

Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín

PROYECTO DE DESARROLLO CURRICULAR

**Prácticas del lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en
situaciones de la vida cotidiana**

VERSION PRELIMINAR

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Inicial

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

Índice

Presentación.....	4
1. Lectura y escritura del nombre propio y el de los otros.....	5
2. Escritura de listas.....	18
Bibliografía.....	23

Presentación

Adriana Bello - Graciela Brena.

Este documento incluye el análisis de situaciones didácticas que se desarrollaron en el marco del Proyecto de Desarrollo Curricular: **Prácticas del lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana**. Analizaremos secuencias didácticas de **Lectura y escritura del nombre propio y de los otros y escritura de listas**, realizadas en terceras secciones del Jardín de Infantes N° 906, a cargo de la docente María Eugenia Roncati; del Jardín de Infantes N° 917, a cargo de Guadalupe Echeverría y del N° 912 a cargo de Miriam Cosoli de la ciudad de La Plata.

1. Actividad permanente: lectura y escritura del nombre propio y el de los otros¹

La lectura y escritura del nombre propio es una actividad habitual en los jardines de infantes. Emilia Ferreiro la califica como una escritura singular con una fuerte carga emocional que no puede ser comparable a la carga emocional de otras escrituras más neutras, dado que el nombre propio escrito es parte de uno mismo, de la propia identidad (Ferreiro, 1979). En una publicación posterior, avanza sobre la relevancia del propio nombre en función de la construcción del sistema de escritura al decir: "...es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición" (Ferreiro, 1982:163-164). Es por eso que en el Jardín es necesario plantear actividades donde resulte necesario leer y escribir el propio nombre y el de los demás, que permitan a los niños centrar su reflexión en el sistema de escritura y los ayuden a reconstruir su alfabeticidad. Por su relevancia es importante realizarlas desde el inicio del año, en lo posible todos los días, durante todo el ciclo lectivo y a lo largo del nivel. Merece una reflexión específica la copia del nombre, ya que es uno de los pocos textos que la justifican durante el nivel inicial. ¿Por qué es importante que los chicos copien el nombre propio y de los otros compañeros? Porque permite que ellos ejerzan prácticas sociales y personales con el lenguaje: firmar sus trabajos, registrar los nombres de los responsables de una actividad, guardar memoria del préstamo de libros o del álbum de fotos de la sala, escribir su nombre para agendar datos personales (fechas de cumpleaños). Pero a su vez facilita al docente plantear situaciones en las que los chicos resuelven problemas con el sistema de escritura. No aludimos a copiar en el sentido clásico, a realizar una *ejercitación*, "un trabajito de copiar por copiar".

Emilia Ferreiro en "La escritura en la alfabetización inicial", al comentar escrituras de niños pequeños en situación escolar se refiere a este tema. "La copia no es mala en sí misma. Es un recurso entre otros, y no el más importante. Cuando se copia un nombre se ponen ciertas letras en cierto orden, pero eso no es suficiente para comprender por qué van esas letras (y no otras) en ese orden (y no en otro orden). Por el contrario, los intercambios en pequeños grupos tienen el objetivo de dar un espacio para que se reflexione precisamente en la cantidad, el orden y las razones por las cuales ciertas letras son más apropiadas que otras. Si no llegan a comprender el modo de producción (en este caso, el de nuestra escritura que es básicamente alfabética) no podrán ser autónomos al producir textos ni mucho menos al tratar de leerlos".

¹Algunas de estas actividades están desarrolladas parcialmente en el material correspondiente al Proyecto de Desarrollo Curricular de Salas Multiedad, y ampliamente tratado en: Ministerio de Educación de la Nación, *Escribir el propio nombre. Propuestas para el aula- Material para docentes- Lengua- Inicial*. Actividad N° 3. Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pp. 12-13. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, "La lectura del nombre propio" en: *La lectura en el nivel inicial. Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer*. La Plata, Programa de Fortalecimiento de la gestión curricular e institucional. DGCyE, 2009, pp.28-32.

Los nombres propios están disponibles en la clase escritos de manera convencional (...) El nombre propio está fuertemente asociado a la propia identidad y hay que preservarlo. Cuando se hace, por ejemplo, una agenda para tener los nombres y teléfonos de los compañeros, tenemos una típica situación donde la copia tiene sentido.

En un contexto donde las escrituras convencionales abundan (carteles, libros a disposición, producciones del docente, etc.) los niños son estimulados a producir con libertad, pero justificando sus producciones y tomando en cuenta el punto de vista de los otros niños sobre la misma producción. El docente instaura una situación de respeto colectivo, pero no se limita a observar lo que los niños producen: comenta, compara, atiende a problemas específicos, trata de que todos tomen en cuenta el hacer o el decir de sus compañeros, pero sabe también que no todos podrán hacerlo al mismo nivel. Eso lleva tiempo. El tiempo de la construcción de un saber que será punto de partida para otros saberes. El tiempo necesario para comprender cómo funciona un sistema alfabético de escritura” (Molinari, Corral, 2008: 52).

Pero la tarea de copiar no es una tarea sencilla, especialmente para los más pequeños, en muchos casos la intención inicial de mirar el modelo no suele estar presente en ellos. En este sentido, la primera tarea de la maestra consistirá en comunicarles qué quiere decir cuando les dice que copien el nombre (Castedo, M. y otros; 2001:13)². Progresivamente los chicos comprenderán que copiar requiere seleccionar una partecita del texto y transcribirlo, luego la partecita siguiente, hasta finalizar, sin omitir ni agregar ningún fragmento. El docente planteará situaciones de copia con sentido ya sea en forma individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando ella o algún niño producen el escrito frente a todos.

Actividades de lectura y escritura del nombre propio y el de los otros

Objetivo:

Ampliar los conocimientos sobre el sistema de escritura para avanzar en la lectura y escritura por sí mismos, como lectores y escritores cada vez más autónomos.

Contenidos:

Leer por sí mismos:

- Emplear índices para encontrar información con autonomía creciente (usar índices cuantitativos y cualitativos del texto). *¿Dónde dice?, ¿qué dice?*
- Verificar las anticipaciones realizadas.

Escribir por sí mismos:

- Seguir la lectura de aquello que se va escribiendo para controlar qué dice, qué falta, si coincide con lo acordado o lo previsto.
- Intercambiar con otros acerca de lo que se está escribiendo: cuántas, cuáles marcas poner y en qué orden.

² En base a: Ministerio de Educación de la Nación, *Escribir el propio nombre. Propuestas para el aula- Material para docentes- Lengua- Inicial*. Actividad N° 3. Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pp. 12-13.

- Solicitar la lectura de otros textos frecuentados para consultar qué escribir y cómo hacerlo.
- Escribir su nombre para dejar constancia.
- Copiar su nombre advirtiendo progresivamente la necesidad de cuidar el orden de las letras para que diga...
- Revisar la escritura de su nombre mientras escribe o una vez finalizada la producción.

Condiciones didácticas³:

- Resguardar en los carteles de los nombres ciertas características que ayuden a su legibilidad. Sugerimos que estén confeccionados por el docente⁴ con cartulina de un solo color y del mismo tamaño. Graficadas con letras de imprenta mayúscula por ser el tipo de letra más conocida por los niños, porque sus características tipográficas simplifican el trazado y además, su carácter discreto permite distinguir cada una de las grafías que componen un texto con más facilidad que la letra imprenta minúscula o cursiva. Es conveniente que las letras sean todas de un mismo tipo, por ejemplo fuente Arial o Calibrí (cuyo trazado es sencillo), tamaño entre 60 y 78 se imprimen, si se escriben manualmente. Los carteles deberán ser todos del mismo tamaño y deben cuidarse que no sean muy pequeños ya que, durante una situación colectiva, por ejemplo, no podrían ser visualizados con claridad por los niños que están más alejados en la ronda y de la docente. La alineación izquierda permite observar fácilmente cuál cartel tiene más y cuál tiene menos letras. Además, es importante que los carteles no cuenten con ilustraciones o con fotos que los diferencien ya que el propósito es plantear situaciones que se centren en la reflexión sobre el sistema de escritura. “El objetivo no es poder hallar un nombre de manera inmediata, es propiciar en el tiempo ricos intercambios sobre la escritura con el maestro y los compañeros, donde una y otra vez sea posible informarse, opinar y discutir sobre aquello que aparece escrito” (Castedo, M. y otros, 2001: 8). Cuidando estas condiciones, nos aseguramos que solamente sea lo escrito lo que evidencie la diferencia entre un cartel y otro. En lo posible, sería adecuado contar con un par de juegos de carteles, uno para ser colocado en un lugar visible de la sala y otro para utilizarlo durante las actividades propuestas.

- Prever que todas las situaciones de lectura y escritura del nombre propio estén orientadas por propósitos sociales, reales y claramente definidos evitando de esta manera, que se conviertan en un mero ejercicio: “leer por leer”, “copiar por copiar”, sólo con el propósito de “hacer un trabajito”. Las situaciones que desarrollaremos en este documento resguardan los propósitos comunicativos al reconocer y compartir con los niños el sentido que la lectura y la escritura tienen fuera de la escuela.

- Instalar la práctica de interpretación del nombre propio con señalamiento. Es decir, proponer a los niños que interpreten su nombre ya sea en situaciones donde deben localizarlo, como así también en situaciones de escritura, para que mientras interpretan señalen con el dedo

³ Este tema ha sido ampliamente desarrollado en: Grunfeld, D. “La intervención docente en el trabajo con el nombre propio: una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires”, en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXV, nº 1, 2004, pp. 34 a 44.

⁴ Por cuestiones tipográficas que hacen a la legibilidad, no es conveniente que los produzcan los niños.

y vayan ajustando la correspondencia entre la escritura y la pauta sonora.

Presentaremos a continuación algunas situaciones de lectura y escritura por sí mismo, en las que el propósito es que los pequeños localicen e interpreten el nombre propio o el de un compañero para luego copiarlo.

1.1. Localizar el nombre propio para registrar la asistencia o identificar pertenencias

Problema de lectura que enfrentan los niños: *¿dónde dice?*

Frecuencia: diaria.

Forma de agrupamiento: pequeños grupos (la cantidad de niños que se sientan en una mesa).

Intervenciones del docente: A medida que cada nene va llegando a la sala busca su cartel que está dispuesto sobre una mesa junto con los de otros cuatro o cinco chicos y lo cuelga



en el perchero junto con su abrigo, bolsita o mochila o lo coloca en un franelógrafo o pizarrón magnético para registrar la asistencia del día. La maestra le indica a cada uno en qué mesa está su cartel. Siempre presenta los carteles acompañados de un contexto verbal, es decir, informa acerca de lo que está escrito. Nunca dejará a los niños “solos frente a las letras” (Molinari, M. C., 1999,: 64) sino los chicos no tendrían información suficiente para coordinar lo que ellos saben, lo que el docente les dijo que está escrito, y los indicios provistos por los textos. Intervendrá leyendo un conjunto de carteles, sin señalar el texto y en distinto orden en el cual están dispuestos. Como el docente no puede atender a todo el grupo al mismo tiempo, les pedirá a los chicos que entre ellos se ayuden a encontrar su propio cartel. El docente se organizará para intervenir en profundidad con un pequeño grupo cada día.

A los chicos de la sala que no tienen experiencia en esta tarea se les presentará un par de carteles en los que estará incluido el propio. Esta presentación se irá complejizando teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos de la escritura. Por ejemplo: Maxi y Emiliano, nombres corto y largo; Maxi y Mariano, corto y largo, pero parecidos porque empiezan con las mismas letras, etc.

Luego se irán agregando más carteles hasta ofrecer seis, como la cantidad de niños que se sientan a cada mesa. De este modo, los chicos pueden focalizar la atención en un repertorio más acotado de nombres.

Puede ir colocando juntos carteles que resulten desafiantes, por ejemplo con igual inicio, o igual final, y a medida que estas combinaciones dejen de ser un problema, ir complejizando la selección.

Más adelante puede incluir “un cartel intruso” de algún niño que no sea de esa mesa, teniendo en cuenta la progresión de los potenciales problemas a resolver; por ejemplo: uno bien diferente, otra con semejanzas cuantitativas, o cualitativas. El grado de dificultad de la situación se irá complejizando a lo largo del año, teniendo en cuenta los avances en las conceptualizaciones de los niños con la intención de que esta situación siga siendo desafiante para todos⁵.

Es necesario comprender que cuando se plantea la misma actividad a todos, es esperable que no todos la resuelvan del mismo modo. En ese momento todos los niños estarán buscando el cartel de su nombre, pero la presentación y las intervenciones de la maestra serán diferentes en función de los problemas que los chicos resuelvan con el sistema de escritura. Esta modalidad de trabajo con un pequeño grupo por vez y desde el inicio del año escolar, le posibilitará al docente recabar la información para organizar los grupos en posteriores y diferentes situaciones.

1.2. Localizar el cartel del nombre de un compañero, entre otros nombres

Llevar el registro de responsables de una actividad como la de secretario o registrar el nombre de los chicos que cumplen años en el mes, o quiénes se llevan el álbum del Jardín, o la bolsa viajera; son actividades que se realizan habitualmente y requieren una situación de lectura por sí mismos y posterior copia.

Registro de secretarios

Objetivo: Localizar el cartel del nombre de un compañero entre otros, para dejar constancia de quien será el responsable de esta tarea.

En el momento del juego o durante la exploración de libros de la biblioteca de la sala, o mientras están jugando en los sectores, la maestra elige a tres niños para que lleven a cabo esta actividad, de este modo los niños enfrentan este desafío sin que “los dueños de los nombres” resuelvan el problema.

Problema de lectura que enfrentan los niños: *¿dónde dice?*

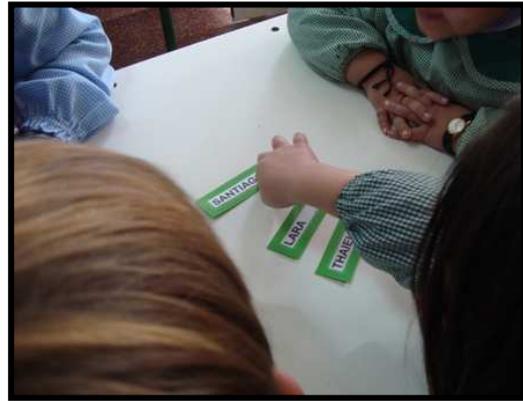
Frecuencia: dos o tres veces por semana.

Forma de agrupamiento: parejas o tríos.

Intervención docente: El docente lee lo que está escrito en cada cartel sin señalar el texto y en distinto orden. Interviene en los pequeños grupos atendiendo a las conceptualizaciones de los chicos sobre el sistema de escritura.

⁵ Ver Anexo del PDC de Salas Multiedad “Secuencia de prácticas del lenguaje”. Apartado *Confección de agenda de cumpleaños*.

En este caso, la docente presentó carteles con diferencias cuantitativas, dos con muchas letras y uno más corto. Tenían que buscar el nombre de Santiago para registrarlo junto con otros nenes.



En este caso los nombres fueron Valentina, Lucas e Ian, para encontrar el cartel de Lucas. Valentina es descartado porque su dueña formaba parte del grupo. Quedan los de Ian y Lucas. Finalmente descartan el de Ian por ser cortito.

A continuación, se presentarán fragmentos de un registro de clase con intervenciones de los niños y de la maestra en una situación de lectura por sí mismos en una 3° sección con un pequeño grupo de niños. Como cada chico tiene tiempos y ritmos personales diferentes, y empleará diferentes estrategias para resolver los problemas con el sistema de escritura, es fundamental que el docente planifique cada situación para que sea realmente un problema a resolver por **todos** los niños y que, además, **todos** puedan hacerlo, garantizando de esta manera que **todos** tengan las mismas oportunidades de aprender y avanzar en el conocimiento del sistema de escritura.

• La maestra coloca dos carteles sobre la mesa e informa “qué dicen”. Provee un contexto verbal para que la situación no se transforme en un simple acto de adivinación. De esta manera, posibilita que los niños puedan coordinar información entre lo que ya saben, lo que saben que dice en los carteles y el texto escrito:

Docente: *Acá les puse dos carteles. En uno dice Lautaro y en el otro dice Pilar. Necesito que me ayuden a encontrar el que dice Pilar.*

Antonio: *Sí, tenemos que encontrar “Pilar” porque ella va a ser la secretaria hoy.*

Catalina: *Acá dice Pilar (señala PILAR), porque Pilar es más cortito que Lautaro.*

Antonio: *Sí, sí es éste (señala PILAR), porque es más chiquito.*

Alcanzado el propósito comunicativo, ya que los niños resuelven rápidamente el problema tomando los aspectos cuantitativos que ofrecen los textos previstos, la maestra decide avanzar

con el propósito didáctico interviniendo para que la discusión se centre en algunos aspectos cualitativos:

D: *Acá les voy a poner otro cartel con un nombre que también es más corto que Lautaro (pone sobre la mesa el cartel de DAFNE debajo del de PILAR y al lado del de LAUTARO). Ustedes me dijeron que acá dice Pilar porque es más cortito. Entonces, ¿en éste también puede decir Pilar? (señalando DAFNE).*

Catalina y Antonio: *(a la vez) También es cortito.*

D: *¿Entonces también puede decir Pilar?*

Catalina: *No, no*

D: *¿Por qué no?*

La maestra solicita que expliciten, que justifiquen, que pongan en palabras aquello que están pensando cuando dicen lo que dicen:

Catalina: *Porque empieza con esta, la "pe" (señalando la P de PILAR) y termina con esta la "erre" (señalando la R de PILAR).*

D: *Vos Antonio, ¿qué opinás de lo que dice Catalina?*

Antonio: *Que sí.*

La maestra decide intervenir para que los niños puedan justificar sus dichos a partir de otros nombres que tengan segmentos silábicos similares al nombre buscado:

D: *A ver, ¿conocen otro nombre que empiece como Pilar?*

Catalina: *Papá*

(La maestra escribe PAPÁ)

La maestra no valida la respuesta de Catalina, interviene para saber qué piensa Antonio sobre esto:

D: *Antonio, ¿vos conocés otro nombre que empiece como Pilar y papá?*

Antonio: *pis.*

(La maestra escribe debajo de PAPÁ, PIS.)

D: *Entonces, Ustedes dijeron que Pilar empieza como papá y como pis a ver señalen qué partes iguales tienen Pilar, papá y pis.*

(Los nenes señalan la P en las tres escrituras)

En este momento la maestra corrobora las anticipaciones de los chicos.

D: *Bien, ahora estamos seguros que en este cartel dice Pilar entonces en éste dice Lautaro.*

Ahora lo van a copiar en la agenda de los secretarios.

La maestra les propone que se pongan de acuerdo sobre cómo lo van a hacer y los deja solos por un momento:

Antonio: *¿Lo escribo yo?*

Catalina: *Bueno. Yo miro que estén todas.*

Cuando regresa les pide que le digan qué decidieron:

D: *¿Ya se pusieron de acuerdo?*

Catalina: *Sí. Escribo Antonio y yo miro.*

(Mientras Antonio escribe Catalina le va señalando en el cartel letra por letra. Cuando termina,

cuenta las del cartel y las que escribió Antonio).

Catalina: *Ya está. Lo escribió bien porque acá hay cinco (señala el cartel) y acá también (señala la hoja).*

Es destacable cómo los niños lograron acordar, sin intervención de la maestra, quién ejercerá el rol de escribiente, quien ayudará durante la producción y revisión del texto. Estas prácticas de intercambio sumamente productivas no serían posibles si no se realizaran de manera habitual y en forma continua y sistemática en la sala.



Una vez terminada la copia, los nenes controlan frente a la docente la producción haciendo correspondencia término a término entre el cartel y la escritura realizada.

Más tarde, abre un espacio colectivo de puesta en común posibilitando que cada grupo comunique al resto lo que hicieron. En este momento la maestra aprovecha para que Catalina y Antonio expliciten, con su ayuda, algunas de las cosas que sucedieron mientras localizaban y copiaban el nombre de su compañera.

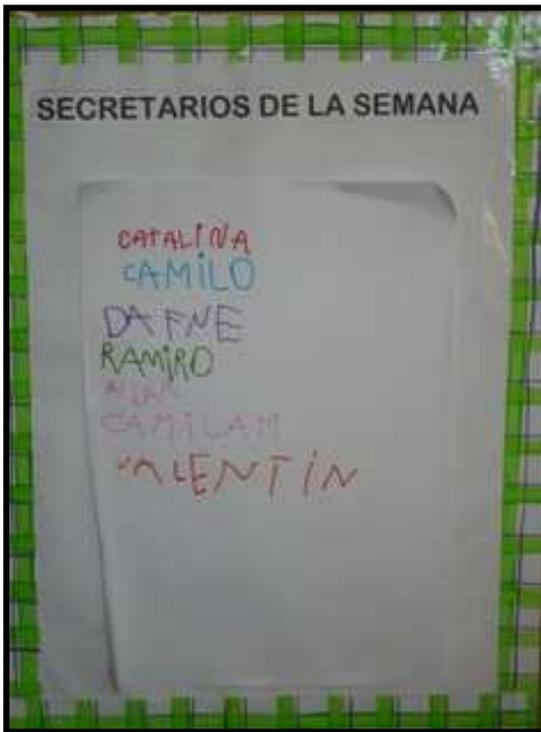
Posibles intervenciones para estos mismos niños en una próxima situación de lectura por sí mismos:

- Una vez que localizan dónde dice el nombre buscado teniendo únicamente en cuenta aspectos cuantitativos de los textos, es necesario intervenir para que puedan ampliar sus explicaciones: -¿Qué querés decir cuando decís que es éste porque es cortito? ¿En qué te fijaste para saberlo?

- - Vos dijiste que ahí dice... porque es más chiquito, ¿por qué pensás que es más chiquito?

- La maestra interviene también para que expliciten por el *no*: - ¿Por qué no puede decir...en este otro cartel?

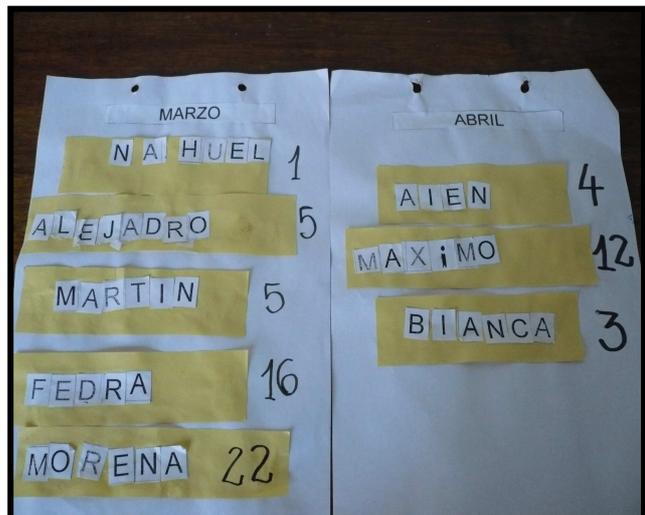
- A medida que avanzan en el conocimiento del sistema, es necesario también complejizar el problema que se les presenta. Volviendo a la situación anterior para centrar la discusión en aspectos cualitativos, la maestra en lugar de presentar el cartel de DAFNE les presenta el cartel de PEDRO (igual comienzo, pero diferente final que PILAR): - Ustedes dijeron que los dos son cortitos y que empiezan igual, entonces, ¿dónde dice Pilar y dónde dice Pedro? ¿Dónde nos podemos fijar para saber dónde dice Pilar y dónde Pedro? (Llevarlos a observar los segmentos finales del texto y discutir sobre cómo terminan).



Otra posibilidad es realizar la actividad con carteles impresos en papel común y una vez localizado el nombre del secretario en vez de copiarlo, pegarlo en el afiche.

Tanto en uno como en otro caso, el registro queda a la vista del grupo total y es útil para que los chicos recurran a recuperar la información. “Vamos a ver a quién le toca ser el secretario esta semana” o “quiénes cumplen años este mes”, si se trata de una agenda de cumpleaños. A su vez, como toda escritura que queda a la vista en la sala, sirve como referente estable para producir otros textos. Si saben que Juan es el secretario, pueden valerse de esa escritura para la producción de otros textos como por ejemplo, el del rótulo de la caja de juguetes.

Una variante posible podría ser en pequeños grupos realizar la copia utilizando letras móviles. En este último caso, se libera a los nenes del trazado de las letras, para ponerlos a resolver otros problemas: *¿cuáles pongo y en qué orden?* En cuanto a la progresión de esta actividad, Nemirovsky señala “...no es lo mismo que el niño seleccione del conjunto total de letras disponibles aquellas que necesita para su nombre a que el maestro le entregue las letras que necesita para poner su nombre y el niño tenga que colocar cada una en la posición



correspondiente y ordenarlas, o bien que el maestro coloque en la mesa las letras de los nombres de cuatro niños y cada uno tenga que encontrar la de su nombre y ver juntos cuáles están en los nombres de los otros”(Nemirovsky, M. 1995, 265).

Las dificultades varían según cómo planteamos la actividad en función de las ideas de los chicos, presentarle sólo las del nombre, *“todas estas sirven para escribir Pilar”* o las letras de varios nombres, *“todas estas sirven para María y para Pilar, buscá las que te sirven para poner María”*, de este modo los niños se enfrentan a problemas diferentes *¿cuáles? y ¿cuántas?, ¿cuál va antes y cual va después?, ¿cuáles de mi nombre tiene el de mi compañero?* Una vez armados los nombres, se pegan los carteles en la agenda.

Firma de producciones:

La firma de sus producciones es una actividad que se propone y se sostiene tanto en contextos de educación visual, matemática, registros o toma de notas en la indagación sobre el ambiente natural y social o cuando realizan alguna producción referida a un proyecto para que quede constancia de los autores. En todos los casos la modalidad de organización de la propuesta podrá ser en pequeños grupos o de manera individual.

Objetivo: escribir el nombre para firmar sus producciones.

Frecuencia: cuando la actividad lo requiera.

Forma de agrupamiento: individual, en ocasiones en parejas o tríos.

Intervención docente: la docente explicitará el sentido de la actividad desde el momento que realiza la propuesta: “yo no puedo escribir el nombre de todos, cada uno escribe su nombre en la hoja para que quede la firma de quién lo hizo”, “hay que mirar el cartel y tratar de copiar todas las letras”, “recuerden que para que diga... tienen que estar todas las de su nombre, no puede faltar ni sobrar ninguna y en el mismo orden en que aparecen en el cartel”. Estos acuerdos se recuperarán cada vez que se realice una nueva actividad.

Proponer el trazado manual de las letras utilizando fibras o lápiz y goma. Pueden utilizarse letras móviles para animar a aquellos niños que se niegan a escribir o bien para aquellos a los que les es difícil la prensión del lápiz o el trazado de letras.

El docente a fin de comunicar esta práctica, la ejercerá frente a sus alumnos y en algunas ocasiones explicitará algunas de sus acciones, por ejemplo: “Miro primero esta (señalando la primera letra) y la copio”. De ese modo muestra el trazado de las letras y la direccionalidad de la escritura.

Con aquellos que no se animan, o a los que les resulta difícil el trazado de las grafías puede compartir la producción, trazando algunas letras, tal vez las más complicadas de reproducir, explicitando: “Yo copio la primera, vos ahora la que sigue...”.

Docente: *Me voy a fijar en este cartel para ver cómo se escribe Milagros, ¿cuál tengo que escribir primero?*

Milagros: (Señala M en MILAGROS).

Docente: Vamos a hacer una letra cada una. Yo empiezo con la primera (maestra escribe M) Ahora vos hacé esta (señala I).

Docente: Ésta (señalando L) ¿te parece que podés hacerla vos?

Milagros Sí (escribe LA) MILA.

Docente: ¿Ésta querés que la escriba yo? Es la de mi nombre la de Graciela (escribe G) MILAG

Milagros (Escribe RO) MILAGRO. Ésta no me sale (señala S).

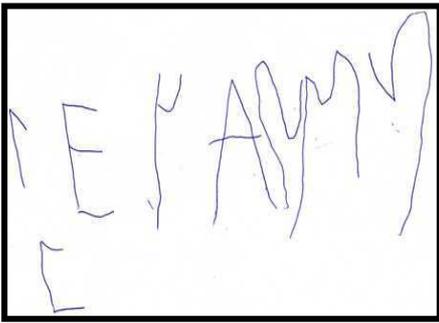
Docente Ésta es la de Sofía, vamos a llamarla a ella para que te ayude.

Sofía se acerca y escribe S, queda MILAGROS.

Docente Ahora fijate en el cartel si están todas y en el lugar que tienen que estar así estamos seguros que ahí dice Milagros.

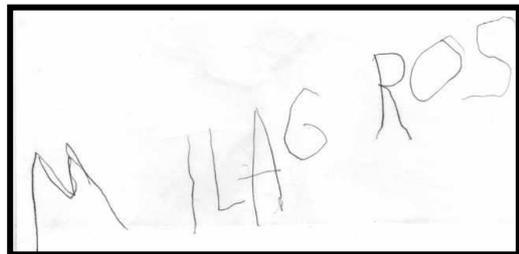
Milagros Señala haciendo correspondencia término a término.

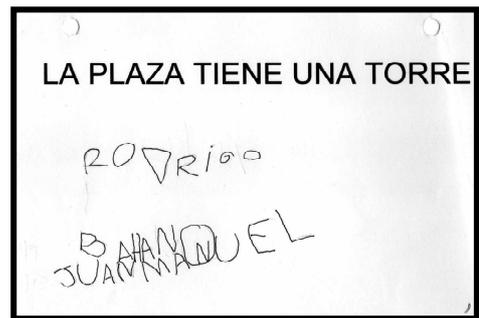
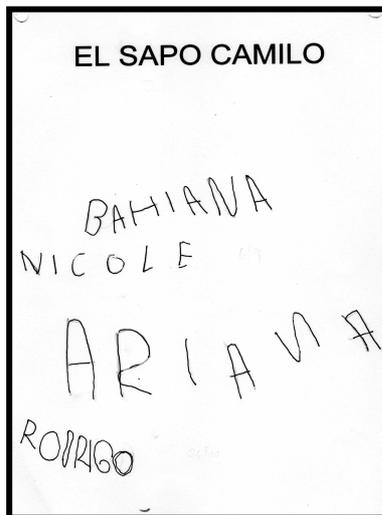
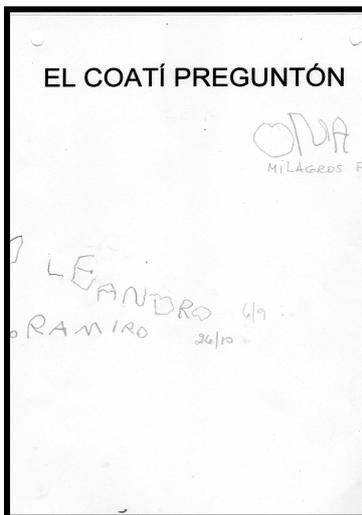
La maestra promueve de esta manera la revisión al solicitarle que controle su escritura con la del cartel, verificando que estén todas y en el mismo lugar.



Esta es la firma de Milagros en el reverso de la hoja en la que escribió una lista de materiales, realizada al inicio de su tercera sección. Copia el cartel empleando muy pocas formas gráficas que se parecen a las letras de su nombre. Para escribirlo utiliza toda la página.

En el mes de octubre después de propuestas sistemáticas y con continuidad, Milagros copia con exactitud su nombre.





Estas son fichas de los libros de la biblioteca de la sala en la que los chicos registran el préstamo con su nombre.

En el caso de los niños que ya escriben su nombre convencionalmente sin necesidad de recurrir al cartel, es necesario que la maestra intervenga solicitando que justifiquen algunas decisiones para que revisen lo escrito. Que logren la escritura convencional de su nombre, no significa que puedan interpretar la alfabeticidad del sistema, por eso es preciso seguir problematizado, complejizado las intervenciones para que puedan avanzar cada vez más en analizar los segmentos de la escritura y sus relaciones para la comprensión del funcionamiento del mecanismo. Esta es una intervención posible:

Docente: *Leé señalando con tu dedo cómo dice Santiago.*

Santiago: "Santiago" (*hace un señalamiento muy rápido y continuo*)

Docente: *A ver, léelo otra vez, pero ahora más lento, señalando por partecitas.*

Este tipo de intervención es adecuada en caso que al hacerlo salteen segmentos del texto al interpretar lo escrito:

Docente: *¿Cómo dice Mateo?*

Mateo: M A T E O

Ma-te o (no señala TE)

Docente: *Entonces, ¿en estas que pusiste?*

Mateo: (*señala TE*) (*mira en silencio, con gesto de no saber*)

Docente: *¿Acá no dice nada?*

Mateo: Sí. Dice "te".

Docente: *Bueno, ahora leé sin saltearte ninguna parte.*

Mateo: M A T E O.

Ma---te---o (señalando rápidamente intentando ajustar lo dicho con lo escrito).

Docente: *Voy a tapar una parte: MA (tapa TEO) ¿hasta acá que dice?.*

Mateo: *Ma.*

Como vemos la maestra tapa una parte de la escritura, con el propósito de que Mateo empiece a tomar en consideración los segmentos de su nombre y empiece a hacer corresponder las partes del mismo con el todo: “¿qué dice en este pedacito?” y “¿qué falta para que diga Mateo?”.

Otra intervención posible es pedir que lea, señalando con su dedo y promover la consulta al cartel, en el que está la escritura que funciona como estable.

Docente: *¿Escribiste tu nombre?*

Luciana: *Sí (LUCAN)*

Docente: *¿Te fijaste si están todas para que diga Luciana?*

Luciana: *(mira la escritura y señala cada letra)*

Docente: *¿Termina con esta? (señalando la N)*

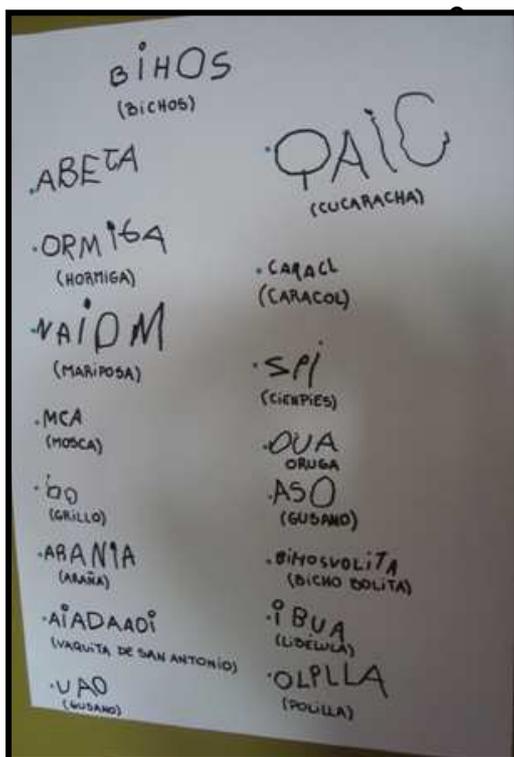
Luciana: *Sí*

Docente: *Andá a buscar el cartel y fijate si están todas y en el lugar que tienen que ir para que diga “Luciana”.*

La comparación entre la producción propia y el texto del cartel es un procedimiento que favorece la reflexión sobre los ejes cuantitativos y cualitativos del sistema de escritura.

Una vez que los niños han localizado el cartel de su nombre y se disponen a copiarlo, ponen en juego ciertas informaciones provistas por el texto, van descubriendo progresivamente correspondencias entre ambas escrituras; cuántas y cuáles letras son las de mi nombre, en qué orden se encuentran y en qué orden copiarlas, van aprendiendo que nombres iguales se escriben de igual manera y que en algunos casos que con las mismas letras, pero en diferente orden, no dicen lo mismo.

Durante la copia, las posiciones enunciativas se complejizan ya que actúa como escribiente pero también como lector, “...La revisión es una instancia para contar con oportunidad/es de volver sobre lo hecho, verlo desde otra perspectiva, ya no como productor sino como lector. Es propiciar un espacio para la reflexión de lo producido; a su vez, en este proceso, resulta enriquecedor contar con la opinión de otros. En este sentido, facilitar que los niños compartan sus escrituras del nombre y viertan comentarios al respecto también se convierte en una situación productiva” (Grundfel, 2004: 39).



2. Escritura de listas⁶

Para lograr que los niños avancen en sus conocimientos sobre el sistema de escritura, las situaciones propuestas sobre el nombre propio son indispensables, pero no resultan suficientes, es necesario pensar situaciones en las cuales los niños tengan la oportunidad de leer y escribir por sí mismos otros textos. Estos pueden ser extensos o despejados. Las listas son textos despejados que se leen y escriben frecuentemente en las salas.

Objetivo: producir textos breves.

Frecuencia: cuando sea necesario.

Forma de agrupamiento: individual o en parejas/tríos.

Intervenciones docentes: la maestra desde el momento en que propone escribir por sí mismos a los niños respetará las diferentes y variadas

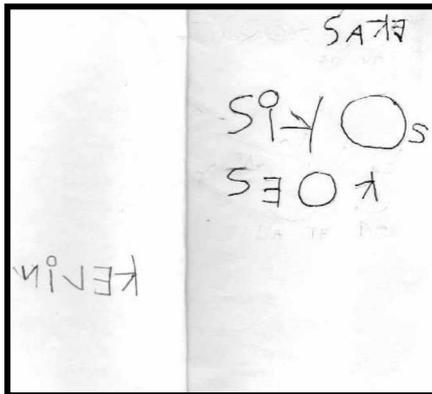
producciones personales, valorará lo producido y acordará con ellos, ya que saben muy bien que no lo hacen como los grandes, que “Van a escribir lo mejor que puedan”, planteándoles así la necesidad de coordinar informaciones, pensar qué y cómo lo tienen que escribir, antes, durante y después de la producción.

La escritura de listas puede desarrollarse en el marco de actividades de una unidad didáctica; de un proyecto; como parte de las situaciones de la vida cotidiana de la sala, etc.

En una sala de niños de cinco años al inicio del año escolar la maestra pide una lista con los siguientes materiales: botella, revistas, vaso y ropa; para que los nenes traigan de sus casas. La misma se vuelve a pedir en el mes de septiembre u octubre, con el propósito social de renovar esos materiales. Desde el punto de vista didáctico esta actividad le permite a la maestra saber qué están pensando los chicos sobre el sistema de escritura y ajustar sus intervenciones según esas conceptualizaciones. Se supone que estos avances serán posibles si el trabajo con el nombre propio y con las listas fue sistemático.

⁶Las situaciones de escritura de listas están profundamente desarrolladas en: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Comentarios de Emilia Ferreiro, La escritura en la alfabetización inicial. Producir con otros en la escuela y en el jardín*. La Plata, DGCyE, 2008, pp. 23-84.

Ejemplo de escrituras de listas:

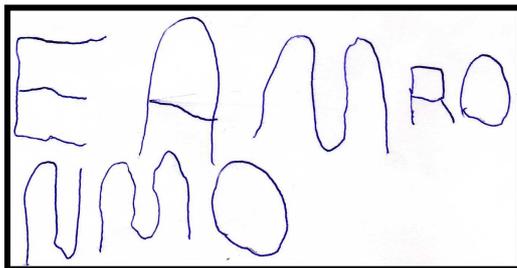


Kevin en el mes de mayo escribe vaso, revistas y botella. Sus escrituras son pre silábicas, con un escaso repertorio, usa dos de las letras de su nombre, K e I, más la A, la S, y la O, para que sus producciones sean diferentes entre sí. Copia su nombre en espejo.



En el mes de octubre vuelve a escribir esas palabras y lo hace con un mayor repertorio, dando cuenta de su necesidad de profundizar las diferenciaciones en la producción.

Ejemplos: escrituras de listas



Milagros realiza la primera escritura de botella y ropa empleando un repertorio de letras tomado de su nombre, por lo que apela predominantemente a criterios de cantidad para diferenciar las palabras.



La producción de Milagros en el mes de octubre es de tipo silábico con letras pertinentes y predominio de consonantes. En la escritura de botella hace dos intentos, el primero OTE, es rechazado y tachado y el segundo OTL, es el que queda. En ropa emplea dos consonantes de la palabra RP. Es evidente que Milagros aún piensa que “con dos marcas no dice”, por lo tanto agrega la M a AO de vaso, quedando AOM.

Juan Manuel al escribir botella, revista, ropa, lo hace de forma silábica. Escribe revista RIE y al revisar la producción no se queda conforme y la tacha. Luego escribe ropa, traza la R y se queda pensando.

Docente: Ahí ¿ya escribiste ropa?

Juan Manuel se queda mirando a la docente.

Docente: -¿Con una sola puede decir ropa?

Juan Manuel hace un gesto de negación.

Docente -¿Por qué pensás eso? ¿Cómo te diste cuenta?

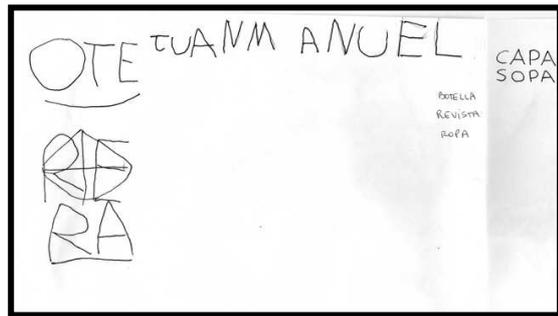
Juan Manuel no contesta

Docente:- ¿Cómo te puedo ayudar?

Docente -A ver, te voy a escribir otros nombres que en el final, cuando terminan, tienen algunas partes igual que ropa. (La maestra escribe capa-sopa)

Docente -¿Te sirve alguna de capa y sopa para escribir ropa?

Juan Manuel señala la A, la traza y queda escrito RA.



La maestra interviene brindándole información en forma indirecta, es decir escribe otras palabras que terminen como ropa: CAPA y SOPA.

En la escritura de listas y en toda escritura que hagan los chicos por sí mismos el docente pedirá que interpreten lo que escriben con señalamiento, para saber qué segmentos consideran los niños y así poder intervenir.

2.1 El cuaderno agenda

Al pensar en estas situaciones nos enfrentamos al desafío de resolver cómo cumplir con diversas condiciones: que sean variadas, que puedan sostenerse a lo largo del año y con una frecuencia semanal, evitando lo esporádico; que todos los niños se enfrenten al problema de acuerdo a sus posibilidades (debía asegurarse la continuidad de una actividad individual) y que estén guiadas por un propósito comunicativo claro, es decir que los niños le otorguen verdadero sentido.



La respuesta a este problema fue buscar un portador social que cumpliera la función de ir guardando memoria, agendando e informando a otros sobre actividades realizadas en el jardín. Si bien el cuaderno es un portador de circulación escolar, la idea de fortalecer la función social debe ser bien cuidada para evitar que el cuaderno en el jardín se asocie a las concepciones escolares tradicionales de control de las ejercitaciones de los niños.

La cuestión del uso del cuaderno en las salas de los jardines de infantes ha sido abordado en el Documento de Orientaciones Didácticas nº 6, donde se señala que "...es necesario explicitar que la discusión central no debe recaer sobre el soporte, sino sobre qué, para qué y cómo se produce sobre él". Aunque se refieren a otra área de conocimiento el señalamiento es pertinente para las prácticas del lenguaje: "...abogamos por un uso del cuaderno que, aunque no adelante prácticas usuales de la Educación Primaria, le otorgue a las escrituras (...) todo su sentido. En ese caso, además, nos parece una artificialidad forzada la progresión desde hojas lisas a hojas rayadas o desde hojas sin margen a hojas con márgenes. De incluir cuadernos, se presentarán en su forma de uso habitual, es decir, con renglones que los niños usarán de acuerdo con sus posibilidades" (Quaranta, M., Ressia, B., 2009, :pp 48 a 49). El cuaderno también puede ser un anotador, hojas anilladas o abrochadas, como se presenta en la vida cotidiana. Finalmente el propósito didáctico del uso del cuaderno en el jardín es el de poder reunir y conservar algunas de las producciones individuales de los chicos, a las cuáles ellos podrían volver y recuperar si es necesario, y también para recordar lo que tienen que traer de casa. También el cuaderno puede ser llevado a las salidas y emplearlo para toma de notas o para registrar por medio del dibujo información que será recuperada en la sala. En todas estas situaciones hay que preservar el sentido de esas escrituras, para evitar que el cuaderno se convierta en un conjunto de *trabajitos*.

Objetivos: Leer y escribir para ir agendando diferentes situaciones realizadas en actividades, proyectos y para guardar memoria para sí y para informar, solicitar y/o compartir con las familias.

Situaciones posibles de escritura por sí mismos en el cuaderno agenda:

- Escribir sus datos personales en la primera hoja: nombre propio.
- Agendar días de actividades especiales para traer ropa cómoda y adecuada para Educación Física y Plástica.
- Lista de materiales de desecho para jugar y trabajar en el jardín.
- Lista de elementos necesarios para armar, por ejemplo, la heladería en la sala para luego jugar.
- Lista de ingredientes necesarios para realizar la receta del helado y dictado al docente del modo de preparación.
- Registrar algunas características de las Princesas de los cuentos leídos para luego crear la propia (Ej. pelo rubio, vestido rosa, corona).
- Agendar los nombres de los animales que se van a estudiar en el proyecto para traer información de casa, o la fecha de la visita al Museo.

- Escribir la lista de los árboles de la zona del jardín que se van a investigar para realizar una campaña de difusión sobre la protección de los mismos.

- Registrar el nombre de la panadería visitada, la lista de los que trabajan allí, etc., en el marco de una unidad didáctica.

- Registrar mediante el dibujo objetos observados en la sala de aborígenes americanos en el Museo.

Para finalizar podemos decir que los chicos avanzan en ese proceso de apropiarse del lenguaje escrito y del sistema de escritura y lo hacen con más profundidad cuando un adulto, en nuestro caso el docente, acompaña con sus intervenciones. Pero no podemos dejar de recordar que ese proceso no será parejo para todos y que tampoco el nivel inicial espera que egresen escribiendo alfabéticamente. Lo que sí es deseable que el aula se convierta en un espacio en el que los chicos ejerzan prácticas sociales con el lenguaje escrito mientras reflexionan y reconstruyen la alfabeticidad del sistema.

Bibliografía:

Dirección General de Cultura y Educación, *Las prácticas del lenguaje en el inicio de la alfabetización*. La Plata, Conferencias 2010. Encuentro “El Inspector hace escuela”, 2010.

Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/adriana_bello.pdf

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/panel_mardel_adri_fin_al.pdf

Dirección Provincial de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *La lectura en el nivel inicial: serie documentos de apoyo para la capacitación*. La Plata, DGCyE, 2009.

Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/lectura_nivel_inicial.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Capítulo: “Prácticas del Lenguaje”. La Plata, DGCyE, 2009.

Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial*, “Leer el propio nombre, escribir el propio nombre y tomar el lápiz para escribir”. Buenos Aires, MECyT, pp. 8 a 13.

Disponible en: <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/lenguani.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, “Escritura de listas y rótulos; escribir por sí mismos”, en: *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, MECyT.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *La alfabetización en el Nivel Inicial. Continuidades y rupturas*. La Plata, DGCyE, Encuentro Nacional de directores de Educación Inicial, 2010.

Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2010/la_alfabetizacion_en_el_nivel_inicial.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Las prácticas del lenguaje en las clases de Jardín de Infantes*. La Plata, DGCyE, 2010. Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/practicas_sociales_de_lenguaje_y_conocimientos_prioritarios.pdf

Ferreiro, Emilia, “La construcción de la escritura en el niño”, en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1991.

Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI Editores, 1997.

Ferreiro, Emilia, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, 1979.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita, *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección de Educación Especial SEP, fascículo 4, 1982.

Grunfeld, Diana, “La intervención docente en el trabajo con el nombre propio: una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires”. Primera parte, en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año XXV, nº 1. Buenos Aires, 2004.

Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, L.; Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Molinari, Claudia. “Leer y escribir en el jardín de infantes”, en Castedo, Mirta y otros, *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Santillana – Serie Aula XXI, 2000.

Molinari, M. C., “La intervención docente en la alfabetización inicial”, en: Castedo, Mirta, Molinari, M. C. y Siro, Ana, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el en jardín*. (1º ed.). La Plata, DGCyE, 2008.

Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/la_escritura_en_la_alfabetización_inicial.pdf

Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paidós, 1999.

Nemirovsky, Miriam, "Leer no es lo inverso de escribir", en: Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial: 5ª parte*. (1º ed.) La Plata, DGCyE, 2009.

Disponible

en:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capitacion/documentoscirculares/2009/orientacionesdidacticas5.pdf>

Teberosky, Ana. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en: Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (Comp.), *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

Vernon, S., "¿Qué tanto es un pedacito? Análisis que los niños hacen de las partes de la palabra", en: Pellicer, A; Vernon, S. (coord.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela*. México, 2004.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Viceregobrnador

Alberto Ballestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación

Daniel Lauría

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Dirección Provincial de Educación Inicial

M. Sc. Elisa Spakowsky

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA