



LENGUA

MATERIAL PARA DIRECTIVOS

NIVEL PRIMARIO

PROYECTO ESCUELAS DEL BICENTENARIO

Coordinadora General

Silvina Gvirtz

Coordinadora Ejecutiva

Romina Campopiano

Coordinación Área Documentación

Angela Oría

Área de Gestión

Romina Campopiano · Magdalena Soloaga

Florencia Buide · Cecilia Beloqui

Área de Lengua

María Elena Cuter · Cinthia Kuperman · Laura Bongiovanni

Diana Grunfeld · Claudia Petrone · Jimena Dib

Mirta Torres · Andrea Fernández · María Andrea Moretti

Área de Matemática

Horacio Itzcovich · María Mónica Becerril · Beatriz Ressia de Moreno

Andrea Novembre · Alejandro Rossetti · Mónica Urquiza

Analía Crippa

Área de Ciencias Naturales

Melina Furman · María Eugenia Podestá · Mariela Collo

Carolina de la Fuente · Milena Winograd · Verónica Seara

Ana Sargorodschi · Pablo Salomón

Área de Evaluación

Verónica Di Gregorio

Área de Administración y Logística

Alan Zagdanski · Cecilia Nicolano

**COORDINACIÓN PARA
LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL:**

María Elena Cuter
Cinthia Kuperman

EQUIPO DE AUTORES:

Mirta Torres
María Elena Cuter
Cinthia Kuperman

AGRADECEMOS LA LECTURA

ATENTA DE ESTE MATERIAL A:

Laura Bongiovanni

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

María Constanza Gibaut

Nuestro reconocimiento a todos los capacitadores del área que sostuvieron la tarea desde el inicio del Proyecto Escuelas del Bicentenario hasta el 2010:

Campana

Sandra Fillipelli
Marisa Mansilla
Luz Marina Padovani
María Lila Pedró

Carlos Casares

Silvina Avanzini
Analia Caldentey
Fernanda Chernis
Analia Perossa
Roxana Signetti

Corrientes

Verónica Aguirre
Gabriela González

Chaco

Esther Frette
Patricia Liemich
Miriam Rosso
Mirian Soto

Ensenada

Silvia Faerverguer
Aldana López

Pilar

Alejandra Ojeda

San Nicolás

Yamila Martínez
Graciela Sosa

Santa Cruz

Sandra Agustini
Mariana Córdoba
Ma. Esther de Armero Dubois
Nora García
Sandra Milani
Mónica Mosqueira
Lucía Perera

Tucumán

Silvia Camuña
Carolina Gutiérrez Arrieta
Sergio Lizarraga
Natalia Quiroga

Virasoro

Silvia Boleso
Ana María Franco
Laura Gural
Diana Lazcano
Graciela Lell
Soledad Merlo
Mariana Panozzo
María José Saucedo

Torres, Mirta

Lengua, material para directivos, nivel primario / Mirta Torres ;
María Elena Cuter ; Cinthia Kuperman ; coordinado por María
Elena Cuter y Cinthia Kuperman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014.
E-Book.

ISBN 978-987-3753-23-7

1. Lengua. 2. Formación Docente. I. Cuter, María Elena II.
Kuperman, Cinthia III. Cuter, María Elena, coord. IV. Kuperman,
Cinthia, coord. V. Título
CDD 372.6

Fecha de catalogación: 12/06/2014

© de la Primera Edición, IPE-UNESCO Buenos Aires, 2011.

© de esta edición OEI, 2014.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI

Paraguay 1510 (C1061ABD), Buenos Aires, Argentina

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Libro de edición argentina. 2014

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723,
artículo 10, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión
mencionada deberá solicitarse autorización al Editor.

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Nuestro profundo agradecimiento a los directores que abrieron las puertas de sus escuelas y construyeron espacios para que la cooperación fuera posible. A los maestros que confiaron en la posibilidad de seguir aprendiendo siempre. A los niños, a todos, porque todos demostraron su enorme capacidad para aprender cuando las oportunidades se desplegaron frente a ellos.

ÍNDICE

Introducción	6
Secuencias, proyectos y actividades habituales	6
Un modo de organizar el trabajo para garantizar la continuidad en el ejercicio de las prácticas del lenguaje	6
El equipo directivo acompaña y sostiene la continuidad de la frecuencia en la práctica de la lectura y la escritura.....	10
El equipo directivo acompaña y sostiene la progresión en el tratamiento de los contenidos.....	12
Aspectos que permiten al equipo directivo acompañar el progreso en el conocimiento de los alumnos del Primer Ciclo.....	16
La tarea alfabetizadora	20
¿Qué es lo específico de 1.º grado y qué es lo que sostendrá en los años siguientes? ¿Qué debe tener en cuenta el equipo directivo?	22
Las situaciones de lectura.....	23
Escuchar leer al maestro	23
Los niños leen por sí mismos.....	24
Los niños siguen la lectura	24
Las situaciones de escritura	26
Dictar al maestro.....	26
Los niños escriben por sí mismos.....	26
El progreso en el conocimiento de los alumnos del Segundo Ciclo	28
La continuidad en la formación de lectores y escritores y la formación de estudiantes en el Segundo Ciclo	29
La planificación del maestro, la intervención del equipo directivo y la propuesta de Escuelas del Bicentenario	34

Anexo	36
Propuestas para el trabajo en el área de 1.º a 6.º	36
Indicadores en el aula que permiten al equipo directivo advertir aspectos del trabajo propuesto en el área de Lengua	38

INTRODUCCIÓN

Durante cuatro años, el Proyecto Escuelas del Bicentenario se ha incluido en la programación institucional de escuelas de diversas jurisdicciones. En el área de Lengua, se ha capacitado sistemáticamente a los maestros de todos los grados y esa capacitación fue acompañada por la presencia de bibliotecas de aula, la entrega de libros de edición Bicentenario para todos los niños de 1.º a 6.º grado y la formulación de propuestas de trabajo que fueron ajustadas progresivamente en colaboración estrecha con aquellos docentes que las implementaron en sus aulas.

En este escrito se comparte con las instituciones la producción realizada. Así, se entrega un material específico para acompañar la planificación de los docentes de Primero y Segundo Ciclo, ejemplos de actividades para implementar con los alumnos, situaciones de evaluación posibles y análisis de criterios para la corrección y bibliografía de referencia para posibilitar a los docentes la profundización de su conocimiento en un sentido de formación profesional permanente. Este instrumento le permitirá conocer y analizar las propuestas didácticas para la enseñanza en el área. De este modo, se intenta colaborar con la tarea del equipo directivo para:

- sostener el proyecto institucional en el área,
- orientar la planificación de los nuevos docentes que reciba la escuela,
- supervisar la tarea en el aula de todos los docentes a su cargo.

Los directores podrán conocer y analizar las propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura desarrolladas en los materiales para los docentes de cada ciclo. Como sin duda advertirán, todas estas propuestas comparten entre sí características de distinto orden.

SECUENCIAS, PROYECTOS Y ACTIVIDADES HABITUALES

Un modo de organizar el trabajo para garantizar la continuidad en el ejercicio de las prácticas del lenguaje

La mayor parte de las propuestas del área se organizan en *secuencias* o *proyectos didácticos* y en *actividades habituales*. En primer lugar, se diferencian notablemente de una forma muy difundida de tarea en las aulas a partir de *actividades sueltas*, que se empiezan y terminan en una clase con el propósito de ejercitar un tema (escribir oraciones debajo de una imagen, completar palabras cuyo faltante es una única letra, listar sustantivos o adjetivos de textos leídos, completar listas con palabras con **mb** y **mp**, por ejemplo).

Por el contrario, esta otra forma de organización didáctica se desarrolla temporalmente a lo largo de períodos más o menos prolongados. Se trata de sostener en el aula y/o en la escuela situaciones diversas organizadas a partir de una **práctica específica** –elegir libros de la biblioteca, pedirlos en préstamo y registrar la salida y retorno del ejemplar o llevar una ficha personal de lectura, por ejemplo, o leer una novela por capítulos– o alrededor de un **eje temático** –los lobos de los cuentos, los lobos en el mundo natural; la historia de los títeres–, de un **autor** –Kipling. Roldán o Quiroga a propósito de “cuentos de animales”; Ema Wolf en 5.º o Laura Devetach en 2.º grado– o de un **género** –cuentos maravillosos, populares, mitos o relatos orientales–.

Al sostener una práctica específica de manera frecuente, los alumnos tienen la posibilidad de instalarse en ella, de adquirir progresivamente criterios y preferencias personales –en la selección de libros, por ejemplo–, así como prácticas más puntuales que se recuperan en situaciones similares –señalar hasta dónde se llegó o volver atrás en la lectura para buscar quién es cierto personaje que reaparece y al que hemos olvidado, al leer una novela, por ejemplo–.

Por su parte, dedicarse durante un cierto tiempo, –ni efímero ni indefinido– al tratamiento de un eje temático –literario o de estudio–, a la lectura de obras de un autor o de un género o subgénero da lugar a que los niños adquieran sobre ellos diversos conocimientos:

- descubren las características de los personajes, el tipo de conflictos que más comúnmente enfrentan o provocan (las princesas de los cuentos, las brujas o los fantasmas, por ejemplo);
- advierten cuáles son los temas o los ambientes preferidos de un autor del que han escuchado leer o han leído varias obras e, incluso, pueden relacionarlos con algunos datos de su biografía;
- reconocen características de un género –rápidamente los niños diferencian la ficción de la no-ficción, el género narrativo del poético o el dramático, solamente por participar en sesiones habituales de lectura de unos y otros textos–.

Todos los conocimientos que los niños van adquiriendo en las situaciones sucesivas que proponen una secuencia, un proyecto o una actividad habitual van ayudándolos a *anticipar* cómo puede comenzar un cuento, qué puede ocurrir en cierta historia, cómo puede responder un personaje, qué información puede ofrecer un artículo con determinado título... Los niños logran desempeñarse como buenos lectores cuando han tenido oportunidad de frecuentar el tema o el género del texto que enfrentan o cuando, particularmente, conocen el texto.

A la vez, en el marco de una secuencia o un proyecto, los niños se enfrentan a la producción de escrituras disponiendo de conocimientos sobre *qué*

● ● ●
La continuidad se plantea como especificidad de las propuestas didácticas sugeridas. Las secuencias, proyectos y actividades habituales tienen continuidad en el tiempo. Se extienden por períodos relativamente prolongados, previamente pautados, ni efímeros ni indefinidos.

● ● ●
Los nuevos lectores, al igual que los lectores expertos, tienen más posibilidades de leer con éxito un texto cuando se acercan a él disponiendo ya de conocimientos de los más variados tipos que solamente se adquieren cuando se tiene la oportunidad de visitar y revisar temas, obras, géneros, autores.

escribir y teniendo también disponibles las fuentes a las que recurrir (libros, carteles, repertorios, escrituras que han preparado durante el desarrollo del trabajo o la profundización en los temas o textos leídos) para saber *cómo escribir*. Los *conocimientos previos*, aquellos que son necesarios para leer o escribir con posibilidades de éxito, como se ve, se adquieren de manera progresiva, **también** en la escuela.

Las **secuencias didácticas** tienen propósitos específicos que aportan al logro de los propósitos didácticos por excelencia de la escuela: *formar lectores y formar escritores, alfabetizar a los niños en los tiempos esperados y con relativa calidad respecto al manejo de la lectura y de la escritura*.

“Las secuencias de actividades están dirigidas a leer con los niños diferentes ejemplares de un mismo género o subgénero (poemas, cuentos de aventuras, cuentos fantásticos...), diferentes obras de un mismo autor o diferentes obras de un mismo autor o diferentes textos sobre un mismo tema.

A diferencia de los proyectos, que se orientan hacia la elaboración de un producto tangible, las secuencias incluyen situaciones de lectura cuyo único propósito explícito –compartido con los niños– es leer. A diferencia de las actividades habituales, estas secuencias tienen una duración limitada a algunas semanas de clase, lo que permite llevar a cabo varias de ellas en el curso del año escolar y acceder así a diferentes géneros.”

Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001: 142). FCE.

Como se ha dicho, las secuencias proponen situaciones sucesivas y alternadas de lectura, escritura, intercambios orales y reflexión sobre el lenguaje organizadas alrededor de una práctica sostenida o un eje temático. En el desarrollo de la secuencia, los niños ejercen las prácticas de los lectores y los escritores y profundizan o enriquecen su formación como tales.

Del mismo modo, los **proyectos** persiguen propósitos didácticos pero plantean, a la vez, propósitos comunicativos explícitos y compartidos por los alumnos: la presentación de un tema a compañeros de otros grados a través de una exposición apoyada en imágenes (ilustraciones, fotografías, power-point, etc.), la realización de una función teatral, la publicación de un periódico escolar o de una antología de cuentos para los niños del jardín... Las sucesivas situaciones de lectura y de escritura y otras culminan en la exposición, la representación, la publicación..., es decir, con la concreción de los propósitos comunicativos.

El proyecto permite “*poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau (1986) ha llamado ‘a-didácticas’ porque propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por*

sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro –aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje– no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. En el caso de la lectura –y la escritura–, los proyectos de interpretación-producción organizados para cumplir una finalidad específica –vinculada en general con la elaboración de un producto tangible–, proyectos que son ya clásicos en didáctica de la lengua escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura [y a la escritura].

¿Cómo se articulan los propósitos comunicativos y los propósitos didácticos a los que apunta el proyecto? Si al diseñar el proyecto se tienen en cuenta ambos tipos de propósitos –tanto los referidos a la enseñanza y el aprendizaje como los inspirados en la práctica social de la lectura [y la escritura]– esta articulación no plantea mayores problemas: mientras se desarrollan las actividades necesarias para cumplir con el propósito comunicativo inmediato, se van cumpliendo también aquellos que se refieren al aprendizaje de contenidos que los alumnos deberán manejar en el futuro, como adultos.”

Delia Lerner. *Ob. Cit.* (126-127;129)

Por su parte, las **actividades habituales** permiten sostener regularmente el acercamiento a prácticas cuya principal característica es, precisamente, la regularidad: el uso más o menos independiente de la biblioteca escolar, institucional o barrial; la lectura del periódico; el seguimiento de una novela por capítulos así como el diario personal o la agenda donde se registran las tareas de la semana, son actividades que –en la vida cotidiana– se realizan de manera sostenida, lo que permite transformarlas en hábitos más o menos duraderos. En la escuela, se las propone sostenidamente a lo largo de ciertos períodos –un semestre, un mes, una quincena– y se les dedica un tiempo semanal breve previamente estipulado, de manera simultánea con el desarrollo de una secuencia o de un proyecto.

En líneas generales, las modalidades de organización didáctica coinciden entre Primero y Segundo Ciclo. Tanto en las aulas de los más pequeños como en las de los más grandes pueden convivir, por ejemplo, el proyecto que culminará con la *edición de un fascículo* y, como actividad habitual, el seguimiento por capítulos de la lectura de una novela o, en otro caso, una secuencia de situaciones que llevan a conocer *la obra de un autor* con la lectura semanal de poemas seleccionados en las antologías que ofrece la biblioteca.

La simultaneidad entre proyecto o secuencia y actividad habitual, a su vez, en ambos ciclos, debe dar lugar a **situaciones sistemáticas de reflexión y sistematización**; se trata de instancias frecuentes en que el maestro focaliza en el análisis puntual de ciertos problemas que se presentan preferentemente al momento de escribir o revisar las escrituras para discutir sobre ellos, compartir criterios de solución del problema, sacar conclusiones, buscar más

información, dar ejemplos y finalmente explicitar un saber que puede ser reutilizado en otras situaciones.

Estos espacios de reflexión, en 1.º grado, se centran muchas veces en plantear problemas sobre el sistema mismo de escritura (con cuántas letras se resuelve la escritura de una palabra, con cuáles, dónde se puede buscar información para decidir una escritura, etc.) pero también en aspectos ortográficos, gramaticales, lingüísticos y discursivos. Por cierto, las instancias de reflexión y sistematización sobre estos contenidos se amplían y profundizan a lo largo del Segundo Ciclo; esta posibilidad de reflexionar y de poder recurrir progresivamente de manera autónoma a conocimientos disponibles en nuevas instancias de escritura es un indicador, aunque no el único, del progreso de los alumnos a lo largo de la escolaridad.

Los temas de reflexión no constituyen nunca un eje organizador de la planificación del maestro; más bien el maestro prevé interrumpir en algún momento de la semana el desarrollo de un proyecto o una secuencia para dedicar una hora a profundizar en el análisis de un tema que se presentó como problema en el uso (a qué recursos se puede apelar para no reiterar tantas veces el nombre del protagonista, por ejemplo); el reconocimiento del problema, el análisis y la búsqueda de soluciones podrán ayudar a los niños cuando el problema se vuelva a presentar en nuevas oportunidades de uso (al producir otras escrituras en el marco de otros proyectos o secuencias).

El equipo directivo acompaña y sostiene la continuidad y la frecuencia en la práctica de la lectura y de la escritura

Las aulas deben reflejar la actividad lectora que se despliega en ellas; cuando el director u otro miembro del equipo escolar atraviesa los pasillos o abre la puerta del aula, ve a los alumnos hojeando libros o siguiendo la lectura del maestro; los ve acudir a los textos para buscar un episodio puntual del cuento que ya conocen; los oye hablar y dar cuenta de las historias que se leen en clase, los oye aludir a personajes y nombrar autores...

Las paredes del aula muestran listas de títulos y autores, agendas de lecturas, cuadros donde se comparan personajes de los relatos o biografías tomadas de distintas fuentes, léxico específico del tema que se está estudiando, acuerdos para tener en cuenta a la hora de escribir o revisar producciones y otros carteles de trabajo que se renuevan a medida que se desarrollan las secuencias y los proyectos.

La gestión de la enseñanza no está solo a cargo del maestro:

¿Qué cuentos están leyendo?

¡Hoy sé que van a leer un cuento y vine a acompañarlos!

De este autor, ustedes ya habían leído otros cuentos, ¿no?

¿Qué significa este cartel, para qué los ayuda tenerlo a la vista?

Uno de los aspectos más complejos para el maestro de grado –inmerso en la enseñanza y en dar respuestas simultáneas a un grupo demandante de niños– es sostener la continuidad de una propuesta, retomar para profundizar. Los acuerdos institucionales y el acompañamiento del equipo directivo contribuyen a asegurar la continuidad y a que, año a año, se acreciente el repertorio de cuentos, poemas, novelas y otras obras que los niños van conociendo y trabajando en la escuela.

De igual modo, los cuadernos reflejan aspectos de la tarea diaria en relación con la secuencia o el proyecto: repertorios que resultan de la indagación de algún cuento y que recogen, por ejemplo, las maneras en que el narrador se refiere al protagonista, los engaños del lobo, los lugares que visita el hada..., así como otras escrituras –inicios, finales, descripción de personajes y de ambientes–. Son situaciones en que los niños van y vuelven de textos sobre los que trabajan, copian selectivamente y reelaboran en parte; se usan como modelos para crear sus propias escrituras; muestran notas que han relevado para conservar información y estudiarla; plantean interrogantes para seguir profundizando...

El horario de cada grado es una herramienta que organiza la tarea semanal y permite cuidar, en términos de tiempo didáctico, el equilibrio entre las diversas situaciones. Se podría observar una organización semanal posible en 3.º grado, por ejemplo:

HORARIO 3ER. GRADO					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	MATEMÁTICA		CIENCIAS	PLÁSTICA	MATEMÁTICA
2º	Proyecto DINOAURIOS Lectura: Nota de enciclopedia.	Proyecto DINOAURIOS Toma de notas a partir de la consulta de enciclopedias.	Actividad habitual BIBLIOTECA Los chicos escuchan leer: <i>La Historia sin fin.</i> Los chicos leen por sí mismos diversos cuentos con dragones y/o material informativo sobre los dragones.	CIENCIAS	Reflexión sobre el lenguaje Revisión sobre lo escrito. El fichaje del material de estudio: Las mayúsculas en los títulos de libros.
3º		MATEMÁTICA			MÚSICA
4º	CIENCIAS	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICA	Proyecto DINOAURIOS Elección por grupo de un tema para especializarse.	Actividad habitual BIBLIOTECA Se eligen libros para llevar en préstamo domiciliario. Se completan fichas de préstamo y de recorrido lector.

El horario revela que el tiempo didáctico puede distribuirse semanalmente para llevar adelante acciones simultáneas y que es posible retomar el jueves lo que se inició el lunes si el maestro tiene a su cargo la continuidad.

Mañana vamos a seguir buscando en los cuentos las características de los lobos: ¡por favor, traigan los libros!

A través del horario, por otra parte, entra la voz de los niños como memoria de la continuidad.

Hoy es martes, tenemos que seguir leyendo la enciclopedia de los dinosaurios.

En conclusión, la propuesta didáctica exige dedicar cierto tiempo al tratamiento de los temas; la escuela entera tiene que favorecer la continuidad y la profundización. La dedicación durante varios días a la lectura de cierto tipo de cuentos, por ejemplo, permite a niños que faltan de manera alternada reencontrarse con el tema y acceder a él. El modelo de organización didáctica, por lo tanto, les da lugar a los alumnos a instalarse en los contenidos, aproximándose a ellos en más de una oportunidad; permite la profundización de los conocimientos y ofrece la oportunidad de hacerse especialista en algunos temas. Un alumno que se especializó en un tema, está en condiciones de leer e interpretar textos referidos a él y siempre sabe qué se puede escribir sobre el mismo.

El equipo directivo acompaña y sostiene la progresión en el tratamiento de los contenidos

Cualquiera de las secuencias o proyectos presentados aquí puede llevarse a cabo en las escuelas con la única condición de asegurar que circulen los libros entre los niños. En el mismo sentido, las propuestas resultan aptas para los grados para los que están pensadas pero pueden desarrollarse en otros grados y otros ciclos previendo ciertas modificaciones relacionadas con la edad de los alumnos, con sus progresos en el logro de la autonomía para leer y escribir por sí mismos, con la imprescindible progresión en la formación de los alumnos como lectores y escritores y en el tratamiento de ciertos contenidos.

La posible flexibilidad en la utilización de las diversas secuencias y proyectos revela dos características esenciales, una se refiere a los contenidos del área, la otra a las propuestas didácticas mismas, pero ambas se entrecruzan.

Por un lado, las propuestas de todos los grados comparten un mismo fundamento teórico-didáctico: coinciden en el propósito único de formar lectores y escritores y en la convicción de que, para hacerlo, es necesario

ofrecer a los alumnos –desde que ingresan a la escuela y hasta su egreso–, oportunidades múltiples de leer y de escribir, de escuchar leer al maestro y compartir con él situaciones de escritura, de visitar y visitar los textos que se leen o estudian; de escribir a menudo textos privados (notas, resúmenes y anotaciones breves que servirán de insumo a producciones de más envergadura) y, algunas veces por año, de escribir, revisar, reescribir y editar textos para publicar; de participar –a instancias del maestro– de situaciones de comentario de los textos y de relectura de fragmentos significativos así como de situaciones sistemáticas de reflexión sobre la escritura tanto respecto al completamiento de las palabras y a la reflexión sobre el sistema –principalmente en las etapas iniciales– como respecto a aspectos gramaticales, lingüísticos, discursivos y ortográficos, a lo largo de toda la escolaridad.

Los saberes que se van adquiriendo no se agotan en una única instancia de acercamiento a ellos. Al iniciar su experiencia con la escritura, por ejemplo, los niños logran incluir el punto final; en futuras situaciones –frecuentes y diversas– en las que participan de la lectura y la producción de textos van reflexionando a instancias del maestro sobre la conveniencia de incorporar en cierto texto particular –y en los textos en general– otros puntos que señalen diversos bloques de sentido en el interior del texto y, al mismo tiempo, otros más que delimiten cláusulas de diverso carácter dentro de cada párrafo...

El escribir y reflexionar sobre estos signos de puntuación, a la vez similares y diversos entre sí, indica caminos de ida y vuelta, de avances y retornos, de incorporaciones parciales; implica lograr ir de un texto a los textos; indica progresos en términos de toma de decisiones autónomas al producir nuevas escrituras, pero progresos también en términos de dudas: *en cierta situación particular, ¿será conveniente poner punto y coma u optar por el punto seguido?* Las dudas y las consultas, así como las decisiones y los saberes, se ponen en juego una y otra vez, no terminan de responderse o adquirirse *para siempre* porque son generales (la puntuación) pero particulares (propios de *cada* texto). Los contenidos de enseñanza involucrados en la formación de lectores y escritores son espiralados, se encuentran a cada vuelta del camino, iguales pero distintos.

Por otro lado, las propuestas didácticas –organizadas siempre a partir de ciertas prácticas, ciertos temas, obras o autores– deben ser, a la vez, una oportunidad de reencuentro y de descubrimiento y, en la historia escolar de los niños, constituirse también en oportunidades de *ampliación* de sus repertorios disponibles (en cuanto a obras y autores, por ejemplo) y de *profundización* de la reflexión y de *logro y ejercicio de su autonomía* como lectores y escritores.

Si se analiza, por ejemplo, el proyecto *Seguir la obra de un autor*, planteado para 2.º grado, se descubrirá que el mismo resulta apto para trabajar en 5.º o 6.º grado. Los alumnos conocen a través del maestro la propuesta, realizan una búsqueda de títulos del autor elegido (en este caso puntual se trata de Laura Devetach) y leen diversas obras. Los alumnos de 2.º principalmente escuchan leer al maestro y leen por sí mismos algunos relatos; los más grandes,

●●● Leer y escribir son prácticas que se adquieren en el seno de una comunidad de lectores y escritores, es decir, en contacto e interacción con otros que también las ejercen, expertos y novatos; el aula, por lo tanto, debe constituirse en esa comunidad.



escucharán leer al maestro pero tendrán a su cargo la responsabilidad de leer por sí mismos diversos títulos de la autora.

Simultáneamente, van comentando las historias entre los compañeros y con el docente, comparando y registrando algunas características reiteradas o excepcionales dentro de la obra de Devetach –“se tratan temas importantes de manera sencilla”, “se incluyen en las narraciones algunos recursos poéticos, como las rimas o las adivinanzas”, etcétera.–; para llevar este registro, se toman notas o se completan cuadros.

Como se prevé recomendar algunos de los cuentos, los niños necesitarán volver a los textos para recuperar de ellos algunos aspectos que vale la pena incluir en la recomendación: las características de algún personaje, los conflictos que enfrenta, sus expresiones más divertidas. Los más grandes deberán desplegar argumentos para superar el nivel de “me gusta”, “no me gusta” y, a la vez, dar cuenta de sus argumentos incluyendo, por ejemplo, citas puntuales.

La profundización en el nivel del texto –*recomendación*– da lugar al tratamiento de temas gramaticales y discursivos (cómo convencer al lector, qué contar y qué sugerir, qué información no puede faltar al ofrecer los datos del libro recomendado, cómo incluir las citas...). El acercamiento a la biografía del autor estudiado –propuesto para 2.º grado– ofrece también un panorama de profundización didáctica en cuanto a la autonomía de los alumnos del Segundo Ciclo y respecto de los temas que se revisan en el texto y se reflexionan y sistematizan posteriormente: el ordenamiento cronológico, los distintos conectores temporales, la decisión sobre el tiempo verbal, la predominancia del Pretérito Perfecto Simple, la tildación de los pretéritos.

Las secuencias y los proyectos ofrecen contextos en los que las lecturas y las escrituras tienen lugar; eventualmente, los alumnos de 5.º grado se podrían abocar a la lectura de *El nabo gigante*, un cuento previsto para los primeros bimestres de primero. Se abocan a él para preparar una lectura dramatizada y divertida que tendrá como destinatarios a los niños de 1.º. El eje de la secuencia es el mismo, pero el trabajo con el texto y los propósitos de comunicarlo son otros, más difíciles: los alumnos de 5.º han progresado en sus posibilidades lectoras, deben tomar en cuenta las expresiones que el narrador enfatiza explícitamente a través de los signos gráficos de admiración pero también considerar el ritmo *cada vez más acelerado* de los bloques reiterados de elementos encadenados (“*el gato a la vaca, la vaca a la vieja, la vieja al viejo, el viejo al nabo...*”), ritmo cuya aceleración no está indicada a través de señalamiento gráfico alguno pero que surge de la aceleración dramática del relato y que, finalmente, será la que haga de esta lectura particular, con público, una instancia diferente y divertida.

Del mismo modo, el maestro a cargo de 1.º, podría proponer a sus alumnos la lectura de *Historias de héroes y viajeros de la Antigua Grecia*, propuesta para

6.º grado: los niños estarán encantados de escuchar leer estos relatos pero no llegarán a profundizar en el análisis del recorrido de los diversos héroes porque necesitan adquirir todavía la autonomía que les permita retornar al texto en busca de las huellas de estos trayectos heroicos.

La propuesta de enseñanza desde el ingreso hasta la finalización del recorrido escolar de cada grupo de niños debe presentar, por lo tanto, una secuenciación que contemple una progresiva complejización que permita visitar los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más amplias. Sólo así se puede asumir *el largo plazo que insume la formación de lectores y escritores* y considerar cómo se transforman las prácticas de lectores y escritores que van adquiriendo los niños a lo largo de los años.

Como ya se ha dicho reiteradamente, el docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; el equipo directivo es responsable de la secuenciación más global que da respuesta al compromiso de retomar –sin reiterar– lo que los alumnos ya aprendieron, profundizando y ampliando hasta el fin de la primaria.

La profundización, progresión y ampliación conduce al logro de mayor autonomía por parte de los alumnos, pero la autonomía sólo puede empezar a manifestarse cuando las propuestas diarias de lectura y escritura que reciben los chicos han tenido efectivamente lugar desde su ingreso en la escuela y cuando los maestros de los diferentes grados han sostenido de un año a otro propuestas e intervenciones equivalentes: las situaciones de lectura e intercambio entre lectores –*donde los chicos expresan sus interpretaciones, las confrontan con las de sus compañeros y, principalmente, con la vuelta al texto para ver qué dice efectivamente*–; las situaciones de escritura por sí mismos, en parejas y por dictado al maestro –*en las que los alumnos releen y mejoran las producciones hasta decidir que se ha llegado a la versión final*– y las situaciones de reflexión.

La autonomía se va traduciendo en el Segundo Ciclo en términos de mayor autocontrol de la comprensión (*cada vez son más capaces de descubrir y delimitar los aspectos que no entienden al leer por sí mismos un texto relativamente complejo, por ejemplo, y de preguntar por ello*), en posibilidades más específicas de revisar sus propios textos para mejorarlos (*detectar y suprimir reiteraciones, agrupar información y reordenar párrafos, incorporar un ejemplo aclaratorio o dar la voz a un personaje para mejorar un relato, a partir de la indicación del maestro y –poco a poco– también por sí mismos*) y en formas más convencionales de referirse a los problemas que les presenta la interpretación:

Algo no está claro en el segundo párrafo.

¿Quién es el sujeto cuando el texto dice que “invadieron sorpresivamente el territorio de los aztecas”?

¿Se puede escribir que el monstruo era un humanoide?, ¿viene de humano humanoide?, va igual con hache, ¿no?

La autonomía en la lectura y la escritura de los alumnos de Segundo Ciclo es el producto de la enseñanza ofrecida por la escuela a lo largo de toda la historia escolar de los niños.

Aspectos que permiten al equipo directivo acompañar el progreso en el conocimiento de los alumnos del Primer Ciclo

El progreso de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar es un tema prioritario para la escuela. El equipo directivo y los docentes, al iniciar el ciclo lectivo, necesitan analizar las secuencias y proyectos que se prevén para tener en cuenta los indicadores de avance en cada grado y para acordar cuáles son los contenidos específicos que necesariamente deben sumar y/o profundizar en el trabajo con los niños para asegurar los avances en su formación como lectores, escritores y hablantes, así como en la reflexión sobre los aspectos de la escritura y los demás contenidos ortográficos, gramaticales, discursivos y lingüísticos.

Dos propuestas, previstas una de ellas para niños de 1.º grado y la otra para alumnos de 2.º, permiten observar de qué manera se manifiesta el progreso o, al menos, las expectativas de progreso que es necesario tener en cuenta al trabajar sobre los contenidos que se proponen en un grado y los que se proponen en el siguiente. El Proyecto *Un Cancionero*, 1.º grado, y la secuencia *Rincón de Recitadores*, 2.º grado, presentan aspectos en común –el tratamiento en ambos del texto poético– y una serie de situaciones parecidas respecto a la intervención del maestro. Guardan también una peculiaridad derivada del tipo de propuesta; el Proyecto prevé un producto final, la confección de un cancionero y desarrolla, para obtenerlo, una serie de actividades específicas relacionadas con la edición del mismo.

GRADO	1.º	2.º
PROPUESTA	Proyecto: Un Cancionero Producto: Confeccionar un cancionero que recopile las canciones compartidas en el aula.	Secuencia: Un rincón de recitadores
MOMENTOS DE LECTURA DEL MAESTRO	<i>Textos poéticos</i> Escuchar leer. Escuchar grabaciones de distintos intérpretes. Seguir la lectura con el texto a la vista.	<i>Textos poéticos</i> <i>Datos biográficos de los autores elegidos</i> Escuchar leer. Participar del intercambio entre lectores. Seguir la lectura con el texto a la vista.
MOMENTOS DE LECTURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS	Leer el listado de canciones conocidas. Cantar canciones y aprender algunas de memoria. Escuchar una canción y leer <i>dónde dice...</i> Localizar fragmentos de una canción conocida. Decidir <i>cuál es</i> la canción entre varias. Leer para ordenar una canción conocida.	Localizar poemas en distintos portadores. Elegir poemas. Ensayar la lectura. Leer para otros.
MOMENTOS DE ESCRITURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS	Identificar qué falta en una canción y completarla. Leer canciones conocidas y escribir: sus títulos, autores, intérpretes. Transcribir una parte muy conocida de una canción. Confeccionar un “ranking” de las canciones más conocidas por todos. Transcribir de a dos una canción breve conocida por ambos.	Agendar poemas que se han leído o se van a leer. Reencontrarse con poemas conocidos y escribir: títulos, autor, datos del texto fuente que permitan reencontrarlo. Confeccionar un “ranking” de los poemas preferidos.
MOMENTOS DE ESCRITURA POR DICTADO AL MAESTRO	Dictar una canción conocida por todos al maestro. Escribir un prólogo.	Escribir la biografía de los autores de los poemas preferidos.
PRODUCTO DEL PROYECTO	Armar el cancionero: Explorar cancioneros. Confeccionar el propio. Editarlo.	

En ambos casos, el propósito esencial es el avance de los niños en sus desempeños lectores. Por esa razón, tanto en 1.º como en 2.º grado, la lectura del maestro ocupa un espacio protagónico; su voz da a los niños la oportunidad de descubrir y disfrutar de la musicalidad y el ritmo de los poemas y de los juegos y figuras sonoras que cada uno ofrece. En 2.º grado, por su parte, los niños se informan además sobre los datos de cada autor, siguen la lectura de los poemas con el texto a la vista y comentan sus impresiones frente a lo leído. Todas son situaciones aptas para llevar adelante también con los más pequeños; sin embargo el propósito es distinto en cada grado.

En 1.º grado, los niños escuchan leer una y otra vez y memorizan en algún caso una canción; van acumulando de ese modo un conocimiento puntual

sobre *qué dice* y eso les permitirá ir encontrado en el texto *dónde dice* cada cosa y *cómo lo dice* (con qué letras, por ejemplo, dice REINA BATATA) y a la vez, frente a un universo de poemas acotados y conocidos, deciden *cuál es cuál* (“¿Cuál de estos es la REINA BATATA y cómo me doy cuenta?”) o *localizan fragmentos* reiterados –como el estribillo– o significativos de cierta canción que ya se leyó en clase. La situación de escritura se concentra en elaborar las listas de los títulos, en parte porque resultarán un insumo para la elaboración de la antología, en parte porque los niños de 1.º grado necesitan tener a la vista escrituras seguras, conocidas y concisas (los títulos, en este caso) para recurrir a ellas e identificarlas por medio de la lectura o hacerlo en busca de información sobre las letras y las palabras para realizar otras escrituras. Los niños también reponen palabras o versos faltantes, agregan títulos, dictan o reescriben canciones conocidas.

Por su parte, los niños de 2.º grado, exploran, eligen, ensayan y leen frente a otros; el desafío crece en términos de autonomía y de tomar sobre sí responsabilidades lectoras más amplias; se enfrentan a un universo más extenso de poemas y preparan la lectura para hacerla oír a sus compañeros y otros públicos; el logro de mayor fluidez en la lectura ya se constituye en una meta en 2.º grado y, para alcanzarla, se trabaja en clase ofreciendo textos que en la vida social suelen releerse, ensayarse y leerse en voz alta: los poemas.

En cuanto a escritura, como se ha visto, los más pequeños tienen la oportunidad de concentrarse en escrituras puntuales y en los problemas que les plantea el sistema mismo de escritura. Es probable que alguno de la mayoría necesite que su maestro le plantee también a él en ciertos momentos problemas de este tipo, circunscriptos a la decisión de *cómo escribo*, pero los niños de 2.º grado, que ya han ido acumulando experiencias y saberes acerca de la escritura, tienen que agendar por sí mismos los poemas que van leyendo y comprometerse en el dictado al maestro de datos sobre algún autor que ganó las preferencias de los lectores, por ejemplo.

En ese mismo sentido, se podría observar comparativamente la progresión entre los distintos grados del Primer Ciclo respecto a los contenidos de *reflexión gramatical, discursiva y ortográfica*.

CONTENIDOS DE REFLEXIÓN		
1.º GRADO	2.º GRADO	3.º GRADO
Otras maneras de “nombrar al mismo” / sustituciones léxicas / ¿Cómo dice que es... <i>el bosque, el lobo, ...?</i>	Otras maneras de “nombrar al mismo” / sustituciones léxicas / ¿Cómo dice que es... <i>la bruja, el duende, Geppeto, Pinocho, las hadas, las princesas, ...?</i>	Otras maneras de “nombrar al mismo” / sustituciones léxicas / ¿Cómo dice que es... <i>el ogro, el dragón, el protagonista, ...?</i>
Las marcas del paso del tiempo.	Las marcas del paso del tiempo. Las voces en los textos (discurso directo e indirecto).	Las marcas del paso del tiempo. Las voces en los textos (discurso directo e indirecto). Los grandes bloques de escritura. Punto y aparte. Corregir un texto ajeno.
Reflexión sobre el sistema de escritura Ampliación del repertorio de palabras de uso frecuente. Palabras que riman y complican.	Reflexión sobre el sistema de escritura Ampliación del repertorio de palabras de uso frecuente. Separación entre palabras. Las formas fijas “fijan” la ortografía. Uso de que-qui; gue-gui; mp-mb y otras restricciones básicas del sistema. Palabras emparentadas.	Reflexión sobre el sistema de escritura Ampliación del repertorio de palabras de uso frecuente. Separación entre palabras. Las formas fijas “fijan” la ortografía. Uso de que-qui; gue-gui; mp-mb y restricciones básicas del sistema. Uso de la rr con sonido “fuerte” en posición intervocálica. Escritura de <i>nuevas</i> palabras considerando una conocida de la misma familia. Palabras emparentadas. Uso de mayúscula en nombres propios y en inicio de oración.

Al comparar los contenidos propuestos para la reflexión en cada grado se advierte que, si bien se vuelven a trabajar a lo largo de los distintos grados, son retomados en otros contextos –en el marco de otras secuencias y otros proyectos–. Los alumnos necesitan preguntarse en diferentes momentos a quién se refiere el narrador cuando afirma “**lo** llamó”, “**su** rostro reflejaba tristeza”, “**la** niña temblaba de miedo”. Del mismo modo, al revisar sus propias escrituras con ayuda del maestro, deberán disponer de recursos para cohesionar sus textos y aludir a personajes ya nombrados, a espacios ya descritos –“allí estaba la joven”– o a momentos previamente definidos –“ese mismo día”–.

La propuesta didáctica del área tiene en cuenta la ampliación imprescindible de los repertorios de lecturas y de escrituras de los alumnos, la profundización en los niveles de interpretación y producción de los textos, así como la progresiva propuesta de reflexión sobre los contenidos. Los equipos directivos y docentes necesitarán entrecruzar estas propuestas con las historias institucionales de los grupos de alumnos para asegurar el progreso en la formación de los niños; la organización didáctica –en secuencias y proyectos– favorece el tratamiento sostenido y cada vez más profundo de obras, temas y contenidos pero los equipos docentes deben estar prevenidos para no producir acercamientos superficiales que podrían hacer de una secuencia una simple sucesión de actividades.

LA TAREA ALFABETIZADORA

Aprender a leer y a escribir en los primeros grados permite estar en condiciones de aprender los contenidos previstos en las diversas áreas de conocimiento y, por lo tanto, a progresar en la vida escolar. Por eso, la tarea en 1.º y 2.º grado tiene algunas particularidades que es necesario tener en cuenta, aunque la enseñanza de la lectura y la escritura no concluye cuando los niños han logrado leer y escribir por sí mismos. Las situaciones sistemáticas, frecuentes y variadas, deben continuar planteándose hasta la conclusión de la escolaridad primaria.

Las propuestas alfabetizadoras se desarrollan en el marco de ciertas *condiciones didácticas* que resultan favorables para que los niños accedan a la lectura y a la escritura, y al sentido que estas prácticas tienen en la vida social –¿para qué y cuándo se lee y se escribe?, ¿qué se lee y qué se escribe en cada situación?, ¿de qué manera es necesario leer cuando, por ejemplo, se necesita estudiar?, ¿de qué manera se revisa la escritura cuando, por ejemplo, el texto será leído por otros lectores?– y para que los niños vayan desarrollando actitudes de *alumnos dispuestos a leer, a escribir y a estudiar*, como la escuela pide.

La escuela asegura, a la vez, la circulación de los libros y el fácil acceso de los niños a ellos; la lectura sistemática de textos de circulación social (cuentos, artículos periodísticos o informativos, notas que se pegan en el cuaderno de comunicaciones o se fijan en la entrada de la escuela). El aula debe resultar una verdadera comunidad en la cual los chicos puedan participar habitualmente de situaciones en las que se lee y se escribe –viendo leer y escribir y leyendo y escribiendo–, ya que la lectura y la escritura se adquieren también por participación.

En el marco de esas condiciones didácticas generales, las secuencias, los proyectos, las actividades habituales y algunas actividades independientes presentan cada una sus especificidades y preservan, a la vez, cierto *aire de familia*.

Concentremos la atención en los primeros meses de 1.º grado y analicemos la propuesta:

PRIMEROS MESES DE 1.º GRADO		
LA BIBLIOTECA DEL AULA	LA CONSTRUCCIÓN DEL AULA COMO UN AMBIENTE ALFABETIZADOR	
	EL NOMBRE Y LOS NOMBRES	
<p>La presencia de los materiales escritos en el aula es una condición constante, hasta la finalización de la escuela; su trascendencia hace que el Proyecto le otorgue nominalidad y explicitación.</p> <p>Los libros circulan entre los niños, están en contacto con ellos, los ven; escuchan a su maestro leer y conversan sobre lo leído.</p> <p>Esta circulación de los libros adquiere además una forma específica: la exploración de los libros en horas de clase, los préstamos domiciliarios y las fichas de recorrido lector.</p> <p>Los niños pequeños que participan en el aula de la presencia sostenida de la lengua escrita descubren libros y otros materiales; advierten sus diferencias, empiezan a anticipar qué encontrarán en ellos; diferencian a través de la lectura del maestro las particularidades de la lengua escrita...</p> <p>La presencia de la lengua escrita en el aula ofrece, además, información segura acerca de las formas de las letras, acerca de cómo escribir lo que se desea o necesita escribir: los más pequeños buscan “la de pato, en Patito feo”, o junto a la maestra tratan de localizar qué recursos utiliza el narrador para producir miedo a los lectores o buscan con qué <i>be</i> se escribe <i>caballero</i>.</p>	<p>Se elabora con los niños el listado de libros que se proponen para leer en el mes; el maestro insiste en releer los títulos elegidos que va anotando en un papel afiche y lo hace para asegurarse de que los niños podrán recordar los títulos del listado. Si lo hacen, podrán recordarle al docente: “<i>Hoy nos toca leer Blancanieves y los siete enanitos</i>”; el listado significativo para los niños se transformó en una fuente de información útil acerca de la escritura a la que se puede recurrir para ver cómo escribir <i>blanca</i>.</p> <p>La información significativa está disponible. Es útil para los niños cuando el maestro la elabora con ellos ya que la hace significativa al plantear algunas situaciones de reflexión:</p> <p><i>¿Cuál era el cuento, Blancanieves y los 7 enanos o Blancanieves y los 7 enanitos. ¿En qué nos podemos fijar para darnos cuenta?</i></p> <p>Las agendas, los horarios, los listados están a la vista y se renuevan en el marco de las distintas secuencias; el maestro propone, a partir de las palabras disponibles, algún tipo de reflexiones que lleve a los niños a pensar en la escritura. El ambiente alfabetizador y los elementos que lo componen deben ser tema de discusión con los niños.</p>	<p>Trabajar con la escritura de los nombres propios de los niños es una propuesta tradicional.</p> <p>La que analizamos tiene otro sentido. En primer lugar, los niños aprenden a escribir su nombre y a encontrarlo entre varios; lo escriben para reconocer sus pertenencias y las tareas que realizan, completan fichas de préstamo en la biblioteca.</p> <p>Aprenden su nombre pero de ninguna manera como un automatismo reiterado cada día; lo aprenden junto con el sentido social de “poner el nombre”.</p> <p>Es una buena ocasión, además, para que el maestro enseñe a copiar letra por letra. Muchos pequeños saben escribir su nombre; a muchos otros es necesario enseñarles a copiarlo.</p> <p>Se trata de proponer actividades en las cuales sea necesario <i>atender a los nombres</i>. De este modo, es esperable que se promuevan en el aula situaciones de escritura y que se escuché a los niños preguntar:</p> <p><i>¿ESCOBA de la bruja es con la de ESTEBAN?</i></p> <p>El docente analiza su lista de alumnos y prevé qué problemas puede plantearles a los niños:</p> <p><i>Cómo sabemos si dice FERNANDO o FERNANDA; FERNANDO o FEDERICO. Si acá está escrito MARTÍN, ¿cómo se escribe MARTINA?</i></p>

¿Qué es lo específico de 1.º grado y qué es lo que sostendrá en los años siguientes? ¿Qué debe tener en cuenta el equipo directivo?

Los aspectos sostenidos se relacionan con la presencia y circulación de la lengua escrita en el aula: la lectura de cuentos, novelas y poemas, de periódicos y artículos de divulgación científica, de libros de estudio y de consulta, así como la confección de los carteles sistemáticamente renovables en los que se anotan las conclusiones de temas que ya se han estudiado porque es necesario reparar en ellas para “hacerse responsable” (los niños más grandes podrán revisar sus escrituras teniendo en cuenta aspectos ya estudiados de los que dan cuenta algunas informaciones presentes en el “ambiente”).

¿Qué enseña el maestro? Enseña que las letras de unas palabras son útiles para escribir otras, que la escritura da información sobre la escritura, enseña dónde buscar la información hasta que los niños se apropian de ella y adquieren, progresivamente, autonomía. En la línea de progreso que se espera que desarrollen los niños, la información que ofrecen los listados (de los compañeros, de los días de la semana, de los libros que se leerán) y repertorios (de inicios y finales, de hechizos) resulta indispensable para pensar, al principio, con qué letra se escribe y, más adelante, para revisar qué letra falta en una palabra que ya han escrito o para corregir la ortografía.

El director puede observar en las planificaciones de situaciones de lectura y escritura que acuerda con sus maestros principalmente:

- Que se **alternen** las propuestas y situaciones; la lectura, la escritura y los espacios para la reflexión sobre el modo en que nuestro sistema de escritura funciona y se organiza; las formas de gestión de la clase (individual, en parejas o pequeños grupos, colectiva); los géneros y subgéneros presentados;
- que se **equilibren**;
- que se **garantice el progreso** con intervenciones específicas si fuera necesario;
- que se **evalúe lo efectivamente enseñado**.

Es decir, mirar en las planificaciones de los docentes la sucesión de situaciones de lectura y de escritura; de lectura del maestro y de los niños por sí mismos; de lectura con distintos niveles de profundización de los textos en función de los propósitos. A lo largo de la semana, por ejemplo, es importante cuidar que se sostengan algunas propuestas de lectura y algunas de escritura. La adquisición de la lectura y la escritura es un proceso prolongado y se accede a ellas en encuentros sucesivos y sistemáticos: para aprender a escribir, es necesario escribir a diario; lo mismo ocurre con la apropiación de la lectura. A la vez, el equipo directivo puede sugerir y acompañar en la alternancia de ciertas situaciones de lectura y de escritura consideradas prototípicas; estas situaciones, como se verá, se reiteran en los diversos proyectos o secuencias.

LECTURA MEDIADA	LECTURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar leer. • Escuchar leer y participar de intercambios alrededor de la lectura. • Seguir la lectura con el texto a la vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar textos libremente. • Explorar textos con orientaciones del docente y propósitos específicos en relación con la búsqueda de información. • Leer un texto que se conoce casi de memoria. • Localizar información en distintos universos previsibles con distinto grado de complejidad (<i>dónde dice; cuál es cuál</i>).
<ul style="list-style-type: none"> • Colectiva. • En pequeños grupos. • Por parejas. • Individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colectiva. • En pequeños grupos. • Por parejas. • Individual.
<ul style="list-style-type: none"> • Con propósitos comunicativos. • Para avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito, de los temas de los que tratan los textos, de los géneros y subgéneros, de los estilos de los autores, de los portadores... 	<ul style="list-style-type: none"> • Con propósitos comunicativos. • Para reflexionar sobre el sistema de escritura y avanzar en la adquisición de la alfabetización.

Las situaciones de lectura

Algunas situaciones de lectura pueden considerarse prototípicas: escuchar leer al maestro y leer por sí mismos.

Escuchar leer al maestro

Permite a los niños acceder a la totalidad de una obra, descubrir los matices de la voz del lobo, vivir el suspenso cuando la bruja se acerca a la sala en la que está la princesita... Después de la lectura, el maestro abre un espacio de intercambio con los niños; no se trata de reconstruir la historia escuchada para comprobar si la han comprendido, sino de plantear un verdadero diálogo con los niños que les permita profundizar en la interpretación del cuento y que dé lugar al maestro a volver al cuento. Si el docente comenta con los niños que el lobo engañó a Caperucita, es importante releer para advertir si la engañó una o más veces. El retorno al texto permite corroborar o rechazar las interpretaciones y enriquecer los comentarios, pero también permite comprender que las interpretaciones deben estar sustentadas por lo que el texto efectivamente dice.

De este modo, los alumnos se acercan más puntualmente a las palabras del protagonista y llegan a recordarlas casi textualmente después de varias lecturas; esa apropiación específica se pone en juego cuando los niños se enfrentan al texto: buscan lo que saben que dice (*“espejo, espejito... ¿quién es la más bella del reino?”*) y una vez que lo localizan, apoyándose en las imágenes y en el conocimiento del cuento, tienen posibilidades de ajustar lo que saben que dice a lo que efectivamente dice. Sin deletreos estériles, un niño que escucha leer a diario y tiene a mano los libros que ha escuchado leer, va adquiriendo autonomía para lograr leer por sí mismo.

Los niños leen por sí mismos

A diario, los niños tienen acceso directo a los materiales escritos. Hojean los libros, los conocen porque los han escuchado leer, manifiestan preferencias, reparan en los títulos, descubren versiones de una misma historia; su contacto diario con la cultura escrita –contacto previsto y planificado por el docente– les permite saber dónde buscar información sobre un tema de estudio y dónde, en cambio, encontrar otra aventura de su personaje preferido.

Pero, a la vez, leer por sí mismos significa otros desafíos más puntuales planificados por el docente: localizar un episodio significativo del cuento leído; concentrarse en la lectura para descubrir si dice “qué ojos tan grandes tienes” o si dice, en cambio, “qué orejas tan grandes tienes” en las primeras palabras que Caperucita le dirige al Lobo cuando el animal está disfrazado de abuelita; o concentrarse en la lectura de un artículo de enciclopedia para descubrir dónde dice de qué se alimenta la ballena, orientándose por los subtítulos y por la lectura del maestro que les propone escuchar y seguir la lectura hasta que localicen la información buscada.

Diferentes preguntas, como puede observarse, orientan estos momentos de lectura “por sí mismos” de los niños que inician su alfabetización: *dónde dice* lo que saben que dice, *cuál es cuál* (OJOS u OREJAS), qué dice. Se trata de que los niños participen simultánea y alternativamente de situaciones en las que se encuentran con las obras y hablan de ellas con el maestro y sus compañeros, conocen autores y versiones y de situaciones en las que, ante determinados cuentos muy conocidos o ante textos que tratan de temas que se están estudiando, tienen la oportunidad de ver qué dice un personaje o dónde dice qué come la ballena.

En la propuesta de Escuelas del Bicentenario, se presenta también una situación de lectura intermedia entre la lectura del maestro y la lectura de los niños por sí mismos facilitada por la presencia de varios ejemplares de un mismo título.

Los niños siguen la lectura

En el aula se leen diferentes tipos de cuentos –en la actividad habitual de lectura, por ejemplo, o a través de la circulación de los libros de biblioteca–; a la vez, algunas secuencias o proyectos giran alrededor de la lectura de determinados cuentos.

ALGUNAS SECUENCIAS ALREDEDOR DE LA LECTURA DE CIERTOS CUENTOS

1.º GRADO	2.º GRADO	3.º GRADO
Cuentos con lobos <i>Caperucita Roja</i> y otros	Cuentos con princesas <i>La Bella Durmiente</i> y otros	Cuentos con ogros <i>El gato con botas</i> y otros

Entre los cuentos con lobos, con princesas o con ogros, un relato resulta ser el eje a partir del cual se establecen comparaciones (entre unos y otros lobos, entre unas y otras princesas) y otros comentarios; cada uno de los niños tiene en sus manos un ejemplar del libro para ir y volver libre y reiteradamente a sus páginas. La situación de seguir la lectura constituye, a la vez, una pequeña secuencia en sí misma.

El maestro presenta y lee el cuento, los niños lo hojean, reencuentran en él lo que el maestro leyó y, ante una nueva lectura del maestro, los niños siguen la lectura, es decir, escuchan leer con el texto delante de sus ojos.

El maestro orienta el seguimiento de la lectura por medio de indicaciones más o menos específicas: señala en qué página está, avisa cuando da vuelta la página o cuando lee junto a una de las imágenes, los invita a orientarse ubicando dónde dice, por ejemplo, Caperucita. La mini-secuencia de seguir la lectura implica que el maestro intervenga orientando la vuelta al texto.

El lobo engaña varias veces a Caperucita, ¿cuándo la engaña?, ¿lo buscamos en el cuento?

No sé por qué pensaron que el hada que no habían invitado al bautismo era mala, vamos a releer para saber qué dice el narrador para hacernos ver que es mala.

Retornar al texto significa localizar determinado fragmento, un episodio o las palabras de un personaje.

Escuchar leer un cuento, reencontrarse con él en sucesivas lecturas, retornar en busca de informaciones o expresiones puntuales, poner en juego recursos de localización, guiarse por las imágenes o por la parte del cuento (al principio, cerca del final, después de que la niña sale de su casa), recurrir a índices para ver dónde dice (las marcas del diálogo, con qué letra se escribe el nombre del personaje) constituye una propuesta de profundización y focalización que favorece la lectura por sí mismos; los niños conocen profundamente un cuento, saben dónde dice cada cosa, son capaces de leer expresivamente un diálogo significativo entre dos personajes –la madrastra dialoga con el espejo, Caperucita con el lobo– o de localizar y leer dónde se encuentra la casa de la abuelita.

Al avanzar en la escolaridad, cuando los alumnos ya leen convencionalmente, se ofrecen propuestas similares, se profundiza en la lectura de un género o en el seguimiento de una novela. El maestro lee algunas de las obras o de los capítulos, los alumnos se hacen cargo de la lectura de otras obras o de algunos capítulos, pero aun así, todos disponen de un ejemplar de una obra en particular o de la novela. Los jóvenes lectores tienen que tener la oportunidad de releer, localizar, profundizar, corroborar o rechazar su interpretación,

de indagar sobre detalles del relato o sobre las características de un personaje... Profundizar en la lectura de una obra permite crecer como lector.

Las diversas situaciones de lectura, como se ha dicho, se alternan a lo largo del desarrollo de una secuencia o de un proyecto. La planificación del maestro debe prever situaciones sistemáticas de lectura para los niños, solicitarles que lean por sí mismos y seleccionar una obra para que los niños dispongan del ejemplar, tengan la oportunidad de profundizar en el conocimiento del mismo, vayan accediendo a la lectura convencional si están iniciándose en la lectura o que logren leer con convicción delante de un público, sostener la lectura de textos más extensos y profundizar en sus interpretaciones si ya se desempeñan como lectores autónomos.

Las situaciones de escritura

En las secuencias y proyectos, la lectura y la escritura se alternan a lo largo de cada semana de clases. Las situaciones de escritura pueden ser principalmente de dos tipos: *dictar al maestro y los niños escriben por sí mismos*.

Dictar al maestro

A través del dictado al maestro, los niños participan desde antes de alfabetizarse de algunos momentos esenciales del proceso de escritura: en primer lugar, *piensan qué van a escribir, prevén, planifican, deciden...* Al compartir con un escritor experto –el maestro– el momento de la planificación, los niños se plantean preguntas imprescindibles para un escritor: ¿por dónde empezar, qué conviene escribir antes, qué no se puede dejar de decir?

Y durante la realización de la escritura misma, los niños *ven escribir* y participan de una práctica imprescindible del escritor: *releen*. El maestro relee lo que queda escrito y comparte con los niños preguntas esenciales: *cómo queda, qué falta poner, se entiende*.

Cuando el maestro plantea a los niños que le dicten, por ejemplo, todo lo que deberán escribir en un artículo sobre los animales –tema sobre el que han estado estudiando– enseña a escribir haciéndolo, mostrándose como escritor, develando los problemas que se le plantean al que escribe, comparando la textualización.

El maestro escribe lo que los niños le dictan, relee, da opciones para resolver la frase que no se entiende, plantea alternativas para referirse al personaje, enseña finalmente qué revisa el escritor cuando revisa.

Los niños escriben por sí mismos

Desde el inicio mismo de la escolaridad, los niños necesitan realizar escrituras; para algunos, es imprescindible probar las superficies y los instrumentos de escritura porque no han tenido pocas experiencias previas; para todos,

es importante firmar sus trabajos, etiquetar sus pertenencias, llenar su ficha de lectura, tomar nota de los personajes del cuento y de los alimentos de los animales que se estudian. Si simultáneamente disponen en el aula de modelos de escrituras convencionales que pueden ofrecerles información sobre el sistema de escritura –como se ha venido señalando– y si el maestro interviene progresivamente para ayudarlos a completar o mejorar su escritura, poco a poco, la escritura de los niños va acercándose a la escritura convencional.

Las propuestas de escritura por sí mismo ofrecen algunas variaciones:

- **La escritura de textos despejados:** En los primeros grados, en el marco del desarrollo de un tema, es posible producir listas (de los elementos necesarios para hacer un experimento, de los alimentos que Caperucita le lleva a su abuelita), rótulos (las partes del cuerpo de un animal estudiado, los cultivos de una huerta) o referencias. Se trata de verdaderos textos –cuyos elementos se conocen de antemano porque se está trabajando sobre el tema, los niños saben qué escribir– constituidos por una serie de palabras yuxtapuestas. Estos textos permiten a los niños detenerse a pensar con qué letras y con cuántas letras se escribe.
- **Las escrituras “intermedias”:** La preparación de la descripción del lugar donde se pierde el protagonista de un cuento que se escribirá por dictado al maestro, el repertorio de engaños del lobo..., por ejemplo, son escrituras que los alumnos de todos los grados realizan por sí mismos. El maestro tiene oportunidad de intervenir en la revisión de los textos, dando lugar a producir revisiones a veces grupales, a veces individuales y proponiendo re-escrituras.
- **La escritura de textos complejos solos o por parejas:** Renarrar un cuento conocido, inventar una nueva versión después de haber leído varias, agregar un capítulo a una novela... Los alumnos necesitan enfrentar la producción de textos complejos aunque no puedan todavía escribir convencionalmente; al hacerlo con un compañero, se hace necesario ponerse de acuerdo acerca de qué van a escribir –planificar– y, a la vez, mientras uno de los niños asume la responsabilidad de la escritura, su compañero observa la escritura y puede advertir qué falta poner, qué se puso dos veces... Quien no está a cargo de producir la escritura tiene la oportunidad de leer a medida que se escribe y de descubrir problemas. En todos los grados, el maestro acompaña la revisión y vuelve a develar –como cuando se escribe por dictado al maestro– qué se revisa cuando se relee.

Las situaciones de escritura necesariamente deben ser frecuentes; la práctica de la escritura en contextos con sentido –con destinatarios, con propósitos, para estudiar, para resumir, para preparar una exposición oral– es garantía de progreso en la posibilidad de los alumnos de expresarse por escrito cuando lo deseen o lo necesiten –para demostrar sus saberes en un examen escolar, para hacer un reclamo a las autoridades, para expresar su opinión...

EL PROGRESO EN EL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO

La promoción de los niños de 3.º a 4.º grado, atravesando la frontera de los ciclos, no constituye una transformación abrupta de la propuesta de enseñanza pero sí un momento en el que es necesario promover en los alumnos el incremento progresivo de la autonomía en la lectura y la escritura para que:

- Enfrenten por sí mismos a la lectura de textos más extensos y controlen relativamente la comprensión (darse cuenta de que no se entiende alguna información; releer intentando entender; preguntar y pedir aclaraciones generales o puntuales no referidas al significado de una palabra sino al sentido de un tema; advertir relaciones con otros textos; inferir las intenciones de un personaje, etc.);
- empiecen a hacerse cargo de interrogantes propios o propuestos en la clase y recurran a la lectura en busca de respuestas;
- vuelvan a los textos leídos para confirmar alguna interpretación, para reencontrar formas específicas de expresar o explicar, para comparar informaciones obtenidas en diversas fuentes;
- tomen notas para conservar la información buscada en los libros o consultada a algún especialista propuesto por la escuela;
- estudien y den cuenta de lo estudiado a través de intercambios orales, por medio de exposiciones preparadas junto con el docente y los compañeros; por escrito;
- descubran aspectos que necesitan ser revisados en las escrituras de los compañeros y en las propias;
- piensen junto al maestro opciones para mejorar el texto.

El equipo directivo y los docentes necesitan considerar éstos y otros criterios como metas a las que se apunta en el marco del desarrollo de las diversas propuestas del Segundo Ciclo. En todos los casos, se trata de logros que se van alcanzando a lo largo de todo el ciclo.

Al proponer el seguimiento de autores como Kipling, Quiroga y Roldán, o la lectura de obras como *Robin Hood*, *Las Mil y una Noches* y *Héroes y viajeros de la Antigua Grecia* se tienen en cuenta los valores literarios de estas obras y, a la vez, la necesidad de que todo el equipo docente de la escuela trabaje para ampliar el horizonte cultural de los alumnos del Segundo Ciclo a través de la inclusión de obras y autores de trascendencia, del acercamiento a la historia de las grandes civilizaciones, del manejo de mapas y de líneas del tiempo. Estas propuestas ayudan a los alumnos a disponer de algunos conocimientos que les pueden facilitar nuevas lecturas y mejores desempeños en sus futuras trayectorias escolares.

La continuidad en la formación de lectores y escritores y la formación como estudiantes

Como se advertirá más adelante, en el marco del desarrollo de las secuencias de lectura literaria, se insiste en acercar a los alumnos al conocimiento del autor y de su época y al conocimiento de ciertos aspectos del contexto social en que desarrollaba la historia relatada (la vida en la época de Robin Hood, por ejemplo).

Las lecturas de textos biográficos y de divulgación enriquecen la interpretación de los textos literarios y, a su vez, la lectura de los textos literarios enriquece la interpretación de los textos expositivos. De este modo, los textos de ficción permiten a los chicos asomarse a otros tiempos históricos, otros paisajes, otros modos de hablar, otras organizaciones sociales, otros héroes. El acercamiento sistemático a las biografías y los artículos de divulgación o notas de enciclopedia les ofrecen informaciones que los chicos pueden interpretar a la luz de algunos episodios de la novela o el cuento.

Todas estas situaciones –planteadas en el área de Lengua– guardan relaciones con la responsabilidad de la escuela en la formación de los alumnos en *leer y escribir para estudiar*. En las propuestas del área usted observará que los alumnos, además de obras literarias, *leen para enterarse, para saber cómo era o qué pasaba* en la época en que transcurrió la vida del autor de un cuento o en el lugar en que ocurren los acontecimientos narrados. También, se les propone, por ejemplo, que amplíen por escrito la biografía de un autor, que anoten las características del castillo medieval, que reúnan información sobre los dioses en la Antigua Grecia. Aunque en estos casos no leen y escriben *para estudiar*, acceden a informaciones, relatos, explicaciones y puntos de vista y, a la vez, conocen textos de no ficción, reflexionan sobre la organización del texto biográfico y sobre los títulos, subtítulos y estructura del texto de información. De ese modo, amplían su horizonte cultural y se ponen en contacto con otros géneros y formatos textuales que reencontrarán al estudiar Ciencias Sociales y Naturales, por ejemplo.

La lectura literaria asidua y sostenida va consolidando la experiencia de lectura de los chicos y proporcionándoles diversos conocimientos sobre el mundo. Para poder estudiar contenidos escolares, temas que sólo se aprenden en la escuela, los alumnos tienen que tener disponibles una amplia práctica como lectores y también algunos conocimientos sobre el mundo, los antiguos héroes y los reyes, los castillos, los mares y los mapas; son conocimientos adquiridos, a veces, en el cine y la televisión pero, principalmente, en la escuela.

La formación de los alumnos como estudiantes es un eje de trabajo desde el ingreso en 1.º grado hasta la finalización de la escuela primaria, pero se intensifica, sin duda, a lo largo del Segundo Ciclo. Como la lectura y la escritura sostenida y sistemática en “las horas de lengua” no es suficiente, el

equipo directivo tiene la responsabilidad de promover, además, el desarrollo semanal de los temas de Ciencias Naturales y Sociales: el conocimiento del mundo, la discusión de temas históricos, la circulación de datos sobre ubicación geográfica, climas, sucesos de actualidad, el manejo de los mapas, todo incide significativamente en la formación de lectores y, a la vez, la formación como lectores amplía las posibilidades de obtener resultados favorables como estudiantes.

Por todas esas razones, la propuesta didáctica para el Segundo Ciclo, tiene en cuenta la ampliación imprescindible de los repertorios de lecturas y de escrituras de los alumnos, la profundización en los niveles de interpretación y producción de los textos, así como la progresiva propuesta de reflexión sobre los contenidos. El equipo directivo y los docentes necesitarán entrecruzar estas propuestas con las historias institucionales de los grupos de alumnos para asegurar el progreso en la formación de los niños. Cada institución conseguirá un espacio para labrar acuerdos que tengan en cuenta el avance de los alumnos de marzo a noviembre y sus progresos desde el ingreso en 1.º hasta la finalización del recorrido escolar.

GRADO	4.º	5.º	6.º
PROPUESTA (1º período)	Proyecto de lectura y escritura de cuentos con animales.	Secuencia de lectura de relatos orientales.	Secuencia de lectura de relatos legendarios de la Antigua Grecia.
¿QUÉ SE LEE?	Cuentos de diversos autores. Biografías de los autores. Recomendaciones de cuentos. Fascículo: <i>Para saber más sobre... los elefantes.</i>	<i>Las infinitas historias de Oriente. Relatos de Las Mil y una Noches.</i> Artículos informativos sobre el mundo oriental tradicional.	<i>Las hazañas de los héroes. Relatos a partir de La Odisea.</i> Artículos sobre la historia de la Antigua Grecia, los dioses y los héroes.
¿QUÉ SE ESCRIBE?	Notas biográficas para <i>publicar en un catálogo.</i> Recomendaciones de cuentos. Cuentos con animales. Fichas informativas sobre animales.	Reescritura de un relato. Reescritura de la historia marco. Banco de datos: personajes, escenarios, objetos mágicos, recuperación de “modos de decir”, verbos introductorios de la voz de los personajes, etc. Una nueva historia de <i>Las Mil y una Noches.</i>	Toma de notas sobre dioses y héroes. Breves artículos informativos. Árboles genealógicos. Reescritura de un relato legendario. El 13º trabajo de Hércules.

GRADO	4.º	5.º	6.º
PROPUESTA (2º período)	Leer una novela.	Secuencia: “Seguir la obra de un autor” (Ema Wolf).	Cuentos fantásticos y de terror.
¿QUÉ SE LEE?	<i>Robin Hood.</i> La vida en la época de Robin Hood (artículos de información).	Diversos títulos del autor elegido (<i>Maruja, El centauro indeciso, Los imposibles...</i>) Biografías del autor. Entrevistas.	Cuentos de fantasmas. Cuentos de diversos autores (<i>La ventana abierta, Saki; El capote, Gogol</i> y otros). Biografías de los autores. Recomendaciones y reseñas literarias.
¿QUÉ SE ESCRIBE?	Banco de datos: características de los personajes, escenarios, etc. Galería de personajes: epígrafes de presentación. Una nueva aventura de Robin.	Ampliación de una biografía del autor. Banco de datos: características de los personajes, escenarios, recursos que caracterizan la escritura del autor. Catálogo de obras recomendadas.	Toma de notas: Características de los relatos fantásticos y de terror. Banco de datos: características de los personajes, escenarios, modos de decir, etc. Recomendaciones y reseñas. Un cuento de fantasmas.

Las etapas previstas para el desarrollo de las secuencias y proyectos son totalmente coincidentes con las que se han venido analizando en el Primer Ciclo: el maestro lee, los alumnos leen por sí mismos; los niños escriben y reescriben con ayuda del maestro o dictan al maestro y re-trabajan conjuntamente el texto. Sin embargo, el equipo directivo podrá observar y plantear a los docentes del ciclo que, ya desde 4.º grado, se instala un avance cualitativo importante. Al proponer la lectura de obras de diversos autores alrededor del eje “los animales en los cuentos” se lleva a profundizar la interpretación porque se solicita establecer relaciones intertextuales (comparación de la forma de presentar a los animales, por ejemplo, de maneras más o menos realistas, humanizados, parlantes...).

En 5.º grado, la propuesta de profundización de la interpretación también está relacionada con abrir la búsqueda de datos e informaciones más allá de los límites de cada uno de los relatos orientales de la colección propuesta: descubrir las características de estos relatos lleva a abstraer de uno y otro cuento aspectos reiterados y significativos. Lo mismo se planteará en el segundo período, cuando los niños necesiten descubrir rasgos de estilo y preferencias temáticas de determinado autor a través de la lectura de diversas obras.

El propósito se sostiene hasta la etapa final de 6.º grado: se trata de que los alumnos profundicen en el conocimiento de cuentos extraños, los comenten y releen pero, además, de que establezcan relaciones reconociendo progresivamente aquellas características reiteradas en una y otra historia que hacen que las mismas pertenezcan a determinado subgénero, en este caso, *cuentos de terror.*

Las propuestas de escritura, por su parte, también marcan un horizonte de progreso: se trata de textos más extensos, que exigen más instancias de revisión, pues muchos de ellos serán publicados y que, a la vez, llevan a profundizar la relectura de las obras estudiadas porque deben conservar características organizativas propias del género, aspectos reveladores del estilo de un autor o coherencia con las características del protagonista y sus modos de actuar, cuando se trata de crear *una nueva aventura*.

Si bien usted ya ha podido tener una primera mirada acerca de los aspectos que se profundizan respecto a la lectura y la escritura, el Segundo Ciclo significa un gran desafío respecto a los contenidos de reflexión sobre el lenguaje. El primer desafío, al estar a cargo de la conducción pedagógica de la escuela, será asegurar que las propuestas de lectura y escritura constituyan indiscutidamente el eje de la tarea en cada grado. El propósito de la escuela es la formación de lectores y escritores; los contenidos de reflexión sobre el lenguaje aportan a los alumnos autonomía en las instancias de revisión de la escritura y posibilidades de *hablar sobre el lenguaje* pero solamente deben ocupar un tiempo menor del que se le destina semanalmente al área.

Cuando el equipo directivo y el docente logran acordar en la distribución del tiempo comparativamente menor que ocuparán las instancias dedicadas al tratamiento de los contenidos lingüísticos y discursivos, unos y otros podrán analizar conjuntamente la siguiente propuesta:

CONTENIDOS DE REFLEXIÓN (1° período)		
4.º	5.º	6.º
<p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisión de las restricciones básicas del sistema de escritura y las regularidades contextuales (uso de r/rr, mp, mb, nv, gue, gui, que, qui, no se escribe ze, zi). Resolución de dudas ortográficas a partir de las relaciones entre palabras conocidas: parentescos léxicos. Tildación I. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de los sustantivos propios y comunes en los textos escritos. El uso de las mayúsculas. Uso de los verbos en la narración. Inauguración del apartado de reflexión sobre el lenguaje en la carpeta. Registro de las primeras conclusiones de los conocimientos alcanzados. 	<p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de dudas ortográficas a partir de las relaciones entre palabras conocidas: relación entre ortografía y morfología. Tildación II. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de construcciones sustantivas para describir y explicar en los textos escritos: aclaraciones, enumeración y otros procedimientos y recursos para expandir información. Registro de las conclusiones de los conocimientos alcanzados. 	<p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de dudas ortográficas a partir de las relaciones entre palabras conocidas: relación entre ortografía y morfología, ortografía y etimología. Tildación III. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de los verbos en la narración: los tiempos verbales del Indicativo. Registro de las conclusiones de los conocimientos alcanzados.

CONTENIDOS DE REFLEXIÓN
(2° período)

4.º	5.º	6.º
<p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantearse dudas ortográficas y saber cómo resolverlas: parentescos léxicos, uso del diccionario, conocimientos sobre restricciones y regularidades básicas. Ortografía de los pretéritos: aba, tildación. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de los sustantivos y adjetivos en textos de información. Selección léxica en los textos leídos. Uso de las construcciones sustantivas para describir: los retratos de los personajes. Uso de los verbos y otros conectores en la narración II. Registros en el apartado de reflexión sobre el lenguaje de las conclusiones sobre los conocimientos alcanzados. 	<p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantearse dudas ortográficas y saber cómo resolverlas: parentescos léxicos, uso del diccionario, conocimientos sobre restricciones y regularidades básicas. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de frases y oraciones en textos de información: sujeto y predicado. Selección léxica en los textos leídos. Uso de los verbos y otros conectores en la narración III: alternancia de los pretéritos. Registros en el apartado de reflexión sobre el lenguaje de las conclusiones sobre los conocimientos alcanzados. 	<p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantearse dudas ortográficas y saber cómo resolverlas: parentescos léxicos, uso del diccionario, conocimientos sobre restricciones y regularidades básicas, regularidades morfológicas. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> El significado de los verbos y su relación con la sintaxis. Complementos verbales y circunstanciales. Registros en el apartado de reflexión sobre el lenguaje de las conclusiones sobre los conocimientos alcanzados.

Seguramente, usted habrá observado cierta predominancia al sugerir el uso de los verbos en la narración o de los adjetivos en los textos de información, por ejemplo. Se trata de una orientación respecto al tratamiento de los contenidos de la reflexión: es necesario advertirlos y discutirlos en el contexto de la producción.

Los verbos de la narración, por ejemplo, son predominantemente verbos en pretérito (Perfecto Simple *-huyó, atacó-* o Imperfecto *-saludaba, corría-*); cuando los chicos narran o renarran una aventura del protagonista de un cuento o novela sostienen más o menos naturalmente los pretéritos; el docente debe proponer que los revean para estar seguros de que plantean coherentemente la secuencia de acontecimientos (en primer lugar, *atacó* a sus enemigos y recién entonces *huyó* al bosque), que concuerdan con la persona correspondiente (¿fue solo Robin quien *atacó* o *atacaron* él y sus compañeros?), que llevan tilde cuando corresponde, que no se reitera sistemáticamente el verbo *dijo* para dar la palabra al personaje. Se trata de aproximarse al conocimiento de los contenidos en el contexto de revisar la escritura. Es importante que usted observe y ayude a su grupo de docentes a observar que la propuesta no concluye allí sino con el registro de algunas conclusiones.

Cuando narramos un cuento los verbos están generalmente en Pretérito Perfecto Simple... Si el verbo en Pretérito Perfecto Simple corresponde a la tercera persona del singular (Robin, por ejemplo) casi siempre lleva tilde (atacó, huyó...).

Los alumnos necesitan contextualizar la reflexión en el marco de la producción e, inmediatamente, explicitar sobre qué contenidos estuvieron reflexionando de manera algo más descontextualizada.

LA PLANIFICACIÓN DEL MAESTRO, LA INTERVENCIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO Y LA PROPUESTA DE ESCUELAS DEL BICENTENARIO

La mayoría de las secuencias y proyectos intentan preservar algunas características esenciales. En todos, como podrá observarse, se alternan de manera más o menos equilibrada las **situaciones de lectura** y las **situaciones de escritura**, se prevén **intercambios orales o exposiciones a propósito de lo que se lee, se escribe y se estudia**¹, momentos de reflexión para solucionar problemas aparecidos al escribir así como un tiempo semanal dedicado a estudiar diversos temas lingüísticos, discursivos, gramaticales u ortográficos (“*qué indicadores temporales se encontraron en el cuento, qué significan, qué otros se podrían utilizar; qué son los indicadores temporales*”).

Las situaciones de lectura y escritura, sin embargo, no son todas iguales: los niños *escuchan leer, escuchan leer y siguen la lectura con el texto a la vista, releen en busca de cierta información específica o de las palabras exactas que emplea el narrador para presentar al protagonista; algunas veces ensayan una escena para darla a conocer a sus compañeros*. La formación de un lector exige tiempos prolongados, alternancia de situaciones, variedad de propósitos y variedad de textos.

De igual modo, las situaciones de escritura se alternan; los *cuadernos* reflejan aspectos de la tarea diaria en relación con la secuencia o el proyecto: repertorios que resultan de la indagación de algún cuento y que recogen, por ejemplo, las maneras en que el narrador se refiere al protagonista, los momentos esenciales de un cuento, los lugares que visita el hada..., así como otras escrituras preparatorias –inicios, finales, descripción de personajes y de ambientes– para emprender proyectos de escritura más comprometidos. Son situaciones en que los niños van y vuelven de textos sobre los que trabajan, copian selectivamente y reelaboran en parte; o situaciones de toma de notas... Pero un *largo afiche* en el aula muestra cómo se reutilizan esas

¹ No aludimos a los múltiples intercambios orales espontáneos o propiciados por el maestro y por los alumnos ya que los mismos son encuentros personales indispensables y habituales en una situación de convivencia afectiva como la que ofrecen la escuela y el aula.

escrituras preparatorias o intermedias en el cuento que, entre todos, dictan al docente. En este caso, es un borrador muy revisado que, a su vez, culmina en una *versión final editada e ilustrada*. Las escritura se ve crecer, según su estado –preparatorio, borrador o final– en los diversos soportes; la copia selectiva y las primeras reelaboraciones, la escritura compartida, la revisión y la edición final son momentos que revelan continuidad y coherencia interna. Entre los sucesivos soportes, el *cuaderno* conserva su lugar protagónico porque muestra la continuidad de los temas, la cantidad de días que se le dedican, el día a día, la frecuencia de la escritura, los avances de los chicos, la intervención del maestro.

La propuesta ofrece un aporte para la planificación del maestro; los distintos momentos necesitan distribuirse armónicamente en tiempos previstos y los avances en el desarrollo didáctico deben poder observarse en el movimiento de los niños en la clase, en sus cuadernos, en su creciente apego y conocimiento de los libros.

Cuando los niños aprenden a leer y a escribir tempranamente, están en condiciones de aprender los contenidos previstos en las diversas áreas de conocimiento y, por lo tanto, de progresar en la vida escolar. Ese progreso sostenido les permitirá adquirir los conocimientos esenciales para continuar sus estudios, insertarse en el mundo del trabajo, participar activamente del universo cultural y ejercer integralmente sus derechos ciudadanos.

El maestro es una figura esencial para que ese pronóstico optimista pueda cumplirse porque es quien está, día a día, con los alumnos. Pero la responsabilidad alfabetizadora tiene que ser compartida por todos los miembros del equipo directivo y docente de la institución. Cuando los alumnos lean y escriban, será el maestro, sobre todo, quien sienta la gratificación de haber cumplido con una tarea trascendente; cuando a lo largo de la trayectoria escolar, en cambio, se vean los progresos a largo plazo, la escuela entera celebrará la tarea cumplida.

Enseñar a leer y a escribir. *Lengua. Primer Ciclo.*
Escuelas del Bicentenario (2011)

PROPUESTA PARA EL TRABAJO EN EL ÁREA DE 1.º A 6.º

En este cuadro se organizan distintas propuestas para realizarse durante el ciclo lectivo. Los temas, obras y autores pueden variar de acuerdo a las decisiones institucionales que se tomen de un año a otro y a la disponibilidad de los textos. Se trata, simplemente, de aquellas propuestas desarrolladas en este documento y cuyo propósito esencial es orientar la tarea en el aula y posibilitar la generación de otras similares. Es importante que los maestros, independientemente del grado y ciclo en el que trabajen actualmente, conozcan la totalidad de las propuestas del área.

ANÑO	PROYECTOS Y SECUENCIAS	ACTIVIDAD HABITUAL
1	Primer período Proyecto con el nombre propio. Agenda personal. Un cancionero. Cuentos populares. <i>El Nabo Gigante</i> .	La construcción del aula como un ambiente alfabetizador. Situaciones de escritura orientadas a la adquisición del sistema de escritura. Situaciones de escritura orientadas a la reflexión sobre el lenguaje escrito. Situaciones de reflexión ortográfica.
	Segundo período Cuentos clásicos: <i>Caperucita Roja</i> . Otros textos clásicos con lobos. <i>El lobo y los siete cabritos</i> ; <i>Los tres cerditos</i> . Fascículo informativo. <i>Carnívoros salvajes</i> . <i>Lobos</i> .	
2	Primer período Un rincón de recitadores. Seguir la obra de un autor. Laura Devetach. Cuentos clásicos. <i>La bella durmiente</i> ; <i>La hija del molinero</i> .	Situaciones de escritura orientadas a la reflexión sobre el lenguaje: Contenidos gramaticales, ortográficos, discursivos...
	Segundo período <i>Las aventuras de Pinocho</i> . Lectura de novela. Intercalar un capítulo en una novela. Fascículo informativo. Títeres.	
3	Primer período Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones. <i>El Gato con Botas</i> ; <i>Jack y las habichuelas mágicas</i> .	Situaciones de lectura sistemáticas orientadas a la formación del lector.
	Segundo período Mitología Germana. <i>El Dragón Fafnir</i> . Para saber más sobre... dinosaurios.	

4	Primer período Relatos con animales. <i>La noche del elefante</i> ; <i>Las medias de los flamencos</i> ; <i>El hijo del elefante</i> . Biografías: R. Kipling, H. Quiroga, G. Roldán.	Situaciones de escritura orientadas a la reflexión sobre el lenguaje. Contenidos gramaticales, ortográficos, discursivos...
	Segundo período <i>Robin Hood</i> . Edad Media. Caballeros y castillos.	
5	Primer período Relatos orientales de <i>Las Mil y una Noches</i> . Para saber más sobre... El Oriente y su cultura.	Situaciones de lectura sistemáticas orientadas a la formación del lector.
	Segundo período Seguir la obra de un autor. Ema Wolf. Recomendaciones de obras literarias.	
6	Primer período <i>Héroes y viajeros de la Antigua Grecia</i> . Para saber más sobre... la Antigüedad clásica.	Situaciones de lectura sistemáticas orientadas a la formación del lector.
	Segundo período Relatos de fantasmas. Reseñas críticas.	

Indicadores en el aula que permiten al equipo directivo advertir aspectos del trabajo propuesto en el área

	MUY ADECUADO	ADECUADO	MEJORABLE	OBSERVACIONES
EL AULA	Para 1.º y 2.º grado, los carteles que están dispuestos en el aula: nombres de los alumnos, de los días de la semana, de la escuela, de la maestra, de los libros que se leyeron y se van a leer; calendarios, etcétera. ¿funcionan como formas estables de la escritura?, ¿los niños acuden a ellos como fuentes de información para producir otras escrituras?, ¿el docente remite a ellos cuando los niños necesitan información sobre cómo se escribe o cuál se necesita para escribir?			
	La ubicación de la biblioteca del aula, ¿permite su uso cotidiano?, ¿los libros están a la vista y a la mano de los niños?, ¿se realizan préstamos domiciliarios de los libros de la biblioteca?, ¿hay un panel, fichas o cuaderno que registre los préstamos realizados?			
CLIMA DE LA CLASE	Desde 3.º grado, los carteles que están dispuestos en el aula, ¿funcionan como referencias de lo trabajado?, ¿como fuentes de información acerca de acuerdos elaborados en clase sobre cómo se escriben ciertas palabras, maneras de decir que funcionan de ayuda memoria para los textos que se están produciendo en el aula?			
	¿Hay presencia de carteles que contemplen conclusiones provisorias acerca de aspectos gramaticales y ortográficos trabajados en clase?, ¿hay presencia de carteles que sistematicen conclusiones sobre aspectos gramaticales y ortográficos trabajados en clase?			
CLIMA DE LA CLASE	¿Participan todos?, ¿quiénes participan?, ¿siempre los mismos alumnos?, ¿cómo se considera la participación de los niños que tienen desempeños más lejanos a los esperados?, ¿el docente toma sus intervenciones?, ¿de qué modo?			
	¿Se evidencia interacción entre los niños?, ¿cómo?, ¿a propósito de qué?			

CLIMA DE LA CLASE	¿Se evidencia interacción entre niños y docente a propósito del contenido que se está comunicando?			
	¿El docente retoma las ideas de los niños?			
CLIMA DE LA CLASE	¿El docente promueve que los niños expliciten sus ideas?			
	¿Es capaz de esperar que el niño explicité sus ideas o les anticipa generalmente las respuestas?			
TRABAJO EN EL ÁREA	¿Aprueba rápidamente la respuesta “correcta”?			
	¿El docente sostiene sesiones de lectura sistemáticas?, ¿lee habitualmente para los niños?, ¿qué les lee?			
TRABAJO EN EL ÁREA	¿Viabiliza la posesión de libros por parte de alumnos?, ¿tiene cada niño la ficha que da cuenta de su recorrido lector?			
	En 1.º y 2.º, ¿los niños se animan a escribir aunque sus escrituras aún no resulten convencionales?, ¿sólo se sienten seguros cuando copian?			
TRABAJO EN EL ÁREA	Los alumnos, ¿expresan dudas ortográficas cuando escriben?, ¿saben dónde consultar para resolverlas?			

