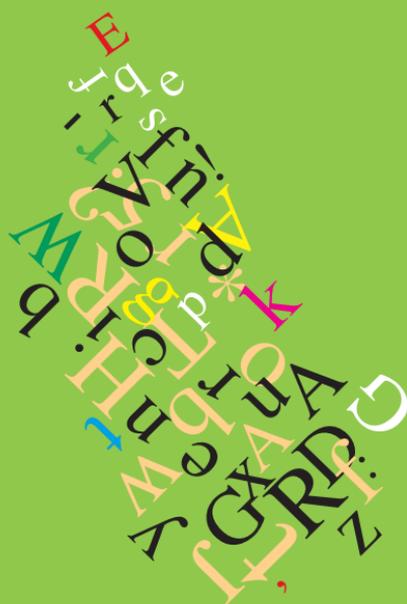


CUADERNOS DE APOYO DIDÁCTICO

**Leer y escribir
en la escuela.
*Desafíos en los
primeros grados***

**PRIMER
CICLO
PRIMARIA**

**Mirta Torres
María Elena Cuter
Cinthia Kuperman**



 **SANTILLANA**

CUADERNOS DE APOYO DIDÁCTICO

**Leer y escribir
en la escuela**
*Desafíos en los
primeros grados*

**PRIMER
CICLO
PRIMARIA**

**Mirta Torres
María Elena Cuter
Cinthia Kuperman**

Torres, Mirta

Leer y escribir en la escuela : desafíos en los primeros grados /
Mirta Torres ; María Elena Cuter ; Cinthia Kuperman. - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2014.

48 p. ; 19x13 cm. - (Cuadernos de apoyo didáctico)

ISBN 978-950-46-3969-5

1. Formación Docente. 2. Lengua. I. Cuter, María Elena II. Kuperman,
Cinthia III. Título

CDD 371.1

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2014, EDICIONES SANTILLANA S.A.

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-950-46-3969-5

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*

Primera edición: noviembre de 2014.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2014 en Arcángel Maggio – división libros, Lafayette 1695, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina., República Argentina.

ÍNDICE

LEER Y ESCRIBIR, UN PROCESO PROLONGADO

APORTES PARA LA ENSEÑANZA	7
DIVERSAS SITUACIONES DE LECTURA	16
• Planificar la lectura	18
• El maestro lee y abre un espacio de intercambio	19
• Los niños leen por sí mismos	23
• Un ejemplar para cada niño	31
ESCRIBIR EN EL MARCO DE PROPUESTAS DE LECTURA	34
• Los niños escriben listas	35
• Los niños transcriben canciones conocidas	38
• Los niños reescriben el fragmento de un cuento	41
• Los niños escriben la recomendación de una obra	42
PALABRAS DE CIERRE	45
Bibliografía	47

LEER Y ESCRIBIR, UN PROCESO PROLONGADO

APORTES PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza de la lectura y la escritura sitúa a la escuela ante una responsabilidad que abarca mucho más que la “alfabetización inicial”. En los primeros grados, no se trata solamente de que los niños accedan a los principios que rigen el sistema alfabético y, menos aún, de que logren apenas reconocer y trazar letras, escribir palabras y oraciones y acceder a los rudimentos de la lectura. Desde el ingreso de los niños en ella, la responsabilidad de la escuela es la de *formar lectores y escritores*.

A partir de la década del 80, diversas investigaciones y experiencias llevadas a cabo desde la perspectiva constructivista en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura ponen en evidencia que el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita se concreta progresivamente a través de su participación en situaciones de lectura y escritura o, dicho de otro modo, “tiene lugar” en el seno de comunidades de lectores y escritores: como el *aprendiz de un viejo oficio, los niños se apropian de las prácticas de los lectores y escritores más expertos que los rodean*. Por esa razón, es imprescindible hacer que el aula y otros espacios de la escuela sean ámbitos propicios para ofrecer a los niños las condiciones que favorecen su formación como lectores y escritores.

La enseñanza de la lectura y la escritura, en este marco, adquiere características específicas: el contexto escolar acerca a los chicos al conocimiento de los cuentos tradicionales y modernos, de poemas, de artículos que amplían y profundizan la información sobre temas que se estudian en clase, de obras de teatro, de biografías de autores, en fin, de todo tipo de textos.

Este acercamiento les permite reconocer tempranamente, por ejemplo, fórmulas de inicio –*Había una vez ...*–, recordar los diálogos canónicos –el de la madrastra con el espejo, el de Caperucita con el lobo disfrazado de abuelita–, anticipar reiteraciones como “*estamos fritos*”, en Dailan Kifki. Y a la vez, el acercamiento cotidiano a cuentos, poemas y artículos informativos –entre otros textos–, les permite ir descubriendo la alfabeticidad del sistema de escritura.

El acercamiento al lenguaje que se escribe¹ –“*Había una vez*”, “*Vos sois la más bella*”, “*Los mamíferos marinos se han adaptado a la vida acuática ...*” –y la apropiación del sistema de escritura son procesos simultáneos, no sucesivos. Los niños no esperan a disponer del conocimiento del sistema para incorporarse al mundo de la cultura escrita.

Como vemos en el siguiente ejemplo², Justin muestra, en el momento de producir este texto, una concepción silábica del sistema de escritura. Resuelve, por ejemplo, la escritura de “el príncipe” de este modo **EISP**, otorgando a cada grafema el valor de una sílaba; los grafemas que utiliza, es importante señalarlo, corresponden a la palabra –más allá de los aspectos ortográficos–. Del mismo modo, escribe **AS ECAE IJA** (las escalerillas); en este caso, escribe completas las sílabas CA y LLA, aunque resuelve esta última JA, tal vez intentó escribir Y (por LL) y no logró resolver el trazado. Sin embargo, se refiere en su texto a las rosas silvestres, a las escalerillas que conducen a la alcoba de la Bella Durmiente y al gesto delicado del príncipe, tan poéticamente como el autor de la obra que la niña evidenciaría conocer muy bien.

1. Claire Blanche-Benveniste define al “lenguaje que se escribe”, como un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas. Es decir, un lenguaje que, por su uso social, es esperable encontrar de manera escrita y que, por ciertas características lingüísticas, denota una diferenciación textual tal como ocurre con el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las notas de enciclopedia, etc.

2. Programa Maestro más Maestro. GCBA. Escuela 14 D.E. 21, 1er. grado. (2013). Maestras: Silvia Martuccio y Lourdes Urgel Justin. Capacitadora: Natalia Ziegler.

Cuando –luego de unos meses de haber tenido múltiples oportunidades de escribir y revisar sus textos– logre completar la escritura, seguirá disponiendo de un repertorio de expresiones propias de la lengua escrita literaria que le permitirán embellecer sus propias escrituras y, a la vez, lograr interpretar y disfrutar de otras obras que se proponga leer.

9. Escribi esta parte de la historia.



el príncipe cruzó el bosque de rosas silvestres/
 subió las escalerillas
 vio a la bella
 durmiente se inclinó y la besó.

EL PRÍNCIPE CRUZÓ EL BOSQUE DE ROSAS SILVESTRES/
 SUBIÓ LAS ESCALERILLAS
 VIO A LA BELLA/
 DURMIENTE SE INCLINÓ Y LA BESÓ.

Cuando –desde el día de su ingreso en la escuela– los niños son considerados miembros activos de grupos donde se lee y se escribe, acceden, a través de la literatura, al sentido pleno de historias reales o ficticias y se enteran, en los momentos dedicados

al estudio de otros contenidos escolares, de informaciones y explicaciones sobre la vida y el mundo. Pero, a la vez, a raíz de su misma participación, se enfrentan con diversas formas de organizar los textos: poemas, cuentos, notas de enciclopedias, con expresiones literarias y vocabularios específicos. También con la orientación del maestro en el contexto del aula, empiezan a tomar en cuenta las letras y otros indicadores que presentan los textos.

La escuela, en general, –la biblioteca, las carteleras, la organización de salidas al teatro y ferias del libro, el acceso a bibliotecas virtuales– y el aula, en particular, aseguran las condiciones de participación que se mencionaron anteriormente. Sin embargo, la responsabilidad de la institución también incluye el cuidado de algunas características de dicha participación: la formación de los niños como lectores y escritores se concreta progresivamente a través de su participación *frecuente y sistemática* en situaciones *reales* de lectura y escritura.

Todos los alumnos, cualquiera sea el año de escolaridad que cursen, requieren el sostén cotidiano de las prácticas de los que leen y escriben para apropiarse de ellas. Las situaciones no son siempre las mismas, pero se trata de oportunidades variadas y diarias de leer y escribir.

Escuchar leer, ver leer, elegir los libros preferidos, volver a escucharlos, mostrárselos a un compañero u hojearlos a solas; buscar cierta página o cierta escena; leer por sí mismo, hablar sobre lo leído, ensayar un poema para recitarlo a los compañeros, releer la totalidad o fragmentos significativos.

Escribir, probar a escribir en un ambiente de confianza, escribir a través del maestro, revisar lo escrito junto con el maestro y otros niños. Escribir junto con el maestro un *mail* o una carta a un compañero enfermo, firmar sus trabajos, anotar el título del libro que se lleva en préstamo, transcribir una canción que se sabe de memoria para que todos la aprendan, tomar nota de

algunas informaciones encontradas en una enciclopedia que es necesario devolver a la biblioteca, reescribir una historia, escribir la recomendación de un cuento leído.

La sistematicidad de estas prácticas, por su parte, compromete a toda la institución. Sólo la planificación a largo plazo puede asegurar la alternancia y diversidad de situaciones de lectura y de escritura a lo largo de la trayectoria del niño por la escolaridad primaria.

El largo plazo es responsabilidad de toda la escuela y de los acuerdos entre el equipo directivo y el docente. La apropiación de la lectura requiere de tiempos prolongados que exceden el año escolar; los niños requieren de encuentros y oportunidades reiteradas, de nuevas lecturas de los mismos textos; son aprendices que van “resignificando en forma retroactiva las interpretaciones atribuidas a contenidos ya aprendidos” (Lerner, 2002). Del mismo modo, el escritor, el que escribe, el que ejerce la posibilidad de apelar a la escritura con cualquier propósito, va decantándose en el tiempo de la relectura y la reescritura de sus producciones y en el tiempo del ensayo y descubrimiento del funcionamiento del sistema de escritura y de las limitaciones y las posibilidades de la lengua escrita.

Cada docente, junto con sus compañeros del nivel o sus colegas de otros primeros u otros segundos, a su vez, se hace cargo de la planificación de las propuestas de aula.

El siguiente ejemplo, recorte de una planificación anual de primer grado, puede dar idea del sentido que la sistematicidad adquiere para enseñar a leer y escribir.

1°	Actividades habituales	Proyectos o secuencias de variada duración prevista	Pausa evaluativa
Marzo	Biblioteca de aula Organización y puesta en funcionamiento.	El nombre propio. Otras escrituras cotidianas (los días de la semana, los meses del año, las fechas de cumpleaños, el horario).	¿Reconoce su nombre entre varios?, ¿Reconoce otros nombres? ¿Escribe su nombre? ¿Va logrando legibilidad en su escritura?
Abril	Agenda de lectura El maestro lee dos cuentos por semana y propicia el intercambio entre lectores.	<i>Poemas, coplas y canciones.</i> Lectura de canciones, adivinanzas o coplas. Escritura de algún poema o canción que se aprenden fácilmente de memoria. Escrituras en el marco de los cuentos leídos: inicios y finales de cuentos; caracterización de personajes o escenarios; re-narración de algunas escenas.	¿Manifiesta preferencias por un cuento?, ¿Lo toma por sí mismo de la biblioteca?, ¿Sabe el título? ¿Lo localiza en la tapa? ¿Produce escrituras?, ¿Recurre a los nombres o a otras escrituras conocidas para resolver cómo escribir un nuevo texto?
Mayo	Fichas de préstamo Selección de los títulos de cuentos para renovar la Agenda de lectura .	"Un ejemplar por niño" Lectura de cuentos con reiteraciones. Escritura: Listas de personajes. Frases o episodios que se reiteran, ampliación del relato con la intervención de nuevos personajes. Completamiento de fichas de biblioteca.	¿Localiza las reiteraciones, las lee, trata de ajustar la lectura a lo que dice?, ¿Recurre a los nombres de los personajes o las reiteraciones para resolver otras escrituras?

El docente prevé desde el inicio del año una actividad sostenida que asegure la participación sistemática de los niños en situaciones de lectura: escuchar leer al maestro, revisar la biblioteca para seleccionar nuevas obras, releer los títulos que figuran en la **Agenda**.

La lectura es una práctica en sí misma de la que los niños van apropiándose progresivamente pero a la vez, ofrece contextos adecuados para producir escrituras. En el marco de la actividad habitual prevista, **Agenda**, los niños producen tanto escrituras acotadas, completan las fichas de biblioteca para lo cual, fundamentalmente, localizan el título y lo copian, como escrituras “más abiertas”, re-narraciones de episodios o descripción de personajes de los cuentos leídos.

Fichas de lectura³

FECHA	TITULO	AUTOR
3/4	EL ELEFANTE	S. PLUVIA
	FAWTEL	SCHLIER
	EL MPR	

Las **Fichas** cumplen con la finalidad de llevar un registro de los cuentos leídos –ficha de recorrido lector– o de identificar al responsable de devolver el libro correspondiente –ficha de préstamo–.

3. Programa *Maestro más Maestro*. CABA. Escuela 22 D.E. 20. 1er. grado (2013). Maestro: Iván De Noia. Capacitadora Noelia Forestiere.

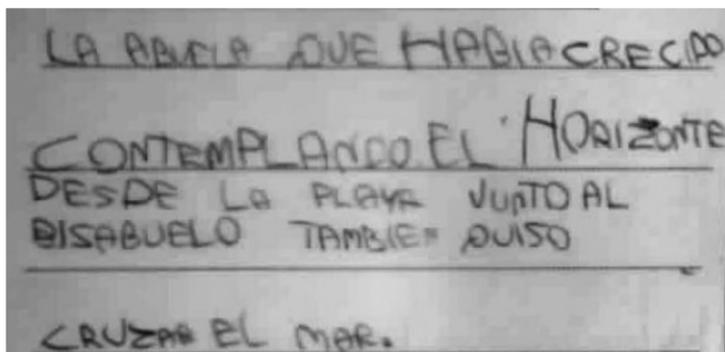
Tomás, cuyo nombre aparece en la parte superior de la ficha, recurre a la copia del título. La escritura necesita ser legible y por eso copia de la tapa del libro; cuando el título presenta un tipo de letra muy ornamentado y poco legible, el docente lo reescribe en una hoja para facilitar la tarea. Las copias, al inicio del año escolar –el ejemplo corresponde a los primeros días de abril– cumplen también con otro propósito: los niños pueden sistemáticamente comparar la propia escritura con la del título, mirar letra por letra y verificar, junto con el docente, para que el producto resulte legible. El maestro en algunos casos muestra la estrategia de copia: seguir el orden de las letras, no saltar ninguna; a veces, lleva la mano para que logren algunos trazos. Tomás necesita aún más tiempo de empleo del lápiz y mayores ajustes para ubicarse en el espacio de la página.

Re-escritura de episodios de cuentos muy conocidos

Agenda de lectura: El preferido del mes

Los niños seleccionan, en el mes de abril, los cuentos para la **Agenda**. La maestra lee dos veces por semana. “El viaje del Bisabuelo” tiene mucho éxito entre los pequeños lectores. La maestra lo relee, se leen fragmentos que los niños disfrutaban especialmente. En ese contexto, la maestra les propone reescribir un episodio⁴.

4. Programa *Maestro más Maestro*. CABA. Escuela 10 D.E. 20, 1° grado (2014). Sobre “El viaje del Bisabuelo” de Marta Fariás, Editorial Kalandracca. Maestras: Carina Villario y Paula Gil. Capacitadora: Noelia Forestiere.



LA ABUELA QUE HABÍA CRECIDO CONTEMPLANDO EL HORIZONTE DESDE LA PLAYA JUNTO AL BISABUELO TAMBIÉN QUISO CRUZAR EL MAR.

El gran conocimiento que los niños tienen del cuento después de varias lecturas de la historia completa y de algunos fragmentos permite producir un párrafo pleno de sentido en el que prevalece el lenguaje literario y se recurre al empleo de formas verbales como “había crecido contemplando el horizonte” que casi no se utilizan en el lenguaje oral de niños pequeños. En este caso, la escritura de Kevin es completa y no presenta errores ortográficos; emplea el punto final al cerrar el párrafo.

Las escrituras de este tipo, breves y en las cuales los niños saben de antemano qué poner, dan lugar al docente a intervenir en la revisión para completar la escritura de palabras, cuando es necesario, o a expandir el texto. En algunos casos, el maestro puede recurrir a releer el fragmento del cuento para que el pequeño escritor pueda definir más puntualmente qué poner.

La planificación a mediano plazo permite que el maestro sostenga al menos dos propuestas simultáneamente: la vitalidad de la biblioteca del aula con la lectura frecuente (**Agenda de lectura**) y las secuencias de duración acotada que ofrecen situaciones

alternadas entre lectura y escritura (trabajo alrededor de los nombres propios y otras palabras de empleo cotidiano como los días de la semana; lectura de textos versificados y propuestas de escritura de títulos, reescritura de poemas o canciones que se conocen). En este contexto debidamente previsto, el maestro anticipa posibles señales de avance en los aprendizajes de los niños (reconoce su nombre, logra ir dando legibilidad a la escritura de su nombre, manifiesta preferencias por algunos de los cuentos o poemas leídos).

DIVERSAS SITUACIONES DE LECTURA

La participación en situaciones de lectura, aun antes de *saber leer*, ofrece a los niños la posibilidad de acceder a la historia del lobo que engaña a una niña cuando cruza el bosque; anticipar cuándo va a aparecer el lobo en una nueva ocasión de lectura del mismo cuento; saber cuál es la historia que encontrará en determinado libro distinto de los demás; reconstruir la historia al pasar las páginas del libro y observar las ilustraciones; saber en qué parte la niña cree que el lobo es su abuelita y se sorprende del tamaño de sus ojos, sus orejas y su boca e incluso localizar con precisión dónde dice “¡Qué ojos tan grandes tienes!”. Así podrá, finalmente, hacerse cargo de la lectura de ese episodio completo de Caperucita Roja o de todo el cuento, para sí mismo, para el hermanito pequeño, para los chicos del Jardín o de Primero.

El lector de los primeros grados, como todo niño en proceso de alfabetización, necesita enfrentarse con los textos junto a un maestro que lea con él, para que pueda acceder al sentido pleno de historias reales o ficticias y llegar a enterarse de informaciones, datos y explicaciones sobre la vida y el mundo. La lectura del maestro y la disponibilidad –en todo momento– de los libros y otros materiales escritos dan a los niños la posibilidad de (*re*) encontrar escrito lo que saben que dice porque se los leyó el maestro, de leer y de tomar la información de los textos para realizar otras escrituras.

“La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. (...) ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un “Otro” que puede desdoblarse en muchos “Otros”, salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de “volver a presentarse”). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.”

Ferreiro; E. (2001) *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. FCE.

Un niño pequeño al que le leen *Caperucita Roja* advierte *emocionalmente* las malas intenciones del lobo cuando le propone a la niña seguir por el camino más largo; cuando *Caperucita Roja* se lee en el contexto escolar, es imprescindible intercambiar con los niños sobre lo leído para que quede explicitado entre y para todos que se trata de un engaño. Ese engaño ha sido descubierto gracias a que los lectores compartimos una desconfianza previa hacia los lobos de los cuentos y a que el narrador puso una advertencia en boca de la mamá de *Caperucita*: la mamá le advirtió a *Caperucita* y, a través de su voz, el narrador le advirtió a los lectores que no se puede confiar en el lobo. Cuando el maestro da lugar a los niños a que expliciten *dónde* está el engaño tiene un doble propósito didáctico. Pretende que los niños adviertan el engaño y profundicen su interpretación de la historia. Pero, al mismo tiempo, se propone que los niños *localicen* y *relean* en el texto las palabras con las que el lobo se expresa, las palabras engañosas que esconden la intención de comerse a la niña:

“- *Caperucita Roja, mira esas hermosas flores que te rodean. ¿No escuchas el canto de los pajarillos? ¡Es tan divertido corretear por el bosque!*”

El maestro les propone un vaivén entre la participación en una situación de lectura, en la que se lee, se conversa sobre lo leído, se profundiza la interpretación entre todos y la participación en una situación específica de lectura por sí mismos: volver al texto, re- encontrar las palabras del lobo, volver a leerlas. Ambas instancias van juntas; ambas forman parte de la enseñanza de la lectura o, para ser más preciso, de la *formación de los lectores y de los escritores* ya que la alternancia se establece también entre situaciones de lectura y situaciones de escritura, estas últimas muchas veces contextualizadas en las secuencias de lectura de poemas y canciones, de cuentos y novelas, de textos que se leen para aprender.

Planificar la lectura

Leer es siempre un acto centrado en la construcción del significado del texto que se está leyendo, aun cuando se esté aprendiendo a leer. En esa instancia de abrir el libro para encontrar la escena donde el lobo devora a la abuelita, los niños también se encuentran con “la de lobo”. “La ele” es un dato fragmentario y no significativo; “lobo” pasa a ser una fuente de la que se puede obtener información para escribir “paloma”, “LORENA”, “botella”.

La escuela ofrece múltiples oportunidades de participar en situaciones de lectura en la que los niños acceden a la diversidad de textos y temas de los que el lenguaje escrito se ocupa. Con ese propósito, el docente planifica situaciones de diverso tipo.

Las situaciones de lectura son diversas entre sí pero complementarias; es imprescindible que la planificación del maestro considere que unas y otras se propongan alternadamente a los niños: los niños acceden a la totalidad de un cuento, como veremos inmediatamente, a través de la lectura del maestro; los mismos niños vuelven al mismo cuento y leen por sí mismos el inicio, el final, la escena en que aparece cierto personaje. Leer a través del maestro y leer por sí mismo son situaciones de lectura que necesitan alternarse entre sí a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños.

El maestro lee y abre un espacio de intercambio

Las lecturas –como hemos señalado– ocupan un lugar en la planificación. Qué y cuándo leer es una tarea indispensable para que la lectura “acontezca” en el aula de manera habitual y sistemática.

Cuando el docente comienza a leer, respeta la literalidad del texto, intenta transmitir la exquisitez de un buen relato, varía el tono de voz para marcar los cambios de personajes, sus estados de ánimo, los diferentes climas de la historia; procura transmitir el efecto que el cuento produce al lector: miedo, sorpresa, tranquilidad, suspenso, tristeza.

Mientras lee, está atento al interés y otras reacciones de los niños durante la lectura. Para los niños de primer ciclo, adoptar comportamientos de auditorio interesado es un punto de llegada y no una exigencia en el punto de partida. La situación es nueva para algunos: quedarse quietos, respetar el espacio de lectura, mantener silencio y no interrumpir con comentarios, pertinentes o no tanto. Mientras la lectura transcurre, resistir la espera para ver las imágenes, saber cuándo se espera que uno participe y cómo. Cuando la lectura llega a su fin, es probable que el silencio invada el aula unos segundos para disfrutar del clima creado y observar si se generan comentarios espontáneos de los niños. El intercambio entre lectores puede comenzar a partir de la contribución de un niño, si la hubiese y en la medida que suponga un desafío para todos. O bien, es el maestro quien lo comienza desde las emociones, efectos, impactos que ha causado la historia o algún pasaje, diálogo, personaje en particular. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.

El intercambio entre lectores se sostiene y profundiza volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Releer en voz alta y para todos con distintos propósitos: para hacer notar la belleza de una expresión o advertir la intervención de un personaje o la parte más emocionante de la historia; para precisar una interpretación que resulte dudosa o confirmar o rectificar apreciaciones diferentes cuando

se genera una discrepancia entre los niños; para llamar la atención sobre algún aspecto no advertido; para argumentar en contra de una interpretación posible cuando el texto presente ambigüedades o “zonas oscuras” si no hay nadie que lo haga; para ayudar a establecer relaciones que no están explícitas en el texto, o a descubrir nuevos sentidos, nuevas o bellas formas de decir.

Cuando se abren espacios de intercambios de opinión sobre lo leído, el maestro interviene para que los niños expliciten lo que piensan y sienten. El propósito no es evaluar la memoria ni la atención prestada por los niños en el momento de la escucha; por esa razón, se evita el interrogatorio en relación con el avance de la acción o la descripción de aspectos irrelevantes para la comprensión de la historia. La intención es avanzar sobre la formación de lectores que se posicionan, progresivamente, de manera crítica frente a lo leído; elaboran justificaciones cada vez más centradas en algún aspecto destacable del texto; se tornan, paulatinamente, en lectores más atentos, dispuestos a desentrañar los múltiples sentidos que poseen los textos.

La situación de intercambio entre lectores es una situación dialógica entre tres: intercambian los alumnos entre sí y con el docente, el docente con los alumnos y todos ellos con el texto porque el texto es el punto de anclaje que permite corroborar lo que cada lector interpreta, asegurarse de qué es lo que dice el texto que permite realizar cierta interpretación y no otra y recuperar cómo lo dice.

Hansel y Gretel – Primer grado, junio⁵

La maestra lee el cuento y abre el intercambio entre lectores.

“Apenas leí que los chicos se encontraron con una anciana, Lucio dijo que era la bruja.

5. Escuela AEQUALIS CABA, 1er. grado. (2001). “Hansel y Gretel”. Maestra Andrea Fernández.

—¿Cómo supiste que era la bruja, Lucio?, —le pregunté al terminar de leer.

—Busquemos todos en el libro, ¿hay algo en el cuento que haga sospechar enseguida de la vieja? Fíjense a ver si encuentran el momento en el que aparece la vieja por primera vez.

Varios encontraron el momento porque la ilustración es muy reveladora: la vieja abre la puerta de la casita de golosinas. Entonces releí y la mayoría pudo seguir la lectura.

Una anciana amable, que parecía bondadosa, les abrió la puerta de aquella casa.

Lucio gritó de contento, con el dedito puesto sobre la palabra: —¡**Parecía** bondadosa, Andrea! No dice que era buena, ¡dice que **parecía**! Eso me hizo dar cuenta.”

Los intercambios posteriores a la lectura se producen, por lo tanto, con el libro abierto; se trata de momentos didácticamente importantes: entre todos, en el diálogo compartido, se reconstruirá el sentido de la historia y se profundizará la interpretación de aspectos que pueden pasar inadvertidos durante la lectura. No se trata de que los niños renarren el cuento sino de invitarlos a que expresen sus interpretaciones y sentimientos y escuchen los de sus compañeros.

Lucio descubre qué leyó o escuchó leer a su maestra que lo llevó a interpretar que la anciana bondadosa era una bruja. “¡Parecía! Eso me hizo dar cuenta”. A la vez, se está discutiendo el sentido de la historia y dónde el narrador da a conocer ese sentido, en qué momento específico lo hace y con qué palabras.

También durante el intercambio entre lectores, relata una maestra a sus compañeros cómo, después de leer “La Bella Durmiente del bosque”, Julieta, una de sus alumnas, comparte su opinión sobre el hada que lanza su maleficio sobre la princesa.

La bella durmiente del bosque⁶ – Primer grado, mayo.

La maestra lee el cuento y abre el intercambio entre lectores:

–Julieta dijo que enseguida se sabía que el hada que el rey se olvidó de invitar iba a causar problemas. Le pregunté delante de todos: ¿Cómo **enseguida**, Julieta? ¿Por qué decís que **enseguida** se sabe que el hada le va a hacer algo malo a la princesita? y ella me contestó:

–Claro, enseguida, al..., al empezar..., al empezar el cuento se sabe que es una bruja..., no es un hada.

Entonces, volví a empezar la lectura del cuento con una consigna:

–Cuando escuchen algo que diga el cuento que los haga sospechar del hada vieja, me hacen señas para que deje de leer. Llegué a la parte del cuento que dice:

‘(...) entró el hada vieja en palacio y su furia fue tan grande que hizo temblar a todos los presentes. Y señalando a la princesa con una de sus larguísimas uñas, añadió...’

No hicieron señas, gritaron: –¡Ahí, ahí dice!

Y Julieta confirmó su opinión: –Yo dije que era **enseguida**, casi al empezar el cuento.”

Tener la posibilidad de saber, de manera aproximada, el lugar del texto donde ocurren ciertas acciones –“*enseguida, al..., al empezar..., al empezar el cuento*”– da cuenta de que Julieta interpretó las indicaciones con que el narrador anticipa las características de la bruja; esa anticipación se va confirmando con nuevos sucesos a medida que avanza el relato; a partir de ella, la interpretación es más certera. El intercambio sobre lo leído,

6. Relato compartido en la reunión de maestros de primer grado y equipo directivo. de Escuela 37, Lomas de Zamora, 1º, 2002. Maestra María Alicia Villalba.

suscitado por el maestro, da lugar a que Julieta exprese y, al hacerlo, legalice lo que pensó al “escuchar” las primeras palabras del hada. La situación permite que los demás niños participen de su intervención; empieza a circular en el aula la posibilidad de ubicar ciertas acciones respecto de la totalidad del relato. Estas experiencias dan lugar a que los niños adquieran conocimientos sobre la lectura que no siempre se tematizan o valoran como tales en el aula.

Los niños leen por sí mismos

Al mismo tiempo que se desarrollan de manera sistemática las situaciones en las que el maestro lee, los niños necesitan enfrentarse e interactuar directamente con los textos desde mucho antes de saber leer convencionalmente. Pero, ¿es posible que los niños lean por sí mismos antes de saber leer?

Sin duda, lo que resulta imprescindible es que en el aula se generen las condiciones para que los chicos se enfrenten con los textos y sostengan una interacción frecuente con el sistema de escritura. Las situaciones más favorables para que este encuentro entre los niños pequeños y el texto favorezca el aprendizaje de la lectura son aquellas en las que el texto con el que se encuentran resulte más o menos previsible para los niños, porque pueden apoyarse en un contexto y disponer de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes sobre qué dice.

La lectura por sí mismos al iniciar el proceso de alfabetización asume distintas variantes en su concreción en el aula; no se trata de que el maestro elija una de ellas sino de que las utilice alternativamente según la propuesta que esté llevando adelante.

Lectura por sí mismos de los títulos de los cuentos

Adriana, la maestra de 1° de la Escuela N° 72 de Rafael Calzada, lleva adelante una agenda semanal de lectura de cuentos además de desarrollar una secuencia sobre los animales domésticos.

En el marco de la actividad habitual de lectura de cuentos, propone que los niños mismos seleccionen, para el mes de abril, los cuentos que desean que la maestra lea.

En sí misma, la propuesta permite que los niños se enriquezcan como lectores: en la exploración de varios ejemplares que la maestra entrega previamente a cada grupo, los chicos se encuentran con libros que ya conocen y con novedades, hablan entre ellos sobre los libros, los miran juntos.

Pero Adriana tiene previstas algunas intervenciones específicas que llegará a sostener con algunos niños o grupitos mientras el resto continúa con la exploración; en otra ocasión, podrá acercarse a los demás niños con estas u otras intervenciones. Su propósito es que se detengan en la lectura de los títulos, en el sistema de escritura, en las letras, en lo que efectivamente dice o debe decir la tapa del cuento.

En un grupo, dejó una versión de “Los tres chanchitos” y una de “Los tres cerditos” para promover la discusión: ¿Cuál es cuál?, ¿En qué se fijaron para saberlo?

En otro grupo entregó “El pirata Malapata”, “El pirata y los buñuelos”, “El tesoro del pirata” y “El capitán Tifón” —este último ya es muy conocido por los niños—. Su propósito en este caso es, una vez leído el título del libro que todos conocen, leerles todos los títulos y pedirles también que intenten decidir *cuál es cuál*. ¿En qué se fijan para saber si este es “El pirata Malapata”? ¿Dónde dice ‘pirata’ en cada título?, ¿En qué se fijan?, ¿En este otro título también dice ‘pirata’?

En un tercer grupo, tiene previsto, como veremos, confrontar varios ejemplares de Blancanieves cuyos títulos presentan algunas variaciones: “Blancanieves”, “Blancanieves y los 7 enanitos”, “Blancanieves y los siete enanos”, “Blancanieves y los siete enanitos”. Analizar cuál es cuál es un verdadero problema de lectura para los niños que no leen convencionalmente.

Pero como Rocío, una de las pequeñas, había acaparado uno de los ejemplares y se hallaba totalmente inmersa en la lectura, la maestra decide intervenir con ella de manera individual.

Primer grado, Escuela 72⁷, Rafael Calzada – Abril

Los niños están eligiendo, en grupos de a cuatro, los cuentos que la maestra leerá dos veces por semana, a lo largo del mes. Rocío quedó algo separada del grupo, encantada hojeando un ejemplar de “Blancanieves y los 7 enanitos” que ya se leyó en el grado por lo menos tres veces.

Docente: –Mmmm, Rocío, ¿qué cuento estás leyendo? *(Rocío tiene un ejemplar cuyo título es “Blancanieves y los 7 enanitos”).*

Rocío: –Blancanieves y los siete enanitos. *(No levanta la cabeza).*

D: –Ah, no, no puede ser. Si yo tengo acá el cuento de Blancanieves... *(Tiene otro ejemplar en sus manos cuyo título es “BLANCANIEVES” y lo muestra).*

R: –*(Mira).* Este también es Blancanieves *(Cierra el libro y muestra la tapa).* *(Quedan los dos libros sobre la mesa).*

D: –¿Son iguales?

R: –Son los dos Blancanieves. Mirá, está Blancanieves y están los enanos *(Indica las imágenes en las tapas).*

D: –Ah, pero hay que leer los títulos para ver si es como vos decís. Dale, leé los títulos. El tuyo, ¿dice Blancanieves y los siete enanos?

R: –*(Pone el dedito sobre el título).* Blancanieves y *(Sigue señalando en el mismo renglón, se detiene).* *(Vuelve).*

7. Escuela 72, Rafael Calzada. PBA. 1er. grado (2000). En el marco de “la agenda de lectura”, Maestra: Adriana Galletti.

Blancanieves (*Señala abajo*). y los siete (*Dice siete y se pasa con el dedo, vuelve sobre el número y apoya allí el dedo*). siete..., siete (*Coloca el índice en enanitos y lo pasa rápido*). enanos. (*Levanta los ojos del texto y mira a la maestra*).

D: –(*Ella también lee señalando*). Blancanieves y los 7 (*Se detiene*). ¿Cómo dice acá, Ro? (*Releé*). Blancanieves y los 7...

R: –(*Pone el dedo*). ¡Enanitos!

D: –Antes leíste enanos y ahora enanitos. ¿Dice enanos o dice enanitos?

R: –(*Sin mirar*). Enanitos.

D: –Ah, leelo, hay que ver si dice enanos o si dice enanitos.

R: –(*Lee señalando con el dedo*). Enaniitos, enanitos porque está la i.

D: –Y este, ¿se llama igual? Blancanieves y los siete enanitos.

R: –(*Mira el título del otro libro*). Acá no está el 7.

D: –Ah, tenés razón. Acá no está el siete. Leé a ver qué dice.

R: –(*Señala y lee*). Blancanieves y... (*Vuelve con más lentitud*).

BLAN CANIE VES

Blan ca niie vesss.

R: –Listo. Blancanieves, pero acá están los enanitos, ¿no?

D: –Sí, los enanitos están pero ¿cómo es el título?

R: –(*Duda*). ¿Blancanieves?

D: –Mirá, acá leíste (*Señala el primer título*). Blancanieves y los 7 enanitos y en este leíste BLANCANIEVES. Me parece que la historia es la misma, después la leemos. Reunite con tus compañeros y elijan un cuento.

Como se puede observar, Rocío conoce la historia, en ningún momento duda de la presencia de los enanos en ambas versiones, por ejemplo. Su maestra ha leído el cuento varias veces y ella lo recupera, a solas, al encontrarse con el ejemplar.

Su intervención le exige a Rocío detenerse cinco minutos –es el tiempo que efectivamente dura el diálogo registrado– en la lectura de los títulos. Lee señalando con el dedo; el número 7, que ocupa un lugar gráfico, la desorienta un momento respecto de la extensión del enunciado oral de dos sílabas (*sie-te*); Rocío retorna y puntualiza “7” con su índice, como si reafirmara que es el siete y que “no dice” siete.

“Antes leíste enanos y ahora enanitos. ¿Dice enanos o dice enanitos?”, interviene la maestra. “Leelo”, insiste más adelante. La certeza para definir si dice enanos o enanitos está en el texto. Rocío se concentra en las letras y lo explicita: “enaniitos, enanitos porque está la i.”

Luego deberá leer para saber si también es “Blancanieves y los 7 enanitos” la versión que le muestra la maestra. Su última intervención con Rocío ya que se dirigirá inmediatamente hacia otro niño, da un cierre a este breve acercamiento:

D: –Mirá, acá leíste (*Señala el primer título.*) Blancanieves y los 7 enanitos y en este el título (*Señala el otro libro.*) leíste Blancanieves.

El propósito didáctico que orientó la intervención de la maestra fue el de desafiar a Rocío a leer convencionalmente, o lo más convencionalmente que puede hacerlo en el segundo mes de clases de primer grado. Su cierre le confirma a la niña cuánto pudo hacer.

Lectura por sí mismos de un texto que se sabe de memoria

Al proponer a los niños que lean un texto que saben de memoria se generan condiciones didácticas que hacen posible que los chicos lean cuando no saben leer.

Andrea es la maestra de primer grado. Ella desarrolla en el primer mes de clases la secuencia *Poemas, coplas y canciones*.

Primer grado⁸, marzo

Desde el primer día de clases, el docente lee un poema o una canción cuando ingresa en el aula y se las “regala” a los niños (una copia a cada uno) para que la conserven en sus cuadernos. Cada mañana, lee la canción o el poema varias veces; a la tercera vez, algunas veces ya se suman al final de algún verso, entonces entrega las copias y pide que lean con ella siguiendo con el dedo. La última semana de marzo, introduce un cambio: “Vamos a aprender bien la canción más famosa de la Argentina”—dice. Y dedica un bloque diario a **Manuelita la tortuga**. Lee la maestra, leen a coro, buscan el estribillo y lo releen, vuelven a leer. El viernes, invita a ensayar la lectura por parejas y se acerca para ayudar. Por último invita: “¿Quién quiere leer Manuelita la tortuga para todos los compañeros?”. Gabriel y Gastón se animan y pasan con su copia.

MANUELITA LA TORTUGA

MANUELITA VIVÍA EN PEHUAJÓ
PERO UN DÍA SE MARCHÓ.
NADIE SABE BIEN POR QUÉ
A PARÍS ELLA SE FUE
UN POQUITO CAMINANDO
Y OTRO POQUITITO A PIE.
MANUELITA, MANUELITA,
MANUELITA DÓNDE VAS
CON TU TRAJE DE MALAQUITA
Y TU PASO TAN AUDAZ.

8. Colegio León XIII. 1er. Grado (2006). Maestra: Andrea Santoro.

Docente: –¿Eligen cantar o leer?

Gabriel y Gastón: (*Dudan y deciden leer.*)

Gabriel: –Manuelita la tortuga.

Gastón: –Manuelita vivía en Pehuajó.

Gastón: –Ay, me olvidé del título.

Gabriel: –Ya lo leí yo, seguimos.

G y G: – (*A dúo, muy acentuado, con cierto ritmo cantado.*)

Manuelita vivía en Pehuajó...

Gabriel: –Pero un día se marchó.

Gastón: –Pero un día se escapó.

G y G: (*Se miran.*)

D: –Sigan, sigan, después nos fijamos bien qué dice.

G y G: (*Retoman desde el principio. Ambos leen “se marchó” y continúan.*)

Gabriel: –Un poquito caminando// Y otro poquito a pie.

Gastón: –Un poquito caminando// Y otro poquitito a pie.

(*Se miran y siguen hasta el final.*)

D: –¡Muy bien! ¡Un fuerte aplauso para Gabriel y Gastón!

D: –Un momentito, después pasa otro dúo que quiera que lo aplaudan. Pero vamos a pensar qué pasó acá. Fíjense todos qué pasó acá. (*Señala la copia en afiche de Manuelita que está sobre la pared. Va siguiendo con el dedo su propia lectura y los chicos a coro. Interrumpe antes de “marchó”.*)

MANUELITA VIVÍA EN PEHUAJÓ

PERO UN DÍA SE...

D: –Un compañero leyó “pero un día se marchó” y otro leyó “pero un día se escapó”. ¿Qué dice, Gastón?, ¿Se marchó o se escapó?

Gastón: –Se marchó, me equivoqué.

D: –Pero, ¿estás seguro de que dice se marchó? Puede decir se escapó porque es casi lo mismo, ¿no? Acérquense a leerlo a ver qué dice. (*Señala con el dedo.*) PERO UN DÍA SE ...

G y G: –Marchó...

D: –¿Por qué están tan seguros?

Gabriel: –(*Se sube a una silla y señala.*) MARCHÓ, MA..., empieza como MARTÍN, ¿no, Martín? (*Se dirige a otro compañero.*)

Gastón: – (*Mira.*) Se marchó, con la de Martín.

Estos dos niños saben la canción de memoria; la maestra trabajó para lograrlo porque sabe que, de algún modo, se enriquece así el acceso de los niños a la lengua escrita –los giros poéticos, las reiteraciones, cierta adjetivación alejada del lenguaje oral cotidiano–. Sin embargo, la maestra asegura la presencia del texto a la vista de los niños y puntualiza el pedido de seguir el texto para que los niños tengan más control entre lo que saben que está escrito y lo que efectivamente dice el texto. La lectura de Gabriel y Gastón recibió un merecido aplauso. Con todos los niños, la maestra hace un minuto de cierre para esta situación:

Un compañero leyó “pero un día se marchó” y otro leyó “pero un día se escapó”.

¿Qué dice, Gastón?, ¿Se marchó o se escapó?

Vuelve a señalar el texto de la canción. La reflexión merece ser compartida con todo el grado: es necesario que todos vean que es

imprescindible ajustar *lo que sabemos que dice* (que Manuelita se fue, se marchó...) con lo que efectivamente dice y para hacerlo es necesario recurrir puntualmente a la escritura, al texto, a las letras.

MARCHÓ, MA..., empieza como MARTÍN.... Dice *Se marchó*, con la de Martín.

La maestra subraya la conclusión y agrega: –Se **marchó** empieza como MARTÍN, pero en esta canción hay varias que empiezan como “se **marchó**”, ¿no? Fíjense en la canción.

Los chicos gritan MANUELITA, MALAQUITA. La maestra las anota en el pizarrón. Todas van con la de MARTÍN.

–Bueno, ¿quiénes pasan ahora? (*Continúa la clase.*)

Estas situaciones tienen lugar cuando los niños han memorizado un texto. Conocer de memoria significa disponer del contenido puntual del fragmento, tenerlo presente. La indicación de la maestra es leer (“quién lee La tortuga Manuelita para todos los compañeros”); para la mayoría de estos niños que aún no leen convencionalmente leer en la clase significa tener el texto delante de los ojos, asumir la postura exterior de los lectores. Algunas veces, leen delante de los compañeros de su grado y, principalmente, de la maestra que, como en este caso, les pide detenerse ante una duda, retornan entonces a cierto verso o determinado fragmento para ajustar lo que saben que dice con lo que dice a partir de sus posibilidades de reconocimiento del sistema de escritura. El problema predominante que enfrentan los niños es el de decidir *dónde dice* algo que saben que dice o bien el de establecer *qué dice* en cierto fragmento de un texto conocido.

Un ejemplar por niño

A lo largo del año, algunos cuentos u otros textos se leen en profundidad cuidando que los niños dispongan de un ejemplar para localizar y releer ciertos “modos de decir”, la descripción de algún personaje, fragmentos centrales de la historia, una explicación sobre un tema que los niños conocen bien. La decisión de

detenerse un tiempo más prolongado en un único cuento o un mismo poema tiene el propósito de que los niños conozcan muy bien su contenido; ese conocimiento permite que realicen anticipaciones certeras en relación con el texto que se les presenta.

Para que los alumnos, en el momento inicial de la alfabetización, puedan leer por sí mismos es necesario que se apoyen en conocimientos que se generaron previamente en el aula. Los textos de los que se conoce el contenido y la forma porque han sido ya leídos en más de una ocasión por el docente, que por sus características son fácilmente memorizables –repeticiones, rima, ritmo, la presentación acotada de enunciados en versos o cláusulas reiteradas– posibilitan la coordinación entre lo que el lector “sabe” y la información gráfica que aporta el texto. La obtención de significado, la interpretación, depende de cuánto sepa el lector antes de enfrentar el texto.

En su ejemplar los niños pueden seguir la lectura del maestro, recuperar rápidamente ciertas escenas en función de las imágenes y ubicarse en aquellos fragmentos que el docente indica para solicitar localizaciones más precisas.

El cuento “El nabo gigante”, por ejemplo, es un relato popular ruso; se trata de una típica historia encadenada en la que se suscita una situación inicial de la que van participando diversos personajes, en una estructura casi literalmente reiterada hasta el episodio de cierre. De algún modo, esta estructura es abierta y permitiría incluir incontables episodios.

El nabo gigante

Desde el primer día de clases el docente lee cuentos y poemas casi a diario. Al iniciar el mes de junio, presenta “El nabo gigante”. Les explica a los niños el origen de esta historia contada por los abuelos a sus nietos desde tiempos inmemoriales. Luego, lee el cuento.

A continuación, cada niño reencuentra la historia que el maestro ya leyó en su propio ejemplar.

–¿Cómo lograron sacar el nabo?–, pregunta el maestro para dar lugar a una primera interpretación global de la historia. Los niños comentan mientras hojean su ejemplar para evocar escenas específicas.

Al día siguiente, cuando el maestro relee el cuento los niños siguen la lectura en sus libros. En algunas ocasiones, el docente se acerca a los niños para que se ubiquen en la página que él va leyendo. A continuación, propone instancias más específicas para que los niños profundicen su acercamiento a la lectura directa del texto.

–Vamos a leer el inicio del cuento.
¿Todos tienen abierto el libro en la primera página? Algo aparece escrito en letras más grandes, ¿qué dirá?

El maestro valida con su propia lectura los señalamientos de varios niños. Luego, anota en el pizarrón:

¡CRECE DULCE!

¡CRECE FUERTE!

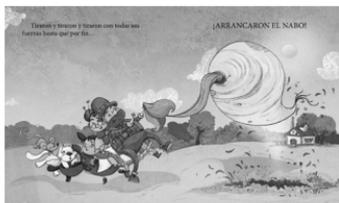
A pedido del maestro, los niños releen las palabras del abuelo para decidir dónde dice “crece dulce” y dónde “crece fuerte”.

En nuevos encuentros con el cuento los niños van leyendo qué personajes se acercan sucesivamente a colaborar con el abuelo: la abuela, la niña, el perro negro, el gato blanco...

Del mismo modo, los niños se detienen en el momento del desenlace y, a pedido del docente, todos intentan decidir desde dónde hasta dónde dice “arrancaron el nabo”, dónde dice “nabo”, dónde “arrancaron”.



Bongiovanni, I. *El libro de 1.º Lengua. Prácticas del lenguaje.* Santillana, Buenos Aires, 2014.



Bongiovanni, I. *El libro de 1.º Lengua. Prácticas del lenguaje.* Santillana, Buenos Aires, 2014.

En los inicios de la alfabetización, los cuentos de este tipo, con reiteraciones literales y estructuras casi idénticas, dan lugar a secuencias relativamente breves, de no más de dos semanas de duración, que favorecen el avance de los niños como lectores autónomos.

Contar con un ejemplar del texto para todos y haberlo leído muchas veces en conjunto sumado a las características particulares de este texto logra que los niños lo aprendan “casi” de memoria rápidamente. Cuando el maestro advierte que ya lo saben muy bien, puede invitarlos a que ensayen una parte de la lectura con el propósito de leerla en voz alta para el resto de los compañeros.

ESCRIBIR EN EL MARCO DE PROPUESTAS DE LECTURA

Los niños pequeños acceden contextualizadamente a los diferentes ámbitos de circulación de la escritura y a los géneros y estilos considerados aptos en cada circunstancia. No se apropian de ellos a través de una exposición escolar –“un cuento es un texto narrativo que...”– sino a través de la participación activa en instancias múltiples de lectura, intercambios sobre lo leído y producción de escrituras en torno a los textos conocidos.

La enseñanza de la escritura requiere del docente una previsión que considere tanto propuestas que permitan a los niños la adquisición del sistema de escritura como la consideración de las formas de decir y de organizar los textos que son específicas del lenguaje que se escribe. Respecto de la adquisición del sistema de escritura, el aula ofrece a los chicos la lista de nombres de todo el grupo, los nombres de los días y los meses, los títulos de los libros, los nombres de los personajes. Por el trabajo sostenido en el aula, saben que allí dice Martín o martes y toman la información necesaria para intentar nuevas escrituras como *se marchó*; revisan junto al maestro la lista de personajes del cuento leído para realizar ajustes que acerquen poco a poco la producción de los niños a la escritura convencional.

En esas situaciones el maestro intenta que se detengan a tratar de resolver dos grandes problemas para los principiantes: ¿Cuántas letras se necesitan para escribir, por ejemplo, lobo?, ¿Cuáles?

Simultáneamente, el maestro sostiene las actividades habituales de lectura y desarrolla las secuencias cuyo eje es la lectura de cuentos, poemas y canciones, obritas de teatro, novelas y artículos informativos. Los niños se aproximan, de ese modo, a una gran diversidad de temas, de formas de decir y de organizar los textos. En ese marco, el maestro solicita la producción de escrituras; las propone cuando se asegura de que los niños saben “qué escribir”, porque han ido adquiriendo conocimientos sobre los temas y porque los textos leídos van instalando “el modelo de lo-que-se-escribe; lo que denominamos ‘lenguaje que se escribe’ surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias” (Teberosky, 1990).

Se analizarán a continuación cuatro propuestas de escritura enmarcadas en situaciones sostenidas de lectura: la lectura de canciones y la lectura de cuentos.

Los niños escriben listas

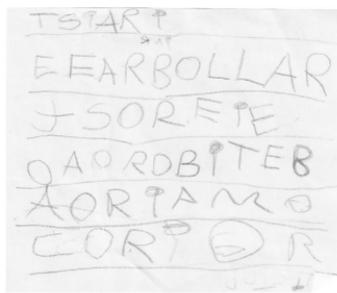
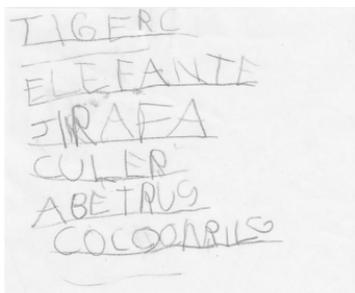
Las propuestas de escribir listas de personajes, de los pequeños utensilios que sorprenden a Blancanieves al ingresar en la casa de los enanos, de títulos de canciones, o de rotular, por ejemplo, la figura de animales sobre los que diferentes grupos de chicos han estado leyendo en clase –artículos de enciclopedias u otros– plantean ciertas condiciones didácticas favorables. Se trata de escrituras contextualizadas, no caprichosas o elegidas al azar, sino enmarcadas en temas que se trabajan en el aula. Por eso, los niños saben qué se les solicita que escriban.

Las listas son textos discontinuos, cada palabra se relaciona con la siguiente porque integran un mismo conjunto pero los niños pueden concentrarse en escribir sin estar preocupados por el seguimiento de la historia como cuando, por ejemplo, re-narran por escrito un cuento –texto continuo–. A la vez, la propuesta de

escritura de palabras esconde el peligro de constituirse en la actividad predominante de los primeros grados. Es imprescindible tener presente que la formación del escritor requiere alternativamente que los niños produzcan escrituras donde puedan concentrarse en pensar el funcionamiento del sistema de escritura y escrituras donde tengan oportunidad de reparar en las formas de decir y de organizar propias del lenguaje que se escribe.

Lista de personajes de un cuento leído⁹

Cada niño del grado dispone de un ejemplar del libro. Han estado leyéndolo durante dos clases. La maestra conversa con ellos para recordar a los protagonistas de la historia y propone: "Hagamos una lista de todos los animales a los que el mono les confundió el traje." Las producciones muestran variedad respecto de cómo los niños han ido avanzando en su comprensión del funcionamiento del sistema de escritura. Estas son las producciones de Ana Belén y Victoria. La maestra interviene con ambas niñas en su recorrida por las distintas mesas.



Ana Belén

La maestra le pide que lea la lista de personajes señalando con el dedo: "Ti gre", lee y se detiene. Pregunta: –¿Termina con "e"? La docente le devuelve la pregunta: –¿Termina con e?

9. Programa Maestro más Maestro. CABA. Escuela 15 D.E. 21, 1º grado (2013). Sobre "La selva loca" Tracey y Andrew Rogers. Colección Buenas Noches, Editorial Norma". Maestra: Gabriela Medina. Capacitadora: Victoria Viscarret.

La niña agrega la E y la maestra insiste: –Me parece que hay algo raro, ¿por qué no buscás en el libro a ver qué cosa no está bien?

Ana Belén mira su escritura y dice, críticamente: –Acá puse dos “e”... Y busca el libro.

Victoria

La docente se sienta a trabajar junto a Victoria ya que sus escrituras distan mucho de la producción convencional. También le pide que lea “siguiendo con el dedo”. Victoria va leyendo y señalando.

Dice elefante y señala: **EEARBOLLAR**

La maestra le solicita que vuelva a leer para que pueda ajustar mejor lo que dice con lo que ella produjo.

Victoria vuelve a leer señalando:

E E AR B OLLAR
e le fan te

–Hasta acá (**EARBE**) tengo que borrar– y borra lo que le sobra.

–¿Con que empieza elefante? –pregunta la maestra.

–Con esta (*señala Victoria.*) con la E.

–¿Y con qué termina?

–(*Vuelve a leer y cuando llega a la última que le quedó...*) “BEEE”, porque reconoce la letra: Termina con E.

Como *be* es el nombre de la letra le atribuye un valor sonoro al nombre.

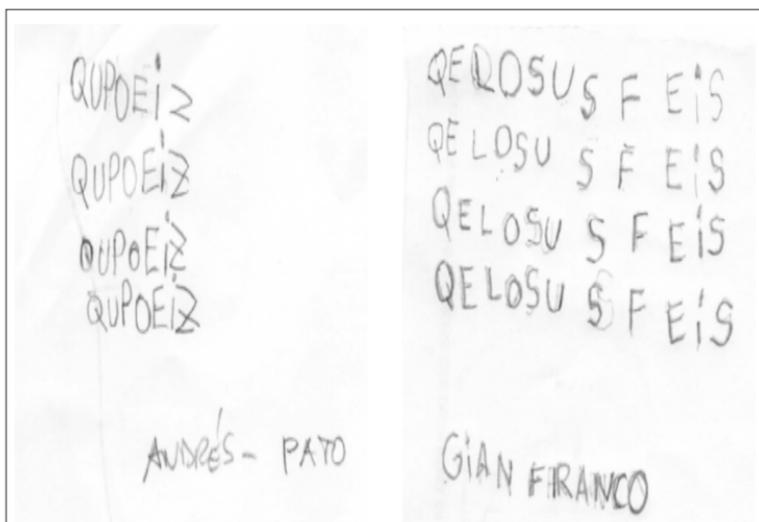
¿En qué progresó la escritura de Victoria con la intervención de la maestra? Reconoció una relación entre la longitud de la emisión sonora (elefante) y la longitud de la escritura; confirmó que si empieza con e se escribe la e. Dio un paso en su manera de pensar la escritura; seguirá haciéndolo en la medida que su maestra continúe proponiendo escrituras y revisándolas con ella.

Los niños transcriben canciones conocidas

Las canciones tienen ritmo, muchas presentan rimas y repeticiones. Estos recursos permiten aprenderlas de memoria rápidamente y, al conocerlas de memoria, resultan adecuadas para plantear a los chicos algunas situaciones que los ayuden a progresar en la adquisición de la lectura y la escritura. El maestro propone elegir y compartir canciones, recopilar las preferidas y aprovecharlas para el desarrollo de contenidos de lectura y escritura. Las propuestas “viven” en la clase por cierto tiempo.

La intención es volver a las canciones muchas veces, práctica que ayuda a los niños a leer y a escribir cada vez mejor.

La maestra propone a los niños transcribir una canción que saben de memoria. Esta situación enfrenta a los niños con el problema de pensar cómo escribir, es decir, deben concentrarse en el sistema de escritura ya que tienen de antemano resuelto el otro gran problema de la escritura: qué poner y cómo organizar lo que se pone. La escritura se realiza en parejas. Los chicos alternan los roles de escribiente y de dictante. Hay una sola hoja compartida, cada uno con su lápiz.



Feliz cumpleaños, 1er. Grado, Abril^o

Las parejas optan por distintas versiones: Andrés y Pato escriben CUMPLEAÑOS FELIZ; Gian Franco con Hernán, su compañero –que olvidó firmar– escriben QUE LOS CUMPLAS FELIZ. Resuelven ortográficamente ambas escrituras del mismo modo –con “Q”– aunque en el primer caso no corresponde (**CUMPLEAÑOS**).

La escritura de la primera pareja es silábica ya que, de manera no muy estricta, el niño que se hace cargo del lápiz –alternan los roles al escribir la siguiente canción– resuelve la escritura recurriendo a un grafema para representar cada sílaba **QUPOEIZ**, respeta la correspondencia sonora, se ve continua y no muestra ninguna separación entre las palabras.

La producción de Gian Franco también se resuelve silábicamente pero incorpora más consonantes que la otra pareja **QELOSUS FEIS**. En el primer verso se advierte que los niños se

autocorrigen y agregan L a LOS; igualmente, inicia FELIZ con la correspondiente F y escriben el sonido final S.

Ambas parejas mantienen la reiteración por cuatro veces de los versos como en la canción y conservan, para versos idénticos, escrituras también idénticas.

La maestra se acerca a Gian Franco y su compañero y les pide que lean: QUE LOS CUMPLAS FELIZ... "A ver, léanlo con el dedo". Al ajustar la lectura a lo que está escrito, el compañero de Gian Franco duda:

QELOSUS FEIS Señala con el dedo y lee: "QE" **que**; "LOS" **los**, "'U", **cum**..., duda, parece percibir que "falta algo". Vuelve a empezar señalando hasta el final **que los cum plas fe liz**. Mira a la maestra y dice: –Falta la de cumpleaños (se acerca a la cartelera CUMPLEAÑOS y señala la "c").

–Gian Franco –dice la maestra– ¿A vos qué te parece? Dice, Hernán que falta la de CUMPLEAÑOS. Fijate en lo que escribiste, ¿dónde iría la de cumpleaños?

Gian Franco mira la escritura, apoya el dedo y lee dibujando arquitos imaginarios bajo las letras **que los cum plas fe liz**. Lo vuelve a hacer pero no parece comprender qué le pregunta la maestra. Hernán le dice: –Acá– y señala en el lugar apropiado. Lee nuevamente destacando la sílaba correspondiente **que los cum plas fe liz**. Gian Franco parece acordar con poco entusiasmo, le pasa el lápiz como indicándole que la agregue y es lo que Hernán hace, coloca una **C** delante de la U.

–¿Solamente ahí falta la de cumpleaños?, ¿o en todas? –insiste la maestra.

Gian Franco toma el lápiz y coloca **C** debajo, en el espacio que quedó entre la U y la S en la escritura del otro verso.

–CUUU, acá –dice Hernán–. Y agrega la letra en su lugar sin borrar lo que escribió Gian Franco.

Los niños reescriben el fragmento de un cuento

El maestro selecciona cuentos que tengan entre sí una coincidencia de algún tipo, por ejemplo, en torno a personajes prototípicos como brujas, ogros, príncipes y princesas, o lobos, ya que cualquiera sería válido para cumplir con el claro propósito didáctico: que los niños conozcan las características típicas del personaje para tener así la oportunidad de anticipar sus acciones, sus conflictos o sus palabras y, de ese modo, leer mejor, saber qué puede decir, corroborarlo en el texto y poder escribir a partir de ese contexto de lecturas.

En este marco se planifica un itinerario de situaciones de lectura y escritura. Es posible que los niños conozcan algunas historias tradicionales incluso antes de llegar a la escuela. Como ya hemos mencionado, estos cuentos tienen sus raíces históricas en la tradición oral, una organización canónica que permite, aún a lectores pequeños, prever las acciones y el desarrollo de la trama. Los niños pueden anticipar rápidamente cómo comienzan, cómo será el final casi siempre feliz, el comportamiento de los personajes, que sin demasiadas motivaciones implícitas actúan como ayudantes u oponentes de aquellos que llevan adelante la acción. Los escenarios representados (los bosques, los castillos, los países lejanos) constituyen espacios prototípicos descriptos con pocas pinceladas que funcionan como marco estable de las acciones. El narrador de estos cuentos presenta la historia como alguien que conoce todo aquello que vale la pena ser contado, sin fluctuaciones temporales o vacilación en sus comentarios.

Reescribir un episodio de una historia muy conocida es una situación que permite a los niños “largarse a escribir” porque conocen la historia y por lo tanto qué poner y así el trabajo queda mayormente circunscripto en cómo escribirlo, con cuántas y con cuáles letras.

En el siguiente ejemplo, Melisa¹¹, evidencia conocer muy bien el cuento de “Pulgarcito” y logra hacer una síntesis muy interesante sobre su contenido.

11. Programa *Maestro más Maestro*. CABA. Escuela 6 D.E. 21. 2do. grado (2013). Maestra: Sheila Hevia. Capacitadora: Victoria Viscarret.

LA BUENA GENTE ESTABA FELIZ DE VER A SUS HIJOS
LA FELICIDAD DURÓ COMO LOS DIEZ ESCUDOS Y
VOLVIERON A CAER EN LA DESESPERACIÓN DE
SERES POBRES Y RESOLVIERON ABANDONARLOS Y LOS LLEVA-
RON A UN BOSQUE TUPIDO Y MIENTRAS JUNTABAN RAMI-
TAS Y CUANDO LOS VIERON DISTRAÍDOS SE ALEJARON

MELISA 

LA BUENA GENTE ESTABA FELIZ DE VER A SUS HIJOS/ LA FELICIDAD DURÓ
COMO LOS DIEZ ESCUDOS Y/ VOLVIERON A CAER EN LA DESESPERACIÓN
DE/ SERES POBRES Y RESOLVIERON ABANDONARLOS Y LOS LLEVA/RON A
UN BOSQUE TUPIDO Y MIENTRAS JUNTABAN RAMI/ TAS Y CUANDO LOS
VIERON DISTRAÍDOS SE ALEJARON / MELISA

La producción se caracteriza por contener imágenes y utilizar vocabulario propios de este tipo de cuentos como “la felicidad duró como los diez escudos y volvieron a caer en la desesperación” y “los llevaron a un bosque tupido y mientras juntaban ramitas ...”.

Es habitual que los niños, como Melisa, introduzcan literalmente expresiones del texto en sus propias escrituras. En todos los casos, el maestro necesitará intervenir, con ciertos niños, para solicitarles que completen algunas palabras si es que el texto extenso los hizo descuidar aspectos del sistema de escritura. En el caso de Melisa, puede tratar de que advierta los dos momentos de este episodio –el de desesperación y el de la decisión de abandonarlos – y reemplace la “y” por el punto y ver, junto con ella, algunos casos de separación entre palabras, por ejemplo “verasus” por “ver a sus”.

Los niños escriben la recomendación de una obra

Las recomendaciones de libros son habituales en el mundo de los lectores. Los títulos circulan entre ellos y, muchos buscan las últimas novedades en los suplementos literarios de los periódicos, en las revistas digitales o en las librerías donde leen la contratapa de obras de temas, autores o géneros que les interesan especialmente.

Estos textos relativamente breves tan cercanos a la literatura se instalaron en la escuela porque ofrecen un marco interesante para la producción de escrituras infantiles.

Los niños de 2° grado han dedicado varios días a la lectura de “La planta de Bartolo”, de Laura Devetach. Conocen la historia, han leído la biografía de la autora y algunas entrevistas que aparecen en la web. Son verdaderos especialistas en este cuento y, como disfrutan tanto de la valentía de los niños y el triunfo de la justicia, la maestra propone que se lo recomienden a los chicos de los otros grados de la escuela.

Todos están entusiasmados. Leen algunas recomendaciones de otros cuentos y conversan con el docente acerca de que los textos que produzcan tienen que interesar a los compañeros en los aspectos más importantes del cuento a través de una pequeña reseña pero acuerdan en que no deben revelar el final.

CRECIÓ UN ÁRBOL DE CUADERNO Y BARTOLO LLAMO A LOS CHICOS QUE VENGAN AL PATIO DE MI CASA Y VEAN MI PLANTA DE CUADERNOS Y UNA PIEDRA CALLO ENTRE LA FELICIDAD DE BARTOLO Y LOS CHICOS EL VENDEDOR QUERÍA SER MÁS RICO Y QUERÍA COMPLARLE EL ÁRBOL A BARTOLO Y BARTOLO LE DIJO NO, NO TE LA VENDO.

TE RECOMIENDO ESTE CUENTO PORQUE BARTOLO LE DA A LOS CHICOS LE DA

CUADERNOS

BRISA

CRECIÓ UN ÁRBOL DE CUADERNO Y BARTOLO LLAMO A LOS CHICOS QUE VENGAN AL PATIO DE / MI CASA Y VEAN MI PLANTA DE CUADERNOS Y UNA PIEDRA CALLO ENTRE LA FELICIDAD DE / BARTOLO Y LOS CHICOS EL VENDEDOR QUERÍA SER MÁS RICO Y QUERÍA COMPLARLE EL ÁRBOL A / BARTOLO Y BARTOLO LE DIJO NO, NO TE LA VENDO.

TE RECOMIENDO ESTE CUENTO PORQUE BARTOLO LE DA A LOS CHICOS LE DA / **CUADERNOS BRISA**

Brisa inicia su recomendación por la reseña que, sin duda, contiene muchos elementos que pueden convencer a probables lectores. Logra hablar del cuento cuando dice “creció un árbol de cuadernos”, “el vendedor quería ser más rico...” pero se complica cuando necesita recuperar aspectos de la historia cambiando

el lugar de la enunciación, es decir, cuando debe contar desde su lugar. “Bartolo llamó a los chicos que vengan al patio de mi casa y vean mi planta...” le exige un trabajo sobre el enunciado del que podrá hacerse cargo con ayuda del maestro: “Bartolo llamó a los chicos para que fueran al patio de su casa y vieran su planta...”.

La propuesta de escritura, en el aula de los primeros grados, debe promover el apego de los niños al lenguaje de los textos para que fortalezcan su formación como lectores y escritores; es por eso, que el texto deslumbra al lector-docente cuando se encuentra con citas textuales como “una piedra cayó entre la felicidad de Bartolo y los chicos”. Sin embargo, la maestra debe intervenir para mejorar el texto de Brisa y lograr que, a la vez, se separe del relato mismo.

Docente: –Acá pusiste “Bartolo llamó a los chicos que vengan al patio de mi casa y vean mi planta...”, pero la firma dice... (*Señala BRISA.*)

Brisa: –(*No entiende.*) (*Relee lo que le indicó la maestra.*)
Bartolo llamó a los chicos para que vengan al patio de..., de..., ¿de la casa de Bartolo?

D: –¡Claro que sí! Si ponés de mi casa, los chicos van a ir a tu patio...

B: –¿Pongo “Bartolo llamó a los chicos para que vengan al patio de la casa de Bartolo”? (*Le suena mal.*)

D: –Mejor queda (*Lo anota en una hojita.*) “Bartolo llamó a los chicos para que fueran al patio de su casa y vieran su planta de cuadernos”. ¿Te parece?

Brisa corrige. Hay otros aspectos para corregir que la maestra verá con ella luego: empezar por presentar la obra, trabajar el cuerpo del texto que requiere el reemplazo de algunas “y” por puntos u otras conjunciones como “pero” y revisar la ortografía. Pero la maestra también retoma una resolución interesante de Brisa:

–Miren, chicos (*Dice la maestra a todos.*) Fíjense qué interesante, varios compañeros lo hicieron. Miren la recomendación de Brisa. Primero contó una parte del cuento, puso punto y separó lo que dice el cuento de su opinión. “Te recomiendo este cuento porque...” ¡Muy bien puesto el punto y la separación en el texto, Brisa!

Todas las producciones escritas de los niños pasan por alguna instancia de relectura/revisión que comparten con el maestro, individual o grupalmente. La revisión es parte inseparable de la enseñanza de la escritura. En estas primeras escrituras la revisión no necesita llegar a escrituras absolutamente convencionales: “Leé siguiendo con el dedo”, “¿Dónde pusiste?”, “¿Cómo queda mejor?”. Si las producciones –como las recomendaciones– deben llegar a una instancia de publicación se trata de que el texto llegue a aparecer de la manera más cercana posible a la escritura convencional, con la mayor participación de los niños en el proceso de corrección.

PALABRAS DE CIERRE

Acceder a la lectura y a la escritura *en tiempo y forma* significa que, hacia mediados de segundo grado, los niños vayan logrando leer por sí mismos diversos cuentos y poemas conocidos y consigan localizar y leer información específica en textos sobre temas trabajados en clase. Del mismo modo, respecto de la escritura, se espera que puedan producir textos relativamente convencionales, de manera más o menos autónoma, también sobre temas conocidos y realizar revisiones con acompañamiento del maestro.

Las posibilidades de los niños de aprender a leer y a escribir en sus primeros años de escolaridad dependen fuertemente de las condiciones didácticas que ofrezcan el aula y la institución en general. La organización escolar temporal, graduada, que propone que se evalúe casi inmediatamente después de haber propuesto la

enseñanza, parece contradecirse con la naturaleza del lenguaje cuya apropiación requiere de tiempos prolongados. Esta contradicción se debe, en parte, a que el lenguaje es **mucho más** que un objeto de enseñanza escolar, es un conjunto de prácticas sociales en relación con el lenguaje.

El lector se *va formando* en la frecuentación de los distintos textos; en los encuentros reiterados con el cuento escuchado en la voz de otro lector; en los re-encuentros con el libro hojeado una y otra vez; en el reconocimiento, en las páginas de un libro, de la imagen recordada de una película o viceversa; en el comentario compartido.

El escritor –el que escribe, el que ejerce la posibilidad de apelar a la escritura con cualquier propósito– va decantándose en el tiempo de la re-lectura y la re-escritura prolongada de una misma página y en el tiempo del ensayo y el descubrimiento de las limitaciones y las posibilidades de la escritura.

Por esa razón, todos los docentes y la institución en su conjunto asumen, principalmente, la responsabilidad de intervenir para promover el progreso de los alumnos en su formación como lectores y escritores, como estudiantes y hablantes.

La responsabilidad e intervención del docente de los primeros grados consiste en promover progresos en la formación de los niños abriendo las puertas de acceso a la literatura y a las primeras páginas sobre la vida de los animales, el movimiento de los astros o los viajes al espacio. La responsabilidad e intervención del equipo de conducción consiste en ser garante de la continuidad de los progresos en los aprendizajes de los alumnos *a lo largo de su trayectoria en el nivel*. Unos y otros, docentes y equipos directivos, elaboran y sostienen verdaderos proyectos institucionales de formación continua y progresiva de lectores y escritores a lo largo de toda la trayectoria de cada niño en la escuela primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2007). *Enseñar Lengua en la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Blanche-Benveniste, C. (1982) “La escritura del lenguaje domingue-ro”, en: Ferreiro y Gómez-Palacio (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Castedo, M.; Molinari, C.; Wolman, S. (2000): *Letras y números*. Buenos Aires, Ed. Santillana.
- Castedo, M.; C. Molinari; M. Torres y A. Siro (2001). *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo ciclo*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- Castedo, M.; Molinari; M. y Siro, A. (1999). *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.
- Cuter, M.E., S. Lobello y M. Torres; rev. crítica: D. Lerner (2001) *Aportes para el desarrollo curricular: Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cuter, M.E., Kuperman, C. y otros. (2011) *Lengua. Material para docen-tes. Primer Ciclo. Nivel Primario*. Escuelas del Bicentenario. IIPE-UNESCO.
- Kaufman, Ana María (coord.) (2007) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique (Colección “El abc de...”, Directora S. Gvirtz).
- Ferreiro, Emilia (2001). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE.
- Lerner, D. (2002). “La autonomía del lector. Un análisis didáctico.” En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, n° 3, pp. 6-19.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo neces-ario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México, Paidós.
- Teberosky, A. (1990) “El lenguaje escrito y la alfabetización”. En: *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 11, n° 3, pp. 3-15.
- Torres, M.; Cuter, M.E., Kuperman, C. y otros. (2011) *Lengua. Material para Directivos. Nivel Primario*. Escuelas del Bicentenario. IIPE-UNESCO.

Buenos Aires

Av. Leandro N. Alem 720
C1001AAP
Ciudad de Buenos Aires
Tel.: (011) 4119-5000
infoar@santillana.com

Córdoba

Esquiú 267
X5000ESD
Barrio General Paz, Córdoba
Tel./Fax: (0351) 421-4769
cordoba@santillana.com

Mar del Plata

20 de Septiembre 1818
B7600CUL
Mar del Plata, Buenos Aires
Tel./Fax: (0223) 491-0026
mdp@santillana.com

Mendoza

Rioja 1713
M5500AMI
Mendoza
Tel./Fax: (0261) 429-3135
cuyo@santillana.com

Rosario

San Juan 621
S2000BDG
Rosario, Santa Fe
Tel./Fax: (0341) **447-4005**
litoral@santillana.com

Tucumán

San Martín 3308
T4000CNV
San Miguel de Tucumán
Tel./Fax: (0381) 423-9467
noa@santillana.com

MARÍA ELENA CUTER se desempeña actualmente como coordinadora del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de alumnos con sobreadad en el nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires y del área de Lengua y Literatura de Escuelas de Innovación–Conectar Igualdad. Fue coordinadora del área de Lengua del Proyecto “Escuelas del Bicentenario” IIPE-UNESCO y del Proyecto “Mi biblioteca personal” de la D.G.C.E. de la Prov. de Bs. As., coordinadora del área de Práctica del Lenguaje de 2.º ciclo para la elaboración del Diseño Curricular de la Prov. de Bs. As., miembro del equipo de Prácticas del Lenguaje y coautora de documentos de actualización didáctica de CABA y de la Prov. de Bs. As. Es autora de libros y artículos especializados sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

MIRTA TORRES es docente especializada en la didáctica de la lectura y la escritura. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Programa “Maestro+Maestro”, en CABA, y está a cargo del Área de Lengua en la Modalidad de Educación Rural (MEN). Participa de la investigación sobre El lugar de la Lectura y la Escritura en el aprendizaje de la Historia (UBA). Fue Directora Provincial de Educación Primaria en la Prov. de Buenos Aires. Es coautora de los Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje y de otros materiales de actualización curricular de CABA. Publicó recientemente Formación de Docentes en Lectura y Escritura y Enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura en los últimos treinta años.

CINTHIA KUPERMAN es Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Ha cursado la Maestría en Escritura y Alfabetización FaHCE-UNLP (Tesis depositada). Se especializa en la didáctica de la lectura y la escritura. Actualmente se desempeña en el Programa “Maestro+Maestro” en la CABA. Es miembro de la coordinación académica del Proyecto “Alfabetización en Unidad Pedagógica” UNLP-MEN. Integró el equipo central de Lengua del Proyecto Escuelas del Bicentenario IIPE-UNESCO. Fue Coordinadora pedagógica del Proyecto “Mi biblioteca personal” de la Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As. Es autora de libros y artículos especializados dirigidos a docentes sobre la enseñanza de la Matemática y sobre las Prácticas del lenguaje.

