FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

INTERVENCIONES DOCENTES EN SITUACIONES DONDE LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS TEXTOS MEMORIZADOS.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON NIÑOS DE NIVEL INICIAL

Alumna: Ana de los Santos

Directora: Yamila Wallace

Salto, Uruguay

Noviembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

A la Directora de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Gabriela Hoz, por su buena disposición y orientaciones realizadas durante el transcurso de dicha Especialización.

A mi tutora, Yamila Wallace, por su acompañamiento, compromiso, generosidad al compartir sus conocimientos, su constante apoyo, sus indicaciones y orientaciones indispensables en el desarrollo de este trabajo.

A Mirta Castedo, por sus valiosos aportes en la construcción de este trabajo.

A la maestra, Soraya Aguirre, quien puso en práctica las situaciones de lectura posibilitando las evidencias para realizar este trabajo.

A mis queridas compañeras, Soraya Aguirre y Analía Pereira, por tantas horas de aprendizaje y lectura compartida. Por el debate, por las discrepancias, por los desencuentros y los encuentros. Por sobre todo gracias por el apoyo en los momentos más difíciles, sin el cual no hubiese logrado llegar a la meta.

A mi madre, Delia, por ser incondicional al apoyar mis emprendimientos, por ser mi inspiración.

Al resto de mi amorosa familia que estuvo pendiente mientras transité por este maravilloso, pero a veces duro camino de aprendizaje. No los nombro pues temo olvidar a alguno y no sería justo.

A mis amigas, Bere, Carolina, Diana, Jennifer, Lucía, Raquel, Silvia, Stefany y Yenny, por la escucha atenta en momentos de incertidumbre y unas gracias, especial a Romina por su valiosa lectura.

A mis colegas docentes de la Escuela N° 127 de la ciudad de Salto, Uruguay y en especial a Eliana Persíncula por su colaboración durante el tiempo de trabajo en el aula y a Soledad Valiente por sus generosos aportes.

A las familias de los niños de Nivel Inicial 5 años B por el trabajo realizado y por permitirnos ingresar a sus hogares desde la virtualidad en tiempos tan difíciles de pandemia.

A los peques de Nivel Inicial 5 años B por su espontaneidad, sus ganas de aprender y su alegría de otra manera no hubiésemos podido realizar este análisis.

INDICE

INTRODUCCIÓN 4
FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ABORDADO 5
MARCO TEÓRICO 8
Concepción de lectura desde una perspectiva constructivista 8
Aportes de la didáctica a la enseñanza de la lectura 13
Situaciones didácticas para enseñar a leer. Condiciones e intervenciones 15
¿Por qué presentar a los niños textos que se saben de memoria? 17
DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 19
Contextualización 19
Población y muestra 20
Condiciones didácticas 22
Situaciones didácticas planteadas a los niños 24
Localizar el título de una canción entre un conjunto de títulos 25
Agregar nuevos títulos al cancionero 25
Cuál es una canción entre un conjunto de canciones 25
Leer qué dice y completar lo que falta 25
Poner en orden los versos 25
ANÁLISIS DE LOS DATOS 28
Intervenciones docentes 29
Intervenciones donde se instala el problema inicial de lectura 29
Intervenciones donde se repone el contexto y se vincula con información 32
Intervenciones donde se solicita opinión a otros niños 35
Diversas intervenciones en un fragmento 36
CONCLUSIONES 39
BIBLIOGRAFÍA 43
ANEXOS 45

INTRODUCCIÓN

En este trabajo planteamos el análisis detallado de las intervenciones de la docente en la lectura de textos que se saben de memoria en niños[1] que aún no leen convencionalmente. Con este fin, se planificaron situaciones didácticas de lectura de canciones infantiles populares. Previo a la presentación de las situaciones de lectura propiamente dichas se procuraron instancias de inmersión en el género -canciones-, y para ello la maestra[2] generó instancias de lectura, recitado y entonación de canciones, a fin de que los niños conocieran y hasta memorizaran las canciones.

En el marco de estas situaciones de lectura, recitado y entonación de canciones se realizaron listas de los títulos de las canciones en un afiche y se ofrecía a los niños el texto con la letra de la canción. Las situaciones de lectura por sí mismos que se plantearon fueron: localizar determinados títulos de canciones, algunas partes (palabras) que forman parte del todo (un verso o una canción), y ordenar los versos de una canción. El desarrollo de estas situaciones presentó sentido para los niños en tanto se les propuso la confección del cancionero del aula a ser compartido con los niños de Nivel Inicial 4 de la misma institución escolar.

En los niños pequeños el aprendizaje de canciones que provienen de la tradición oral permite adentrarse en la cultura escrita y, al mismo tiempo, al sistema de escritura. Este propósito solo se logra si el docente asegura el texto a la vista de los niños y promueve en el aula situaciones de lectura por sí mismo.

El propósito principal de la secuencia de situaciones de lectura fue favorecer avances en los niños como lectores, y en este caso se presentó como un instrumento de recolección de información para analizar las intervenciones de la docente que promuevan dichos avances. En este sentido, durante el desarrollo de este Trabajo Final nos concentramos en las intervenciones docentes que favorecían el interjuego de anticipación y verificación por parte de los pequeños lectores, a partir de la formulación de problemas de lectura y de un conjunto de intervenciones que posibilitaban enfrentarse el desafío propuesto.

---

[1] Utilizamos los términos “niños y/o alumnos” para referirnos a “niños y niñas / alumnos y alumnas”. La forma masculina se debe a que estos términos son utilizados frecuentemente y la repetición de la fórmula “niños y niñas / alumnos y alumnas” podría resultar cansadora para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

[2] Empleamos el término “maestra y la docente” –en femenino- cuando nos referimos puntualmente a la docente que implementó en el aula la secuencia didáctica; e igual que lo explicitado en la nota al pie 1, cuando hablamos en genérico, empleamos el masculino.

FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ABORDADO

Para la realización de este Trabajo Final Integrador se desarrolló una secuencia didáctica donde los niños leen por sí mismos textos -canciones- que han memorizado. En este trabajo nos propusimos analizar minuciosamente las intervenciones de la docente que permiten que niños que aún no leen convencionalmente avancen hacia la lectura convencional.

La propuesta de lectura se desarrolló en la escuela de categoría A.PR.EN.D.E.R N°127 del departamento de Salto, en Uruguay. La misma está ubicada en la zona Este de la ciudad. La población de estudio en la que se desarrolló el trabajo de indagación es un grupo de Nivel Inicial 5 años conformado por 28 niños, cuyas edades oscilan entre 5 y 6 años. De la totalidad de niños que conforman el grupo, 25 cursaron Nivel inicial 4 años en la misma institución escolar[3].

Se diseñó una secuencia didáctica que presenta a los alumnos diversos problemas de lectura, con el fin de analizar las intervenciones docentes que promuevan avances en la interpretación. Algunos de los problemas presentados fueron: *dónde dice* determinada palabra que se sabe forma parte de un texto -una canción-, *cuál es* una canción o título de canción entre un conjunto de textos conocidos en forma y contenido, y *cómo dice* aquello que se sabe que dice a fin de poner en relación la emisión oral con la cadena gráfica. Para ello, se llevaron a cabo propuestas específicas de localizar un título entre otros, identificar y leer una canción entre un conjunto de canciones, completar partes omitidas de canciones y poner en orden los versos de una canción.

Se considera al docente como un mediador entre los niños y el conocimiento, un profesional de la enseñanza que debe guiar y acompañar el proceso de aprendizaje problematizando la realidad. El sentido de lo que se enseña depende de cómo se enseña, por eso los contenidos cobran sentido según sea el contexto didáctico en el que se presentan y las intervenciones previstas y desplegadas por el docente en las situaciones de enseñanza. Por lo tanto, analizar el desarrollo de las situaciones didácticas resulta indispensable para comprender el sentido de lo que se enseña; la relación entre aquello que se propone comunicar y lo que efectivamente se comunica a los alumnos en el transcurso de la tarea.

Partimos de la premisa que los textos que el docente presenta sean lo más reconocidos posible por los niños -como lo son las canciones- y así, partir desde lo

[3] El diseño e implementación de la secuencia didáctica fue compartido con las colegas Analia Pereira y Soraya Aguirre.

que ya saben, anticipar lo que puede decir un texto y descartar aquello que de ningún modo dice. La lectura debe ser concebida como la construcción del significado de los textos y es el docente quien debe proponer alternativas para que los alumnos pongan en juego estrategias de anticipación, autocorrección e inferencias y ofrecer ayudas para que los niños puedan corroborar esas anticipaciones e inferencias con las informaciones provistas por el texto y la coordinación con otras informaciones, por ejemplo, el contexto situacional y verbal ofrecido por el docente.

En las situaciones de lectura planificadas, se observará si la docente posibilita y orienta el trabajo colectivo y el trabajo personal de cada niño, así como el rol que asume para que los niños lean por sí mismos y avancen en sus estrategias de lectura. En este sentido, como se mencionó anteriormente, subrayamos que para llevar adelante este trabajo de indagación se focalizó en las intervenciones docentes que permiten que niños que aún no leen convencionalmente avancen hacia la lectura convencional. Analizar estas intervenciones nos permite conocer si las mismas favorecen que los niños sean capaces de coordinar conocimientos previos e informaciones nuevas, por ejemplo, que dan sus compañeros o que estén presentes en el texto, de modo que al analizar cómo leen los niños en estas situaciones nos permite conocer si estas intervenciones son eficaces.

Sin duda, las intervenciones docentes juegan un papel sumamente importante en la necesidad de que los alumnos coordinen constantemente la anticipación con la verificación. Es interesante que aun cuando los niños no leen convencionalmente pueden anticipar ya que se lo permiten las condiciones didácticas. Por otra parte, es significativo cómo, ante un mismo problema, el docente puede tomar diferentes decisiones y puede transformarlo en uno más fácil o sostenerlo dependiendo del nivel de conceptualización los niños.

Para lograr lo anteriormente propuesto es necesario generar condiciones didácticas favorables. “Cuando hablamos de condiciones didácticas, nos referimos a aquellas condiciones que es necesario tomar en consideración al planificar cualquier situación de lectura de los niños por sí mismos durante el período inicial de apropiación del sistema de escritura”. (Kaufman y Lerner 2015, p. 23). Estas condiciones tienen que ver con proveer un contexto y prever que los niños dispongan de los conocimientos necesarios para poder anticipar.

De acuerdo con lo que plantean Kaufman y Lerner, las situaciones didácticas presentadas son situaciones donde los niños conocen el contenido y la forma del texto. En este caso los niños han memorizado antes las canciones con las que se van a trabajar y les provee de mayor conocimiento para poder hacer anticipaciones y enfrentar el desafío de *dónde dice, cuál es cuál* y *qué dice* en cada parte. (Kaufman y Lerner, 2015).

Investigaciones entre las que destacan las de Ferreiro y Teberosky (1981) y Ferreiro (1981; 1997) muestran “que la escritura comienza su desarrollo antes de ser enseñada” (Ferreiro y Teberosky 1981, p.8), igual sucede con los actos de lectura. Estos mismos estudios son los que muestran que este proceso es de acomodación y asimilación sumamente complejo que no puede reducirse de manera natural al lenguaje, ni solo a la copia o la sonorización. Por el contrario, es preciso tener en cuenta que el niño debe ir resolviendo problemas que no son ni simples ni complejos sino en un orden internamente coherente (Ferreiro y Teberosky, 1981).

Coincidimos con Alvarado (2006), quien menciona que los niños de nivel inicial son capaces de plantearse preguntas sobre el funcionamiento del sistema de escritura y que, por lo tanto, es desde allí donde el docente debe partir y en consecuencia, los niños deben participar en prácticas de lectura que le permitirán llegar a ser un buen lector.

Como ya hemos dicho, nuestro interés en este Trabajo Final Integrador son las intervenciones docentes y ello nos lleva a preguntarnos:

- ¿Qué intervenciones promueven la reflexión sobre el sistema de escritura cuando los niños leen canciones que saben de memoria?
- ¿Cuáles son las intervenciones que ofrecen contexto a los pequeños lectores y no los dejan solos frente al texto, cuando aún no leen convencionalmente?
- ¿Qué intervenciones favorecen avances en las estrategias de lectura por parte de los niños?
- ¿Qué intervenciones resguardan el sentido de la situación y el propósito didáctico?
- ¿Cuáles son las intervenciones que despliega la maestra para que los niños resuelvan el desafío de lectura planteado?

MARCO TEÓRICO[4]

En este apartado presentamos la posición epistemológica que adoptamos con relación a qué entendemos por leer y la enseñanza de la lectura en contextos de aula. Para ello, nos referimos a las investigaciones Psicolingüísticas realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1997). Luego avanzaremos a estudios realizados en el campo de la Didáctica de la Lectura y Escritura donde mencionamos a autores como Castedo y Molinari (1999 y 2008), Lerner y Kaufman (2015), y otros que realizan valiosos aportes en cuanto a la enseñanza de la lectura. Estos aportes son resultado de las investigaciones psicolingüísticas vinculadas a los procesos de adquisición de la cultura escrita y nuestra intención es focalizar en las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que estos estudios destacan. Finalmente, aludimos a las ventajas de presentar canciones en el Nivel Inicial, con el propósito de que los niños lean por sí mismos y avancen en la comprensión del sistema de escritura y sus estrategias de lectura.

Concepción de lectura desde una perspectiva constructivista

La concepción constructivista pone de manifiesto "que el niño cuando llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza 'sin saberlo' (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidianos" (Ferreiro y Teberosky, 1982, p. 26). Esta concepción pone en evidencia que los niños manejan ciertas hipótesis durante el proceso de adquisición de la lengua escrita y que son capaces de resolver problemas y elaborar conceptualizaciones sobre qué dice y cómo se escribe. Estos problemas de lectura y escritura no son solo problemas infantiles, sino verdaderos problemas conceptuales similares a los que se planteó la humanidad para resolver la escritura (Teberosky, 1982 en Lanz, 2018, p. 5).

Para que esas hipótesis lleguen a desarrollarse es preciso que los niños tengan acceso a material escrito y que interactúen con lectores y escritores expertos que le darán información y les posibilitará interpretar lo escrito.

Si a los niños se les presentan problemas conceptuales reales, es decir, que el leer tenga sentido para ellos, desarrollan hipótesis que les permiten avanzar en la adquisición de la lectura.

[4] El marco teórico fue realizado en forma conjunta con Analia Pereira y Soraya Aguirre.

Tradicionalmente se creía que alfabetizar era sinónimo de leer y escribir; hoy por hoy participar de esta cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura como prácticas sociales.

Reconstruir este sentido implica formar practicantes asiduos de la lectura y la escritura que puedan utilizarlos como herramientas en la vida.

> "La comprensión del sistema de escritura supone también una actividad cognoscitiva de un tipo más general, y todo lo que se sabe acerca de los procesos de adquisición del conocimiento en dichas áreas será también relevante para este problema específico. Como ha demostrado Piaget, el niño reconstruye las categorías básicas del pensamiento lógico matemático con el fin de comprender el mundo real. Según esta teoría, la adquisición del conocimiento no consiste en una apropiación de piezas ya hechas, de conocimiento, sino que supone una reconstrucción, en que el niño conforma activamente el objeto con sus propiedades. Con esta base teórica, nosotros partimos de la hipótesis de que, para comprender cualquier sistema escrito en particular, el niño tiene que llevar a cabo un proceso activo de construcción de naturaleza cognoscitiva (Ferreiro, 1978, p.3)

Pensando en esta cita que tomamos de Ferreiro, y posicionándonos en la teoría Psicogenética en cuanto a la adquisición de la lectura, debemos asignar un papel primordial a la interacción social dado que esta favorece el desarrollo del razonamiento lógico y el aprendizaje, esta interacción es la que permite la elaboración del pensamiento y así se produce lo que en Psicología Genética se denomina conflicto cognitivo. Entendemos por conflicto cognitivo a la interacción entre las estructuras mentales y el medio que rodea al niño. Es decir, el conocimiento se construye, según Piaget de manera activa a partir de la acción que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento, entendiéndose como una acción física y también mental, según sea la estructura cognitiva del conjunto que entre en juego.

Desde la Psicología Social Genética se sostiene que el pensamiento se elabora a través de la confrontación con los otros, es decir, a través del conflicto cognitivo; noción que se conceptualiza como la coordinación de esquemas diferentes en un contexto de interacción social. Piaget es el pionero de este concepto, y lo relaciona al cambio conceptual o reconceptualización que genera en los niños una situación contradictoria, entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos, provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad y que a partir de ello sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizajes a través de ciclos evolutivos.

Para que este conflicto sea posible se debe hacer dentro de una sesión de aprendizajes donde se plantea un problema que ayuda al niño a generar ese conflicto. Piaget (1996) sostiene que un individuo aprende sí ha logrado modificar su estructura cognitiva y esta modificación es posible si ha pasado por un proceso de asimilación y

acomodación, pero eso ocurre si entre estos dos procesos ha interactuado un proceso de equilibración.

De esta manera el conflicto cognitivo, no sólo se convierte en ese motor afectivo indispensable, para alcanzar aprendizajes significativos, en lo referido a la lectura, sino en la garantía de que efectivamente las estructuras de pensamiento se verán modificadas, porque ya no pueden seguir siendo las mismas. Provocar exitosamente el conflicto cognitivo en los estudiantes los impulsa a la búsqueda del equilibrio perdido y a la producción de respuestas y conocimientos y a no seguir mecánicamente las respuestas propuestas por otros en lo que refiere a la lectura.

A partir de lo expuesto con anterioridad, entendemos que el rol del docente es fundamental, ya que sus intervenciones pueden favorecer en los niños el conflicto cognitivo y su posterior acomodación al nuevo conocimiento.

Llegado este punto es necesario explicitar que lectura y escritura son prácticas sociales, por lo tanto, el énfasis está en que los niños puedan apropiarse de éstas, que les sean significativas y así comiencen a incorporarse en la cultura escrita.

Leer supone un proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es activo ya que es quién pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto. Este rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas que pueden caracterizarse de la siguiente manera:

> **muestreo:** el lector no ve todas las letras sino solo algunas. El ojo procede a saltos haciendo fijaciones en algunas letras de las palabras.
> **anticipación:** consiste en completar, en función de los conocimientos previos del lector, el resto de la información visual que excede los lugares de las fijaciones oculares mencionadas anteriormente.
> **predicción:** es un tipo de anticipación que se relaciona con prever cómo podrá seguir ese texto.
> **autocorrección:** consiste en poder volver atrás una y otra vez en la lectura a fin de verificar si leímos mal o si el texto tenía algún error de impresión.
> **inferencia:** capacidad de leer lo que no está escrito explícitamente. "Leer entre líneas" aquello que el autor quiso decir, pero no lo hizo de manera manifiesta.
>
> (Goodman, 1982, en Kaufman,1998, p.51)

Si consideramos esta definición de lectura, nuestro accionar en el aula tenderá a proponer situaciones en las que los niños desplieguen este tipo de estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y el lenguaje escrito a través de prácticas de lecturas de diferentes textos de circulación social. Si, por el

contrario, concebimos el aprendizaje de la lectura como la capacidad de reconocer las letras, identificar los fonemas correspondientes y establecer la relación entre ambos, propondremos actividades que apunten a garantizar esos conocimientos y formar "descifradores" de textos.

Una cuestión final en este punto, pero sumamente importante tiene que ver, como dijimos anteriormente, con que los niños cuando llegan al jardín ya tienen ideas en cuanto a qué dice algo que está escrito aunque aún no leen convencionalmente. Por esa razón el niño debe participar en prácticas de lectura desde el nivel inicial para llegar a ser un buen lector. El contacto precoz con los textos le proporcionará el tiempo suficiente para permitir la apropiación progresiva de los distintos aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito, a lo largo de un proceso prolongado y fascinante. En este sentido, subrayamos que los niños intentan interpretar los diversos textos que encuentran en su entorno mucho antes de ser capaces de leer en el sentido convencional del término y cuando ingresan al Jardín de Infantes ya han formulado algunas hipótesis acerca de la escritura.

Ferreiro (1997) refiere que para que el aprendizaje sea posible el docente debe tomar como referencia lo que el niño trae consigo; ellos aprenden a interpretar la cultura escrita que los rodea mucho antes de leer en forma convencional.

> Aceptar la realidad de los procesos de asimilación implica también aceptar que ningún aprendizaje comienza de cero; el estudio detallado de lo que el niño trae consigo mismo-su bagaje de esquemas interpretativos- antes de iniciar una enseñanza escolarizada es, desde esta perspectiva, esencial para saber sobre qué bases puede estimarse que tal o cual información (presentada de tal o cual manera) es fácil, difícil o imposible de ser asimilada por el niño. (Ferreiro, 1997, p. 84)

El docente debe tener en cuenta estos saberes previos dado que serán estos los que le permitirán al alumno aproximarse hacia nuevos conocimientos. A partir de estos conocimientos que trae consigo es donde el docente se apoya para enseñarles a leer.

Los estudios psicolingüísticos sobre la lectura de textos en los inicios de la alfabetización nos resultan pertinentes para nuestro estudio por lo antes expuesto y especialmente por lo que a continuación subrayamos:

1. Aceptar la realidad de los procesos de asimilación dado que ningún aprendizaje comienza de cero. Conocer lo que el niño trae consigo o sea sus bagajes de esquemas interpretativos antes de iniciar la escolaridad, es importante para saber sobre qué bases puede estimarse que tal o cual información sea fácil, difícil o imposible de ser asimilada por el niño.

2. Para obtener significado el lector recurre a fuentes de información visuales y no-visuales. Lo visual tiene que ver con la información gráfica disponible (letras, agrupamientos, disposición espacial del material gráfico, los signos de puntuación, etc.). Lo no-visual se caracteriza como el conocimiento de los temas de los que se trate. Se deben incluir las ideas que los niños tienen acerca de lo "escribible" (lo que puede estar escrito) lo cual forma parte integrante de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura.
3. El acto de lectura no puede ser concebido como una adicción de informaciones (información visual + información no-visual). El acto de lectura debe concebirse como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente.

Una de las primeras ideas que todos los niños elaboran al comenzar su indagación sobre "lo que las letras pueden decir" es la siguiente: las letras representan el nombre de los objetos. El significado de un texto es, pues, enteramente dependiente del contexto en el que aparece. Si el contexto es un libro con imágenes, se supone que las letras dicen el nombre de los objetos dibujados. La proximidad espacial entre imagen y texto es la información relevante que los niños buscan para saber qué dice en diferentes textos.

Es importante recordar que los niños elaboran muy precozmente una distinción importante entre "lo que está escrito en un texto" y "lo que puede leerse" en ese mismo texto. La idea básica de los niños (lo que está escrito son los nombres) es compatible con el conocimiento de funciones sociales de la escritura, tanto como con el desconocimiento de dichas funciones.

Las primeras interpretaciones de textos son enteramente dependientes de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil designada como "hipótesis del nombre", seguirá vigente por mucho tiempo y, sin embargo, las relaciones entre el contexto y el texto irán variando. Esta evolución sigue la siguiente progresión:

> 1. El significado de un texto (T) es enteramente dependiente del contexto (C). Sí C no puede interpretarse adecuadamente, T tampoco es interpretable.
> 2. Da una relación inicial entre C y T, T conserva la misma interpretación a pesar de cambios de C (dentro de cierto intervalo temporal).
> 3. Las propiedades de T empiezan a ser tomadas en consideración. La interpretación de T es aún dependiente de C, pero las propiedades de T sirven para modular la interpretación que se le otorgue.
>
> (Ferreiro, 1997, p.99)

La posibilidad de modular la anticipación de significado en función del reconocimiento de las propiedades cuantitativas del texto precede regularmente, en la evolución, a la posibilidad de tomar en consideración las propiedades cualitativas. Salvo casos excepcionales esto ocurre no sólo en niños de edad preescolar sino también en niños que inician su escolaridad primaria (Ferreiro, 1997).

Como menciona Kaufman (1998) las investigaciones de Ferreiro, Teberosky y Tolchinsky pusieron de manifiesto, que los niños cuando inician su aprendizaje de la lectura y la escritura se vinculan simultáneamente con dos cuestiones involucradas en los textos: el sistema de escritura y el lenguaje escrito (Kaufman, 1998, p.49)

Aportes de la didáctica a la enseñanza de la lectura

Como consideramos que los aprendizajes del sistema de escritura y de lenguaje escrito tienen lugar simultáneamente, desde el comienzo de la alfabetización y que los niños aprenden a leer y escribir textos leyendo y escribiendo textos, partimos de la premisa que se deben incluir propuestas didácticas desde nivel inicial, dando posibilidades a los niños de leer y producir variedades de textos.

Los niños –algunos más y otros menos-[5] están en contacto frecuentes con diversidad de textos, por ejemplo, con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, poemas, canciones, etc., desde antes y una vez que entran a la escuela. Y los van "leyendo" de diferentes maneras hasta que pueden hacerlo de manera convencional.

> Hace tiempo que se legalizaron las escrituras no convencionales de los niños (los grafismos primitivos, las escrituras sin control de cantidad, las unigráficas, las que exigen diferenciación para representar diferentes palabras, las escrituras silábicas, silábico-alfabético y alfabética que todavía no representan las convenciones ortográficas), considerándose "escrituras" y teniendo la certeza de que dichas producciones enfrentan al niño con situaciones potenciales de conflicto cognitivo necesarias para el crecimiento intelectual en lo que se refiere el aprendizaje de este contenido. Es necesario instalar en el escenario didáctico la legalidad de las lecturas no convencionales porque son las únicas situaciones en la que los niños tienen la posibilidad de interactuar directamente con los textos a fin de ir desentrañando su significado. (Kaufman, 1998, p. 54)

[5] Hacemos esta aclaración porque no todos los niños tienen las mismas posibilidades de ejercer prácticas sociales de lectura y escritura, y principalmente, no todos los niños ejercen las mismas; ello dependerá de la disponibilidad y acceso a la cultura escrita, y de mediadores (Kalman, 2008)

Estas "maneras de leer", son las que denominamos "lecturas no convencionales" y la necesidad de legalizarlas en las salas de Jardín de Infantes y aulas de los primeros grados, está íntimamente relacionado con la afirmación de que "se aprende a leer leyendo".

Es importante recordar que la escuela es la institución que cumple la función de incorporar a los niños a las prácticas de lectura y escritura. Es a ella a quien se le otorga la función de garantizar la incorporación para todos, a la cultura escrita con independencia de su lugar social de nacimiento, para eso fue creada y queremos contribuir a que siga siendo así.

> Es en la escuela donde se aprende a hablar y pensar sobre los textos: sobre su estructura, significado, las intenciones de los autores, las interpretaciones según los contextos, sus formas de producción, las condiciones en que fueron generados, etc. No es el único espacio social donde esto sucede, pero sigue siendo el único que se propone garantizar el acceso al poder de la palabra escrita a través de sostener y profundizar progresivamente el intercambio sobre lo leído, construyendo un lenguaje para hablar y pensar sobre la cultura escrita. (Castedo, 2008, p. 98.)

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es que decimos que pensar en las situaciones de lectura para la alfabetización inicial, supone hacerlo sobre situaciones no distintas a aquellas que se plantean para toda la escolaridad y por fuera de la escuela.

Toda situación didáctica de lectura procura ayudar a que el lector-alumno relacione lo que ya sabe con la información nueva que plantea el texto y su contexto. Cuando se trata de enseñar a leer, es responsabilidad escolar asegurar que la más amplia gama de situaciones y textos se presenten en las aulas para que los niños tengan todas las oportunidades que necesitan para transformarse en lectores críticos de nuestra cultura. Estas situaciones didácticas tienen como propósito, además, el de lograr que los niños progresen en la adquisición del sistema, que puedan leer cada vez mejor por sí mismo.

Los niños aprenden a leer buscando coordinaciones entre el texto y el contexto, antes de leer de manera convencional desarrollan estrategias lectoras, construyen saberes sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito a través del contacto con diversos materiales de circulación social. Desde esta perspectiva se han orientado situaciones de lectura que posibilitan la asimilación y coordinación progresiva de informaciones tendientes a la obtención de significado de un texto escrito, proporcionando el empleo de distintas estrategias.

Recuperando la necesidad de preservar el sentido en situaciones de lectura en contexto del aula, en tanto la necesidad que las mismas preserven el sentido de estas

prácticas por fuera de la escuela, recuperamos la variedad de propósitos que Molinari (1995) plantea, y que es útil tomar en cuenta a la hora de pensar situaciones de lectura con los niños:

> *leer para obtener una información de carácter general*, cuya finalidad es obtener una "impresión global" a través de considerar algunas de las ideas e índices textuales;
> *leer para obtener una información precisa*, donde el propósito es localizar desde el inicio algo determinado, descartando lo que sobra, identificando lo que se busca y procediendo después a leer esto último minuciosamente;
> *leer para seguir instrucciones,* es decir para realizar alguna acción, donde es necesario un control constante de la comprensión sobre cada uno de los párrafos del texto;
> *leer para comunicar un texto a otros*, donde se justifica la lectura en voz alta ante un auditorio que sólo por este medio puede tener acceso al escrito y en donde el cuidado por la entonación, pausas, matices, resulta importante para la comunicación;
> *leer por placer;* es decir, una lectura que se justifica por sí misma desde el gusto que provoca al hacerlo desde un texto informativo o literario.
>
> (Molinari, 1995 en Kaufman, 1998, p.61)

Situaciones didácticas para enseñar a leer. Condiciones e intervenciones

Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, es decir, siempre acompañada de un contexto material y/o verbal. El contexto verbal se refiere a la información que suministra el maestro acerca de lo que está escrito. A través de la lectura parcial o total de un texto se plantea un problema, por ejemplo, localizar un título y/o un fragmento de este. Aquí el contexto verbal es una información necesaria para poder “leer” lo escrito.

Las situaciones de lectura en la alfabetización inicial requieren posibilitar la coordinación entre los saberes de los niños y la información que el texto y la situación provee. Una de las dificultades más comunes en este tipo de intervención es que los niños, por falta de contexto, terminan descifrando o inventando en vez de anticipar y confirmar o rechazar sus anticipaciones. Es decir, terminen sonorizando las letras sin lograr obtener ningún significado o diciendo otra cosa que no es coherente ni con el texto ni con el contexto.

Para despejar a los niños del descifrado y la adivinación, resulta necesario que el maestro provea de un contexto a la situación, sea contexto gráfico, situacional y/o verbal.

Además, en el marco de esas situaciones el docente plantea un problema de lectura que puede hacer variar según los desvíos que propone presentar a los niños, por ejemplo: “dónde dice” algo que es previsible que diga porque ya se ha leído mucho y ya se ha identificado una parte muchas veces (que muchas veces se repite desde lo oral) y entonces se la va a buscar desde el texto; “qué dice” en un texto donde no se sabe con precisión qué es lo que dice (pero si se cuenta con contexto situacional) y “cómo dice” aquello que se sabe que dice pero que el desafío es poner en relación la emisión oral con la cadena gráfica. Es decir, la previsibilidad del escrito no depende en sí mismo del texto, sino que es el docente el que lo hace previsible a través de los problemas de lectura que plantea y el contexto que provee en el marco de la situación.

Para que los niños lleguen a leer por sí mismos necesitan elaborar hipótesis cada vez más ajustadas sobre aquello que están leyendo, sobre qué dice y cómo dice en distintos géneros y portadores. Al mismo tiempo necesitan confirmar o rechazar tales ideas en función de los índices que el texto y la situación provee. Estos índices se hacen cada vez más observables a través de participar en situaciones donde se les lee o se les propone intentar leer por sí solos y donde la intervención del docente colabora para que tal proceso se desarrolle.

Algunas de las intervenciones docentes que permiten a los niños avanzar en sus interpretaciones –además de las referidas respecto al problema de lectura inicial- son:

- Solicitar justificaciones cuando los niños localizan dónde dice, por ejemplo, determinada palabra.
- Pedir lectura con señalamiento.
- Solicitar interpretaciones por tapado de partes.
- Contraargumentar cuando se busca que los pequeños lectores reparen en otros indicios del texto.
- Vincular con informaciones provistas por otros textos, por ejemplo, aquellas que conforman el ambiente alfabetizador del aula.
- Socializar las argumentaciones dadas por un niño con sus compañeros y pedir opinión al respecto.
- Leer y señalar –el docente- para mostrar en acción las relaciones entre oralidad y escritura y las propiedades de la escritura.

Para finalizar este apartado, queremos referirnos al ambiente alfabetizador que hemos mencionado entre algunos posibles ejemplos de intervenciones. Entendemos

por ambiente alfabetizador aquel que pone al mundo letrado al alcance de los niños, es decir, es el contexto que permite que los niños interactúen con diversidad de textos, objetos. Es el escenario donde el niño tiene la oportunidad de observar al adulto a usar con naturalidad la lectura y escritura para lograr un propósito determinado, recibiendo de esa manera un estímulo y el modelo necesario para interactuar libre y productivamente con la lengua escrita.

En las aulas se considera a un ambiente alfabetizador al contexto inmediato del niño que promueve una actitud positiva hacia la cultura escrita y que favorece el aprendizaje de la lectura y escritura estableciendo relaciones sociales al emplear esos recursos que el ambiente ofrece.

¿Por qué presentar a los niños textos que se saben de memoria?

Leer es discutir, y la discusión es siempre con otros. Es por eso por lo que es necesario pensar situaciones de lectura donde todos participamos, donde todos leemos y ahí es donde los textos que se saben de memoria juegan un rol fundamental

Castedo (2008) DAR CLASES CON BIBLIOTECAS EN LAS AULAS.
EN: GOLDÍN, BONILLA Y SALABERRÍA (COMPS), BIBLIOTECAS Y ESCUELAS:
RETOS Y DESAFÍOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

Las situaciones que se describen en el siguiente trabajo giran en torno a la lectura de textos que se saben de memoria. En la escuela existen muchas oportunidades para aprender un texto breve de memoria: una ronda, una canción que todos los niños conocen o que el docente se las enseña para jugar, un poema, un refrán que simplemente releyeron muchas veces y lo aprendieron porque sí y terminaron memorizando.

Las coplas, canciones y poesías cuando son memorizadas en contexto donde tienen sentido memorizarlas (porque de tanto cantarlas se aprenden) pueden resultar textos que los niños conocen muy bien y que, al ser puestos a su disposición por escrito, permiten este trabajo de ir identificando dónde dice (o dónde están escritas) las partes que se van oralizando.

Aprender canciones y cantar con la profesora de expresión musical son actividades cotidianas en las aulas de Nivel Inicial, lo interesante es conocer esos textos y aprovechar para generar situaciones de lectura.

Para este tipo de situaciones se busca trabajar con textos breves y, en lo posible, que contengan palabras o frases que se repitan y que faciliten las anticipaciones:

textos con ilustraciones, con contenidos relativamente próximos a lo que los niños pueden anticipar, con una diagramación en la página y un cuidado de edición que les sirva de información en la cual apoyarse para hacer anticipaciones y corroborarlas. En todos los casos, las situaciones de lectura por sí mismos que se plantean para este trabajo de indagación es “releer” esos textos que los alumnos ya conocen poniendo en correspondencia las partes de aquello que ya saben que dice con las partes de lo que está escrito.

DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS[6]

Contextualización

La propuesta se desarrolló en un Nivel Inicial 5 años de la Escuela N°127 ubicada en la zona Este del Departamento de Salto, Uruguay. La escuela responde al Programa A.PR.EN.D.E.R.

En el marco de esta experiencia es importante mencionar que en el período 2020-2021 el normal desarrollo de las actividades educativas se vio afectado por la situación de emergencia sanitaria mundial. La pandemia por COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos no siendo ajena a la educación. Esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Esto ha obligado a una reconfiguración de la educación en todos sus niveles. Este cambio intempestivo de la presencialidad a la virtualidad se realizó desde la necesidad de adaptarse al nuevo escenario, desafiando a los actores principales -docentes y estudiantes- a actuar rápidamente. En este nuevo contexto educativo ha proliferado una heterogeneidad de documentos referido a lo pedagógico, los recursos tecnológicos disponibles, hasta las instancias de evaluación.

En este nuevo tiempo de volver a la presencialidad, la escuela con su autonomía tuvo que reorganizarse. Los grupos que tenían un total de hasta 20 alumnos concurrían diariamente y los que superaban esa cantidad concurrían de manera segmentada: subgrupo 1 (lunes y martes), subgrupo 2 (jueves y viernes), y cada subgrupo concurría un miércoles cada 15 días. Durante esta situación la modalidad de trabajo fue híbrida, es decir los días que no asistían a la escuela el vínculo se dio a través de diversos formatos (plataforma Crea, WhatsApp, formato papel, llamadas en línea fija).

[6] El diseño metodológico fue realizado en forma conjunta con Analia Pereira y Soraya Aguirre.

Población y muestra

La población de estudio en la que se desarrolló la experiencia es un grupo de Nivel Inicial 5 del turno vespertino, conformado por 28 niños, cuyas edades oscilan entre 5 y 6 años.

La docente a cargo de este grupo trabaja hace 19 años en la escuela y ha ejercido el rol de maestra tanto en nivel inicial 4 como en nivel inicial 5 (con considerable predominio en este último nivel).

Cabe aclarar que la puesta en aula se realizó con los niños que conforman el subgrupo N°2. Se tomó esta decisión didáctica porque este subgrupo de niños presentaba una asistencia más regular que el del subgrupo N°1, y ello nos permitió contar con mayores posibilidades de desarrollar la secuencia en el tiempo establecido; además, por el apoyo que brindan las familias y el entusiasmo demostrado por este grupo de niños a la hora de presentarles nuevas propuestas de enseñanza.

Con relación a las prácticas de lectura, que este grupo de niños ha tenido posibilidades de ejercer en el ámbito del aula, destacamos la escucha de historias narrativas diversas en cuanto a su temática: historias con animales, monstruos, brujas... De estos cuentos que los niños han escuchado leer a la maestra, ellos mostraron más interés por aquellos cuyos personajes son animales (de allí que las canciones seleccionadas son de animales).

Las situaciones de lectura desarrolladas en este Trabajo Final Integrador se enmarcaron en una secuencia didáctica. Miriam Nemirovsky define una secuencia didáctica y afirma:

> [...] adopto la denominación más neutra, amplia, y menos conflictiva de secuencia didáctica para designar a la organización del trabajo en el aula mediante conjunto de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. (Nemirovsky, 1999, p. 124).

La secuencia se desarrolló, entre el 16 de agosto y el 9 de septiembre de 2021, y consistió en un conjunto de situaciones didácticas vinculadas entre sí, donde los niños escucharon leer, cantaron, recitaron y leyeron por sí mismos canciones. El primer momento de la secuencia fue, fundamentalmente, la lectura por parte del docente de numerosas y diversas canciones a fin de favorecer la inmersión en el género canciones infantiles populares con animales. El propósito de este momento fue favorecer la lectura de canciones para que los niños avancen como lectores literarios y

garantizar el conocimiento de aquellas canciones -y hasta su memorización- para las siguientes situaciones de lectura por sí mismos. El segundo momento de la secuencia se caracterizó por el desarrollo de diferentes situaciones de lectura por sí mismos, en pequeños grupos de aquellas canciones conocidas y memorizadas. El propósito comunicativo que orientó la escucha y lectura de canciones por parte de los niños fue la creación de un cancionero para compartir con niños de Nivel Inicial 4.

Subrayamos que los equipos de niños para el desarrollo de las situaciones de lectura por sí mismos, estuvieron conformados por tríos, considerando los niveles de conceptualización próximos.

Las situaciones que a continuación se describen giran en torno a la lectura de canciones infantiles populares con animales. Esta selección permitió incorporar textos que ampliaron el universo lector de los niños, puesto que tuvimos como criterio seleccionar algunas canciones conocidas por los niños y otras, no conocidas.

> Como plantea Genevieve Patte (1984) "seleccionar no es restringir sino valorizar…" (pág. 39). Se trata de recortar del universo posible un universo acotado de texto que responda tanto a preferencia de los niños como a propósitos de los docentes. Toda selección de un texto para leer en el aula supone valorizar ese escrito, darle prioridad sobre otros posibles. (Castedo, 1999, pág. 19).

A continuación, exponemos los argumentos que orientaron la selección de canciones:

- Las canciones posibilitan "jugar" con el lenguaje por las semejanzas y diferencias sonoras, el ritmo y la musicalidad.
- Este género tiende a despertar una respuesta emocional de quien canta o escucha cantar una canción y, por tanto, suele tener buena recepción. Se trata de textos fáciles de memorizar y ello es condición didáctica del segundo momento de esta secuencia, donde los niños leerán por sí mismos.
- La disposición gráfica en la hoja es relativamente despejada (no, así como una lista de palabras, pero tampoco como un texto en prosa), y ello facilita a los lectores incipientes la búsqueda de indicios para corroborar sus anticipaciones.

Algunas canciones ya son conocidas por los niños dado que han sido trabajadas el año anterior por la profesora de Educación Musical; otras, serán presentadas para enriquecer el acervo musical y lingüístico.

El corpus de canciones seleccionadas es el siguiente:

- ✓ "Un elefante se balanceaba"
- ✓ "El caballo verde"

- ✓ “Cucú cucú cantaba la rana”
- ✓ “La gallina turuleca”
- ✓ “La granja”
- ✓ “Juguemos en el bosque”
- ✓ “Pajaritos a volar”

Como ya mencionamos, en el desarrollo de la secuencia planificada se diferencian dos momentos:

En un primer momento, de trabajo colectivo, se realizó una inmersión en el género: el maestro lee, recita y entona canciones de animales pertenecientes al cancionero popular con el objetivo de que los niños aprendan estas canciones de memoria. A medida que se van leyendo se listan las canciones en un papelógrafo. Luego se hace entrega del texto de la canción impresa en una hoja volante[7]; además el texto es enviado al grupo de WhatsApp de padres. El propósito con estas situaciones es brindar instancias de “juego” con el lenguaje, ritmo y musicalidad de las canciones no solo en el aula sino también desde el hogar.

En un segundo momento, se desarrolló una secuencia de situaciones de lectura por sí mismo en tríos de niños. Esta se presenta en el apartado “Situaciones didácticas planteadas a los niños”.

Condiciones didácticas

La secuencia de lectura se desarrolló a fin de analizar e investigar los saberes de los niños acerca de cómo leen antes de hacerlo de manera convencional. A partir de ello se replanificaron y diseñaron intervenciones docentes que ayudaron a los niños a avanzar en los procesos de lectura.

Este modelo general de intervención en el aula partió de la resolución de problemas cotidianos, permitiéndoles avanzar en estrategias de lectura, propiciando que los alumnos socialicen las diferentes informaciones que consideran al momento de enfrentarse a leer un texto, cuando aún no leen convencionalmente.

Para favorecer estos intercambios la docente tomó decisiones que contribuyeron a que los alumnos pudiesen resolver los diferentes problemas planteados en cada situación, siempre en equipos de trabajo.

[7] Se debe tener presente que por la situación sanitaria no se implementó el cuaderno viajero, las tareas y materiales se entregan en hoja volante.

Se realizaron distintas situaciones de lecturas por sí mismo que presentaran un sentido para los niños, es decir, que resguarden un propósito comunicativo dentro del aula: armar el cancionero de la sala.

Las situaciones didácticas donde los niños deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextual, es decir, siempre acompañada de un contexto gráfico y/o un contexto verbal (Kaufman, 1993).

Para que las actividades no sean de "adivinar" fue necesario proveer a los niños de un contexto gráfico y verbal además del situacional, así como también guiarlos con pistas que las marcas gráficas les brindaron (letras iniciales y finales, aspectos cuantitativos y cualitativos presentes en el texto). Estos aspectos contribuirán en la elaboración de predicciones posibles sobre el sentido del texto: averiguar dónde dice algo, qué dice o cómo dice a fin de que anticipe de manera cada vez más ajustada aquello que un texto dice.

En este sentido, asume un rol fundamental la intervención docente en aspectos como diseñar consignas que permitan a los niños ser responsables en la búsqueda de soluciones al problema planteado; posibilitar espacios para que los alumnos puedan pensar, resolver y decir qué están pensando acerca de la escritura; validar o dejar en suspenso –provisorio- los saberes que circulan en el grupo; dar lugar a que los niños puedan descubrir pistas que están en el texto; generar la reflexión en la búsqueda de las respuestas.

Como condición didáctica necesaria previa a la lectura por sí mismos –condición no directa a la secuencia desarrollada pero que incide en la formación del lector-, se ofrecieron variadas situaciones de lectura por parte del docente, en grupo total y en tríos, con el fin de que los niños se familiaricen con diferentes tipos de textos literarios, tales como cuentos, canciones y rimas. Otra condición consistió en construir un contexto alfabetizador en el aula con el propósito de ofrecer distintos recursos que les brindaran información confiable de cómo se escriben algunas palabras, a fin de tomarlas como índices conocidos en la lectura.

La selección del material escrito que se utilizó para la secuencia de situaciones requirió de una previa selección y preparación por parte del docente, teniendo en cuenta características tipográficas y de formato: tipo de letra en imprenta mayúscula y el uso de negritas. Esta forma de presentar y organizar la información ayuda a que los niños puedan realizar anticipaciones y se valgan de otros indicios provistos por el texto, además de las letras.

Los textos seleccionados presentaron las siguientes características: algunos eran títulos de canciones, otros correspondían a estribillos y otros, a palabras referidas a las canciones. Se propuso un corpus limitado de siete canciones infantiles populares con

animales que los niños conocían de memoria por ser cantadas con la profesora de Educación Musical desde años anteriores.

En el contexto de las situaciones de lectura la modalidad fue de la siguiente manera: al inicio de cada actividad se consideró el grupo total para recuperar aspectos trabajados en actividades anteriores y para plantear el problema de lectura a resolver por los pequeños lectores. Durante el desarrollo de las situaciones, los agrupamientos se organizaron en tríos teniendo en cuenta los niveles de conceptualización y las estrategias de lectura de los niños. Esta última decisión responde al criterio de que, por lo general, en tríos los niños se ven obligados no sólo a interactuar con el texto, sino también a hacerlo con sus compañeros. Al ser tres niños, se asegura que todos sean responsables de la búsqueda y deban sostener las ideas que justifican sus respuestas. Tal como lo plantea Castedo (2015), esta organización del trabajo en pequeños grupos supone considerar que puede haber diferencias en cuanto a su aproximación al saber, pero no tanta como para que no entiendan, para que no puedan trabajar juntos y ayudarse mutuamente, sin obstaculizarse. En algunos aspectos de la lengua escrita, niveles próximos se refiere a niños que sólo anticipan “lo que dice” por la imagen y niños que tienen en cuenta las letras, principalmente los aspectos cuantitativos; niños que reparan en los aspectos cuantitativos y aquellos que consideran indicios cualitativos del texto; niños que tienen en cuenta las letras sistemáticamente y los que están empezando a leer solo en el sentido convencional de leer.

Al finalizar cada situación se habilitaron espacios colectivos para compartir información y explicaciones de la docente como también momentos de puesta en común para socializar conocimientos y conocer las respuestas y estrategias de lectura desplegadas por los niños, debatir puntos de vista y aprender en un clima de colaboración.

Situaciones didácticas planteadas a los niños

La docente recupera el sentido que la tarea tiene para los niños: leer canciones y elegirlas con el propósito de armar un cancionero para regalar a los niños de Nivel 4. Con estas situaciones de lectura por sí mismos nos proponemos ofrecer a los niños diversas situaciones donde tengan posibilidades de buscar en el texto indicios cuantitativos y cualitativos, que les permita corroborar o rechazar sus anticipaciones. Mientras los niños tienen estas posibilidades de avanzar en sus estrategias como lectores, en este TFI nos centramos en recoger información que nos permita focalizar en las interacciones entre pares que permiten corroborar algunas de esas estrategias

y diversificarlas; en las intervenciones docentes que promueven a los niños reparar en otros y nuevos indicios del texto y coordinar otras informaciones no consideradas por ellos al momento de leer. Así como las respuestas de los niños, las cuales se analizan en tres situaciones en particular: localizar títulos de canciones en un listado, poner en orden los versos de canciones y completar partes omitidas de canciones.

A continuación, se intentan explicitar los criterios que guiaron el diseño de cada situación, las decisiones tomadas para hacer posible la lectura y generar de manera productiva avances hacia la lectura por sí mismos.

El detalle de las situaciones didácticas se encuentra disponible en el apartado "Anexos".

Orden de las situaciones	Tipo de situación didáctica
1	**Localizar el título de una canción entre un conjunto de títulos** En esta situación se propuso a los niños localizar y ordenar los títulos de las primeras cuatro canciones tal como iban aparecer en el cancionero.
2	**Agregar nuevos títulos al cancionero** En esta situación de lectura por sí mismos, los niños leían nuevos títulos, les daban el orden y los ubicaban en el cancionero.
3	**Cuál es una canción entre un conjunto de canciones** En esta situación los niños debían localizar "cuál es" aquella canción que estaban buscando.
4	**Leer qué dice y completar lo que falta** En esta situación los niños debían completar partes (palabras) omitidas de una canción. Las partes omitidas se indicaban con espacios en blanco.
5	**Poner en orden los versos** En esta situación se propuso a los niños leer por sí mismos los versos de una canción para poner en orden los versos estableciendo correspondencias entre lo cantado y las palabras escritas.

Los textos que se presentaron a los niños para cada situación son los siguientes:

Situación	Texto presentado a los niños
1. Localizar el título de una canción entre un conjunto de títulos	**CANCIONES** LA GRANJA LA GALLINA TURULECA CUCÚ, CUCÚ CANTABA LA RANA UN ELEFANTE SE BALANCEABA
2. Agregar nuevos títulos al cancionero	(Para el equipo 1) CUCÚ, CUCÚ CANTABA LA RANA CABALLO VERDE (Para el equipo 2) LA GALLINA TURULECA JUGUEMOS EN EL BOSQUE (Para el equipo 3) CUCÚ, CUCÚ CANTABA LA RANA PAJARITOS A VOLAR
3. **Cuál es una canción entre un conjunto de canciones**	EQUIPO 1 y EQUIPO 3 EL LOBO NO ESTÁ QUE TRANQUILIDAD PODEMOS FESTEJAR CANTAR Y BAILAR LALALA LALA Y TODOS A JUGAR UN ELEFANTE SE BALANCEABA SOBRE LA TELA DE UNA ARAÑA COMO VEÍA QUE RESISTÍA FUE A BUSCAR A OTRO ELEFANTE "LA GRANJA"

	EQUIPO 2 Y EQUIPO 4 ES DÍA DE FIESTA — YO LE ENSEÑE A HABLAR BAILA SIN PARAR — SABE DECIR MAMÁ VAMOS A VOLAR TÚ Y YO — Y ES TAN INTELIGENTE CRUZANDO EL CIELO AZUL — QUE HASTA USA LENTES Y EL ANCHO MAR — PA' PODER MIRAR "PAJARITOS A VOLAR"
4. Leer qué dice y completar lo que falta	YO TENGO UN _____ VERDE QUE HACE _____ SE SABE LAVAR LOS _____ Y VA EN _____ CABALLO DIENTES BICICLETA PIRUETAS
5. Poner en orden los versos	ES DÍA DE FIESTA BAILA SIN PARAR VAMOS A VOLAR TÚ Y YO CRUZANDO EL CIELO AZUL Y EL ANCHO MAR

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas en la sala y el registro de las situaciones de lectura por sí mismos planteadas a los niños. Como mencionamos al inicio de este trabajo y especificamos en el capítulo “Resoluciones metodológicas”, las situaciones se enmarcan en una secuencia donde se propone la lectura y recitado de canciones por parte del docente y de los niños, se ofrecen diversas situaciones donde los niños tienen posibilidades de buscar en el texto cuál es el título de una canción entre otras, identificar partes omitidas de algunos versos y poner en orden los versos, de modo que puedan reparar en informaciones provistas por el texto y coordinarlas con los conocimientos acerca de qué dice el texto a fin de corroborar o rechazar sus anticipaciones sobre el significado del texto.

En este Trabajo Final Integrador, como ya dijimos en el apartado “Formulación y justificación del problema abordado”, analizamos las condiciones didácticas y las intervenciones de la docente a la luz de investigaciones Psicolingüísticas realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1997), y también de los estudios realizados en el campo de la Didáctica de la Lectura y Escritura por autores como Lerner y Kaufman (2015), Castedo y Molinari (1999 y 2008), y otros que realizan valiosos aportes en cuanto a la enseñanza de la lectura .

Durante el proceso de diseño e implementación de la secuencia didáctica se hizo necesario realizar revisiones de las clases planificadas y considerar algunos problemas relativos a la enseñanza, específicamente referidos a intervenciones del docente.

Para poder realizar este análisis, que nos permite conciliar la teoría con las intervenciones de la docente, se realizó el registro de las clases mediante la filmación, toma de fotografías e informes narrativos. En los casos analizados, se transcriben en forma textual las voces de los niños y las intervenciones docentes, dejando de lado aspectos del habla que no aportan ni contribuyen a este trabajo.

Se analizan aquellas intervenciones donde la docente solicita justificaciones cuando los niños localizan dónde dice, por ejemplo, determinada palabra; pide lectura con señalamiento; contraargumenta cuando se busca que los pequeños lectores reparen en otros indicios del texto; vincula con informaciones provistas por otros textos, por ejemplo, aquellas que conforman el ambiente alfabetizador del aula; socializa las argumentaciones dadas por un niño con sus compañeros y pide opinión al respecto, y muestra en acción las relaciones entre oralidad y escritura y las propiedades de la escritura.

Intervenciones docentes

A continuación, presentamos fragmentos de registros de las distintas situaciones didácticas, discriminadas por el tipo de intervención docente. Para la transcripción de los registros empleamos los siguientes criterios:

“ ”	Para referirnos a los títulos de las canciones. Por ejemplo: “La granja” Para referirnos a palabras oralizadas. Por ejemplo: “lobo” “elefante”
/ /	Para referirnos al sonido de la letra o sílaba. Por ejemplo: /s/, /lo/
( )	Para las aclaraciones acerca de los sucesos de la clase

Intervenciones donde se instala el problema inicial de lectura

En la situación Nº1 de lectura de la secuencia, la docente propone a los niños localizar títulos de canciones entre un conjunto de títulos. Se trata de canciones conocidas que han escuchado leer al docente, recitado de manera compartida y memorizadas. En este sentido, se trata de un texto conocido por los niños que les permite hacer anticipaciones acerca de qué dice allí y el problema de lectura consiste en saber cuál es cada uno de esos títulos y dónde dice. La maestra comunica a los niños que el sentido de la tarea es poner en orden (numerar) los títulos, tal como serán presentados en el cancionero a regalar a los compañeros de Nivel Inicial 4. La propuesta se desarrolla en pequeños equipos.

Los siguientes tres fragmentos pertenecen a la situación que acabamos de describir y en ellos analizamos diferentes intervenciones realizadas por la docente, mientras los niños buscan el título “Un elefante se balanceaba”, entre varios títulos conocidos.

Grupo: Maia, Valentino, Ainara y Andy

Contextualización: Una vez identificada la canción número 3, los niños se centran en localizar el primer título del cancionero “Un elefante se balanceaba”.
(…)
Docente: ¿Dónde dice “Un elefante se balanceaba”?
Ainara: acá (señalando el título correcto).
Docente: ¿por qué decís que allí dice “Un elefante se balanceaba”?
Ainara: porque empieza con la /u/.
Valentino: la /u/ d e elefante.
Docente: si están seguros de que dice “Un elefante se balanceaba”

¿dónde dice “elefante”?
(Los niños localizan la palabra “elefante”).
Docente: ¿cómo saben que ahí dice “elefante”?
Maia: porque tiene la /e/ y la /u/.
Docente: pero la palabra “elefante” ¿tiene la letra /u/?
Valentino: no.
(…)

Fragmento 1

En este fragmento observamos que la docente realiza una sucesión de intervenciones: en primer término, instala un problema de lectura inicial y para ello pregunta “¿dónde dice ‘Un elefante se balanceaba’?”, y una vez que está resuelto ese problema, pide localizar la palabra “elefante”. Frente a la correcta localización de la palabra por parte de los niños, la docente pide justificación preguntando: “¿cómo saben que ahí dice ‘elefante’?”. Destacamos que estas intervenciones resultan posibles porque las situaciones planteadas, tal como mencionamos en el marco teórico, cumplen una condición didáctica fundamental: los títulos son conocidos por los niños.

Grupo: Maia, Valentino, Ainara y Andy

Contextualización: Avanzamos un poco en la clase y vemos cómo desarrolla la situación con el mismo grupo de niños, en esta oportunidad pidiéndole que lean con señalamiento.
(…)
Docente: ¿Dónde dice entonces, “Un elefante se Balanceaba” ?, me pueden señalar con el dedo dónde dice “Un elefante se Balanceaba”.
Todos: (a excepción de Valentino) señalan el título leyendo.
Docente: Y la palabra “Elefante” ¿dónde está ahí?
Maia: la localiza automáticamente.
Docente: ¿dónde empieza y dónde termina la palabra “Elefante”?
Maia: (realiza el señalamiento desde donde comienza el título hasta donde termina, o sea “Un elefante se Balanceaba”).
(…)

Fragmento 2

Aquí vemos un ejemplo de intervención donde la maestra solicita la lectura con señalamiento de una parte de un enunciado, precisamente, pide a los niños que señalen donde dice “elefante”, “desde dónde hasta dónde”. El problema de lectura que se plantea aquí es dónde dice determinada palabra una vez que los niños han localizado cuál es el título. Si bien esta intervención es interesante, en tanto permite a los niños localizar una parte (palabra) en un todo (enunciado), se remarca que una intervención potente para posibilitar relaciones entre la oralidad y la escritura hubiese sido: “señalá con el dedo cómo dice ‘elefante”. La diferencia de estas dos

intervenciones es que la primera solicita que localicen una palabra entre otras y para ello los niños pueden valerse de indicios del texto, y en la segunda se les solicita establecer relaciones entre la emisión oral y la cadena gráfica.

La docente realiza una intervención solicitando señalamiento

Grupo: Maia, Valentino, Ainara y Andy

Contextualización: Después de haber recorrido los otros grupos la docente vuelve a este grupo para asegurarse que realmente saben cuál es el primer título del cancionero**.**
(…)
Docente: en estos cuatro títulos ¿dónde dice "Un elefante se balanceaba"? Los niños vuelven al título localizado desde el comienzo y leen con señalamiento, convencidos de que allí dice "Un elefante se Balanceaba". Los invita leer y señalar cómo dice todo el título "Un elefante se balanceaba". Frente a esta respuesta la docente les pregunta, Si ya encontramos el título que va a comenzar el cancionero ¿qué número le vamos a poner?
Ainara**:** inmediatamente dice, el 1 y lo escribe.
Docente: ya encontramos el número 1, vamos por el número 2.
(…)

Fragmento 3

En este fragmento se recoge una tercera intervención de la docente con el mismo grupo de niños. Se trata de una intervención donde la maestra vuelve a instalar el problema inicial de lectura y reitera el pedido de señalamiento, lo que permite que todos puedan estar seguros que encontraron el título correcto.

Intervenciones donde se repone el contexto y se vincula con información

El siguiente fragmento pertenece a la situación de lectura Nº3. En esta situación los niños deben resolver el problema de localizar dónde dice aquella canción que están buscando.

La docente recupera el sentido de la propuesta que tiene para los alumnos: leer los estribillos de las canciones que formarán parte del cancionero del aula y corresponderlos con el título para compartirlas con los niños de 4 años.

Trio: Brittany, Jazmín y Andy

Contextualización: La docente se acerca a uno de los tríos de trabajo e interviene de diferentes maneras con el propósito de promover la reflexión:
(..)
Docente: ¿cuál es que tienen que buscar?
Andy: "La Granja".
Docente: ¿La encontraron?
Brittanny: no.
Docente: ¿Cómo empieza el estribillo de la canción? ¿Lo recuerdan?
(frente al silencio de las integrantes la docente propone cantarla para recordar el estribillo) ¿Quieren que se las cante un poquito?
Jazmín: sí.
Docente: (Luego de cantar el estribillo) ¿Qué palabra nos puede ayudar a encontrar dónde dice el estribillo de la canción "La Granja"?
Andy: "El Lobo".
Docente: Bien ¿dónde dice "lobo"?
(..)

Fragmento 4

En este fragmento se advierte que la docente instala el problema de lectura preguntando "¿cuál es la que tienen que buscar?". Como puntualizamos en el marco teórico, en esta etapa inicial de alfabetización para que los niños lean es fundamental que dispongan de contexto verbal. Llamamos contexto verbal a la información que proporciona el docente acerca de lo que está escrito. En esta secuencia los niños saben la canción de memoria, pero cuando la docente pregunta cómo empieza el estribillo los niños guardan silencio y en ese momento la intervención de la docente es reponer ese contexto verbal cantando el estribillo de la canción en cuestión.

Luego de reponer el contexto verbal, la docente introduce un nuevo problema preguntando, "¿qué palabra les puede ayudar a encontrar dónde dice el estribillo de la canción?". Esto permite a los niños circunscribir qué localizar para resolver el problema de cuál es la canción que se está buscando.

La docente repone contexto verbal mediante cantar el estribillo de la canción "La granja"

El siguiente fragmento pertenece a la situación de lectura Nº2 que consistió en agregar nuevos títulos al cancionero. En esta situación de lectura por sí mismos, los niños leían nuevos títulos, les daban orden y los ubicaban en el cancionero.

Trío: Luana, Franchesca y Renata

Contextualización: una vez que han encontrado el título que buscaban "Juguemos en el bosque", la docente les pregunta por otro título.
(..)
Docente: Bien ese título ya lo leyeron, ahora ¿qué dice acá? (y señala el que está más abajo que dice "La Granja").
Franchesca: "La gallina turuleca "(señalando La granja).
Docente: ¿Pero estaba esa canción acá?
Niños: No.
Docente: ¿Cuál era? (La docente vuelve a brindar información sobre las canciones que están escritas): "Juguemos en el bosque", "Un elefante se balanceaba" ¿y cuál otra? ¿por qué decís Franchesca que es "La gallina turuleca"?
Franchesca: Porque empieza con la "g".
Docente: ¿Y cuál otra palabra de otra canción empezaba con la /g/?
Francesca: "Gato", "Gallo"
Docente: ¿Qué tenemos en la clase qué nos puede ayudar a encontrarla?
Franchesca: ahí (señalando carteleras en las que se habían escrito los títulos de cuentos, animales, en actividades previas).
(..)

Fragmento 5

En este fragmento podemos advertir que la docente repone contexto situacional al recordar a los niños cuáles son las canciones que están escritas, es decir, la que tienen que leer (Castedo, 1999). Como explicitamos en el marco teórico, es posible que la docente pregunte "dónde dice" ya que el contenido del texto es previsible, se ha

leído mucho y ya se ha identificado una parte muchas veces. En este caso se va a buscar una parte del texto que se sabe "que dice", pero no se sabe con precisión "dónde dice". Es decir, la previsibilidad en el escrito no depende en sí mismo del texto, sino que es el docente el que lo hace previsible a través de los problemas de lectura que plantea y el contexto que provee en el marco de la situación, tal como en este caso lo hizo la maestra

Además, recupera fuentes de información al preguntar qué otra palabra empieza con /g/, e incentiva a los niños a recurrir al ambiente alfabetizador al plantear un nuevo interrogante: "¿qué tenemos en clase que puede ayudarnos?".

Trío: Franchesca, Cristopher, Camila

Contextualización: La docente los invita a buscar la palabra "Elefante" una vez que la encuentran realiza una intervención.
(…)
Docente: La palabra "Elefante" ¿con qué letra empieza?
Niños: Con la de Evelyn.
Docente: ¿Hay algún otro amigo o palabra que comienza con la de "Evelyn"?
Cristopher: Yo tengo la letra "E" en mi nombre.
Docente: (afirma lo que dice Cristopher) ¿con qué letra empieza tu nombre?
Cristopher: Con la "C" de Camila.
Docente: Y acá ¿hay alguna palabra escrita que comienza con la de tu nombre?
(Cristopher y Franchesca señalan la letra "C")
Franchesca: Está al lado de la "u".
(…)

Fragmento 6

En este fragmento, al igual que en el anterior (N° 5), vemos que la docente vincula con informaciones provistas por otros textos, por ejemplo, el nombre propio y aquellos que conforman el ambiente alfabetizador del aula. Tal como señalamos en el marco teórico, entendemos por ambiente alfabetizador aquel que pone al mundo letrado al alcance de los niños, es decir, es el contexto que permite que los niños interactúen con diversidad de textos, objetos y materiales que favorecen el desarrollo de las habilidades lectoras y el estímulo hacia la lectura.

Nos parece importante señalar que el niño lo que hace es identificar letras, "esa está en mi nombre". La maestra recupera esa contribución del niño y propone que focalice en la letra inicial. Ambos, niño y docente, están concentrados en la búsqueda de letras en común entre nombre propio y título. Si bien esta es una intervención que ayuda a los niños no queremos limitarnos a este tipo intervenciones, ya que la concepción de lectura en la que nos posicionamos nos invita a realizar intervenciones

en la que los niños desplieguen estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y las relaciones con la oralidad y no solo quedarnos con el reconocimiento de las letras, la identificación de los fonemas correspondientes y el establecimiento de relaciones entre ambos, porque no queremos formar "descifradores" de textos, si no lectores competentes.

Por otra parte, destacamos la acertada intervención de Fanchesca que focaliza en la combinatoria de las letras y aclara "está acompañada de la letra 'u"; en este sentido, la niña está remarcando que no alcanza con identificar letras para leer, sino que también hay que reparar en cómo se combinan esas marcas/letras.

La docente incentiva a los niños de modo que usan el ambiente alfabetizador

Intervenciones donde se solicita opinión a otros niños

Los siguientes fragmentos corresponden a diferentes situaciones que conforman la secuencia de lectura. Hemos combinado momentos de las clases de distintas situaciones a fin de destacar una intervención que la maestra despliega en todas ellas: abrir el intercambio al solicitar opiniones a otros niños.

Trío: Jazmín, Camila, Valentino

Contextualización: La docente recorre los grupos de trabajo y este trío se enfrenta a un nuevo problema que es motivo de discusión entre los niños.
(..)
Docente: ¿Cómo sigue la canción?
Camila: "Baila sin parar".
Docente: Si "bailar" empieza con la de Brittany, ¿en qué parte del verso está esa palabra?
Valentino: En esta parte primera del verso.
Docente: ¿En qué te fijaste o cómo lo reconocieron?
Camila: Porque acá está la de Brittany.

Docente: Jazmín ¿vos qué pensás de lo que dice Camila?
Jazmín: Que sí.
Docente: ¿Qué pensás?
Jazmín: Que está la de Brittany y la de Brenda.
(..)

Fragmento 7

En este fragmento las intervenciones docentes, como ya vimos en el fragmento 1, consisten en realizar no solo un pedido de justificación ("¿en qué te fijaste?"), sino también en pedir opinión a otros niños, "¿vos qué pensás de lo que dice Camila?". Como la niña solo confirma los argumentos de su compañera sin explicitar los propios, la maestra solicita que expliqué un poco más al preguntarle "¿Qué pensás?".

Trío: Luana, Valentina, Faustina

Contextualización: Una vez que los niños localizan la palabra de indicada por la docente, ella instala un nuevo problema de lectura.
(…)
Docente: ¿qué otra palabra de ese título nos puede ayudar para estar seguros que es el título correcto?
Luana: (sin dudar señala TURULECA). Es esta porque acá dice "Turuleca".
Docente: ¿cómo te diste cuenta?
Luana: porque está la de "Tito" y la de "Taiana".
Docente: Los demás ¿están de acuerdo con lo que dice la compañera?
Valentina: (asiente con la cabeza).
Faustina: (señala la T en TITO y en TURULECA). Si
Valentina: Ya encontramos "La Gallina Turuleca", es la N° 2.
Docente: Si, esa es la canción. Valentina, ponele el número 2 al lado.
(..)

Fragmento 8

En este fragmento, la docente socializa las argumentaciones dadas por Luana con sus compañeros y pide opinión al respecto. Además, advertimos una intervención de la docente referida a solicitar a los niños que reparen en otros indicios de los que se pueden valer para corroborar sus anticipaciones cuando dice: "¿qué otras palabras de este título nos pueden ayudar para estar seguros que es el título correcto?"

Diversas intervenciones en un fragmento

El siguiente fragmento pertenece a la situación de lectura Nº2, "Agregar nuevos títulos al cancionero". En esta situación de lectura por sí mismos, los niños leían nuevos títulos, les daban orden y los ubicaban en el cancionero. Se selecciona un

fragmento extenso, dado que se pueden apreciar varias intervenciones de la docente, que a nuestro parecer resultan potentes para promover la diversificación de estrategias de lectura por parte de los niños.

Trío: Valentina, Cristopher, Renata

Contextualización: Una vez que los niños han identificado el título correcto la maestra se acerca al grupo e instala una serie de problemas para ayudar a los niños en el proceso de adquisición de la lectura convencional.
(…)
Docente: ¿Dónde dice "Pajaritos a volar"?
Niños: Acá (y señalan con el dedo el título PAJARITOS A VOLAR).
Docente: ¿Y cómo se dieron cuenta que ahí dice "Pajaritos a volar"?
Valentina: Porque empieza con la "p".
Docente: La /p/ ¿de quién? (nombrando la letra por su sonido)
Valentina: La "p" de papá.
Docente: ¿Qué animal aparece en esta canción?, en "Pajaritos a volar" ¿qué animal aparece?, ¿un elefante?, ¿una rana?
Niños: pajarito.
Docente: ¿Dónde empieza "pajaritos" y dónde termina?
Valentina: acá empieza y acá termina (haciendo un recorrido con su dedo por todo el título PAJARITOS A VOLAR).
Docente: ¿vos qué decís Cristopher?, ¿dónde empieza y dónde termina "pajaritos"?
(Cristopher señala con su dedo el título completo).
Docente: ¿y vos Renata?, ¿dónde empieza y dónde termina "pajaritos"?
Renata: acá empieza y acá termina (haciendo un recorrido con su dedo por todo el título).
Docente: si acá empieza "pajaritos" (señalando el comienzo del título) y acá termina (señalando el final) ¿dónde está la otra parte del título de la canción?
Valentina: en el medio (señalando la mitad del título).
Docente: entonces ¿están de acuerdo que todo esto dice "pajaritos"? (señalando todo el título).
Renata: Sí.
Valentina: No.
Docente: ¿Tú Valentina por qué decís que no?
Valentina: porque empieza con la "p" y termina con la "s"
Renata: si, termina con la "s", porque son muchos.
Renata: entonces acá dice y termina con ésta (señalando la letra final "s").
Docente: Entonces ¿dónde empieza "pajaritos" y dónde termina?
Renata: Si, acá dice pajaritos (señala PAJARITOS).
Docente: ¿Y entonces acá que dice? (señalando el resto del título, A VOLAR).
Cristopher: A volar.
Docente: ¿Quién lee y señala dónde dice "Pajaritos a volar?
Renata: Acá dice "pajaritos" y acá dice "a volar" (señalando

correctamente).
Docente: Si ya encontraron el título ¿qué número tenían que ponerle?
Cristopher: El cinco.
Docente ¿El número cinco?
Renata y Valentina: No, el número siete.
(..)

Fragmento 9

Al igual que en los fragmentos 1, 3 y 4 en este la docente instala un problema de lectura inicial, localizar dónde dice “Pajaritos a volar”, y en esta oportunidad los niños deben ubicar un título entre otros.

Una vez localizado correctamente el título, la docente pide justificación, “¿cómo se dieron cuenta que ahí dice “Pajaritos a volar”?”. Los niños justifican aludiendo a la letra inicial. En ese momento la docente instala nuevamente un problema de lectura al preguntar, “dónde empieza y donde termina ‘pajaritos”. La maestra no valida las repuesta de los niños, quienes señalan de forma continua el título completo, sino que abre el intercambio pidiendo la opinión de todos los integrantes del grupo. Cada uno de los niños realiza el mismo señalamiento, en todo el título dice “pajaritos”. Ante la respuesta generalizada de los niños, la docente instala un nuevo problema: si en todo eso dice “pajaritos”, entonces dónde dice el resto del título, dónde dice “a volar”. Esta intervención de la maestra es posible porque hay una condición didáctica que lo permite: los niños saben que ahí dice “Pajaritos a volar”, el problema es dónde dice cada parte.

Seguido, retoma el problema inicial “desde dónde hasta dónde dice ‘pajaritos”, y una vez localizado por los niños pregunta “¿y entonces acá qué dice?”, es decir, pregunta por el otro segmento del título. Destacamos que hablamos de segmento porque para muchos niños de este nivel, otras palabras como los verbos, los artículos y las preposiciones no están escritas. A decir de Ferreiro:

> (…) los niños no comparten el supuesto adulto de que todas las palabras habladas de la oración se transcriben gráficamente. En el nivel que vamos a considerar ahora, los niños no ven los artículos como algo que puede escribirse separado del nombre o incluso que puedan siquiera escribirse en absoluto; sin embargo, ello no es obstáculo para que lean la oración escrita exactamente de la misma forma que la dijo el experimentador. Es decir: la repiten correctamente, siguiendo con el dedo la oración escrita. (Ferreiro, 1978, p.5)

CONCLUSIONES

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento con sustento en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto.

Ferreiro (2001) PASADO, PRESENTE DE LOS VERBOS LEER Y ESCRIBIR.

Tal como dijimos en la "Introducción", en este trabajo planteamos el análisis de las intervenciones docentes en situaciones de lectura de textos que se saben de memoria con niños de Nivel 5 que aún no leen convencionalmente. Para ello, se planificaron situaciones didácticas de lectura de canciones infantiles populares.

Al inicio de este trabajo nos planteamos una serie de preguntas que fueron explicitadas en el apartado "Formulación y justificación del problema abordado". Estos interrogantes, junto al análisis de los datos a partir del registro y transcripción de diferentes momentos de las situaciones de enseñanza implementadas en el aula, fueron la guía para recabar las conclusiones del presente TFI.

En este apartado destacamos, en primera instancia las intervenciones docentes que analizamos a lo largo del capítulo "Análisis de los datos" y que se registran con mayor frecuencia; en segundo lugar aquellas intervenciones que se presentaron con menor frecuencia pero que resultan potentes para promover avances en los niños respecto a sus estrategias de lectura, y finalmente, aquellas en las que deberíamos seguir pensando y buscar alternativas de formas de intervención, en tanto focalizan en el deletreo y decodificación. En este sentido, otro aspecto sobre el que nos proponemos focalizar es en la necesidad de diversificar las intervenciones docentes para promover la adquisición del sistema de escritura por parte de los niños.

En cuanto a las *intervenciones*, se visualizó que la totalidad de las situaciones son iniciadas a partir de la formulación de un problema de lectura inicial ¿"dónde dice"...?, y una vez resuelto el mismo, la docente hace recurrente el problema. Por ejemplo, les pregunta "¿dónde dice 'Un elefante se balanceaba'?" y luego de que los niños localizan el título indicado, les pide localizar "¿dónde dice 'elefante?".

Remarcamos que estas son intervenciones necesarias para que los niños puedan empezar a explicitar e intercambiar sus argumentos, y es allí donde se hace visible el interjuego anticipación-verificación del texto leído a partir de la activación de los conocimientos de lo que los niños ya tienen.

Otra intervención docente frecuente que pudimos registrar fue la de solicitar señalamiento, pero como ya puntualizamos cuando analizamos los resultados, la maestra solicitaba a los niños "señalá con el dedo dónde dice", y si bien ésta es una intervención que posibilita a los alumnos reparar en indicios del texto para localizar una parte que puede ser un título entre otros o una palabra en un enunciado, es una intervención que no resulta suficiente en sí misma. Una alternativa de esta intervención podría ser "señalá cómo dice…". La distinción reside en que el primer tipo de intervención requiere de una localización, mientras que en la segunda, los niños deben establecer relaciones entre la emisión oral y la cadena gráfica.

Una tercera intervención frecuente que apreciamos fue la de pedir justificación. La mayoría de las veces que los niños localizan el texto solicitado la docente realiza intervenciones tales como: "¿cómo saben que ahí dice...?", "¿en qué se fijaron?", "¿cómo se dieron cuenta que ahí dice...?". Este tipo de intervenciones exige a los niños explicitar los indicios del texto en los que repararon para localizar lo que estaban buscando.

Ahora nos detendremos en una *intervención poco frecuente* pero que resulta sumamente potente, nos referimos a la siguiente: frente al título "Pajaritos a volar" la docente pregunta "¿dónde empieza y dónde termina 'pajaritos'?", los niños señalan todo el enunciado y frente a ello la docente no valida ni rechaza ninguna respuesta; luego, instala un nuevo problema de lectura: "si aquí dice 'pajaritos' ¿dónde dice el resto del título?", "¿dónde dice 'a volar'?". Destacamos que para el desarrollo de esta intervención resulta necesario garantizar la siguiente condición didáctica: los niños saben que ahí dice "pajaritos a volar", el problema es dónde dice cada parte. Si bien esta intervención fue desplegada por la maestra con poca frecuencia, la remarcamos porque plantea a los niños el desafío de reparar en varios indicios del texto que permitan hacer una suposición fundamentada acerca de cuál de los fragmentos conocidos es el que está escrito en el lugar señalado.

Finalmente, referiremos a dos cuestiones en las que será fundamental reflexionar si queremos que las intervenciones docentes promuevan avances en los niños respecto a la lectura y que nuestras prácticas –como docentes- sean realmente potentes: la primera de ellas tiene que ver con que es riesgoso "quedarnos" con la búsqueda de palabras por la letra inicial como la única estrategia de lectura, pues si bien esta es una manera válida, (especialmente cuando mediante ella los niños validan sus anticipaciones) el riesgo radica en que se queden anclados en ella, en localizar letras y nombrarlas. Es preciso recordar que no queremos formar descifradores de textos, sino lectores que reparen en diversos indicios del texto -refiriendo a indicios cuantitativos y

cualitativos- y la coordinación con otras informaciones con que el lector cuenta al momento de leer o es el docente quien las repone.

Una segunda cuestión reside en la necesidad de diversificar las intervenciones docentes y que éstas se relacionen con las diferentes conceptualizaciones infantiles en lo referente a la lengua escrita y, en este caso particular, en lo referido a la lectura cuando inician su tránsito por la alfabetización inicial. Otras posibles e interesantes intervenciones podrían estar relacionadas con solicitar interpretaciones por tapado de partes, leer y señalar –el docente- para mostrar en acción las relaciones entre oralidad y escritura y las propiedades de la escritura.

Como último punto de este apartado, indicaremos algunos asuntos en relación con las preguntas planteadas al inicio de este trabajo e intentaremos dar respuesta en base a nuestras observaciones.

Si pensamos en las intervenciones que promueven la reflexión sobre el sistema de escritura cuando los niños leen canciones que saben de memoria, debemos apuntar a aquellas que permiten a los niños reparar en los indicios cuantitativos y cualitativos que les proveen los textos, un ejemplo del primero es cuántas letras lleva una palabra, y del segundo, qué letras lleva la palabra. Además, del orden en que esas marcas/letras se combinan. Sobre este último aspecto –el orden de las letras- hemos referido en el capítulo “Análisis de los datos”, específicamente en el análisis del Fragmento 6.

Una segunda interrogante que nos planteamos fue “cuáles son las intervenciones que ofrecen contexto a los pequeños lectores y no los dejan solos frente al texto, cuando aún no leen convencionalmente”. En cuanto a ello pudimos notar que son aquellas intervenciones que proveen un contexto verbal, es decir hacen explícito qué dice en el texto, por ejemplo, recordar el estribillo o título que estamos buscando; además de aquellas que proveen contexto situacional.

A la tercera y la quinta pregunta podemos ubicarlas juntas, ya que ambas requieren de diversas intervenciones. Las interrogantes son: “qué intervenciones favorecen avances en las estrategias de lectura por parte de los niños” y “cuáles son las intervenciones que despliega la maestra para que los niños resuelvan el desafío de lectura planteado”. Parte de ello hemos referido en el inicio de este apartado al focalizar en aquellas intervenciones que hemos relevado que la docente despliega con mayor y menor frecuencia. También, recuperamos de este mismo apartado nuestra referencia a aquellas intervenciones que pueden ser reformuladas y las señaladas en el Marco Teórico tales como solicitar justificaciones, pedir lectura con señalamiento, solicitar interpretaciones por tapado de partes, contraargumentar, vincular con

informaciones provistas por otros textos, socializar las argumentaciones dadas por un niño con sus compañeros y pedir opinión al respecto, así como otras.

En cuanto a “qué intervenciones resguardan el sentido de la situación y el propósito didáctico”, remarcamos aquellas en las que la docente recupera el sentido de para qué propone a los niños leer.

A modo de cierre citamos las palabras de Lerner:

> (..) Los procesos formativos que logran producir algún impacto en las prácticas son aquellos que se desarrollan durante períodos prolongados, que ponen el primer plano el análisis de las clases e incluyen la planificación compartida y el acompañamiento en el aula. Estas estrategias se articulan con otras - la discusión de material bibliográfico, el análisis de producciones infantiles, la escritura profesional, etc.,- y es está articulación la que va haciendo posible que los docentes construyan progresivamente herramientas teóricas productivas para interpretar la práctica y para re-orientar considerando los aprendizajes de sus alumnos, los problemas cognitivos que enfrentan y las intervenciones que contribuyen a resolverlos... (Lerner, 2018, p. 117)

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M., Cano, S., & Garbus, S. (2006). “La reescritura colectiva de canciones”. Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 6-17.

Castedo, M. (1999): “Situaciones de lectura en la alfabetización inicial” y “¿Donde dice, qué dice, como dice?” En: Castedo, M., Siro. A. y Molinari, C.: *Ensenar y aprender a leer.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

Castedo, M.; Molinari, C.; Siro, A.; Torres, M. (2000). “Lectura de un texto que se sabe de memoria”, en: *Propuestas para el aula. Lengua. Primer ciclo. Serie 1*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://cutt.ly/BheJgwp

Castedo, M (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. EN: Goldín, Daniel; Bonilla, Elisa; Salaberria, Ramón (comps.). *Bibliotecas y escuelas: Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento.* México: Océano. pp. 97-109. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.738/pm.738.pdf

Ferreiro, E. (1978) *¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva.* Universidad de Ginebra. Journal of Education, 1978. Boston University.

Ferreiro, E. (1997), “Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional”, en Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.

Ferreiro (2001) *Pasado, presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.

Ferreiro, E. y otros. (2008): *La lectura en la alfabetización inicial.* Acciones. Encuentros con especialistas. Dirección de Capacitación. DGCyE. PBA. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm

Kalman, J. (2003): «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 8, núm. 17, pp. 37-66

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, *46*(2008), 107-134.

Kaufman, A. M. (1998): “Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial”. En: *Alfabetización temprana... ¿y después?* Ed. Santillana. Buenos Aires.

Kaufman, A. M., Lerner, D., & Castedo, M. (2015). “Los niños leen por sí mismos”, en: *Leer y aprender a leer.* Documento transversal N°2. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación Primaria.

Lanz, G. (2018). *La interacción entre paras: Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial.* Trabajo Final Integrador. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela. Los reales lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *La encuesta.* Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje. Dirección de Currícula. Secretaria de Educación de la G.C.A.B.A. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/practica_%20del_lenguaje/practicas_la_encuesta.pdf

Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018). *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo*.

Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11 (2), 100-119. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf

Peret, L. (2012). *Situaciones de reflexión y sistematización ortográfica en el primer ciclo* [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

ANEXOS

Diseño de la secuencia didáctica

Situación 1: Localizar el título de una canción entre un conjunto de títulos

Primer momento: La docente recupera el sentido que la tarea tiene para los niños: leer canciones y elegirlas con el propósito de armar un cancionero para regalar a los niños de Nivel 4.

Les explica que el trabajo será en tríos y cuál será el material con el que van a contar.

En las mesitas van a encontrar una hoja con la lista de algunas de las canciones que van a estar en el Cancionero. Vamos a leer qué canciones son y a marcar la primera que ubicamos en el Cancionero con el número 1, luego la segunda con el número 2 y así con cada una para que queden ordenadas.

Material entregado a los niños: se hace entrega de una hoja con los títulos de las canciones que los niños deben enumerar. Éstos están escritos en imprenta mayúscula, en letra arial 48.

CANCIONES

LA GRANJA

LA GALLINA TURULECA

CUCÚ, CUCÚ CANTABA LA RANA

UN ELEFANTE SE BALANCEABA

Segundo momento*:* Realización del trabajo por parte de los tríos.

En esta instancia la docente recorre los equipos brindando ayuda a quienes así lo requieran

La docente durante el recorrido realiza preguntas de los títulos que allí aparecen. El título de la canción que va a tener el número 1 en el Cancionero es “Un elefante se balanceaba”. ¿Dónde dice “Un elefante se balanceaba”?

Si los niños no localizan cuál es el título solicitado, la maestra ofrece contexto verbal y circunscribe los títulos a leer, por ejemplo: “en uno de estos dos dice “Un

elefante se balanceaba” y en otro “Cucú, Cucú cantaba la rana”, ¿en cuál dice “Un elefante se balanceaba. Si los niños no logran localizar cuál es el título solicitado, la docente indica cuál es.

Una vez localizado el título indicado, sea por parte de los niños o por información de la maestra, se avanza a hacer intervenciones de dónde dice: ¿dónde dice “elefante”?

Ahora vamos a leer y señalar cómo dice todo el título “Un elefante se balanceaba”, a ver x2 lee y señala, y ustedes miren con atención cómo lo hace el compañero.

“Ahora vamos a leer el título “Cucú, Cucú cantaba la rana”. ¿Cuál es? Así le ponemos al lado el número 2, porque va segundo en el cancionero

La docente sigue preguntando: ¿cuál es la canción número 3? Es “La gallina turuleca”, ¿dónde dice, entonces, “La gallina turuleca”?”, “X2 dice que aquí dice “La gallina turuleca”, ¿qué opinan ustedes?” “En qué se fijaron para decir que allí dice ‘La gallina turuleca

Si los niños no justifican a partir de otros indicios más que los iniciales, la maestra propone ofrecer contexto verbal: “En uno de estos dos dice “La gallina turuleca” y en otro “La granja”, ¿en cuál dice “La gallina turuleca”?

Tercer momento: Puesta en común donde se socializa lo hecho por cada trío.

La docente presenta la misma situación en el papelógrafo para que todos la visualicen.

Se retoma los títulos de las canciones de la actividad, compartiendo lo realizado por cada trío de modo que circule los indicios que los niños tomaron del texto para poder leer y resolver: “ayer, el grupo de X1, X2, y X3 cuentan cómo hicieron para buscar cuál era el título ‘Un elefante se balanceaba’? ¿en qué nombres de compañeros buscaron para saber dónde decía “elefante”?

Y el grupo y1, y2, y3, ¿cómo hizo para saber dónde decía ‘La gallina turuleca’? cuenten a los compañeros en qué se fijaron? y por qué al principio dudaban de dónde decía? se acuerdan que vimos que había otra canción que empezaba igual? cuéntenles a los demás equipos cómo hicieron.

Por último, se les comunica que hoy trabajamos leyendo los títulos de las canciones para darles el orden en que irán ubicados en el cancionero y que en otras instancias seguiremos trabajando con las canciones.

Situación 2: Agregar nuevos títulos al cancionero

En esta situación de lectura por sí mismo nos proponemos que los niños lean nuevos títulos, les den orden y los ubiquen en el cancionero.

Primer momento. De manera colectiva la docente pregunta cuáles fueron los títulos que ya incluimos en el cancionero, cuál es el 1, 2, 3 y 4.

Comunica que en esta actividad se presentarán tres nuevos títulos de canciones que ya conocemos. La docente las nombra: “Caballo verde”, “Juguemos en el bosque” y “Pajaritos a volar” y explica que con ellos se seguirá el orden en el cancionero 5, 6 y 7. En tríos se hace entrega de una hoja en que está uno de los títulos nuevos y dos ya conocidos. Se explica a cada trío que título deberá encontrar:

Trio 1, canción 5 “Caballo verde”

Trio 2, canción 6 “Juguemos en el bosque”

Trio 3 y 4, canción 7 “Pajaritos a volar”

Material entregado a los niños:

(Para el equipo 1)

CUCÚ, CUCÚ CANTABA LA RANA

CABALLO VERDE

(Para el equipo 2)

LA GALLINA TURULECA

JUGUEMOS EN EL BOSQUE

(Para el equipo 3)

CUCÚ, CUCÚ CANTABA LA RANA

PAJARITOS A VOLAR

Segundo momento: La docente recorre los tríos preguntándoles: ¿qué título les tocó buscar? ¿cuál es el animal de esta canción? ¿en cuál dice Caballo? ¿con cuál comienza caballo? y ¿“cucú-cucú"? ¿qué número tiene en el cancionero? “y qué dice aquí? (realizando señalamiento en algún otro título de los ya leídos en las situaciones anteriores)”. Con esta intervención se busca que los niños recuperen los indicios que en la situación anterior repararon y compartieron para localizar el título indicado.

Tercer momento: Cada trío comparte el título que le tocó leer y el número que le corresponde en el cancionero. Los tríos dan a conocer al resto lo que tuvieron en cuenta, lo que se fijaron para poder leer su título. La docente los incentiva a que cuenten los indicios y marcas del texto que usaron, así como los recursos del entorno. Por último, se les comunica que hoy se ha trabajado en otra situación de lectura con las canciones que saben de memoria para seguir dándoles el orden en el cancionero.

Situación 3: Cuál es una canción entre un conjunto de canciones

En esta situación los niños deben localizar dónde dice aquella canción que están buscando.

***Primer momento*:** La docente recupera el sentido de la propuesta que tiene para los alumnos, es decir leer canciones con el propósito de crear el cancionero del aula y regalarlo a los compañeros de la otra sala.

Les muestra cómo está quedando y pregunta ¿Recuerdan qué títulos de las canciones que contiene nuestro cancionero?

Enfatiza que en esta oportunidad se seleccionaron estribillos de algunas de las canciones que han cantado y aprendido de memoria para ser trabajadas nuevamente. Propone "jugar" y cantar garantizando que los niños las sepan de memoria, destina un tiempo para recordar las canciones aprendidas en situaciones anteriores.

Segundo momento: Se propone un trabajo en cuatro equipos conformado por tres niños, de manera que los niños se enfrenten al desafío de leer por sí mismo y tengan oportunidades de confrontar sus interpretaciones con otros.

Para que la interacción entre pares resulte posible, es la docente quien decide cómo se conformarán los grupos. Para ello elige niños con conceptualizaciones próximas de lectura, de manera que resulte una interacción productiva para todos.

Por ejemplo, forma equipos con niños que ya leen convencionalmente y equipos con niños que comienzan a considerar algunas letras o la extensión de los textos para anticipar el contenido de lo escrito.

Las canciones que se le entregan a cada equipo están transcritas en una hoja para facilitar la discusión. Están escritas en imprenta mayúscula.

Se le da a cada grupo dos estribillos correspondientes a dos canciones diferentes; y el título de una de esas canciones que será leído previamente en voz alta por la docente. El material será diferente entre los equipos: equipo 1 y 3 deberán leer y corresponder título y canción "La granja"; equipo 2 y 4 canción "Pajaritos a volar". La consigna consistirá en encontrar la canción correspondiente al título entregado (en un cartel).

Material entregado a los equipos:

EQUIPO 1 y EQUIPO 3

EL LOBO NO ESTÁ
QUE TRANQUILIDAD
PODEMOS FESTEJAR
CANTAR Y BAILAR
LALALA LALA
Y TODOS A JUGAR

UN ELEFANTE SE BALANCEABA
SOBRE LA TELA DE UNA ARAÑA
COMO VEÍA QUE RESISTÍA
FUE A BUSCAR A OTRO ELEFANTE

"LA GRANJA"

EQUIPO 2 Y EQUIPO 4

ES DÍA DE FIESTA
BAILA SIN PARAR
VAMOS A VOLAR TÚ Y YO
CRUZANDO EL CIELO AZUL
Y EL ANCHO MAR

YO LE ENSEÑE A HABLAR
SABE DECIR MAMÁ
Y ES TAN INTELIGENTE
QUE HASTA USA LENTES
PA' PODER MIRAR

"PAJARITOS A VOLAR"

En este momento la docente se acerca a los grupos y realiza intervenciones: ¿cuál es la que tienen que buscar? ¿la encontraron? ¿Cómo se dieron cuenta que es la de Caballo Verde? ¿ustedes dicen que dice "rana" por qué? ¿con qué letra comienza "rana"? ¿el nombre de algún compañero comienza con la de "rana"? ¿quién?

Se solicita que señalen en el texto a medida que lo van cantando, de manera de ajustar lo que saben que está escrito con el texto cantado.

Tercer momento: Se da la puesta en común con el propósito de compartir hallazgos y explicitar estrategias para la localización de las canciones en los materiales entregados.

Se releen los estribillos de las canciones para disfrutar.

Situación 4: **Leer qué dice y completar lo que falta**

En esta situación los niños deberán completar algunas palabras de una canción seleccionada escrita en imprenta mayúscula y con espacios en blanco.

Primer momento: Entre todos se canta la canción “El caballo Verde”.

Segundo momento: Se los invita a trabajar en tríos y se les plantea que van a trabajar con esa canción pero que presenta una dificultad, se les borraron algunas partes. La docente selecciona esta canción teniendo en cuenta el siguiente criterio: el fragmento a ser completado por los niños será al final de cada verso y en todos los casos se trata de sustantivos.

Material entregado a los niños:

YO TENGO UN _____ VERDE

QUE HACE _____

SE SABE LAVAR LOS _____

Y VA EN _____

CABALLO	BICICLETA
DIENTES	PIRUETAS

Consigna: “Esta es la canción que estuvimos cantando. Algunas partes de ella no están escritas, nosotros las vamos a completar. Para eso vamos a leer qué partes si están escritas en la canción y cuáles son las partes que faltan y luego vamos a buscar esa parte en los carteles y los vamos a poner en la parte que va”

Intervenciones: “la docente propone leer y señalar como dice “Tengo un caballo

verde” y continuar con la lectura, ahora vemos cómo dice “que hace piruetas”, hasta donde está escrita esa parte de la canción “¿qué parte falta de esta parte? dice ‘que hace piruetas? hasta dónde dice ‘que hace piruetas’? Si los niños no advierten o no pueden aislar la parte que falta (PIRUETAS), la maestra lo informa. ¿Luego propone buscar dónde dice ‘piruetas’ entre estas tres? (y muestra los carteles). ¿Dónde dice “tengo”? ¿dónde dice “caballo”? ¿Cuál es la palabra que falta? Deben buscar entre las palabras entregadas la palabra “piruetas”; realizando la entrega de carteles con las cuatro palabras faltantes. ¿En qué te fijaste para saber que ahí dice “piruetas”? Según las respuestas de los niños la docente realizará sus intervenciones.

Tercer momento: Puesta en común***.*** Aquí cada trío comparte las palabras que faltaban, explicitando las estrategias que utilizaron para poder encontrarlas y discutir la eficacia de cada uno de estos tipos de procedimientos.

Situación 5: Poner en orden los versos

En esta actividad se pretende la lectura por sí mismo de los versos de una canción estableciendo correspondencias entre lo cantado y las palabras escritas.

Primer momento En esta oportunidad se canta otra de las canciones del cancionero de la clase “Pajaritos a volar” con la Profesora de Educación Musical. La profesora toca el órgano e incentiva a cantar, hacer ecos, jugar omitiendo palabras, etc.

Una vez finalizada la clase de Educación Musical, la docente propone trabajar con el estribillo de la canción. Se explica en forma oral que en esta oportunidad los versos del estribillo están desordenados y deberán organizarlos y ordenarlos.

En segundo momento se forman tríos de trabajo y se entregan carteles con los versos escritos en letra imprenta mayúscula.

Material entregado a los niños:

ES DÍA DE FIESTA

BAILA SIN PARAR

VAMOS A VOLAR TÚ Y YO

CRUZANDO EL CIELO AZUL

Y EL ANCHO MAR

Intervención docente: ¿cómo empieza la canción? ¿qué dice el estribillo? ¿qué cosas pueden ayudarnos a recordar cómo comienza? Vamos a ir ordenando esta canción para que quede escrita tal como la vamos cantando. ¿Dónde dice…? ¿cómo se dieron cuenta que ahí dice…? ¿qué opinan de lo que dice el compañero? y después ¿cómo sigue? ¿qué palabras ayudarán a encontrar la parte indicada? ¿quién se anima a leer esa parte? ¿dónde dice 'fiesta'? ¿en qué te fijaste? cómo la reconocieron? ¿cómo se dieron cuenta que ahí dice 'azul'? Escuchen lo que dice el compañero, y lo que está señalando

La docente invita a cantar el estribillo para dar pistas e información de la parte siguiente.

Tercer momento: Puesta en común. Cada trío explicita las estrategias utilizadas para darse cuenta qué decía el verso y poder ordenarlos. Se valoran los aportes de los niños para que circulen los conocimientos.