



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

**“Alfabetización de niños grandes, multiplicar
oportunidades: desafíos y apuestas en el marco del
Programa de Aceleración”**

Trabajo final para obtener el título de Especialista
en Escritura y Alfabetización.

Alumna: Adriana Kellmer

Directora: Gabriela Hoz

Co-Directora: Alejandra García-Aldeco

Buenos Aires, Argentina

Marzo, 2021

AGRADECIMIENTOS

A Eugenia Heredia, Gabriela Hoz, y Victoria Viscarret, que me propusieron iniciar este camino y me acompañaron con tanto amor del principio al fin.

A Alejandra Rossano, compañera de ruta, por el apoyo incondicional y porque siempre me hizo saber que iba a llegar a buen puerto, aun cuando yo no lo creía posible.

A Mónica Alvarado que me dio la respuesta justa en el momento preciso y me acercó a la Fundación Zorro Rojo, A. C.

A Alejandra García- Aldeco, por abrirme las puertas de la Fundación y por su enorme generosidad para co- dirigir este trabajo e invitarme a multiplicarlo.

A Gabriela Hoz, en su rol de directora, por la paciencia infinita, las mil lecturas y su pasión contagiosa.

A las maestras que se sumaron a este proyecto y con quienes compartimos los mismos sueños: Silvana, Nati, Maia, Luciana, Flor y Luz.

A las niñas y niños del Programa de Aceleración porque cada encuentro siempre es un gran desafío y sobre todo un enorme placer.

A Flor, Cami y Darío, porque son mi cable a tierra, y me impulsan siempre a ir por más.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del tema	5
2. Marco teórico	7
2.1. Alfabetización hoy. Sentidos y alcances	7
2.2. Teorías acerca de la lectura y la escritura	9
2.3. Alfabetización inicial. Enseñar y aprender a leer y escribir	11
2.4. Reflexión sobre el sistema de escritura o enseñanza	13
de las unidades menores.	
2.5. Propuesta didáctica desde una perspectiva constructivista	14
2.6. Miradas sobre el fracaso escolar	17
2.7. Alfabetización de niños grandes	20
3. Marcos regulatorios	22
4. Resoluciones metodológicas	24
4.1. Formulación del problema	24
4.2. Objetivos	25
4.3. Diseño metodológico	25
4.3.1. Intercambios con la Fundación Zorro Rojo. Acuerdos y adecuaciones	25
4.3.1.1. Descripción del dispositivo	28
4.3.2. Población y muestra	35
4.3.3. Instrumentos de recolección de datos	36
4.3.4. Criterios de transcripción	36
4.3.5. Armado de los grupos.	37
4.3.5.1. Conformación del grupo de tercer grado- G3	38
4.3.5.2. Conformación del grupo de cuarto grado-G4.....	39
4.3.6. Duración del dispositivo	40
5. Análisis de la propuesta y de los datos	41
5.1. Punto de partida con los grupos	41
5.2. Desarrollo de las clases	43

5.2.1. Momento 1. Bienvenida y ambiente alfabetizador	43
5.2.2. Momento 2. Leer y escribir para pensar sobre el sistema de escritura	54
5.2.3. Momento 3. Leer por sí mismos: textos memorizados	63
5.2.4. Momento 4. Leer para hacer: interpretación y seguimiento	68
de instructivos.	
5.3. Cierre de los grupos. Decisiones sobre continuidad de trayectorias	73
6. Conclusiones	76
7. Bibliografía consultada	81
8. Anexo. Entrevista y pre test inicial	

1. Introducción y justificación del tema

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Programa de Reorganización de las trayectorias escolares o Programa de Aceleración, que forma parte del área de Programas Socio-Educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Programa lleva adelante sus acciones en escuelas públicas de la Ciudad que concentran mayores índices de vulnerabilidad socio-educativa y cuenta con uno o dos docentes en cada escuela y un asistente técnico que acompaña el desarrollo de las acciones planificadas.

En sus inicios las acciones del programa estaban dirigidas a estudiantes que cursaban el segundo ciclo de la escuela primaria con sobreedad. Niños¹ que por diversos motivos no habían logrado sostener una trayectoria escolar tal como el sistema educativo prevé, un grado por año calendario, comenzando a los 6 años y finalizando a los 12 años de edad, por lo que terminaban la escuela primaria con 14 años o más. Para ayudar a reorganizar sus trayectorias escolares se crearon dispositivos didácticos que les permitieran cursar dos grados en uno de manera que logran terminar la escuela primaria con una edad más cercana a la esperable. Con el tiempo comenzó a ser visible la situación de alumnos de tercer grado en adelante, que aún no habían completado su proceso de alfabetización. Nos referimos a niños que para leer o escribir requieren la mediación del adulto, que en sus aulas no producen escrituras por sí mismos si no es a través de la copia o con la guía constante de un docente a su lado y cuyo dominio de la lectura no les permite responder a los requerimientos escolares de un segundo ciclo de la escuela primaria.

Es en este punto donde se centrará el presente trabajo. La preocupación por estudiantes que no logran alfabetizarse en los primeros años de la escolaridad es central, ya que por lo general el fracaso escolar y en muchos casos la deserción de la escuela primaria o en los inicios de la secundaria, está muy ligada a la imposibilidad de leer y escribir de manera autónoma y eficiente. Si bien, la preocupación es compartida por docentes, investigadores y por quienes están a cargo de diseñar políticas educativas, hemos² encontrado muy pocas propuestas en el marco del enfoque que sostiene el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, que desarrollen situaciones para atender a

¹ En este trabajo usaremos mayormente los términos “alumnos y/o niños” para referirnos a “alumnos y alumnas/niños y niñas”. La forma masculina se debe a que dichos términos se utilizan frecuentemente y, la repetición de la fórmula “alumnos y alumnas / niños y niñas” podría resultar fatigosa para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

² Escribo el presente trabajo en mi doble función, como estudiante de la especialización y asistente técnico del Programa de Aceleración. Elijo la primera persona del plural entendiendo que mi voz es también la de docentes y colegas con quienes realicé este recorrido.

esta problemática al interior de la escuela. Los docentes de segundo ciclo suelen expresar la dificultad que encuentran para trabajar en las aulas con niños que aún no leen y escriben de manera convencional, expresan no saber qué hacer con ellos, por lo general piden ayuda a los dispositivos de apoyo si los hay o bien, sugieren a las familias que busquen ayuda por fuera de la escuela.

Para dar respuesta a esta problemática, en el marco del Programa de Aceleración, se generó un tipo de agrupamiento, los grupos de alfabetización, que suponen un intento de romper con los agrupamientos y recorridos formativos tradicionales, un grupo-grado que comparte todas las actividades de aprendizaje a lo largo de un ciclo lectivo. Estos grupos se reúnen con un propósito particular y la modalidad de organización posibilita atender a un número pequeño de estudiantes, durante un tiempo de trabajo acotado y muy intensivo. Los resultados son alentadores, la mayoría de los estudiantes que participan de estos grupos encuentran allí un espacio protegido, donde pueden mostrar qué saben y animarse a dejar sus marcas en el papel, correr el riesgo de anticipar qué puede decir en un texto, y construir saberes con pares que enfrentan problemas similares. Por lo general, se logra en estos agrupamientos diversificar las propuestas y ajustar las intervenciones, para ir a buscar a cada estudiante a su punto de partida y como decimos “volver a subirlo al tren”. A su vez se abren nuevos interrogantes, ¿Qué características particulares deben cobrar las intervenciones con niños más grandes que ya tienen varios años de transitar la escolaridad, pero aún necesitan volver sobre contenidos centrales para poder hacerlo con éxito? ¿Cómo invitarlos a hacerse cargo de su aprendizaje? ¿Dónde hacer foco para superar obstáculos que les impiden acceder a una lectura y escritura competentes?

Este trabajo de indagación se realiza en coordinación con el trabajo final de Especialización: “Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración”, de Alejandra Rossano. Mientras que en dicho trabajo el interés está puesto en describir y analizar los grupos de alfabetización que se desarrollan desde el Programa³, en este trabajo final nos centraremos en la puesta a prueba y análisis de un dispositivo de intervención didáctica diseñado por un grupo de especialistas mexicanas coordinadas por la Dra. Mónica Alvarado. El dispositivo original se desarrolla en la Fundación Zorro Rojo, A.C., institución con la que compartimos propósitos y destinatarios de nuestras acciones y con quienes hemos realizado un convenio de colaboración.

³ Sugerimos la lectura del trabajo de Rossano para profundizar en las características del Programa de Aceleración.

2. Marco teórico

2.1. Alfabetización hoy. Sentidos y alcances

La escuela primaria común, obligatoria, ha asumido históricamente el compromiso central de alfabetizar a los niños que pasan por sus aulas, uno de sus grandes propósitos es lograr que aprendan a leer y a escribir en los primeros años de escolaridad. En los últimos cincuenta años, la alfabetización ha sido objeto de investigaciones, debates y disputas. Qué implica hoy en día estar alfabetizado, cómo definir la lectura y la escritura, y cómo trabajar en especial la alfabetización inicial en la escuela, son algunas de las preguntas que analizaremos en primer lugar; para centrarnos luego en aquellas conceptualizaciones que contribuyan a delimitar el foco de este trabajo: las particularidades que asumen las intervenciones pedagógicas con niños grandes en proceso de alfabetización inicial.

La alfabetización en la actualidad forma parte de un complejo campo multidisciplinar, es un objeto de estudio que atañe a la: psicología, sociología, antropología, historia, lingüística, psicolingüística, entre otras. Los resultados de las investigaciones han provisto de argumentos a las teorías que disputan sentidos en el terreno educativo. Para este trabajo nos posicionamos desde una definición amplia de la alfabetización, entendemos que saber leer y escribir va mucho más allá del dominio de una técnica o del trazo de letras, estar alfabetizado es poder hacer uso autónomo y competente de la lengua escrita. Implica llegar a conocer y ejercer, como usuarios y productores, las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, en las diferentes manifestaciones en que se presentan en el mundo social.

Ferreiro (1993, 2001) sostiene que estar alfabetizado hoy implica:

- Comprender el modo de representación del lenguaje que corresponde al sistema alfabético de escritura.
- Comprender las funciones sociales de la escritura, que permiten diferenciar lengua oral de lengua escrita, saber qué se puede encontrar escrito en los objetos sociales portadores de escritura.
- Lograr una lectura comprensiva de los textos que circulan.
- Producir textos que respeten los modos de organización de la lengua escrita que corresponden a diferentes registros.
- Y especialmente, implica adoptar una actitud de curiosidad y falta de temor ante la lengua escrita.

En esta misma línea, el Diseño Curricular para primer ciclo, de la Ciudad Buenos Aires sostiene:

“El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos así como de escritores –en el sentido general de “personas que escriben”– capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, y para organizar y profundizar sus conocimientos” (...)
La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado y no solo en el conocimiento de las primeras letras” (Diseño Curricular 2019: 12 a 14).

Castedo (2010, 2017) y Castedo y Torres (2012), analizan las teorías sobre la alfabetización que se han producido en los últimos cuarenta años y cuyos efectos podemos rastrear en las escuelas de Argentina. Refieren a tres grandes teorías que hacen foco en la adquisición de la lengua escrita y que han dado lugar a las investigaciones y desarrollos didácticos con que contamos actualmente. En primer lugar, el enfoque conocido como **Conciencia Fonológica**, se inicia a fines de 1970, y tiene un largo desarrollo en diferentes países. Algunos de sus referentes son: Liberman (1976,1988,1992), Read (1986), Treiman (1991 y 1996), Morais (1991) Defior (1994), Borzone (1997), Signorini (1998), Alegría (2010), entre otros. En segundo lugar, el **Lenguaje Integral**, surgido en Estados Unidos de la mano de Kenneth y Yetta Goodman en la década de 1970: Goodman, (1986); Goodman y Goodman, (1981); Harste, Woodward y Burke, (1984); Wells, (1986); Smith, (1988); Weaver, (1988), Osuna (1989). Y por último, el **Enfoque Psicogenético o Constructivista**, que en 1979 inauguran Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que dio origen a la investigación psicolingüística en adquisición de la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética, cuyas referentes son: Ferreiro (1979, 1983, 2001), Teberosky (1979, 1982) Lerner (1990,1996,2001), Kaufman (1990, 1994, 2015), Vernon (1990, 2004), Alvarado (2002, 2004) Castedo (1997, 2003, 2015), entre otras.

Haremos referencia en el desarrollo de este marco teórico a dos cuestiones centrales en torno a las cuales giran los debates: cómo conciben al sujeto de aprendizaje y cómo definen a los objetos de enseñanza, en nuestro caso la lectura y la escritura.

El Programa de Aceleración, adhiere a los postulados del enfoque psicogenético, tal como prescribe el Diseño Curricular para la Escuela Primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por lo que nos centraremos en analizar sus características y desarrollo didáctico. Pero también nos parece importante detenernos y dar cuenta de algunas de las diferencias entre enfoques. La población que atendemos ya ha transitado con trayectorias diversas el primer ciclo de la escuela y porta experiencias, ideas acerca de cómo la escuela concibe la alfabetización y qué se espera de los aprendices. Conocer las diferentes concepciones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura es necesario para comprender en qué se parece y en qué promovemos rupturas con lo que

cada niño ha construido respecto de lo que implica ser alumno y en nuestro caso particular aprender a leer y escribir.

2.2. Teorías acerca de la lectura y la escritura

Una primera diferencia entre teorías refiere a cómo definen qué es leer y qué operaciones involucra el proceso de lectura. Desde el campo de la Conciencia Fonológica, los investigadores sostienen que saber leer implica, en primer lugar, adquirir un mecanismo que permita reconocer las palabras escritas y por lo tanto otorgan un lugar central a la discriminación y manejo voluntario de las unidades fonológicas que componen las palabras (desarrollo de conciencia fonológica). Así, un lector debe aprender en primer lugar a descifrar un texto para después, en un segundo momento comprender lo leído. Kaufman y Lerner (2015) describen cómo los estudios psicolingüísticos en la década de los años '70, de Frank Smith (1973), Louise Rosenblatt (1978) y Keneth Goodman entre otros, reconceptualizan las ideas imperantes acerca de la lectura y la definen como una actividad lingüística y cognitiva compleja que tiene como finalidad la construcción de sentidos de un texto. Lo que los lectores comprenden depende tanto de lo que el autor aportó al texto como de lo que ellos mismos aportan a la transacción. Estos autores sostienen que los diferentes sentidos son reconstrucciones que realiza el lector en interacción con el texto y con otros lectores; de tal forma que, en cada lectura se producen nuevos sentidos y significados. Estas ideas son retomadas y reelaboradas por el enfoque constructivista. La lectura deja de ser vista como un objeto estrictamente fonológico y la actividad que realiza un sujeto frente a un texto ya no es pensada en forma lineal. Leer, deja de ser definido como una suma de informaciones sino como un complejo proceso de coordinación de informaciones de diversas procedencias que despliega el lector frente a cada texto. Todo acto de lectura desde el enfoque constructivista es un acto de reconstrucción y no una simple decodificación.

La lectura es definida entonces como el proceso de atribuir sentido a un texto escrito, para lo cual el lector despliega estrategias de anticipación, muestreo, inferencia y verificación. Smith (1971) postula que leer es un proceso de coordinación de informaciones entre la información visual que provee el texto- letras, palabras, espacios en blanco, disposición gráfica- y la información no visual- conocimiento de la lengua, del tema, del tipo de texto y de la lectura en sí- que trae el lector para dar sentido a ese texto. Cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de recurrir a la información visual. La lectura es un proceso selectivo: el lector no utiliza toda la información disponible sino la que necesita para construir el sentido del texto (Kaufman 1998, Vernon 2004).

Desde la perspectiva del Lenguaje Integral se discute con los enfoques de Conciencia Fonológica al sostener que:

Para leer con sentido hay que predecir y anticipar lo que el texto dice, haciendo uso de los conocimientos lingüísticos, sociales y ortográficos, mientras que centrarse en la decodificación solamente lleva a perder el significado del texto. Resumiendo, queda claro que desde esta filosofía el contexto es la clave para encontrar el significado de un texto. Para ellos lo esencial no es reconocer las palabras de un texto, sino utilizar estrategias que permitan al lector plantear hipótesis sobre el significado del texto, prediciendo (o anticipando) y encontrar aquellas "pistas" que sean más útiles para producir significado (en Vernon, 2004:202-203).

Es importante tener en cuenta también que, tanto para el Lenguaje Integral como el Enfoque Psicogenético, no hay una única manera de leer un texto, Solé (1992) afirma que la interpretación que cada lector construye de un texto depende de los objetivos que presiden su lectura, el contenido de un texto permanece invariable, pero dos lectores, movidos por diferentes propósitos, obtendrán informaciones distintas. Entonces es central adentrarse en los textos con propósitos concretos: localizar información específica, saber hacer algo, informarse sobre un tema de interés o actualidad, conocer otros mundos posibles, disfrutar del lenguaje literario son, entre muchos otros, propósitos que guían la modalidad con que un lector iniciará cada transacción con cada texto.

En relación con la escritura encontramos nuevamente discrepancias entre enfoques referidos a cómo es concebido el objeto. Desde los enfoques más tradicionales, la escritura es entendida como código de transcripción, un reflejo directo de la oralidad y por lo tanto para poder escribir es necesario reconocer los fonemas y traducirlos en grafemas. El constructivismo en cambio, conceptualiza la escritura como un sistema de representación de la lengua, con una organización y sintaxis propia, por lo que para escribir es necesario comprender no solo los elementos que lo componen sino también las relaciones que establecen entre sí. Es necesario también, comprender qué es lo que la escritura representa y de qué modo lo hace, esto implica desentrañar el funcionamiento del sistema de escritura y además conocer el lenguaje escrito es decir qué características tiene que lo diferencian del lenguaje oral⁴.

⁴ **Sistema de escritura.** Alude al sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en nuestro caso (sistema alfabético) por letras, signos y relaciones entre esos elementos.

Lenguaje escrito o lenguaje que se escribe. Designa el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial

Desde la perspectiva psicogenética la escritura entonces es un objeto cultural sobre el cual es necesario pensar. Para apropiarse de la cultura escrita niños o adultos deben comprender y reconstruir sus esquemas de acción en interacción con el objeto mismo y con otros adultos o pares que provean de información.

2.3. **Alfabetización inicial. Enseñar y aprender a leer y escribir**

Conceptualizaciones divergentes acerca de cómo es definido el objeto de enseñanza y cómo es concebido el sujeto que aprende, se vinculan con diferentes construcciones metodológicas para enseñar a leer y a escribir. Parte de las diferencias entre enfoques se dirime en el campo de la didáctica, el lenguaje integral en primer lugar y luego el constructivismo discuten con los enfoques de enseñanza directa que promueven la enseñanza de las competencias y habilidades asociadas a los procesos de lectura y escritura, en especial la enseñanza directa de las correspondencias fonográficas.

Dice Vernon (2004) al describir las propuestas centradas en la enseñanza de la conciencia fonológica:

En palabras de Liberman y Liberman (1992:349) el objetivo de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura es “transferir las maravillas de la fonología del habla a la escritura (...) desarrollar la conciencia (fonológica) debería ser el primer objetivo del maestro que enseña a leer (en Vernon, 2004:207)

El Lenguaje Integral, en cambio, propone presentar en las aulas al lenguaje en toda su complejidad y siempre en contextos significativos, lo cual implica poner a los niños en posición de lectores y escritores desde que comienzan la escolaridad. Este objetivo coincide con el constructivismo en la importancia de hacer de las aulas un verdadero ambiente alfabetizador, donde todos los niños tengan oportunidad de comprender las funciones que cumple la lengua escrita, en especial para aquellos que no han tenido contacto con la lectura y la escritura hasta que llegan a la escuela.

Es claro que la presencia de lengua escrita es imprescindible pero no suficiente para que todos los niños aprendan a leer y escribir. Enseñar sin simplificar, presentar la lectura y la escritura como objetos complejos, y entender que el aprendizaje no se da de manera lineal sino a través de aproximaciones sucesivas a los objetos de conocimiento, es el gran desafío que asume la perspectiva constructivista.

En relación a ello, Lerner (1992) sostiene que enseñar es plantear problemas a los aprendices que los lleven a reelaborar los contenidos escolares y también es proveer toda la información necesaria para promover la reconstrucción de los contenidos. Es concebir al aprendiz como productor de conocimientos y no como un consumidor de

saberes pre elaborados. Un docente entonces debe conocer no solo el objeto a enseñar sino también cómo lo reconstruyen los sujetos, qué piensan y saben en diferentes momentos acerca de ese objeto y por lo tanto qué intervenciones de enseñanza pueden ser más productivas en cada etapa de conceptualización.

Sabemos, a partir de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) que para llegar a escribir de manera convencional los niños elaboran hipótesis acerca de cómo funciona el sistema de escritura, qué representa de la oralidad y cómo lo hace, qué características debe tener una escritura para decir algo. En un primer momento, denominado **período pre-fonético** los aprendices comienzan a prestar atención a aspectos gráficos y reconocen algunas características del sistema de escritura: la arbitrariedad de las formas gráficas y la orientación lineal. En un segundo momento, establecen como criterios para que un escrito sea legible que contenga una cantidad mínima de grafías y que estas sean diferentes entre sí. A estos criterios intrafigurales, se suman luego los interfigurales, a diferentes nombres, deben corresponder diferentes cadenas gráficas. En este periodo leen sus producciones de manera global, relacionando un todo sonoro con un todo gráfico. En el siguiente período, de la **fonetización**, comienzan a prestar atención a la relación entre escritura y aspectos sonoros del lenguaje y buscan criterios que les permitan segmentar un enunciado oral en partes escritas, a buscar segmentos menores a la palabra para representarla por escrito. La primera segmentación corresponde al **período silábico** en que hacen corresponder una letra a cada sílaba oral, las letras elegidas en un principio no se corresponden con el valor sonoro convencional de las mismas, luego comienzan a reconocer las vocales y de a poco las consonantes. A veces identifican un sonido, pero no conocen la letra correspondiente o al revés, conocen letras por su forma o su nombre, pero no su valor sonoro. A las escrituras silábicas les siguen las **escrituras silábico- alfabéticas**, en que comienzan a representar la sílaba como un conjunto de partes, en una misma escritura representan algunas sílabas con una sola letra y otras, producto de un análisis intrasilábico, con dos letras. Este proceso deriva en el **período alfabético** en que logran hacer correspondencias sistemáticas entre fonemas y grafemas. Kaufman (2015) denomina **escrituras cuasi-alfabéticas**, a aquellas en que los niños regularizan el patrón consonante-vocal para las sílabas y no incorporan aún las sílabas con patrones diferentes de combinación y cantidad de consonantes y vocales. Una vez que logran escrituras alfabéticas queda un largo camino por recorrer donde deben reconstruir los aspectos ortográficos no alfabéticos de nuestro sistema de escritura: ortografía, puntuación, segmentación léxica.

Conocer los procesos y conceptualizaciones que acerca de la escritura van construyendo los niños permite tender puentes que efectivamente acerquen la enseñanza al aprendizaje.

La hipótesis didáctica esencial es la siguiente: para evitar el fracaso escolar, para lograr que todos los niños lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita, es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje, es imprescindible que las situaciones didácticas se planteen de tal modo que los niños tengan oportunidad de poner en juego sus propios modos de producir conocimiento y que las intervenciones de enseñanza establezcan un diálogo con las conceptualizaciones infantiles en lugar de ignorarlas o divorciarse de ellas (Kaufman y Lerner, 2015: 26).

Entendemos entonces que nuestro objeto de enseñanza en el campo de la alfabetización son las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad y nuestro sujeto de aprendizaje, un niño que construye conocimiento, siempre en relación con sus propias ideas, en interacción permanente con los objetos y con otros, pares y adultos.

2.4. Reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura

Presentar la lectura y la escritura en el marco de sus usos sociales es central para que todos los niños se alfabeticen en los sentidos que venimos describiendo, y parece haber cada vez más acuerdos en ese sentido. La pregunta que sigue generando controversias es, ¿cómo se promueve el aprendizaje de las unidades menores que componen nuestro sistema? Para responder este cuestionamiento, Castedo (2017) refiere a dos corrientes que toman como referencia las teorías de Conciencia Fonológica y Aprendizaje Estadístico y proponen la **enseñanza directa de las unidades menores**, y las teorías del campo psicogenético que promueven una **enseñanza contextualizada y reflexiva de las unidades menores**.

En realidad, no se trata de que unas posturas atienden al trabajo con unidades menores y otras no lo hagan, sino que unas proponen una serie de ejercicios tales como actividades de conciencia fonológica, de habilidades motoras para el trazado de letras, de escritura convencional y copia de palabras, etc. y otras, la perspectiva constructivista, proponen prácticas dirigidas y sistemáticas de lectura y escritura con intervenciones del docente igualmente sistemáticas que intentan conducir a una reflexión sobre las múltiples relaciones entre lengua oral y lengua escrita (en todos los niveles en que esto sucede, no sólo en las relaciones fonemas grafemas) (Castedo y Torres, 2012: 28/29).

Es aquí donde deben entrar de manera sostenida y planificada los llamados espacios de reflexión sobre el sistema de escritura que implican, como sostiene Vernon (2004), desde reconocer que las letras “dicen algo”, discutir qué letras usar, cuándo y cómo se

corresponden o no con los sonidos, hasta identificar las marcas gráficas, puntuación, espacios entre palabras, etc.

Ferreiro sostiene que los niños aprenden la lengua en contextos de comunicación, pero para comprender la escritura deben poder considerarla como un objeto en sí, y descubrir algunas de sus propiedades específicas, que no resultan evidentes en los actos de comunicación.

Gran parte de esa reflexión tiene que ver con las posibilidades de segmentación del habla, descubrir que lo que decimos es analizable en partes, y que esas partes pueden ser comparadas entre sí, ordenadas y reordenadas, clasificadas como semejantes o diferentes. Esa reflexión involucra distintos niveles de análisis: algunos consisten en segmentaciones que conservan el significado (grupos nominales o verbales, palabras plenas) y otros consisten en segmentaciones donde el significado desaparece (sílabas, fonemas) (Ferreiro, 2004:1,2).

Vernon y Ferreiro (1999), Vernon (1997, 2004 y 2008), Alvarado (1998), Alvarado y Fernandez (2015), Zamudio (2008), Quinteros (1997), en respuesta a las teorías que sostienen que esa relación entre sonido y grafía debe ser enseñada como pre requisito para acceder a la lectura y luego a la escritura, han demostrado *“que las posibilidades que tienen los niños para trabajar al nivel del fonema están estrechamente vinculadas con su nivel de adquisición de la escritura y que este trabajo se facilita enormemente cuando tienen algún referente escrito al cual recurrir”* (Vernon, 2004:27). Estas investigaciones llevaron a establecer condiciones a las intervenciones de enseñanza, en especial a sostener que la reflexión acerca de las relaciones entre sonidos y escritura debe hacerse con el propósito de avanzar en el dominio de la escritura no así de la lectura... *“ya que cuando se está dando énfasis a lo fonológico, el lector no atiende a lo semántico; por lo tanto, la anticipación, predicción e inferencia de significado se congelan. Al hacer énfasis en lo fonológico no se están favoreciendo los procesos de comprensión, sino los de relación de sonidos”* (Vernon, 2008:28).

2.5. Propuesta didáctica desde una perspectiva constructivista

La producción didáctica dentro del enfoque constructivista progresivamente fue dando lugar a una descripción cada vez más detallada de posibles prácticas de enseñanza, a la vez que generó una serie de conceptos didácticos: los propósitos que se persiguen, los tipos de situaciones que se despliegan para lograrlos y los tipos de intervenciones que el maestro desarrolla para ayudar a los niños a avanzar, así como de las condiciones que se resguardan para hacer posible la enseñanza. (Castedo y Torres, 2012: 22)

Gran parte de esta producción se encuentra plasmada en los materiales producidos por: Lerner, Castedo, Kaufman, Torres, Cuter, Hoz y Kuperman para el Postítulo

“Alfabetización en la Unidad Pedagógica”, que se dictó a través de 11 Universidades públicas, a docentes, directivos y supervisores de 16 provincias del país, entre 2015 y 2017.

Retomamos de dichos materiales, las características centrales de una propuesta didáctica de perspectiva constructivista:

- El aprendizaje no es lineal ni acumulativo, sino que se aprende por aproximaciones sucesivas al objeto, por lo tanto, es esencial revisar el **tiempo didáctico**. Es necesario dar la posibilidad a los niños de inscribirse en la duración, es decir, de aproximarse al saber en diferentes momentos y de diversas formas, de volver sobre lo que ya se ha hecho y anticipar lo que vendrá, de comprometerse con el desarrollo de un proyecto propio de aprendizaje. Y esto implica romper con una organización escolar que fragmenta los saberes y los tiempos de enseñanza.
- **La enseñanza se planifica de manera que contemple diversos criterios de organización:** diversidad, continuidad, progresión, simultaneidad y articulación son organizadores de los tiempos de la enseñanza.
- **Se aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo**, es necesario generar desde un comienzo situaciones que pongan a los niños en posición de lectores y escritores. No hay un primer momento para aprender las letras y sus sonidos y un segundo momento en que se lee y escribe con sentido. Desde el primer día de clases se presentan las prácticas sociales, se enseña y reflexiona sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura.
- El enfoque propone **cuatro situaciones didácticas fundamentales** que permiten conocer el objeto en toda su complejidad y a la vez priorizar diversos acercamientos. El **maestro lee para los niños y los niños dictan al maestro**, son situaciones que ponen en primer plano el acercamiento al lenguaje escrito, los introduce en el mundo de la literatura, promueve espacios de intercambios entre lectores que comparten interpretaciones de las obras leídas, les enseña a planificar la escritura, componer textos, y volver a ellos para revisar y mejorar sus producciones. En cambio, cuando el maestro **propone a los niños leer y escribir por sí mismos**, está priorizando el aprendizaje del sistema de escritura, ofreciendo oportunidades para reflexionar, dónde dice, cómo dice o qué dice cuando se trata de leer y a decidir cuántas letras, cuáles y en qué orden son necesarias para escribir palabras o enunciados, esto es a reflexionar sobre las unidades menores que componen nuestro sistema alfabético de escritura (Castedo, 2010).
- Los contenidos de enseñanza son abordados a través de diferentes **modalidades de organización**. Se proponen diversos modos de organizar la planificación, que

garanticen los criterios de enseñanza, y que permitan reorganizar los tiempos didácticos. Estas son:

- **Secuencias de lectura y/o escritura**, se trata de secuencias de actividades organizadas en torno a un contenido o eje temático, que se sostienen a lo largo de un período de tiempo, ni muy corto, ni indefinido, y promueven un acercamiento progresivo y sistemático a los contenidos.
- **Proyectos de interpretación y producción de textos**, que se caracterizan por estar orientados hacia la elaboración de un producto que tendrá un destinatario, razón por la cual la lectura y la escritura cobran un sentido particular para los alumnos. La planificación es compartida entre docente y alumnos y se conjugan aquí los propósitos didácticos del docente con propósitos comunicativos que pueden asumir los alumnos.
- **Secuencias de situaciones de reflexión y sistematización sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito**, donde se pone el foco en contenidos gráficos, ortográficos, gramaticales u otros, en que se promueve una reflexión metalingüística necesaria para que los aprendices puedan tomar conciencia de las reglas que rigen nuestro sistema de escritura y avanzar en su proceso de construcción.
- **Actividades habituales** que se reiteran en forma sistemática y previsible con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar. Pueden incluir situaciones de lectura y/o escritura.
- **Actividades ocasionales**, que no forman parte de proyectos o secuencias, pero son tomadas como ocasiones en que vale la pena leer y/o escribir con un fin determinado y producto de una necesidad o interés que el docente recoge en un determinado momento.
- Las situaciones planteadas en las diversas modalidades organizativas cumplen un doble propósito. Desde la perspectiva del alumno, tienen un **propósito comunicativo**, se enmarcan dentro de prácticas sociales, que le dan un sentido, que movilizan el deseo de aprender. Desde la perspectiva del docente, cumplen un **propósito didáctico**, promover el avance de los niños en la adquisición del sistema de escritura y del lenguaje escrito.
- Los contenidos a enseñar y las modalidades de organización se articulan asimismo en torno a los diferentes **ámbitos en que la lectura y la escritura se presentan en las prácticas sociales**, entonces se propone a los niños leer y escribir en torno al **ámbito de la vida cotidiana**, se trata de las escrituras que promueven la organización de nuestra vida: uso de agendas, listados para guardar memoria, notas,

mensajes, etc. Se lee y escribe en torno al **ámbito literario**, con el firme propósito de formar comunidades de lectores que se apropian del acervo cultural, la literatura clásica y contemporánea. Y se lee y escribe en **ámbitos de estudio**, para aprender los contenidos priorizados de las diferentes áreas disciplinares.

- Durante el proceso de alfabetización inicial, cobran especial relevancia la creación de un **ambiente alfabetizador** y la entrada al mundo letrado a través de situaciones de lectura y escritura en torno al **nombre propio** y los nombres. Un ambiente alfabetizador ofrece a los niños los diferentes soportes en que pueden encontrar la escritura: libros, enciclopedias, agendas, calendarios, carteles con listados de los nombres y de diferentes temáticas, el abecedario. El ambiente presenta la escritura en toda su complejidad tal como se encuentra en los diferentes ámbitos de uso y a su vez provee de un repertorio de palabras seguras a disposición para que los niños puedan explorar y, con la intervención del docente, comenzar a reflexionar sobre el sistema de escritura. Se promueve el análisis de partes de palabras que sirven para escribir nuevas palabras, la comparación entre palabras que empiezan y terminan igual, la construcción de criterios para encontrar dónde dice una palabra o frase en un listado o cuadro. Se trata de posibilitar el análisis de las relaciones entre oralidad y escritura.
- Por último, el campo de la didáctica específica ha estudiado y analizado las **intervenciones docentes** que acompañan los procesos de lectura y escritura de los niños por sí mismos. El enfoque se basa en un saber muy profundo acerca de los conocimientos de los niños para a partir de allí desarrollar una serie de intervenciones que dialoguen con esos saberes, que propongan desafíos y promuevan avances. El docente planifica algunas intervenciones comunes para todo el grupo como: generar climas propicios para que todos se animen a leer y escribir como saben, sin miedo a equivocarse, incentivar el uso del ambiente alfabetizador como fuente de información segura, la revisión de las escrituras y el intercambio entre pares. A su vez dispone de un repertorio de intervenciones para niños que se encuentran en diferentes momentos del proceso constructivo.

2.6. Miradas sobre el fracaso escolar

Ya establecidos los marcos conceptuales, teóricos y didácticos que permiten entender o reconocer las diferentes prácticas que encontramos en las aulas, podemos profundizar en los sujetos en que centraremos este trabajo, niños que por diversos motivos no han logrado alfabetizarse en los primeros años de la escolaridad primaria.

Ferreiro (1994) y Terigi (2015) plantean que el dispositivo escolar porta desde sus inicios un mandato homogeneizador: todos los niños deben aprender lo mismo, en el mismo lapso de tiempo y a todos se les ofrece el mismo tratamiento educativo como manera de asegurar la igualdad de oportunidades, independientemente de sus diferencias iniciales. Con este fin la escuela se ha organizado en torno a los principios de gradualidad, homogeneidad, simultaneidad y presencialidad. El aprendizaje monocrónico está en el centro del conocimiento didáctico desarrollado y transmitido en los centros de formación docente. Se sostiene en la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizaje a todos los que integran un grupo clase y sostenerla a lo largo del tiempo de modo tal que al final de un proceso de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas.

Pero, a pesar de todos los esfuerzos por homogeneizar, las diferencias siempre existieron. Diferencias en los puntos de partida y en el vínculo con la cultura escrita con que ingresan los niños a la escuela, diferencias en el rendimiento escolar, diferencias en la manera de “ser alumno” y de transitar la escolaridad.

Una primera respuesta de la escuela a estas diferencias fue **responsabilizar a los sujetos** por su incapacidad o dificultad para aprender. La causa de esas diferencias inevitables se ubicó en algo interior al niño mismo, que portaba un déficit o patología.

Ante la masividad del fracaso -porcentajes altísimos de niños que repetían primer grado- estudios sociológicos de la década del 70 comenzaron hablar de una **patología social** y a ubicar las causas de este fracaso en el entorno social de los niños: pobreza, condiciones de vida de alta vulnerabilidad, entornos familiares que no estaban en condiciones de acompañar la escolaridad de los niños como la escuela espera. Desde esta perspectiva, la escuela luchaba por eliminar las diferencias, pero no se sentía responsable por ellas. Desde la institución educativa el discurso estaba centrado en la imposibilidad de compensar esos déficits sociales, familiares o individuales.

Ferreiro (1993, 2001), Lerner (2007) y Terigi (2007, 2009, 2010, 2015) sostienen que, si la escuela va a efectivamente asumir el compromiso de enseñar a todos, reconociendo que la diversidad y las diferencias representan la generalidad de las aulas, entonces son los aspectos organizacionales de la escuela los que deben ser revisados. Históricamente, las respuestas del sistema a esas diferencias consideradas ya sea como patologías individuales o como resultado de un entorno social deficitario han sido:

- **la repitencia** –volver a hacer lo mismo las veces que sean necesarias hasta que el sujeto aprenda y pueda promocionar al grado siguiente,

- **el pasaje automático** de un grado a otro aún si no se han producido aprendizajes significativos, muchas veces llamado “promoción social”,
- o bien la **derivación** de los niños “con problemas” a **circuitos alternativos**, escuelas o grados de recuperación, educación especial.

Terigi (2015) propone analizar el fracaso escolar en términos de una relación, la que se establece entre los sujetos y las condiciones en que se da su escolarización. Nos interesa especialmente a los fines de este trabajo, revisar aquellas condiciones que desde la escuela podemos movilizar, entendiendo que la mejora de los aprendizajes depende de lo que suceda con la enseñanza. Es la escuela la que debe revisar los límites que sus dispositivos le imponen para dar respuesta a la diversidad, en lugar de convertirlos en problemas que los alumnos portan. Esto se ve claramente en relación a los tiempos, sabemos que los ritmos de aprendizaje de los niños son diferentes, que las posibilidades de “estar” en la escuela de muchos niños son diferentes, pero seguimos proponiendo a todos los niños de una misma edad, que aprendan los mismos contenidos en un mismo periodo de tiempo.

Se trata entonces de instalar una idea educativa diferente de la correspondencia edad/ grado/ ciclo lectivo, de reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, de sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no necesariamente tienen que ser los mismos para todos, y de superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento. (Terigi 2015:16).

Para finalizar, queremos sumar otras lecturas acerca de las dificultades que el tránsito por la escuela representa para muchos niños. Un aporte desde el campo de la sociología, es el de Charlot (1997, 2005) quien estudia el fracaso escolar y sostiene que “el fracaso escolar no existe”, no es una categoría en sí, sino que en todo caso lo que encontramos son sujetos que no han logrado los resultados esperados como consecuencia de su paso por el sistema educativo. Lo que sí existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que terminan mal. Y propone la categoría “relación con el saber”, como una relación con uno mismo, con los otros y con el mundo que nos construye como sujetos. Sostiene entonces que no aprender no significa necesariamente no poder hacerlo, sino que puede tener que ver con no querer aprender o bien no estar en condiciones de querer aprender aquello que la escuela espera que se aprenda en determinado momento y de cierta manera. Los motivos por los que un alumno incorpora los saberes que la escuela le ofrece son muy variados (por curiosidad, para aprobar el curso, para sentirse exitoso, para lograr la aprobación de los adultos, etc.) y afirma, “pero tal vez no quiera vincularse con un saber para cuya

posesión no puede construir ningún sentido... porque la relación con el saber es una relación identitaria” (Zavala A. en Charlot B. 1997:14).

Respecto de la dificultad para construir sentido a aquello que la escuela ofrece, Kessler (2007) denomina escolaridades de “baja intensidad”, a aquellas caracterizadas por el “desenganche” de las actividades escolares. Refiere a niños que continúan inscritos en la escuela, que asisten con mayor o menor frecuencia, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni hacen las tareas, no llevan los útiles y no parecen importarles mucho las consecuencias de no hacerlo. *“Al decir “baja intensidad” no estamos suponiendo una ausencia de tensión y conflicto; por el contrario, se trata de una relación muy compleja; en apariencia débil por lo poco que hacen y que parece importarles la escuela pero que, al mismo tiempo, es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta”* (Kessler 2007:291).

2.7. Alfabetización de niños grandes

Ya establecido el marco teórico de la alfabetización inicial, con sus diferentes miradas y debates, nos preguntamos por la especificidad de la alfabetización de niños más grandes, que llegan a tercer grado y a segundo ciclo sin haber logrado una lectura y escritura autónomas. Asumimos que la escuela debe hacerse cargo de enseñar a todos y que todos los niños pueden aprender y avanzar desde sus puntos de partida siempre que generemos las condiciones para que ello suceda. Nos posicionamos como programa que se propone reorganizar las trayectorias escolares y necesariamente esto implica poner en tensión algunos de los supuestos ya descritos respecto de la organización escolar.

Se abre aquí la pregunta ¿Es lo mismo alfabetizarse a los 9 o 10 años que a los 5 o 6? ¿Qué de lo ya transitado por la escuela ayuda u obtura las posibilidades de avanzar? ¿Qué aspectos de las relaciones establecidas con el saber es necesario tensionar para que niños que hasta ahora no han aprendido lo esperable puedan hacerlo? Tal como se afirma en el trabajo de Rossano (2020), antes mencionado, las entrevistas con maestros y asistentes técnicos que trabajan con alumnos grandes en proceso de alfabetización inicial, los describen como niños que parecen tenerle miedo a las letras, o a equivocarse, que únicamente copian, pero no se atreven a dejar marca propia, que no se animan a leer por sí mismos, o que quedan atrapados en intentos de descifrar que no conducen a ninguna construcción de sentido. Portan historias de fracaso, suelen definirse como incapacitados para aprender.

Estas apreciaciones van en la línea de lo que Kurlat (2008, 2012, 2015, 2018) ha relevado en relación con los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización. En sus investigaciones demuestra que jóvenes y adultos elaboran las mismas hipótesis que los niños al tratar de comprender el funcionamiento de nuestro sistema de escritura. Sus aportes son centrales a la hora de comprender la especificidad de la alfabetización tardía, tanto respecto del aprendizaje, como de los procesos de exclusión y fracaso que suelen portar quienes se acercan a las aulas de adultos. Desarrolla dos categorías, la **trenza de tres hebras** y el **culto a las letras**, como explicación. Dice Kurlat:

“Comenzamos a pensar los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras, un entretreído entre las ‘conceptualizaciones más genuinas’ acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales); las ‘marcas de exclusión’ que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular; y las ‘marcas de enseñanza’ que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales” (Kurlat, 2013: 56,57).

En su tesis doctoral se pregunta: ¿Cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? ¿Cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? A partir del seguimiento de un caso construye la categoría “laberinto de escritura”, para explicar las dificultades que se presentan a un adulto que desea aprender a leer y escribir, pero no logra poner en juego sus saberes. Sostiene que algunos rasgos de sus aprendizajes previos, así como un excesivo culto a las letras, pueden operar como barrera que impide al sujeto enfrentarse con el sistema de escritura y reflexionar acerca de su funcionamiento.

Si bien sus investigaciones no hacen foco en las aulas de la escuela primaria, entendemos que sus resultados pueden contribuir a pensar en intervenciones específicas para niños más grandes. Sabemos que compartimos una misma búsqueda, *“generar conocimiento sobre las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial, desde una epistemología constructivista” (Kurlat, Chichizola y Risso, 2018:106).*

3. Marcos regulatorios que permiten movilizar la organización escolar

Como venimos mencionando, el programa de Aceleración en su normativa de creación (2003) habilita otros agrupamientos diferentes al grado escolar, lo que dio lugar a la creación de grados o grupos que permiten cursar dos ciclos lectivos en uno, o bien promover que algunos niños promuevan y pasen al grado siguiente en diferentes momentos del año. En los últimos años, las líneas de política educativa a nivel nacional y jurisdiccional han avanzado en pos de producir regulaciones y promover modelos organizacionales y didácticos que rompan con un único formato de escolarización. En este sentido, podemos mencionar:

- La **Resolución 174/12** del Consejo Federal de Educación⁵, que ha dado un marco legal a la necesidad de flexibilizar algunos de los supuestos nodales de la organización escolar que ya hemos descrito. La Resolución establece que primer y segundo grado formarán una Unidad pedagógica, desplazando la acreditación a fines de segundo grado. También establece la posibilidad de producir **reagrupamientos diversos** y de incorporar a los niños lo más rápidamente posible al grado que les corresponde por su edad cronológica. Frente a la repitencia como único reagrupamiento posible, la Resolución 174/ CFE/ 2012 propone múltiples reagrupamientos en distintos momentos del ciclo lectivo y de la escolaridad, lo que puede permitir reconocer en los trayectos de aprendizaje de los alumnos distintos ritmos, con distintos grupos, para distintos contenidos.

La Resolución 174 nos habilita para dedicar más tiempo a la alfabetización de nuestros alumnos. Más tiempo para ayudar a los niños a avanzar en su aprendizaje, para que todos puedan leer y escribir por sí mismos, para que todos puedan ejercer prácticas sociales de lectura y escritura. Más tiempo para lograrlo con todos, aun con los que ingresan en condiciones no tan favorables y con aquellos que tienen que recuperar el tiempo de una escolaridad que alguna vez se interrumpió o se dificultó. Más tiempo para desplegar más situaciones y mejores intervenciones de los docentes para todos y cada uno de los niños. Más tiempo para que la escuela se organice y reorganice en función de los avances en el aprendizaje que los equipos escolares van percibiendo en sus niños. Para atender a la diversidad, nuestra escuela necesita diversificarse sin perder unidad (Terigi, 2015:32).

⁵ Resolución 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Consejo Federal de Educación. Ministerio de la Nación Argentina.

- Y en 2017 se firma la Resolución N° 1624/MEGC/17 de **Promoción acompañada** para la Ciudad de Buenos Aires, con el fin de hacer un seguimiento más minucioso de los aprendizajes de los alumnos y generar condiciones de enseñanza diversas para quienes lo necesiten,

...con el fin de intensificar la enseñanza de los niños/as que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s contenidos nodales del año cursado, quienes participarán de una propuesta específica de enseñanza en un trabajo de acompañamiento y refuerzo, el que será sostenido por los miembros del equipo docente y de conducción a lo largo del ciclo lectivo. Las escuelas deben encargarse del “Seguimiento de los aprendizajes de los alumnos/as, haciendo especial énfasis en los que presentan trayectorias escolares en riesgo (como ser alumnos/as con asistencia discontinua, ingreso tardío, repitencias previas reiteradas, escolaridad interrumpida, obstáculos diversos para apropiarse de contenidos o prácticas nodales, entre otros), mediante la implementación de grupos flexibles” (Resolución N° 1624/MEGC/17).

Algunos de los agrupamientos sugeridos son:

- Trabajo en equipos, dentro de cada grado. No se altera la organización del grupo clase, el mismo maestro sigue trabajando con su grupo de alumnos e interviene de manera adecuada a lo que saben y necesitan aprender los niños que participan en diferentes subgrupos. Contar con el apoyo de otro docente hace posible ayudar de manera más intensa y eficaz a todos los niños.
- Trabajo en equipos que reagrupan niños de grados paralelos. Los maestros de un mismo grado de la escuela se ponen de acuerdo para reagrupar a sus alumnos de una manera diferente de la habitual -por ejemplo, una o dos veces por semana durante un período acotado-, con el propósito de brindar una atención más específica a las necesidades de los subgrupos.
- Sesiones simultáneas de trabajo en distintos contenidos, desarrolladas por varias secciones y grados en algunos momentos del año.

Estos marcos regulatorios posibilitan el trabajo con diversas modalidades de agrupamientos y abren a la construcción de un saber didáctico pedagógico particular, que no se circunscriba, exclusivamente, a la producción didáctica vinculada a la organización graduada tradicional.

4. Resoluciones metodológicas

4.1. Formulación del problema

A partir de un interrogante inicial, ¿Cómo contribuir desde los dispositivos de intervención con que se cuenta en el Programa de Aceleración, con el proceso de alfabetización de niños grandes?, se desarrolló un formato de agrupamiento, que se suele llamar “Grupos de alfabetización”, o grupo “Viajeros” (tomando el nombre de materiales didácticos creados a tal fin). Estos grupos suelen encontrarse dos veces por semana, dos horas aproximadamente, a veces en el mismo turno en que los niños cursan su grado regular (3°, 4° o 5°) y otras en contraturno. Están a cargo de un maestro del Programa con el acompañamiento de un asistente técnico tanto dentro del aula como en los espacios de planificación⁶.

Desde la experiencia de intervención del Programa de Aceleración en las escuelas y del estudio del impacto de los grupos de alfabetización en niños y docentes, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las condiciones e intervenciones didácticas que pueden favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños que cursan el segundo ciclo de la escuela primaria sin haber logrado aún leer y escribir por sí mismos con autonomía?
- ¿Cuál sería la especificidad de los procesos de alfabetización con niños más grandes? ¿Qué aspectos subjetivos y de la relación que establecen con el saber y con el aprendizaje es necesario problematizar y considerar en el uso del tiempo didáctico?
- ¿Cómo multiplicar las oportunidades para que estos niños aprendan a leer y escribir de manera autónoma? ¿Cómo abordar la tensión entre los tiempos que cada sujeto particular necesita para desentrañar el funcionamiento del sistema de escritura y las condiciones de escolarización que suponen tiempos uniformes para todos?
- ¿Qué situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura son más potentes para promover avances en estos niños?

⁶ Para profundizar en los modos de funcionamiento de los grupos de alfabetización y las opciones didácticas en las distintas modalidades de trabajo, sugerimos la lectura del ya mencionado trabajo de Alejandra Rossano (2020).

4.2. Objetivos

Motivaron este trabajo cuatro objetivos:

- Poner a prueba en los grupos de alfabetización un dispositivo de intervención desarrollado por la Fundación Zorro Rojo, A.C. en México, y analizar los resultados de la recontextualización.
- Diseñar variaciones del dispositivo en relación a la adecuación al contexto lingüístico específico y al contexto institucional en el que se inserta esta propuesta.
- Documentar, describir y analizar la puesta en aula de la propuesta de alfabetización para niños grandes.
- Analizar qué situaciones e intervenciones específicas promueven avances significativos en niños que se están alfabetizando de manera tardía.

4.3. Diseño metodológico

4.3.1. Intercambios con la Fundación Zorro Rojo, A.C. Acuerdos y adecuaciones.

Tomamos contacto con la fundación a través de la Profesora Mónica Alvarado, en el marco de un Seminario de la presente Especialización. Se trata de una asociación civil con sede en México dedicada a alfabetizar a niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad. En su página de internet se presenta así:

Fundación Zorro Rojo se crea como un espacio dedicado a la alfabetización de niños y niñas en condiciones de marginación que se encuentran rezagados respecto a su grupo de edad y grado escolar, esto con el fin de contribuir a cerrar las brechas sociales, educativas y económicas.

Concebimos la alfabetización como un acto que requiere profesionalización y vocación. Trabajamos en la formación de alfabetizadores que conciben a la lectura y a la escritura desde una perspectiva amplia, que sean capaces de identificar las necesidades educativas de los niños y, a partir de ello, construyan secuencias didácticas que lleven a desarrollar competencias comunicativas.

Así mismo, realizamos talleres para atender a la población infantil no alfabetizada que presenta un rezago educativo con respecto a su grupo de edad y grado escolar. Formamos grupos de seguimiento con sesiones de trabajo de dos horas semanales donde fomentamos el esfuerzo, la responsabilidad y el trabajo colaborativo. Además, damos seguimiento sistemático al aprendizaje orientado a la investigación educativa.

<http://www.fundacionzorrorojo.org/index.html>

Los talleres se basan en una propuesta de intervención para alfabetización inicial diseñada por Alvarado, Vernon y Fernández, junto a Alejandra García-Aldeco y Valentina Zaráin directoras de la fundación. Iniciamos las conversaciones las directoras de la Fundación Zorro Rojo (en adelante ZR) y dedicamos un primer tiempo a intercambiar bibliografía y materiales, y al análisis del dispositivo que llevan adelante: “Talleres de alfabetización de ZR”.

Discutimos acerca de los propósitos y características de las intervenciones que ellas desarrollan desde la fundación en México, y establecimos acuerdos acerca de cómo llevaríamos adelante la propuesta en el marco de nuestros grupos de alfabetización.

A pesar de tratarse de dos organizaciones diferentes, en un caso se trata de una fundación que tiene sedes propias a las que se acercan las familias y algunas intervenciones en escuelas y en el otro de un programa que depende del Ministerio de Educación que forma parte del sistema de educación pública; encontramos muchos puntos en común:

- Compartimos los mismos destinatarios de nuestras acciones, niños en situaciones de vulnerabilidad social y educativa, que no han logrado completar el proceso de alfabetización en los tiempos previstos por la institución escolar.
- Entendemos la alfabetización como el ingreso a la cultura escrita o letrada y no únicamente como el aprendizaje de las primeras letras. Y favorecemos la creación de comunidades de aprendizaje, entendiendo que se aprende en el intercambio con pares y adultos.
- Partimos de un marco teórico constructivista y consideramos condiciones didácticas similares, damos mucha importancia a la construcción de un ambiente alfabetizador, al trabajo en torno al nombre propio y a contar con palabras seguras – en ZR las llaman palabras referentes- que brindan información para la lectura y la escritura. Promovemos cuatro situaciones didácticas en el desarrollo de las clases (lectura por parte del docente y de los niños por sí mismos, escritura por dictado al docente y escritura por sí mismos), y sostenemos que se aprende a leer y escribir a partir del trabajo en simultáneo con el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Dedicamos tiempo didáctico a presentar la lectura y escritura como prácticas sociales, con fines comunicativos claros. Asimismo, estudiamos qué intervenciones docentes son más fértiles para enseñar a los niños a desentrañar las características del sistema de escritura.

A partir del análisis conjunto de ambos dispositivos (talleres de alfabetización en ZR y grupos de alfabetización en Aceleración) realizamos algunos acuerdos y ajustes para planificar nuestro dispositivo didáctico.

En ZR trabajan con grupos de niños en espacios propios, tienen 5 sedes en distintos lugares de México, y también llevan la propuesta a escuelas públicas cuando son convocadas. En cada caso tienen un docente a cargo y voluntarios, si bien pueden tener una sesión con hasta 20 niños, siempre cuentan con un adulto cada 4-6 niños. El trabajo de la fundación se desarrolla en sesiones semanales de una hora, por un periodo de 3 meses aproximadamente con cada grupo. En su mayoría atienden niños de 7 y 8 años que cursan segundo grado y en menor medida niños de 9 a 12 años que cursan entre tercer y sexto grado de primaria.

La selección de niños y el armado de los grupos se realiza en función de una primera entrevista con la familia, o con los docentes. Cuando la intervención se hace en la escuela, se indaga acerca de la escolaridad del niño y si la derivación es por parte de la familia, se indagan aspectos relativos a cómo está conformado el grupo familiar, grado de escolarización alcanzado por los miembros y relación que tienen con la lectura y la escritura en su vida cotidiana.

Toman un pretest, adaptado del “Instrumento diagnóstico para niños pre alfabéticos” elaborado por la Dra. Mónica Alvarado, con el fin de evidenciar las construcciones que ha realizado cada niño sobre el funcionamiento del sistema de escritura, conocer qué sabe y poder planificar y ajustar las intervenciones a seguir.

Instrumento diagnóstico:

- **Pedido de escritura del nombre propio.** Se solicita que el niño lo escriba y luego explique su escritura.

- **Dictado de una serie de palabras y una pequeña frase:** MARIPOSA-GUSANO-
VENADO-PERICO-TORO-SOL-
EL GATO BEBE LECHE

El entrevistador registra lo que el niño dice y hace durante la toma y además le solicita que justifique su escritura, que interprete cada letra o pseudo-letra que haya plasmado y trate de interpretarla de acuerdo con lo dictado. El propósito central es conocer el nivel de conceptualización acerca de la escritura.

- **Reconocimiento de letras fuera de contexto.** Se presentan al niño letras sueltas para que trate de reconocerlas. La consigna es: *¿sabes cuál es esta?*, El entrevistador registra

qué repertorio de letras conocidas tiene y cómo las nombra. Se busca aquí relacionar información que tienen sobre las letras con repertorio de letras que utilizan al escribir.⁷

Promediando los 3 meses vuelven a realizar la misma toma y la repiten al finalizar el proceso. Esto va acompañado de un informe de avance y otro final que comparten con las familias.

4.3.1.1. Descripción del dispositivo ZR

Cada clase o sesión tiene una hora de duración y contempla cuatro momentos de 15 minutos cada uno. Estos momentos se diferencian por las estrategias de intervención y por el tipo de situación didáctica y el contenido privilegiado en cada uno de ellos. Asimismo, cada una de las situaciones tiene prevista una progresión para promover avances en los niños como lectores y escritores cada vez más autónomos.

Nos parece importante resaltar el valor que otorgan al establecimiento de rutinas de trabajo y al tiempo didáctico destinado a cada una de ellas. Al respecto sostienen:

La rutina es una excelente estrategia didáctica para motivar, plantear objetivos comunes y optimizar el tiempo escolar con el grupo. Cuando los estudiantes pueden anticipar las actividades a realizar durante la jornada escolar, mejora su desempeño. Las rutinas son una oportunidad para el personal docente y para las niñas y niños de desarrollar autonomía y compartir metas. La regularidad libera a las personas de la ansiedad e incertidumbre. Dentro de sus beneficios se encuentra la promoción de un espacio seguro y ordenado que permite centrar la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y aprovechar el tiempo. Cuando el niño o la niña encuentran una continuidad y persistencia, se genera en ellos un estado de confianza. Todas las actividades deben tener un propósito de aprendizaje claro, tanto para el docente como para los estudiantes. En la medida en que las actividades son significativas, los estudiantes se involucran y dan su mejor esfuerzo. Toda rutina escolar debe ser equilibrada y contemplar transiciones entre actividades de alta demanda cognitiva. (García-Aldeco y Uribe 2020: 65-66).⁸

⁷ Para más información acerca de este instrumento y la interpretación de las respuestas de los niños ver Alvarado M. (versión 2020) "Instrumento diagnóstico para niños pre alfabéticos". Universidad Autónoma de Querétaro. México.

⁸ Las negritas son nuestras.

Detallamos a continuación la organización de situaciones al interior de cada momento, así como los primeros acuerdos establecidos para su implementación en los grupos de alfabetización.

Momento 1 (en adelante M1)

Bienvenida. Promoción de un ambiente alfabetizador

Este primer momento tiene dos propósitos centrales: socializar la rutina de trabajo que dará estructura a la clase y realizar actividades que permitan ampliar los referentes escritos que tienen los niños.

Se centra en situaciones de lectura y escritura referidas al ámbito de las escrituras cotidianas y se enmarca en lo que llamamos situaciones habituales de lectura y escritura. Pretende construir con los alumnos un repertorio de palabras seguras, compartidas, que funcionen como referentes para leer y escribir otras más adelante. Se arma el ambiente alfabetizador con un abecedario ilustrado- letra inicial e imagen de cada palabra-, una tabla con los colores y sus nombres, el calendario mensual, la lista de asistencia del grupo y carteles con los nombres de los niños.

Todos los encuentros comienzan compartiendo con los niños la **rutina del día**. La docente escribe en el pizarrón lo que van a hacer y comparte con ellos la lectura de la planificación. A medida que estos breves textos se vuelven anticipables porque ya los transitaban varias veces, la docente escribe y pide a los niños que intenten leer lo que dice allí.

En los primeros encuentros ocupa un lugar central el trabajo con el **nombre propio**, reconocimiento del nombre de cada uno y de los nombres de los compañeros, pasar lista de diferentes maneras, de manera colectiva las primeras clases y en forma individual más adelante. Construyen **listados de palabras** que comienzan con la letra inicial de los nombres de cada uno. En este caso los alumnos dictan al docente palabras que creen comienzan con la letra correspondiente, el maestro las escribe en el pizarrón y entre todos verifican si son correctas y corresponde incluirlas en el cartel. El propósito es que amplíen el repertorio gráfico de letras conocidas y además que comiencen a identificar las letras iniciales de las palabras.

El **calendario** también ocupa un lugar central, cada clase identifican allí el día y mes correspondiente y escriben la fecha en sus hojas.

En este primer momento además de las actividades de rutina, se suele jugar a una variante del juego del **ahorcado**. La docente elige el nombre de un miembro del grupo y escribe tantas rayitas, es decir marcas gráficas, como letras componen la palabra a completar. En este caso la actividad está centrada en ampliar el repertorio de letras conocidas y reconocer todas las letras que componen un nombre.

Decidimos llevar adelante en nuestros grupos este M1 tal cual lo desarrollan en ZR. Propusimos una variación, que el abecedario tuviera imagen, letra inicial y la palabra escrita. Pensamos que de esta manera además de brindar información sobre la letra inicial de las palabras, podría funcionar también como un banco de datos de palabras seguras a las que recurrir para buscar información para la escritura. Acordamos dedicar un tiempo a armar este abecedario con cada grupo en las primeras clases.

Momento 2 (en adelante M2)

Leer y escribir para pensar sobre el sistema de escritura

Es un tiempo dedicado a la reflexión sobre el sistema de escritura,

...se promueve la reflexión individual y se destina tiempo para proveer de pistas útiles que permitan a los aprendices leer o escribir. Adicionalmente, se busca enriquecer la información de la que disponen niñas y niños para que hagan comparaciones gráficas e infieran la lógica alfabética que rige el sistema de escritura” (García-Aldeco y Uribe, 2020: 60).

Estas propuestas se enmarcan en una modalidad de organización que denominan actividades periféricas.

“Las actividades que se derivan del trabajo por proyectos no son las únicas, existen actividades auxiliares o periféricas que tiene la intención de centrar la atención del niño en algo específico sin tener que llegar a un producto final o con un propósito comunicativo en sí. En la alfabetización inicial, este tipo de actividades suelen centrar la atención en un aspecto del sistema de escritura. Por ejemplo, en identificar las partes de una palabra, como la letra inicial o final” (Dueñas, 2017:34).

Las actividades siguen un criterio de progresión en relación con el nivel de conceptualización que transita cada niño, por lo que en este momento es posible diversificar las consignas para cada estudiante o subgrupo. En ZR las organizan y fundamentan de la siguiente manera:

Propuestas de escritura

La actividad consiste en proponer a los niños completar la escritura de palabras. Se les da una hoja con imágenes y las palabras incompletas, con rayitas para escribir las letras faltantes:

Escritura de letra final en una palabra

Las actividades de escritura de letras finales consisten en promover que el niño diga despacio en voz alta la palabra que quiere escribir y reconozca con qué letra finaliza. Las letras finales son las letras más fáciles de identificar fonéticamente, además en español es poca la variabilidad de letras finales de palabra: A, O, E, S, L, N principalmente, por lo cual, las letras finales son las primeras letras que los niños empiezan a reconocer.

Escritura de letra inicial en una palabra

Una vez que los niños comienzan a identificar las letras finales trabajan con el reconocimiento de letras iniciales.

Escritura de letra inicial y final en una palabra

Las actividades que pertenecen a este nivel tienen la demanda de identificar ambas letras, la letra inicial y la letra final.

Escritura de letras intermedias en una palabra

Se solicita aquí al niño poder identificar las letras intermedias que componen una palabra. Es una actividad de mayor complejidad ya que requiere que los niños comiencen hacer recortes silábicos e intrasilábicos.

Escritura de una palabra con letras justas

Una vez que los niños comienzan identificar todas las letras que componen una palabra se comienza a trabajar con la demanda de identificar cada una. Un apoyo es dar la cantidad de rayitas por letras para que sepan cuántas lleva cada palabra. Una vez que las niñas y niños avanzan en el proceso de alfabetización e identifican casi todas las letras que componen una palabra, el trabajo con letras justas resulta óptimo para analizar la composición intrasilábica de las palabras.

Propuestas de lectura

Se trabaja aquí con imágenes y palabras, o bien con listados de palabras solicitando identificar dónde dice una determinada palabra, o encontrar en un listado las palabras correspondientes a un determinado campo semántico.

En un comienzo el trabajo con reconocimiento de nombre propio es prioritario, pues es el referente más importante que los niños adquieren. A la par de la adquisición de este referente existen diferentes consignas posibles: la primera, es unir la palabra con la imagen a través una línea, la segunda posibilidad es recortar la palabra y asociarla con la imagen. Y el tercer tipo de actividad consiste en elegir entre varias opciones la palabra correspondiente a la imagen

Progresión en las actividades:

Lectura de palabras completas con diferentes grafías para al inicio y al final

Lectura de palabras completas con la misma letra inicial

Se solicita al niño que identifique una palabra entre palabras con la misma letra inicial para promover que ponga su atención en la letra final y en caso que tenga las mismas letras al final, que logre fijarse en las letras intermedias.

Lectura de palabras completas entre una lista de palabras con inicios diferentes e iguales.

También se proponen situaciones lúdicas de lectura: sopa de letras, juegos de memoria con tarjetas y **colorear leyendo**. Esta última consiste en dibujos para colorear donde cada figura o partes de las figuras tienen escrito el nombre del color con el que deben pintar. El propósito de esta actividad es que los aprendices desarrollen habilidades que les permitan identificar los nombres de los colores por escrito, primero mediante el cotejo con el modelo y después sin necesidad del referente.

Las propuestas para este momento fueron las que más intercambio suscitaron con las referentes de ZR. En nuestra experiencia, en los grupos de alfabetización siempre que proponemos escritura de palabras, lo hacemos en el contexto de: escrituras cotidianas, literarias o vinculadas a un tema de estudio, y en el marco de algún proyecto, secuencia o actividad habitual. Y siempre intentamos que las palabras, si se trata de un listado, pertenezcan a un mismo campo semántico con el fin de dotar a esas escrituras de mayor sentido. Asimismo, el completamiento de palabras no es una propuesta que solemos hacer con niños que presentan escrituras pre-silábicas o silábicas, sí proponemos hacerlo en etapas más avanzadas cuando es necesario promover un análisis intrasilábico. En esos casos trabajamos con las letras móviles justas para componer una palabra o bien ante una palabra escrita de manera incompleta, intervenimos escribiendo reescribiendo la palabra, dejando espacios/rayitas donde faltan las letras.

Pensamos que podía ser un desafío interesante llevar adelante este tipo de situaciones, en relación con una de las preguntas que nos formulamos, ¿Qué situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura, en el marco de situaciones de lectura y escritura, son más potentes para promover avances en estos niños?

Decidimos entonces probar para este momento, una serie de actividades similares, pero eligiendo listados de palabras que pertenecieran a un mismo campo semántico y en lo posible estuvieran relacionadas con palabras de uso frecuente en alguno de los otros momentos de la clase.

Acordamos además que intentaríamos generar con los niños pequeñas conclusiones que surgieran del intercambio entre ellos o que nosotras quisiéramos focalizar, también en el contexto de nuestros interrogantes iniciales.

En el análisis de M2 haremos hincapié en el intercambio que fuimos manteniendo con las referentes de ZR, acerca del tipo de intervenciones docentes que pueden resultar más propicias para promover avances.

Momento 3 (en adelante M3)

Leer para comprender: lectura en voz alta

Este es un tiempo dedicado a introducir a los niños en la cultura escrita, a ofrecer contacto directo con los libros, proponen la lectura por parte del maestro y un intercambio entre lectores acerca de lo leído.

Se leen textos literarios, a veces es el docente quien elige el texto a compartir, otras veces se arma una mesa de libros para que los niños hojeen y seleccionen el o los libros a leer. Pueden armar una agenda de lectura a modo de itinerario de lecturas para los encuentros siguientes. Se leen novelas en capítulos y también textos informativos sobre una temática en particular.

Para este momento decidimos hacer algunos cambios. Dado que en la escuela en la que llevamos adelante la propuesta, el recorrido lector estaba garantizado en el grado común, optamos por priorizar situaciones de lectura por sí mismos, a partir del trabajo con textos versificados fácilmente memorizables. Consideramos que podía ser una oportunidad para hacer foco en el interjuego entre anticipación y verificación y en el ajuste entre lo que se sabe que dicen los textos y la cadena escrita. Y sobre todo animar a niños cuyos intentos de leer los dejan muy pegados al descifrado, en muchos casos por experiencias escolares previas, a sentirse más seguros para leer de corrido a partir de textos muy conocidos por ellos.

Momento 4 (en adelante M4)

Leer para hacer: interpretación y seguimiento de instructivos y recetas

Este último momento de cada clase se centra en la lectura y escritura de textos instructivos o recetas. En cada clase el docente lee un texto instructivo, se propone alguna situación de lectura o escritura en torno al listado de los materiales necesarios y se realiza el producto.

El propósito central es mostrar a los niños la funcionalidad de la escritura, se lee y escribe con un fin particular, saber cómo hacer algo. Se trata de textos que tienen una presentación gráfica muy clara y datos fácilmente identificables, organización que permite hacer inferencias sobre lo escrito aun cuando no se domine el principio alfabético.

Los textos instructivos presentan dos partes, generalmente distinguibles a partir de la espacialización (las listas de los elementos y el desarrollo del procedimiento) y la inclusión en la diagramación de marcas paratextuales tales como íconos, números, fotografías, dibujos, etc. Estas dos características favorecen las anticipaciones de los niños. (Grunfeld, 2014:5)

Este tipo de situaciones permiten trabajar en simultáneo con el sistema de escritura y con el lenguaje escrito, al reflexionar sobre una forma discursiva particular, que utiliza frases imperativas y un orden secuenciado en la descripción de los procedimientos. Es un tipo de texto muy presente en las prácticas usuales de lectura y escritura en la vida cotidiana, nos enfrentamos en diferentes momentos a leer o escribir recetas, instructivos para realizar alguna manualidad, para armar artefactos o muebles, además de las instrucciones específicas correspondientes a los diferentes ámbitos laborales.

En ZR proponen las siguientes situaciones de lectura y escritura en torno a la elaboración de instructivos:

Anticipar y plantear hipótesis por análisis de imágenes

Señalar los ingredientes. La docente los lee en desorden y deben encontrar dónde dice cada uno

Reconocer los ingredientes o materiales a partir de imágenes. Algunas veces, se entregan palabras recortadas para que los estudiantes las reconozcan y las peguen junto a la ilustración que les corresponde. Otras veces, los aprendices escriben las palabras.

Identificar los ingredientes a partir de la lectura del procedimiento

Acomodar el procedimiento

En esta actividad primero se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. Posteriormente, se entregan las instrucciones en desorden. Niños y niñas deberán leerlas por sí mismos o con ayuda del maestro para organizar el texto de manera coherente.

Completar instrucciones

En esta actividad primero se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. A continuación, se entrega un formato con las instrucciones incompletas. Los aprendices deben leer lo que está escrito y completar la información que falta.

Escribir un instructivo

En esta actividad niños y niñas pueden escribir, por sí mismos o por medio del docente, un instructivo o receta.

Decidimos sostener la modalidad de trabajo para este momento, con un cambio que acordamos, desdoblar cada propuesta en dos clases. Una primera dedicada a leer y escribir y otra a realizar el producto. De esta manera nos pareció que por un lado podía generar expectativa de una clase a la otra, para niños con más dificultades para sostener un compromiso con la tarea, dejar algo pendiente de una clase a la siguiente podría funcionar como un incentivo para apropiarse del espacio y anticipar la tarea a realizar. Y por otra parte como una manera de tener que volver sobre la lectura, reponer algo de lo leído en la clase anterior, esta vez para estar seguros de contar con los materiales necesarios o bien de cumplir con todos los pasos.

4.3.2. Población y muestra

El estudio se realizó en una escuela pública de Bajo Flores, CABA, que forma parte del Programa de Aceleración. La población que atiende está conformada en su mayoría por niños que viven en la Villa 1-11-14 y barrios aledaños. Gran parte del alumnado vive en condiciones de vulnerabilidad, familias con muy bajos ingresos, mucha inestabilidad, mudanzas y cambios en los grupos familiares. Varios padres y madres dicen ser analfabetos, muy pocos han completado el nivel secundario y lo mismo sucede con hermanos mayores. Por lo general comienzan el nivel medio, pero les cuesta mucho sostenerlo. La población de la escuela, respecto de su nacionalidad se divide por partes iguales entre argentinos- nacidos en el barrio, provenientes de Provincia de Buenos Aires y provincias del norte del país- e inmigrantes bolivianos y paraguayos. Esto implica que muchos niños son migrantes, ingresan a la escuela en diferentes momentos de su escolaridad, con trayectorias escolares muchas veces interrumpidas o marcadas por fracasos, múltiples mudanzas y deserciones. Para algunos niños su lengua materna es el guaraní, quechua o aymara. Para muchos niños la asistencia a clases es muy irregular, asisten promedio 2-3 veces por semana, o bien se ausentan por períodos prolongados.

Armamos dos grupos de alfabetización para conformar la muestra con la que trabajamos, uno que llamamos G3, compuesto por 4 niños de tercer grado y el otro, G4 compuesto por 6 niños de cuarto grado. En el apartado 4.3.4 se explicitan los criterios de selección de la muestra y su composición detallada.

4.3.3. Instrumentos de recolección de datos

- Entrevistas individuales

Se llevaron adelante entrevistas individuales con cada candidato a participar, con diversos propósitos: como es habitual en el marco del Programa, para relevar datos centrales de la trayectoria escolar, para ofrecer la propuesta y contar con el deseo de participación y además para conocer el nivel de conceptualización acerca de la escritura en que se encontraba cada participante. El protocolo de la entrevista fue definido en conjunto con la Fundación. A mitad del proceso y al final del trabajo se repitió la toma para indagar el nivel de escritura y registrar avances.

Se tomaron en total 14 entrevistas iniciales y 14 tomas de escritura iniciales. A mitad del proceso se hicieron 10 tomas de escritura y 2 entrevistas a niños que se sumaron. Al final del trabajo se hicieron 6 tomas de escritura. Debido a aspectos de organización institucional o ausentismo de algunos niños, no fue posible realizar las 3 tomas previstas a cada uno de ellos.

- Observación y registro de clases

Se realizaron registros en audio, fotográfico y/o video de diferentes momentos de las clases, así como tomas de notas de las decisiones que se fueron tomando durante las clases y de algunas intervenciones realizadas, para su posterior análisis.

Se registraron fragmentos de 54 clases en total, 24 de G3 y 30 de G4.

- Producciones de los alumnos

Se recolectaron las diferentes producciones de los alumnos como material documental que permita dar cuenta del proceso de cada uno de ellos. Las mismas se inscriben en los trabajos de clase y se reutilizan a propósito del análisis de los registros de clase.

4.3.4. Criterios de transcripción

Para mejorar el contexto y la comprensión de la información se diseñó la siguiente codificación para los registros clase y notas de la observadora:

- Transcripción de notas y registros de clase en recuadros con tipografía Arial 10
- Los nombres de los niños se presentarán con las dos letras iniciales
- M significa maestra y AT significa Asistente técnica
- La transcripción del habla en los registros de clase va después de dos puntos y en las notas en *itálica* y entre comillas.

- () Paréntesis para describir lo que no se dice verbalmente pero que ocurrió en el evento observado.
- // Se emplean diagonales para indicar que es transcripción fonética.
- < > Se emplean los signos mayor y menor para hacer referencia al nombre de la letra empleada.
- Se escribe en mayúsculas cuando se trata de la transcripción textual de las producciones infantiles, de la lectura en voz alta de las mismas y de la consigna de escritura por parte de la docente.

4.3.5. Armado de los grupos.

Decidimos en principio poner a prueba en dos grupos de Aceleración la propuesta de alfabetización, tal como acordamos con ZR, a lo largo de 3 meses, un total de 15 clases para luego ver cómo continuar.

En el marco de las acciones habituales desde el Programa mantuvimos intercambios con el equipo directivo y docentes de tercero y cuarto grado, para relevar qué estudiantes les preocupaban respecto de su proceso de alfabetización. Tomamos como criterios de selección, aquellos estudiantes que aún no hubieran logrado una lectura autónoma y una escritura convencional y que tuvieran dificultades para seguir el ritmo de las clases y producir escrituras por sí mismos. Priorizamos también a aquellos que tuvieran sobreedad.

Acordamos mantener una entrevista inicial con cada candidato y tomarles el pretest con pequeños ajustes.

ENTREVISTA

Nombre y apellido:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Datos de trayectoria escolar (dónde cursó su escolaridad hasta la fecha, repitencias, sobreedad)

Nos interesa aquí relevar qué datos conocen los niños y cuáles no, si saben cuándo es su cumpleaños, qué pueden reconstruir de su trayectoria escolar, en caso de haber repetido de grado, si conocen el motivo.

El propósito de esta entrevista es entablar una primera conversación, que nos permita ver si el niño/a identifica alguna dificultad para leer y escribir, y a qué lo atribuye.

En la entrevista les contamos el motivo por el cual los convocamos, “estamos armando un grupo para ayudar a chicas y chicos que necesitan ayuda para leer y escribir y tu maestra/o nos dijo que te podíamos invitar”.

Comunicamos a las familias la invitación a sus hijos a participar del espacio y mantuvimos entrevistas con los referentes familiares cuando lo consideramos necesario a lo largo del trabajo o bien si la familia lo solicitó.

PRETEST

- Pedido de escritura del nombre propio, y el apellido si lo sabe

- Dictado de una serie de palabras y una pequeña frase:

MARIPOSA –PALOMA-CONEJO –LOBO- SOL-TIGRE – PULPO-

EL GATO BEBE LECHE ⁹

- Reconocimiento de letras fuera de contexto

Acordamos repetir la toma dos veces a lo largo del proceso.

4.3.5.1. Conformación del grupo de tercer grado- G3

En el turno mañana entrevistamos y tomamos el pre test a siete niños y decidimos armar un grupo con cuatro de ellos: Dan, Len, Jo y Ra¹⁰¹¹.

Len es el único que tiene un año de sobreedad, repitió segundo grado. Su escolaridad está marcada por altos índices de ausentismo y esto se sostuvo a lo largo del presente año, por lo que solo pudimos trabajar con él en muy pocas oportunidades. Dan ingresó a la escuela en el mes de abril cuando se mudó con su familia al barrio. Jo y Ra pasaron a tercer grado bajo el régimen de Promoción Acompañada, esto implica que deben tener un seguimiento individualizado y la posibilidad de trabajar de manera focalizada hasta alcanzar los contenidos pendientes.

En el pre-test Dan, Jo y Len presentan escrituras entre pre- silábicas y silábicas, para escribir las palabras solicitadas alternan intentos de hacer corresponder una letra por cada sílaba, con escrituras de letras sin intentar correspondencia con aspectos sonoros.

⁹ Mantuvimos los mismos criterios de selección de palabras que en ZR, palabras de 4, 3 y 2 sílabas simples (consonante-vocal), la palabra LOBO que tuviera el mismo núcleo vocálico y la frase EL GATO BEBE LECHE. Agregamos dos palabras con sílabas complejas, TIGRE y PULPO, acordando que sólo las tomaríamos a niños que resolvieran de manera alfabética las primeras palabras.

¹⁰ Describiremos a continuación algunos datos de sus Trayectorias escolares, de la entrevista que les tomamos y el pre-test que nos permitió identificar cuál sería nuestro punto de partida con cada uno. En el Anexo se encuentra la información completa de cada uno de los niños con que trabajamos de ambos grupos.

¹¹ Por respeto a la identidad de los niños involucrados en este trabajo, no se expondrán sus nombres, sino que utilizaremos una sigla para nombrar a cada uno.

Reconocen muy pocas letras por su valor sonoro convencional. Ante el pedido de interpretación de sus escrituras, realizan una lectura global con algunos intentos de ajuste silábico. La escritura de Ra es silábico –alfabética. Tiene mayor control de lo que escribe, va diciendo las palabras a medida que grafica las letras. Ante el pedido de interpretación, puede reparar en un error y cambiar o agregar alguna letra. Los cuatro cuentan con muy pocas estrategias para abordar la lectura y realizar anticipaciones pertinentes. Saben escribir su nombre, solo uno de ellos lo escribe omitiendo una letra en la sílaba compleja, los demás lo hacen con todas las letras. Ninguno sabe escribir su apellido.

En la entrevista los cuatro reconocen tener dificultades para leer o escribir, dicen: *“no me acuerdo nada”, “después aprendí poco nomás”, “sé las letras y las sumas, pero no sé escribir bien”* y tienden a dar explicaciones que responsabilizan a otros, expresan que no los llevaban a la escuela, no les enseñaban o que la maestra escribía muy chiquito en el pizarrón. Cuesta rearmar con ellos sus trayectorias escolares, por momentos sus relatos son confusos.

4.3.5.2. Conformación del grupo de cuarto grado- G4

En el turno tarde entrevistamos a ocho niños y comenzamos el trabajo con seis, de dos secciones de cuarto grado: Ed, Ev, Ga, Ti, Ma y Ju.

A excepción de Ju, todos tienen un año de sobreedad, Ed volvió a cursar tercer grado cuando llegó de Bolivia, Ev y Ga habían repetido tercer y segundo grado respectivamente, Ti y Ma estaban iniciando cuarto grado por segunda vez.

El pretest mostró niveles diferentes, tres niños con escrituras cuasi alfabéticas, otros dos con escrituras entre silábico-alfabéticas y cuasi alfabéticas y Ga más alejada, con escritura silábica y muy pocas estrategias para abordar la lectura. En los seis casos sus docentes dicen que en clase no leen o escriben por sí mismos, que tienden a copiar a sus pares o atrasarse mucho con las tareas.

Todos en la entrevista reconocen tener dificultades para leer o escribir, atribuyen sus repitencias a ese motivo, al ausentismo o bien dicen no saber por qué repitieron. Expresan tener deseo de aprender, pero en general no logran, al menos en este primer encuentro, pensar qué podrían hacer ellos para lograr leer y escribir mejor. Se los ve muy abiertos al intercambio, a excepción de Ev y Ed que se muestran más tímidos. Ev tiene muchas dificultades en la dicción por lo que nos costó entenderla en este primer

encuentro y Ed aún no habla castellano de manera fluida, se expresa en voz muy baja, por lo que no logramos obtener mucha información esta primera vez.

En la segunda mitad del año sumamos a dos niños, Ne y Joi. La docente de Joi nos pidió incluirlo, ya que en el primer cuatrimestre había tenido pocas oportunidades de escribir por sí mismo por una fractura en su brazo. Hacia mediados de junio pudo ver que su nivel de escritura era silábico- alfabético, aún escribía con omisiones o inversiones de letras que le preocupaban. Ne entró a la escuela en el mes de agosto, tiene 3 años de sobreedad. En la entrevista dijo que no sabía leer y escribir y que había llegado a Argentina hacía un año y medio, pero no había concurrido a la escuela. En el pretest mostró un nivel de escritura silábica con valor sonoro convencional.

4.3.6. Duración del dispositivo

El primer momento planificado, se desarrolló entre mayo y julio, con un total de 13 clases con G3 y de 17 clases con G4. Ambos grupos fueron convocados a trabajar dos veces por semana durante dos horas cátedra, 80 minutos aproximadamente cada encuentro. La cantidad de clases desarrolladas tuvo que ver con las contingencias institucionales (días con suspensión de clases por falta de agua, o paros docentes, actos escolares, salida didáctica de algún grupo, entre otras).

Si bien, habíamos previsto trabajar con los grupos por 3 meses, decidimos sostener el trabajo hasta fin de año. Esto respondió a dos motivos: por un lado, quisimos dedicar un tiempo mayor a profundizar en el trabajo, ya que algunos niños no evidenciaban avances significativos. Por otra parte, en diálogo con sus docentes de grado a mitad de año, nos solicitaron sostener la intervención, considerando que era un espacio muy valorado para los chicos y que comenzaban a ver sobre todo cambios de posición en varios de ellos que redundaban positivamente en su tarea en el aula. Por lo tanto, en un segundo momento, entre agosto y noviembre, mantuvimos 11 clases con G3 y 13 clases con G4.

En G4 decidimos para la segunda etapa realizar algunos cambios. Tres de los niños que ya habían logrado una lectura y escritura muy cercanas a la convencionalidad, Ma, Ti y Ju, continuaron trabajando con una maestra del Programa en un dispositivo de apoyo a la tarea que realizaban en su grado. Y en el grupo de alfabetización continuamos con: Ga, Ed y Ev y sumamos como ya dijimos a Ne y Joi.

5. Análisis de la propuesta y de los datos

5.1. Punto de partida con los grupos

En un primer análisis de las entrevistas y pretests con los alumnos, corroboramos que en diferentes medidas todos reconocían tener dificultades para leer o escribir. Cuando les planteamos que sus docentes nos habían sugerido sumarlos al grupo de apoyo, se mostraron de acuerdo, ninguno dijo que no lo necesitaba. Ante la pregunta de por qué no habían aprendido a leer o escribir tienden a ver más claro que les cuesta leer por sobre escribir: Jo dice que necesita ayuda para leer; Ra, Ev y Ed dicen que leen un poquito; Ga que quisiera leer libros, pero no sabe leer; Ju cuenta que se lleva libros de la biblioteca, pero los deja en la mochila porque no puede leerlos; Ma expresa que sabe leer, pero no muy rápido porque aún confunde palabras.

Por lo general los que intentan explicar los motivos de sus dificultades las ponen en el afuera: *“Porque mi hermana no me enseña a leer y no me llevaba a la escuela”, “La seño llenaba todo el pizarrón y la letra era muy chiquita y no la podía leer”, o “La maestra era mala”.*

Asimismo, sus respuestas dan cuenta de trayectorias escolares marcadas por:

- Interrupciones: Ne perdió casi dos años y Ed un año respectivamente cuando llegaron de Bolivia.
- Repitencias: de los 13 chicos que formaron parte de los grupos, 7 repitieron algún grado, y otros 2 pasaron a tercer grado bajo el régimen de promoción acompañada, es decir que aún no habían terminado de adquirir los contenidos necesarios para pasar de grado.
- Inasistencias reiteradas: Ne cuenta que faltaba mucho a la escuela en Bolivia, y nos refieren los maestros de: Len, Ev y Ra que tienen historia de un ausentismo de entre 50 y 60% a clases en años anteriores.

Podemos pensar, a través de sus dichos y los de sus docentes que, como sostiene Kessler (2007), han establecido vínculos de baja intensidad con la escuela, un estar pero sin involucrarse, dicen no saber por qué repitieron, tienden a responsabilizar a otros de sus dificultades. Si bien expresan que quieren aprender, les cuesta ver qué deberían o podrían hacer ellos para que esto suceda.

Compartimos dos fragmentos de registro de las entrevistas donde Ma y Len reconocen tener dificultades para leer o escribir, pero no se animan a pedir ayuda. Una

característica común en estos niños es que tratan de evitar sentirse expuestos o quedar en evidencia ante el grupo, o bien tienen miedo al “castigo”.

AT¹²: Contame vos, qué aprendiste ya de leer y de escribir y qué te parece que te falta aprender.
Ma: Leer ya sé leer, pero tan rápido no. Algunas palabras me equivoco.
AT: O sea que tendríamos que ayudarte a leer más rápido
AT: Decime y escribir, ¿Cómo estás escribiendo?
Ma: Bien, pero no sé escribir en cursiva
M: ¿Y del pizarrón la lees la cursiva?
Ma: No, no sé leer la cursiva
AT: ¿En qué escribe el profe en el pizarrón?
Ma: En cursiva a veces
AT: ¿Y vos cómo hacés entonces?
Ma: Escribo así nomás
(Se ríe)
AT: ¿Y después no sabés lo que dice?
Ma: No
AT: ¿Y le decís al profe o no le decís nada?
Ma: No

Asimismo, Len dice no preguntar cuando no entiende

AT: ¿Y repetiste algún grado?
Len: Sí, segundo
AT: ¿Y te acordás por qué repetiste segundo?
Len: No, porque aquella seño, yo no podía hacer solo todo el pizarrón. La seño, la otra ponía todo el pizarrón lleno.
AT: ¡Ah!
Len: Encima su letra era muy chiquitita, no podía ver.
AT: ¿Y vos le decís eso a la seño?
(Niega con la cabeza)
Len: Porque me podía mandar a dirección

También hablan de las expectativas de los adultos puestos en ellos, y que no logran satisfacer: Dan dice: *“mi mamá me pega para que aprenda a leer”*; Ju: *“No, mi papá me dice que lea, pero (...) Mmmm mucho no puedo le digo y tenés que leer, así me dice, y apenas puedo leer”*.

Tuvimos muy en cuenta estas respuestas a la hora de establecer con cada grupo un “contrato de trabajo”. Nos propusimos en las primeras clases dedicar un tiempo a compartir con el grupo los motivos por los que nos encontraríamos a trabajar, hablar de las dificultades comunes y sobre todo establecer que el objetivo era generar un

¹² AT es Asistente técnico y M es Maestra

compromiso y un clima de trabajo que les permitiera a ellos aprender, animarse a preguntar, mostrar lo que sabían y lo que no, y a nosotras enseñarles a leer y escribir.

En varias clases volvimos sobre la pregunta ¿Se acuerdan por qué estamos acá? Con el propósito de hacerlo explícito, de poner en palabras la dificultad y lo que haríamos para avanzar en su resolución. Dedicamos también espacios para destacar los logros, comparar sus puntos de partida y ver juntos sus progresos.

Nos propusimos que, para estos niños, este tiempo de trabajo constituyera una nueva oportunidad para reorganizar sus trayectorias escolares, un modo de sentirse recibidos por la escuela, de construir confianza en sí mismos y en los adultos que los acompañan (Torres, 2011).

A partir de los resultados del pretest, desde un comienzo establecimos algunas diferencias en la planificación entre G3 y G4, que detallaremos en el próximo apartado. Consideramos a G3 como un grupo de alfabetización inicial – 3 de los 4 niños producían escrituras entre pre-silábicas y silábicas y no podían resolver situaciones de lectura. Mientras que en G4 la mayoría de los niños producían escrituras cuasi – alfabéticas y si bien no leían de manera autónoma aún, podían considerar índices cualitativos en los textos para corroborar sus anticipaciones. Por lo general, sus intentos de lectura por sí mismos estaban muy centrados en el descifrado.

5.2. Desarrollo de las clases

A continuación, describiremos el recorrido que hicimos a lo largo del año, organizando el relato en torno a los cuatro momentos previstos para cada clase. Y al interior de cada momento analizaremos las actividades propuestas, veremos si resultaron potentes para promover un cambio de posición de los niños respecto de su propio aprendizaje y en qué sentidos en cada caso. Luego nos detendremos en algunas de las situaciones de lectura y escritura, para analizar especialmente las intervenciones docentes tendientes a promover la reflexión sobre el sistema de escritura y el análisis de las unidades menores al que hicimos referencia en el marco teórico. Varias de estas intervenciones fueron analizadas en conjunto con ZR, lo cual dio lugar a probar algunas variantes en las maneras de intervenir.

5.2.1. Momento 1. Bienvenida. Promoción de un ambiente alfabetizador

Para este primer momento de cada clase contemplamos tres tipos de situaciones.

1. Actividades habituales. Todas las clases comenzaron con dos situaciones que sostuvimos todo el año:

- Escritura y lectura por parte del docente de la **planificación diaria**, donde compartíamos con el grupo qué harían en cada momento de esa clase. Al finalizar cada actividad alguno de los niños pasaba a tildarla. De esta manera al finalizar cada encuentro todos podían ver lo que se había logrado realizar y lo que quedaba pendiente.
- **Pasar lista.** Las primeras dos clases registramos la asistencia en forma colectiva. A partir de la tercera clase, cada niño armó su propio registro de asistencia, copiando los nombres de sus compañeros y en cada clase tomaban su ficha y registraban presentes y ausentes.

2. Situaciones en torno al ambiente alfabetizador. Dedicamos tiempo a armar los diferentes carteles que formarían parte del ambiente alfabetizador. Incluimos tanto para G3 como para G4:

- Un **abecedario ilustrado.** Lo armamos de manera móvil, letras, imágenes y palabras se podían poner y sacar. Dedicamos las primeras 3 clases a armarlo, con diferentes situaciones:
 - Comenzamos colocando todas las letras sobre la mesa, les preguntamos, cuáles conocían, en qué nombres estaban, si sabían su orden en el abecedario. Algunos conocían todas las letras por su nombre o en relación con alguna palabra (“la <C> , o bien la de CASA”), otros no lograban reconocer aún las letras tal como se había observado en el pretest. Los que ya sabían el orden del abecedario lo iban recitando y entre todos lo armaron. Tuvimos en cuenta que nuestra intervención apunta a niños que ya tienen varios años de escolarización, en cuyas aulas y cuadernos siempre hay abecedarios, pero aun así muchos de ellos todavía no reconocen o pueden nombrar todas las letras. Nos pareció importante, como dice Quinteros (2004), dedicar un tiempo a hablar de las letras: cuántas son, en qué orden se presentan en el abecedario, cuáles conocen bien y cuáles confunden aún.
 - En la clase siguiente les dimos, en parejas, grupos de 3 imágenes para colocar en el abecedario cada una junto a su letra inicial. Buscamos promover el análisis oral del inicio de cada palabra para decidir, entre 3 opciones, cuál es la letra inicial. El siguiente es un ejemplo del tipo de intercambios que se generaron en esta instancia.

- En las primeras clases de armado del abecedario con ellos, en G3 Jo puso la imagen de la JIRAFa en la <F>. Ra tenía que poner la FLOR y como la <F> estaba ocupada, intentaba colocarla en otras letras, pero no estaba convencido. La docente sacó la JIRAFa de la <F> y rápidamente Ra puso la FLOR junto a la inicial correcta.
- Jo quería poner la NUBE junto a la <U> pero no podía porque ya estaba la UVA. En este caso fue la misma situación didáctica la que los enfrentó al error. La docente retomó estas situaciones con todos, con intervenciones que promovieran la reflexión. En este caso, planteó: *“Jo pensaba que NUBE empezaba con <U>, pero la <U> ya tenía UVAS, entonces ¿con qué letra empezará NUBE?”*

- En la tercera clase le dimos a cada pareja, 3 imágenes y las 3 palabras escritas. Debían decidir dónde decía cada nombre y así completar el abecedario con letra inicial, imagen y nombre de esa imagen. En esta situación el problema de lectura planteado fue identificar cuál es cuál, las imágenes proveían el contexto gráfico y acotaban las posibilidades de reflexión y ellos debían resolver cuál era cada cartel.

Promediando el primer mes de clases preparamos el mismo abecedario en hojas individuales para que cada uno tuviera el suyo a mano y pudiera consultarlo cuando lo necesitara.

- **Rótulos móviles con sus nombres** y de las docentes.

Solo para G3 incluimos en clases siguientes:

- Un cartel con **un listado de colores, cada uno escrito sobre el color correspondiente** tal como utilizan en ZR, que funciona como un banco de datos, les permite, al igual que las imágenes del abecedario, contar con un repertorio de palabras seguras, a las que recurrir cuando necesitan tomar partes de una palabra para escribir otra, comparar inicios y finales, o ajustar la lectura entre lo que saben que dice y cómo está escrito. Este cartel lo presentamos ya armado.

- **Listados de palabras que comenzaran con la inicial de sus nombres.** Para confeccionar cada cartel los niños decían palabras y la docente las escribía en el pizarrón debajo del nombre elegido y entre todos comparaban para verificar su pertinencia. Este trabajo promueve que los niños presten atención a la relación entre los sonidos iniciales de la palabra oral y las primeras letras de la palabra escrita, pero a diferencia de las propuestas centradas en la conciencia fonológica, que hacen foco

únicamente en el ejercicio desde la oralidad, desde nuestro enfoque el trabajo sobre la oralidad siempre va acompañado de escritura, la anticipación es oral, pero la constatación es a través de la palabra escrita.

- **Carteles con los nombres de los miembros del grupo familiar** de cada niño. En primer lugar, armamos rótulos con los nombres de los integrantes de cada grupo familiar y realizamos algunas situaciones de lectura pidiendo que identificaran dónde decía un nombre determinado, o leyeran cuál es cuál entre varios. Después sí con cada uno armamos el cartel, nuevamente solicitando que encontrarán entre todos los nombres, el de su mamá, o los de los hermanos varones, por ejemplo. En clases sucesivas cada uno presentaba y leía su cartel a sus pares y promovimos que compararan, por ejemplo, nombres que comenzaban o terminaban igual.

Imágenes del ambiente alfabetizador y rutinas de inicio



Abecedario en proceso de armado



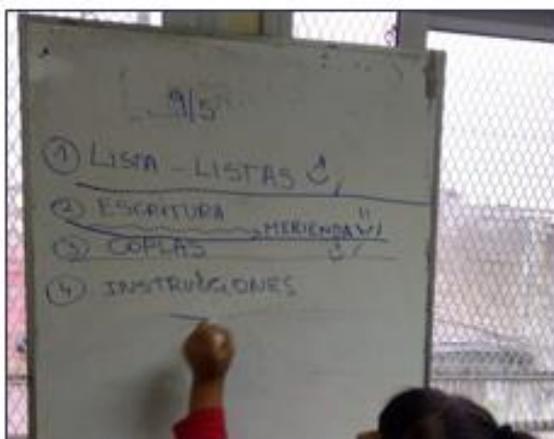
Colores



Listados de palabras que empiezan como...



Nombres de cada grupo familiar



Planificación diaria

ASISTENCIA AL GRUPO		MES DE ABRIL 2012				
NOMBRE		24	25	26	27	28
NE...		✓	✓	✓	✓	✓
LAE		✓	✓	✓	✓	✓
EVE		✓	✓	X	X	✓
JON		✓	✓	✓	✓	✓
EDS		✓	✓	✓	✓	✓
ALE		✓	✓	X	X	X
NE...		✓	✓	X	X	X

Planilla de asistencia

Solo para G4 incluimos desde un comienzo **listados de palabras en torno a 3 ejes temáticos:** colores, frutas y animales marinos. En este caso no incluimos las imágenes, solo las palabras escritas. Elegimos estos tres campos semánticos porque al interior de cada listado podíamos



encontrar palabras diferentes en extensión, inicios y finales y palabras con inicios y finales iguales o grupos vocálicos iguales que nos permitieran promover situaciones de lectura y escritura con diferentes niveles de complejidad. Para armar estos listados también propusimos situaciones previas de lectura. En parejas recibían 3 palabras, la docente las leía para ellos en voz alta y sin respetar el orden de presentación y debían decidir dónde decía cada nombre y en qué listado colocarlo. Esto se pensó con diferentes niveles de dificultad para distintas parejas. Algunas recibían palabras con inicios, finales y extensiones diferentes, otras palabras con la misma letra inicial o palabras que compartieran la misma letra inicial y final. A los más avanzados les dimos varias palabras para pedirles que las leyeran y decidieran a qué cartel pertenecían.

3. Juegos. Sostuvimos en varias clases la variante del juego del **ahorcado**, en que la docente o un niño elige una palabra para que los demás adivinen. Para ello escribe tantas rayitas como letras tiene la palabra y va ubicando las letras correspondientes a medida que los jugadores las van diciendo. El primer objetivo para G3 fue que comenzaran a manejar un repertorio de letras conocidas, que las buscaran en el abecedario y encontraran maneras de nombrarlas. En G4 el repertorio de palabras era el de los 3 listados recientemente mencionados.

Consideramos que este primer momento de bienvenida cumplió con el propósito de construir un grupo, una comunidad de aprendizaje con una tarea en común.

La lectura compartida de la planificación diaria se constituyó en un momento que el grupo exigía, cada vez que llegaban al aula, esperaban que escribiéramos el orden del día, comenzaron a poder anticipar lo que iban a realizar. En G3, Dan nos veía tomar el marcador y decía: *“Poné pasar lista”*. Se turnaban para pasar a colocar un visto al finalizar cada momento, y al concluir la clase se releía para ver si se había cumplido con lo planificado o había quedado algo pendiente. A la clase siguiente nos recordaban lo que habíamos quedado en hacer: *“Seño, hoy tenemos que pintar las piedras”*, *“Hoy me toca a mí hacer el ahorcado”*, por ejemplo. Con el tiempo la lectura de esta planificación

fue compartida con los niños, a medida que lograban anticipar que harían en cada momento y, en algunas oportunidades, fueron ellos quienes se hicieron cargo de partes de esa escritura.

Iniciar cada encuentro con una rutina y un juego pasó a ser un ritual que los chicos nos exigían respetar, y debíamos justificar si decidíamos cambiar el orden o saltar un momento. Constatamos aquí, tal como sostienen García-Aldeco y Uribe (2020), la centralidad de compartir la planificación con los niños cuando nuestro propósito es que ellos comiencen a hacerse responsables de su propio aprendizaje y de los tiempos que es necesario dedicar.

Torres (2012) sostiene que:

Las rutinas son pequeñas acciones que se sostienen y reiteran en el tiempo. Sabemos que algunas situaciones rutinarias carecen de sentido; otras, en cambio, contribuyen a dar a los chicos un punto de apoyo, una mínima instancia de continuidad en medio de trayectorias vitales a menudo signadas por las interrupciones (Torres, 2012:16).

Por otra parte, la toma de asistencia los llevó a reconocerse como grupo, ya que no todos provenían de la misma sección. Aprendieron a leer los nombres de sus pares, comenzaron a preguntar por los ausentes, esto nos permitió tematizar la asistencia. El cuadro para pasar lista tenía diez casilleros de manera que al completar diez clases hacíamos un recuento de los presentes y ausentes de cada niño en ese periodo. Algunos como Ga o Ev se sorprendieron al ver la cantidad de inasistencias que habían tenido, comenzaron a hablar de los motivos y a dar cuenta de aquellas actividades que no habían podido hacer.

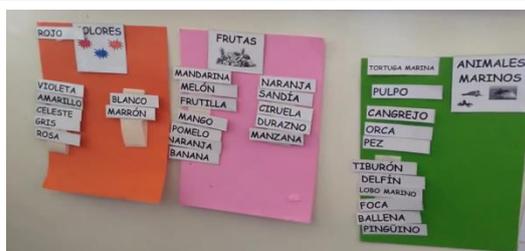
La rutina de llevar a los niños a la escuela, en algunos casos, ha dejado de ser un acontecimiento natural para las familias. Es por eso que el maestro necesita hacerse cargo de la asistencia, responsabilizarse de ella, no porque pueda asegurar que todos los niños asistan siempre, sino porque sabe y hace saber que es importante estar: el maestro enseña a estar presente (Torres, 2012:17).

Respecto de las **situaciones de lectura y escritura**, el uso frecuente del ambiente alfabetizador, a partir de sugerencias e intervenciones de las docentes, efectivamente llevó a que paulatinamente los alumnos recurrieran a los carteles de manera autónoma. En un comienzo, niños como Da o Ga que no contaban con un repertorio de palabras seguras, rápidamente recurrían buscar en el abecedario o los carteles si tenían que escribir o completar una palabra que se encontraba allí para copiarla. Y de a poco fuimos promoviendo su uso como fuente de información, donde ir a buscar partes de palabras

que sirven para escribir otras o palabras que empiezan o terminan como la que tienen que escribir.

En M1, pudimos proponer algunas **situaciones en torno al ambiente alfabetizador con consignas diversificadas**¹³, que representaran un desafío para las posibilidades de lectura de cada uno. Compartimos un ejemplo:

En G4 tomamos como referencia los listados de palabras en torno a 3 temáticas y propusimos:



- Ma, Ti y Ju recibieron palabras de los diferentes listados que debían leer y colocar en el cartel correspondiente. El problema para ellos era resolver qué decía en cada palabra, contaban como información para ayudarlos a ajustar sus anticipaciones que las palabras debían ser de uno de los 3 campos temáticos.

- A Ed y Ev unir los nombres de 5 frutas con sus respectivas imágenes. En este caso las imágenes proveen el contexto que informa qué dicen los rótulos. El problema que deben resolver a partir de la lectura es saber cuál es cuál, o dónde dice cada una de las frutas que buscan.

- La docente decidió profundizar la intervención con una alumna, Ga a quien le dio 3 palabras del listado de frutas para leer. Eligió 2 que tuvieran misma letra inicial y letra final diferente: MANZANA y MELÓN y 1 palabra con inicial y final distintas: FRUTILLA. Le informó que se trataba de frutas del listado y la consigna fue: ¿Qué dice en cada una?

Fragmento del registro

(Ga tiene el nombre de tres frutas en la mesa para leer. Toma MELÓN)

Ga: Este es... /MA/ (señala la <M>) /DA/ (señala LO). No (va marcando con su lápiz, vuelve al comienzo, tapa parte de la palabra, deja al descubierto ME) /MA/, la <M> con la <E >, /MA/

M: La <M> con la <E> es /ME/

Ga: /ME... NTA/?

M: ¿Si fuera MENTA con cuál tendría que terminar?

Ga: Con la A

M: Entonces no puede decir MENTA. Mirá te damos una ayuda.

(M le acerca del ABC la palabra PANTALÓN junto con la imagen).

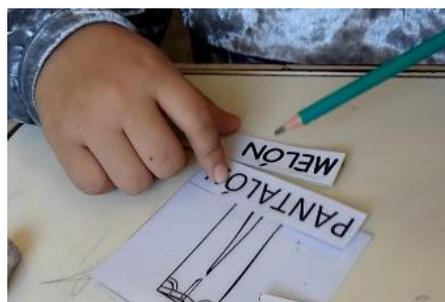
M: ¿Qué dice en esta que te di recién Ga?

Ga: /PANTALÓN/ (lee globalmente)

M: Y acá dijimos que decía /ME/ (le muestra el cartel de MELÓN) y termina... (coloca una palabra debajo de la otra)

(Ga compara barriendo con su lápiz)

M: ¿Te sirve esa ayuda que te doy?



¹³ Cuando hablamos de **consignas o situaciones diversificadas** nos referimos a situaciones en que el todo grupo clase trabaja en torno a un mismo contenido, en este caso la lectura por sí mismos de palabras de un campo semántico, pero reciben consignas diferentes, de modo que signifiquen un desafío real para cada subgrupo o estudiante. La graduación de la complejidad puede vincularse tanto con los materiales que se brindan para leer como con las consignas que se ofrecen.

Ga: Sí, dice MELÓN
M: ¡Muy bien!

En esta breve intervención se puede ver cómo Ga recurre a una modalidad de lectura que aprendió en la escuela, unir letras para asignarles un sonido, pero es una información que en general obtura sus posibilidades de leer. Incluso se confunde, dice la <M> con la <E>, /MA/. La docente ya sabe que ella intenta leer así, por eso se sienta con ella y le ofrece estrategias más eficientes para la lectura. En este caso le muestra cómo puede recurrir a parte de una palabra (sabe que dice PANTALÓN porque se apoya en la imagen) para leer otra que termina igual. También le está mostrando que esa combinación de letras /LON/ se lee igual en diferentes palabras.

Le ofrece una ayuda directa: “La <M> con la <E> es /ME/”, y otras indirectas, le pregunta con qué debería terminar si dijera MENTA para que tome la letra final como indicio para leer y luego le ofrece otra palabra que termine como MELÓN para ayudarla a leer.

El juego del ahorcado y las variaciones que establecimos nos permitió dar cuenta de avances en los niños. En G3 las primeras clases jugamos con sus nombres y luego con el listado de colores. La docente escribía las rayitas correspondientes al nombre de uno de ellos o de las docentes. Les llevó bastante tiempo comprender las estrategias del juego aun sabiendo, por ejemplo, que se trataba del nombre de uno de ellos. No relacionaban los carteles con sus nombres con la cantidad de rayitas para realizar anticipaciones.

En una clase, el nombre a completar era DANIEL y, aun cuando ya había 4 letras y decía ___ A N ___ E L en el pizarrón, seguían sugiriendo letras cualesquiera, sin establecer relación con el cartel de DANIEL. Al cabo de algunas clases, especialmente Ra y Jo comenzaron a mirar los carteles y cuando se trataba de un color, se los veía mirando el listado de colores y contando cantidad de letras para corresponder con las del pizarrón.

Pudimos constatar que sostener una misma propuesta a lo largo del tiempo, sumado a intervenciones docentes que lleven a reparar o anticipar en este caso qué podría decir, es central para que los niños puedan lograr avances, pasar de decir letras sueltas, a reparar que la palabra que buscan forma parte de un listado acotado y buscar en ese listado pistas para ajustar cada vez más la selección de letras que creen puede formar la palabra en cuestión.

En G4 en cambio, donde la mayoría de los chicos contaban con más elementos para anticipar qué podría decir en una palabra escrita, cuando jugamos al ahorcado tomando los 3 listados de palabras que tenían en el ambiente alfabetizador, desde un comienzo

se los podía ver comparando la extensión de la palabra a descubrir con las listas disponibles en el ambiente.

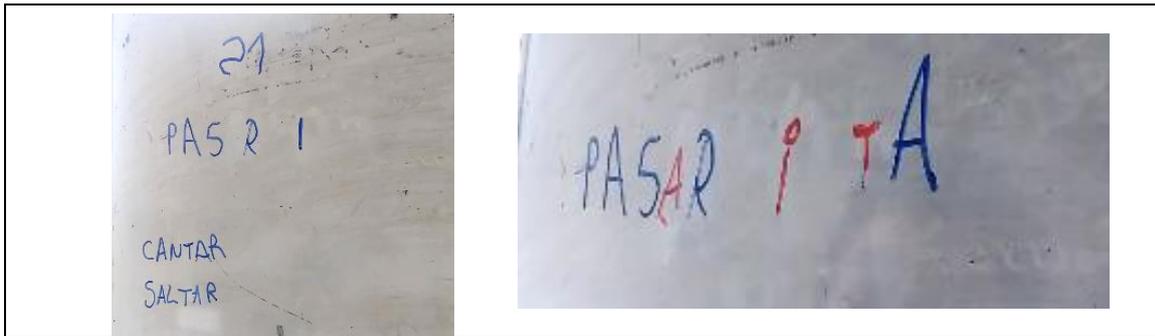
La palabra que debían adivinar era NARANJA. Dijeron la letra <A>, por lo que quedó en el pizarrón __ A __ A __ __ A. Ti mira las rayitas y menciona que BANANA, no puede ser porque sobra una rayita. Siguieron jugando hasta descubrir que decía NARANJA. Al finalizar la docente volvió a escribir la palabra como estaba al inicio del juego y puso en común con todos la estrategia de Ti.
M: Ti pensó cuando vio la palabra con varias <A> que podía decir BANANA, pero cuando iba a decir la , se dio cuenta que no, contanos Ti en qué te fijaste.
(Ti pasó al pizarrón y señaló las dos rayitas antes de la última <A>)
Ti: Porque acá sobra una para BANANA.

En este grupo si bien jugaban todos juntos, la consigna era que por turnos cada uno podía decir una letra, empezaron entonces a tratar de anticipar qué podía decir y le sugerían al jugador que tenía su turno para hablar que dijera letras que sabían podían estar en esa palabra. Esto favoreció el análisis compartido de las unidades menores, comenzaron a establecer relaciones entre la información que poseían, algunas letras y las rayitas en blanco, para anticipar qué letras serían pertinentes para completar la palabra.

En M1 se dieron algunas situaciones de **escritura por sí mismos**, en general en el pizarrón y de manera colaborativa.

En G3 como ya dijimos Dan siempre nos recordaba al comienzo de la clase que debíamos escribir PASAR LISTA, en nuestra planificación diaria. A principios de junio en una clase en que solo habían asistido Dan y Ra les propusimos ser ellos quienes escribieran la frase en el pizarrón. A medida que escribían la docente intervenía pidiendo que leyeran lo que iban escribiendo para ver si ya estaba listo.

Dan, que sostenía la hipótesis silábica, escribió PA y leyó PASAR (/PA/ en la <P> y /SAR/ en la <A>).
Ra agregó la <S> y quedó PAS.
La maestra les escribió y leyó con señalamiento, a modo de ayuda, otras palabras que terminaban igual que PASAR (CANTAR Y SALTAR) para que identificar el segmento AR. Ra escribió la <R> (quedó PAS R) y al pedido de leer si ya estaba lista vio que faltaba una <A> y la agregó en rojo (quedó PASAR).
Para LISTA, Dan escribió IA y leyó /LIS/ en la <I> y /TA/ en la <A> y luego Ra agregó la <T>. Finalmente quedó PASAR ITA, como se ve en las imágenes.



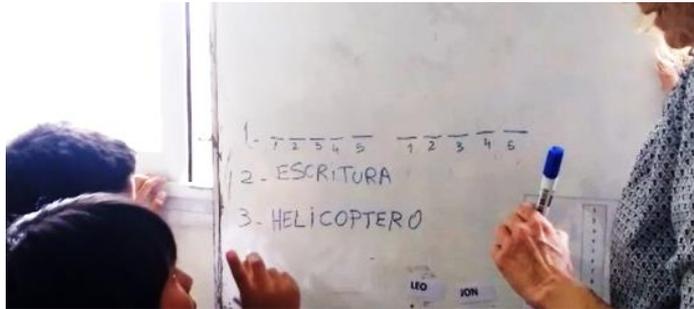
Intercambiamos con Alejandra de ZR y codirectora de este TFI acerca de esta situación, porque en especial nos preocupaba de nuestra intervención, discutir hasta dónde traccionar hacia la convencionalidad en sus escrituras. Se nos presentaba una tensión habitual respecto de los tiempos, cómo promover la reflexión y el avance, sin generar que se cansaran y perdieran el interés.

Analizamos juntas el video de nuestra intervención y acordamos probar en adelante algunas de las intervenciones que en ZR realizan con frecuencia:

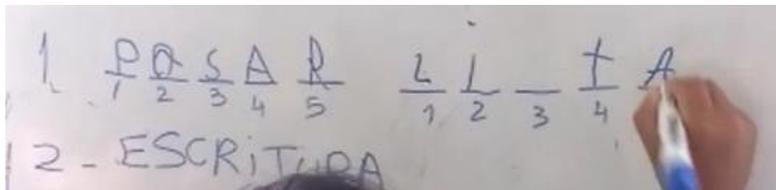
- No pedir que ellos lean su escritura porque van a leer lo que quisieron escribir, en cambio, leer nosotras tal como dice, por ejemplo: “Acá leo /ITA/, ¿qué queríamos poner?”
- Pedir a los niños que se autodicten más, que sean ellos quienes repitan lentamente la palabra para intentar reconocer las letras pertinentes según el sonido.
- Desde un comienzo decirles: “PASAR LISTA son dos palabras”, ofrecer una rayita por letra y numerarlas, de manera de orientar dónde colocar las letras que van reconociendo. *“Si el niño dice /PA PA/, la <A>, les diría, sí la <A> va en el lugar número 2, si luego dicen la /SA/ de SANDÍA, les diría, sí muy bien la <S> de SANDIA va en el número 3. Fijate ya dice /AS/ pero te falta, para /PASAR/ te falta la primera, ¿cuál sería?”*. En caso que no la reconozcan, les escriben otras palabras que comienzan con la sílaba PA.
- Cuando ya lograron completar varias letras con este tipo de ayudas, si están cansados, directamente la docente les muestra las letras que faltan para terminar y que la escritura quede completa.

A partir de este intercambio, en diferentes momentos de las clases, pusimos a prueba estas intervenciones. Retomamos dos veces más la propuesta de escribir PASAR LISTA y pudimos ver avances significativos en las producciones.

En septiembre propusimos a Jo y Dan la situación ofreciendo como base para la escritura, las rayitas numeradas, como se ve en las imágenes.



Resultó más ordenado, cuando Dan decía: /PA/, la <A>, le respondíamos que la <A> iba en el segundo lugar.



Cuando solo faltaba la <S> para LISTA, se dio el siguiente intercambio:

M: Falta una. Acá dice /LITA/, falta una acá en el medio (señala la rayita con el 3)

Dan: /TA TA/

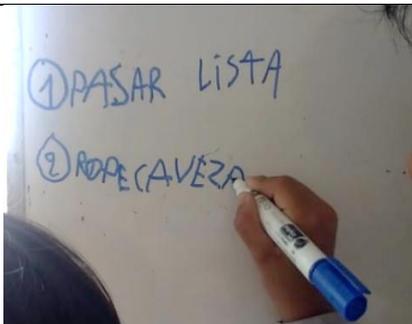
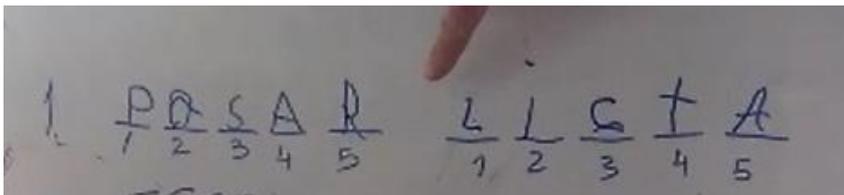
M: Díganla ustedes, LISTA

Jo: LISTA

M: ¿Cuál faltaba?

Jo: <S>

M: Dale, ponela



En el mes de noviembre, Ra y Jo pasan a escribir la planificación del día. Esta vez no les ofrecemos las rayitas.

Ra escribe PASA LITA y la docente le va leyendo cómo dice. Él sólo, agrega la letra faltante.

La docente le pregunta a Jo: ¿Qué letra agregó Ra para que diga LISTA?"

Jo: la <S>

Pensamos que este tipo de intervenciones puede ser fértil para movilizar a algunos niños que están muy instalados en una hipótesis, mostrar la cantidad de letras o palabras que tiene la frase que desean escribir y ayudar a organizar la información que ellos sí poseen para dejar a la vista lo que falta, parece ser un paso intermedio para luego volver a retirar ese apoyo, como se ve en los ejemplos.

Seguiremos analizando este tipo de intervenciones en los otros momentos de las clases.

5.2.2. Momento 2. Leer y escribir para pensar sobre el sistema de escritura

Para este segundo momento de las clases armamos un repertorio de propuestas que contemplara las progresiones sugeridas por ZR teniendo en cuenta los diferentes niveles de adquisición de la escritura que habíamos relevado en el pretest. Este momento permite armar recorridos para seguir los procesos y tiempos de aprendizaje de cada alumno. Es posible, al planificar cada clase, prever situaciones diversificadas, decidir qué proponer a cada uno en función de lo que se va evaluando respecto de su proceso y variar las modalidades de agrupamiento, proponer que trabajen de manera individual, en parejas o tríos. Para ello es central contar con un repertorio de actividades ya preparadas que contemplen los diferentes niveles tal como describimos el punto 4.3.1.1 en el desarrollo de M2.

Sostuvimos la decisión inicial de proponer lectura y escritura de palabras en torno a campos semánticos. Una vez que habíamos trabajado varios listados, también llevamos adelante algunas actividades en las que mezclamos palabras de los listados entre sí.

Situaciones de escritura desarrolladas a lo largo de las clases:

- Listados de palabras para completar letras: final, inicial o intermedias.
- Armado de palabras con letras móviles.
- En G4 situaciones para reflexionar sobre la escritura de sílabas complejas.¹⁴
- Crucigramas con imágenes o frases como referencia
- Escritura por sí mismos de palabras al dictado

¹⁴ A los materiales elaborados con Zorro Rojo, sumamos propuestas de los materiales:

- "Fichas de Promoción acompañada", Serie Sistema de Escritura y Reflexiones Ortográficas. Por Ministerio de Educación e Innovación GCBA.

<https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/promocion-acompanada-3er-gRado/8381/detalle/6965>

- "Pensar la escritura" Fichas estudiantes- En Chicos y chicas como yo- Material para el alumno. Prácticas del lenguaje. Versión preliminar. Prácticas del lenguaje. Educación Primaria. 2018.

Situaciones de lectura desarrolladas a lo largo de las clases:

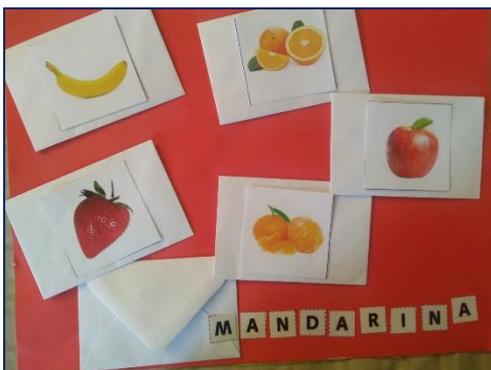
- Unir imágenes con sus nombres
- Encontrar el nombre de una imagen entre 3 opciones
- Encontrar dónde dice una palabra en un listado
- Sopa de letras con variaciones en las referencias: listado de palabras, imágenes, definiciones.
- Colorear leyendo, lectura de los colores que indican cómo pintar una imagen. Armamos una progresión para este tipo de actividades, que representara un desafío de lectura mayor, para algunos niños de G4.

Ejemplos de situaciones propuestas en M2

PLASTICOL__	
PINCE__	
MARCADO__	
TIJER__	
PIZARRÓ__	
PAPE__	

__AMISA	
__AMPERA	
__ANTALÓN	
__EDIAS	
__EMERA	

Escritura. Completamiento de letras finales o iniciales



Escritura. Componer la palabra con las letras



Lectura. Material para proponer diversas consignas de lectura

También dedicamos este momento, en algunas clases, a confeccionar con los niños carteles para el ambiente alfabetizador con el propósito de sistematizar algunos aspectos del sistema de escritura a los que dedicamos tiempo para reflexionar. Se trata de carteles con listados abiertos, a los que se vuelve para agregar palabras. Compartimos dos a modo de ejemplo:



En G3 vimos que les costaba mucho reconocer la letra final de algunas palabras, en particular confundían las letras <L>, <N> o <R> en su posición final. Armamos entonces un cartel con palabras que terminan con cada letra, y lo fuimos completando a lo largo de las clases. Lo mismo hicimos en G4 cuando se integraron Joi y Ne.

B__R	BR__	D__R	DR__	P__L	PL__
BARCO BORDAR	ABRIL BRAZO ABROJO	ANDAR MEDIR	DRACULA ADRIANA DRAGÓN	PULPO PALTA PALCO	PLUTÓN PLATA PLATO PLAZA PLAYA PLASTICOLA

También en G4, antes de mitad de año en que dividimos el grupo, armamos un cartel donde fuimos escribiendo las palabras con sílabas complejas que solían confundir. Dedicamos entonces tiempo a pensar, por ejemplo: qué palabras se escriben con la sílaba P__ L y cuáles con PL __ (el espacio representa una vocal).

Como primer logro de este momento, podemos decir que los niños se apropiaron rápidamente de la modalidad de trabajo, lo cual generó una autonomía respecto de la tarea que varios no habían logrado aún. Pasadas las primeras clases, en que comprendieron la dinámica de trabajo y el tipo de situaciones que debían resolver, pudimos ver que recibían la propuesta y comenzaban a trabajar cada vez con mayor autonomía. Esto permitía a la docente acercarse a cada niño o pareja mientras los demás trabajaban solos.

Como veníamos diciendo anteriormente, los niños con los que trabajamos, ya tienen una trayectoria en la escuela, marcada muchas veces por el fracaso, saben que no

saben lo mismo que los demás, les da vergüenza mostrar sus escrituras cuando no son convencionales aún. Algunos como Ed, Jo, Dan, Len, Ga, solo escribían con la presencia permanente de un adulto que los estimulara a dejar sus marcas en la hoja. Este tipo de propuestas más acotadas, donde debían escribir algunas letras y no toda la palabra, parecían generarles menos incertidumbre, y los animaron a escribir. Por ejemplo, recibían la hoja con las palabras para completar, decían en voz alta qué veían en cada imagen y podían escribir una letra para el inicio o el final de la palabra, sin depender del adulto para comenzar.

Fue central contar con una variedad de propuestas, y poder decidir cada clase cómo agrupar a los niños y qué proponer a cada subgrupo. También bajo este formato en cada clase algunos pueden completar una sola actividad y otros hacen dos o tres, de manera que todos están en tarea y siguiendo sus propios ritmos.

Tal como anticipamos en el apartado 4.3.1. gran parte de nuestros intercambios con las especialistas de ZR se centraron en las dificultades que se nos presentaban en estas propuestas y sobre todo en el análisis de nuestras intervenciones para promover avances en los niños. Analizaremos algunas de estas situaciones y cómo fuimos ajustando las intervenciones.

Una primera dificultad radicó en cómo intervenir con niños como Jo o Da, que comenzaban a establecer relaciones con la sonoridad, pero con un escaso repertorio conocido de letras para identificar la correcta. Asimismo, cuando hacían un análisis silábico de la palabra, les era muy difícil reconocer las consonantes iniciales o finales de una palabra.

Analizaremos algunas situaciones:

Escritura de letras iniciales/finales o intermedias de las palabras.

Ra y Dan de manera individual deben completar la primera letra de algunos colores.

En el siguiente fragmento de registro, Dan debe escribir la primera letra de NARANJA.

M: Acá tiene que decir NARANJA, ¿Con cuál empieza NARANJA?

Dan: Con <A>, la <A>

M: Ya está la <A> (señala la primer A de la palabra) Va otra antes de la <A>, /NNNARANJA/ (alarga el sonido inicial)

Dan: <A>

M: /NA, NA/

Dan: La de ANANÁ

M: La de ANANÁ va, pero no es la primera de ANANÁ. NARANJA empieza como... ¿Qué conocemos que empieza con /NA/?

(Silencio)

M: Una palabra que empiece con /NA/...

Da: /NA/, la de ÁRBOL

M: Ya está, mirá (le señala la <A> en __ARANJA) esta es la <A> de ÁRBOL

Ra: NABA

M: Dan, te la escribo acá (escribe NABA y la lee a medida que la escribe) Mirá acá dice NABA y acá tiene que decir NARANJA (señala nuevamente en la hoja en que debe completar).

(Dan señala con su dedo la <N> de NABA)

Dan: Esta

M: ¿Cuál es esta?
 Dan: Eeem, la <I>
 M: ¿Esta es la <I>?
 Dan: No, es la <A>
 M: ¿La <A>?
 Dan: La <U>
 M: Tampoco es la <U>, vos me estás diciendo todas las vocales. Esta es la <N>, la de NENE, la que está en DAN. Ponela, poné NARANJA.

En intercambio con Alejandra de ZR, nos sugiere dejar que Dan escriba la letra que él dice, leerle como queda la palabra -en este caso /AARANJA/- y preguntarle si eso debía escribir. No es la docente quien debe decir que no va la <A> porque ya está, es la escritura la que le tiene que decir que no. Si aun así no reconoce la letra que busca, entonces sí ofrecerle tomar como pistas los inicios de otras palabras. En este ejemplo en particular, cuando Dan no logra nombrar la <N> y en cambio nombra otras letras que conoce, Alejandra nos propone volver a los carteles, buscar palabras en los nombres y abecedario que tengan la <N> para mostrarle su uso en diferentes posiciones.

En otra clase, más avanzado el trabajo, nuevamente deben completar letras iniciales o finales. Vemos avances en sus resoluciones:

Dan tiene en su lista: NARANJA- MARRÓN- NEGRO- MELÓN- SANDÍA

Jo tiene: CAMISA- PANTALÓN- AZUL- TIJERA-PIZARRÓN- PINCEL

Cuando se trata de palabras que terminan con una vocal, ya lo resuelven sin problemas, ambos dicen la palabra en voz alta y reconocen la letra final.

Cuando se trata de palabras finalizadas en consonante continúan reconociendo la vocal de la sílaba final.

Dan: ¿Este qué color es? (señala el círculo pintado de marrón)

M: ¿De qué color está pintado acá?

Dan: ¿Marrón?

M: Sí, acá tiene que decir MARRÓN (señala la escritura a completar), leé lo que ya dice.

Dan: MA (hace con su dedo un arco que incluye la M y la A), RRO, MARRO

M: Sí, acá dice MARRO y tiene que decir MARRÓN

Dan: ¿La <O>?

M: A ver, ponela

(Dan escribe la O, queda MARROO)

M: Mirá, acá yo leo MARROO. ¿Qué queríamos que diga?

Dan: MARRÓN

M: Sí, acá dice MARROO y queremos que diga MARRÓNNNN (alarga el sonido final)

Dan: ¿Me falta una?

M: Sí, esta <O> (señala la que escribió Da) no va. Mira te voy a dar una pista. (Coloca en su mesa los carteles de DANIEL y JON) ¿MARRÓN termina como DANIEL o como JON?

Dan mira los carteles)

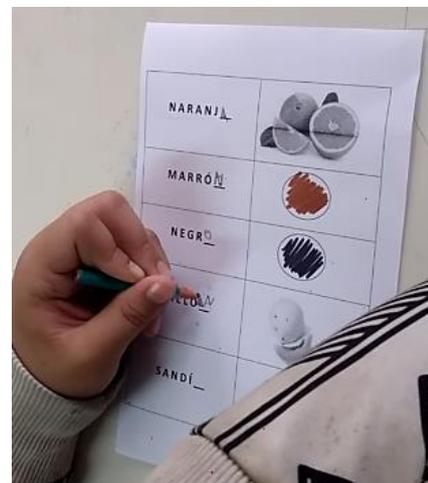
Dan: ¿Cómo JON?

M: ¿Cuál es la última de JON? Mostrame en el cartel

Dan: ¿La de NENE?

M: La de NENE, que se llama <N>. Sí esa es la última, poné MARRÓN (Dan escribe la <N> final, queda MARRÓN)

Jo tiene que escribir la letra final de PANTALÓN



Jo: PANTALOOOO, PANTANNNNN

Jo: <N>

M: ¿<N> cómo quién?

Jo: DANIEL

M: ¿Cómo DANIEL?

Jo: Eeeem, <N> como NUBE

(M coloca en su mesa los carteles de JON y DANIEL)

M: ¿Cuál termina con <N>?

(Jo señala su nombre)

M: Ah, <N> como JON, PANTALÓN termina igual que JON

(Jo completa PANTALÓN. Mira la siguiente)

Jo: AZUL

M: AZUL ¿cuál vas a poner?

Jo: <L>

M: Bien, ponela

(Sigue TIJER-- y escribe la A)

Jo: PIZARRÓNNNN, la ENE

M: ¿Cómo cuál termina?

Jo: Como JON (ya no tiene los dos carteles en su mesa, porque M los pasó a la mesa de Da)

Jo: PINCELLLL

M: ¿PINCEL, como cuál de las que tenés acá termina? ¿Como CAMISA, como PANTALÓN?

(Jo la interrumpe)

Jo: Como este (señala donde dice AZUL)

M: ¿Cómo AZUL? Dale.



En G4, Ga está completando finales de palabras. Escribió sola NARANJA Y MARRÓN. M se acerca, le pide que lea lo que ya escribió. Ga lee NARANJA donde dice NARANJA y MARRÓN, donde dice MARROO.

Ga: No, no.

M: ¿Por qué decís que no?

Ga: Porque ya está la <O>

M: Excelente, entonces decí vos MARRÓN.

Ga: /MARRONNN/ (alarga el sonido final), la <N>. Cambia la <O> final por una <N>.

(Sigue NEGR__ y coloca correctamente la <O> y luego MELÓ__).

Ga: MELÓN, la <L> (queda MELOL)

M: Yo acá leo /MELOL/. Si termina con <L> termina como GOL, MELOL

Ga: Entonces la <A>

M: A ver, probemos

(Ga escribe MELOA y lee MELON)

M: Yo acá leo /MELOA/. Queremos que diga MELON, fijate si termina como alguna de las que ya tenés en esta lista.

Ga: La <N>

M: A ver, decila vos para estar segura

Ga: MELON

M: ¿Termina igual que MARRÓN?

Ga: No, siii

M: A ver, decí las dos

Ga: MARRÓN, MELÓN, sí

M: Dale

En este caso podemos ver cómo Ga escribe la letra final que cree corresponde y ante el pedido de la maestra de releer su escritura, ve la doble letra O al final, entonces su

propia escritura le devuelve que algo está mal. Ella ya tiene muy establecida la hipótesis de variedad, sabe que no va a encontrar dos vocales iguales consecutivas en una misma palabra y esto la lleva a descartar su anticipación y seguir buscando.

Otra intervención que enfatizamos a partir del intercambio con ZR es pedir a los niños que digan lentamente la palabra que van a escribir para tratar de identificar las letras que buscan estableciendo la relación con su sonido. Estas intervenciones tendientes a que logren reconocer las letras por su valor sonoro convencional, siempre se producen en contextos de escritura, no son ejercicios orales como propondrían los enfoques centrados en adquirir la conciencia fonológica como pre requisito para la lectura. En este caso, se trata de analizar de manera reflexiva las relaciones entre oralidad y escritura porque es un análisis necesario para avanzar en la escritura.

Como sostiene Ferreriro (2004) es para comprender la escritura que se hace necesario descubrir segmentaciones que van más allá de la sílaba, no se trata de un análisis de las emisiones sonoras que precedan a la escritura, ni un pre requisito para la lectura, sino de una relación dialéctica en que *“un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura la cual, a su vez, provee un modelo de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial, y así siguiendo”* (Ferreiro, 2004:3).

En estos ejemplos pudimos comprobar que las intervenciones sugeridas fueron pertinentes. Permitir que escribieran la letra que pensaban y luego leerles cómo dice, promovió el análisis de las relaciones entre emisión oral y escritura. Solicitar que ellos dijeran la palabra que deseaban escribir, ayudó a afinar las segmentaciones. La docente ayuda a construir regularidades, a compartir un repertorio de palabras que terminan igual y a corroborarlo desde la emisión oral y desde la escritura en simultáneo.

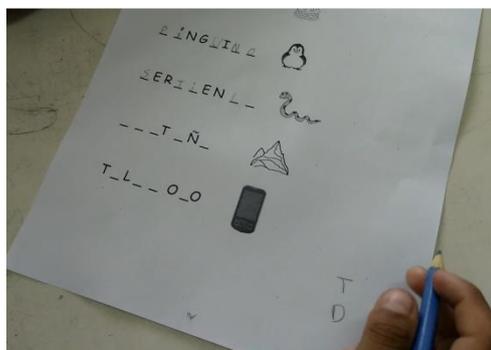
Es interesante observar cómo los estudiantes se van apropiando de las estrategias para resolver y comienzan a pedir ayudas o pistas a la manera de las que circulan en la clase.

Veamos otro ejemplo:

Escritura de letras intermedias

A Ed le cuesta reconocer las letras pertinentes en el caso de fonemas con poca diferenciación sonora. A partir de nuestra intervención de ofrecerle otras palabras donde buscar partes de lo que necesita para escribir, él comenzó a escribir las letras sobre las que tiene dudas para que le digamos cuál es la pertinente. En este ejemplo, para completar SERPIEN __ __, escribe en el margen de su hoja las letras <T> y <D>.

Ed a su maestra: “¿Con este o este?” (señalando ambas letras).



M: Con esta digo /SERPIENTE/ y con esta digo /SERPIENDE/

E: Con este (señala la <T> y escribe TE)

Sostiene esta forma de preguntar a lo largo de todo el año.

Otra situación que analizamos de manera conjunta con ZR, se originó a partir del siguiente registro de clase:

En la clase 1 se les propuso en M4, escribir los materiales necesarios para hacer un señalador. Debían escribir las palabras: TIJERA- MARCADORES- PLASTICOLA-GANCHITO. A la mayoría le costó resolver la escritura de las sílabas complejas, produjeron escrituras como:

MACADORS-MACADOROS

PATICORA- PLATICOLA

GACHTITO- GACHO

En la clase siguiente, en M2 los dividió en dos grupos de 3 y 2 niños y se les propuso componer con las letras móviles justas, las palabras: MARCADORES Y PLASTICOLA.

Fragmento de registro de los dos niños que tenían que escribir PLASTICOLA.

Ed y Ti comienzan a armar la palabra con las letras móviles y queda PASTICOLAL.

La docente interviene solicitando que releen lentamente la palabra.

Ed y Ti dicen juntos: PLASTICOLA

M: ¿Cómo termina PLASTICOLA?

Ed: Ah este. (señala la <A>, e intercambia la <L> que habían puesto al final por la <A>)
(Queda PASTICOLLA)

M: A ver, vamos a volver a leer lo que escribimos. ¿Quién lee?

Ed: /PASTICOLA/ (mientras barre con su lápiz toda la palabra sin detenciones)

M: A ver, de a poquito andá leyendo

Ed: /PAS/ (señala PAS), /TI/ (señala la <T>), /CO/ (señala la <C>), /LA/ (recorre LLA)

M: ¿Acá dice /LA/? (señala donde dice LLA)

Ed: /LAAA/, no

Ti: Sí (hasta el momento Ti acomodaba las letras para que quedaran todas juntas, pero no había hablado aún)

Maestra: ¿Entonces?

Ti: Así (invierte nuevamente la <L> con la <A>. Vuelve a quedar PASTICOLAL)

M: A ver, vamos por pedacitos, a ver qué pasa. Ustedes dijeron que PLASTICOLA ¿con cuál termina?

Ti: Con la <L>

M: ¿Termina con la <L> cuando yo digo /PLAS-TI-CO-LA/? (lo dice lento enfatizando cada sílaba)

Ti: No

M: Entonces esta <L> la sacamos por ahora (frena a Ti y pone la letra <L> a un costado). Vamos a ver un poquito acá, ¿hasta acá qué dice? (tapa con la mano parte de la palabra, dejando al descubierto donde dice PAS)

Ti: /PLAS/

M: ¿Dice /PLAS/ o dice /PAS/?

Ed: /PAS/

M: Dice /PAS/. ¿Y con estas dos qué dice? (descubre la <T> y la <I> y las recorre con su dedo)

Ed: /TI/

M: /TI/

(M señala CO)
 Ed: /CO/
 (M señala LA)
 Ed: /LA/
 M: Bien, acá dice /PASTICOLA/ y yo quiero que diga /PLASTICOLA/ (hace leve énfasis en la <L>de PLAS)
 Ti: ¡Aaaaaaaah! (deja la <P> y la <A> y corre las demás letras a un costado. Coloca en orden <L> y <T>- queda PALS)
 M: ¿Cómo quedó ahora entonces?
 Ti: PLASTICOLA (señala globalmente la palabra completa, dice PALSTICOLA)
 M: Chicas, ¿les podemos preguntar algo? (al otro grupo) Permiso (a Ti y Ed) lo voy a dar vuelta, miren los chicos tienen que escribir ¿qué cosa?
 Ti: PLASTICOLA
 M: Esta última parte ya sabemos que está bien (señala TICOLA), pero necesitamos que en esta primera parte diga /PLAS/
 Ma: Es así (arma PLAS correctamente) PLASTICOLA
 (Los chicos asienten).

Fue a raíz del análisis de este registro de clase que Alejandra nos sugirió que la docente fuera quien relejera como quedaba escrita la palabra, ya que los niños iban a continuar leyendo lo que habían querido escribir y no lo que efectivamente decía. Es a través de la lectura del adulto que se pueden dar cuenta que no hay correspondencia sonoro-gráfica donde ellos creen que sí la hay.

Otras intervenciones que resultaron efectivas en este registro fueron preguntarles cómo termina la palabra que desean componer, cuando para resolver dónde colocar la <L> que les sobra, la ponían al final y también mostrarles y separar las partes que ya están bien, para centrarse únicamente en aquella parte que presenta dificultades.

En este segundo momento de las clases pudimos sumar algunas intervenciones a las que ya hacíamos para ayudar a los niños a avanzar, en síntesis:

- Leer en voz alta cómo dice la escritura de los niños para que puedan reconocer qué falta o en qué se equivocaron. En el último registro sería: *“Yo acá leo /PALSTICOLA/ o /PASTICOLLA/ (lee lo que dice tal cual), ¿qué queríamos escribir?”*
- Hacer énfasis en que los niños digan lentamente la palabra que desean escribir, o la parte que les falta. Aclaramos que siempre promovemos este análisis en función de promover avances en las escrituras, no en situaciones de lectura.
- Emplear el uso de las rayitas para señalar cuántas letras tiene la palabra que desean escribir, desde niveles de conceptualización iniciales.

Entendimos que este momento es central para promover el análisis sobre el sistema de escritura, creemos que debemos seguir explorando las posibilidades que tiene esta

situación, instalar intervenciones y sostenerlas, generar más intercambios entre pares que muestren cómo alguno resolvió, cómo se dio cuenta que la letra final era con <N> o <L>, cómo recurrió al ambiente y a los carteles con conclusiones. La modalidad de reflexión instalada en este momento, se extendió a otros momentos, los niños efectivamente se apropiaron de nuestras intervenciones y estrategias, pudimos ver también cómo comenzaban a utilizarlas de manera autónoma, para sí mismos y para ayudar a sus pares.

5.2.3. Momento 3. Leer por sí mismos: textos memorizados

Para este tercer momento de cada encuentro, como ya mencionamos, decidimos hacer foco en situaciones de lectura por sí mismos enmarcadas dentro de una secuencia de actividades de lectura de textos que se aprenden de memoria, escritos en verso que, al ser más despejados que los textos en prosa, resultan más accesibles para quienes están comenzando a leer.

Son aquellos que, caracterizados por su brevedad y musicalidad, los niños aprenden de memoria. Las actividades de lectura centradas en ellos hacen posible seguir con el dedo el escrito y constatar si lo que "se dice" se corresponde con lo que "está escrito". Al tener la ventaja de conocer el texto, no se necesita de un contexto gráfico ni verbal, dado por otro; facilitando la búsqueda de pistas en el texto (Grunfeld, 2014: 4).

La docente interviene para proponerles decidir dónde dice algo que ya saben que dice o bien, señalar qué dice en cierto fragmento del texto conocido.

Desarrollamos a lo largo del año en ambos grupos dos secuencias: la primera, de lectura de coplas que tomó forma de proyecto y concluyó con la producción de una antología con sus coplas preferidas. En una segunda etapa, nos dedicamos a la lectura de adivinanzas. Si bien en este momento la situación didáctica predominante fue la lectura de los niños por sí mismos, en los primeros encuentros era la docente quien leía para ellos, y para el armado de la antología se desplegaron varias situaciones de escritura.

Nos basamos en secuencias didácticas ya desarrolladas para planificar este momento.¹⁵

¹⁵ - *Recopilación de coplas y/o adivinanzas*. Situaciones de lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad. Dirección de formación continua. Provincia de Buenos Aires.

- DGC y E (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata, Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la DGC y E de la Provincia de Buenos Aires.

Secuencia de coplas

Desarrollamos las siguientes propuestas, a lo largo de dos meses en cada grupo:

- Lectura por parte del docente de diversidad de coplas. Armamos una mesa con libros y una selección de coplas escritas en tarjetas individuales. Dedicamos dos clases a leerlas, cada uno elegía y pedía cual quería que leyéramos para ellos. En G4 algunos intentaban leer por sí mismos algunas de las coplas. Promovimos intercambios entre lectores acerca del contenido, vieron que algunas coplas causan risa, otras son de amor – correspondido o no correspondido- la mayoría riman, varias comparten un tema o una parte en común.
- Lectura por sí mismos de coplas elegidas. Propusimos que cada uno eligiera dos coplas para aprender a leer por sí mismos. Escribieron su nombre en ellas y dedicamos dos clases a practicar la lectura en voz alta. Los filmamos leyendo para que se pudieran escuchar.
- Situaciones de localización. Presentamos a cada uno 3 coplas y le pedimos que encontraran la que habían elegido para leer. Al igual que en las situaciones de lectura en M1 y M2, previmos diferentes niveles de complejidad. Por ejemplo, a Dan le ofrecimos dos coplas muy diferentes para que encontrara cuál era la que iba a leer él, en cambio a Ra, le dimos 3 coplas que comenzaban igual para que tuviera que buscar indicios al interior del texto para encontrar cuál era la suya.
- Armado de una antología de coplas preferidas. Cada uno eligió 2 o 3 coplas para incluir en su página: *“Las preferidas de...”*. Llevamos adelante durante cuatro clases diferentes situaciones de escritura y revisión en torno a las coplas elegidas: completar palabras, escribir algún verso faltante o escribir la copla completa. Estas situaciones dieron lugar a varias revisiones de sus escrituras de una clase a la siguiente hasta que estuvo listo el libro.
- Presentación de la Selección de coplas a sus docentes de grado.

Secuencia de adivinanzas

Respecto de las adivinanzas, las agrupamos por temas – de animales, juegos de mesa, frutas, etc. y propusimos situaciones de lectura. En G3 la docente leía las adivinanzas y ellos debían escribir la respuesta, o bien encontrarla escrita entre varias opciones. Por lo que se podía tratar de una situación de escritura o de lectura por sí mismos. En G4 ellos intentaban leer las adivinanzas y buscar las respuestas. Este trabajo fue propuesto en hojas impresas o bien a modo de cartas, donde podían elegir una adivinanza y buscar

su respuesta, armamos en torno a las frutas, tarjetas con la adivinanza escrita, la respuesta y la imagen. Esto nos permitió crear algunos juegos, como el memotest para seguir poniendo en juego estrategias de anticipación y verificación en la lectura, a partir de textos que ya conocían muy bien.

Este momento tuvo como ventaja el permitirnos sostener durante un tiempo un proyecto con un propósito comunicativo, donde leer reiteradamente las mismas coplas y más adelante escribir y revisar varias veces la escritura, tenía sentido para los niños porque compartían un objetivo común, en este caso armar un libro con sus coplas preferidas. Tal como venimos viendo en el Programa, incluir proyectos de lectura y escritura con un producto final suele constituir un hito en el proceso, en este caso se trató de la primera producción grupal, algo que habían hecho entre todos y donde a su vez cada uno podía reconocer su parte. Lo presentaron a sus docentes de grado, cada uno mostró su parte y leyó una de las coplas en voz alta.

Entendemos que este momento así planteado, fue acertado para promover avances en la lectura autónoma, saber qué decía en las coplas los ayudó efectivamente a animarse a leerlas sin anteponer el “yo no sé leer” que solíamos escuchar de parte de ellos. Pudimos hacer hincapié en que leer siempre implica buscar sentido y promover la anticipación en aquellos niños que estaban muy aferrados al descifrado como única manera de leer. Se apropiaron también de algunas estrategias lectoras, como recurrir a una lectura exploratoria, barrer el texto hasta encontrar aquello que buscaban, sin necesidad de detenerse en cada palabra, cuando la consigna era encontrar una copla entre varias; o saber que con encontrar algunas palabras clave alcanza para saber de qué adivinanza se trata.

Nos detendremos en el análisis de algunas de las situaciones de lectura que pudimos profundizar en este momento.

Lectura exploratoria. Segunda clase de lectura de coplas.

En G4, los chicos exploran las coplas y piden a la docente que las lea. Ella les propone una lectura compartida. Ev y Ju encuentran dos que empiezan igual.

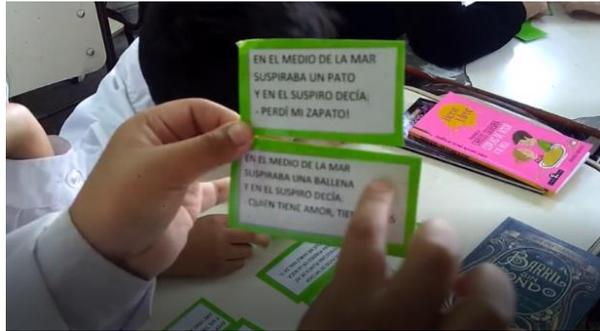
Ju: Señó encontramos dos que están igualitas las letras (señala el primer verso de cada una)

M: Sí y ¿qué dice en esas partes iguales?

(Silencio)

M: En el...

JU: /EN EL ME DI O DEL MAR/ (alterna una lectura silabeante en voz alta con momentos en silencio en que lee para sí y luego dice la palabra, como en MAR)
 M: ¿Entonces cómo empiezan las dos?
 JU: EN EL MEDIO DEL MAR (lo dice todo de corrido)
 M: Sí, EN EL MEDIO DE LA MAR SUSPIRABA UN...
 JU: GATO
 Ev: PATO (Hasta este momento seguía atenta la situación, pero sin intervenir)
 M: Y EN EL SUSPIRO DECÍA, PERDÍ MI...
 JU: ZAPATO



Se puede ver aquí cómo la docente interviene para favorecer la anticipación, la lectura de corrido que permite atribuir sentido, cuando les pregunta qué dice en el primer verso y luego se detiene en la lectura de dos palabras clave en esta copla: PATO y ZAPATO.

En G3, están leyendo coplas que comienzan igual.
 La docente pide a Dan y Jo que encuentren entre 5 coplas las que empiezan diciendo: "Ayer pasé por tu casa". Ellos toman de a pares y van barriendo con el dedo, comparando letra a letra, así descartan las que no comienzan igual.
 La docente les pregunta: "¿Dónde dice CASA?" y puede ver cómo despliegan diferentes estrategias para responder. Jo va barriendo con el dedo hasta que encuentra la palabra CASA y la señala correctamente. Dan en cambio, se levanta, va hacia el abecedario, busca la imagen de la CASA y la palabra escrita, vuelve y la ubica en el texto.
 Pudimos, al finalizar ese momento, poner en común y validar con todo el grupo, las dos estrategias que habían empleado sus compañeros.



Lectura de adivinanzas de animales.

En G4 les dimos una hoja con adivinanzas de animales y las imágenes correspondientes a las respuestas para que intentaran leer solos y escribieran las respuestas.

ED: /TEN GO UNA LAR GA ME LE NA/ (lee silabeando, no logra dar sentido a lo que lee)
 M: Muy bien, ¿qué leíste hasta acá? Ahora leelo todo junto.
 (Ed vuelve a leer de manera entrecortada, más centrado en el descifrado que en la posibilidad de anticipar lo que sigue en el texto).
 M: Acá dice TENGO UNA LARGA MELENA
 (Ed sigue leyendo de la misma manera y la docente interviene para que intente anticipar, o leer de manera corrida la palabra completa, pero él sostiene la lectura tal como la está)

haciendo y es la docente quien vuelve a leer de corrido cuando él termina. Ma está leyendo la segunda adivinanza.)

MA: Ya sé que este es este (señala la adivinanza correcta y la imagen del ratón) porque dice TENGO DIENTES GRANDES Y EL QUESO ES MI COMIDA.

M: Entonces acá escribí RATÓN (señala el renglón) (M vuelve con Ed que terminó de leer la primera adivinanza).

M: ¿Terminaste de leer? ¿Cuál te parece que es?

Ed: Lee vos

(M lee la adivinanza completa)

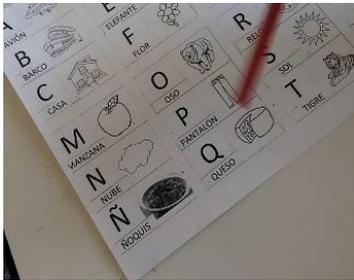
ED: Ah este (señala el león)

M: Entonces acá escribís LEÓN

(Ed escribe LE y llama a la maestra)

M: ¿Hasta acá qué dice?

ED: /LE/



M: LEÓN, termina como PANTALÓN

(Ed busca PANTALÓN en su ABC y lo señala. Agrega la <O> y la <N>, queda LEON).

TENGO UNA LARGA MELENA,
SOY FUERTE Y MUY VELOZ.
ABRO LA BOCA MUY GRANDE
Y DOY MIEDO CON MI VOZ



TENGO DIENTES GRANDES
Y EL QUESO ES MI COMIDA,
SIEMPRE CORRO ESCAPO DEL GATO
Y ME ESCONDO EN LA COCINA



SOY VERDE Y ME GUSTA SALTAR,
VIVO EN EL ESTANQUE
Y ME ESCUCHAS CROAR



SAL AL CAMPO POR LAS NOCHES
SI ME QUIERES CONOCER,
TENGO OJOS MUY ABIERTOS,
Y MUY SABIA PAREZCO SER



SOY ANIMAL DE CAMPO Y DE CORRAL,
SI MIS DIENTES QUIERES VER,
UNA ZANAHORIA DEBES OFRECER



Estos niños están relacionando algunos grafemas con sus fonemas y la docente alienta la estrategia de fijarse sólo en algunas letras, no recorre todas las que conforman la palabra porque "...cualquier esfuerzo por parte del lector por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido del todo, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito. De la misma manera, cualquier intento por identificar y quizás 'pronunciar' letras individuales es improbable que conduzca a una identificación de palabras eficiente" (Smith, 1983 en Grunfeld, 2014: 13)

En línea con lo que plantea Grunfeld, intentamos trabajar con Ed la centralidad de evitar el descifrado para contribuir a la construcción de significado. Aún le cuesta mucho anticipar sentido, solo en algunas palabras logramos que anticipe y lea GATO o BOCA de corrido. Lo interesante es cómo se va apropiando de estrategias, o pedidos de ayuda indirecta, que le permiten resolver las propuestas. Va avanzando en sus posibilidades de leer por sí mismo y encontrar sentido, en este momento con palabras que conoce bien, pero cuando necesita reconstruir el sentido global, pide a la docente que le lea y ahí logra encontrar la respuesta. También puede recurrir a partes de otras palabras para resolver la escritura de alguna sílaba cuyas letras no reconoce aún.

En el caso de Ma en cambio, podemos ver cómo lee por sí misma, localiza y recorta la parte del texto que le resulta suficiente para encontrar la respuesta.

5.2.4. **Momento 4. Leer para hacer: interpretación y seguimiento de instructivos**

Para este momento elegimos algunos instructivos de los que realizan en ZR y creamos otros, en función de los materiales que podíamos disponer y aquello que íbamos viendo entusiasmando más a los chicos. También tomamos como criterio de selección, algunos instructivos donde fuera muy necesario leer el paso a paso de manera exhaustiva para lograr el producto deseado. Todos los instructivos tenían el mismo formato: título, listado de materiales y procedimiento, con el paso a paso numerado, escritos en infinitivo y con una imagen del producto a realizar.

Tal como habíamos acordado, dedicamos entre 2 y 3 clases a cada instructivo. Una primera de lectura y escritura, y luego una o dos clases a releer los pasos y llevar adelante la producción. La docente comenzaba leyendo el título y el procedimiento, y luego proponía a los niños situaciones de escritura respecto de los materiales que iban a necesitar. En algunas ocasiones les pedíamos escribir las palabras completas, en otras realizar actividades de completamiento como hacían en M2. La escritura de la palabra completa nos permitía sobre todo verificar avances en sus conceptualizaciones. En varias oportunidades, diversificamos las consignas y si bien todos trabajaban en torno al mismo instructivo, armamos propuestas de escritura diferentes contemplando los niveles en que se encontraba cada uno. Buscamos también equilibrar en este M4 las demandas cognitivas que implicaban los diferentes momentos en cada clase. Si se había dedicado mucho tiempo a la escritura en M1 o M2, en este momento proponíamos una situación de lectura en torno a los materiales, o por el contrario si queríamos detenernos más en la escritura, intentábamos que en los momentos anteriores las situaciones estuvieran centradas en la lectura por parte del maestro o por sí mismos.

A la clase siguiente, les proponíamos leer por sí mismos los materiales y, a medida que comenzaban a confeccionar el producto, re leer las instrucciones. Intentamos pasar de leer nosotras cada paso y que ellos siguieran la lectura, a pedirles que localizaran algunas palabras en cada paso, y por último proponer que intentaran leer solos algunos de los pasos. A lo largo del año trabajamos en torno a nueve instructivos cuyos productos fueron: un señalador, piedras pintadas, aviones de papel, un muñeco relajante, masa llamada "slime", un trompo, helicópteros de papel, rompecabezas con palitos de helado y trufas.

Podemos decir, sin dudas, que M4 fue el momento más valorado por ambos grupos. Los chicos esperaban el momento de poner en práctica el texto instructivo, creemos que fue acertada la decisión de desdoblarse en dos clases este trabajo. La primera permitía centrar la atención en la lectura del paso a paso y la escritura de los materiales necesarios y sobre todo generaba mucha expectativa respecto de la clase siguiente. En las primeras clases preguntaban: “¿Lo vamos a hacer de verdad?” o decían: “Yo no tengo todos esos materiales”. Cuando veían que efectivamente iban a poder producir ellos mismos, la pregunta era si lo podrían llevar a sus casas. Entendemos que esta propuesta generó una ruptura con los supuestos que muchos traían al concurrir al grupo de alfabetización, como dice Torres (2012)

Al sostener una actividad específica de manera frecuente y sistemática, los alumnos tienen la posibilidad de instalarse en ella, de recordarla fuera de la escuela. Las propuestas que perduran a lo largo del año escolar y en los días y horas fijos que se les ha destinado permiten que los niños alimenten expectativas, que se preparen para el futuro cercano (Torres, 2012: 19-20).

Cada clase dedicada a la confección fue muy disfrutada por los chicos, era notable ver cómo cambiaba en ese momento el clima de trabajo, la concentración con que encaraban la producción. Niños muy inquietos como Dan o Jo, contenían la respiración para lograr cortar correctamente sobre la línea para armar el helicóptero, mientras Ra les decía: “Tienes que respirar bien”.

Algunos ejemplos de este compromiso con la tarea:

- Joi de G4, en una ocasión, en el camino entre su aula y la nuestra, preguntó si ese día terminaríamos el trompo. Ante la respuesta afirmativa aclaró: “yo solo vengo acá para eso”. Lo interpretamos como un acierto, él salía de su grado porque necesitaba seguir trabajando en torno a su proceso de alfabetización, pero el espacio significaba algo más para él y con eso se comprometía.
- Cuando propusimos armar el muñeco relajante, el día dedicado al armado no alcanzó el material para todos, por lo que dos niños quedaron sin su producción. Acordamos que la clase siguiente haríamos los dos que faltaban y entonces cada uno se llevaría el suyo a casa. A la clase siguiente, en G4, Ti nos contó que había intentado hacer el muñeco en su casa: “lo hice, pero se me pinchó”, dijo y Ma y Ga contaron muy entusiasmadas que se habían juntado en la casa de una de ellas para hacer los muñecos. Interpretamos esto como otra señal de la potencia de este momento del dispositivo, para niños que no suelen llevar a sus casas lo que sucede en la escuela, muchos de ellos tienen mucha dificultad para sostener en sus hogares las tareas escolares, vimos en estos relatos un logro.

- Hacia mitad de año los niños de G4 comenzaron pedir que hiciéramos la masa llamada Slime en el grupo. Tomamos esta iniciativa y les propusimos entonces averiguar cómo se hacía y esta vez que ellos escribieran los pasos para después confeccionarla. También aquí vimos un cambio de posición, pasaron de ser sujetos pasivos, que esperan a ver qué propone la docente, a formar parte activa incluso de aspectos de la planificación, ya no solo pueden anticipar qué harán en las clases siguientes, sino también proponer qué desean hacer y asumir pequeños compromisos. De una clase a la otra varios habían averiguado cómo hacer el slime y entramos juntos a internet para buscar alternativas o trucos para que saliera bien. Una vez más leer y escribir cobraron un sentido comunicativo para ellos mostrando su funcionalidad a corto plazo.

Nuevamente, al igual que los momentos de compartir la planificación y pasar lista (M1), o el armado del libro de coplas (M3), consideramos que este espacio de producción conjunta favoreció la pertenencia a un grupo que comparte objetivos comunes y el compromiso con este tiempo y espacio de trabajo. Habíamos comentado cómo Ev y Ga con las planillas de asistencia pudieron comenzar a hablar de los motivos de sus inasistencias. También en este momento, se ponían de manifiesto sus ausencias, y decían *“Yo no hice slime porque falté”*, o pedían hacerlo en otro momento. Creemos que para niños que tienen una relación de baja intensidad con la escuela, comenzar a entender aquello que se hace en la escuela como algo valioso que no se quieren perder, es central para empezar a trabajar con ellos en la posibilidad de revertir esta situación. En palabras Nuñez (2003), *“el trabajo pedagógico pone de manifiesto que el problema no es tan sólo de recursos (ofertas) ‘que sin dudas deben estar’, sino que, específicamente se refiere al interés del propio sujeto por las propuestas culturales: he aquí el primer punto del trabajo educativo, un punto de encrucijada”*. Hace referencia a un primer tiempo durante el cual el educador trabaja para que en el sujeto emerja algún interrogante. *“Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente.”* (Nuñez, 2003: 9 y 10).

Entendemos también que el compromiso que se generó está directamente relacionado con los momentos de cada clase en que la lectura y escritura cobraba una función comunicativa y un sentido muy claro para los alumnos. Sabemos que la modalidad organizativa en torno a proyectos es central, uno de los puntos fuertes de este dispositivo es que los proyectos son de corta duración, permiten obtener resultados a corto plazo, lo cual es un incentivo importante para sostener el compromiso y a la vez recomponer la relación con la lengua escrita.

La potencia de este momento también radica en que, respetando las condiciones didácticas establecidas, es muy amplio el menú de instructivos posibles para trabajar, se pueden agrupar por temática, o elegir en torno a los intereses de cada grupo. Y es posible establecer progresiones y variantes en las propuestas de lectura y escritura en torno a cada instructivo y a su vez, mientras todos trabajan en un mismo texto, como ya vimos, generar consignas diversificadas que representen un desafío para cada uno.

Pudimos constatar cómo, nuevamente, al cabo de pocas clases, el tipo de tarea a realizar se tornaba previsible, podían rápidamente entrar en tarea y ganar en autonomía.

Elegimos algunos de los instructivos para analizar, que nos permiten dar cuenta de la variabilidad interna de este M4.

Las situaciones de escritura fueron variando de un instructivo a otro y también al interior de cada grupo. A medida que avanzaban las clases, fuimos ajustando el tipo de propuesta y las intervenciones para cada niño en particular. En este momento, a diferencia de M2 el foco estaba puesto en el lenguaje escrito, en comprender y apropiarse del tipo de texto y priorizamos que se animaran a escribir de manera autónoma y fluida, aceptando las escrituras incompletas y acotando las intervenciones para revisarlas. A continuación algunas de las variantes de escritura que propusimos en este momento.

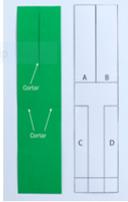
<p style="text-align: center;">ZORRO SEÑALADOR</p>  <p>MATERIALES</p> <table border="1"> <tr><td>• DIBUJO DEL ZORRO</td></tr> <tr><td>• __ ARCADORE __</td></tr> <tr><td>• __ IJER __</td></tr> <tr><td>• __ LASTICOL __</td></tr> <tr><td>• __ ANCHIT __</td></tr> </table> <p>INSTRUCCIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pintar el dibujo del zorro con marcadores de colores 2. Escribir el nombre del dueño del señalador 3. Recortar el señalador con cuidado por los bordes 4. Pegar con <u>plasticala</u> el zorro a un ganchito de plástico. 5. Dejar secar 6. Ya está listo para usar  <p>Lectura por parte de la docente y escritura por completamiento de la primera y última letra de los materiales.</p>	• DIBUJO DEL ZORRO	• __ ARCADORE __	• __ IJER __	• __ LASTICOL __	• __ ANCHIT __	<p style="text-align: center;">MUÑECO RELAJANTE</p>  <p>MATERIALES</p> <table border="1"> <tr><td>• B _____ DE _____</td></tr> <tr><td>• E _____</td></tr> <tr><td>• G _____</td></tr> <tr><td>• H _____</td></tr> <tr><td>• P _____</td></tr> <tr><td>• O _____</td></tr> </table> <p>INSTRUCCIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar el embudo en el pico de la botella de plástico y echar allí la harina. 2. Inflar el globo y, colocarlo en el pico de la botella. 3. Dar vuelta la botella para que la harina caiga dentro del globo. 4. Poco a poco, con paciencia y cuidado dejar salir el aire del globo. 5. Hacer un nudo fuerte en el globo para cerrarlo. 6. Con <u>plasticala</u>, pegar los ojos en el globo. 7. ¡Listo para modelar! <p>Lectura por parte de la docente y escritura de la palabra completa contando con la primera letra de cada palabra.</p>	• B _____ DE _____	• E _____	• G _____	• H _____	• P _____	• O _____
• DIBUJO DEL ZORRO												
• __ ARCADORE __												
• __ IJER __												
• __ LASTICOL __												
• __ ANCHIT __												
• B _____ DE _____												
• E _____												
• G _____												
• H _____												
• P _____												
• O _____												

HELICÓPTERO DE PAPEL

MATERIALES:

INSTRUCCIONES

1. Tomar el molde para hacer el helicóptero. Cortar con tijera las líneas NO punteadas C y D
2. Plegar hacia el centro la cara C siguiendo la línea punteada
3. Plegar hacia el centro la cara D siguiendo la línea punteada
4. Plegar la colita del helicóptero por la línea de puntos
5. Pegarla colita con cinta adhesiva
6. Colocar un ganchito de color.
7. Cortar la línea NO punteada entre A y B
8. Plegar A y B por la línea punteada una para cada lado
9. Listo el helicóptero para tirar desde la altura



Escritura por sí mismos sin referencia respecto de cuántas o cuáles letras colocar

ROMPECABEZAS CON PALITOS

MATERIALES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____ ADHESIVA

INSTRUCCIONES

1. CONTAR 8 PALITOS PARA NUESTRO ROMPECABEZAS.
2. ELEGIR UN COLOR DE PINTURA Y PINTAR TODOS LOS PALITOS DE UN LADO.
3. ELEGIR OTRO COLOR DE PINTURA Y PINTAR TODOS LOS PALITOS DEL OTRO LADO.
4. ARMAR UN RECTÁNGULO CON LOS PALITOS Y FIJARLO CON CINTA ADHESIVA.
5. DARLO VUELTA Y HACER UN DIBUJO CON MARCADOR NEGRO.
6. SACAR LA CINTA ADHESIVA, DAR VUELTA EL ROMPECABEZAS Y HACER UN DIBUJO DEL OTRO LADO.
7. YA ESTÁ LISTO PARA JUGAR.



Escritura completa con la referencia de la cantidad de letras por palabra.

MATERIALES ES LIME

PLASTICOLA • AGUA TIBIA

JABON LIQUIDO SLIME

COLORANTE

CUHARA Y TARE

INSTRUCCIONES

1. MERCHAR PLASTICOLA EN EL TAPER
2. ADREGAR JABON LIQUIDO
3. MEZCLA COLORANTE CUHARA
4. ZAGARLA MISMA CANTIDA TEGUA
5. RESALAR ASTA QUE SE DESPEGE

En G4 hacia mitad de año ellos pidieron hacer la masa denominada SLIME. Les propusimos indagar cómo se hacía y escribir por sí mismos el texto instructivo. Dedicamos dos clases a la escritura y la tercera a confeccionar el SLIME. En este caso priorizamos que escribieran de corrido el texto completo y no nos centramos en la revisión ya que hubiera llevado varias clases más. Y en ese mismo periodo en M3 estaban confeccionando los libros de coplas, dedicando tiempo a la revisión de sus escrituras

<p style="text-align: center;">RECETA: TRUFAS VARIADAS</p> <p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 paquete de 12 vainillas • 1 paquetes grande de galletitas Chocolinas • 500 gr de dulce de leche <p>Para decorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grana de colores • Coco rallado • Cacao en polvo <p>Instrucciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un bowl triturar las _____ 2. Con un palo de amasar triturar las _____ y colocar en otro bowl. 3. Agregar a cada bowl 200 g de _____ y mezclar hasta lograr una masa. 4. Formar bolitas de chocolate y de vainilla 5. Colocar en tres bowls el _____, las _____ y el _____ y rebozar las trufas. <p style="text-align: center;">¡ENFRIAR EN LA HELADERA Y LISTAS PARA SABOREAR!</p>	  <p>Esta propuesta la realizamos a fin de año con los niños de G4. A diferencia de las anteriores, aquí les leímos los ingredientes necesarios para cocinar y la propuesta de escritura se centró en escribir los ingredientes en el paso a paso. Tanto Nes, como Ed y Joi que participaron de la actividad, tomaron como estrategia localizar la palabra en el listado de ingredientes para copiarla en el paso a paso. En la clase siguiente les propusimos leer por sí mismos toda la receta, situación que resolvieron exitosamente entre los 3, de manera colaborativa.</p>
---	---

5.3. Cierre de grupos. Decisiones sobre continuidad de trayectorias

Tomamos a mitad y a fin de año la misma situación de escritura con el fin de evaluar avances. Compartimos a continuación las tomas de Jo y Ne, y algunas de sus producciones que nos permiten ver claramente cómo fueron progresando.

JO	MARIPOSA	PALOMA	CONEJO	LOBO	SOL	PULPO	TIGRE	EL GATO BEBE LECHE
1° toma Abril	MRMO	PMAO	POUS	LEUO	QGOA			AGEG VSEA
2° toma Agosto	MROSA	PALMA	CONJO	LPO	SPE			EGTO VALCH
3° toma Noviembre	MARIPOSA	PALOMA	CONEJO	LOBO	SOL	PUPO	TIGRE	GATOVELECHE

Jo hizo grandes avances en los últimos meses del año. Al igual que Dan durante mucho tiempo parecía estar mucho más centrado en adivinar, en responder rápido, que en preocuparse por encontrar la respuesta correcta. En el mes de julio si bien su escritura ya era silábico alfabética, todavía incluía letras no pertinentes cuando no sabía cuál poner, como se ve en las escrituras de LPO por LOBO y SPE por SOL. A partir de octubre comenzó a escribir de manera alfabética y a realizar ajustes entre anticipación y verificación en las situaciones de lectura.

Vimos un gran cambio de posición en Jo, pasó de decir letras al azar o intentar adivinar a evidenciar interés en progresar, pedir ayudas más focalizadas y poner en juego sus

saberes. Sus comentarios en las actividades dan cuenta de una creciente implicación en su aprendizaje: Jo: "Sí lo hice, yo sabía, yo sabía que esa era perfecta"

AT: "¡Lo hiciste muy bien!"

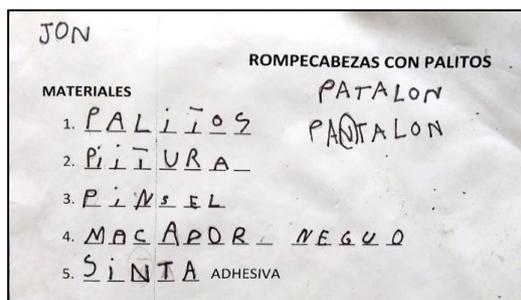
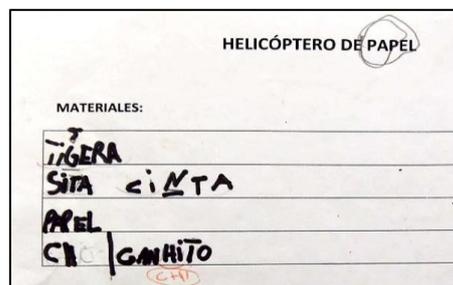
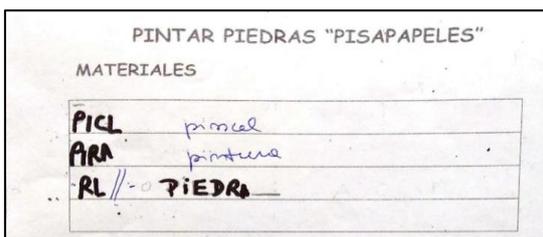
Jo: "Lo hice, a la primera no sabía cuál era, pero después sí"

Jo: "Algo está mal acá".

Jo: "Primero voy a ver si tiene una Q, si tiene una Q es porque está bien" (escribió QUNA por LUNA y lo debe corroborar con las letras justas que saca de un sobre)

J: "No, Está mal, está mal".

Progresión en algunas escrituras de JO



En la escritura de los materiales de los textos instructivos, priorizamos tal como ya mencionamos, que se soltaran a escribir y en cada caso seleccionamos una o dos escrituras para revisar

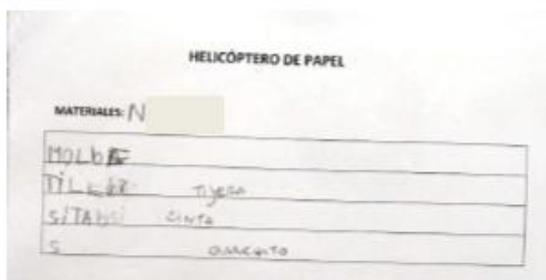
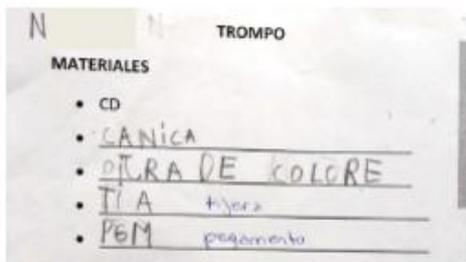
Ne tuvo muchos logros en muy poco tiempo. Comenzó en agosto con una escritura silábica estricta y en noviembre su escritura ya era alfabética, siguiendo el patrón consonante vocal o cuasi alfabética. Comenzó a desplegar estrategias de lectura, a realizar buenas anticipaciones y rápidamente verificar o descartar lo que pensaba.

NE	MARIPOSA	PALOMA	CONEJO	LOBO	SOL	PULPO	TIGRE	EL GATO BEBE LECHE
1° toma Agosto	AIOSA	AOA	ONO	OAO	SOR			aAoRARS
2° toma Noviembre	MARIPOSA	PALOMA	CONAJA	LOBO	SOBL	PUPO	TIRE	LE GATO VVLEHE

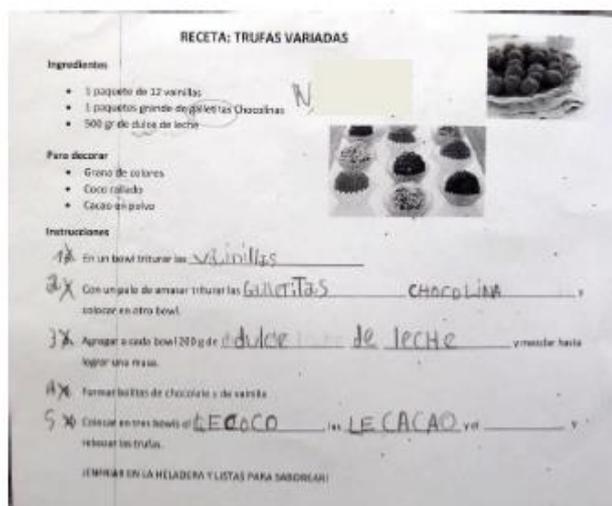
En su caso juegos como crucigramas o sopas de letras resultaron muy provechosos, podía por ejemplo buscar en la sopa de letras la letra inicial de la palabra que buscaba y luego recorrer con el dedo para ver hasta donde decía eso que él buscaba. En el caso

de la receta para hacer las trufas, ya hacia fin de año, fue el primero en su grupo que se dio cuenta que podía buscar dónde decía cada ingrediente para copiar esas palabras donde había que completar el procedimiento.

Progresión en las escrituras de NES



En los Ingredientes se puede ver cómo fue delimitando con marcas las palabras que necesitaba para escribir en las Instrucciones



A fin de año en reunión con el equipo directivo y los docentes de grado y de Programa propusimos para el año siguiente:

- Sumar al Grado de Aceleración 5/6° a Joi, Ed, Ev, Ne y Ti para que continuaran el trabajo iniciado de manera intensiva y evaluar una posible aceleración en 2020 o 2021. En especial Ne que tiene 3 años de sobreedad.¹⁶
- Seguir trabajando en grupo de alfabetización en articulación con sus grados con: Len, Jo, Da y Ra.
- Que Ga retomara el seguimiento del equipo de docentes de apoyo del CEI (Centro Educativo interdisciplinario), quienes ya venían trabajando con ella desde los primeros grados.
- Que Ju y Ma siguieran en sus grados, con apoyo eventual en caso de necesitarlo.

¹⁶ Esto fue planteado antes de la Pandemia, por lo que parte del trabajo y seguimiento de trayectorias se pudo iniciar en 2020 y parte quedó pendiente para 2021, con la vuelta a la presencialidad.

6. CONCLUSIONES

Iniciamos este trabajo con la firme convicción de que la escuela debe asumir la responsabilidad de multiplicar las oportunidades para que todos los niños y niñas ingresen en la cultura escrita y lleguen a ser hablantes, lectores y escritores competentes dentro la cultura en que viven. Podemos afirmar a partir de la experiencia de trabajo del Programa de Aceleración que, en la mayoría de los casos, es posible reencauzar trayectorias escolares marcadas por múltiples dificultades si promovemos y sostenemos experiencias didácticas significativas. Retomamos las palabras de Torres:

La reorganización de sus trayectorias escolares tiene un fuerte impacto en sus procesos de aprendizaje; para muchos de ellos constituye una nueva oportunidad, un modo de sentirse recibidos por la escuela, de construir confianza en sí mismos y en los adultos que los acompañan en este recorrido. En todos los casos, se trata de definir ayudas puntuales y sistemáticas que puedan sostenerse en el tiempo y que, en algunos casos, requieran flexibilizar los tiempos y espacios de la institución escolar. (Torres 2011: 3)

Entendemos, que atender y acompañar a niños que por diversos motivos han iniciado el segundo ciclo de la escolaridad primaria sin haber logrado un desempeño autónomo en la lectura y escritura, es una tarea urgente y que para lograr resultados efectivos es esencial -como sostiene Terigi- promover cambios en las condiciones en que se produce la escolarización y revisar los límites de los dispositivos para dar respuesta a la diversidad.

En primer lugar, pudimos constatar, tal como venía sucediendo en los grupos de Aceleración, que el trabajo focalizado, durante un tiempo acotado con un pequeño grupo de niños que se encuentran en posiciones semejantes, es efectivo para promover cambios significativos en su posición respecto del objeto cultural y de sí mismos como sujetos de aprendizaje, y su posibilidad de asumir un compromiso personal que redunde en un cambio de posición respecto de su vínculo con lo escolar. Entendemos que los grupos de alfabetización que llevamos adelante funcionaron como una invitación personal a formar parte de un proyecto diseñado especialmente a su medida, donde los desafíos propuestos resultaron abordables. Este espacio al que eran especialmente convocados dejó de ser un lugar para “recuperar” lo que no habían aprendido aún, para pasar a ser un lugar esperado y rápidamente habitado por cada uno de los estudiantes. Esto se vio en sus ganas de participar, en recordar de una clase a la siguiente qué había quedado pendiente y reclamarlo. En este espacio construyeron confianza en sí mismos y en las docentes, se animaron a mostrar sus saberes, a partir de lo que sí sabían para encarar lo que aún debían aprender. Esto nos anima a pensar que las relaciones de

baja intensidad con la escuela que describíamos como característica en muchos de nuestros alumnos, se pueden movilizar para dar lugar a sujetos que comienzan a comprometerse con su aprendizaje y a apropiarse del espacio escolar.

En segundo lugar, podemos decir después de haber transitado este trabajo, que el dispositivo de intervención compartido con Zorro Rojo resultó potente para seguir profundizando en algunos aspectos de las propuestas que ofrecemos a niños grandes que necesitan seguir afianzando sus procesos de alfabetización. Destacaremos tres de ellos en particular.

El modo de organizar los tiempos de trabajo.

La organización de cada clase en torno a cuatro momentos con un tiempo acotado de 15-20 minutos para cada uno, resultó ser un buen organizador de los tiempos didácticos en los grupos de alfabetización. La dinámica de trabajo propuesta instaló a los niños en la duración y promovió la autonomía. Fue central invitarlos a hacer propia la planificación, saber qué se haría en cada sesión, chequear juntos qué objetivos se habían cumplido y cuáles no y los motivos; contribuyó notablemente a generar un compromiso de los niños hacia una tarea que podían anticipar y dotar de sentido. Comenzaron a recordar de una clase a la siguiente qué habían realizado y qué había quedado pendiente, a querer leer la planificación del día para ver si efectivamente decía que iban a volver sobre un juego que les había gustado o a realizar el producto del instructivo que habían completado la clase anterior. Constatamos aquí como dice Lerner (2002) que poder anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase como un modo de establecer qué es lo que se ha aprendido y qué queda por aprender, son condiciones didácticas que autorizan y habilitan a los alumnos a asumir la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

Podemos afirmar que la propuesta se enmarca dentro del desarrollo didáctico del enfoque constructivista. En cada clase es posible alternar las cuatro situaciones didácticas (leer y escribir a través del docente y leer y escribir por sí mismos), y teniendo en cuenta el punto de partida de los niños y sus experiencias escolares, la docente puede decidir cuánto tiempo dedicar a cada una. En nuestro caso como ya comentamos, elegimos dedicar el mayor tiempo posible a las situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos, ya que la inmersión en la lengua escrita era trabajada en sus aulas. La planificación de las sesiones contempla los criterios de variedad, simultaneidad y progresión. El dispositivo favorece el trabajo con la diversidad, alterna momentos de trabajo compartido donde la consigna es la misma

para todos, con otras dos opciones: una misma actividad para todos con consignas diversificadas para cada uno, o bien actividades diferentes para cada niño o subgrupo, por lo que en cada clase cada niño recibe propuestas e intervenciones que dialogan con sus niveles de conceptualización. Vimos además que, para nuestros niños, la alternancia de los tiempos del dispositivo resultó óptima para equilibrar los niveles de demanda cognitiva y para poner en juego diversas modalidades de escritura. En primer lugar, destacamos las propuestas de escritura más lúdicas - ahorcado, crucigramas o sopa de letras-, que son encaradas por los niños como un juego, que abordan con entusiasmo por lo que relajan la tensión asociada a una demanda de escritura que viven como más escolarizada. En segundo lugar, las situaciones de completamiento de palabras que a diferencia de las propuestas de escritura por sí mismos, bajaron mucho las resistencias en niños a los que enfrentarse a la hoja en blanco los inhibe mucho; y por último, el trabajo con textos instructivos, donde los vimos soltar la mano para escribir por sí mismos, sin estar tan pendientes de hacerlo de manera correcta, ya que el objetivo primordial era tener listo el instructivo para poner manos a la obra. Pudimos ver cómo de a poco la mayoría fueron adoptando, como plantea Ferreiro (2001), una actitud de curiosidad y falta de temor ante la lengua escrita.

El espacio sistemático dedicado a la reflexión sobre el sistema de escritura

El segundo momento de cada sesión, destinado a la reflexión sistemática y progresiva sobre el sistema de escritura resultó muy productivo. Particularmente las situaciones orientadas según el nivel en que cada uno se encontraba, permitieron dosificar la tarea con niños que presentan una resistencia inicial a leer y escribir por sí mismos y dar a cada niño un desafío acorde a sus posibilidades. Nuevamente la rutina y lo previsible de la situación contribuyó a que se animaran a escribir. Después de las primeras clases, algunos niños cuando pasábamos a este momento, se acercaban al escritorio, buscaban la fotocopia con su nombre y comenzaban a completar. Creemos que la tarea de completar escrituras contribuyó a reducir los niveles de incertidumbre que les genera el pedido de escribir por sí mismos, cuando a raíz de su historia escolar, escribir es hacerlo bien mientras que mostrar el proceso, transitar lo provisorio les resulta muy dificultoso. En estas situaciones se focaliza la reflexión en diferentes aspectos del sistema de escritura, en un principio, al completar la letra final o inicial de una palabra, el foco está puesto en cuáles son las letras pertinentes, por sobre cuántas y en qué orden, que ya están dadas. Luego centran la reflexión en las letras intermedias de las palabras, la cantidad sigue dada por las rayitas, aquí deben resolver cuáles y en qué orden cuando se trata completar una sílaba completa, llevando la reflexión hacia el

análisis de las unidades intrasilábicas. Las últimas actividades de la progresión para este segundo momento del dispositivo prevén escrituras completas por sí mismos, donde se agrega la cantidad de letras como variable a contemplar.

En este momento es necesario contar con un repertorio de intervenciones tendientes a promover avances y a generar el análisis reflexivo de las unidades menores. En este sentido entendemos que este tiempo es central para promover que se apropien de estrategias para completar sus escrituras y para ajustar la búsqueda de indicios para avanzar en lectura. Comenzamos a advertir que sostener de manera consecuente y periódica la explicitación de lo que aprendieron y dedicar espacio a esos asuntos, contribuye a lograr el cambio de posición acerca de la propia responsabilidad en completar sus escrituras. Asimismo, dedicar un tiempo al registro de conclusiones, armado de carteles, socialización de estrategias promovió el diálogo en torno al objeto y sus características. Habría que seguir analizando estas situaciones de sistematización, qué es necesario hacer más explícito, qué recapitular o cómo hacer memoria didáctica con los niños. Quisiéramos profundizar más en el efecto que puede tener hablar de los errores, de qué escrituras cuestan más y por qué, construir con ellos formas de recordar o tener a mano lo que van aprendiendo. Generar más preguntas del tipo: ¿Cómo vas a hacer para acordarte la próxima vez que escribas de esto que dijimos hoy?, ¿qué tipo de ayudas necesitás para recordarlo?, podrían contribuir a una toma de conciencia mayor acerca del proceso que están transitando.

Las intervenciones previstas para promover avances

En tercer lugar, queremos destacar algunas de las intervenciones que, como desarrollamos a lo largo del trabajo, fueron objeto de estudio y análisis con las referentes de la Fundación, y sobre las que nos gustaría seguir sistematizando.

Nos referimos a intervenciones para promover un análisis al interior de la palabra y de las sílabas, siempre en presencia de escritura, para hacer visibles las relaciones entre oralidad y escritura. En situaciones de completamiento, una de ellas es pedir a los niños que digan despacio la palabra o la parte que deben completar, para tratar de identificar la o las letras pertinentes. Para ayudar en este proceso, la docente provee como referencia otras palabras escritas que empiezan o terminan igual que la que el niño debe escribir y se detiene en los componentes internos de cada parte de las palabras para ayudar a reconocer las letras pertinentes.

La segunda intervención en situaciones de completamiento o de armado de palabras con letras móviles consiste en leerles lo que escribieron para confrontar lo que quisieron

decir con lo que efectivamente dice, para promover la búsqueda del valor sonoro convencional.

Una tercera intervención, en situaciones de escritura por sí mismos, que nos resultó clave para promover avances en niños que sostenían hipótesis silábicas o silábico-alfabéticas, es, ofrecer la cantidad de rayitas numeradas según la cantidad de letras que componen la palabra, de manera de ir ubicando en el lugar correspondiente las letras que ellos van identificando. Pudimos ver que, de esta manera, otorgamos valor y organización a lo que ya saben y promovemos la reflexión sobre lo que falta. Muchos niños tomaron esta estrategia y comenzaron a solicitar este tipo de ayudas para otras escrituras.

Para finalizar podemos decir que nuestros resultados nos permiten afirmar que el trabajo en grupos focales de alfabetización anima a los niños a poner en juego sus saberes y tomar una posición activa frente al aprendizaje de la lengua escrita. Si volvemos a pensar en la trenza de tres hebras, que describe Kurlat, podríamos decir que en este espacio los niños pudieron mostrar sus conceptualizaciones, mejorar la visión de sí mismos como aprendices, ver que sí pueden aprender y avanzar y por lo tanto empezar a mostrarse y comenzar a correr riesgos; y si bien es muy difícil en tan poco tiempo desarmar algunas de las marcas de enseñanza que portan, pudieron ponerlas en diálogo con nuevas formas de acercarse al objeto. Encontramos en el dispositivo que llevamos adelante, una opción intensiva y potente, una propuesta generalizable, y a su vez con mucha variabilidad interna, que nos permite conjugar el “para todos” con lo que llamamos un “traje a medida”, que estos niños grandes, con trayectorias escolares desencauzadas, necesitan para -como decíamos al principio- “volver a subirse al tren”.

Después de todo el trabajo realizado, podemos concluir que más que acelerar los tiempos se trata de intensificar la propuesta, sostener la apuesta y la invitación, instalar la duración, afinar las intervenciones y apostar a cada niño, confiar en sus posibilidades y -si es posible- tratar de ver qué puerta abrir, dónde hay que irlo a buscar, qué hay que fortalecer y esperar que cada una de ellas y ellos acepte nuestra invitación.

7. Bibliografía consultada

- Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). *Leer y escribir con otros y para otros en los primeros años de la escolaridad*. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM.
- Alvarado, M. y Fernández N. (2015) *El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32. Enero-marzo de 2015. México.
- Alvarado, M. (2020). *Instrumento diagnóstico para niños prealfabéticos*. México: El Colegio de México.
- Blanche-Benveniste, C. (2002) “*La escritura irreductible a un “código”*”, en Ferreiro, E. (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Castedo, M. (2010). *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010*. *Rev. Lectura y vida*.
- Castedo, M. (2017). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. WRAB IV. Bogotá, Colombia.
- Castedo, M. y Torres M. (2012). *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas. (1980-2010)*. *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Editoras del Calderón, Buenos Aires.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje*. (2019) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación. Libro digital, PDF.
- Dueñas Torres S. (2017) *Descripción y análisis de actividades e intervenciones docentes para la alfabetización inicial bajo un enfoque constructivista*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Ferreiro E. (1987). *Alternativas de alfabetización en América latina y el Caribe*. Cap.IX. *Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región*. Chile: Unesco.
- Ferreiro, E. (1983). *Procesos de adquisición de la lengua escrita*. *Lectura y Vida*.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Instituto Fronesis. Quito- Ecuador
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*.

- Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En E. Ferreiro, Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: FCE. Versión Kindle.
- Ferreiro, E. (2004) *La reflexión sobre la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita*. En Revista Patio, VII. San Pablo.
- Ferreiro, E. (2009) *Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia*. Lectura y Vida.
- García Aldeco A. y Uribe Zaráin Valentina (2020) *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México
- Grunfeld, (2014) *Enseñar a leer en los inicios de la escolaridad*. En prensa. Disponible en <https://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2014/07/GrunfeldEnse%C3%B1ar-a-leer-en-los-inicios-de-la-escolaridad-texto-definitivo-con-im%C3%A1genes.pdf>
- Kaufman, A. M y Lerner, D. (2015). *Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M y Lerner, D. (2015). *Leer y aprender a leer*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M. (1998). *Legalizar las lecturas no convencionales, una tarea impostergable en la alfabetización inicial*. En A. M. Kaufman, Alfabetización temprana, ¿Y después?... Argentina: Santillana.
- Kaufman, A.M.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, C. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique.
- Kaufman, Ana María; Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Torres, Mirta (2015). *Seminario acerca de la evaluación*. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Kessler, G. (2007) Escuela y delito juvenil, *La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RRMIE, enero-marzo 2007, vol. 12, núm. 32, pp. 283-303
- Kurlat, M, (2015) *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas*. Estudio de caso. Tesis Doctoral. UBA
- Kurlat, M, Chichizola D. y Rizo Anahí. (2018) *Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir*. En Cuadernos de Educación Año XVI N° 16 / diciembre de 2018

- Kurlat, M. y F. Perelman (2013), *Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, núm. 31.
- Kurlat, Marcela (2008): *Los procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*, en CD: Primeras Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lerner, D. (1995) *¿Es posible leer en la escuela?* Revista *Lectura y Vida*, Año 17.
- Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*, en Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate. Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D., Cuter, M. E., Lobello, S., & Torres, M. (2001) *La encuesta. Leer y escribir en Primer Ciclo*. Prácticas del Lenguaje. Aportes para el desarrollo curricular. Dirección de Currícula, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Núñez, V. (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir*. Revista Iberoamericana De Educación, 33, 17-35. <https://doi.org/10.35362/rie330903>
- Osuna A. (1989) *El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana*. Revista *Lectura y Vida*, año 10, n° 4.
- Quinteros G. (2004) *La libertad de las letras*, en A. Pellicer y S. Vernon: Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: Ediciones SM.
- Rossano, A. (2020) *Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración*. Trabajo final para la Especialización en Escritura y Alfabetización, UNLP.
- Signorini A. (1998) *La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja*. Revista *Lectura y vida*, año 19, n° 3.
- Sole, I. (1992) *Estrategias de lectura*, Ed Grao. Barcelona. España.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana
- Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva socio-educativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Ibero-Americana de Educación.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Proyecto Hemisférico: Elaboración de estrategias para la prevención del fracaso escolar, OEA - Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

- Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.
- Terigi, F. (2015) *La alfabetización inicial en la unidad pedagógica. Fundamentos político-pedagógicos*. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Torres, M. (2011) *Grandes Viajeros: material para el docente. Fundamentación de la propuesta y orientaciones didácticas*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Torres, M. (2012) *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vernon, S. (2004) *¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra*, en A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM.
- Vernon, S. (2004) *El constructivismo y otros enfoques didácticos*, en A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM.
- Vernon S (2008) *Sobre conciencia fonológica y adquisición de la escritura*, entrevista a Vernon para la Revista Quehacer educativo, Edición abril 2009.
- Zamudio, C. (2004) *¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?*, en A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM.
- Zamudio, C. (2008) *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos*. Revista Lectura y Vida. Año 29 (1), pp. 10-21.

8. ANEXO. ENTREVISTA Y PRE TEST INICIAL

Grupo turno mañana- Alumnos de 3° A y B - En adelante G3			
Nombre y edad Sobriedad a junio 2019	Datos de trayectoria escolar (tomados de la entrevista e información provista por los docentes)	Notas de la entrevista individual	Datos de la toma de escritura inicial Escritura de: - Nombre y apellido - Palabras y una frase (con pedido de relectura con detenimiento) Reconocimiento de letras
<p>Da</p> <p>8 años No tiene sobriedad</p>	<p>Cursó 1° y 2° grado en una escuela en Provincia de Buenos Aires. Comenzó 3° en la Escuela 12, en abril 2019.</p> <p>Su maestra pide que lo veamos porque no sabe leer y escribir y lo ve muy perdido en clase. Entró iniciado el año y no pudo tener una entrevista con la madre, por lo que no conoce nada de su historia escolar.</p> <p>A lo largo del año tiene una asistencia regular a clases. Hacia fin de año se ausenta reiteradas veces.</p>	<p>Da cuenta que viene de Provincia, se mudaron hace poco al barrio. Tiene 8 años, le preguntamos si se acuerda qué día es su cumpleaños, responde que no, luego dice “porque mi mamá me dijo que el 11 de septiembre”.</p> <p>Dice que sabe escribir, pero no sabe leer, que no aprendió y su mamá le pega para que lea, “después aprendí poco nomás”.</p> <p>Habla mucho en la entrevista, su relato por momentos es confuso, cuenta que tiene “una banda de tías y mi mamá tiene una banda de hijos”, algunos viven con él, otros en provincia.</p> <p>Ante la pregunta a qué escuela iba antes, responde: “A primer grado iba ... eeh, a la escuela con la seño de inglés”. Refiere que en su escuela eran 5, que jugaban a la pelota y que no empezó tercero porque la seño estaba en el hospital.</p>	<p>Escritura de su nombre: DANEL No sabe escribir su apellido.</p> <p>Escritura de palabras: Está en transición entre una escritura pre silábica y silábica sin valor sonoro convencional. Para MARIPOSA, escribe MR y se frena, al pedido de leer qué dice hasta allí, dice: “MARI” y luego: “como PAPA”. Le escribimos PAPA y él agrega PA. Queda MRPA. Es la única escritura que pareciera ser silábica. Para las demás palabras se le ofrecen letras ya que le cuesta comenzar a escribir. Va tomando letras de la mesa y las copia. Escribe: CONEJO: TRMT PALOMA: IPGB LOBO. TLOAT. SOL: OLTSF Ante el pedido releer no logra ajustar su lectura con las letras que escribió. Hace referencia a algún recorte sonoro en dos ocasiones (“PAPÁ” para PO en MARIPOSA y luego dice “la LO” para LOBO. Reconocimiento de letras. Confunde muchas, se muestra muy inseguro. Reconoce sin dudar: A, L En otras letras intenta adivinar:</p>

			<p>T: "la O?", E: "l?", D: "T?", R: "U?", N: "la S?"</p> <p>Afirma que diferentes letras se llaman igual, Llama l a la l y la E, O a la E y la T</p> <p>Algunas las nombra con alguna palabra de referencia o en relación con el sonido: G: "la de GATO", M: "la de MAMÁ"</p> <p>P: "la C?", no la de PAPÁ", F. "la FE?", l: "palito?", Ante la S, dice "el 2?"</p>
<p>Jo</p> <p>8 años</p> <p>No tiene sobriedad</p>	<p>Cursa desde 1° en la Escuela 12.</p> <p>Pasó a 3° bajo en el marco de promoción acompañada.</p> <p>Su docente refiere que no está alfabetizado y que es muy inquieto en clase.</p> <p>Tiene una asistencia regular a clases.</p>	<p>Jo sabe su apellido, refiere tener 8 años, pero no saber cuándo los cumple, dice: "¡No me acuerdo de nada!</p> <p>Dice que necesita ayuda para leer, que le cuesta mucho, porque su hermana no le enseña y no lo llevaba a una escuela. Que su mamá lo llevó a esta escuela, pero no aprendió a leer aún.</p> <p>Refiere haber ido a otra escuela antes, luego dice que desde siempre vino a esta escuela. No es claro, menciona también querer ir a una escuela de militares porque hacen ejercicios.</p>	<p>Escribe correctamente JO, no sabe el apellido.</p> <p>Oralmente hace un recorte silábico de las palabras, lo mismo cuando intenta releer sus escrituras. Alterna escrituras pre silábicas con otras silábicas. Reconoce el valor sonoro convencional de pocas letras</p> <p>Escribe:</p> <p>MARIPOSA, escribe MRPN, luego de varios intentos de releer, dice que está mal, vuelve a intentarlo dos veces más, Escribe MRMR y por último MRM, lee "MARIPO" y para la sílaba SA, dice "la O".</p> <p>PALOMA, PMPO, relee y escribe PMAO</p> <p>CONEJO: POPO/POUS.</p> <p>LOBO: LEUO.</p> <p>SOL: QGOA Escribe QG "ya está, no no" y agrega OA. Lee "SOOL" estirando el sonido.</p> <p>Escritura de oración:</p> <p>EL GATO BEBE LECHE: Escribe AGEV VSEA</p> <p>Reconocimiento de letras. Reconoce la mayoría por su nombre</p> <p>Confunde la S, dice que es la "LE"</p> <p>Ante la L, dice, "la de LEÓN, no me acuerdo cómo se llama"</p> <p>Ante la D, pregunta: ¿"la T, la E, la M?"</p> <p>M, la de MAMÁ.</p> <p>K, "esa si no me acuerdo"</p>

<p>Ra</p> <p>8 años</p> <p>No tiene sobreedad</p>	<p>Cursó 1° y 2° en la Escuela 12.</p> <p>En marzo de 2019 permaneció en 2° en Promoción acompañada y pasó a 3° en abril.</p> <p>Dice su docente que registra muchas inasistencias en años anteriores. Acuerdan con su familia el pasaje a 3° grado con un compromiso de mayor asistencia a clases. Esto se cumple el primer mes del año pero luego vuelve a registrar inasistencias reiteradas (2 veces por semana promedio)</p>	<p>Tiene 8 años, no sabe su fecha de cumpleaños.</p> <p>Dice que solo sabe las letras y las sumas, pero no sabe escribir bien, que le resulta difícil y que lee un poco.</p> <p>Comenta que practica las letras con una aplicación en el celular.</p>	<p>Escribe su nombre RA, no sabe su apellido</p> <p>Su escritura es silábico-alfabética. A medida que escribe va diciendo la palabra por sílabas y tratando de identificar las letras correspondientes.</p> <p>Escribe:</p> <p>MARIPOSA: MAITOSA/MARTOSA (cuando relee, dice que falta la R y al reescribir pone la R y saca la I)</p> <p>PALOMA: PALOMA</p> <p>CONEJO: CONO</p> <p>LOBO: LOV</p> <p>SOL: SOA (escribe SO y repite varias veces SOL haciendo hincapié en el sonido/L/. Finalmente escribe una A</p> <p>EL GATO BEBE LECHE: EGTO VLE. Relee “El gato toma leche”</p> <p>Reconocimiento de letras.</p> <p>Reconoce la mayoría por su nombre.</p> <p>C, dice “ESE”, G, “JA la de GATO”, V, “VA”</p>
<p>Len</p> <p>9 años</p> <p>Tiene 1 año de sobreedad</p>	<p>Comenzó 1° en la escuela 12 en septiembre de 2016 (ingreso tardío)</p> <p>Repitió 2° grado.</p> <p>Siempre tuvo muchas inasistencias, aproximadamente 50% por año. Asiste a clases entre 1 y 3 veces por semanas y a veces se ausenta por dos semanas seguidas.</p> <p>Ha sido derivado al Equipo de orientación escolar, pero no se ha logrado trabajar con su familia para mejorar la</p>	<p>Tiene 9 años, sabe cuándo va a cumplir los 10.</p> <p>Dice que no sabe leer y escribir, que los otros chicos saben y él no “porque yo entré más después”. Reconoce que falta un poco a la escuela, “falta un poquito cuando estoy enfermo, ayer vine”.</p> <p>A la pregunta de por qué repitió 2° dice que su maestra escribía todo el pizarrón lleno y su letra era muy chiquita.</p>	<p>Escribe correctamente su nombre LEO, no sabe el apellido.</p> <p>Está en transición entre una escritura pre silábica y silábica.</p> <p>Solo reconoce el valor sonoro de la primera vocal de cada sílaba, A u O, luego continúa escribiendo letras sin valor sonoro convencional, realiza variaciones dentro de un repertorio de 6 letras para las palabras, luego agrega 3 letras más para la frase.</p> <p>MARIPOSA. ARRO. Hace una relectura silábica y cambia lo O final por una A. Queda ARRA</p> <p>PALOMA. ARTIRO. Relee arrastrando el dedo, lee PA en la A, LO en RTI y MA en la R. La O queda fuera, decide tacharla.</p> <p>CONEJO. OARPTO</p> <p>LOBO. OA, dice: “LOBO la O otra vez”, queda OO</p> <p>SOL. OO</p>

	asistencia a la escuela. Tiene 2 hermanas mayores en la escuela con la misma dificultad para sostener la continuidad.		Ante la observación la entrevistadora, que le muestra que quedaron las dos palabras iguales, decide reescribir LOBO y queda ORRTPO EL GATO BEBE LECHE. ARTIAOPBMN
--	---	--	--

Grupo turno tarde- Alumnos de 4° C y D - En adelante G4

Nombre y edad Sobreedad a junio 2019	Datos de trayectoria escolar (tomados de la entrevista e información provista por los docentes)	Notas de la entrevista individual	Datos de la toma de escritura inicial Escritura de: - Nombre y apellido - Palabras y una frase (con pedido de relectura con detenimiento) Reconocimiento de letras
Ev 10 años Tiene 1 año de sobreedad	Cursa desde 1° en la Escuela 12. Repitió 3° grado. Tiene periodos de muchas inasistencias. Tiene muchas dificultades de dicción, cuesta mucho entenderle cuando habla, lo hace de manera muy aniñada. Su docente dice que necesita apoyo, falta mucho a clases y la ve perdida. no escribe por sí misma en clase, tiende a copiar de sus compañeros	Dice que repitió 3° pero no sabe por qué. Cuenta que sabe leer poquito, que su papá la ayuda, que sabe escribir.	Escribe su nombre y apellido Su escritura es cuasi alfabética, omite por lo general una letra en las sílabas complejas y también confunde algunas letras. Escribe correctamente las palabras con sílabas CV PULPO: PUPO TIGRE: RIRE En la escritura de la frase, pregunta si EL va separado o junto a GATO Reconocimiento de letras. Reconoce las letras por su nombre

<p>Ed</p> <p>10 años Tiene 1 año de sobreedad</p>	<p>Cursó 1° a 3° en Bolivia. Entró a la Escuela 12 a mediados de 2018 a 3° grado. Su lengua materna es aymara Tiene una muy buena asistencia a clases. Su docente dice que habla muy bajito y además cuesta entenderle. Su ritmo de trabajo es muy lento en comparación con sus compañeros.</p>	<p>Habla muy poco en la entrevista, responde a las preguntas en general diciendo sí o no. Cuenta que nació en Bolivia, no sabe cuándo es su cumpleaños. Dice que hizo en Bolivia hasta 3°, y de nuevo 3° en Argentina. Dice que sabe leer poquito</p>	<p>Escribe su nombre, no su apellido Su escritura es cuasi alfabética, omite por lo general una letra en las sílabas complejas y también confunde algunas letras. MARIPOSA: MARICOSA PALOMA CONEJO: pregunta si va la J, pero no recuerda cuál es. Se la escribimos LOBO: LOCO SOL PULPO: PUPO EL GATO BEBE LECHE: EL GATO DEBE RECHE Reconocimiento de letras. Reconoce las letras por su nombre, solo llama “QUE” a la letra Q</p>
<p>Ga</p> <p>10 años Tiene 1 año de sobreedad</p>	<p>Cursa desde 1° en la Escuela 12. Repitió 2°. Trabaja fuera del aula con docentes de apoyo pedagógico del CEI (Centro Educativo interdisciplinario). Su docente pide que la consideremos para el grupo ya que de su grupo es la que tiene más dificultades para leer y escribir, en clase casi no trabaja, solo copia de sus compañeros. Tiene una asistencia muy intermitente a clases, suele faltar 1 o 2 veces por semana y a veces se ausenta por periodos de 10 o 15 días.</p>	<p>Se muestra muy desenvuelta en la entrevista. Dice que repitió 2° porque no podía leer. Dice: “Me va mal en lengua, el profe me ayuda. Cuando me trabo en la palabra lo llamo”. Expresa que le gustaría leer libros pero que no puede leer.</p>	<p>Escritura de su nombre: GABRIELA OVDO. Escribe correctamente su nombre y omite dos letras de su apellido (OVIEDO). Su escritura está entre silábica y silábico-alfabética, sabe que debe poner dos letras por sílaba, aún no utiliza todas las letras con su valor sonoro convencional. Cuando escribe, hace un recorte silábico oral de la palabra e intenta reconocer las letras que componen cada sílaba. Escritura de palabras: MARIPOSA, dice “MA, la EME con la A”. Queda MARASA PALOMA: PRIMA/PARIMA. CONEJO: CONJO LOBO: LOBO SOL: SOL PULPO: PUPO EL GATO BEBE LECHE: LA GATO BEBE LEL</p> <p>Reconocimiento de letras. Reconoce casi todas las letras por su nombre, nombra dos en relación con una palabra, “la de foca y la de helado, y dice “CU” para nombrar las letras Q y C.</p>

<p>Tiago 10 años Tiene 1 año de sobriedad</p>	<p>Cursa desde 1° en la Escuela 12. En 2019 está repitiendo 4°. SU maestro nos pide acompañarlo un tiempo porque sabe que la repitencia se debe a su proceso de alfabetización insuficiente para sostener el segundo ciclo. Tiene muy buena asistencia a clases.</p>		<p>Escribe su nombre y apellido. Su escritura ya es alfabética. Escribe: CONEJO: CONEGO LOBO: LOVO EL GATO BEBE LECHE: EL GATO VELEÑE, al releer vuelve a escribir: EL GATO VEVE LEÑE Reconocimiento de letras. Conoce las letras por su nombre</p>
<p>Ma 10 años Tiene 1 año de sobriedad</p>	<p>Sabemos que el inicio de su escolaridad fue interrumpido, pero no conocemos los datos de su trayectoria. Entró a la Escuela 12 en 3° grado, no sabía leer y escribir aún y tenía mucha reticencia a sentarse a trabajar. Hasta 2018 vivía con una tía, separada de su hermano, sus padres estaban detenidos. A mediados de 2018 se reencontró con su mamá. Si bien fue mejorando en su desempeño, en 2019 se decidió que repitiera 4°.</p>	<p>Cuenta que repitió porque no terminó 1° grado y no hizo 2°. Dice que ya sabe leer, pero no muy rápido porque aún confunde algunas palabras. Aclara que no sabe cursiva, entonces "la escribo así nomás, no sé qué dice".</p>	<p>Escribe su nombre y apellido. Su escritura es alfabética. Solo confunde la G por la J en CONEJO. Si bien duda al escribir PULPO y TIGRE; las resuelve de manera correcta. Reconocimiento de letras. Conoce las letras por su nombre</p>

<p>Ju</p> <p>9 años No tiene sobriedad</p>	<p>Asiste a la misma escuela desde 1° grado. Fue al jardín en Bolivia.</p> <p>Su docente sostiene que le cuesta mucho sostener el ritmo de trabajo en el aula, dice que escribe muy poco por sí misma.</p>	<p>En la entrevista dice que le cuesta leer sola, que su padre le pide que lea los libros que se lleva de biblioteca, pero no puede. Y que le cuesta la escritura en cursiva</p>	<p>Escribe su nombre SU escritura es cuasi alfabética, le cuesta resolver la escritura de las sílabas complejas, cuando no sabe qué poner, se que callada y deja de escribir. Escribió: CONEJO: CONEGO TIGRE: TI y no pudo seguir, le ofrecimos la escritura de GREGORIO pudo tomar la sílaba GRE para completar su escritura. Reconocimiento de letras. Reconoce algunas letras por su nombre, otras en relación con una palabra: J: la JA de JARRA, G: la GA de GATO, Z: la ESE de ZAPATO</p>
<p>Ne</p> <p>12 años 3 años de sobriedad</p>	<p>Entró a la Escuela 12 en agosto de 2019. Cursó de 1° a 4° en Bolivia. Cuando viajaron a Argentina estuvo 2 años sin escolaridad. Se suma al grupo en agosto, ya que su maestra nos dice que no está alfabetizado. Un boletín que trae de 3° grado dice que falta mucho y tiene problemas de aprendizaje.</p>	<p>Cuenta iba poco a la escuela, que repitió 1° grado porque se queda dormido en la escuela. Que no aprendió a leer y escribir, que su maestra era mala. Agrega que se escapaba de la escuela y se iba a Internet. Dice que en Argentina no consiguieron vacantes al llegar y que trabajó como empleado en una carnicería.</p>	<p>Escribe su nombre, no sabe el apellido SU escritura es silábica con valor sonoro convencional en las letras que reconoce y recurre a otras letras cuando no sabe cuál poner. MARIPOSA: AIOSA CONEJO: ONO PALOMA: AOA LOBO: OAO (estuvo un rato pensando y repitiendo la palabra LOBO hasta que decidió colocar la A en el medio) SOL: SOR EL GATO BEBE LECHE: aAORARS</p>
<p>Joi</p> <p>10 años Tiene un año de sobriedad</p>	<p>Entró a la Escuela 12 con indicación de repetir 3° grado. Se suma al grupo en agosto a pedido de su docente. Joi tuvo parte del primer cuatrimestre un brazo enyesado por lo que no podía escribir..</p>	<p>Cuenta que repitió 3° grado y por eso se cambió de escuela.</p>	<p>Escribe su nombre, no su apellido Su escritura es cuasi alfabética, omite por lo general una letra en las sílabas complejas y también confunde algunas letras.</p>