

Publicado en:  
Enredarnos N 1- Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial/ Red de Educación Inclusiva/ Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires. Año 2008, pp. 27-48.

---

## **Intervención docente en la alfabetización inicial**

### **Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema<sup>1</sup>**

Claudia Molinari y Graciela Brena.<sup>2</sup>

#### **Introducción**

Hemos organizado esta exposición en dos bloques. En primer término, haremos una breve introducción al trabajo con el lenguaje escrito en momentos de la alfabetización inicial (jardín de infantes y primeros años de escuela primaria). En segundo término, analizaremos algunas intervenciones del docente en un tipo de situación particular: un proyecto donde los niños leen y escriben para saber más sobre un tema (casi con pretensiones, podríamos asumir el riesgo de decir que se trata de un proyecto para enseñar a leer y a escribir “en contextos de estudio”).

Hay razones políticas por las cuales nos ocuparemos de este tema. Políticas, por el derecho de los niños y por la responsabilidad de la escuela de garantizar las mejores condiciones didácticas para que los alumnos puedan constituirse en practicantes de la cultura escrita... (Lerner y otros, 1999a), pero practicantes a partir del momento en que ingresan a la institución educativa, es decir, desde el jardín de infantes.

Se trata de garantizar las mejores condiciones didácticas para que todos puedan ejercer el poder de la lectura y la escritura con creciente autonomía, aún antes de saber hacerlo de manera convencional. Un poder que fuera de la escuela no es patrimonio de todos, pero que en la escuela –y bajo ciertas condiciones de enseñanza– todo niño debe tener posibilidades de asumir como propio. Sabemos que la escuela es parte de una sociedad injusta y que esto influye en el destino de nuestros alumnos;

---

<sup>1</sup> El presente documento es parte de una conferencia de C. Molinari presentada en la “III Jornada del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial”, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján el 18 de diciembre de 2007.

<sup>2</sup> Claudia Molinari. Profesora Adjunta de Didáctica de la Lectura y la Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Graciela Brena. Maestra Bibliotecaria en el Nivel Inicial de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP.

pero también sabemos que como responsables de la alfabetización de niños podemos asumir posiciones críticas a la hora de abordar los propósitos de enseñanza, los contenidos, las situaciones didácticas y las formas específicas de intervención. La relevancia política de tales decisiones también influye en el destino de nuestros alumnos. Influye sobre el éxito y fracaso de la escuela para con ellos.

### **Algunas situaciones didácticas en torno a los libros de la biblioteca**

Para comenzar, veamos algunas de las propuestas que suceden en el contexto escolar a distintas edades, en distintos grupos sociales. Tomaremos como espacio privilegiado el de la biblioteca del aula y/o la institucional e ilustraremos algunas situaciones didácticas de intercambio entre lectores y actividades habituales en torno a la organización-circulación de materiales de la biblioteca.

- **La escuela es un lugar de interacción entre libros y lectores de literatura, donde la cultura escrita circula en esta pequeña comunidad institucional.**

En el marco de esta comunidad de lectores y para seleccionar materiales bibliográficos, muchas veces el maestro propone la lectura de contratapas de libros, reseñas o recomendaciones de circulación social a la vez que escribir en el aula -para publicar- recomendaciones de obras literarias para interesar a otros lectores.

A veces la escritura de recomendaciones de textos literarios sucede por dictado a la maestra...

Ilustración 1<sup>3</sup>

Panel con obras de Anthony Browne. Recomendaciones dictadas por niños de 4 y 5 años y transcritas por las docentes en procesador de textos.

---

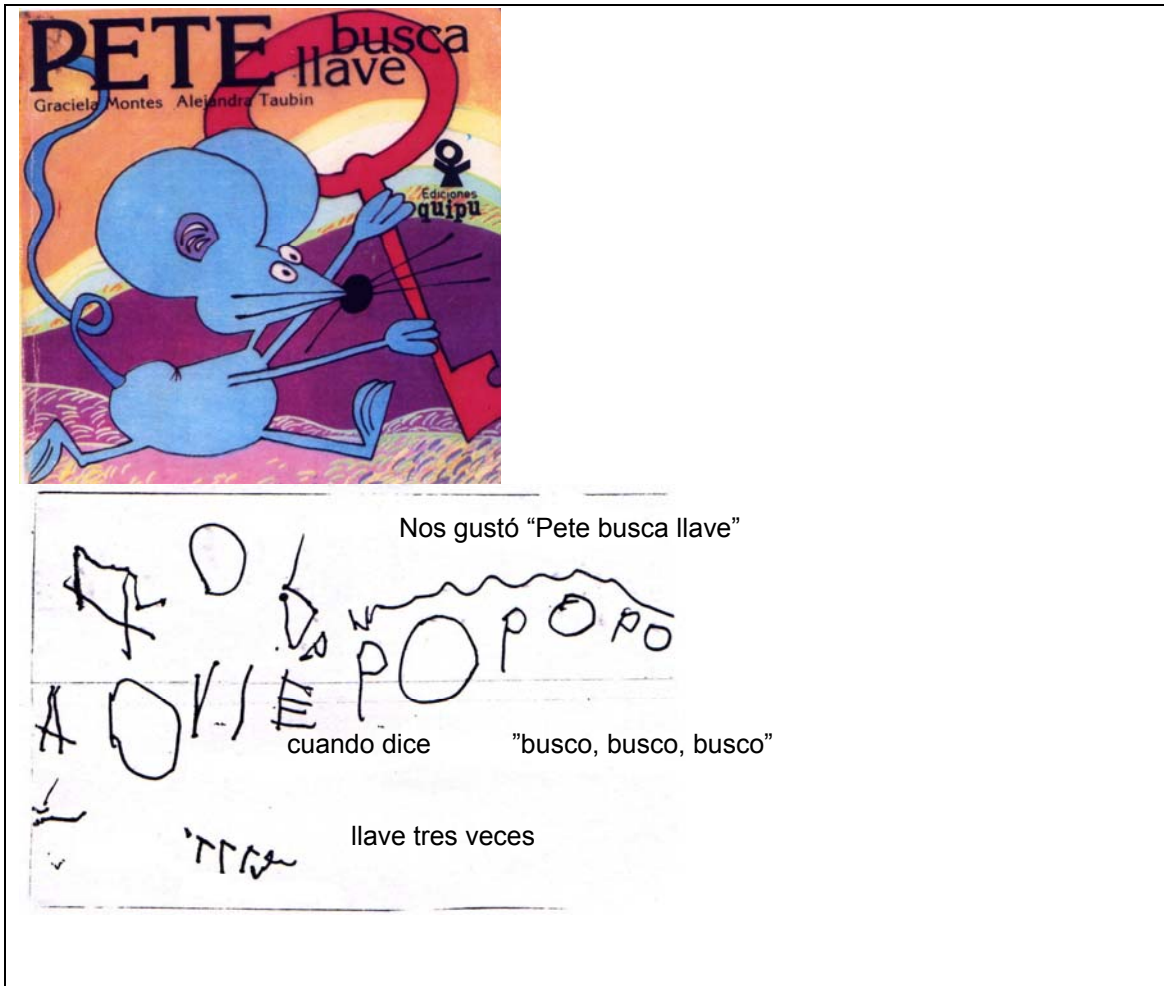
<sup>3</sup> En nota final se detallan instituciones y docentes responsables de los materiales expuestos.



Otras veces -y desde muy pequeños- los niños producen recomendaciones por sí mismos en pequeños grupos (escriben “lo mejor que pueden”).

#### Ilustración 2

Recomendación de una obra de Graciela Montes escrita por dos alumnos de sala de 3 años, publicada en una cartelera.

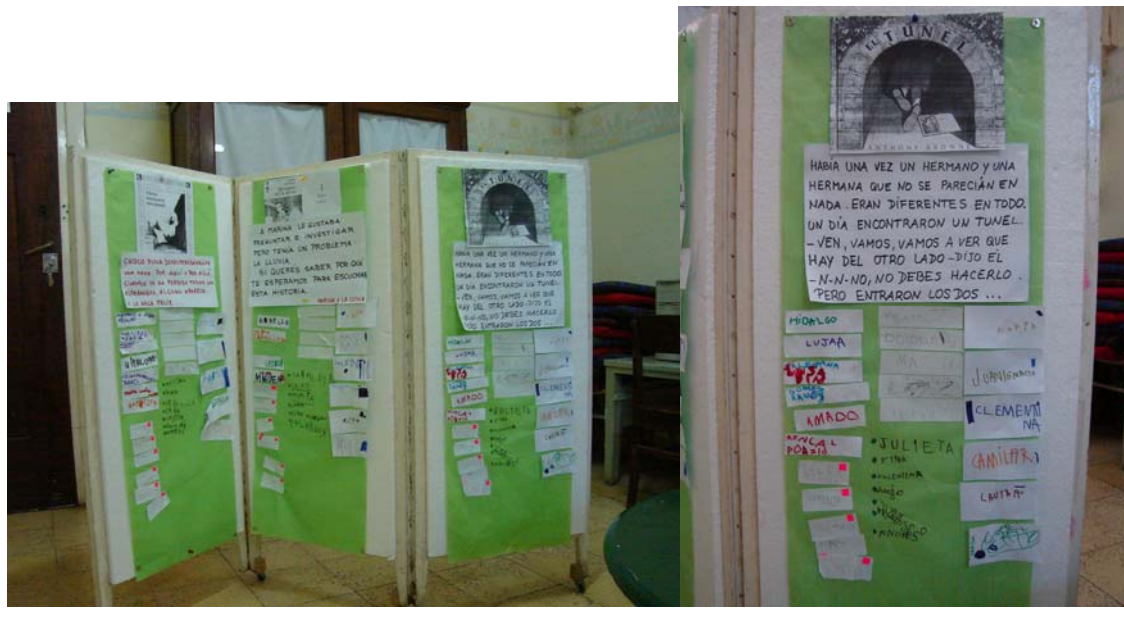


También los alumnos amplían esta comunidad de lectores en "sesiones simultáneas de lectura", donde comparten con otros compañeros de la institución (del jardín o de la escuela, o en actividad conjunta entre ambos niveles de enseñanza) la lectura de textos literarios y espacios de intercambio acerca de las obras<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> "Sesiones simultáneas de lectura" es una situación didáctica diseñada por C. Molinari y probada en diversas instituciones de la Provincia de Buenos Aires, España y México. Los niños que asisten a la institución escogen una de las propuestas de lectura que en forma periódica ofrecen los maestros en recomendaciones expuestas en paneles, registran su nombre a modo de constancia de asistencia, comparten junto a alumnos de distintas edades la lectura y comentario acerca de la obra escogida y –de regreso al propio salón– exponen frente a los compañeros del grupo habitual las experiencias vividas a efectos de interesarlos para una próxima sesión. En este recorrido, los alumnos tienen oportunidades de seleccionar lecturas considerando recomendaciones escritas por los maestros, aprender a escribir su nombre en registro de asistencia y ampliar su experiencia literaria en diversos espacios de intercambio.

### Ilustraciones 3 y 4

Panel de recomendaciones escritas y publicadas por los maestros. Elección de las obras y registro del nombre por los alumnos (en cada cuento los nombres corresponden a niños de salas de 3, 4 y 5 años).



En algunas oportunidades – y como parte de esta acción compartida- los grupos de distintas edades escriben y publican recomendaciones destinadas a quienes no han compartido esta actividad.

### Ilustración 5

Folleto con recomendaciones de obras de Anthony Browne. Texto producido por tres niños (3, 4 y 5 años).



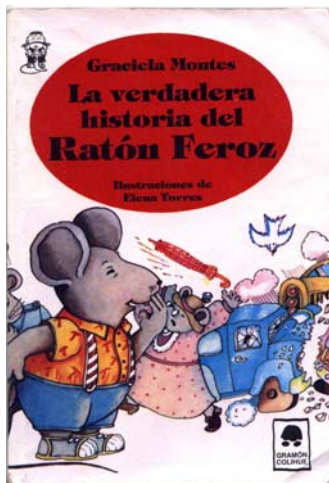
“Les recomendamos este/  
libro porque les va/ a gustar/  
nos cuenta/ cómo se hacen amigos/  
dos monos/ Willy y Hugo”

- La escuela también es un lugar donde se lee y escribe para organizar materiales y actividades cotidianas con los libros de la biblioteca

La confección de fichas de libros y agendas de títulos leídos por el maestro son situaciones donde los alumnos resuelven problemas de lectura coordinando información.

Ilustración 6

Ficha de biblioteca



AUTOR

TÍTULO

Los niños leen tapas de libros para identificar datos de autor y título (resuelven problemas de lectura cuando se les propone localizar, por ejemplo, “¿Dónde dice ‘La verdadera historia del ratón feroz’?”). Transcriben esta información en fichas en una situación de copia selectiva.

Ilustración 7

Agendas de lectura

Lecturas de la semana	Libros leídos
LA VENGANZA CONTRA EL CHISTOSO	
OLIVIA	
OLIVIA SALVA EL CIRCO	
GORILA	X

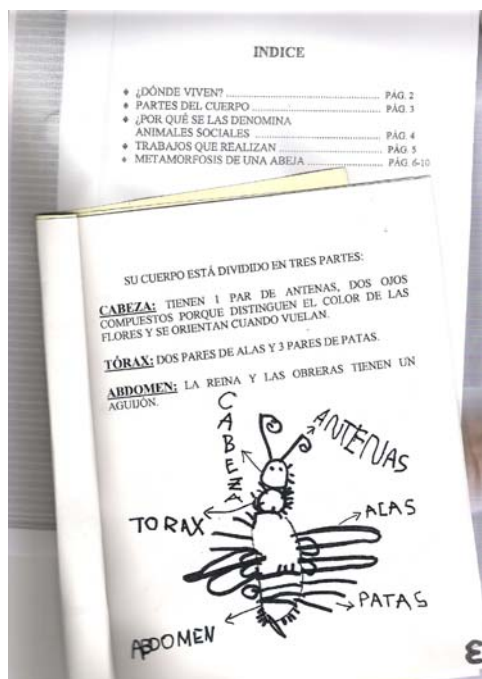
Para registrar las lecturas del aula, en las agendas los niños localizan el título de la obra que el maestro va a leer ( “Vamos a marcar el título del cuento que luego voy a leer ¿Dónde dice ‘Gorila’?”)

- **La escuela es el lugar privilegiado donde -al mismo tiempo- se seleccionan libros de la biblioteca para saber más o para informarse sobre temas diversos.**

El maestro y los niños leen textos expositivos sobre un tema pero también escriben para pensar sobre él, para guardar memoria y para comunicar este nuevo saber a otros. Muchas veces esta exposición se realiza de forma oral; otras de manera escrita por los mismos alumnos o por dictado al maestro, como sucede los siguientes ejemplos.

Ilustración 8

Libro sobre el mundo de las abejas. Sala de 5 años.



Texto dictado al maestro y transcrito en procesador de textos en colaboración con los niños (cada pequeño grupo edita su ejemplar).



Ilustración 9. Texto de referencia para una muestra pública sobre la vida en el hormiguero. Producción en pequeño grupo.



EEEEMEEEOIENO  
 UUUUU  
 AEAOUIOEACEEOELO  
 LAEEAAAOEOEA  
 EMAHOCLLEE  
 UT EEIAEFUAAREAENE  
 AORAIÁ LEONI

Quiénes viven en el hormiguero

La reina lo único que hace es poner huevos

La reina pierde las alas cuando el macho la fecunda

El macho se le muere

cuando termina de fecundar a la hembra

Las obreras cuidan el hormiguero

Desde hace tiempo sabemos – y tal como ilustran nuestros ejemplos- que la lectura y la escritura se instalan en el tiempo didáctico con continuidad y a través de diversas propuestas en torno a cuatro situaciones fundamentales donde los niños escuchan leer al maestro, leen por sí mismos, dictan textos al docente, escriben por sí mismos; se presentan en distintas modalidades organizativas como por ejemplo , actividades habituales y proyectos; en diversidad de géneros, de propósitos para los que se lee y escribe, de destinatarios...(Molinari, Tarrío, Santoro, 1997). En todos los casos, bajo el propósito fundamental de enseñar prácticas de lector y de escritor, en el marco de las

cuales se comunican particularidades del lenguaje escrito según distintos géneros y el sistema de escritura alfabético (Lerner y otros, 1999a).

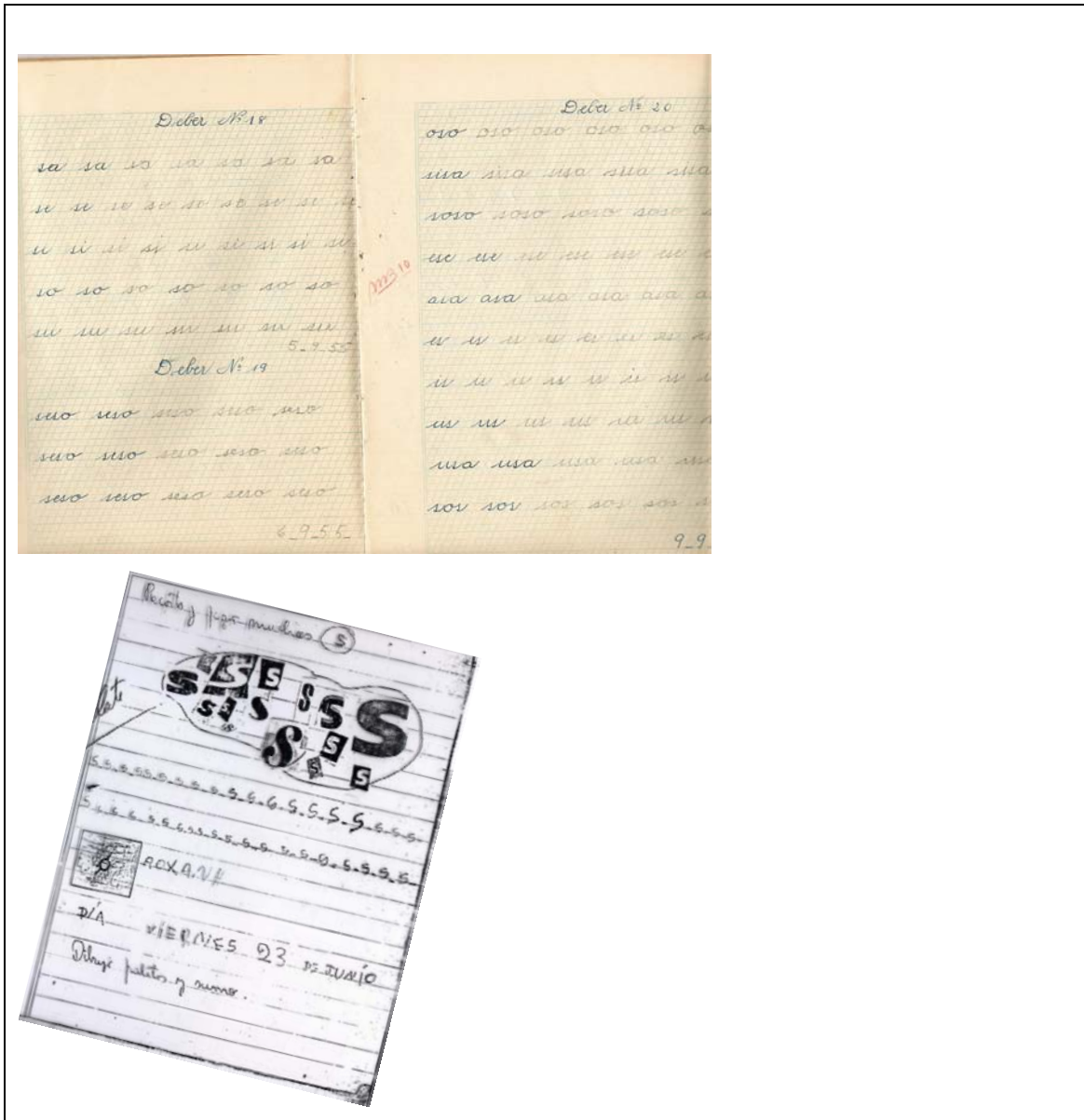
Como se advierte, ya no enseñamos solo las letras en momentos de la alfabetización inicial. Si bien es un contenido central, el sistema de escritura funciona en el contexto de prácticas sociales de lectura y escritura, prácticas que se ejercen cuando se lee y escribe con distintos propósitos en diversidad de géneros discursivos atravesados por la historia. Se trata por lo tanto de prácticas culturales realizadas en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente y en el cual los lectores y escritores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer y escribir. No son acciones aisladas pues presuponen continuidad cultural en las maneras de leer y escribir, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos (Chartier, 1999; Rockwell, E, 2001). Una continuidad no ajena a la escuela.

Nuestros ejemplos han ilustrado algunas de estas prácticas del lenguaje cuando suceden en las aulas de los más pequeños. Prácticas de lectura y escritura que guardan similitud con aquellas prácticas culturales y que se organizan en situaciones didácticas desarrolladas en el tiempo. Se trata aquí de un tiempo didáctico por tratarse de una duración preocupada y ocupada en la comunicación de un saber (Chevallard, 1991), donde la relación “saber-duración” es bien diferente a como se ha planteado desde una perspectiva. Dos hojas de cuaderno bastan para ilustrar tales diferencias.

Ilustración 10

Cuadernos de dos alumnos de primer grado.

Año 1955 (arriba), año 2002 (abajo).



Con casi cincuenta años de diferencia (!!), el contenido de enseñanza en estos cuadernos (como soporte único de la escritura escolar) se presenta en sucesivas actividades fragmentadas y secuenciadas para enseñar de a una letra por vez (deber número... o tareas que inician y finalizan en el día a día). La organización de la enseñanza "(...) se estructura así según un eje temporal único, según una progresión lineal, acumulativa e irreversible" (Lerner, 2001:30).

En las situaciones didácticas presentadas al inicio de esta exposición, las actividades permanentes (ej: lectura de agendas, producción de recomendaciones) y los proyectos como modalidades organizativas de las situaciones didácticas (ej: producción de un libro sobre el mundo de las abejas o producciones para una muestra pública sobre la vida de las hormigas), proponen una relación distinta entre "saber-duración". Se trata

de propuestas donde los niños pueden pensar en un objeto de enseñanza complejo (prácticas lenguaje no fragmentables) que se comunica a lo largo del tiempo, y donde es posible plantear y resolver problemas una y otra vez.

### **Hoy... mañana... las semana entrante... más de un mes....**

Veamos qué ocurre en el tiempo de los proyectos. Desde el punto de vista del objeto de enseñanza, los proyectos “(...) intentan dar cuenta del carácter procesual y complejo de las prácticas de lectura y escritura. (...) prácticas que comprometen una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas cuya naturaleza sería difícilmente captada por situaciones únicas y menos aún, por los llamados ejercicios escolares” (Castedo y Molinari, 2000:18). Se trata de un conjunto de situaciones que tienen entre sí una relación necesaria en función del propósito perseguido y del producto que se desea alcanzar.

Vamos a analizar pasajes de un proyecto de lectura y escritura donde los niños leen y escriben para saber más sobre un tema y donde se proponen escribir para comunicar a otros lo aprendido. Desde hace tiempo y en distintos contextos escolares, este tipo de situaciones didácticas se desarrollan en las aulas de los más pequeños (Molinari, Tarrío, Santoro, 1997; Nemirovsky, 1999; Molinari, 2000, 2003; Castedo, Molinari, 2000; Castedo, Molinari, Torres, Siro, 2001; Molinari y Siro, 2004). En estos proyectos, los niños leen y escriben con el propósito de saber más sobre un tema y comunicarlo a otros a través de una enciclopedia, una revista, una muestra pública sobre un tema estudiado, una exposición oral para otro grupo escolar. Entre otras opciones, los momentos de este tipo de proyectos pueden ser los siguientes:

#### 1-Acuerdos de trabajo con los niños

- Sobre el producto, propósitos y destinatarios (qué producir, para qué, para quiénes).
- Sobre el proceso (qué acciones encarar y bajo qué preguntas iniciales).

2-Lectura y comentario de distintas fuentes para saber más sobre el tema (materiales escritos, entre otras fuentes consultadas).

3- Producción de algunas notas o apuntes sobre aspectos relevantes que valen la pena conservar.

4-Escritura de un texto para difundir lo aprendido.

Si bien la secuencia plantea acciones sucesivas, estas acciones se entrelazan tal como ocurre en la práctica social:

- los acuerdos iniciales de trabajo deben ser consultados y tal vez revisados durante el desarrollo de toda tarea;
- la lectura de textos y la escritura de notas o apuntes como actividades de ida y vuelta presentan límites difusos cuando se trata de leer-escribir para saber o informarse;
- la escritura de un texto de difusión necesita de relecturas de materiales de consulta y de las notas o apuntes que conservan información.

Como sucede en la práctica, se propone un recorrido que organiza la tarea pero que no la encorseta como pasos que no se pueden desandar. Por el contrario, se trata de circular por los caminos de los lectores y escritores cuando el propósito es saber más, caminos que proponen interacciones necesarias entre leer y escribir en diversos momentos del proceso.

De los momentos expuestos, nos vamos a ocupar solo de la producción de notas o apuntes (punto 3 del esquema que, como hemos mencionado, se vincula estrechamente con la lectura y comentario de textos) y del momento en que la clase se dispone a producir el texto de difusión (punto 4). En estas dos instancias, nos interesa analizar las producciones infantiles y las voces de sus protagonistas.

### **Producción de notas o apuntes**

Para saber más sobre un tema, el maestro organiza diversas situaciones didácticas donde lee textos que ofrecen ciertas complejidades para los alumnos<sup>5</sup>. Durante la lectura o una vez finalizada, abre un espacio de intercambio, pues se trata de

---

<sup>5</sup> Los momentos de lectura también incluyen situaciones donde los niños leen por sí mismos explorando materiales diversos ( por ejemplo, localizan información específica en un índice o en el cuerpo de una enciclopedia ).

ayudarlos a comprender mejor lo leído. Como ilustran los siguientes comentarios, no todo es obvio para los niños<sup>6</sup>:

Docente: Acá decía “Las focas dan a luz a sus cachorros en madrigueras de nieve”. (relee un párrafo de la enciclopedia). Qué es “dar a luz”.

Niño: Capaz que los ponen al sol.

N: Que le dan luz.

N: Que lo sacan afuera y le dan luz con el sol

D: ¿Qué son los cachorros?

N: Las crías de las focas

D: A ver Pedro (que quiere intervenir)

Pedro: Cómo lo van a poner al sol si ahí no... hay clima frío, no hay mucho sol

N: Los ponen al hielo.

(La maestra aporta información sobre el sentido del fragmento, considerando los conceptos expuestos por los niños).

(...)

En el marco de un proyecto cuyo objetivo es saber más sobre animales que habitan en zonas frías, la clase comenta información leída por la maestra. En estos intercambios, la docente analiza con los niños el sentido de una frase (“dar a luz”) y aporta más información para discutir algunas de sus ideas (la aparente incompatibilidad planteada por Pedro entre el frío y el sol).

A partir de estos intercambios, propone el registro de algunos datos o conceptos:

Docente: Como hicimos otras veces, vamos a escribir en este afiche lo que nos parezca más importante, vamos a registrar, así cuando escribamos (refiriéndose al momento de producción del texto de difusión) podemos acordarnos de algunas cosas importantes que no nos podemos olvidar. Ustedes me van a dictar y yo escribo. También yo les voy a decir qué quiero escribir.

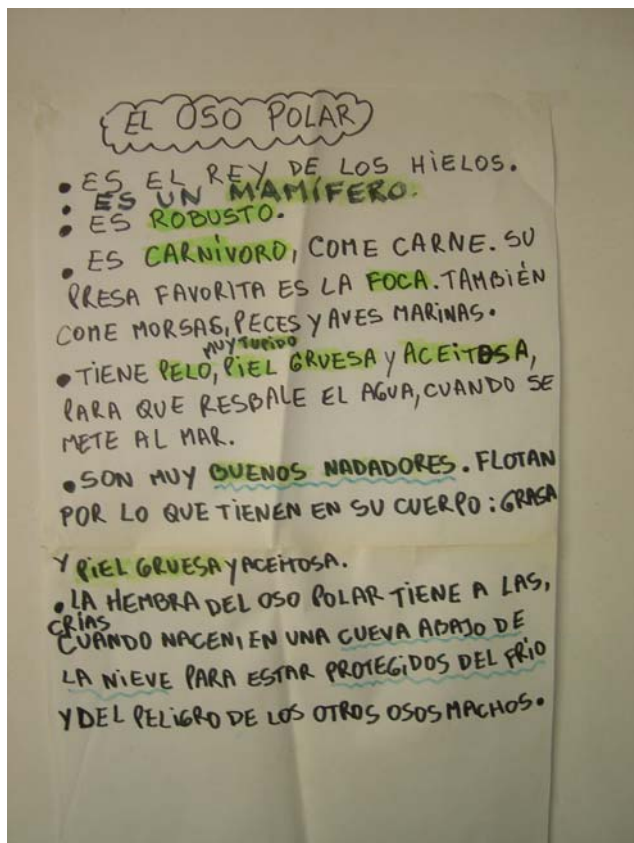
(...)

En la clase que estamos analizando, los niños producen por dictado a la docente algunas notas, como por ejemplo, sobre el oso polar.

<sup>6</sup> Los fragmentos de registro citados en este trabajo pertenecen a la docente Graciela Brena, maestra de sala de 5 años, Nivel Inicial de la Escuela Gradada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata.

## Ilustración 11

Notas dictadas sobre oso polar.



El texto se organiza como punteo de datos significativos sobre el cuidado de las crías, características físicas e información sobre la alimentación de los animales que habitan en zonas frías. Presenta resaltado de palabras-clave para destacar un concepto, a la vez que hacerlo más fácilmente localizable para los niños, en momentos de tener que recurrir a ellos<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> En el transcurso de la producción del texto de difusión, el maestro suele plantear problemas de lectura cuando propone a los niños una actividad de copia selectiva. Durante la producción del escrito -cuando los alumnos escriben según sus conocimientos del sistema de escritura- solicita que localicen entre las palabras destacadas con color, dónde dice el segmento que necesitan incluir en su texto (por ejemplo, “Ahora que tienen que escribir ‘mamífero’, busquen en aquellas notas dónde dice ‘mamífero’, piensen dónde puede decir entre las palabras resaltadas”). (Ver Ilustración 17 donde MAMÍFERO fue incluida por los niños en su texto, como resultado de la intervención citada).

En esta situación de escritura de notas el docente se propone comunicar las ventajas de retener por escrito cierta información, la necesidad de decidir qué información parece ser más importante en función del objeto de estudio y cómo hacerlo de manera sintética –como en el ejemplo- a través de un listado de datos precedidos por viñetas que organizan espacialmente la información (signos especiales como por ejemplo, puntos o guiones <sup>8</sup>). En situaciones de “escritura delegada” (Petrucci, 1999), el maestro además pone en uso y explicita -cuando resulta necesario- algunas de las particularidades de esta práctica desde la perspectiva del escribiente (“Decime cómo pongo esa idea que comentás”; “No dicten tan rápido”, “Les voy a releer qué puse hasta acá para ver cómo seguimos”...).

A condición de haber participado en situaciones de dictado de notas y en instancias de contar con información suficiente sobre el tema de “estudio”, los alumnos por sí mismos también producen notas breves o apuntes. Veamos algunos intentos infantiles cuando producen este tipo de escrito, solos o en pequeños grupos

Los niños que indagan sobre la vida de los animales que habitan en zonas frías, luego de dictar al maestro algunas notas (Ilustración 11), producen en parejas o tríos los siguientes textos.

Ilustración 12  
Toma de notas sobre ballenas

---

<sup>8</sup> Según el tipo de información registrada, pueden producirse otros textos breves como por ejemplo, esquemas con rótulos o diagramas con flechas donde se relacionen conceptos (Lerner, 1999b).



ANIMALES QUE VIVEN  
EN EL POLO LA BALENA

- ESTÁN EN BUeltas
- EN UNA CAPA DE
- GRASA ALGUNAS
- BALLENA NO TIENEN  
DIENTES Y COMEN  
KRIL

Animales que viven  
en el Polo  
la ballena

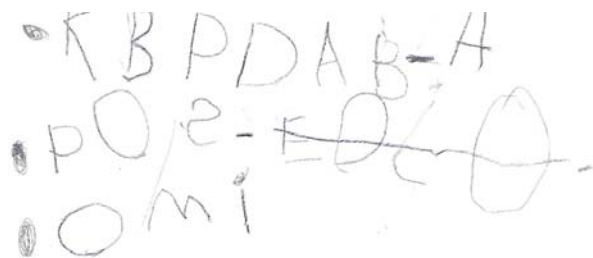
- están envueltas
- en una capa de
- grasa algunas
- ballenas no tienen  
dientes y comen  
kril

El texto recupera aspectos distintivos del animal a través de una descripción con uso de léxico específico, tal como lo han hecho en la situación de dictado. La escritura alfabética ocupa todo el espacio gráfico y las marcas paratextuales que su maestra ha usado en los afiches –viñetas– acompañan la producción. Los niños procuran integrar estas marcas en su texto, y al hacerlo, exploran su sentido. En este caso, el punteo parece indicar -por ahora- el comienzo de una línea gráfica (punto al inicio en casi todos los casos), sin relación aún con el contenido enunciado.

Pero el uso de estas referencias gráficas en las notas, no solo suceden en las producciones alfabéticas. Hemos constatado su presencia en todos los niveles de conceptualización, como ocurre en la producción de notas sobre focas de Camila y Catalina.

### Ilustración 13

Toma de notas sobre focas



- “capa de grasa
- pelo esponjoso ( “esponjoso” tachado por las niñas a partir de la relectura de la docente, pues es una característica de otro animal).
- comen kril

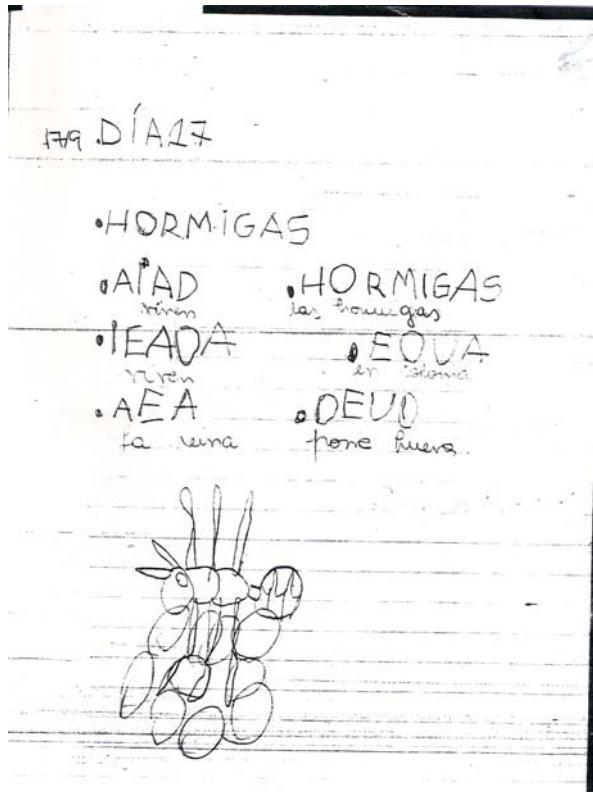
Las niñas exponen en lista precedida por viñetas, particularidades físicas de la foca y su alimentación. En este caso, con escritura silábica con valor sonoro convencional.

En estas situaciones de producción, los alumnos pueden comprender cada vez mejor el sentido de esta práctica de escritura y su relaciones con la lectura, volver a pensar en lo leído y reorganizar tal información en un nuevo texto, explorar las particularidades de este tipo de escrito. En esta búsqueda, muchos intentos pueden

incluso sorprendernos, tal como ocurre cuando Gonzalo nos muestra su producción (en este caso, a propósito de un tema diferente).

Ilustración 14

Toma de notas en un proyecto para saber más sobre la vida en el hormiguero. Primer grado.



\* hormigas (copia)

\* viven \* las hormigas (copia)

\*viven \*en colonia

\*la reina \*pone huevos

La producción de Gonzalo en columnas, si bien no responde a criterios convencionales, no resulta azarosa. En procura de una organización espacial “aceptable”, ciertos criterios parecen ser una buena opción para decidir dónde cortar y puntualizar: sujetos, verbos, complementos... dan lugar a columnas paralelas precedidos por viñetas. En este caso, con alternancia de copia y escrituras silábicas con algún valor sonoro convencional, el texto sobre hormigas es un ejemplo más de la

manera en que los niños pequeños pueden asimilar la información del aula, en procura de comprender un tipo de escrito con características propias.

### **Producción de textos para difundir lo aprendido.**

Una vez que los alumnos saben más sobre el tema, se propone la escritura de los textos de difusión. Aquí se enfrentan a un complejo proceso de producción, donde -en función de los objetivos perseguidos- tienen oportunidades de pensar qué escribir y cómo hacerlo antes textualizar, durante la escritura y en instancias de revisión posterior.

Veamos qué sucede en el aula cuando la docente propone a los niños la tarea de escritura. En fragmentos de una clase, analicemos cómo interviene y qué saben los alumnos que están trabajando sobre la vida de los animales que habitan en zonas frías.

La docente reúne a los niños en un sector de la sala, pues en unos momentos comenzarán a escribir los textos de la enciclopedia. Cada pequeño grupo escribirá sobre un animal diferente (en parejas o tríos).

D: Hoy seguimos con el proyecto ¿sobre qué animales estamos estudiando?

N: Sobre el pingüino.

N: La ballena

N: La gaviota

N: La foca

D: Todos estos animales que están nombrando ¿de dónde son?

N: Del Polo Norte

N: No, del Polo Sur también

D: De lugares muy muy fríos como dijo ella, cercanos a los polos, al Polo Norte y al Polo Sur.

N: O Polo Ártico y...

N: Y Antártico.

D: Muy bien. Cómo estos lugares son muy fríos, estos animales tienen algunas características que les permiten vivir allí y soportar estas temperaturas.

N: Sí, como el oso polar, las focas

N: Las orcas

N: El zorro ártico

D: También estuvimos leyendo sobre el zorro ártico.

N: La ballena

N: La ballena se comía peces y calamares porque tiene dientes

N: Y las que tienen barbas comen krill

N: Las que tienen barbas les cuelgan de la boca

D: Sí es cierto, de las mandíbulas.

(...)

La maestra inicia la clase recuperando conocimientos que los niños han adquirido en el desarrollo del proyecto. Por tratarse del contenido referencial del texto a producir, propicia algunos intercambios. En este caso lo hace de manera breve, pues en otras oportunidades han comentado con abundancia de detalles, datos sobre la vida de estos animales. Los comentarios de los alumnos dan cuenta del conocimiento del tema y del uso de un lenguaje que le es propio. Es evidente que las lecturas impregnaron las voces del aula.

D: ¿Qué tuvimos que hacer para saber tanto?

N: Leer

N: Leer información

D: Leer y leer muchos libros informativos

N: Y en películas

D: En películas también, vimos un documental sobre pingüinos y el oso polar. A medida que leíamos fuimos registrando datos importantes ¿se acuerdan? ¿Para qué registramos esta información?

N: Para recordar

N: para recordar

N: Sí, porque sino se nos olvida y no podemos recordar todo lo que aprendimos

D: Como ahora tenemos que escribir ¿qué podemos hacer sino recordamos?

N: Podemos leer otra vez lo que escribimos...

N: Para no tener que ir otra vez a los libros.

(...)

La docente solicita a los niños que expliciten algunas de las prácticas de lectura y escritura realizadas para saber sobre el tema (“¿Qué tuvimos que hacer para saber tanto?”). Con su ayuda, los niños mencionan su acercamiento a textos informativos (“leer información”) y la consulta a otras fuentes (“películas”). En el intercambio, recuerda a los niños las situaciones de registro de información (“A medida que leíamos fuimos registrando datos importantes”) e interroga sobre el propósito de esta tarea (“¿Para qué registramos esta información?”). Las respuestas infantiles demuestran que han comprendido que se trata de una producción “para recordar”, para no olvidarse de todo lo aprendido y que es posible su consulta para evocar la información (“Podemos leer otra vez lo que escribimos...”, “Para no tener que ir otra vez a los libros”). No se trata de un saber declarativo, sino de una práctica que pueden significar porque la han ejercido para seleccionar y recuperar información.

D: Bueno, ahora llegó el momento que -como sabemos tanto- podemos ponernos a escribir nuestra enciclopedia... para que la puedan leer ¿quiénes?

N: Los padres

N: Los abuelos

N: Los hermanos

D: Tenemos que recordar que antes de escribir tenemos que pensar...

N: Qué cosas tenemos que poner...porque si no pensamos... ¡Qué vamos a poner!

D: Es fundamental pensar qué voy a escribir, ponerme de acuerdo con mi compañero, si opina lo mismo...

N: Discutir

N: No es gritar ni pelearse

N: Es hablar

N: Decir “yo pienso”

N: “Yo opino”

N: “A mí parece que esta palabra no va”

N: “Esto no suena tan bien”

N: “Esto no es”

N: “Dejá esta palabra”.

N: “Esta letra”.

N: “A mí me parece esto, a mí no...”

D: Y vamos a escribir un solo texto entre los tres ¿qué quiere decir esto? Que van a escribir un poco...

N: Cada uno (adelantándose)

D: Muy bien y cuando uno tiene el lápiz los compañeros ¿qué tienen que hacer?

N: Ayudar

N: Dictar

(...)

La docente explicita con los niños aspectos centrales del proceso de escritura (¿qué prácticas del escritor poner en uso en esta instancia de producción?). Una tarea central es recuperar a los destinatarios del texto, decisión que se había acordado al inicio del proyecto (en este caso, miembros de la familia tales como “padres”, “abuelos” y “hermanos”). Ante tamaño desafío, la maestra propone la planificación del escrito que, en palabras de un niño, requiere pensar “qué cosas tenemos que poner...”.

Pero para producir un texto se necesitan también ciertas condiciones cuando se encara como producción grupal. En palabras de la docente, es necesario “pensar qué escribir” y acordar con el compañero. Los alumnos saben de qué se trata, pues en las tomas de notas en parejas fue una condición extensamente conversada. Según ellos, se trata de “discutir” con el otro, hecho que no supone “gritar ni pelearse” sino “hablar”, en un tipo de intercambio particular en el que circula lo que “yo pienso” o “yo opino” sobre varios problemas de la escritura ( y donde es posible decir por ejemplo, “A mí parece que esta palabra no va”; “Esto no suena tan bien” ; “Esto no es”; “Dejá esta palabra”; “Esta letra...”). En otros términos, reflexionar sobre el lenguaje en el marco

de una práctica conjunta donde es necesario “ayudar” y “dictar” al compañero, establecer acuerdos en el proceso de producción.

D: Bien. Ahora entre todos vamos a organizar qué vamos a escribir, qué información tenemos que poner en ese texto, qué debe estar. Ayer cuando hacíamos la toma de notas, cuando registrábamos lo más importante, Josefina dijo algo muy interesante. Ella dijo que cuando escribimos el texto, a veces no está todo lo que registramos (refiriéndose a que no siempre lo registrado en las notas o apuntes debe ser totalmente reutilizado en la producción del texto final)

Josefina: Que los puntitos esos son las ideas, pero si no estarían esos puntitos no serían ideas.

N: Notas

D: Claro, son notas

Josefina: Las revistas y los libros no tienen eso (refiriéndose a los puntos que a modo de viñetas organizan la información en la toma de notas)

D: Ah...

Josefina: No tienen esos puntitos y los libros no tienen “es”, “es”, “es” (aludiendo a la información dictada sobre OSO POLAR, donde el verbo se repite en varias oportunidades). (Ver Ilustración 11).

D: No, no tienen. Nosotros habíamos puesto, por ejemplo, en el oso polar ( señala el afiche y lee en distintas líneas gráficas) “es el rey de hielos”, “es un mamífero”, “es robusto”, “es carnívoro” .

(Varios comentan al mismo tiempo)

N: No se puede otra vez “es”.

D: Acá podíamos ponerlo ¿por qué?

N: Porque son ideas.

N: Porque no es la revista (refiriéndose al texto final que van a producir)

D: Así en el texto no lo podíamos poner.

En la toma de notas pusimos muchas ideas, datos importantes; en el texto ( refiriéndose a la producción final) tal vez uno no toma todo lo que registró. Algunas veces no se toma todo y algunas veces...

N: Se toma todo.

D: Se toma todo y a veces más. A veces en las toma de notas uno pone menos y cuando escribe el texto final decide poner más información que conoce. O sea, que es lo que dijeron Uds., es para guardar información, para recordar y sí, nos va ayudar en el momento de escribir.

Entonces, cuando tengamos que escribir ¿dónde podemos buscar información?

N: Ahí (señala afiches con notas o apuntes).

N: O ahí (señala un pequeño pizarrón magnético donde están los carteles con todos los nombres de los niños)

D: En los nombre

N: Allá (señala un conjunto de tarjetas con imágenes y palabras)

(...)

Durante el proceso de escritura es necesario que los niños produzcan con creciente autonomía, motivo por lo cual la docente interroga sobre las fuentes de información disponibles en la sala (“¿Dónde podemos buscar información?”). Los alumnos saben que los apuntes pueden ser consultados y que –como en otras oportunidades- otras

escrituras están a disposición en caso de tener dudas sobre las letras (nombres propios- tarjetas).

Por intervención de la docente -quien recupera un comentario de Josefina- las distinciones entre notas o apuntes y el texto de difusión es objeto de reflexión en la clase. Los niños ya pueden establecer algunas distinciones con respecto a:

- la cantidad de información retenida en las notas y la información que puede contener el texto final (toda la información/alguna información/más información), hecho que destaca la identidad de ambos tipos escritos (su especificidad) ;

- la diferencia entre la producción de notas como punteo de ideas con ayuda gráfica de viñetas (“Que los puntitos esos son las ideas, pero si no estarían esos puntitos no serían ideas”) y la ausencia de este elemento paratextual en artículos de enciclopedia (en este caso, sosteniendo un contrato un tanto abusivo);

- la “legalidad” de repeticiones en la producción de notas y el cuidado de tales repeticiones en un texto de difusión (como indica Josefina “los libros no tienen ‘es’, ‘es’, ‘es’ ”). Puesto que las notas o apuntes “son ideas” –según definición de la niña- admiten una organización textual y paratextual particular.

D: Bueno, vamos a ponernos de acuerdo. Primero tenemos que poner... para que sepamos de qué estamos hablando...¿qué habría que ponerle al texto?

N: El título!

N: Título!

D: El título, entonces los que tienen que escribir sobre la ballena ¿qué tienen que poner primero?

Varios: “Ballena”

D: Los que les toca oso polar...¿qué tienen que poner?

Varios: “Oso polar”

D: Primero tenemos que poner entonces el nombre del animal, el título. Después, no nos tenemos que olvidar que tiene que estar esta información: qué tipo de animal es.

N: Ah, sí verdad!

N: Si es un ave...

N: Un mamífero

Ailén: Alguna característica

D: Muy bien Ailén, si es ovíparo...

Ailén: y qué come

D: Qué come...sí. Que come también, pero vamos a organizarnos. Primero el título, qué tipo de animal es, qué tiene en su cuerpo para poder afrontar el frío.

N: Sí, qué tienen en el cuerpo.

D: A ver...qué tienen en el cuerpo, recordemos.

N: Capa de grasa

N: Plumas

D: Algunos plumas

N: Pelos esponjosos



D: Bien

(...)

D: Y también lo que dijo Ailén, qué comen. Qué tipo de animal es, qué tiene en su cuerpo para poder protegerse del frío y qué comen, de qué se alimentan. Si recuerdan algo más también lo pueden poner.

Ahora voy a ir nombrando las parejas o tríos y van a escribir sobre los animales que le voy a ir proponiendo:

Belén, Juan Manuel y Josefina van a escribir sobre el oso polar...

(Nombra a los integrantes de cada grupo y el animal sobre el cual van a escribir)

Para finalizar, la maestra propone planificar de manera colectiva la progresión temática del texto: "título" (nombre del animal), "qué tipo de animal es, qué tiene en su cuerpo para poder protegerse del frío y qué comen". Iniciar la tarea con un esquema de contenido ayuda a los niños a producir en conjunto. Parte del problema ya está resuelto (qué escribir primero, qué va después...) aunque aún queda mucho por discutir. Organiza además los equipos de producción según niveles próximos de conceptualización del sistema de escritura, a fin de favorecer los intercambios durante la textualización.

Algunas de las producciones publicadas se presentan a continuación. .

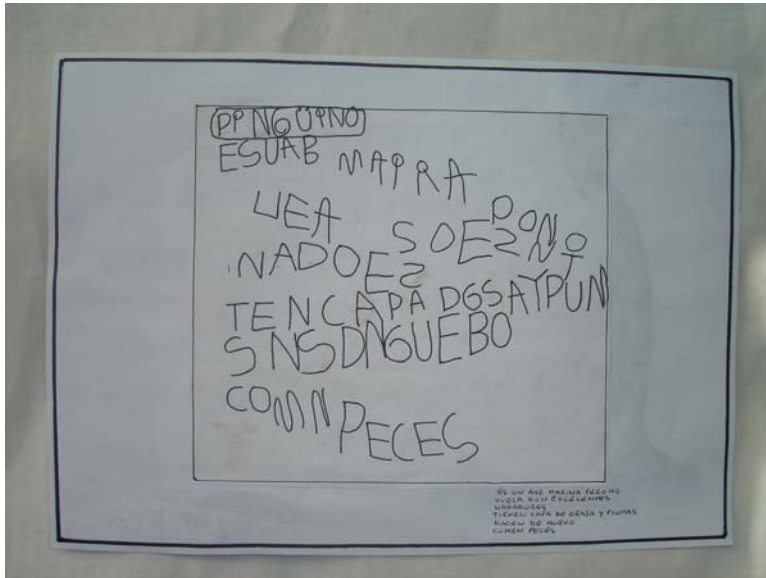
### Ilustración 15

Enciclopedia publicada



## Ilustración 16

## Pingüino

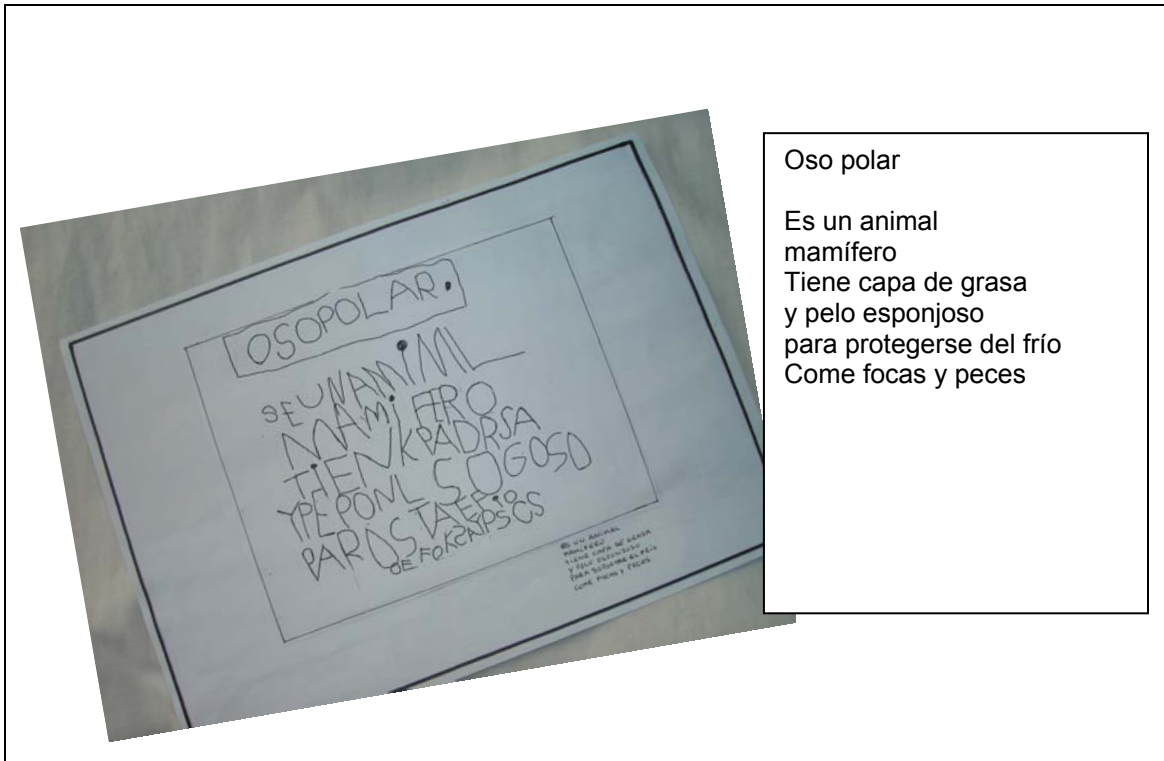


## Pingüino

Es un ave marina pero no  
 vuela son excelentes  
 nadadores  
 tienen capa de grasa y pluma  
 s nacen de huevo  
 comen peces

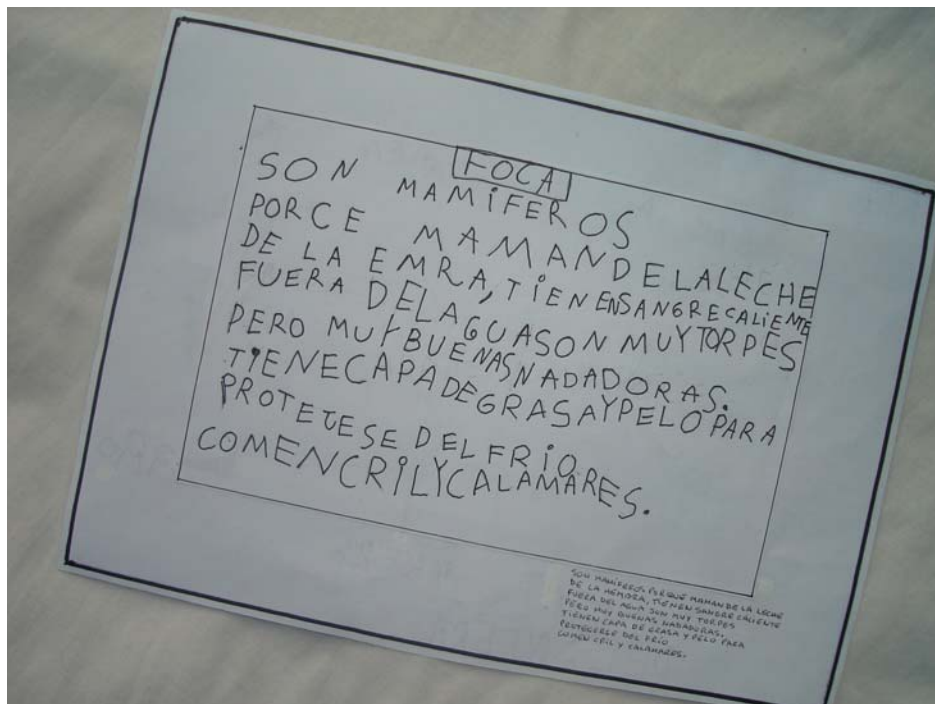
## Ilustración 17

## Oso polar



## Ilustración 18

## Foca



Un ejemplo de revisión: transcripción de la primera escritura de “foca” y su versión final (Ilustración 18).

<b>Primera escritura</b>	<b>Revisión / Versión final</b>
FOCA SON MAMÍFEROS PORQUE MAMAN DE LA LECHE DE LA HEMBRA SON MUY BUENAS NADADORAS COMEN KRIL Y CALAMARES SON MUY TORPES CAMINANDO SON DE SANGRE CALIENTE TIENEN CAPA DE GRASA: PARA PROTEGERSE DEL FRÍO Y PELO	FOCA SON MAMÍFEROS PORQUE MAMAN DE LA LEHE DE LA HEMBRA, TIENEN SANGRE CALIENTE FUERA DEL AGUA SON MUY TORPES PERO MUY BUENAS NADADORAS. TIENEN CAPA DE GRASA Y PELO PARA PROTEGERSE DEL FRÍO COMEN KRIL Y CALAMARES.

En “pingüino”, “oso polar” y “foca” la escritura se resuelve de manera silábica, silábico-alfabética y alfabética. En todos los casos, la forma de “decir” de estos textos y su contenido referencial, son huellas claras de materiales leídos, comentados y registrados en el tiempo, un tiempo donde se sostienen y reencuentran oportunidades de actuar y reflexionar sobre el lenguaje <sup>9</sup>.

La reescritura en “foca” ilustra las posibilidades de sus autores en este contexto de producción (se trata del ejemplo de revisión más logrado, que coexiste con la decisión de otros autores de editar su producción tal cual la versión inicial). Para este grupo, revisar la producción ha posibilitado un ajuste conceptual del contenido ( “son muy torpes caminando” se transforma en “fuera del agua son muy torpes pero muy buenas nadadoras”); la reorganización de bloques temáticos, pues la referencia a la alimentación se desplaza al final del escrito, tal como estaba planificado (qué animal es, característica del cuerpo, alimentación); una textualización mejor conectada (incluso con elisiones del verbo -“son”- por reiteración innecesaria) y la introducción de punto final, tal como han observado en los textos escritos por la maestra.

<sup>9</sup> Con alumnos mayores deberíamos referirnos también a instancias de sistematización de los contenidos trabajados en situaciones de uso y reflexión.

## Para finalizar

¿Por qué escogimos prácticas de lectura y escritura en un proyecto de estudio? La elección se relaciona con las decisiones políticas a las que hemos hecho referencia al comienzo de esta exposición. Por el derecho de los niños y la obligación de la escuela de comunicar desde el momento de la alfabetización inicial, la manera en que funcionan las prácticas del lenguaje cuando se trata de saber más sobre un tema y de comunicar lo aprendido.

Hemos visto que en estas situaciones el maestro enseña y los niños aprenden el sistema de escritura, es decir, los niños resuelven problemas acerca de cuántas, cuáles letras y en qué orden son necesarias para escribir aquello que se propone escribir en el marco del proyecto. Pero también hemos visto que el maestro enseña prácticas de lectura y escritura. Enseña a comprender “textos difíciles” que lee y comenta con los niños, a leer por sí mismos materiales para localizar información necesaria (aunque aún no puedan hacerlo de manera convencional), a tomar notas sobre aquello que se lee según particularidades del tipo de escrito. Del mismo modo, enseña a escribir para compartir aquello que se ha aprendido, por ello los alumnos tienen oportunidades de releer fuentes consultadas o apuntes; oportunidades de planificar qué escribir para comunicar lo que saben; producir un escrito lo mejor que pueden hacerlo; revisar este escrito con otros, editar y difundir el material entre los destinatarios.

Como vemos, el maestro enseña a leer y a escribir en una secuencia de situaciones similares a las que desarrollan quienes ejercen dichas prácticas en el contexto social; lo hace en un tiempo didáctico en cuya duración –y gracias a esa duración– los alumnos ponen en uso y reflexionan sobre tales prácticas. Se trata de prácticas de lectura y escritura que para muchos niños, solo sucederán en la institución escolar.

Para concluir, vale la pena evocar frases que una y otra vez escuchamos a propósito de los más grandes...

*“¡ No saben estudiar!”. “¡No pueden leer un texto de estudio!”. “¡No entienden lo que leen!”. “ ¡No saben hacer un informe sobre aquello que estudiaron!”.*

¿No será mejor preguntarnos si han tenido oportunidades escolares para aprender a hacerlo, y si estas oportunidades existieron desde muy pequeños?

A esa oportunidad escolar -como decisión política- nos hemos referido en el transcurso de esta exposición.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M (1994) *Paratexto*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra de Semiología. Universidad de Buenos Aires.
- Castedo, M. ; Molinari, C. (2000) "Leer y escribir por proyectos". Rev. Projeto. Año III, n 4- 16-24.
- Castedo (coord.). Molinari, C; Torres, M.; Siro, A. (2001). *EGB 1. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep Argentina.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, I. (1991) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Lerner y otros. (1999a) *Prácticas del Lenguaje. Prediseño Curricular para la Educación General Básica/ Primer Ciclo*. Dirección de Currícula-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner y otros. (1999b) *Prácticas del Lenguaje. Prediseño Curricular para la Educación General Básica/Segundo Ciclo*. Dirección de Currícula-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mirás, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*. 89: 65-80.
- Molinari, M.; Tarrío, M; Santoro, M (1997) *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento N°1/97. Dirección de Educación Primaria de la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Molinari, M. C (2000): "Leer y escribir en el jardín de infantes". En : Kaufman A. M: (comp): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana .
- Molinari, C (2003) " Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en `situaciones de estudio´ ". *Quehacer Educativo*. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio. Edición Especial. Año XII, N°57, 74-83.
- Molinari, C., Siro, A. (2004) *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Programa de Ayuda a Escuelas Rurales y de Frontera. Buenos Aires: Fundación Perez Companc-Fundación Bunge y Born.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.

-Petrucci, A. (1999) *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.

-Rockwell, E. (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos en el estudio de los libros escolares". *Educacao e Pesquisa*, V. 27, n1, 11-26

### **Lista de ilustraciones según instituciones y autores.**

- Ilustración 1- Jardín de Infantes Nuestra Señora del Valle, La Plata, Pcia de Buenos Aires. Docente: María Alejandra Romano. Coordinación de la propuesta Andrea Ocampo.
- Ilustraciones 3 a 7- Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V González", Universidad Nacional de La Plata (UNLP) . Propuesta institucional con participación de todas las docentes.
- Ilustración 8- Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V González", UNLP. Docente Georgina Ferella.
- Ilustración 9- Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V González", UNLP. Docente Patricia Garelli.
- Ilustraciones 2, 11, 12 y 14 a 18- Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V González", UNLP. Docente Graciela Brena.
- Ilustración 13. Escuela Graduada "Joaquín V González", UNLP. Docente Guillermina Lanz.

Las ilustraciones corresponden a materiales producidos en el período 1995- 2007.