

CUADERNO PARA LEER Y ESCRIBIR EN PRIMERO

EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Especificaciones
para el docente



Cuaderno para leer y escribir en primero

Especificaciones para el docente

Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente
1.ª edición ©Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Políticas Lingüísticas

Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), 2015

San José 878

Montevideo (Uruguay)

Tel./Fax.: 29.01.98.30 - 29.08.26.74 - 29.00.77.42

prolee@anep.edu.uy

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>

Coordinación:

María Guidali

Equipo de elaboración:

María Guidali

Ruth Kaufman

Claudia López

Sandra Mosca

Gestión de proyecto y diseño:

IMPO

Corrección:

María Lila Ltaif

Laura Zavala

Impresión: Imprimex

Depósito legal:

ISBN: 978-9974-677-64-7

Impreso en Uruguay

Material publicado y distribuido por la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Programa de Lectura y Escritura en Español, en los centros educativos dependientes de ANEP, en forma gratuita, con fines estrictamente educativos.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

PRESIDENTE: Prof. Wilson Netto

CONSEJERA: Mag. Margarita Luaces

CONSEJERA: Prof.^a Laura Motta

CONSEJERO: Prof. Néstor Pereira

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

DIRECTORA GENERAL: Mag. Irupé Buzzetti

CONSEJERO: Mtro. Héctor Florit

CONSEJERO: Mtro. Darby Paz

COMISIÓN COORDINADORA DEL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

CEIP: Consejera Mag. Irupé Buzzetti

CES: Mag. Magela Figarola

CETP: Prof.^a Grisel Álvarez

CFE: Prof.^a Lic. Cristina Pippolo

PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

COORDINADORA ACADÉMICA: Mag. María Noel Guidali

COORDINADORAS DE GESTIÓN: Mtra. Sandra Mosca y Lic. Ruth Kaufman

EQUIPO TÉCNICO 2015:

Mag. Santiago Cardozo

Prof.^a Alejandra Galli

Prof.^a Gabriela Irureta

Mtra. Lic. Claudia López

Mag. Eliana Lucían

Mtra. Prof.^a Paola Melgar

Mtra. Sandra Mosca

Mag. Sandra Román

COMISIÓN CONSULTIVA DE ESTE TRABAJO

Inspección Técnica de CEIP

Instituto de Formación en Servicio - IFS

Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya - PAEPU

Asamblea Técnico-Docente de Educación Primaria - ATD

Federación Uruguaya de Magisterio - FUM

Dirección de Educación del MEC

Índice

¿Por qué cuadernos para leer y escribir con especificaciones para el docente?	5
---	---

Primera parte

Generalidades	7
Serie <i>Cuaderno para leer y escribir</i>	7
Organización de los CLE del estudiante	8
Organización de las especificaciones para el docente	9

Segunda parte

Fundamentos teóricos de la propuesta.....	9
Introducción.....	9
Aportes para la adquisición y consolidación del conocimiento del sistema de escritura	10
Construcción del principio alfabético.....	10
Ortografía: la arbitrariedad de la escritura.....	15
Segmentación de palabras	16
Puntuación	16
Aportes para el conocimiento de la organización y las funciones de los textos escritos	17
Organización textual	17
<i>Organización textual narrativa</i>	17
<i>Organización textual explicativa</i>	18
<i>Textualización: coherencia y cohesión</i>	18
Las cuatro situaciones didácticas fundamentales.....	18
Leer a través del maestro.....	18
Leer por sí mismo	19
Escribir a través del maestro	19
Escribir por sí mismo	19
Bibliografía	20

Tercera parte

Capítulo 1. El sapito Glo Glo Glo	21
Capítulo 2. El violín perdido	41
Capítulo 3. Venancio vuela bajito	61
Capítulo 4. El castillo encantado.....	81

¿Por qué cuadernos para leer y escribir con especificaciones para el docente?

Estimados colegas:

Con gran alegría presentamos esta serie de *Cuadernos para leer y escribir* que fueron producidos en consonancia con el Documento Base de Análisis Curricular elaborado por una Comisión convocada por el CEIP. Dado que la frecuentación y la secuenciación son componentes didácticos imprescindibles para que los alumnos se apropien del conocimiento de la lengua escrita estos cuadernos presentan una serie de actividades cuya intención es acompañar y apoyar la enseñanza de la lengua y monitorear el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin que ningún docente pierda autonomía. Cada cuaderno es acompañado por un material denominado *Especificaciones para el docente* en el que se plantea un símil de la página del cuaderno del alumno, con el contenido que aborda, la fundamentación y las posibles proyecciones que cada maestro o maestra puede realizar. Estas proyecciones proponen incluir las actividades de los cuadernos de lectura y escritura en una secuencia didáctica más amplia que permita a los niños arribar a ellas habiendo realizado actividades previas y proyectar su aprendizaje en actividades posteriores que profundizan lo aprendido. Estas actividades no se circunscriben a la página del cuaderno sino que pueden realizarse en grupos, dentro o fuera del salón de clase; con otros libros y materiales escritos que enriquecen notablemente el aprendizaje. Se trata, en cada caso, de un punto de partida que será sin duda potenciado por la creatividad de cada docente.

Estamos convencidos de que estos materiales junto al compromiso ético de todos ustedes para “Enseñar todo, a todos, todos los días” favorecerán el logro de los requerimientos básicos en todas las aulas del país y los superarán ampliamente.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria constató en las evaluaciones SERCE y en las evaluaciones comparativas TERCE, realizadas en el año 2013, un descenso de los resultados en Lengua respecto de 2009. Por otra parte, el relevamiento formal que realizó Inspección Técnica en la investigación en lectura y escritura constató dos variables que inciden en los logros de los alumnos: la insuficiente formación básica de los docentes en esta área y la poca frecuentación de la enseñanza específica de lectura y escritura. Esta situación obligó a indagar qué saben los alumnos luego de un ciclo de tres años. Finalizado tercer año, ¿saben leer y escribir?, ¿han mejorado su oralidad?, ¿podrán acceder en los grados siguientes de 4.º, 5.º y 6.º a leer y escribir para aprender Historia, Geografía, Biología, Matemática? Fue así como se decidió la redacción del documento Diseño de Análisis Curricular, antes mencionado, y estos cuadernos que complementan y apoyan las prácticas de enseñanza de cada

maestro en su aula. Este documento explicita qué deben aprender los alumnos (especificaciones de logro) y funciona como un complemento del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

Los escenarios educativos se construyen a partir de la profesionalidad de los maestros, de los recursos impresos y digitales y de esa “patria de afectos” que se entreteje entre cada particularidad y el colectivo de alumnos, y entre ellos y los maestros.

Mag. Irupé Buzzetti

Directora General del CEIP

Primera parte

Generalidades

Serie Cuaderno para leer y escribir

La serie integrada por *Cuaderno para leer y escribir en primero* (en adelante CLEP), *Cuaderno para leer y escribir en segundo* (CLES) y *Cuaderno para leer y escribir en tercero* (CLET), cada uno con su versión para el docente (*Especificaciones para el docente*) (en su conjunto CLE), fue elaborada por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a solicitud del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Tiene por propósito contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el CEIP para tercer año escolar, por lo tanto no sustituye el desarrollo del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 en su totalidad.

Uno de los factores asociados con los logros de aprendizaje, constatado en evaluaciones nacionales e internacionales, refiere a los recursos en el aula y especialmente a la relevancia de contar con materiales educativos individuales como libros o cuadernos. La posesión individual de materiales específicos para promover la lectura y escritura tiene una influencia positiva y significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien los materiales por sí mismos no garantizan el aprendizaje, el hecho de que el estudiante cuente con un material organizado en función de los logros a alcanzar y que a su vez complementa las diversas instancias de enseñanza del docente facilita y potencia el rendimiento académico.

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos: requieren de mucho tiempo y esfuerzo de aprendizaje del alumno y exigen de los docentes intervenciones diversas y focalizadas que contemplen esa complejidad.

En este sentido, los *Cuadernos para leer y escribir en primero, segundo y tercero* deben comprenderse como un aporte a la labor que se desarrolla en el aula. Están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y recursos que los maestros despliegan en diversas, sucesivas y frecuentes situaciones de enseñanza del lenguaje escrito.

Se recomienda que este material sea utilizado en clase con alta frecuencia y se suma, sobre todo, por un lado, a la lectura en voz alta del maestro de textos literarios y explicativos (cuentos, poemas, enciclopedias) y al contacto asiduo con libros y otros materiales escritos. Y por otro lado, a la generación de situaciones de escritura de textos vinculados con las prácticas sociales.

Los CLE operan como un soporte en el que el niño ensaya, practica, produce borradores y consolida lo enseñado por el docente.

Cada actividad está pensada como parte de un proceso de enseñanza. Se incluyen actividades introductorias, que sustentarán el trabajo autónomo del niño en su cuaderno, y actividades posteriores de resignificación y frecuentación que permitirán la fijación y permanencia de los aprendizajes.

Organización de los CLE del estudiante

Los CLE se organizan de la siguiente manera: una introducción, cuatro capítulos y un apartado. El recorrido por cada uno de los cuadernos es acompañado por un personaje —Zorrito, Mulita y Guazubirá— que introduce la lectura de los textos de ficción y no ficción en cada capítulo, presenta las tareas que se van a realizar —leer, escribir y escuchar leer al maestro— y ayuda a comprender las consignas que se plantean.

La introducción es el momento de las presentaciones: aquí el personaje da información sobre sus hábitos, hábitat, etc. A continuación el niño escribe sobre diversos aspectos de su vida personal, tomando como ejemplo las formulaciones realizadas por el personaje.

Los cuatro capítulos se basan en la lectura de un texto literario y uno enciclopédico abiertos a la intertextualidad con otros géneros o temas, y un conjunto de actividades estructuradas a partir de estos. Se consigna que los textos siempre sean leídos por el maestro al iniciar cada capítulo y releídos en oportunidad de abordar las actividades relacionadas con él. En la medida en que el niño gane autonomía lectora también los leerá por sí mismo. Los CLE desarrollan actividades de comprensión y producción que permiten explorar diversos aspectos discursivos de los textos escritos. En el CLEP y en el CLES estas actividades se complementan con otras que tienen como objetivo la adquisición y consolidación del sistema de escritura. En el CLEP y en los primeros capítulos del CLES hay una importante cantidad de actividades sobre el sistema de escritura. En los últimos capítulos del CLES y en el CLET las actividades se centran en el aspecto discursivo. Dentro de cada cuaderno, los capítulos presentan el mismo tipo de actividades con ligeras variaciones. La reiteración brinda oportunidades de recursividad y consolidación de los aprendizajes. La autonomía del alumno es uno de los logros a los que apuntan los CLE al proponer una progresión que parte de escribir y leer a través del maestro hasta escribir y leer por sí mismo, pasando por momentos de escritura grupal o en duplas.

El apartado en cada cuaderno es diferente. En el CLEP se llama «Álbum de palabras» e invita a cada niño a guardar en él palabras que le ha gustado aprender a leer y escribir, con el propósito de acrecentar su reservorio léxico. En el CLES se llama «Álbum de palabras difíciles» y es un espacio para que el niño colecciona palabras que le plantean dudas al momento de escribirlas. Esto le permitirá tomar conciencia sobre la escritura ortográfica de las palabras. Por otra parte será una base de datos que podrá consultar cuando lo desee. En el CLET se llama «Álbum de palabras y expresiones claves» y proporciona recursos cohesivos narrativos y explicativos a los que el niño podrá recurrir cuando lo necesite, y una mínima colección de palabras homófonas presentadas en un diálogo humorístico en forma de historieta. El uso contextualizado de estas palabras pone en evidencia las diferencias de sentido en relación con las diferencias ortográficas.

Las propuestas de escritura a lo largo de los CLE apuntan a que los niños escriban textos cada vez más largos y más complejos, con el foco puesto en dos organizaciones: la narrativa y la explicativa. Lo mismo ocurre con las propuestas de lectura que apuntan a la consolidación de la autonomía lectora.

Organización de las especificaciones para el docente

Cada CLE *Especificaciones para el docente* incluye una introducción en la que se desarrollan los fundamentos teóricos de la propuesta, una ficha para cada página del cuaderno del niño y un anexo que incluye una serie de propuestas lúdicas para el desarrollo de un tema particular. Se presenta cada una de las páginas del CLE del niño acompañada por una fundamentación en la que se explicitan los propósitos de las actividades y se brindan sugerencias para la clase. Estas sugerencias aparecen diferenciadas en color: con gris oscuro se distinguen las actividades sugeridas para antes del trabajo en el CLE; con gris claro, las actividades sugeridas para después del trabajo en el CLE; sin color, las actividades sugeridas para el momento puntual de trabajar las actividades en el CLE.

Segunda parte

Fundamentos teóricos de la propuesta

Introducción

La formación de los sujetos como lectores y escritores constituye un proceso altamente complejo ya que implica su inclusión en la cultura escrita. Frente a esta complejidad, las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ANEP-ProLEE, 2015) proponen el desarrollo de cinco componentes. En el caso de la lectura, estos son el comportamiento lector, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. En el caso de la escritura, el comportamiento escritor, el conocimiento del sistema de escritura, la producción textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. Como se apreciará, los *Cuadernos para leer y escribir* resultan insuficientes para promover el desarrollo de la totalidad de los componentes descritos en las *Pautas* por lo que insistimos en la consideración de estos cuadernos como un insumo más a integrar en la enseñanza y en el aprendizaje.

Este material focaliza, por un lado, el trabajo sobre la adquisición y estabilización del sistema de escritura mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, el establecimiento de la correspondencia fonema-grafema y la utilización de estrategias que permitan leer y escribir palabras. Por otro, el conocimiento de la organización y la función de los diversos discursos, mediante la comprensión y producción de textos escritos que narran, explican y persuaden.

Al priorizar las acciones de expandir el conocimiento del mundo, el léxico, las estructuras lingüísticas, las funciones de la escritura, etc., se logra que, desde temprana edad, el niño se integre activamente a la cultura escrita.

Si bien los niños adquieren estos conocimientos en forma simultánea, es necesario advertir la especificidad de cada uno para poder generar intervenciones didácticas pertinentes que atiendan todos los aspectos del proceso de alfabetización.

Lograr que el niño se convierta en un sujeto alfabetizado solo es posible si a la vez se convierte en un sujeto de diálogo. En esta interacción dialógica el papel del adulto letrado es mucho más activo que el de simple informante sobre el funcionamiento de la escritura. Como estrategia para instalar este diálogo, el maestro procurará conversar sobre lo leído, generar la discusión, hacer que los niños reconozcan en el texto las pistas, las interpreten, elaboren hipótesis, las comuniquen verbalmente y argumenten a favor de ellas.

En el caso del CLEP, las actividades vinculadas con la adquisición y estabilización del conocimiento del sistema de escritura tienen una fuerte presencia en los capítulos iniciales, con actividades de composición y escritura de palabras. Estas disminuirán paulatinamente para dar cabida a la segunda categoría, que refiere a la comprensión y producción de textos escritos.

Aportes para la adquisición y consolidación del conocimiento del sistema de escritura

Construcción del principio alfabético

Los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) han demostrado en los últimos veinte años que una de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en sistemas de escritura alfabética como el nuestro, reside en la adquisición del principio alfabético. Comprender este principio es comprender que nuestro sistema está regido por una propiedad que establece que a cada sonido de la lengua (fonema) —con varias excepciones— le corresponde una letra (grafema). Esta relación, pese a que el español es relativamente regular en su escritura, no es biunívoca en todos los casos. Hay sonidos que se representan con más de una letra (*v, b; c, s, z; g, j; y, i; ll, y*), hay grafemas que no tienen una correspondencia sonora (*h*) y hay letras que pueden tener una doble sonoridad (*c, g*). En realidad en nuestro sistema solo hay tres vocales (*a, e, o*) y tres consonantes (*t, f, l*) que cumplen el principio alfabético en forma estricta (Kaufman, 2012).

No es fácil para el niño identificar y manipular fonemas. La conciencia fonológica —la capacidad para segmentar unidades menores que la sílaba en consonantes y vocales— está directamente vinculada con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es decir que la adquisición de la conciencia fonológica no estará determinada por la ejercitación oral, separada de la escritura e incluso previa a esta, sino

que es el resultado de la acción y la reflexión del niño sobre la escritura. Este proceso de aprendizaje se sustenta en las habilidades metalingüísticas, es decir, en nuestra capacidad para reflexionar sobre el lenguaje.

Apropiarse del principio alfabético implica comprender que los fonemas son unidades que se corresponden con determinadas marcas gráficas convencionales. Dado que los sistemas alfabéticos no siempre mantienen una relación transparente entre el sonido y la letra, el niño debe reconocer también, a medida que avanza en el proceso, algunos patrones ortográficos contruados arbitrariamente.

A edades tempranas, los niños son capaces de segmentar las palabras en sílabas. La sílaba (su reconocimiento y manipulación) es la unidad usada más frecuentemente para segmentar el habla por niños pequeños, y esto se mantiene aún en niños de primero y segundo año escolar, quienes no siempre pueden realizar una segmentación fonológica.

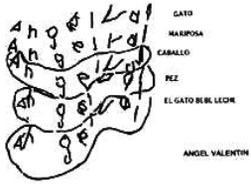
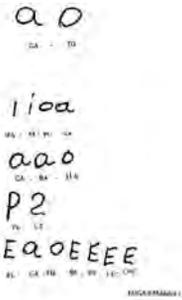
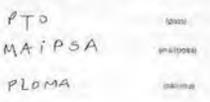
Es deseable que la mayoría de los niños que transitan por primer año escolar avancen en la construcción de la conciencia fonológica que les permite comprender el funcionamiento del sistema alfabético del español, aunque es probable que al finalizar el año algunos estén en las etapas iniciales de ese saber. Debemos tener en cuenta en qué momento del proceso se encuentra cada uno para intervenir en consecuencia. El niño debe comprender, ante cada situación de escritura, cuáles y cuántas letras debe utilizar y en qué orden las debe situar para que lo que escribe tenga significado.

Ana María Kaufman (2012) señala ciertas expectativas de logro mínimas vinculadas con el aprendizaje del sistema de escritura en este grado escolar. Si los niños comienzan primer grado produciendo escritura de manera silábica, usando algunas de las letras con su valor sonoro convencional, la expectativa mínima es que lo terminen escribiendo de manera alfabética sin separación entre palabras. En cuanto a la lectura, si comienzan el grado coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras), para ratificar o rechazar su anticipación, la expectativa mínima es que lo terminen leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes.

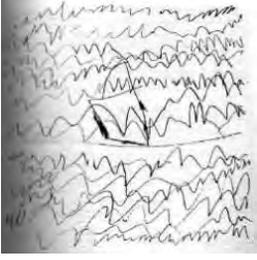
Para poder proponer a cada niño actividades que lo ayuden a avanzar en la comprensión del funcionamiento del sistema, debemos conocer en qué momento del proceso de adquisición de la lengua escrita se encuentra. Recordemos que es un largo camino marcado por las hipótesis que los niños construyen, confirman o descartan sobre la escritura.

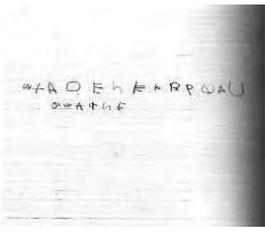
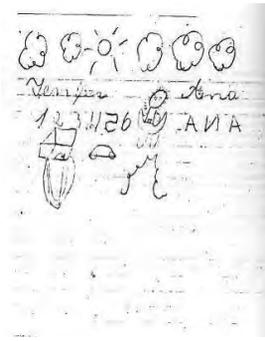
A continuación compartimos dos cuadros que resumen la evolución de la escritura según las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1991) y el procesamiento natural de la lengua escrita según Behares y Erramouspe (1997).

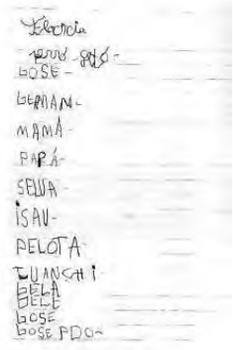
Cuadro 1. Evolución de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991)

Categorías	Rasgos más destacados	Ejemplos de escritura
Presilábica	<p>Desarrolla aspectos figurales de la escritura: linealidad (escribe una letra al lado de la otra); direccionalidad (escribe de izquierda a derecha).</p> <p>Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad, diferenciación.</p>	
Silábica inicial sin valor sonoro convencional	<p>Se da cuenta de que la palabra hablada puede ser recortada en partes y de que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada.</p>	
Silábica con valor sonoro convencional	<p>Redescubre la sílaba para hacerla corresponder con las letras de una manera sistemática.</p> <p>Relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ellas.</p> <p>Controla el repertorio de letras que conoce.</p> <p>Puede transformar las funciones de las letras para solucionar problemas y usar letras sustitutas como comodines.</p>	
Silábico-alfabética	<p>El análisis de la palabra se realiza a veces en segmentos menores que las sílabas.</p> <p>Escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba.</p> <p>Usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecida cuando no logra identificar la que corresponde al fonema.</p>	
Alfabética	<p>Las escrituras son construidas sobre la base de una correspondencia entre fonema y grafema.</p>	

Cuadro 2. Procesamiento natural de la lengua escrita (Behares y Erramouspe, 1997)

Tipo	Algunas características fundamentales	Muestras de escritura
Preverbal icónico		
00: Dibujo puro	<p>El dibujo es un prerrequisito de la escritura.</p> <p>Puede ocurrir que el niño que está en esta etapa no quiera escribir ni activar sus operaciones en relación con la lengua escrita o que no pueda hacerlo porque no ha establecido diferencias entre lo que llamamos escribir y lo que llamamos dibujar.</p>	
01: Dibujo y trazo	<p>Hay una construcción simultánea de grafismos que representan objetos y de grafismos que representan escritura. Si bien en muchos casos el dibujo no se diferencia de la representación figurativa del objeto, hay una distribución topográfica diferenciada que permite distinguir entre los sectores de la hoja donde «escribió» de los sectores donde «dibujó».</p> <p>El trazo es generalmente rectilíneo y horizontal, aunque pueden aparecer trazos verticales o bustrofedónicos (alterna el trazo de izquierda a derecha y de derecha a izquierda en cada renglón).</p>	
02: Trazo sin dibujo	<p>La página es utilizada exclusivamente para realizar trazos. Esta ausencia de dibujo muestra la concepción de la escritura como algo totalmente diferente del dibujo.</p> <p>En el trazo hay un comportamiento similar al del período anterior.</p>	
03: Trazo con horizontalidad	<p>En esta etapa hay un nivel mayor de elaboración en el trazo, que tiende a la horizontalidad. Hay tendencia a respetar la pauta del renglón, con orientación de izquierda a derecha y con formas onduladas y zigzagueantes.</p>	
04: Segmentación del trazo (atisbos grafemáticos o protografemáticos)	<p>En un primer momento, el niño comienza a diferenciar el trazo ondulado o zigzagueante e introduce segmentaciones. Mediante la estrategia analítica reconoce trozos y les da significados que están vinculados con la lengua escrita. En un segundo momento pueden aparecer protografemas, es decir, símbolos que de alguna manera hacen suponer que el niño reconoce la existencia de grafemas (círculos, líneas). Estos además son dibujados ordenadamente siguiendo la linealidad horizontal.</p> <p>El comportamiento lector del niño mantiene los rasgos descritos para el primer momento.</p>	

<p>05: Diferenciación de protografemas</p>	<p>En este momento el niño integra un nuevo elemento al procesamiento analítico de la cadena: la diferenciación. Sabe que los protografemas deben tener una forma visualmente diferente entre sí y en función de ello empiezan a variar las formas, que adquieren rasgos similares a los convencionales.</p> <p>Aún no ha descubierto los valores de representación que tienen esos protografemas, pero sí sabe que sirven para representar cosas que se pueden leer.</p>	
<p>06: Imitación convencional: letras, números, paragrafemas</p>	<p>En este momento la imitación convencional llega a su grado máximo. El niño logra imitar un conjunto de letras que corresponden al alfabeto, lo hace en mayúscula imprenta, un modelo que le resulta más fácil de imitar y que además frecuente mucho más. No puede aún captar el valor fonográfico de esas letras ni las convenciones en las que se basa su funcionamiento sistemático. Por ello incluye en la imitación de las grafías no solo letras, sino también números y otros símbolos que ve escritos (+, -, =, etc.). En el final del período preverbal icónico aparecen tres maneras de imitar lo convencional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - imitación reproductora de letras convencionales sin reflexión y de forma totalmente pasiva; - imitación reconstructora en la que el niño no copia pasivamente sino que muestra el descubrimiento de ciertas reglas y regularidades que intenta utilizar; - escritura imitativa de palabras convencionales que el niño lee usando una técnica logográfica en la medida en que no discrimina sus componentes. 	
<p>Período verbal transcriptor</p>		
<p>07: Niveles de escritura del nombre</p>	<p>Distingue dos modalidades de procesamiento en la escritura del nombre:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. la escritura y decodificación del nombre mediante una estrategia fonográfica; y b. la manipulación de las letras del nombre y sus correlaciones fonográfica para construir palabras o secuencias de palabras con valor verbal convencional. 	
<p>08: Estrategia vocálica o de miembro no marcado (consonantes)</p>	<p>En esta etapa el niño intenta discriminar unidades en el continuo de la lengua oral y representarlas mediante grafemas. En este continuo distingue lo que sería el momento de mayor energía acústica. La elección de uno u otro procedimiento no sigue un patrón sistemático, incluso ocurre que en unos casos emplea uno y en otros casos, el otro.</p>	<p>Ej.: Carolina utiliza una estrategia exclusivamente vocálica: escribe: AAOOAA, lee: «caracol, col, saca».</p> <p>Tamara, en cambio, utiliza ambas estrategias: escribe: CAOSCOPSO, lee: «Caracol, saca los cuernos para el sol».</p>

<p>09: Representación fonográfica esquemática</p>	<p>Utiliza estrategias de tipo analógico no verbal como en el período anterior, pero con mayor grado de sistematización.</p> <p>Este tipo de escritura aparece cuando el niño maneja un repertorio bastante amplio de letras y posibles combinaciones y les adjudica valores fonográficos esquemáticos, en el sentido de que ha construido un modelo representacional de la lengua hablada y en función de ello establece asociaciones amplias. Algunos fenómenos identificados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escritura se organiza en bloques, por lo tanto es posible encontrar escrituras como <i>MACASCANDE</i> por <i>más grande</i>. - Es posible que confunda al representar sonidos emparentados como [m]-[n]; o realice una correspondencia unidireccional que lo lleve a unificar sonidos como [k] para <c>, <qu> o a invertir grafemas como <clo> por <col>. - Representa la fonología de la lengua coloquial que utiliza: [almwáda], [pwéma], y también del habla infantil: [tikíto]. - Tiende a no reproducir las consonantes implosivas: <i>eto</i> por <i>esto</i>, o a omitir la consonante asimilada en los nexos consonánticos: <i>tajo</i> por <i>trajo</i>, etc. 	<p>En el ejemplo que sigue, Alejandro utiliza una representación fonográfica esquemática cuando escribe: KARACL SAKALOS KENOS ALSOLKOL</p>
<p>10: Escritura fonográfica avanzada</p>	<p>El niño evoluciona hacia estrategias basadas en una correlación biunívoca entre clases de sonidos y grafemas. Sigue escribiendo «como se habla» y supone que a cada fonema o clase de sonido le ha de corresponder una misma letra. Es decir que no tiene en cuenta las reglas ortográficas convencionales.</p>	
<p>11: Representación de sintagmas fonológicos</p>	<p>En este nivel, el niño que escribe casi siempre en cursiva, en la medida en que es una exigencia escolar, tiende a la segmentación sistemática en sintagmas e incluso en palabras basado en su percepción.</p> <p>Hay un retraimiento de la escritura espontánea y comunicacional en favor del modelo escolar de ejercicio lectoescritor.</p>	<p>No aparecen en la obra muestras de escrituras que correspondan a este nivel.</p>
<p>Textual escritural</p>		

Recordemos que para aquellos niños que aún están en el proceso de adquisición y de construcción del principio alfabético es fundamental que las situaciones didácticas generen reflexión sobre la oralidad como forma de comprender la escritura, pero siempre en presencia de lo escrito.

Ortografía: la arbitrariedad de la escritura

Para la RAE la ortografía está constituida por el conjunto de normas que determinan cómo y cuándo deben utilizarse las marcas gráficas convencionales que representan el lenguaje (letras, números y signos). Según esta definición, podemos diferenciar tres tipos de escritura: natural, arbitraria y reglada.

La *ortografía natural* se basa en lo que podríamos llamar la *ruta fonológica*, es decir, la asociación entre fonema y grafema (*p-b*, por ejemplo, *bueno-pueno*), la adición o sustracción de fonemas (por ejemplo, *pastel-patel*) o la alteración del orden (*pluma-pulma*), etc. La *ortografía arbitraria* se basa en lo que se llama *ruta léxica* y depende del almacén del léxico visual ortográfico. Los errores son la sustitución de grafemas que corresponden a un mismo fonema (*b-v*, *j-g*); la ortografía reglada puede ser considerada un subapartado de esta, abarca las faltas en palabras que se rigen por una regla ortográfica.

En el CLEP se presenta una serie de actividades para promover en el niño la conciencia ortográfica y la escritura correcta de las palabras. Proponemos escribir palabras con dígrafos, palabras cuya correspondencia fonema-grafema no sea biunívoca, armar un álbum de palabras nuevas con el objetivo de que el niño, al escribirlas y reescribirlas, las incorpore a su léxico activo y pueda recurrir a ellas cuando las necesite.

Segmentación de palabras

La definición de *palabra* como colección de letras entre dos espacios parece ser la mejor definición de que disponemos los alfabetizados. Pero esto no es tan sencillo de comprender por los niños en los inicios del proceso de alfabetización.

Ya nos fue advertido por Ferreiro y Teberosky (1991) que la noción de *palabra* es algo muy complejo de elaborar, cognitiva y lingüísticamente, para quien aún no domina las características de la escritura. Es evidente que los espacios en blanco entre palabras no corresponden a pausas reales en el enunciado oral, por lo que, en situación de escritura, el niño deberá tomar las decisiones de cuándo escribir junto o separado. De esta manera irá construyendo la definición de *palabra*.

Ferreiro (2002) sostiene que: «La comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua». Esa reflexión está relacionada con la posibilidad de segmentar el habla. El niño, como ya mencionamos, tiene experiencias prácticas de segmentación: juega con las sílabas desde muy pequeño. Para un niño de 4 o 5 años la sílaba tiene una realidad psicológica oral indiscutible. Pero esas prácticas de segmentación no tienen que ver, en la gran mayoría de los casos, con las unidades teóricas de análisis lingüístico. Las únicas coincidencias entre palabra escrita y palabra concepto se dan en el sustantivo.

La interacción sistemática con la escritura es clave para lograr avances en el dominio de la segmentación. Una vez más recomendamos proponer a los niños, con frecuencia, situaciones de lectura y escritura por sí mismos, ya que los procesos básicos de segmentación están estrechamente relacionados con la lectura, con las posibilidades de observar el texto impreso. Por lo antedicho, la segmentación requiere de un aprendizaje explícito y de un entrenamiento sistemático.

En el CLEP se presenta una serie de actividades para promover en el niño la segmentación de enunciados en las palabras que los conforman. Proponemos: armar enunciados ordenando palabras que aparecen desordenadas; separar las palabras de un enunciado escrito con todas las palabras aglutinadas. Los primeros textos propuestos presentan mayúsculas y puntuación, de manera de facilitar la identificación del comienzo y el final del enunciado. Luego se complejiza la situación presentando las palabras del enunciado sin identificación de mayúsculas ni signos de puntuación.

Puntuación

La puntuación es la colocación de los signos ortográficos que organizan y delimitan enunciados, párrafos y textos. Manifiesta las relaciones sintácticas entre los constituyentes y contribuye a dar significado al texto. La puntuación además tiene funciones prosódicas y su uso depende, en muchos casos, de las decisiones del escritor. Su complejidad requiere una enseñanza sistemática y frecuente,

que irá profundizando en los diferentes aspectos a medida que los niños vayan progresando en sus habilidades como lectores y escritores.

En el CLEP proponemos ordenar palabras para formar enunciados, escribir los signos de exclamación, interrogación o puntos donde corresponde, y producir enunciados o textos breves prestando atención al uso de las mayúsculas y del punto.

Aportes para el conocimiento de la organización y las funciones de los textos escritos

Cuando los niños tienen la oportunidad desde pequeños de que les lean cuentos, les relaten historias, conversen con ellos sobre esos relatos, les canten canciones y rimas, jueguen con palabras, les proporcionen papeles y lápices para ensayar actos de escritura que han visto desarrollar a otros, el proceso de inclusión en una cultura que lee y escribe se inicia tempranamente. Pero no todos los niños llegan a la escuela en las mismas condiciones en cuanto a su relación con la cultura escrita. Es en estos casos que la escuela se constituye en la institución que garantiza la transmisión del capital cultural y el acceso a la cultura escrita independientemente de la condición de origen de los niños.

En este sentido, Ana María Kaufman (2012) señala que la inclusión de los niños en la cultura escrita implica un proceso en virtud del cual estos se se apropian simultáneamente del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y producción de textos. Para que este proceso se desarrolle con éxito necesita de la enseñanza y el aprendizaje de cada componente mediante intervenciones didácticas específicas, abarcativas e integradoras a la vez.

Organización textual

En el apartado anterior describimos el proceso por medio del cual el niño construye el principio alfabético y es capaz de comprender y producir texto en tanto prácticas sociales.

El conocimiento de las estructuras textuales más utilizadas de nuestra sociedad y la manera en que se integra en ellas la información permiten adquirir poco a poco la capacidad de comprender y producir textos en forma autónoma.

La lectura y escritura frecuentes del mismo género textual permiten que el niño los reconozca, profundice su comprensión y distinga algunas de sus características más sobresalientes. También, en contacto con los textos ampliará su léxico y sus recursos sintácticos, conociendo otros modos de decir, propios de la lengua escrita y no siempre presentes en los intercambios orales de la vida cotidiana.

En esta etapa, el CLEP hace énfasis en las organizaciones textuales narrativas y explicativas y en vincular al niño con el uso de estrategias de textualización.

Organización textual narrativa

Mediante la escucha de cuentos, el niño no solo ingresa en el mundo letrado, sino que aprende sobre la estructura narrativa y profundiza su capacidad de comprender un texto escrito, prestando atención a elementos narrativos tales como la sucesión temporal de los acontecimientos, los personajes principales y secundarios, la presentación de un conflicto y su resolución.

En el CLEP proponemos, a fin de evidenciar y profundizar la comprensión del texto, actividades para predecir el personaje o la temática del relato, describir los personajes teniendo en cuenta los atributos más destacados, recomponer la historia a partir de lo que dijo cada personaje, completar

distintos tipos de resúmenes, interpretar aspectos puntuales de la historia y compartir su punto de vista en conversaciones. A medida que avanza en el proceso, el niño asume el rol de escritor al crear parlamentos para los personajes y episodios que expanden la historia. Para conocer más sobre aspectos vinculados con la cohesión, se presta atención al uso de marcadores temporales en el texto y en actividades que reformulan algunos momentos puntuales de la historia.

Organización textual explicativa

Mediante la escucha de la lectura de textos explicativos, el niño entra en contacto con un texto de uso frecuente en el ámbito escolar. Estos textos le permiten ampliar sus conocimientos sobre temas de su interés y así construye el sentido de la actividad de leer. Aprende algunas particularidades del texto explicativo y profundiza su capacidad de comprender, prestando atención a la relación del título y los subtítulos entre sí y con el tema, a los recursos explicativos como la definición, la paráfrasis y el ejemplo. En el CLEP proponemos, para evidenciar y profundizar la comprensión del texto, actividades de reformulación de expresiones cuyo significado no es transparente. A medida que avanza en el proceso, el niño asume el rol de escritor al elegir entre dos palabras (una de uso coloquial y la otra de uso disciplinar) la que más se adecua al texto explicativo, ubicar determinados conectores en enunciados que desarrollan el mismo tema teniendo en cuenta la cohesión y revisar un texto escrito intencionalmente con reiteraciones que dificultan la comprensión.

Textualización: coherencia y cohesión

La textualidad se construye en dos dimensiones que se establecen de manera simultánea: la coherencia y la cohesión.

La *coherencia* es una propiedad de carácter semántico-discursivo que da cuenta de cómo se construyen las relaciones de sentido en el discurso. Implica, entre otros aspectos, la manera en que se vinculan las diferentes intencionalidades comunicativas (informar, convencer, aconsejar, etc.), las diferentes voces que se enuncian y la organización global del texto (narración, explicación, argumentación, descripción).

La *cohesión* refiere a la manera en que se construye la contigüidad temática (la vinculación de la información vieja con la nueva) en un texto mediante el empleo de diferentes recursos de la lengua. Esta continuidad se establece por medio de relaciones léxico-semánticas (cadenas semánticas, repeticiones, sinonimias, generalizaciones, etc.) y gramaticales (sustitución pronominal, verbal o léxica y elipsis).

Las cuatro situaciones didácticas fundamentales

La planificación y el desarrollo de actividades enmarcadas en las cuatro situaciones didácticas fundamentales (Kaufman, 2010) complementan la propuesta de este material: actividades en las cuales los niños lean por sí mismos o a través del maestro y escriban por sí mismos o a través del maestro.

Leer a través del maestro

Si bien leer es una actividad en la que un sujeto interactúa con un texto, al leer a través de otro el sujeto realiza muchas de las acciones principales implicadas en la lectura, tales como comprender el texto; jerarquizar contenidos importantes y descartar aquellos que son accesorios; vincular lo leído con lecturas previas, con conocimientos del mundo y con saberes adquiridos; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; llenar huecos informativos; establecer inferencias.

La lectura en voz alta implica que quien lee pueda hacerlo de una manera que cautive a quien escucha. Los maestros debemos ser buenos intérpretes de los textos que compartimos con nuestros

alumnos, porque de la calidad de nuestra lectura interpretativa depende que los niños se sientan atraídos por lo que escuchan.

La lectura en voz alta del maestro brinda a los niños la oportunidad de construir el significado de textos a los cuales no habrían accedido solos y además los pone en contacto con el lenguaje escrito, en la medida en que acceden a las características generales de los distintos géneros. El acercamiento a los textos también permite que el niño se acerque a las maneras particulares en que el autor utiliza el lenguaje escrito adecuándolo al género, al destinatario, a la temática, es decir que se aproxima al uso contextualizado de los recursos discursivos.

Estas situaciones deben ser consideradas verdaderamente situaciones de enseñanza en la medida en que permiten a los niños incorporar estructuras textuales diversas, acrecentar el léxico y vincularse con expresiones lingüísticas propias del mundo de la escritura.

Este tipo de actividades no deben circunscribirse a una etapa inicial en la vida del niño, sino que deben continuar aun después de que pueda leer por sí mismo, durante toda la escolaridad primaria y aun en la secundaria.

Leer por sí mismo

Los niños pequeños de nivel inicial o de educación primaria que aún no leen de manera convencional asumen frente a un texto una postura lectora que les permite obtener información y anticipar significados a partir de vincularse cognitivamente con el texto y obtener información del propio texto y del contexto.

Es esperable que la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura lleve al niño a un mayor nivel de autonomía en la decodificación y en el comportamiento lector. Esto hará posible que, poco a poco, sea capaz de leer palabras, frases y textos literarios y no literarios adecuados a su edad, así como comprender lo que lee y hablar sobre sus lecturas.

El avance de la autonomía lectora requiere que el niño desarrolle la fluidez lectora, lo que, según investigaciones recientes, redundará en la mejora de los procesos comprensivos. Para alcanzar una lectura fluida, el niño debe, al leer en voz alta, realizar una lectura precisa, expresiva, a una velocidad convencional y sostener esa actividad por un tiempo relativamente largo y sin distracciones.

Escribir a través del maestro

En este tipo de actividades los alumnos dictan al maestro un texto que han planificado previamente o realizan correcciones y revisiones de un texto a partir de la lectura que haga el docente. De este modo, aprenden a usar estrategias de un escritor tales como elegir un tema, organizar sus ideas, buscar información cuando no la poseen o esta es insuficiente, tomar en cuenta el propósito y el destinatario, tomar en cuenta el género y adecuar el texto a las características de este, tomar en cuenta estrategias para lograr que el texto final tenga coherencia y esté bien cohesionado, evitando repeticiones, ambigüedades e inadecuaciones.

Es importante tener en cuenta que en estas instancias de «escribir a través de...» quien se hace cargo del sistema de escritura es el maestro; lo que los niños hacen es tomar decisiones vinculadas al lenguaje escrito y a aspectos discursivos de este.

Escribir por sí mismo

Los niños que aún «no saben escribir» también pueden escribir por sí mismos. Es fundamental que al momento de pensar situaciones didácticas de intervención tengamos claro que las escrituras de los niños no son caprichosas y que en ellas se pueden reconocer determinada sistematicidad que las

regula y ciertos principios que permiten justificarlas. El maestro debe conocer las ideas que cada uno de los niños tiene sobre la escritura y proponer en consecuencia. Lo que se pretende escribir debe ajustarse cada vez más al logro de la escritura alfabética. Para ello las explicaciones que el maestro brinde al niño sobre su escritura serán fundamentales.

El principio didáctico que rige la escritura alfabética se refiere a cuántas letras se necesitan (cantidad), cuáles son esas letras (variedad), en qué orden deben escribirse y por qué.

Las propuestas del CLEP apuntan a que el niño logre autonomía en la escritura haciéndose cargo del sistema. A medida que consolide su comprensión del principio alfabético, escribirá palabras, enunciados y textos evitando las omisiones, sustituciones y traslocaciones de letras; así como logrará una adecuada segmentación de las palabras.

Bibliografía

- ANEP-PROLEE (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua*. MONTEVIDEO: ANEP-PROLEE.
- BEHARES, L. y R. Erramouspe (1997). *El niño preescolar y la lengua escrita*. Montevideo: CODICEN-FHCE-IPUR.
- FERREIRO, E. (2002). «Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística». En: E. FERREIRO (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 151-171.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. GARCÍA (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- HÉBRARD, J. (2006). «La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela». Conferencia pronunciada en el Encuentro con Lecturas y Experiencias Escolares, Flacso, Buenos Aires. En: http://blogs.flacso.org.ar/claudiapeirano/files/2009/09/conferencia_hebrard_12082006.pdf [12.2105].
- KAUFMAN, A. M. (coord.) (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- (2012). *El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens.
- RAE-ASALE (2011). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ZAMUDIO, C. (2004). «Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras». En: Pellicer, A. y S. Vernon (coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM, pp. 79-96.

Tercera parte

Capítulo 1



Contenido

Lectura inferencial del mensaje global del texto.

Fundamentación

El texto del cartel está vinculado con el título del capítulo y plantea un desafío a resolver a través de una pregunta. Para responderla se debe recurrir a las pistas que se proponen. De este modo, los niños activan inferencias que están vinculadas al texto literario principal mediante la exploración de un campo semántico, en este caso el de la lluvia, relacionado con sus conocimientos sobre el mundo.

Sugerencias

- Leer el título del capítulo — el niño leerá solo o a través del maestro — y propiciar una conversación sobre los sapos.
- Guiar al niño a vincular el tema con su conocimiento del mundo mediante preguntas generadoras y registrar, en papelógrafo o pizarrón, todas las anticipaciones, sean o no acertadas.
- Recuperar la pregunta del título: «¿Cuándo llega Glo Glo Glo?», en el pizarrón o en una superficie visible para todo el grupo.
- Plantear la pregunta: «¿Por qué lluvia y sapo están relacionados?».
- Formular otras pistas acerca de la llegada de la lluvia y escribirlas por dictado al maestro en el pizarrón. Por ejemplo: «Cuando se oyen truenos, cuando el cielo se pone oscuro», etc.
- Promover el uso de una estructura sintáctica como *cuando + verbo* es valioso porque la frecuentación de estructuras gramaticales favorece su incorporación al léxico activo del niño.
- Corroborar las anticipaciones mediante la lectura del texto literario.



JOSÉ SEBASTIÁN TALLON

Datos biográficos

Escritor argentino (1904-1954) que nació y falleció en Buenos Aires. Fue dibujante, caricaturista, pintor, músico y poeta infantil. Publicó los libros *La boca del sapo* y *Las torres de Nuremberg*, considerado por María Elena Walsh un libro «precursor de la poesía infantil».

Fundamentación

La formación de un lector de literatura comienza en el nacimiento. La participación en distintas actividades propiciadas por los adultos en las cuales los cuentos y poemas infantiles son el centro impulsa la evolución de los intereses y capacidades de los niños pequeños: conocer un autor y seguir sus obras, seguir un tema, seguir un personaje (cuentos y poemas con sapos), leer muchas veces el mismo texto.

Sugerencias

- Leer otro poema del mismo autor. Por ejemplo: «Rapa tonpo cipi topo», disponible en: <http://aulasdebasica.blogspot.com.uy/2013/11/jerigonza.html>.
- Leer el cuento «Los sueños del sapo», de Javier Villafañe (en *Libro de primero*, de Verónica de León y Matías Bervejillo, ANEP-CEP). Leer los libros *Los secretos del abuelo sapo*, de Keiko Kasza, y *El sapo Ruperto en historieta*, de Roy Berocay. *Saltoncito*, de Francisco Espínola.



Contenido

Lectura de literatura.

Fundamentación

La lectura en voz alta del maestro vincula a un no lector o lector incipiente —el niño— con un texto literario y busca que se acerque a este aun antes de saber leer por sí mismo. El maestro se muestra al niño como un modelo lector e invita a todos a formar parte de una comunidad de lectores. Como plantea Hébrard (2006), la comprensión es un problema no solo de lenguaje sino de cultura. Con la lectura de este poema, el niño se pone en contacto con la literatura así como con la naturaleza y sus manifestaciones. Al comprenderlo, pone en juego lo que sabe sobre el lenguaje, la lectura y el mundo.

Sugerencias

- Leer más de una vez el texto.
- Jugar con el poema hasta que el niño lo memorice. Por ejemplo, leer un verso y que ellos respondan con el siguiente, jugar con las rimas, acompañar con el cuerpo o con instrumentos musicales los juegos orales con el poema, etc.

¿DÓNDE VIVIRÁ GLO GLO GLO?

* Completa las preguntas con una palabra.

FLOR RINCÓN CHIMENEA ~~CAMA~~

¿DEBAJO DE LA *CAMA* ? 

¿VIVIRÁ EN LA ? 

¿SE ESCONDE EN UNA ? 

¿SE METIÓ EN UN ? 

¿DÓNDE CREES QUE VIVE GLO GLO GLO?



14

Contenido

Localización de información en un lugar del texto.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe vincular el dibujo que aparece al lado de cada pregunta con una de las palabras que aparecen en las etiquetas.

Es un trabajo que propicia la escritura de palabras por sí mismo. El niño reconocerá las palabras escritas si, al menos, es capaz de vincular el sonido inicial de cada una con el grafema correspondiente. Luego de un primer reconocimiento, deberá copiar toda la palabra. La frecuentación, en actividades anteriores, de los mismos textos le permitirá la escritura autónoma al responder a la pregunta final.

Sugerencias

- Copiar en el pizarrón el primer enunciado y mostrar en qué consiste la tarea (tener en cuenta al explicar que la copia de palabras requiere cuidar la linealidad, el orden y la cantidad de grafemas).
- Enseñar el autodictado (decir en voz alta la palabra a medida que se escribe) como estrategia que permite identificar todos los grafemas que conforman la palabra y su correspondencia sonora.
- Invitar a leer en voz alta el título y los enunciados resueltos.

LOS AMIGOS DEL SAPITO GLO GLO GLO

* Completa los nombres con la letra inicial.
* Copia los nombres abajo.

C M P C T

... P ATO

..... PATO

..... OSCA

..... ARACOL

..... ANGREJO

..... ORTUGA



15

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe reconocer el fonema inicial del nombre del animal y buscar en la parte superior de la página el grafema que lo representa. Este análisis fonográfico favorece la construcción del principio alfabético.

Sugerencias

- Favorecer el acercamiento al sistema poniendo en lugares visibles del aula un abecedario, carteles con palabras y dibujos, los nombres de los niños. Promover la consulta de estos materiales descritos para resolver de forma autónoma las consignas.
- Antes del trabajo individual, formar pequeños grupos y darles en letras móviles las mismas que están en la parte superior de la hoja para que las ubiquen en los lugares correspondientes.
- Variar la actividad usando las mismas palabras pero omitiendo la letra final (SAPIT_ por SAPITO) o las vocales (S_P_T_ por SAPITO).

* Ordena las letras y escribe los nombres.

MOSCA

16

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe escribir el nombre del animal a partir de las letras que aparecen desordenadas. La oralización de la palabra y la vinculación del fonema con su grafema promueven la construcción del principio alfabético que rige al sistema de escritura.

Sugerencias

- Realizar la misma actividad en subgrupos pequeños con las letras móviles.
- Entregar a cada subgrupo un juego de letras en las que únicamente estén las de la palabra que va a armar, por ejemplo, P-A-T-O. Rotar de manera que cada subgrupo resuelva todas las palabras.
- Los niños dictan al maestro su producción y reflexionan explicitando el porqué de su escritura.
- Luego, realizar la actividad individualmente en el CLEP.

* Señala dónde está escrito el nombre del animal.

¡Presta atención! Las palabras son muy similares y las puedes confundir.

	<input type="radio"/> SAQUITO <input type="radio"/> SALTITO <input checked="" type="radio"/> SAPITO		
	<input type="radio"/> PASTO <input type="radio"/> PATO <input type="radio"/> PALO		<input type="radio"/> TORTA <input type="radio"/> TORTUGA <input type="radio"/> TORMENTA
	<input type="radio"/> MASA <input type="radio"/> MAGIA <input type="radio"/> MOSCA		<input type="radio"/> CANGURO <input type="radio"/> CAMINO <input type="radio"/> CANGREJO
	<input type="radio"/> RATA <input type="radio"/> RAMA <input type="radio"/> RANA		<input type="radio"/> CARA <input type="radio"/> CARTEL <input type="radio"/> CARACOL

17

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe leer una lista de palabras e identificar el nombre del animal del dibujo. Deberá utilizar una estrategia de análisis para distinguir las diferencias grafónicas en la escritura de cada palabra. Como se observará, las palabras comparten los indicios iniciales y finales, lo que obliga al niño a focalizar su análisis en las letras centrales de la palabra.

Sugerencias

- Proponer a los niños que resuelvan la actividad en forma autónoma. (Las respuestas darán al maestro una aproximación a sus conocimientos del sistema de escritura.)
- La corrección se puede hacer de diferentes maneras:

Grupal. Copiar las tres palabras en el pizarrón. Leerlas lentamente en voz alta (marcando con el dedo cada grafema) para ayudar a los niños a identificar los grafemas que les permiten llegar a la respuesta correcta.

Subgrupal. Entregar a cada subgrupo las tarjetas de letras para formar la palabra (RANA). Los niños forman la palabra, comparan con su respuesta en el CLEP y corrigen.

Individual. Realizar una autocorrección tomando los modelos de la página anterior (para eso deberán estar corregidos por el docente).

* Di en voz alta el nombre de cada dibujo.
 * Tacha el dibujo cuyo nombre no rima.
 * Escribe las palabras que riman.

18

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad, al oralizar los nombres de los objetos dibujados y encontrar la rima, el niño presta atención al componente fonológico de la palabra e identifica esa regularidad en la escritura. Luego se proponen la lectura y la escritura de las palabras.

Sugerencias

- Jugar previamente con la rima de las palabras en actividades como *Un tren cargado de palabras que terminen como...*, *Chim... pum... fuera* (dada una serie de tarjetas con dibujos el niño debe identificar el dibujo cuyo nombre no rima). Materiales para recortar en: http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/escuela_y_familia-inclusion_en_la_cultura_letrada.pdf.
- El docente lee en voz alta las palabras de la lista que aparece a la derecha de modo de evitar confusiones en la interpretación de los dibujos que impidan jugar con las rimas. (Por ejemplo, pueden confundir *gusano* con *oruga*.)
- Escribir la primera letra o la primera sílaba de cada nombre debajo del dibujo. Esto servirá como pista para aquellos niños que aún no pueden resolver solos la consigna.

Luego, en cada cartel, escribe otra palabra que tenga la misma cantidad de sílabas.

* Mira el dibujo y lee la palabra.
 * Marca cada sílaba con un golpe.
 * Pinta tantos círculos como sílabas tiene la palabra.

 ● ● ● ○ ○ ○

TORTUGA

 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

SAPITO

 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

CANGREJO

 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

PATO

 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

MOSCA

 PANTALÓN









19

Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético. Adecuada segmentación.

Fundamentación

En esta actividad el niño identifica en la palabra unidades fonológicas menores. La separación en sílabas es una actividad metalingüística que realiza desde muy temprana edad y que favorece la construcción del principio alfabético. Al relacionar este trabajo oral con las palabras escritas, la conciencia fonológica se desarrolla en vinculación directa con la escritura.

Sugerencias

- Jugar con las sílabas y el cuerpo. Por ejemplo, saltar cada sílaba, golpear cada sílaba en una parte distinta del cuerpo, etc.
- Representar en el pizarrón tres caminos con uno, dos y tres círculos. Jugar a dictar palabras para cada camino, por ejemplo: *yo*, *mano*, *manzana*. Antes de escribir la palabra propuesta por un niño, el maestro y el grupo consideran la adecuación del ejemplo palmeando las sílabas. Estas listas servirán a los niños al momento de escribir en los carteles las palabras requeridas.
- El maestro puede palmeo dos, tres, cuatro, cinco veces y los niños intentarán decir palabras que contengan esa cantidad de sílabas.



Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético. Escritura de palabras sin omisiones.

Fundamentación

En esta actividad el niño genera una lámina (texto de circulación escolar) escribiendo las palabras que aprendió en las actividades anteriores. La actividad le permite lograr autonomía y más seguridad al momento de escribir por sí mismo.

Sugerencias

- Buscar una adivinanza para tres de estos seis animales. Proponer un juego: el maestro dice la adivinanza, cada niño escribe en secreto la respuesta en una tarjeta. Luego esta se socializa. El maestro recoge todas las tarjetas, en las cuales además los niños escribieron sus nombres. Este material servirá como una muestra del proceso de aprendizaje.
- Cada niño lee en voz alta las respuestas que escribió.

¿QUIÉN LO DIJO?

* Lee los globos.
* Dibuja el animal y escribe su nombre.

EL PATO. EL CARACOL. EL CANGREJO. EL SAPO.

ME GUSTA NADAR. LLEVO MI CASA A CUESTAS.



EL PATO.

COMO MOSCAS Y MOSQUITOS. CAMINO DE COSTADO.

21

Contenidos

Escritura de palabras sin omisiones y de enunciados respetando la segmentación.

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Elementos básicos de la enunciación: enunciador (quién lo dice). Lectura fluida.

Fundamentación

En esta actividad se promueve la lectura autónoma de textos breves. La comprensión literal de lo leído permitirá resolver la consigna y reconocer el enunciador.

Sugerencias

- Dar a cada niño un tiempo para que se enfrente al texto de los globos y resuelva la consigna.
- Acompañar en forma individual a cada niño que no ha podido resolver la consigna. El maestro intervendrá para impulsar la lectura a partir de lo que el niño es capaz de hacer por sí solo.
- Realizar una actividad grupal de lectura de los globos y su correspondiente respuesta modelizada por el maestro, como cierre.

* Para realizar esta actividad vuelve a leer el poema: «El sapito Glo Glo Glo».

* Completa el resumen.

SE ESCONDE. GLO GLO GLO. ESCUCHAR.

CUANDO LLUEVE. SAPITO.

GLO GLO GLO ES UN

QUE CANTA

TODOS LO PUEDEN

PERO NADIE SABE DÓNDE

CUANDO COMIENCE A LLOVER NO DEJES DE BUSCAR AL SAPITO

.....

Ahora lee el texto en voz alta.

22

Contenidos

Comprensión de la información explícita de un texto. Escritura de enunciados oracionales. Adecuada segmentación de palabras.

Fundamentación

En esta actividad el niño completa enunciados oracionales seleccionando palabras o expresiones que resultan pertinentes por el sentido.

Sugerencias

- Leer el poema «El sapito Glo Glo Glo» en voz alta antes de realizar la actividad.
- Escribir con los niños, por dictado al maestro, una ampliación de este resumen. La propuesta es agregar un nuevo enunciado a continuación del último, con más información.

Preguntarles: «¿Qué más podríamos decir?».

Pedir a los niños que propongan el nuevo enunciado o darles el comienzo para que lo completen. Podría ser:

Lo buscan en muchos sitios, por ejemplo: -----, ----- y -----

 -----.

* Busca el título del poema y señálalo.

EL ZAPATO GLO GLO GLO

EL SAPITO CLO CLO CLO

EL SAPITO GLO GLO GLO

EL SAPO GLO GLO GLO



Escribe el título que señalaste en la tapa del libro.

23

Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Lectura literal. Localización de información en un lugar del texto.

Fundamentación

En esta actividad se promueve la lectura autónoma y comparada de posibles títulos. El lector debe reconocer el título atendiendo a las diferencias entre palabras. En segundo lugar debe integrar el título al paratexto tapa de libro.

Sugerencias

- Explorar y leer tapas de libros de cuentos y poesía de la biblioteca del aula o la escuela. Identificar los elementos que se encuentran en ella: título del libro, nombre del autor e ilustrador y nombre de la editorial.
- Leer los títulos de otros libros e imaginar de qué tratarán.

* Ordena las palabras y completa los versos del poema.



CHIMENEA LA
EN VIVIRÁ

¿VIVIRÁ
.....?
.....?



HA UN METIDO
RINCÓN SE EN

¿SE HA METIDO
.....?
.....?



ABAJO LA DE
CAMA ESTÁ

¿ESTÁ
.....?
.....?



FLOR VIVE EN
OCULTO UNA

¿VIVE
.....?
.....?

24

Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético. Segmentación de palabras.

Escritura y lectura prosódica de enunciados.

Fundamentación

En esta actividad se promueven la lectura y la escritura autónomas de versos del poema y el reconocimiento de la palabra como unidad dentro del enunciado.

Los lectores incipientes mejoran su autonomía al leer textos previamente explorados.

Sugerencias

- Releer el poema antes de resolver la actividad.
- Preparar tarjetas con las mismas palabras que aparecen en el CLEP. Entregar a cada subgrupo un verso desordenado y pedirles que lo armen. Rotar para que cada subgrupo arme los cuatro versos.
- Pensar otros escondites para Glo Glo Glo y escribirlos por dictado al maestro. Dar el comienzo del enunciado, por ejemplo: «Vive en...».

* Completa los recuadros con palabras de la misma familia.

SAPITO

SAPO TORTUGA CANGREJO

SAPÓN

* En cada línea hay una palabra intrusa que no forma parte del grupo.
* Lee con atención y enciérrala.

FLOR	FLORCITA	FUEGO	FLOTERO
RINCÓN	RISA	RINCONERA	RINCONCITO
CASA	CASERÍO	CASITA	CARNE
LLUVIA	LLOVIZNA	LLUEVE	LLAVERO

* Dibuja:

Una casa Una casita

25

Contenidos

Familia de palabras. Lectura de palabras.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe reconocer una palabra que no forma parte del grupo dentro de una lista de palabras de una misma familia. Al dibujar pone en evidencia la diferencia semántica entre la palabra base y sus derivadas.

Sugerencias

- El maestro lee en voz alta la primera fila y pregunta a los niños por qué ha sido encerrada la palabra *fuego*. Luego, rescata aquellas respuestas que destacan lo morfológico: «no tiene la misma forma que flor», «no se parece», etc., y las que apelan a lo semántico: «no tiene nada que ver con flor», para acercar la idea de que la familia de palabras tiene relación con ambos aspectos.
- El maestro lee en voz alta la palabra de la segunda fila y pide a los niños que digan en voz alta qué palabras encerrarían y por qué.
- Los niños resuelven en parejas o individualmente las restantes filas y comparten sus respuestas.
- El maestro pregunta si la palabra *chaparrón* podría formar parte de la familia de *lluvia* y por qué sí o no.

ENCICLOPEDIA

LOS SAPOS*

Los sapos tienen algunas características comunes: son animales que carecen de cola, pueden habitar tanto en el agua como en la tierra y, en la mayoría de las especies, los machos emiten sonidos. Por eso se dice que los sapos «cantan».

LOS SAPOS «CANTAN»

Los sapos machos cantan en primavera, que es la época de apareamiento. La principal función del canto es atraer a las hembras de su especie. Cada especie tiene su canto particular.



ASÍ CANTAN LOS SAPOS

Los sapos «cantan», al igual que los seres humanos, haciendo vibrar las cuerdas vocales con el peso del aire.



¿CÓMO CONSIGUEN UN SONIDO TAN FUERTE?

Si pensamos en el tamaño de estos animales, es difícil comprender cómo su grito se escucha tan lejano. Esta pregunta tiene una respuesta. La mayoría de las especies poseen un **saco vocal**. Este saco sirve como caja de resonancia y amplía mucho el volumen del sonido.

*Texto adaptado para este cuaderno.

Para saber más sobre los sapos, busca en tu XO en <http://www.saposyranas.com.uy/>

26

Contenidos

Formación del lector. Reconocimiento de la intencionalidad explicativa. Comprensión de la información explícita del texto.

Fundamentación

La lectura en voz alta del maestro vincula a un no lector o lector incipiente —el niño— a un texto explicativo. Con estas lecturas, los niños irán explorando las características de los libros informativos, sobre todo acerca de qué «hablan» y de qué modo lo hacen. Al ampliar sus conocimientos por medio de la lectura de un texto entretenido, van construyendo el sentido de la actividad de leer.

Sugerencias

- Proponer la exploración del texto y la lectura de títulos y subtítulos.
- Conversar acerca del contenido del texto a partir de lo anterior.
- Realizar una lectura en voz alta de todo el texto, señalando a los niños en qué momento se están leyendo el título y los subtítulos.
- Visitar la página <http://www.saposyranas.com.uy/especies.html>, en la que aparecen grabados los cantos de varias especies de ranas de nuestro país y escucharlos.
- Leer cada subtítulo y decir con sus propias palabras el contenido de cada párrafo.

EL TEXTO SOBRE LOS SAPOS DICE...

* Escucha la lectura en voz alta de los siguientes enunciados.
 * Presta atención a las expresiones destacadas.
 * Marca la opción correcta.

LOS SAPOS SON ANIMALES QUE CARECEN DE COLA.

ES LO MISMO QUE DECIR LOS SAPOS SON ANIMALES QUE TIENEN COLA LARGA.
 LOS SAPOS SON ANIMALES QUE NO TIENEN COLA.

LA PRINCIPAL FUNCIÓN DEL CANTO DE LOS SAPOS ES ATRAER A LAS HEMBRAS.

ES LO MISMO QUE DECIR LOS SAPOS CANTAN PRINCIPALMENTE PARA AHUYENTAR A LAS HEMBRAS.
 LOS SAPOS CANTAN PRINCIPALMENTE PARA LLAMAR A LAS HEMBRAS.

EL SACO VOCAL AMPLÍA MUCHO EL VOLUMEN DEL SONIDO.

ES LO MISMO QUE DECIR EL SACO VOCAL SIRVE PARA QUE EL SONIDO SEA MUY FUERTE.
 EL SACO VOCAL SIRVE PARA QUE EL SONIDO APENAS SE ESCUCHE.



Contenidos

Lectura de textos explicativos. Ampliación del léxico. Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión: paráfrasis o reformulación.

Fundamentación

Esta actividad permite a los niños poner en juego estrategias metacognitivas a favor de la comprensión del texto. Para ello se han identificado expresiones que se presentan con una reformulación correcta y otra errada. Para elegir la opción correcta, el niño debe deducir el significado teniendo en cuenta información textual y/o extratextual. No se trata de aislar las palabras o expresiones del texto, sino de interpretarlas con relación a él.

La reformulación permite decir lo mismo con otras palabras y es fundamental para realizar un resumen y manifestar comprensión.

Sugerencias

- El niño con el maestro busca en el texto las pistas textuales que permiten elegir correctamente. Por ejemplo, para saber que «carecen de cola» significa «no tienen cola», se puede observar la foto o recurrir al saber previo acerca de los sapos. Para saber que «amplían mucho el volumen» significa «el sonido es muy fuerte», se puede recurrir al último subtítulo.
- Volver a leer en voz alta el texto «Los sapos» luego de realizada esta actividad profundizará su comprensión.

MÁS SOBRE SAPOS

* Escucha la lectura en voz alta de este texto.
 * Completa los blancos con la palabra adecuada:

BICHOS O ANIMALES
CUEVAS PEQUEÑAS O CUEVITAS

LOS HÁBITOS DE LOS SAPOS

LOS SAPOS SON _____, POR LO GENERAL NOCTURNOS.
 DURANTE EL DÍA SE OCULTAN EN LUGARES OSCUROS Y DURANTE LA NOCHE SE DEDICAN A LA CAZA. SU LENGUA PEGAJOSA LES PERMITE APRESAR INSECTOS EN PLENO VUELO.
 CUANDO LLEGA EL INVIERNO, SE REFUGIAN EN _____.
 ALLÍ SE QUEDAN ALETARGADOS HASTA LA LLEGADA DE LA PRIMAVERA.

* Completa cada enunciado, eligiendo una de estas palabras.

CUANDO **COMO** **PORQUE**

LOS SAPOS Y LAS RANAS «CANTAN» LOS SERES HUMANOS.
 SU CANTO SE ESCUCHA FUERTE DESDE LEJOS TIENEN UN SACO VOCAL QUE SIRVE DE CAJA DE RESONANCIA.
 SE LOS ESCUCHA CANTAR EN LA PRIMAVERA, SE APAREAN.

28

Contenidos

Escritura de textos explicativos: el registro léxico adecuado. Uso de conectores.

Fundamentación

En esta actividad se enfrenta al niño a pensar acerca de las especificidades de la organización textual explicativa. La primera actividad invita a pensar qué léxico es más adecuado en un texto explicativo, distinguiendo entre palabras de uso coloquial y palabras propias de un texto de estudio. La segunda actividad pone al niño en situación de prestar atención al uso de los conectores.

Sugerencias

- Motivar la lectura autónoma del texto del recuadro.
- El maestro realiza la lectura del texto.
- Conversar sobre el texto para profundizar la comprensión.
- Promover la justificación oral de la selección léxica («es mejor *animales* que *bichos* porque...»), así el niño reflexiona sobre el léxico que se utiliza cuando se escribe un texto explicativo.



Contenidos

Lectura de textos de la tradición oral. Fluidez lectora.

Fundamentación

Se presentan textos breves en mayúscula e imprenta para que el niño lea por sí mismo, en silencio y en voz alta.

Estos textos permiten acceder al placer estético de la lectura. Al ser breves, rítmicos, conocidos, pueden ser memorizados y de este modo enriquecen la biblioteca mental de cada niño.

Sugerencias

- Realizar una lectura en voz alta en la que el maestro se muestre como lector.
- Proponer actividades en las que el niño practique la lectura para sí y para otros.
- Practicar la lectura en voz alta de cada texto hasta leerlo con fluidez. Para conocer más sobre este tema, «Fluidez lectora»:

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=212455>

Capítulo 2



Contenido

Lectura inferencial del mensaje global del texto.

Fundamentación

El texto del cartel está vinculado con título del capítulo y plantea un desafío a resolver a través de una adivinanza. Para responderla se debe recurrir a las pistas que se proponen, algunas de ellas con información explícita (marrón, cri cri) y otras metafóricas (toca el violín). De este modo, los niños activan inferencias que están vinculadas con texto literario principal.

Sugerencias

- Leer el título del capítulo — el niño leerá solo o a través del maestro —.
- Resolver la adivinanza.
- Abrir la conversación hacia el tema de los grillos vinculándolo con lo que los niños saben.



Jorge Echenique Flores

Datos biográficos

Escritor uruguayo (1920-2012) que nació y falleció en Durazno. Fue maestro y profesor de Literatura e incursionó en la plástica. Uno de sus temas fundamentales fue el paisaje duraznense, especialmente el río Yí. Publicó varios libros, entre ellos *Hermano Yí* y *El origen de las comparsas negras en Durazno*. El poema «El violín perdido» forma parte de la cartilla didáctica *Motivos de mi río*, publicada por la Inspección Departamental de Enseñanza Primaria y la Escuela Artigas de práctica n.º 1, Durazno.



Contenido

Lectura de literatura.

Fundamentación

La lectura en voz alta del maestro vincula a un no lector o lector incipiente con un texto literario y busca que el niño se acerque a este aun antes de saber leer por sí mismo. Gracias a su entonación, sus comentarios y su entusiasmo, le da un estatus especial al momento de leer un poema.

Al comprender el texto, el niño pone en juego lo que sabe sobre el lenguaje, la lectura y el mundo.

Sugerencias

- Leer más de una vez el texto.
- Jugar con el poema hasta que el niño lo memorice. Por ejemplo, leer un verso y que ellos respondan con el siguiente, jugar con las rimas, acompañar con el cuerpo o con instrumentos musicales los juegos orales con el poema, etc.
- No decir la última palabra de cada verso y que los niños la digan. Por ejemplo: «El grillo perdió el...».

EL GRILLITO BUSCA... BUSCA...

* Tacha los nombres de los instrumentos musicales que no perdió el grillito.



PIANO TAMBOR GUITARRA

VIOLÍN MARACAS PANDERETA

Completa el enunciado con el nombre del instrumento perdido.

EL GRILLITO PERDIÓ EL

34

Contenidos

Comprensión global del poema. Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe vincular el dibujo que aparece junto al nombre de cada instrumento con el nombrado en el poema. Es un trabajo que propicia la lectura de palabras por sí mismo y explora el campo semántico de los instrumentos musicales.

Sugerencias

- Dar la oportunidad a todos los niños de resolver la consigna en forma individual (algunos lo harán basándose en la imagen).
- Entregar por grupos las letras móviles de la palabra VIOLÍN para que la formen. Luego, cada niño, basándose en esa palabra, corrige su tarea.
- Se puede realizar la misma actividad con las palabras MARACAS, PIANO y TAMBOR.

¿QUIÉN HACE QUÉ?

* Completa con una de estas expresiones.

BUSCA EN LA ARENA. LO TIENE ESCONDIDO.

LLORA EN LA ORILLA. ESCRIBIÓ EN LA ARENA.

EL GUITARRERO *BUSCA EN LA ARENA.* 

.....

EL TERITO REAL 

.....

LA CHICHARRA 

.....

EL GRILLO 

.....

35

Contenidos

Comprensión global. Escritura de enunciados y lectura prosódica.

Fundamentación

Esta actividad procura que el niño recurra a lo que recuerda del poema. Debe relacionar cada personaje con la acción principal del texto. Para cumplir con la consigna debe leer los sintagmas verbales y vincularlos con el personaje. Este tipo de actividades procuran la lectura y relectura del mismo texto, lo que en edades tempranas debe ser llevado a cabo por el maestro.

Sugerencias

Para preparar el trabajo individual, se sugieren las siguientes actividades:

- El maestro lee en voz alta cada estrofa del poema y hace preguntas que los niños responden oralmente. Estrofa 1: «¿Qué hace el grillo?». El maestro escribe en el pizarrón las respuestas deletreando y explicitando la separación de las palabras («Vean que son cuatro palabras: *llora en la orilla*»). Luego continúa con las preguntas y sus respuestas: estrofa 2: «¿Qué hace el guitarrero?»; estrofa 3: «¿Qué hizo el terito real?»; estrofa 4: «¿Cómo tiene el violín la mamá chicharra?».
- Al dar el CLEP, borra el pizarrón.
- Los niños leen en voz alta los nombres de los personajes.
- El maestro lee los sintagmas verbales en voz alta, mientras los niños los leen en sus cuadernos, y pregunta: «¿Quién lo hizo?».
- Los niños escriben la respuesta junto al cartel.

EL GRILLO Y SUS AMIGOS
 * Ordena las letras y escribe los nombres.

GRILLO

36

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe escribir el nombre del animal a partir de las letras que aparecen desordenadas. La oralización de la palabra y la vinculación del fonema con su grafema promueven la construcción del principio alfabético que rige al sistema de escritura. Esta lista de palabras los enfrenta a nuevas dificultades: los dígrafos *ch*, *ll* y *rr* y la arbitrariedad ortográfica de *guitarrero*, palabra en la cual la correspondencia fonema-grafema no es biunívoca.

Sugerencias

- Realizar esta misma actividad en subgrupos pequeños con las letras móviles.
- Entregar a cada subgrupo un juego de letras en las que únicamente estén las de la palabra a armar, por ejemplo, R-A-N-I-T-A. Rotar de manera que cada subgrupo resuelva todas las palabras. Graduar la tarea: entregar primero las letras de *terito*, *ranita* y *cardenal*; en un segundo momento las de las palabras que presentan dígrafos, *grillo* y *chicharra*, y por último las letras de *guitarrero* (que presenta el dígrafo *rr* y el uso de una *u* muda).

* Completa los nombres con las sílabas que están en los círculos.
* Copia los nombres abajo.

CHI GUI TE RA CAR

TE RITO REAL

TERITO REAL

..... NITA

..... CHARRA

..... DENAL

..... TARRERO

37

Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético. Separación en sílabas.

Fundamentación

En esta actividad el niño identifica las primeras sílabas de una lista de palabras. Debe seleccionar de un conjunto arbitrario de sílabas la que precisa para escribir correctamente cada una de las palabras. El reconocimiento de los sonidos iniciales y finales de las palabras induce al niño a reflexionar sobre la vinculación grafema-fonema.

Sugerencias

- El docente o un niño lee en voz alta la primera sílaba: *chi*. Los niños la agregan a las distintas palabras de la lista (CHIRITO por ...RITO, CHINITA, por ...NITA) hasta llegar a la palabra correcta: CHICHARRA.
- Hacer una lista en el pizarrón con las palabras que existen (como *chinita*, *rarito*), aunque no sean las que corresponden al dibujo.
- Realizar la misma actividad de encontrar la primera sílaba con otra lista de palabras, por ejemplo, con el nombre de cinco niños. Las sílabas pueden entregarse escritas o ser producidas directamente por los niños. La dificultad de los nombres elegidos determinará el trabajo de los niños (no es lo mismo encontrar la primera sílaba de *Roberto* que la de *Claudia*).

* Señala dónde está escrito el nombre del instrumento.

¡Presta atención! Las palabras son muy similares y las puedes confundir.

	<input checked="" type="checkbox"/> PIANO	<input type="checkbox"/> PIOLA	<input type="checkbox"/> PINO
	<input type="checkbox"/> TAMBO	<input type="checkbox"/> TAMBOR	<input type="checkbox"/> TAMBIÉN
	<input type="checkbox"/> MARACA	<input type="checkbox"/> MARIONETA	<input type="checkbox"/> MANZANA
	<input type="checkbox"/> TROMPETA	<input type="checkbox"/> TROMPO	<input type="checkbox"/> TRISTE
	<input type="checkbox"/> GUISO	<input type="checkbox"/> GUITARRA	<input type="checkbox"/> GUIRNALDA
	<input type="checkbox"/> VIOLÍN	<input type="checkbox"/> VIOLETA	<input type="checkbox"/> VIENTO
	<input type="checkbox"/> PANADERO	<input type="checkbox"/> PANDERETA	<input type="checkbox"/> PANAL

38

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe leer una lista de palabras e identificar el nombre del instrumento. Deberá utilizar nuevamente una estrategia de análisis para distinguir las diferencias grafofónicas en la escritura de cada palabra. Al ser la segunda actividad que induce al niño a atender a las unidades menores y a establecer comparaciones entre palabras, le permitirá avanzar en la construcción del principio alfabético.

Sugerencias

- Entregar a grupos de niños una bolsita con las letras móviles de PIANO y otra con las de PINO. Indicarles cuál es la de cada palabra («Acá están las letras de PIANO, acá están las letras de PINO»).
- Los niños arman las palabras una arriba de la otra. Luego deben identificar la diferencia entre ambas (entender que en una palabra hay una letra más que en la otra y cuál es).
- Los niños leen las dos palabras en voz alta señalando con el dedo cada letra.
- Se puede repetir la actividad con TAMBO y TAMBOR, TROMPO y TROMPETA.

* Lee en voz alta las palabras de las tarjetas.
* Presta atención a la rima.



* Escribe las palabras de las tarjetas que ya leíste en el lugar que corresponde, según su rima.

VIOLÍN	ANILLO	JARRA
BUDÍN		
ESCARPÍN		
		

En cada recuadro escribe otra palabra que rime y dibuja.

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético, palabras que riman.

Fundamentación

En esta actividad, al oralizar los nombres de los objetos dibujados y encontrar la rima, el niño presta atención al componente fonológico de la palabra. Luego se proponen la lectura y la escritura de las palabras.

Sugerencias

- Realizar juegos previos a la resolución individual, en los que los niños propongan nuevas palabras que rimen con las del ejercicio.
- Escribir en el pizarrón o en un papelógrafo las palabras propuestas por los niños para que identifiquen la regularidad de la escritura en las palabras que rimen y puedan consultarlas en el momento de resolver individualmente.

* Señala con una X la palabra repetida.
* Escribe debajo de la lista y dibuja lo que representa.

RANA <input checked="" type="checkbox"/>	LOBO <input type="checkbox"/>	GORRIÓN <input type="checkbox"/>
RATÓN <input type="checkbox"/>	LODO <input type="checkbox"/>	GORRIÓN <input type="checkbox"/>
RANA <input checked="" type="checkbox"/>	LOMO <input type="checkbox"/>	GOTA <input type="checkbox"/>
RATA <input type="checkbox"/>	LOBO <input type="checkbox"/>	GORRA <input type="checkbox"/>
RANA		
		
VIOLETA <input type="checkbox"/>	ARAÑA <input type="checkbox"/>	CARDENAL <input type="checkbox"/>
VIOLÍN <input type="checkbox"/>	PESTAÑA <input type="checkbox"/>	CARACOL <input type="checkbox"/>
VINCHA <input type="checkbox"/>	ARAÑA <input type="checkbox"/>	CARTERA <input type="checkbox"/>
VIOLÍN <input type="checkbox"/>	CAÑA <input type="checkbox"/>	CARACOL <input type="checkbox"/>

40

Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

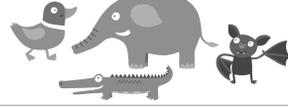
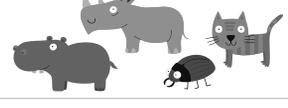
Fundamentación

En esta actividad el niño debe leer una lista de palabras e identificar la repetida. Si aún no lee con fluidez, utilizará una estrategia de análisis para encontrar las coincidencias gráficas en la escritura de cada palabra. En la copia, se presta atención a la linealidad y direccionalidad de la escritura. Al tener que dibujar el animal cuyo nombre ha escrito deberá leer la palabra.

Sugerencia

- Entregar tarjetas con las palabras del primer grupo (RANA, RATÓN, RANA, RATA). Cada grupo deberá identificar las palabras iguales y explicar al resto de la clase en qué se fijaron para llegar a la respuesta. Realizar la misma actividad con otras palabras que requieran otra estrategia, por ejemplo (ARAÑA, PESTAÑA, ARAÑA, CAÑA).

* Di en voz alta el nombre de cada animal marcando las sílabas con golpes.
 * Tacha el dibujo cuyo nombre no tiene la misma cantidad de sílabas.
 * Dibújalo en el cuadro que aparece a la derecha.
 * Debajo escribe el nombre del animal dibujado.

	 MONO
	
	
	

41

Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético. Separación en sílabas.

Fundamentación

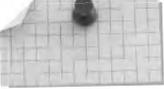
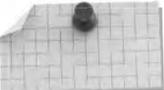
En esta actividad el niño identifica en la palabra unidades fonológicas menores. La dificultad que se suma respecto de las anteriores consiste en reconocer la palabra con diferente cantidad de sílabas. Por otra parte, la escritura debe ser generada por el niño en ausencia de un modelo.

Sugerencias

- Realizar las dos primeras acciones en forma individual.
- Corregir en grupo el dibujo tachado por cada niño. Con aquellos niños que se equivocaron promover la reflexión sobre el error.
- Al proponer la escritura de las palabras el maestro se muestra como modelo: se autodicta lentamente la palabra a medida que la va escribiendo.
- Aceptar todas las escrituras de los niños prestando atención al momento de aprendizaje del sistema de escritura que se refleja en ellas.

Luego, en cada cartel,
escribe otra palabra que tenga
la misma cantidad de sílabas.

* Mira el dibujo y lee la palabra.
* Marca cada sílaba con un golpe.
* Pinta tantos círculos como sílabas tiene la palabra.

 GRILLO		 PATO
 CHICHARRA		
 RANA		
 CARDENAL		
 GUITARRERO		

Contenidos

Uso del sistema de escritura: código alfabético. Separación en sílabas.

Fundamentación

En esta actividad el niño identifica en la palabra unidades fonológicas menores. La separación en sílabas es una actividad metalingüística que realiza desde muy temprana edad y que favorece la construcción del principio alfabético. Al relacionar este trabajo oral con las palabras escritas, la conciencia fonológica se desarrolla en vinculación directa con la escritura.

Sugerencias

- Leer cada palabra marcando las sílabas.
- En forma individual, pintar los círculos al mismo tiempo que se dicen las sílabas.