURA DE UN TEXTO CON IMAGEN

Pregunta 1: localizar información explícita.

A	Incluyen al menos tres elementos de la información solicitada. <i>(Respiran, huelen, recogen comida, absorben agua. Se incluyen también las respuestas que aluden a beber o a refrescarse.)</i>
B	Incluyen parte de la información solicitada <i>(Menos de tres elementos.)</i>
C	Incluyen información pertinente que no está presente en el texto <i>(por ejemplo: “agarran cosas”) o datos no pertinentes</i> (por ejemplo: “ <i>tienen una trompa larga</i> ”, “ <i>los elefantes son animales terrestres</i> ”, etcétera.)
NRT	No realizan la tarea.

Pudimos hacer las claves después de leer y leer la respuesta de miles, porque en algunos casos no se te ocurre qué van a contestar. Vean qué interesante lo que nos pasó con la siguiente pregunta, ahí nos dimos cuenta que esas tres categorías a veces funcionaban y a veces no. Miren lo que pasa aquí, cuando hay una situación de correferencia entre dos partes, el chico comprende la correlación o no la comprende, no hay “B”, no es que comprende un poquito. Entonces cuando hacemos preguntas de este tipo que solamente se ponen en relación dos cosas, comprendió la correlación o no la comprendió. Cuando es una pregunta de correferencia, cuando involucra más de una cosa, entonces ahí tendríamos una categoría “B”.

LECTURA DE UN TEXTO CON IMAGEN

Pregunta 2: descubrir correferencias.

A	La respuesta indica que el niño comprende la correferencia: quiénes son “los primeros”, quiénes “los segundos”. (Por ejemplo: “ <i>los africanos</i> ” o “ <i>los primeros, o sea los africanos</i> ”).
C	Responden con información errónea o copian otras partes del texto.
NRT	No realizan la tarea.

Vamos a ver las expectativas mínimas de logro de lectura de textos breves con imágenes:

EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE LOGRO: LECTURA DE TEXTOS BREVES CON IMÁGENES

Si comienza primer grado	La expectativa mínima es que lo termine
<ul style="list-style-type: none">• anticipando el sentido de un texto acompañado por una ilustración sólo por las características de la imagen...	<ul style="list-style-type: none">• coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras) para ratificar o rechazar su anticipación.
<ul style="list-style-type: none">• coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras) para ratificar o rechazar su anticipación...	<ul style="list-style-type: none">• leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes.
<ul style="list-style-type: none">• leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes...	<ul style="list-style-type: none">• leyendo textos más extensos de diferentes géneros

LECTURA DE TEXTOS BREVES CON IMÁGENES

Si comienza segundo grado	La expectativa mínima es que lo termine
<ul style="list-style-type: none">• coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras) para ratificar o rechazar su anticipación...	<ul style="list-style-type: none">• leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes.
<ul style="list-style-type: none">• leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes...	<ul style="list-style-type: none">• leyendo textos más extensos de diferentes géneros.

LECTURA DE TEXTOS BREVES CON IMÁGENES

Si comienza tercer grado	La expectativa mínima es que lo termine
<ul style="list-style-type: none">• leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes...	<ul style="list-style-type: none">• leyendo textos más extensos de diferentes géneros.

Ahora vamos a pasar a la lectoescritura ¿Qué hicimos nosotras para evaluar el conocimiento de los niños en lenguaje escrito? Pedimos la reescritura de un cuento conocido ¿Por qué hicimos esto? porque lo que nos interesa no es que el niño sea muy creativo, sino ver de qué manera utiliza los recursos para organizar esa historia que él conoce como un cuento. Es decir, el chico ya conoce el cuento, se lo leemos varias veces,

incluso lo discutimos, lo charlamos para que lo comprenda bien, y después, le pedimos que nos escriba tal como escribe un escritor, incluso le decimos que lo escriba para que un chico que no conozca pueda conocer el cuento.

Reescritura de un cuento tradicional

La situación de reescribir el relato de una historia conocida es interesante para una evaluación de escritura, ya que nos permite advertir cómo maneja el alumno diferentes aspectos textuales, con el alivio de no tener que inventar los hechos que debe narrar.

La situación de lectoescritura favorece mucho en ese sentido, por lo que ya dije, además también favorece porque las claves de corrección están estrictamente vinculadas con las tareas que damos. Aquí seleccionamos algunos aspectos para tener en cuenta a la hora de evaluar, que también tomamos en cuenta para la enseñanza. Había millones de cosas que podían ser evaluadas, pero siempre en evaluación hay que hacer un recorte, y decidimos evaluar los siguientes aspectos:

ASPECTOS SELECCIONADOS PARA LA EVALUACIÓN

- **ESTRUCTURA NARRATIVA:**
Episodios relacionados causalmente.
- **COHERENCIA Y COHESIÓN:**
Estrategias de cohesión: marcadores textuales, puntuación, elisiones y sustituciones.
- **RECURSOS LITERARIOS:**
Diálogos, descripciones y léxico.

Aquí les muestro el ejemplo del cuento de “Los tres chanchitos”, con los episodios marcados:

ESTRUCTURA NARRATIVA

EPISODIOS:

Los episodios se definen por las acciones que se relacionan causalmente. Se consideran acciones relacionadas causalmente aquellas que no pueden faltar para que sucedan las siguientes.

- 1) El primer cerdito hace su casa de paja** (o el texto hace alguna alusión al poco esfuerzo del cerdito y/o a la fragilidad del material o de la casa).
- 2) El segundo la hace de ramas** (o el texto hace alguna alusión al poco esfuerzo del cerdito y/o a la fragilidad del material o de la casa).
- 3) El tercero la hace de ladrillos** (o el texto incluye alguna alusión a mucho esfuerzo y/o trabajo por parte del cerdito y/o solidez del material o de la casa).
- 4) Aparece el lobo en la primera casa.**
- 5) El lobo destruye la casa de paja.**
- 6) El primer cerdito corre a casa del segundo.**
- 7) El lobo destruye la casa de ramas.**
- 8) Los dos corren a casa del tercero.**
- 9) El lobo no logra destruir la casa de ladrillos y/o sube a la chimenea.**

Luego de varias experiencias, se tomó la decisión de darles la opción de que sólo escriba el cuento hasta la mitad. Y las siguientes claves están pensadas para que escriban la mitad, si fuera todo el cuento tendría que tener todos los episodios.

CLAVES DE CORRECCIÓN

A	Cuento que incluye los episodios 5 al 9.
B	1.- Cuento que omite o modifica un episodio marcado en negrita
	2.- Cuento que omite o modifica más de un episodio marcado en negrita.
C	Fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.
NRT	No realiza la tarea.

El otro ítem que es coherencia y cohesión, trabajamos la conexión y repetición como problema. Evaluamos lo siguiente:

COHERENCIA Y COHESIÓN: Conexión y repetición como problema

Nuestro acento está puesto en el entrelazado de los distintos enunciados del relato y, en consecuencia, nos propusimos evaluar:

a) La conexión entre las distintas partes del texto (signos de puntuación y uso de organizadores textuales y conectores).

b) La repetición como problema (uso de estrategias de sustitución y supresión).

Y las claves de corrección son:

CLAVES DE CORRECCIÓN:
Estrategias de conexión

A	Logra un texto cohesivo utilizando adecuadamente variados organizadores textuales, conectores y signos de puntuación.
B	1.- Intenta cohesionar su texto utilizando algunos organizadores textuales, conectores y signos de puntuación aunque en ocasiones lo haga de manera inadecuada. 2.- Intenta cohesionar su texto utilizando marcadores textuales y/o signos de puntuación pero, en algún fragmento del texto, estos coexisten con la reiteración innecesaria de ciertos conectores: y /entonces / después u otros.
C	- No logra un texto cohesivo por la utilización exclusiva y reiterada de ciertos conectores: y /entonces / después u otros. -Obtuvo C en estructura narrativa.
NRT	No realiza la tarea.

CLAVES DE CORRECCIÓN:
Estrategias de supresión y sustitución

A	Evita repeticiones no necesarias, apelando a alguna de estas estrategias de cohesión: uso de sinónimos, pronombres y/o supresión de términos.
B	Usa algunas estrategias para evitar repeticiones, aunque: - coexistan con repeticiones innecesarias y/o - las supresiones o sustituciones provoquen alguna ambigüedad.
C	- El texto presenta múltiples repeticiones innecesarias. - Obtuvo C en estructura narrativa.
NRT	No realiza la tarea.

Ahora vamos a recursos literarios, que sería lo siguiente:

RECURSOS LITERARIOS

- 1) Relaciones narración-descripción,
- 2) Relaciones narración-diálogo,
- 3) Léxico.

1) Cuando hablamos de una descripción al servicio de la narración nos estamos refiriendo a la inclusión de elementos descriptivos:

-que ayuden al lector a imaginar aspectos, comportamientos y estados de ánimo de los personajes y recrear marcos y ambientes de la historia;

-que generen en el lector efectos tales como suspenso, incertidumbre, sorpresa, dudas, ansiedad, etc.; y

-que incidan en el ritmo de la historia ralentando la sucesión de las acciones.

2) El énfasis en este ítem “relaciones narración diálogos” está puesto en observar si los niños otorgan voz a los personajes y lo hacen en forma sostenida a lo largo del texto. Tomamos en cuenta para la evaluación situaciones de uso del diálogo propiamente dicho o del monólogo.

3) El foco está ubicado en detectar si el niño utiliza privilegiadamente vocabulario y expresiones propias del lenguaje literario: metáforas, comparaciones, juegos de palabras, rimas, énfasis y gradaciones, etcétera.

Y aquí tenemos las claves de corrección para el léxico:

CLAVES DE CORRECCIÓN: LÉXICO

A	Utiliza privilegiadamente vocabulario y expresiones propias del lenguaje literario: metáforas, comparaciones, juegos de palabras, rimas, énfasis y gradaciones, etcétera.
B	Utiliza pocos elementos pertenecientes al vocabulario y expresiones propias del lenguaje literario.
C	- No utiliza lenguaje literario. - Obtuvo C en estructura narrativa.
NRT	No realiza la tarea.

Ahora vamos a ver ejemplos, para ver cómo funcionan estas claves.

PEDROM, 2º GRADO

**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.**

ESTRUCTURA NARRATIVA: C

Leo el texto de Francisco:

FRANCISCO CH., 2º GRADO

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 SOPLO Y SE ROMPIO 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 SOPLO Y TAMBIEN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLO PERO NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRO Y LOS 3 CHANCHITOS SABIAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMO EL LOBO.

FRANCISCO CH., 2º GRADO

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 SOPLO Y SE ROMPIO 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 SOPLO Y TAMBIEN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLO PERO NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRO Y LOS 3 CHANCHITOS SABIAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMO EL LOBO.

ESTRUCTURA NARRATIVA: A

CONECTORES: C

LÉXICO: C

CHIARA C, 2º GRADO

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 FUUUUUEERZAAA Y TUVO UNA IDEA PERO EL OTRO CHANCHITO LO ESPÍO EL PLAN DEL LOBO - VOY A SUBIR A LA CHIMENEA Y LOS VOY A ATRAPAR-, Y EL CHANCHO QUE ESPÍO 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

CHIARA C, 2º GRADO

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 FUUUUUEERZAAA Y TUVO UNA IDEA PERO EL OTRO CHANCHITO LO ESPÍO EL PLAN DEL LOBO** - VOY A SUBIR A LA CHIMENEA **Y** LOS VOY A **ATRAPAR-**, **Y** EL CHANCHO QUE ESPÍO 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

ESTRUCTURA NARRATIVA: A

CONECTORES: B2

LÉXICO: A – (Rimas, repeticiones con fines estilísticos, uso enfático del léxico y expresiones propias del género.)

Aquí tenemos el resumen de las evaluaciones:

NOMBRE DEL ALUMNO	a) ESTRUCTURA NARRATIVA	c) COHESIÓN Y COHERENCIA		d) RECURSOS LITERARIOS		
		Marcadores textuales y puntuación	Supresiones y sustituciones	Descripciones	Diálogos	Léxico
PEDRO	C	C	C	C	C	C
FRANCISCO CH.	A	C	B	C	C	C
CHIARA	A	B2	B	A	A	A

¿Por qué me interesa esto? Porque yo estoy mirando en qué cosas estamos fallando, y en esa dirección decido trabajar con mis alumnos. Entonces, esta evaluación me ayuda a determinar mi tarea.

Nuestra intención al proponer este trabajo de reescritura del cuento es, de algún modo, avanzar más allá de la práctica habitual que lo reduce a una introducción, un nudo y un desenlace. Teniendo en cuenta la estructura narrativa, la coherencia, la cohesión y los recursos literarios profundizamos en aspectos sustanciales del género.

Convertir en observables estos aspectos posibilita evaluar con mayor precisión los logros obtenidos por los alumnos. Asimismo nos permite discriminar aquellos aspectos que necesitan ser abordados específicamente a fin de diseñar situaciones de enseñanza para mejorar la calidad de las escrituras.

Y aquí tengo las expectativas de logro para el 3er grado:

EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE LOGRO AL FINALIZAR 3° GRADO

ESTRUCTURA NARRATIVA: A

COHESIÓN Y COHERENCIA: B en utilización de estrategias para conectar y para evitar repeticiones innecesarias.

RECURSOS LITERARIOS: No se establecen expectativas mínimas.

Yo no puedo establecer expectativas mínimas de logro en lo que no es estrictamente imprescindible. Yo quiero que sea un texto que responda a la estructura narrativa y con la cohesión y la coherencia -y eso vale para cualquier tipo de texto- pero no voy a evaluar algo que tiene que ver con ser un escritor. Yo pondría como prioridad y como expectativas de logro lo que tiene que ver con recursos literarios, es una decisión, si enfatizaría mucho el segundo aspecto porque vale para todo. Hay muchísimas cosas para trabajar y enseñar, pero yo no lo quiero establecer intencionalmente como expectativas de logro.

Para terminar con la frase de un escritor maravilloso que yo admiro y admiraré toda mi vida, y que condensa todo lo que quiero transmitirles a ustedes hoy:

***EL USO TOTAL DE LA PALABRA PARA TODOS
ME PARECE UN BUEN LEMA, DE BELLO SONIDO DEMOCRÁTICO,
NO PARA QUE TODOS SEAN ARTISTAS,
SINO PARA QUE NADIE SEA ESCLAVO.***

GIANNI RODARI

**Presentación de experiencias de
Alfabetización Inicial realizadas en
Paraguay desde una perspectiva
constructivista.**

“La alfabetización inicial en contextos bilingües”. Experiencia desarrollada en el distrito de Villa Hayes, departamento de Pdte. Hayes – Isidora Gaona⁸.

Esta experiencia tuvo lugar en el Distrito de Villa Hayes, Departamento de Presidente Hayes. Fueron 15 escuelas las que participaron del proyecto de lectura y escritura con un enfoque bilingüe, es decir, 425 alumnos (1º grado). Estamos en el segundo año de implementación del proyecto ya que el año pasado empezamos con el Preescolar y este año ese grupo está pasando al Primer Grado. Es un gran desafío trabajar, considerando las lenguas presentes en nuestras aulas: el guaraní y el castellano. En otros lugares de Presidente Hayes, las lenguas indígenas y las lenguas de los inmigrantes también están presentes en las salas de clase.

Nuestra propuesta de trabajo es medir desde qué marco estamos trabajando, queremos unir el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva constructivista y sicogenética del lenguaje, pero además, desde una perspectiva experiencial y significativa. Todo esto va integrado con un aprendizaje y uso simultáneo de la lengua y la escritura guaraní al castellano. Cuando hablamos de uso simultáneo nos referimos a una propuesta que habíamos iniciado en el 2007-2008 con un equipo técnico de distintos departamentos del país, desde la Dirección de Educación Inicial y Escolar Básica. Proponemos trabajar la lectura y la escritura a través de una metodología de proyecto pedagógico con énfasis en la valoración de la cultura comunitaria y nacional, ¿por qué? Porque nos dimos cuenta de que si nosotros no trabajamos en las aulas con un énfasis en la cultura comunitaria no podemos desarrollar la lengua. Como sabemos, la lengua lleva a una cultura y en nuestro caso, las dos lenguas son depositarias de la cultura paraguaya.

- UNIR: Aprendizaje de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la psicogénesis del lenguaje (Una postura socio constructivista experiencial y significativa)
- CON: Aprendizaje y uso simultáneo de la lectura y la escritura en guaraní y castellano. (Otras lenguas)
- A TRAVÉS DE: Metodología de Proyectos pedagógicos con énfasis en la valoración de la cultura comunitaria y nacional.

⁸ Supervisora del Departamento de Presidente Hayes, Ministerio de Educación y Cultura, docente, investigadora, Máster en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de la Plata. Su tesina de posgrado "El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB" se encuentra disponible en el sitio de Memoria Académica, el repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.834/te.834.pdf>

Nuestros objetivos y fines no solamente consisten en que los niños aprendan a leer y a escribir sino que desarrollen aptitudes de convivencia solidaria de valoración de lo que es la vida comunitaria: los valores de trato, convivencia de trabajo en la comunidad y que a partir de ahí salgan las producciones de textos, lo que se tenga que leer y que a partir de los proyectos salgan investigaciones. La metodología de los proyectos pedagógicos fue el primer desafío al que nos enfrentamos, ya que es la manera de trabajar la lengua enfatizando la investigación y teniendo en cuenta su experiencia, sus aprendizajes y sus conocimientos.

- ✓ Objetivos y fines: Aprendizaje no sólo de los contenidos curriculares, la capacidad de leer y escribir sino también las habilidades para una vida provechosa y la adquisición de conductas solidarias para la vida en comunidad valorando el patrimonio de nuestra cultura paraguaya.
- ✓ Metodología: trabajar el tratamiento de las lenguas a través de proyectos pedagógicos con énfasis en la investigación y valoración de la cultura comunitaria y nacional.

¿Qué creemos nosotros que nos va a permitir esa experiencia?

Queremos valorar los avances del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños que llegan al Tercer Grado, como una primera meta a corto plazo. Para eso, el año pasado hicimos una pequeña adaptación de los instrumentos de Ana María Kaufman y lo aplicamos a todos los niños del Preescolar, dentro del proyecto que estaba terminando. Quisimos evaluar cómo se llegaba al final del año, luego de un año de aprendizaje, pero tuvimos un pequeño inconveniente. Esto tuvo que ver con que supusimos que los niños a quienes habíamos aplicado los instrumentos en el Preescolar, pasarían al primer grado de esa escuela. Esto no fue así, ya que en esta zona del país se caracteriza por la alta movilidad rural por motivos laborales. Debido a los pocos recursos materiales y humanos con que contamos, es muy difícil sistematizar las experiencias.

Nosotros estamos convencidos de que con el tratamiento de las lenguas en la sala de clase vamos a mejorar la comprensión lectora, vamos a mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Hasta ahora, en Paraguay, no se ha tomado una posición clara en cuanto a los tratamientos de las lenguas presentes en nuestras aulas. Contamos con una política y directivas específicas respecto a la Educación Bilingüe, pero finalmente queda en el terreno de “si se quiere” o “si se puede, se hace o si no, no se hace”. Las estadísticas nos siguen diciendo que desde los estudiantes de formación docente, los maestros en ejercicio y los niños que terminan tal nivel siguen con problemas en la comprensión o en la escasa producción. Por eso, tenemos el desafío que el niño pueda expresarse en la lengua que mejor domina, pueda comprender textos en esa lengua y aprenda efectivamente también la otra lengua presente en la sala de clase.

Creemos que con esta experiencia será posible aclarar la relación entre la alfabetización en la lengua materna, así como la alfabetización en la segunda lengua. Hay muchas dudas sobre cómo se realiza la alfabetización, si primero se hace con la lengua materna y luego con la segunda lengua, o cuál es el proceso.

También queremos revisar el papel de la escuela dentro de una comunidad bilingüe o de diversidad de lenguas ¿Cómo tiene que trabajar la escuela? ¿Cuál es el rol de la escuela en una comunidad donde están presentes varias lenguas? Y además, tenemos un objetivo más importante a mediano y largo plazo, que es contribuir a impulsar cambios en la política lingüística en el Paraguay, porque necesitamos plantearnos los desafíos, reflexionar sobre este tema y tomar decisiones.

¿Cuál es nuestro propósito con esta experiencia de cuatro años?

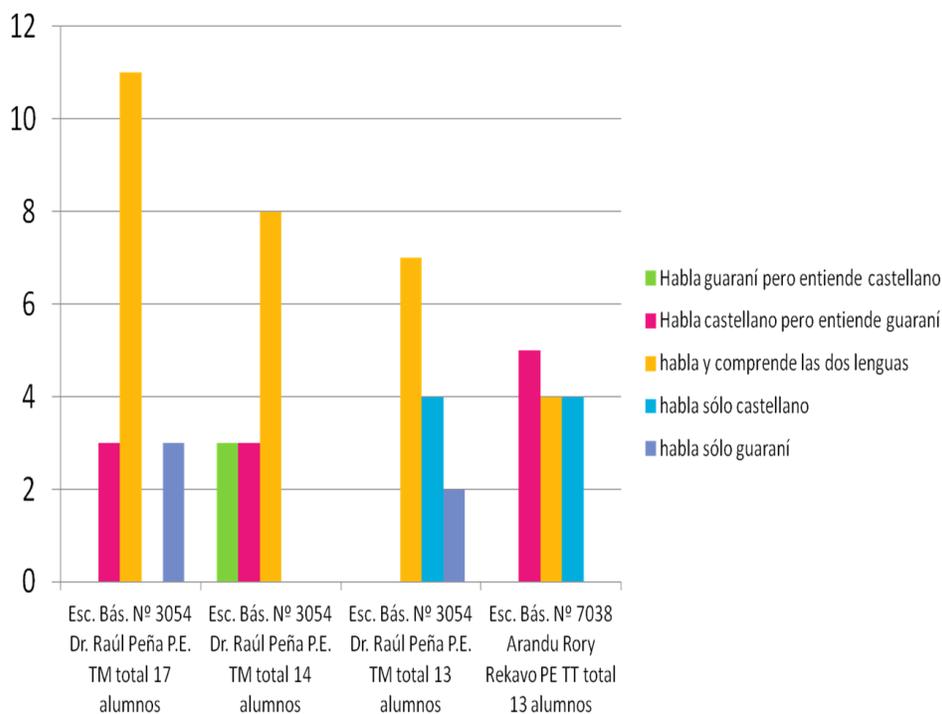
Empezamos en Preescolar y este año con primero, el próximo segundo y al llegar a tercero queremos hacer una evaluación final comparando con la media nacional. Sabemos que la media nacional en el área de comunicación no supera el 50%, y nosotros al llegar al tercer grado queremos superar el nivel de la media nacional, si es posible queremos llegar a un 70% o 90%.

¿Cuál es el resultado que nos dieron las primeras pruebas de pre-escolar el año pasado?

Realmente la propuesta está funcionando, estamos muy contentos con los resultados que hemos obtenido el año pasado. Hemos aplicado instrumentos en el Preescolar y vemos que son muchos los niños que escriben y hablan con las dos lenguas, se expresan con la gente y además ya están produciendo también en guaraní y en castellano.

Tomamos la prueba de competencia lingüística a todos los niños del Preescolar. Nos preguntamos ¿cuál es la lengua de mayor predominio en el niño al llegar al Preescolar? Sabemos que en Paraguay la mayoría de los niños ingresan al sistema educativo formal desde el Pre-escolar, no tenemos una gran incidencia de entrada de los niños en el jardín.

Esta es nuestra base lingüística expresada en un gráfico:



Vemos la presencia fuerte de ambas lenguas. Yo, maestra, si voy a empezar la alfabetización inicial con mi grupo de Preescolar, me tengo que preguntar: ¿Cuál es la lengua con que tengo que enseñar? Si tengo que hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿en qué idioma aprenderán mejor? ¿Cómo voy hacer ese tratamiento? Es fundamental que respondamos estas preguntas para trabajar y lograr resultados en nuestros niños.

¿Cómo se da la alfabetización inicial en un contexto de dos o más lenguas?

Esta es una gran pregunta que nos hicimos. Pensamos que teníamos que empezar a utilizar los recursos de la comunidad, ¿por qué? Porque sabemos que vivimos en un contexto social donde el guaraní está muy presente. La gente habla guaraní y la lengua está presente en las situaciones cotidianas de afectividad, de confianza, en las relaciones familiares y de amistad. Entonces, ¿donde teníamos que ir a buscar el guaraní? ¿Cuáles son los santuarios del guaraní? Fue así que salimos con los niños a tomar contacto con la gente: con los padres que trabajan, con el señor que vende yuyos, con la chipera, con la gente que está vigilando el tránsito en la esquina, porque ellos te hablan guaraní y son los que darían información para que los niños puedan trabajar con eso en clase, como se ve en el siguiente gráfico.

Recopilación hecha en clase después de la visita a la Yuyera

JAGUARETE KAWA TUGUY ASUKARE
HA PYA ASYPE GURĀ.



Lorena Ferreiraltecano

SUICO: EMPACHO PEGUARĀ
NANDY PA: NANDE PIRUHAGU
A

MENTA: SEVO: - HA KORASO
PE GUARĀ.



JESUS

¿Dónde estamos hoy en este tema? A partir de la realidad, ¿Qué necesitamos?

- Necesitamos reconocer que como país, departamento o región tenemos una realidad que debemos considerar.
- Necesitamos reunirnos para pensar juntos las cuestiones que atañen a los factores que inciden en la alfabetización, entre ellos el intercultural y lingüístico.
- Necesitamos compartir resultados de investigaciones sobre el tema.
- Necesitamos conformar grupos de aprendizaje, investigación, debate.
- Necesitamos una comunidad científica que reflexiona sobre la teoría, la práctica y las condiciones en las que se desarrolla la alfabetización inicial en nuestro país.
- Necesitamos conocer, debatir y participar en las decisiones que se toman a nivel central sobre políticas de alfabetización, su implementación y resultados.
- Necesitamos conocer nuevos paradigmas sobre la alfabetización inicial.
- Necesitamos apoyo desde el MEC para trabajar en las innovaciones.
- Necesitamos apoyo financiero para la sistematización y publicación de estas experiencias.
- Necesitamos materiales bibliográficos y tecnológicos acordes al enfoque adoptado.

Experiencias en Alfabetización Inicial. Supervisión de Apoyo Técnico-Pedagógico, Zona 3 B, Nivel 1 – Caaguazú. Sonia Rodas.

Queremos presentarles nuestra experiencia, que tuvo lugar en el Distrito de Caaguazú, Departamento de Caaguazú. Vamos a centrarnos en el tema de la innovación en la escuela, los aciertos y errores que tuvimos a lo largo de este proceso. Consideramos que cualquier tipo de innovación nos moviliza a todos: a quienes estamos dentro de las instituciones (docentes, directores, padres, alumnos, equipos técnicos) y, a quienes formamos parte como agentes externos (supervisión educativa, dirección de áreas).

Nosotros tenemos una historia de larga data, cuya primera etapa se inicia en el año 2002, cuando se reorganiza y se instala la Supervisión de Apoyo Técnico-Pedagógico en la Zona. En ese momento ya existía preocupación por los resultados en los aprendizajes de los niños y niñas en las escuelas, en especial en los primeros grados. Uno de los factores que explica esto, se refiere a las maneras en cómo aprende el alumno.

En el 2007, la Supervisión Pedagógica de Caaguazú ya se encontraba más fortalecida institucionalmente. Fue ahí que, a partir de nuestra búsqueda de respuestas sobre la alfabetización inicial, nos encontramos con el Centro de Aprendizaje Integral Buscando La Vida, con quienes nos formamos como técnicos. Ese año nos pusimos a buscar alternativas de trabajo con respecto a la lecto-escritura. Se plantea la propuesta de innovación desde la Supervisión Pedagógica, en alianza con Buscando la Vida y Plan Paraguay. Se contacta con algunas escuelas, tanto urbanas como rurales -seis en los primeros años- invitándoles a participar del proyecto. Elaboramos el proyecto, y luego se inició la etapa de implementación en el aula, desde el año 2008 hasta el 2010. Durante el primer año, seguimos trabajando en la formación de técnicos de una manera integral, y a esta etapa la llamamos “Psicogénesis de la Lectura y Escritura y Plan Globalizado”.

En el 2011, como nos fue bien con esas escuelas, quisimos ampliar la acción a más escuelas y desarrollamos el proyecto “Iniciando nuestra Vida Escolar” en 70 escuelas, específicamente en el Nivel Inicial. Durante el 2012 y 2013, se continúa con Educación Inicial y se incorporan a los maestros de Educación Escolar Básica, Primer Grado, porque vimos que con ellos necesitábamos trabajar más. Durante la implementación, aplicamos estrategias para la formación técnica de los miembros de la Supervisión Pedagógica, como: formación personal, lecturas, mesas de trabajo, reuniones técnicas. Nos sentamos y discutimos textos, como los de Mercedes Camperi y Ana María Kaufman. Del mismo

modo, realizamos encuentros, talleres y círculos con coordinadores, docentes y directores. Al comienzo trabajamos sólo con docentes, pero vimos que era necesario que los coordinadores y directores estén involucrados.

EN LA IMPLEMENTACIÓN...LAS ESTRATEGIAS APLICADAS FUERON...

- > Formación Técnica de los miembros de la Supervisión.
- > Formación personal.
- > Lecturas.
- > Mesas de trabajos.
- > Reuniones técnicas.



Las experiencias de aplicaciones en el aula facilitan, nutridas oportunidades de lectura y escritura, en el marco del proyecto. Tenemos experiencias registradas en innumerables fotos y videos. Algunas de las que pudimos desarrollar en estos años son:

- Intervenciones puntuales en base a los niveles de lectura y escritura con los maestros y niños/as en aula.
- Elaboración de secuencias didácticas: que hemos denominado “Descubriendo al perro”.
- Adaptación y aplicación en el primer grado de instrumentos de Evaluación, en base al material “El Desafío de Evaluar”, de Ana María Kaufman.



Otra estrategia que utilizamos es el asesoramiento, recibiendo desde las instituciones que nos apoyan y dando desde la supervisión pedagógica a las escuelas. También recibimos numerosas visitas de personas interesadas en el proyecto y compartimos nuestra experiencia con docentes y equipos técnicos de todo el país.





En la tercera etapa, que es de consolidación o institucionalización, aún nos falta avanzar. Hay muchos aspectos que hay que considerar en una innovación, que no podemos resolver nosotros desde la Supervisión Pedagógica. Por ejemplo, la formación inicial del maestro, cuando sale del instituto de formación docente y no tiene una formación en este tipo de intervención áulica, es muy difícil que una supervisión pueda dar esa respuesta. También hemos aprendido muchas cosas, en el transcurso de estos años que nos han hecho ver algunos aciertos, errores y reorientaciones que debíamos de hacer, como la necesidad de investigación.

Nuestras conclusiones se sintetizan en los siguientes puntos:

- » La complejidad del cambio.
- » La importancia del trabajo en equipo.
- » La importancia del trabajo con los diversos actores: Supervisores, Técnicos, Directores, Coordinadores Pedagógicos, Docentes, Padres. En especial, lo clave que es el docente.
- » Reconocer al niño/a como una persona que puede, piensa y siente. El buen trato.
- » La confianza en el niño/a.
- » Ser pacientes, tolerantes, a respetar ritmos.
- » La planificación flexible.
- » El aprendizaje como un proceso.
- » La importancia del conflicto, de la confrontación.
- » La importancia de pasar por la experiencia.
- » Reconocer la importancia de la lectura y reflexión sobre lo leído. La teorización sobre la práctica y viceversa.
- » Necesidad de formación permanente.

¿Qué desafíos tenemos hoy?

- » Profundizar los marcos teóricos.
- » Planificar los procesos de innovación.
- » Realizar acuerdos interinstitucionales para su implementación.
- » Reflexionar sobre la práctica en forma continua.
- » Trabajar con las familias.
- » Sostenimiento de la experiencia.
- » Condiciones que ofrece la escuela para la innovación.
- » Formación permanente de los actores (docentes, técnicos, directivos).
- » Alfabetización inicial como parte de la agenda pública



Presentación de Mercedes Camperi, Buscando la Vida: “Fortaleciendo la Educación Inicial en Escuelas Indígenas urbanas y rurales”

Vamos a situarnos en poblaciones indígenas del país, los pueblos originarios de Paraguay, que tienen normalmente otras condiciones, otras dinámicas, otras oportunidades. Esta experiencia se llevó a cabo en escuelas públicas indígenas tanto urbanas como rurales. El proyecto tuvo dos años y medio de elaboración, el primer año fue de capacitación a docentes y un año y medio, aproximadamente, de trabajo en el aula. Surgió en el contexto de la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Fue un proceso donde surgió la necesidad de replantear las prácticas educativas en escuelas indígenas, de hacerlas diferenciadas, donde -de alguna manera- se introduce la cultura y la lengua de estos pueblos. La experiencia contó con el apoyo de UNICEF y de la DGEEI.

¿Cómo lo hicimos? La experiencia se realizó con un enfoque multidisciplinario, con varias áreas, con varios actores: autoridades zonales y nacionales, capacitación docente, monitoreo en terreno, experiencias en aula, trabajo en las comunidades y familias.

Si queremos hacer un cambio en la educación necesitamos capacitar a los docentes.

Participaron de las capacitaciones docentes de las Supervisiones Pedagógicas y escuelas indígenas de Rosarino, Cerrito, Falcón, Mariano Roque Alonso, Luque, Asunción, J. Eulogio Estigarribia, Caaguazú; directores y docentes de escuelas, padres y madres de familia, líderes comunitarios y ancianos/as de las siguientes comunidades indígenas:

- **Pueblo Maká:** Comunidad Korumbacue/Mariano Roque Alonso, Kenkukek/Falcón.
- **Pueblo Qom:** Cerrito Chaco (Rosarino, Rio Verde, San Francisco).
- **Pueblo Mbya guaraní:** Yaguary, Nueva Esperanza, Che'iro Arapoty, Ko'e Pyahu, Mbokaja Yguasú, Cambay, Panambi, Ypachĩ, Ypa' ü señorita.
- **Comunidades indígenas urbanas:** API- Luque, Cerro Poty – Asunción.

Las escuelas que participaron de la experiencia pedagógica fueron:

- **Escuela Maká:** Comunidad Korumbacue/Mariano Roque Alonso, Kenkukek/Falcón.
- **Escuela Qom:** Cerrito (Rosarino).
- **Escuela Mbya guaraní:** Mbokaja Yguasú, Cambay.
- **Escuelas indígenas urbanas:** API- Luque, Cerro Poty – Asunción.

Formación Integral

La capacitación a docentes, y líderes comunitarios, consistió en reflexionar sobre la práctica. Trabajamos los paradigmas que hay en educación: donde se sitúa la práctica hoy y en qué consiste el paradigma intercultural. El desarrollo personal fue un tema muy importante para los participantes, ya que los docentes se enfrentan situaciones de cambio, se abordaron los miedos, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento personal.

Varios docentes son –generalmente- discriminados, sobre todo los profesores indígenas que no tienen la acreditación del MEC, que tienen una formación muy básica, algunos terminaron el 1º o 2º grado y ya están enseñando en aula, sin mucha capacitación, sin mucha asistencia. Entonces estamos trabajando en condiciones adversas, en varios campos: nuevos paradigmas, reflexión sobre la práctica, cambio de actitudes y énfasis en el trabajo con la interioridad y el desarrollo personal.

Experiencias en aula

Otra experiencia importante fue el monitoreo en terreno, el acompañamiento en el aula a los docentes. Esto implicó realizar la planificación conjunta con ellos, círculos de lectura, evaluación permanente, revisión de la práctica, orientaciones, pautas y guías de trabajo específicas, ya que el docente finalmente necesita saber cómo bajar a terreno la teoría hasta llegar a una intervención educativa.

También realizamos experiencias en el aula, donde trabajamos con lo que los niños traen de su cultura, ya que uno de los objetivos fundamentales es el fortalecimiento de la cultura. Ellos tienen mucho conocimiento previo, tienen una cosmovisión, entonces quisimos rescatar eso en las experiencias en el aula. Propusimos actividades vivenciales, que ellos pasen por la experiencia, que necesariamente hagan algo, y que no sólo estén en el aula escuchando o copiando pasivamente. Hicimos un énfasis en la investigación sobre estos temas, que ellos mismos iban sacando sobre su cultura. Las ciencias se plantearon de manera integrada, porque es como ellos viven y conciben en el mundo, no lo ven separado.

La consigna en todo el proceso fue trabajar a partir del interés y las necesidades de los niños, ellos proponían los temas y nosotros apuntalábamos con los conocimientos que ellos tienen que ir adquiriendo en cada nivel.

Un punto importante fue respetar las etapas del pensamiento del niño en la lectura y escritura; con investigación en proyectos áulicos; compartiendo e integrando el conocimiento indígena con conocimiento occidental; partiendo de intereses del niño y la niña, con mucha autonomía y libertad en el aprendizaje. El trabajo apuntaba a que los niños puedan aprender con sentidos, escribiendo textos reales, en diversos formatos desde las experiencias vividas.

Nos costó muchísimo que –finalmente- los niños escribieran libremente, espontáneamente y sin copiar, porque ellos tenían una práctica muy acentuada en esta manera de aprender a leer.

A mí siempre me preguntan ¿porque necesitamos hacer cosas diferentes si igual todos aprendimos a leer y escribir, independientemente a la metodología utilizada? Una de las cosas es que el lenguaje y el pensamiento están muy juntos, sabemos que a través del lenguaje se desarrolla el pensamiento, y que el pensamiento se expresa a través del lenguaje. La escritura lo que hace es que permite plasmar simbólicamente el pensamiento y permite revisar, re-elaborar las ideas que se crean con el pensamiento y eso es construir pensamiento. Fíjense, si no tenemos esa oportunidad, no estamos construyendo pensamiento, creo que esa es una de las claves fundamentales con las cuales necesitamos caminar. Repitiendo de memoria, copiando cosas sin que uno las vaya creando, finalmente hace que el pensamiento no se desarrolle, no se construya. La otra cosa es tener la oportunidad de crear. La creación es la parte más sagrada que tenemos los seres humanos, lo que yo creo nunca es igual a lo que otra persona puede crear, es un poco mi interior y no existe una persona igual que yo en el mundo.

Permitir la creación en el aula, es estar trabajando con lo más importante del ser humano, con sus capacidades más profundas.

Lenguaje y espiritualidad

Otra cosa con la que nos encontramos al trabajar con poblaciones indígenas, es que el lenguaje está relacionado con la espiritualidad, entonces, teníamos que llegar con otro abordaje al respecto. Por ejemplo, sabemos que una de las recomendaciones generalmente para empezar a trabajar es el nombre propio. Nos dimos cuenta que para ellos su nombre es sagrado, no lo pueden revelar a cualquiera y en cualquier contexto, entonces el nombre no nos servía como estrategia para empezar a trabajar y tuvimos que buscar otras estrategias. Y por supuesto, la importancia de encontrar la propia palabra, la palabra como don divino y en conexión con el alma y eso era lo que teníamos que facilitar en el aula, también.

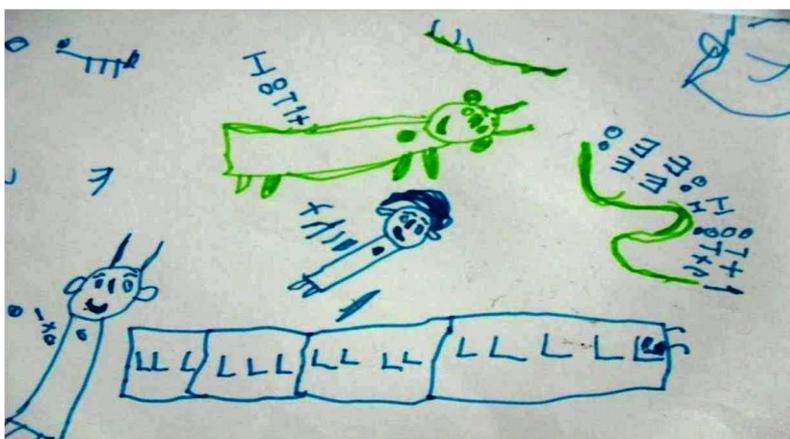
La palabra es un don divino y está en conexión con el alma. Encontrar la propia palabra, el propio canto, sinónimo de evolución, de trascendencia.

Las primeras veces que nos fuimos a la escuela teniendo toda esta cosmovisión –de los pueblos originarios- sobre el lenguaje, fijense lo que produce una experiencia como esa, el choque es mucho mayor que para un niño occidental. Tener que someterlos a hacer este tipo de cosas, y veamos este ejemplo del sinsentido del sinsentido: el niño está escribiendo las letras al revés.

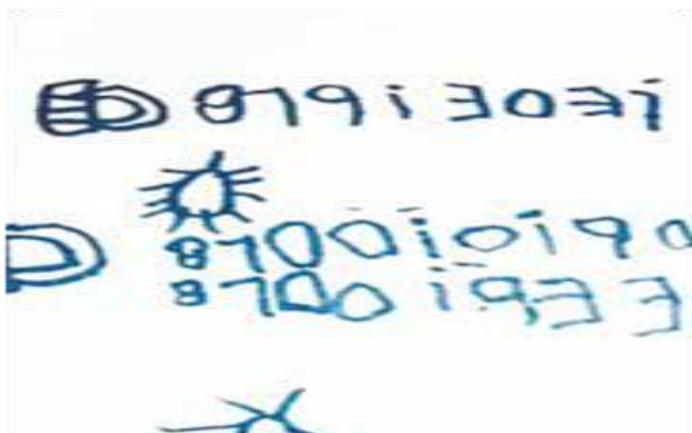


Las etapas que vimos con Ana María Kaufman, se dan también en estas culturas. Las escuelas están aisladas en el medio del monte, en medio de sojales, sin materiales, sin acceso a la información, no había un solo papel, sin nada en las paredes. Finalmente le dábamos un palito y empezaban a escribir en la arena. Con cosas mínimas y con mínimas oportunidades lo hacen, y están muy entusiasmados en hacerlo.

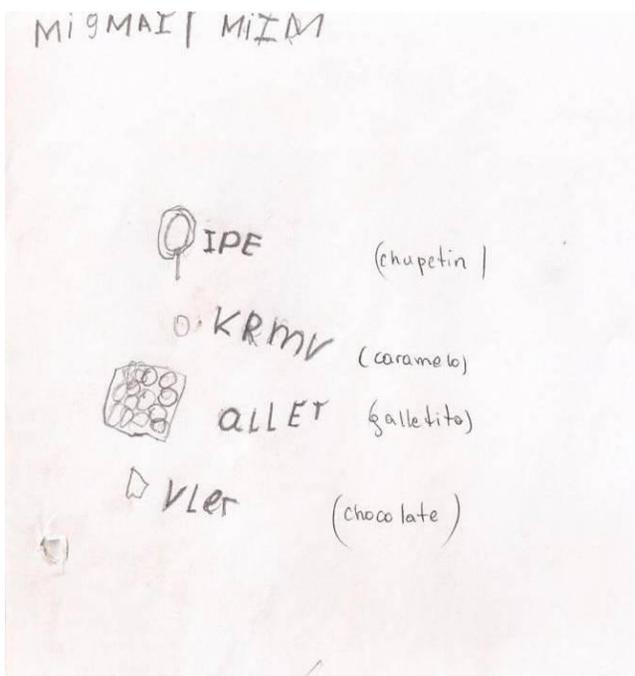
Primeras escrituras



Variedad y Cantidad



Estructuras Silábicas



Una de las características de estas comunidades es que son multilingües, manejan la lengua correspondiente a su etnia, así como el guaraní, el español, y en caso de vivir cerca de la frontera o vecinas a comunidades menonitas, manejan el portugués y alemán. Son condiciones de niños que

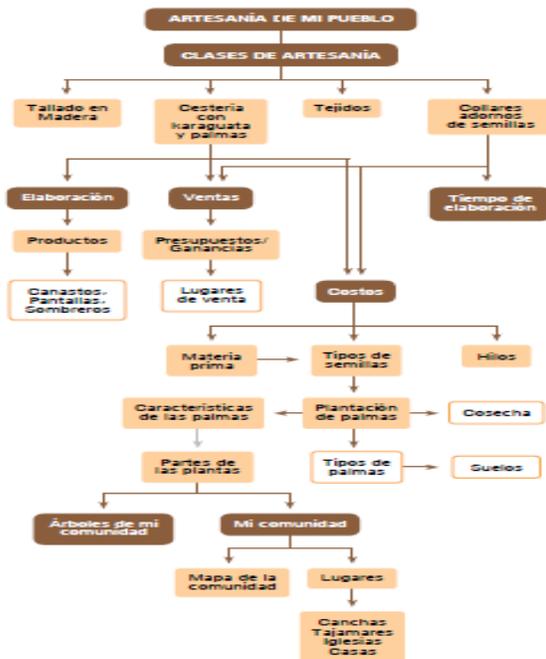
manejan tres idiomas como mínimo y en la escritura vemos esto, ya que ellos indistintamente escriben en su lengua, en español o en guaraní.

Escrituras alfabéticas en español y lengua propia



En el aula, se hicieron investigaciones con temas propios de la cultura y elaboraron mapas conceptuales. En el mapa conceptual salió la artesanía indígena, ellos mismos van uniendo todos los temas que iban aprendiendo, y eso queda en el aula y se sigue construyendo en la medida que avanza el proyecto.

Mapa Conceptual



¿Qué logramos?

Que los niños tengan entusiasmo y autoestima, que se involucren en lo que van haciendo, el fortalecimiento de los idiomas que manejan, un espacio para la creatividad y expresión fluida del pensamiento oral y escrito, libertad y autonomía para aprender, crear nuevos conocimientos a partir de experiencias concretas.

Desafíos

Por un lado, trabajar mucho el tema de capacitación a los docentes, con un enfoque intercultural y abierto. No podemos trabajar con lo que está muy rígido porque no siempre responde a las necesidades de las comunidades, como a veces plantean los programas formales en educación. Necesitamos crear cosas nuevas, con enfoque nuevo y paradigma diferente, donde se pueda dar un diálogo entre culturas. También, necesitamos un diálogo permanente con ancianos, líderes, padres, madres de las comunidades con las que trabajamos. Que los niños tengan cubiertas sus necesidades básicas, que no es una realidad en estas comunidades. Que tengan espacios educativos dignos con equipamiento mínimo, y que los procesos sean continuos, protagónicos y participativos de sus integrantes. Finalmente, y por supuesto, que exista un compromiso concreto y real de actores políticos y autoridades para sostener estos procesos.

Experiencia del Centro para el Desarrollo de la Inteligencia (CDI). Patricia Talavera.

El “Espacio Comunitario de Aprendizaje” ECA es uno de los proyectos del CDI, donde, desde la educación formal, llevamos a la práctica su visión y modelo pedagógico. El ECA cuenta con 180 alumnos en la Educación Escolar Básica y Educación Media, y 150 alumnos en el nivel Inicial (desde 18 meses a 5 años). El CDI nace con la intención de impulsar proyectos que desarrollen las múltiples inteligencias que tenemos todos, basándonos en la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Cuando empezamos la escuela, siempre nos encontramos con las preguntas de las familias, a veces de las mismas profesoras –que tuvimos que ir formándolas de a poco- con estas preguntas que seguramente todos nos encontramos cuando trabajamos, y que tienen que ver con: ¿cómo aprenderá mi hijo a leer? ¿Le tengo que deletrear? ¿Cuándo y cómo corrijo los errores ortográficos? ¿Por qué no escriben en cursiva? ¿Va a leer y escribir “normalmente”? Esta última pregunta hasta hoy sigue apareciendo y también las comparaciones con niños de otros colegios. Aunque todavía ellos cuestionan, esto se fue modificando a medida que los padres fueron pacientes y escucharon en los talleres nuestras explicaciones y fueron entendiendo. Con esta presentación, lo que queremos es presentar datos y números concretos, que demuestran algo de lo que nosotros ya estamos convencidos, que siguiendo este proceso los niños llegan más lejos que con una enseñanza tradicional.

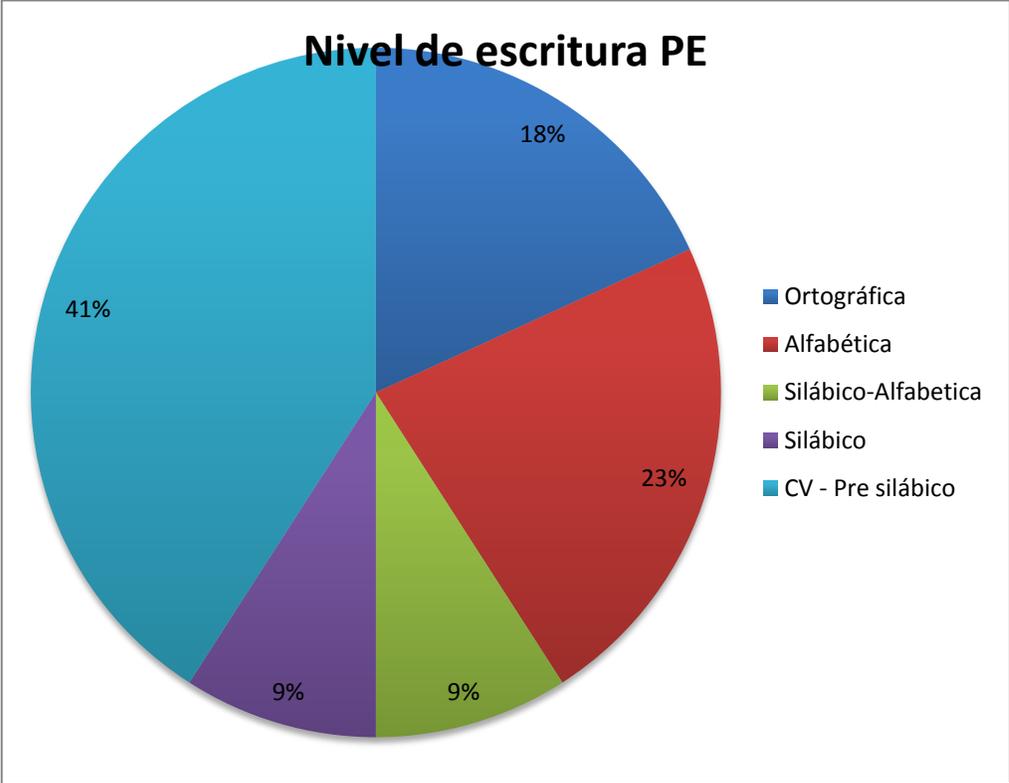
Para eso nos remontamos al nivel inicial, tenemos niños que empiezan en el nivel maternal y el trabajo empieza ahí. La propuesta del nivel Inicial consiste en los Centros de Inteligencias Múltiples, tomando tres ejes fundamentales: el desarrollo del cuerpo, la emoción y el lenguaje. De esta manera, durante una jornada, ellos van pasando por los distintos centros, donde trabajan con una profe especializada, distintos aspectos referentes a los tres ejes en actividades concretas, como: el desarrollo del cuerpo como el primer recurso que tienen los niños para comunicarse antes de incorporar el lenguaje; trabajamos mucho la emoción como un factor esencial para el desarrollo de los aprendizajes. Respecto al lenguaje, proponemos ya desde el nivel inicial, situaciones didácticas siguiendo la teoría psicogenética:

- El niño LEE por sí mismo.
- El niño LEE a través del maestro.
- El niño ESCRIBE por sí mismo.
- El niño ESCRIBE a través del maestro.

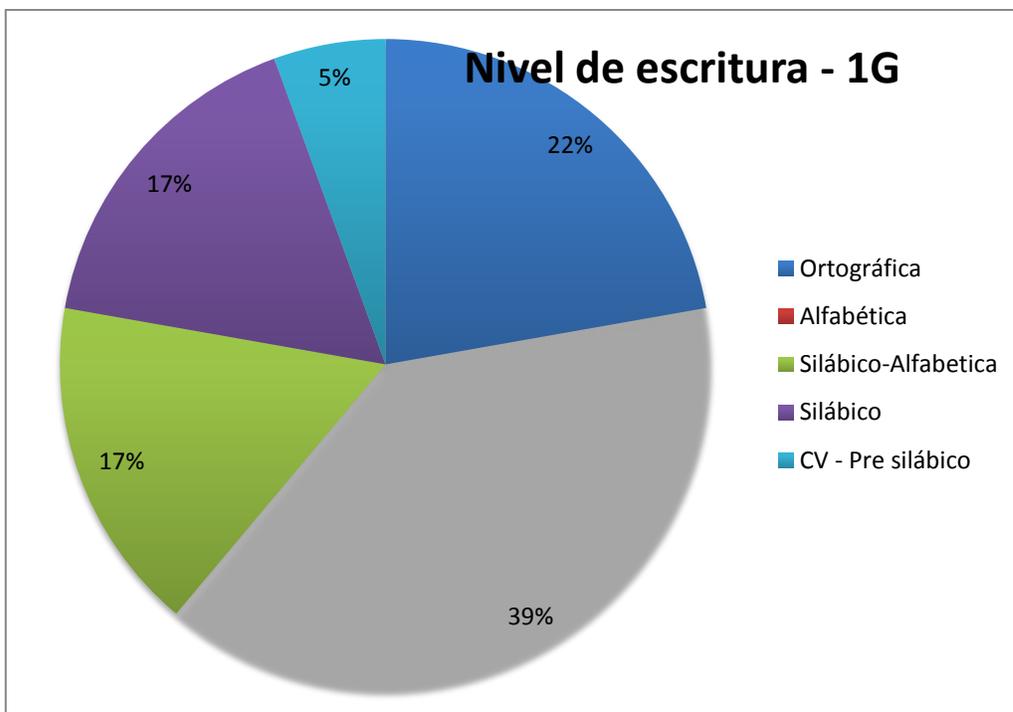
Quisimos hacer un análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos en este proceso, y a partir de ahí, hacernos nuevas preguntas: ¿Hasta dónde podemos llegar? ¿Cómo podemos llegar a lo que queremos? En parte trabajamos con el material de Ana María Kaufman, que nos presentó ayer, todo lo que es la evaluación de primer ciclo y extrajimos algunos

criterios para evaluar el trabajo de nuestros chicos. Les vamos a ir mostrando diferentes cuadros y después algunas conclusiones.

Revisando la escritura de nuestros niños y niñas vemos que, en Preescolar (azul), tenemos 18% de niños que escriben alfabéticamente y en la mayoría de las situaciones ya logran escribir con las letras correctas. Tenemos que un 23% llegan a un nivel de escritura alfabética, un 9% está en silábico-alfabética, un 9% está en un nivel silábico, y un 41% que está todavía en un pre-silábico. Estos datos tienen un corte a julio de 2013.

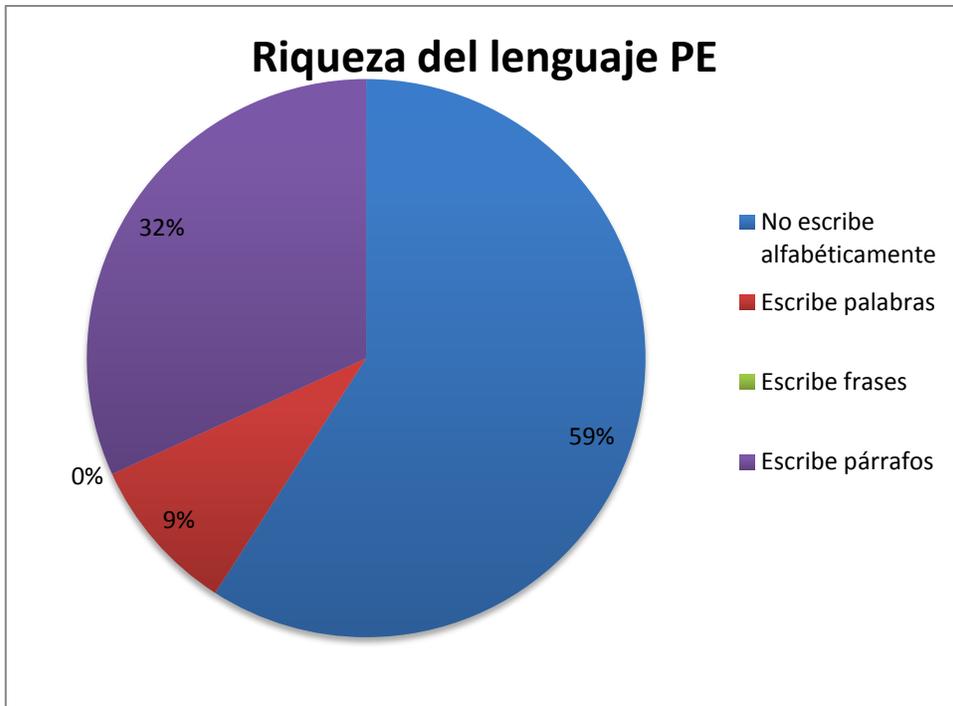


En el primer grado tenemos un 22% de chicos con un nivel ortográfico, 39% de niños en nivel alfabético, 17% en un nivel silábico-alfabética, 17% en un nivel silábico, 5% de niños que están en un nivel pre-silábico.

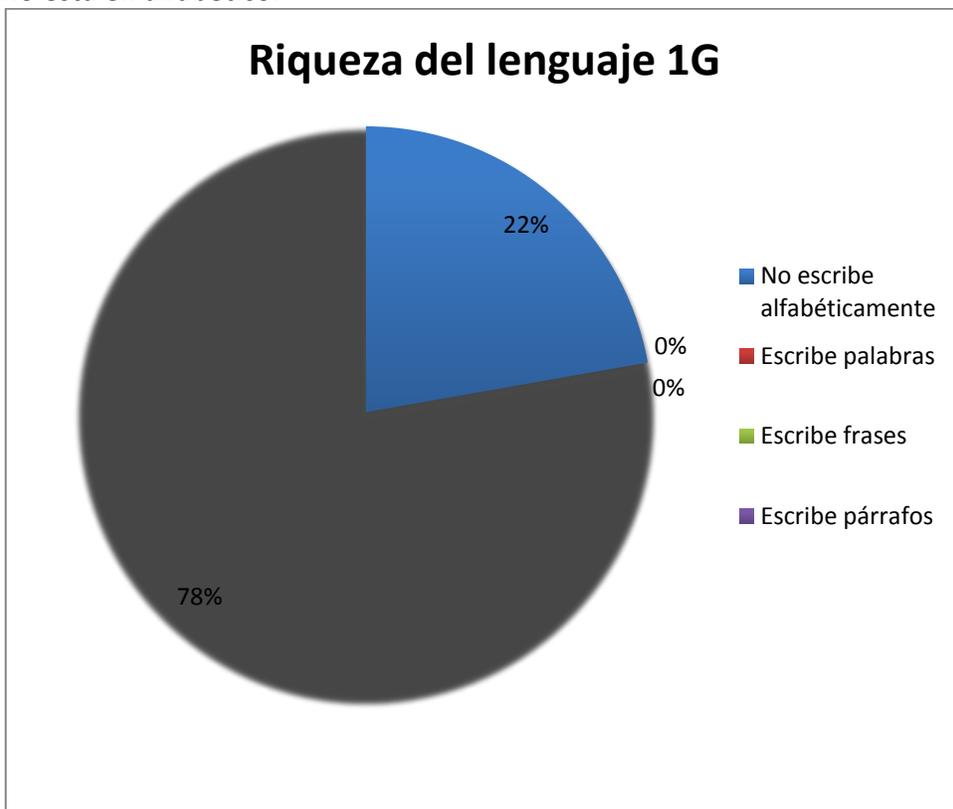


Otro criterio evaluado fue la cantidad de palabras (promedio) que utilizan para redactar los alumnos con escritura alfabética. Si bien es un número que no habla de la riqueza, nos sirve para demostrar los logros, los avances y avalar nuestro enfoque. En Preescolar: 19 palabras en promedio, y en Primer Grado: 28 palabras en promedio, alfabéticamente.

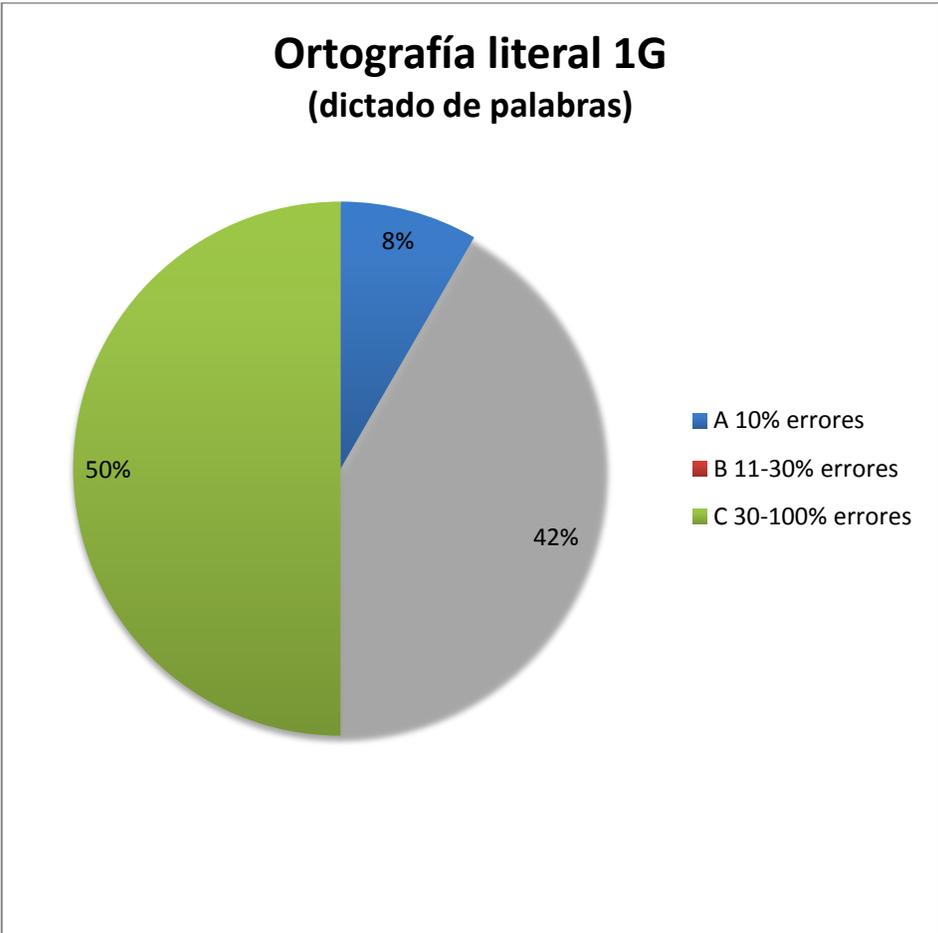
Para evaluar la riqueza del lenguaje, tomamos criterios como la escritura de párrafos, frases o palabras. En Preescolar, vemos en el siguiente gráfico, que un 32% escribe párrafos (de los que escriben alfabéticamente), un 9% escribe palabras y un 59% que todavía no escribe alfabéticamente.



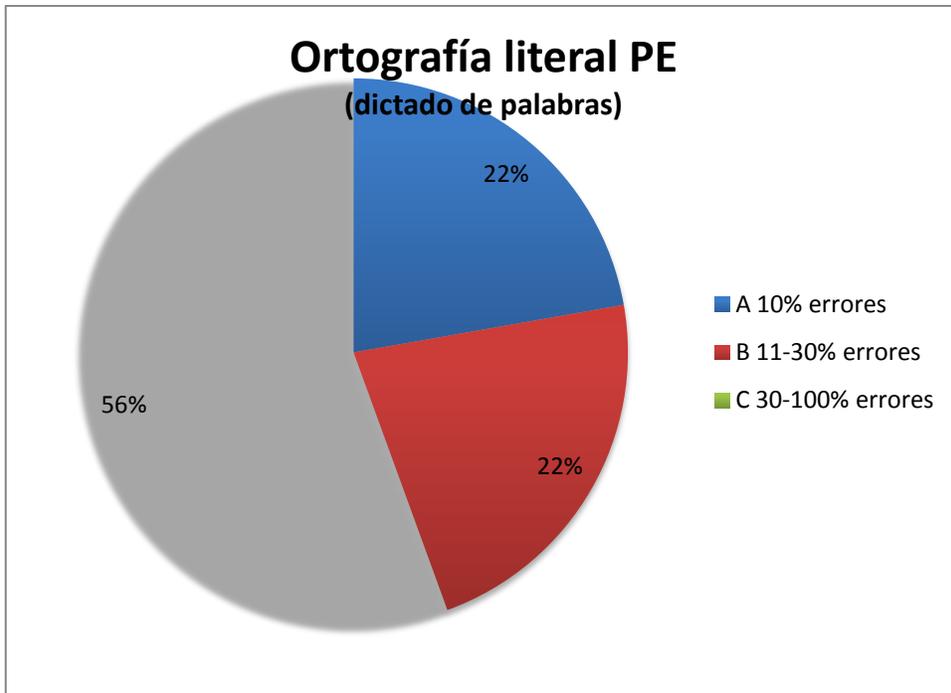
En relación al primer grado, tenemos un 78% que escribe párrafos y un 22% que todavía no está en alfabético.



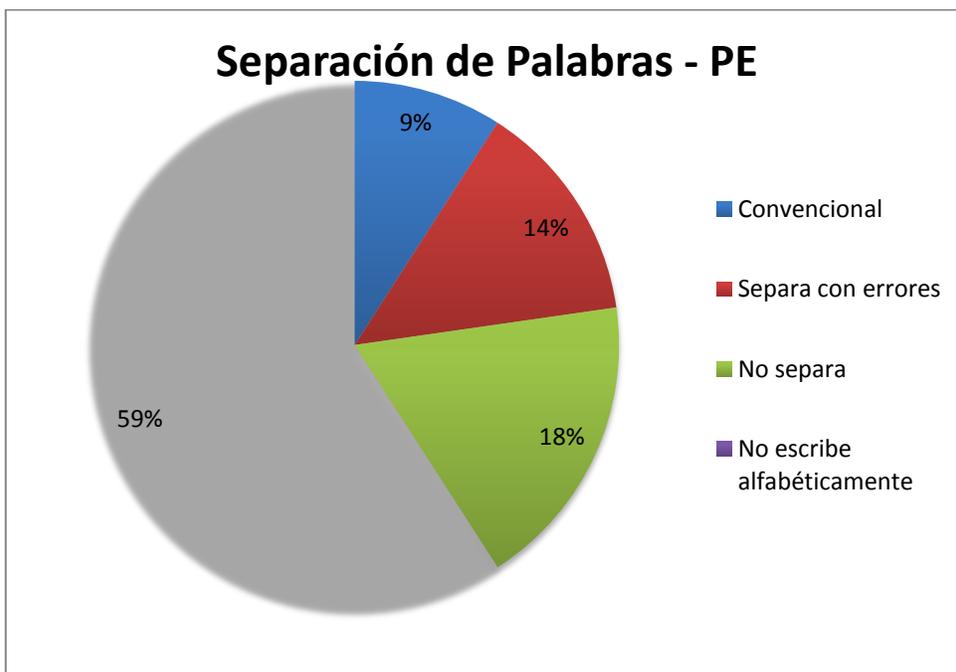
Tomamos además un criterio que tiene que ver con la cantidad de errores en un dictado, con niños que ya están en escritura alfabética. En primer grado, un 8% escribe con menos del 10% de errores (nivel A), un 42% escribe con entre 11% y 30% de errores (nivel B), y un 50% escribe con un 30% y 100% de errores (nivel C).



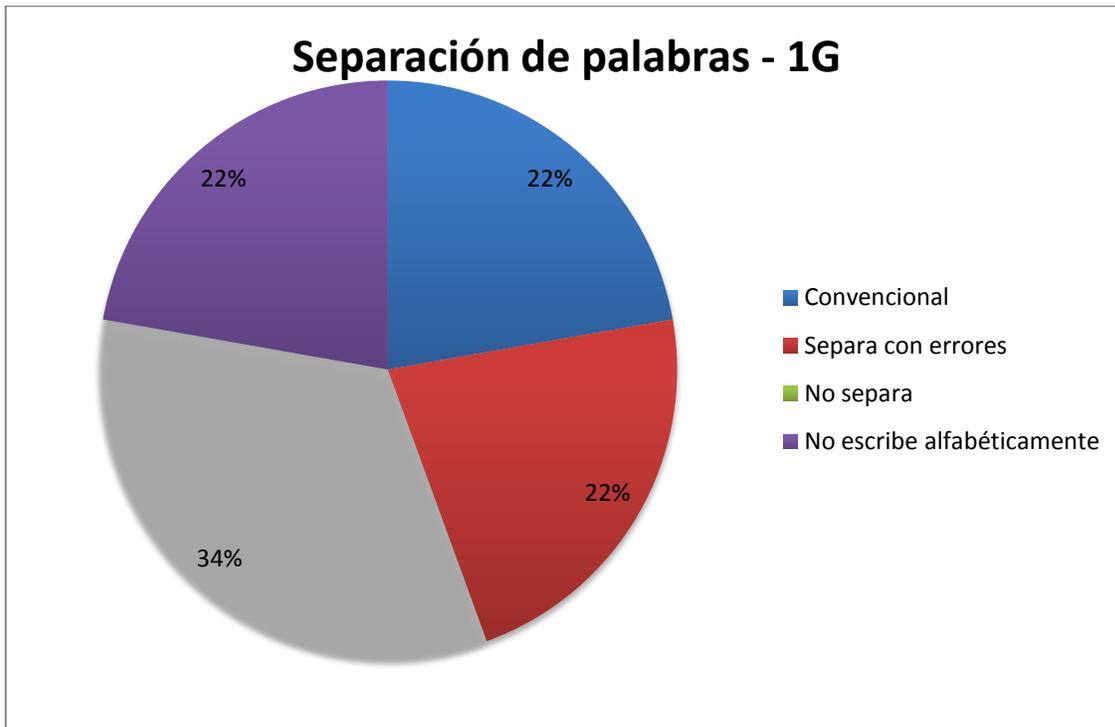
Del Preescolar, el total de niños está en un proceso alfabético, que eran 41%, se repartió esta torta. Tenemos que un 22% tiene menos del 10% de errores (nivel A), un 22% tiene entre 11% y 30% de errores (nivel B), y un 56% tiene un 30% y 100% de errores (nivel C).



Analizamos el criterio de separación de palabras en escritura. Vemos que en Preescolar, un 9% separa convencionalmente, un 14% separa con errores, un 18% no separa y un 59% que es la totalidad de chicos que no están en un nivel alfabético, por lo tanto no los evaluamos.



En primer grado, ya tenemos mayor distribución: un 22% que ya separa convencionalmente, otro 22% que ya separa pero con errores, un 34% que no separa y, otro 22% que todavía no escribe alfabéticamente.



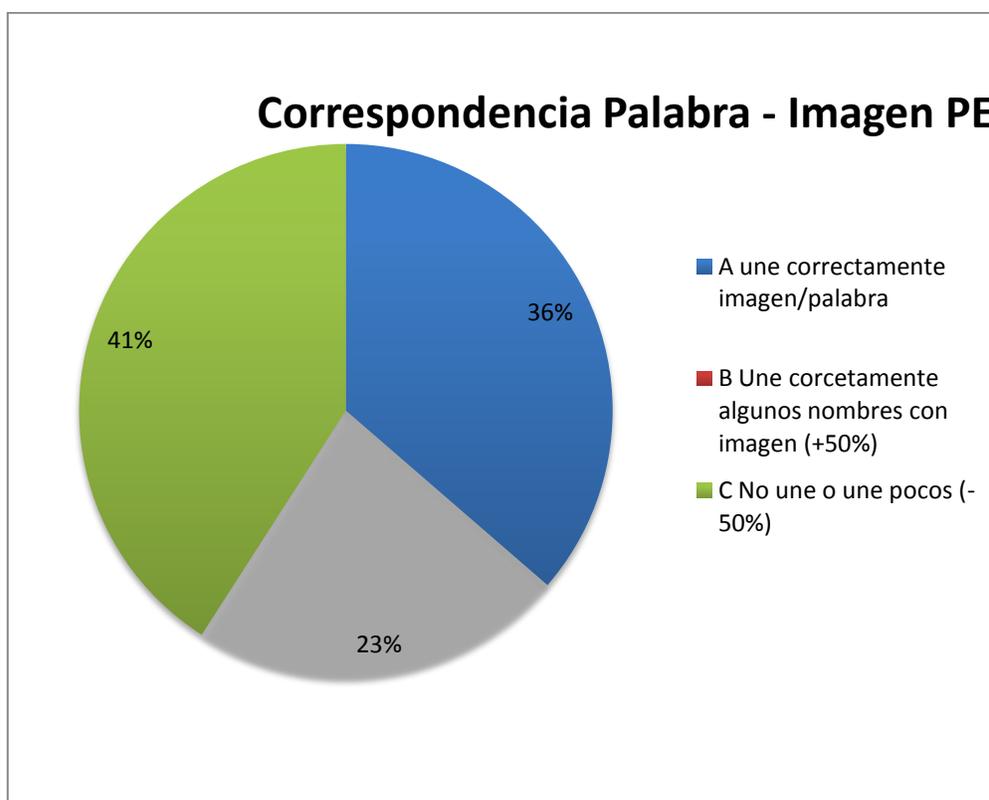
Algunas conclusiones que obtuvimos en torno a la escritura son:

- Existe un alto porcentaje de alumnos (61%) que en el Primer Grado alcanza el nivel alfabético a inicios del año lectivo, con lo que el nivel que se espera para ese grado es superado por la mayoría de los niños, pasando a unas exigencias del nivel de segundo y tercer grado, siguiendo el ritmo de aprendizaje de los niños.
- Existe un alto porcentaje de alumnos (41%) que ya en Preescolar alcanza el objetivo máximo de escritura del primer grado, el cual consiste en terminar el año escribiendo alfabéticamente.
- La posibilidad de escribir “lo que quiero y como puedo” no pone barreras a las ideas y le da el poder al niño de escribir todo lo que se le ocurre.
- La producción escrita de los alumnos de Preescolar y Primer Grado es ampliamente superior a la de una enseñanza tradicional. Un alumno de Preescolar con este enfoque

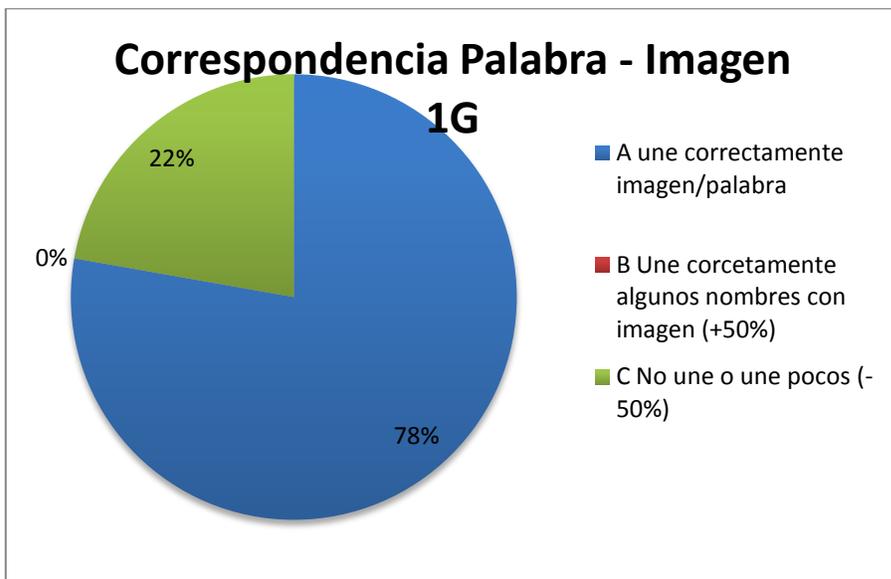
puede escribir párrafos y textos breves utilizando un promedio de 41% de palabras, así como el de Primer Grado utiliza el 61% de palabras.

- Al lograr y superar en un tiempo temprano los objetivos tradicionales del Primer Grado en estos grados, se inicia mucho antes la introducción al sistema de escritura convencional (Ortografía, signos de puntuación, etc.).

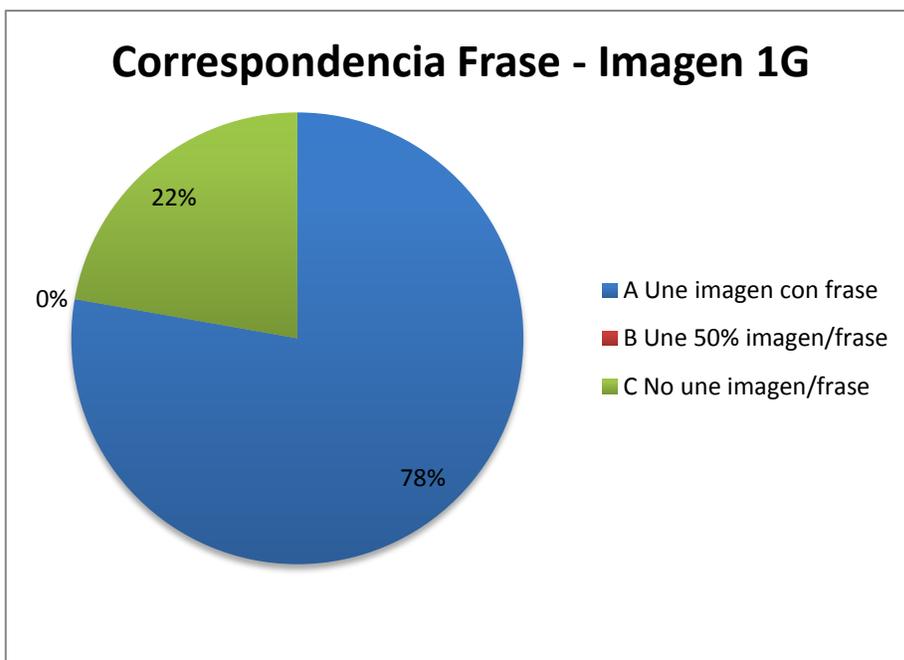
Sobre la lectura, tomamos como criterio la correspondencia palabra-imagen. En Preescolar, tenemos un 36% que une correctamente imagen y palabra (nivel A), un 23% que una algunas palabras con imágenes, tiene que pasar el 50% de aciertos para estar en este nivel (nivel B), y, un 41% que todavía no une o une pocos (nivel C).



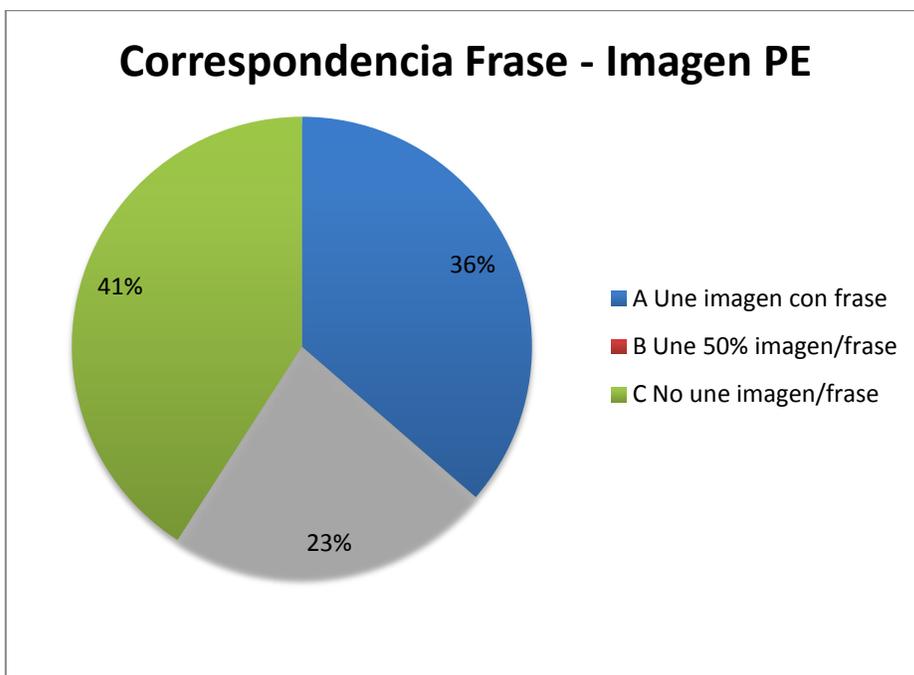
En el primer grado, tenemos un 78% que une correctamente imagen y palabra (nivel A), y 22% que todavía no une o une pocos (nivel C).



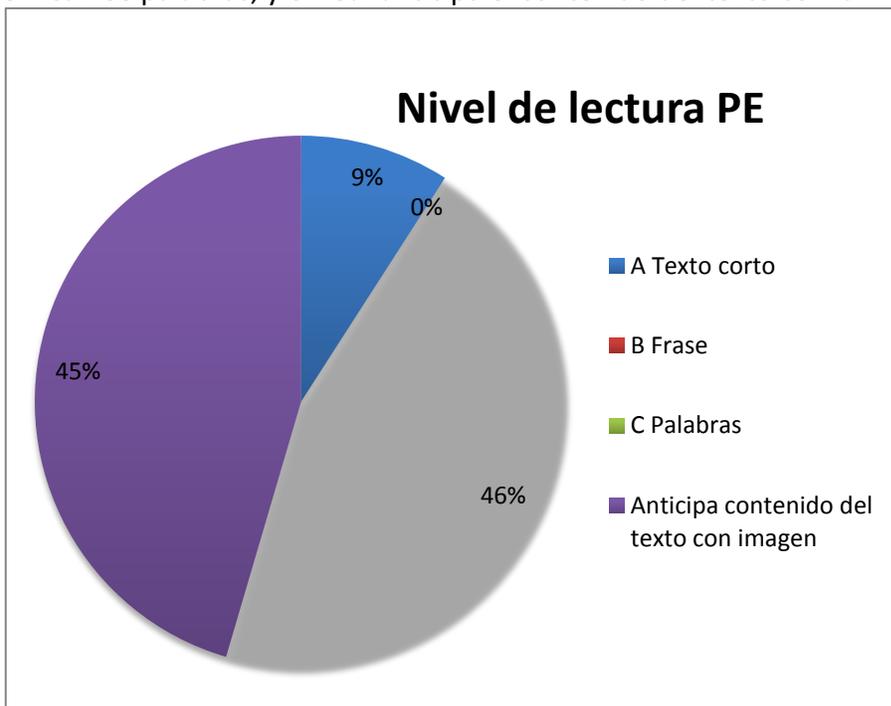
Haciendo la correspondencia frase e imagen, tenemos el primer grado, donde los datos son los mismos ya que los niños que hacen correspondencia de palabras e imágenes, también hacen correspondencia de frases e imágenes.



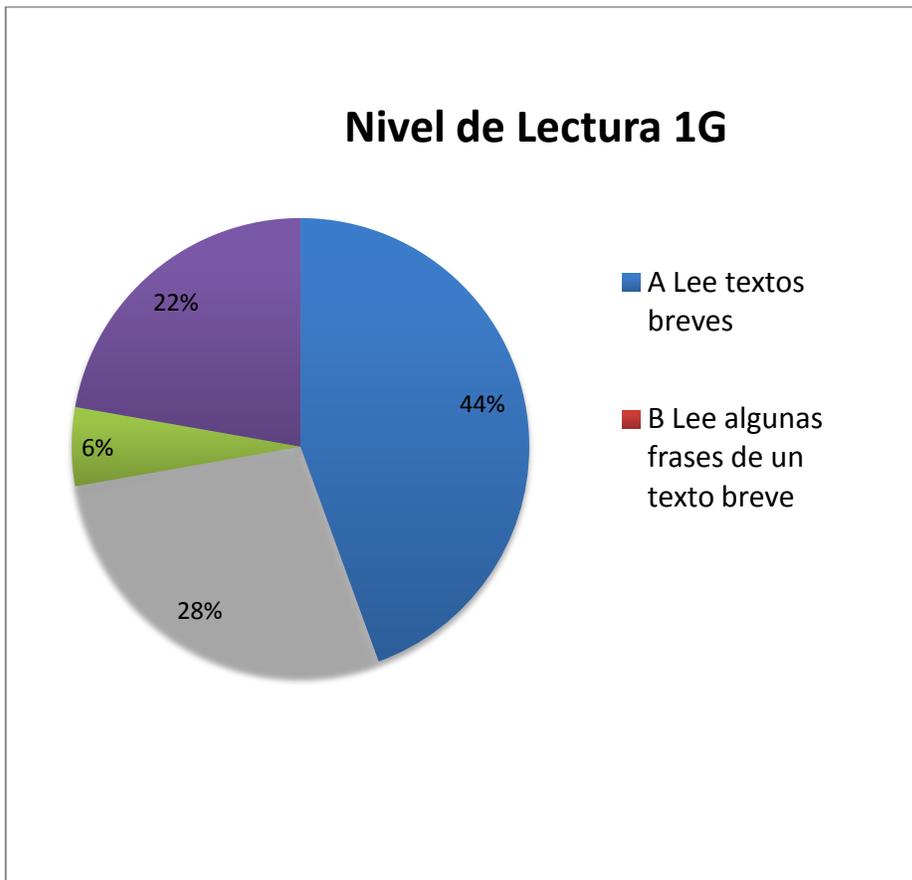
En Preescolar, tenemos un 36% que une la imagen con la frase (nivel A), un 23% que une las imágenes con las frases, más de la mitad de las veces (nivel B), y un 41% que no une la imagen con la frase (nivel C).



Por último, tomamos como nivel de lectura, en un Preescolar, el 9% ya lee un texto corto, el 46% lee palabras, y el 45% anticipa el contenido del texto con la imagen.



En Primer Grado, el 44% lee textos breves, un 28% lee algunas frases de un texto breve, el 6% todavía no lee textos, sólo lee palabras y, el 22% está en la etapa de anticipación.



Algunas conclusiones en cuanto al proceso de lectura son:

- En Preescolar, si bien la mayoría lee correctamente palabras, pueden leer cualquier palabra que esté en su contexto, sin centrarse en vocablos básicos del grado o en el orden en que se desarrollan las letras, como sería en un enfoque tradicional.
- En Primer Grado, la mayoría alcanza un nivel de lectura de textos breves a inicios del año escolar, superando ya la meta de salida del Primer Grado. Esta lectura se caracteriza por ser fluida, poder leer cualquier texto de cualquier característica y origen (enciclopedias, cuentos, revistas, etc.).

Lo que nosotros rescatamos de esto que vimos, además de considerar resultados muy prometedores, vemos también la importancia del nivel inicial. Si bien a nosotros nos toca Preescolar y Primer Ciclo, vemos que los niños que tienen la posibilidad de escolarizarse en el nivel inicial, vienen con un cúmulo de experiencias que hacen que el proceso se enriquezca y se ve mucho más rápido el avance en los procesos de aprendizaje, en varios sentidos, no sólo en la lectura y escritura.

(Al término de la ponencia, se realizó la presentación de un caso a través de un audiovisual)