

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

NOMBRES PROPIOS EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.

PRÁCTICAS DE LECTURA POR SÍ MISMOS. UNA EXPERIENCIA
CON NIÑAS Y NIÑOS DE 4 AÑOS.

Alumna: Maite Fuentes

Directora: Yamila Wallace

Montevideo, Uruguay

Octubre de 2021

Agradecimientos

A mi compañero de vida, *Rodrigo*, por apoyarme y acompañarme en todo momento con humor y a mis hijos, *Mateo* y *Guillermina*, por estar siempre presentes.

A mi querida amiga, *Lucía*, por su apoyo, escucha y generosidad de siempre.

A mis compañeras de estudio, *Lucía*, *Vanina* y *Luciana*, por el intercambio y el trabajo compartido.

A mi tutora, *Yamila Wallace*, por sus valiosos aportes y acompañamiento.

A mi amiga, *Laura*, por apoyarme y seguirme siempre en todo, a *Lilián* y *Cecilia* por su tiempo para grabar y filmar todas las situaciones de lectura.

A todos los *niños* y *niñas* que día a día no dejan de sorprenderme y me brindan la posibilidad de seguir aprendiendo.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
Preguntas para abordar el problema.....	7
Objetivos.....	8
MARCO TEÓRICO.....	9
Algunas consideraciones sobre Alfabetización.....	9
Enseñar a leer y escribir en la escuela.....	12
La lectura en la Alfabetización Inicial.....	14
La lectura del Nombre Propio.....	16
El lugar docente e intervenciones. Condiciones didácticas.....	18
RESOLUCIONES METODOLÓGICAS.....	21
Contextualización.....	21
Algunas consideraciones sobre las situaciones de lectura del nombre propio.....	22
Transcripción de la información y análisis de datos.....	26
ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE LECTURA PLANTEADAS A LOS NIÑOS.....	27
CONCLUSIONES.....	40
BIBLIOGRAFÍA.....	45

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan algunas situaciones didácticas de lectura por sí mismos del nombre propio en una sala de 4 años de un Jardín de Infantes de Montevideo, de categoría A.PR.EN.D.E.R¹., de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Enseñar a leer implica desarrollar en el aula diferentes situaciones en donde los niños² tengan oportunidades para resolver problemas que le permitan avanzar como lectores. En algunas de estas situaciones, será el docente quien actúe como lector, permitiendo luego un espacio de intercambio de lo leído y en otras, serán los niños quienes se enfrentarán directamente con los textos para tratar de leer. Interactuar con los textos, compartir con los otros lo leído, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen, son situaciones que permiten a los niños avanzar como lectores al mismo tiempo que van comprendiendo el sistema de escritura (Castedo, Molinari, 2008).

Las propuestas de lectura y escritura del nombre propio son prácticas habituales que se realizan en los jardines desde el comienzo del año. Tal como plantea Ferreiro (2004), el nombre propio presenta un “fuerte significado afectivo” vinculado con la ampliación de la propia identidad y un “fuerte significado cognitivo”, que permite a los niños apropiarse de “formas letras” que le pertenecen.

En este trabajo se apuntará a analizar las situaciones que se plantean en relación a la lectura de nombres propios y los problemas de lectura por sí mismos que enfrentan los niños en relación a éste. También se analizarán las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que son importantes realizar para que los niños puedan reflexionar acerca del sistema de escritura y avanzar en relación al mismo. Para ello, se realizará el seguimiento de los niños en el marco de distintas situaciones didácticas

¹ Según la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, el programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), responde a decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables. El programa se inició en el año 2011 y reúne instituciones que requieren una acción polivalente, con participación de varios actores en territorio y en función de las necesidades pedagógicas de cada institución. Sus objetivos generales son: garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades; desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional y promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa.

² Utilizamos los términos “niños y/o alumnos” para referirnos a “niños y niñas / alumnos y alumnas”. La forma masculina se debe a que estos términos son utilizados frecuentemente y la repetición de la fórmula “niños y niñas / alumnos y alumnas” podría resultar cansadora para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

que se plantean en relación a la lectura del nombre propio por sí mismos en sala de 4 años.

Uno de los propósitos de este trabajo es darle continuidad a las experiencias de aula de Bello y Brena (2011) en donde presentan algunas actividades en relación a la lectura y escritura del nombre propio en salas de 5 años de Jardines de Infantes de gestión pública de Argentina. En relación a este propósito, el motivo central reside en desarrollar algunas de estas mismas propuestas que las autoras plantean en otras salas del Nivel Inicial y así, contribuir a la condición didáctica de sostener en el tiempo y a lo largo de todo el segundo ciclo del Nivel Inicial, propuestas diversas de lectura del nombre propio, para que los niños tengan diversas posibilidades de reconocer y leer su nombre.

FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y escritura. Para Kaufman y Lerner (2015),

...el acto de lectura es siempre (...) un acto centrado en la construcción de un significado a partir de la interacción con el texto que se está leyendo; el acto de escritura es siempre (...) un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido o por reorganizar lo que se está comprendiendo sobre un tema. (p.10)

Es importante, entonces, que los niños tengan oportunidades para operar como lectores y escritores, ofreciéndoles un lugar en donde puedan vincularse con diferentes escritos sociales, promoviendo una interacción continua con lectores y escritores más experimentados.

Lerner (2001) señala que el desafío que enfrenta la escuela hoy es el de lograr que todos sus alumnos sean miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores; es decir, que logren acudir a los textos buscando respuestas a problemas que se les puedan plantear y que logren producir sus propios textos para dar a conocer sus ideas. En palabras de la autora, para que esto se logre,

...lo necesario es (...) preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. (Lerner, 2001, p. 27).

Es persiguiendo este propósito que los contenidos a enseñar no deben ser sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor.

El definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura implica poder pensar, como plantea Lerner (2001), en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones: en lo que hacen lectores y escritores, en las maneras de leer y en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos.

El actuar como lectores y escritores les permitirá a los niños apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en las prácticas. Según Kaufman y Lerner (2015) “es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística” (p.12).

Es importante que los niños, desde el nivel inicial, puedan tomar contacto con diversidad de textos, participando de distintas situaciones didácticas que consideren sus saberes previos y les permita avanzar en sus aprendizajes.

Una de las situaciones didácticas que se plantean desde el comienzo, en la educación inicial, es la lectura y la escritura del nombre propio. El mismo es una de las escrituras cotidianas a la que todas las personas recurrimos constantemente y lo primero que los niños aprenden a reconocer y escribir.

Torres (2015) hace referencia a Ferreiro y Gómez Palacio (1982) cuando plantean que el nombre propio:

Es la palabra por excelencia. (...) Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber muy especial, no sólo por tratarse de la primera forma gráfica cargada de significación, sino también porque conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras (...) (p.15)

Es a través del trabajo con el nombre propio, concebido como “trozo de escritura altamente significativa que está allí primero como fuente de satisfacción y luego como fuente de problematización de conflictos” (Ferreiro, 2004³), que los niños podrán avanzar en el proceso de apropiación del sistema de escritura.

Bello y Brena, en su trabajo acerca de “Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín” (2011) analizan algunas situaciones didácticas de lectura del nombre propio en salas de 5 años. Las autoras plantean la importancia de realizar propuestas en relación a la lectura y escritura del mismo a lo largo de todo el Nivel Inicial. En este sentido, ellas sostienen: “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” (p.5).

En el documento presentado por las autoras se muestran datos empíricos de situaciones didácticas desarrolladas en salas de 5 años, por lo que se tratará de darle una continuidad al trabajo proponiendo el desarrollo de situaciones de lectura por sí mismos de nombres propios en una sala de 4 años.

Preguntas para abordar el problema

¿Qué situaciones de lectura por sí mismos de nombres propios es posible desarrollar con niños que transitan el nivel 4⁴?, ¿qué condiciones didácticas es necesario resguardar para preservar el sentido de las situaciones de lectura y que

³ Extraído de la conferencia realizada en el marco de la Reforma a la Educación Preescolar en México: “Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar.

⁴ En Uruguay, nivel 4 corresponde a la 2° sección de Nivel Inicial en Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

resulten un desafío para niños pequeños?, ¿qué propuestas de lectura del nombre propio es posible sostener en el tiempo previendo –al mismo tiempo– que resulten diversas?

¿Las situaciones propuestas, promueven en los niños la reflexión sobre el sistema de escritura, es decir, sobre las letras que componen su nombre?, ¿qué intervenciones docentes promueven dicha reflexión?

¿Se evidencian avances en los niños respecto a la lectura del nombre propio durante el desarrollo de esas situaciones?, ¿qué indicios permiten advertir esos avances?

Objetivos

Especificar condiciones didácticas que permitan planificar situaciones didácticas de lectura del nombre propio por sí mismos que se sostengan en el tiempo y sean variadas.

Explicitar algunas intervenciones docentes que promuevan la reflexión sobre el sistema de escritura y las letras que componen el nombre propio.

Analizar los avances de los niños respecto a sus estrategias lectoras durante el desarrollo de estas situaciones didácticas.

MARCO TEÓRICO

Algunas consideraciones sobre Alfabetización

El concepto de alfabetización ha cambiado histórica y socialmente. Tal como plantea Ferreiro “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (2002, p.1). La autora realiza un recorrido a lo largo de la historia desde los orígenes de la escritura en la Mesopotamia clásica para demostrar que la *diversidad y el plurilingüismo* son unas de las principales características que nos acompañan desde siempre, ampliándose los elementos teóricos que sostienen que la alfabetización es una construcción social. Cuando refiere al concepto de diversidad establece que existen diversidad de sistema de escrituras inventados por la humanidad, diversidad de propósitos y usos sociales, diversidad de lenguas (Ferreiro, 1994).

En tiempos donde se construían los Estado-Nación, la escuela pública tuvo la obligación, la necesidad de favorecer la construcción de una identidad común. Para ello se instaló la idea de homogeneización como sinónimo de igualdad, negando la *diversidad*, y la alfabetización constituyó uno de los pilares fundamentales para garantizar esa homogeneidad, en donde todos debían aprender a leer y escribir *una misma lengua*.

Así, en los inicios de los sistemas educativos, la enseñanza de saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras por un lado y de la correcta oralización del texto por otro, surgiendo con esto la noción de “fracaso escolar”. Éste no era entendido en relación a la enseñanza sino al aprendizaje, o sea era responsabilidad del alumno. Posteriormente estos fracasos desplazaron la responsabilidad hacia el entorno familiar, dejando de ser algo intrínseco al alumno, para ser un “déficit cultural”. Una cierta “patología social” (pobreza más analfabetismo) serían responsables del déficit inicial (Ferreiro, 2002).

En las primeras décadas del siglo XX, tal como plantea la autora antes citada, el entender instrucciones simples y saber firmar eran suficientes; pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos fueron insostenibles. Hoy sabemos que “...estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana” (Ferreiro, 2002, p.3). Las nuevas tecnologías y el acceso a Internet hacen que los requisitos sean más exigentes, tanto desde lo social

como lo laboral, por lo que la escuela debe estar preparada para alfabetizar para la vida y el trabajo.

La *alfabetización* es un proceso mediante el cual las personas se constituyen como lectores y escritores, logrando conocer, comprender y poner en juego el sistema de escritura en diferentes situaciones comunicativas dadas. Perelman plantea que la alfabetización supone

...un proceso de construcción social e individual de conocimientos y está indisociablemente ligada a las prácticas letradas en las que los sujetos participan. En todos los casos, la lectura y la escritura se aprenden por participar en un mundo donde se lee y se escribe (2011, p.25).

Algunos niños ingresan a la escuela habiendo participado en prácticas letradas de manera constante y diversa, pero otros en cambio no han tenido esa posibilidad. La escuela, desde la educación inicial, es el lugar que puede brindar a todos los niños la oportunidad de estar en contacto con diversos textos, participando de situaciones didácticas que favorezcan su aprendizaje, teniendo en cuenta sus saberes previos. Por lo que el desafío que enfrenta la escuela hoy es, como sostiene Lerner (2001), lograr que todos sus alumnos sean miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores; es decir, que logren acudir a los textos buscando respuestas a problemas que se les puedan plantear y que logren producir sus propios textos para dar a conocer sus ideas.

Los niños adquieren la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, saben para qué sirve la comunicación lingüística, en tanto instrumento de interacciones sociales. Pero al tratar de entender la escritura, deben convertirla en objeto de reflexión, en palabras de Ferreiro:

...descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, tanto al hablar como al escribir; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertirlo ahora en objeto (1994, p.10).

Reflexionar sobre el sistema de escritura implica tomar decisiones sobre dónde dice, qué dice, cómo dice o sobre cuántas letras-marcas poner, en qué orden y cuáles son. Esto les permitirá a los niños descubrir que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido (Ferreiro, 1993).

Posicionados desde una perspectiva Constructivista, para que las situaciones de lectura y escritura que les planteamos a los niños sean interesantes y significativas necesitan tener sentido para ellos dentro de la tarea que se está desarrollando.

Desde esta perspectiva, tal como define Ferreiro (1991) la noción de *construcción* implica *reconstrucción*. Los niños reconstruyen la lengua escrita para poder apropiarse de ella. Es preciso *reconstruir* un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio, hay *reconstrucción* del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. Es un proceso constructivo del sujeto que aprende, cada etapa se reelabora con respecto a la anterior, donde los elementos se reordenan de una manera diferente.

En dicha teoría la mirada está puesta sobre el objeto y el sujeto que aprende y las relaciones entre ambos mediadas por un adulto que tiene la intención de enseñar, de comunicar un contenido. Al respecto, el objeto de enseñanza, en Prácticas del Lenguaje, debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura, teniendo en cuenta los propósitos de cada una en las diferentes situaciones. El sujeto toma un papel activo, construye saberes en los que se apoya para interactuar con las propuestas de lectura y escritura, pone en juego, ante el texto y la escritura, los esquemas que tiene, que le permiten comprender y dar sentido a lo que se enfrenta. Para ello necesita un tiempo y las sucesivas aproximaciones al objeto.

Desde esta perspectiva se alfabetiza mejor cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos; se estimulan diversas situaciones de interacción con la lengua escrita; se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas a la escritura; se reconoce la diversidad de problemas que deben ser tratados al producir un mensaje escrito; se crean espacios para asumir distintas posiciones enunciativas del texto; se asume finalmente que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto; la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso, cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (Ferreiro, 1994).

Ahora bien, la sola presencia de los textos no alcanza, es necesario que dichos textos, cualquiera que sean, tengan un significado, desde las intervenciones docentes, para cada uno de los alumnos. Se trata de ponerlos, diariamente, frente a situaciones que les planteen nuevos desafíos y problemas a resolver.

Para poder articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales, como plantea Lerner (2001) hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, transformar la distribución de los roles del maestro y el alumno en relación con la lectura, conciliando los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos.

Al pensar qué significa enseñar y aprender a leer y a escribir desde una perspectiva Constructivista y con los aportes de las investigaciones y estudios psicogenéticos, Lerner sostiene:

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (2001, p.25).

La escuela debe asegurar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales. La autora (2001) nos propone pensar sobre lo real, lo posible y lo necesario para aprender a leer y escribir en la escuela. En cuanto a lo necesario, sostiene que la escuela tiene que crear una comunidad de lectores que recurran a los textos para resolver problemas, buscar información para dar respuestas o ampliar el conocimiento de un tema que se está estudiando o preocupaciones genuinas, buscar argumentos, conocer autores, conocer otros modos de vida, etc.

Enseñar a leer y escribir en la escuela

Como ya hemos mencionado la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a leer y escribir de la forma que leemos y escribimos fuera de ella. Para lograrlo, es indispensable tener claro que no todos los niños tienen las mismas oportunidades fuera del ámbito escolar, por lo que el mayor desafío que enfrenta la escuela es ser el lugar que brinda las mismas oportunidades a todos para aprender. Se conciben entonces como contenidos esenciales: los quehaceres del lector y el escritor, el lenguaje que se escribe y el sistema de escritura (Lerner y Kaufman, 2015).

Los *quehaceres del lector* implica las interacciones con otras personas, comentar, recomendar lo que se ha leído, confrontar con otros lectores las distintas interpretaciones, discutir sobre las intenciones implícitas. En un plano de lo privado, se encuentran quehaceres tales como anticipar, releer, saltar lo que no se entiende o no interesa, identificarse o no con un autor, adecuar la modalidad de lectura -exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida, en función de los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo.

En tanto, en los *quehaceres del escritor* es necesario planificar, textualizar, revisar una y otra vez, decidir los aspectos del tema que se está estudiando que serán tratados en el texto, determinar cuál es la información necesaria para brindarle a los

lectores de ese texto y cuales pueden omitirse considerando los conocimientos del destinatario.

Castedo (1993) y Lerner (2001) plantean que para desarrollar y construir dichos *quehaceres*, los mismos se deben enmarcar dentro de proyectos. Esto implica atender los conocimientos previos de los niños, los procesos de construcción del conocimiento, prever las intervenciones docentes que permitan partir de lo que los niños saben para problematizar el conocimiento y generar así un conflicto cognitivo que requiere de nuevos conocimientos para poder enfrentarlos y resolverlos. Trabajar en proyectos les permite a los niños ser parte del proceso, comprometiéndose con lo que están aprendiendo, pudiendo proponer, opinar, intercambiar, discutir, buscar información, revisar y corregir.

Kaufman y Lerner (2015) plantean cuatro situaciones didácticas, para que los niños pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos: lectura a través del docente, lectura por sí mismos, escritura a través del docente y escritura por sí mismos.

Las situaciones de lectura a través del maestro y de escritura a través del maestro no son suficientes para que los niños lean y escriban por sí mismos pero sí permiten enseñar qué clase de lenguaje es el *lenguaje escrito* y crear condiciones para que comiencen a formarse como lectores y escritores, antes de haber aprendido a hacerlo por sí mismos.

La lectura realizada por parte del docente hace posible que los niños compartan diferentes aspectos de la cultura escrita y logren ir apropiándose del lenguaje escrito al mismo momento que realizan prácticas sociales por ejemplo al intercambiar sobre las obras que han leído. Dichas situaciones son imprescindibles para garantizar que todos los alumnos accedan al mundo de la cultura escrita aún cuando no leen de forma convencional.

En cuanto a la escritura a través del maestro, si bien es él quien decide el sistema de marcas que va empleando y se ocupa de trazarlas, se habilita a los niños a que se comporten como autores participando en el proceso de producción del texto, planificando lo que van a escribir, tomando decisiones acerca de lo que se escribe. Estas situaciones les permitirán centrarse en la composición del texto y focalizar en el proceso de escritura y el lenguaje escrito, liberándose de los posibles problemas que les plantearía el sistema de escritura.

En las situaciones en donde los niños escriben o leen por sí mismos, la atención está puesta en el *sistema de escritura*. En la escritura por sí mismos se pueden ver las ideas que tienen los alumnos sobre el sistema y los intercambios que se generan acerca de ellas entre los compañeros, permitiendo realizar al docente intervenciones

oportunas que les permitan avanzar en sus aprendizajes. En cuanto a la lectura por sí mismos, Kaufman y Lerner sostienen que la misma,

...en el marco de determinadas condiciones didácticas, hace posible que los pequeños elaboren estrategias lectoras a fin de construir un sentido para el texto. Estas estrategias consisten, básicamente, en un interjuego entre efectuar anticipaciones y verificarlas o rechazarlas tomando en cuenta ciertos indicios de lo escrito (2015, p.15).

Las situaciones de lectura por sí mismo tienden a enfrentar directamente a los niños con los textos para buscar información que necesitan, para localizar un dato determinado, para buscar indicios que le permitan verificar o rechazar sus anticipaciones sobre lo que está escrito. En el apartado siguiente, nos referimos con mayor detalle a la enseñanza de la lectura y las condiciones didácticas para favorecer diferentes aproximaciones al objeto de conocimiento por parte de los niños.

La lectura en la Alfabetización Inicial

El proceso de adquisición de la lectura (y también de la escritura⁵) es un proceso que comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela. Al enfrentarse a un texto, los niños tienen ideas -a veces muy precisas- sobre lo que puede encontrarse escrito, aunque no sean capaces de leer en el sentido convencional.

Aduciendo a Kaufman, los niños deben participar en prácticas de lectura desde el nivel inicial. Este contacto precoz con los textos le proporcionará el tiempo suficiente para apropiarse progresivamente de los distintos aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito, para llegar a ser un buen lector. En este sentido, la autora sostiene:

Leer supone un proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto (Kaufman, 1998, p.51).

En esta construcción, los lectores ponen en juego su competencia lingüística y cognitiva para participar en este proceso de transacción con el texto. Para ello, Kaufman (1998) recupera a Goodman (1982) quien plantea una serie de estrategias básicas que los lectores ponen en juego a la hora de enfrentarse a un texto: el muestreo, en donde el lector no ve todas las letras sino solo algunas; la anticipación, en donde en función de los conocimientos previos del lector, se completa el resto de la

⁵ Debido al recorte de interés de este TFI, nos centramos en las situaciones de lectura por sí mismos sin dejar de considerar que muchas de las reflexiones que aquí desarrollamos y de las condiciones didácticas que seguido exponemos también son contempladas en las situaciones de escritura; de allí que en varias ocasiones mencionamos las situaciones de escritura entre paréntesis.

información visual que excede los lugares de las fijaciones oculares del muestreo; la predicción, la cual se trata de prever cómo podrá seguir el texto; la autocorrección, cuando los lectores expertos leen algo que no tiene sentido y vuelven atrás para verificar si se leyó bien o había algún error de impresión, y una última estrategia que es la inferencia, que consiste en la capacidad de leer lo que no está escrito explícitamente (Goodman, 1982 en Kaufman, 1998).

Proponer situaciones didácticas en donde los niños puedan poner en práctica este tipo de estrategias, les permitirá ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Esta manera de concebir al acto lector, incluye tener presente las lecturas no convencionales, en palabras de Kaufman:

Es necesario instalar en el escenario didáctico la legalidad de las lecturas no convencionales porque son las únicas situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de interactuar directamente con los textos a fin de ir desentrañando su significado (1998, p.55)

Los niños durante los distintos momentos del inicio de su aprendizaje, realizarán lecturas no convencionales, irán leyendo “a sus maneras”, hasta lograr hacerlo de manera convencional (Kaufman, 1998).

Ferreiro (1997), en el estudio de esas maneras de interpretar los distintos textos, plantea tres razones que son importantes para comprender los procesos de lectura: aceptar que ningún niño comienza su aprendizaje de cero sino que al ingresar a la escuela trae consigo un bagaje de esquemas interpretativos; saber cuál es la información visual (información gráfica disponible) que puede procesar un niño antes de leer de manera convencional y cuál es la información no-visual (conocimiento de los temas que se trate) que está en condiciones de usar, y una última razón, que es concebir al acto de lectura como un proceso de coordinación de informaciones de distinta procedencia que tiene como objetivo final obtener un significado expresado lingüísticamente.

Desde el campo de la Didáctica, subrayamos que enseñar a leer implica desarrollar en el aula distintas situaciones en donde los niños tengan oportunidades de resolver problemas que los hagan avanzar como lectores. En algunas situaciones, tal como plantean Castedo y Molinari (2008) es el maestro quien actuará como lector, permitiendo luego un espacio de intercambio sobre lo leído y en otras serán los niños quienes se enfrentarán a los textos para poder leer. En estas situaciones, en donde se interactúa con los textos, se intercambia sobre lo leído, se elaboran anticipaciones y se encuentran pistas en el texto que las avalan, se está enseñando a leer, permitiendo que los niños asuman prácticas de lectores al mismo tiempo que avanzan en sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

La lectura del Nombre Propio

El nombre propio y la escritura del mismo, ha cumplido un papel muy importante en el desarrollo de las escrituras a lo largo de la historia y en todas las culturas, permitiendo individualizar a los miembros de una sociedad a través de combinaciones verbales y su representación gráfica. Grunfeld (2004), citando a Christin (2001) define al nombre de la siguiente manera:

Una palabra o enunciado que permite a una sociedad designar a cada uno de sus miembros como a un individuo singular y, a la vez, por medio de su nombre, un individuo forma parte, estrecha y directamente, de una estructura colectiva específica. (Christin, 2001 en Grunfeld, 2004 p.1)

El nombre propio es una de las escrituras cotidianas a las que recurrimos constantemente y en forma casi automática, cumpliendo un papel muy importante ya que es a partir de él que las personas se identifican y se inscriben como individuos. Tal como menciona Torres (2015), el nombre propio promueve la individualidad al mismo tiempo que porta la fuerza de la identidad pues, más allá de los cambios en el tiempo y en el espacio, denota la continuidad de alguien.

El nombre propio es una escritura particular que según Ferreiro y Teberosky “pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación” (1979, p.3). Primero, por su fuerte significado afectivo vinculado con la ampliación de la propia identidad, como plantea Ferreiro (2004), y en segundo lugar, por su fuerte significado cognitivo, esto es, “el apropiarse de formas letras que me pertenecen⁶”.

El aprender a reconocer y a escribir el nombre es un saber que posibilita a niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras. Ferreiro y Gómez Palacio (1982), citadas por Torres (2015), plantean que el nombre propio

...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 y Gómez Palacio, 1982 en Torres, 2015, p.15)

⁶ Extraído de la conferencia realizada en el marco de la Reforma a la Educación Preescolar en México: “Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar.

Reconocer y escribir el nombre propio constituye una fuente de información para nuevas lecturas y escrituras. Los niños que aún no leen ni escriben de manera convencional encuentran en el nombre propio uno de los primeros modelos estables de escritura y a partir de ellos, le comienzan a adjudicar a las letras una referencia segura (Torres, 2015).

Ferreiro y Teberosky (1979), a partir de sus investigaciones psicolingüísticas, plantean cinco niveles de interpretación del nombre propio en vinculación con la escritura del mismo. En el primer nivel al escribir o componer el nombre con letras móviles, los niños tienen en cuenta sus ideas acerca de la cantidad mínima de caracteres necesarios para que algo pueda leerse, y al realizar la lectura del nombre, éste puede leerse en todas las letras como en cada una de ellas o en grupos de más de una letra, pudiéndose leer tanto el nombre como el nombre y el apellido, sin buscar correspondencia entre las partes. A su vez una variante que puede presentarse al leer es que del nombre propio resultan los nombres de otros integrantes de la familia.

En un segundo nivel los niños empiezan a establecer una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo. En este nivel la escritura del nombre también puede ser, como en el primer nivel, la escritura de todos los nombres y apellidos; pero sí se diferencia en que los niños empiezan a desprenderse de la lectura global, intentando realizar una correspondencia de las partes entre sí.

En el siguiente nivel los niños utilizan la hipótesis silábica aplicada al nombre propio, en donde la correspondencia en la escritura es entre una letra y una parte silábica del nombre. La lectura tiende a limitarse solo al nombre, pero no está excluida la del nombre y el apellido.

En el cuarto nivel los niños realizan lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético, para que finalmente, en el quinto nivel, la escritura y la lectura se ejecuten sobre los principios alfabéticos presentando aquí conflictos del tipo ortográficos.

Reconocer el nombre es un proceso largo que requiere de las intervenciones del docente para que los niños tengan oportunidades de aprender. El maestro, a través de sus intervenciones, llevará a los alumnos a que intenten leer coordinando diversas informaciones y es a partir de estos intercambios colectivos y en pequeños equipos, que los niños tendrán oportunidades de avanzar en el reconocimiento de la escritura del nombre.

Las actividades que se proponen con el nombre propio le permiten a los niños, según Gómez Palacio et al. (1982) conocer el valor del nombre escrito para identificar sus pertenencias, realizar comparaciones entre los nombres de los integrantes del grupo y descubrir que los nombres iguales se escriben igual, los nombres distintos se

escriben diferente, la escritura de nombres parecidos es similar, hay nombres cortos y nombres largos, nombres diferentes pueden comenzar y/o terminar con las mismas letras, las mismas letras pueden aparecer en distinto orden en nombres diferentes, y que la escritura de diminutivos y sobrenombres es distinta a la del nombre y según los casos, llevan más o menos u otras letras.

Los niños desde el inicio del año necesitan estar en contacto con sus nombres, y en lo posible todos los días. Los nombres deben circular entre los niños con diversos propósitos comunicativos, para saber poco a poco qué dice en cada una de las escrituras. Para ello el docente propicia situaciones en las que necesitarán reconocer, escribir o copiar su nombre: reconocer su nombre entre otros para colgar su mochila en el lugar previsto, pasar la lista, averiguar quiénes cumplen años en el mes, leer quiénes pertenecen al mismo equipo de trabajo, leer quién será el secretario/a del día, escribir su nombre en las hojas de trabajo, escribir su nombre para participar de un juego, completar la ficha de préstamo de biblioteca, entre otras.

Es importante considerar, en las distintas situaciones didácticas con el nombre propio, el material que se va a utilizar para reconocer y reproducir su escritura, así como también el diseño de las propuestas e intervenciones docentes que se desplegarán en el transcurso de las mismas. Las situaciones de lectura (y de escritura) del nombre propio, tal como plantean Bello y Brena (2011) tienen que estar orientadas con propósitos sociales, reales y definidos para que no se conviertan solo en un ejercicio de “leer por leer” y “copiar por copiar”.

El lugar docente e intervenciones. Condiciones didácticas

El papel que el docente cumple o que debería cumplir en este proceso de adquisición de la lectura es imprescindible. Es importante que proponga situaciones que permitan a los niños la elaboración de nuevos conocimientos para que logren construir y reconstruir conceptualizaciones cercanas al objeto de conocimiento, permitiéndoles y ofreciéndoles oportunidades para que actúen sobre ese objeto. Según Brousseau (1994), citado por Lerner:

El trabajo docente consiste pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro (1992, p.11)

Un aspecto fundamental, consiste en que las situaciones de enseñanza que se propongan en el contexto del aula tienen que preservar el sentido que la lectura (y la

escritura) tienen fuera de la escuela, resguardando, de esta forma, los propósitos comunicativos, y que éstos sean reconocidos y compartidos con los niños.

Es en las distintas propuestas donde el maestro debe prever algunas intervenciones para que todos los niños puedan aprender a leer elaborando interpretaciones cada vez más avanzadas, sin perder el sentido de cada situación.

Al planificar cualquier situación de lectura de los niños por sí mismos es imprescindible, tal como plantean Kaufman, Lerner y Castedo (2015) proveer un contexto gráfico, ya sea una imagen, un portador, y/o un contexto lingüístico, para que los niños comiencen a desarrollar estrategias lectoras.

Es condición, también, prever que los pequeños lectores dispongan de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas al texto que se presenta, ya sea porque los han construido con anterioridad o porque el proyecto en curso brinda oportunidades para que construyan conocimientos pertinentes.

El grado de conocimiento que los niños tienen del texto es una condición didáctica que el docente debe atender al momento de planificar las situaciones de lectura por sí mismos. Kaufman y Lerner (2015) han agrupado las situaciones de lectura en situaciones en las que los niños conocen el contenido y la forma del texto, y situaciones en las que los niños cuentan con menos información sobre el texto. Las primeras tienen lugar cuando los niños han memorizado un texto, ya sea un poema, adivinanza, una canción, o cuando el maestro les presenta un texto que no conocen, diciéndoles lo que dice, sin señalar qué parte de lo escrito corresponde a cada parte de la emisión oral.

En las segundas situaciones las autoras plantean que los niños van construyendo indicios cualitativos, coordinando las estrategias involucradas en la lectura “anticipación – muestreo – verificación – muestreo – anticipación” pudiendo resolver situaciones en las que cada vez tienen menos información acerca de lo que dice el texto y sus anticipaciones se basan cada vez más en el texto mismo (Kaufman y Lerner, 2015, p.40).

Todas estas situaciones deben ser planificadas para que presenten realmente un problema⁷ a resolver por todos los niños, permitiendo que todos puedan resolverlo, garantizando de esta forma que todos puedan aprender y avanzar en sus conocimientos. En el desarrollo de estas situaciones referidas anteriormente, los niños se enfrentan con diversos problemas tales como dónde dice, cuál es cuál, qué dice y cómo dice lo que sabe que dice (Kaufman y Lerner, 2015).

⁷ Por problemas nos referimos a una situación para la cual los niños no tienen todos los conocimientos ni estrategias necesarias para poder resolverlo completamente. Según Lerner (1992) “...una situación problemática tiene que permitir a los alumnos poner en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e interpretarla a partir de ellos, pero estos conocimientos previos no deben ser suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados” (p.14).

En cuanto a las situaciones de lectura del nombre propio, el docente puede presentar diferentes tipos de problemas a los que pueden enfrentarse los niños. Uno de ellos puede ser plantear “¿dónde dice?” un nombre en un conjunto de dos nombres contrastantes en cantidad y variedad de letras, pidiendo la justificación de su elección. También, en una segunda instancia, se puede plantear el mismo problema pero ahora con más nombres. En ambos casos se aporta el contexto verbal para que los niños intenten coordinar con la escritura. Esta situación puede variar presentando el mismo problema de *dónde dice* pero sin dar información de todos los nombres, sino solo del que se ha solicitado. Otro problema que se puede plantear es “¿de quién será este cartel?”, en donde si bien los niños no saben qué dice, saben que es de un compañero. En otra situación el docente puede plantear que tiene una tarjeta con un nombre que tiene determinada cantidad de letras y que comienza como Joaquín, en donde el problema para los niños es “¿cuál será?” (Castedo y Molinari, 2008).

A su vez en estas situaciones de trabajo con el nombre propio, el maestro intenta plantear otras preguntas que favorezcan la reflexión sobre el sistema de escritura. Tal como plantea Grunfeld, se despliegan intervenciones tales como:

¿Cómo sabes que ahí dice tu nombre?, ¿por qué estos dos nombres se escriben con la misma letra (inicial)?, ¿por qué Mariana tiene más letras que María?, ¿qué otros nombres empiezan o terminan como el tuyo y por qué?, ¿cómo nos damos cuenta de que ahí dice ese nombre y no otro?... Es necesario un trabajo de análisis sistemático con el nombre, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, para generar avances en las conceptualizaciones de los niños (2004, p.6).

Estas son algunas de las intervenciones que, según la autora, llevan a reflexionar y a discutir entre todos, permitiendo que los niños encuentren los argumentos que les permitan poner en juego sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

Es importante que el docente, durante las propuestas, solicite a los alumnos que justifiquen sus respuestas, aún cuando coincidan con lo que dice el texto y que no valide inmediatamente sus interpretaciones acertadas frente al grupo ni al propio niño, como tampoco re-pregunte o pida justificaciones sólo a los que dan respuestas desfavorables. Esto le permite sostener el problema un tiempo más prolongado, logrando que se involucren más y reflexionen sobre sus respuestas (Castedo, Molinari, 2008).

Ahora bien, el trabajo con el nombre propio es importante pero no suficiente para formar lectores y escritores competentes. Tal como plantea Nemirovsky (1995), es la variedad y multiplicidad de situaciones, mediante diferentes tipos de textos y a través de las distintas funciones y posiciones en las actividades de lectura y escritura, como contribuimos al avance de los niños y niñas en el proceso de alfabetización.

RESOLUCIONES METODOLÓGICAS

Contextualización

Las situaciones de lectura de nombres propios que presentamos se desarrollaron en un Jardín de Infantes, categoría A.PR.EN.D.E.R., del barrio Nuevo París de la ciudad de Montevideo, con niños de cuatro y cinco años de edad que cursan nivel 4⁸. El Jardín se ubica en el Quintil sociocultural 1⁹, con una población conformada por hijos de familias de clase baja y muy baja, de contexto sociocultural crítico. El nivel educativo alcanzado por la mayoría de los padres es el primer año de Educación Secundaria.

El grupo de alumnos de la clase está constituido por 25 niños; algunos con escolaridad en nivel 3 años y otros sin escolaridad previa en el sistema educativo. El grupo con escolaridad previa cursó nivel 3 en Pandemia COVID -19, lo que significó que por algunos meses no asistieron presencialmente a clases y luego, en la vuelta a la presencialidad, su asistencia fue muy irregular.

Por razones de Emergencia Sanitaria y el cumplimiento del protocolo COVID-19¹⁰, los alumnos asistieron a clases al comienzo divididos en dos subgrupos: un grupo de doce niños asistió los días lunes y martes, y el otro grupo compuesto por trece niños los días jueves y viernes. Los días miércoles le correspondió a cada subgrupo cada quince días. Esta situación se modificó luego de dar inicio a las situaciones didácticas de lectura de nombres, asistiendo todo el grupo todos los días. La situación inicial en la que concurrían por subgrupos, sumada a la baja asistencia al Jardín de Infantes que normalmente tiene esta población, hace muy difícil que los niños tengan continuidad en las propuestas de aprendizaje que se llevan a cabo diariamente.

Las situaciones de enseñanza implementadas con el grupo de niños de Nivel 4 estuvo a cargo de la docente Maite Fuentes, docente efectiva a cargo, con una antigüedad de 16 años en la institución. El registro de las situaciones estuvo a cargo de la maestra del grupo, la maestra directora y la auxiliar de clase, las cuales apoyaron filmando y tomando fotografías de las situaciones propuestas.

⁸ Segunda sección del Jardín.

⁹ Según el C.E.I.P (Consejo de Educación Inicial y Primaria) El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerables.

¹⁰ Protocolo de aplicación para actividades presenciales de estudiantes en centros educativos públicos y centros habilitados o autorizados en el marco de la pandemia Covid 19 durante el año lectivo 2021 Artículo 7 - (Ubicación de estudiantes en el salón de clase y otros espacios) - Dentro de los salones de clase entre los estudiantes, se deberá mantener el distanciamiento permanente que se indica seguidamente: • Educación Inicial y Primaria: como mínimo un metro.

Subrayamos que previo al desarrollo de las situaciones específicas de este TFI, este grupo de niños ya había participado de distintas situaciones en contextos cotidianos de lectura y escritura del nombre propio, sea por sí mismos y a través de la maestra, pero no de manera sostenida, tales como: reconocer el nombre para la asistencia, copia del nombre a través del maestro en la pizarra para registrar la asistencia y copia del nombre por sí mismos para firmar sus trabajos.

Algunas consideraciones sobre las situaciones de lectura del nombre propio

Las situaciones de lectura que le plantean a los niños el desafío de leer por sí mismos se planifican, tal como plantea Lerner (1999), teniendo en cuenta un criterio esencial: concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en una posición de “descifradores” o “sonorizadores de textos”. En las situaciones de lectura por sí mismos, como ya hemos referenciado anteriormente, cuando se enfrentan directamente con los textos, los niños deben poner en acción sus conocimientos para buscar información que necesitan, para localizar un dato determinado, para buscar indicios que le permitan verificar o rechazar sus anticipaciones sobre lo que está escrito.

Para que los niños realicen lecturas por sí mismos, cuando aún no saben leer, es necesario establecer ciertas condiciones didácticas: proporcionar un *contexto*, ya que cuando no existe no es posible predecir lo que dice el texto y tener en cuenta los *conocimientos previos* que puedan tener los niños para formular anticipaciones ajustadas al texto (Kaufman y Lerner, 2015).

Las situaciones que se proponen y que son analizadas, son *situaciones habituales* de lectura por sí mismos del nombre propio. Lerner (2009), citada por Torres (2015), sostiene:

...estas experiencias realizadas diariamente durante un período prolongado permiten que los niños avancen notablemente en la apropiación de la escritura y que comprendan, por ejemplo, que la escritura está vinculada con la vida, que puede servir para propósitos precisos y vitales (2015, p.20)

Específicamente, se planificaron e implementaron en el aula un conjunto de situaciones que permiten organizar el día a día en la clase y que, para ello, se contempló cumplir con ciertas condiciones: *tener continuidad*, es decir, “evitar lo

esporádico” tal como plantean Bello y Brena (2011) y *ser variadas* para no “caer en lo repetitivo”.

La lectura del nombre propio en actividades habituales brinda a los niños la posibilidad de aprender a leer coordinando informaciones: acerca de cuántas letras tiene un nombre, cuáles y en qué orden se presentarán, la información verbal que la maestra les aporta y que ellos pueden poner en relación con la escritura (Castedo y Molinari, 2008).

Además de las previsiones anteriores respecto a la continuidad, subrayamos que las situaciones de lectura por sí mismos del nombre propio fueron planificadas previendo distintas variables didácticas, tales como el texto a leer, el agrupamiento de los niños y las consignas e intervenciones docentes.

En relación al *texto que se ofreció a los niños para leer*, destacamos los criterios de edición (cómo se presentan esos nombres respecto a tipografía y soporte), y de selección (qué nombres). Precisamente, los carteles con los nombres de los niños que conforman el grupo de la clase se confeccionaron con cartulina del mismo tamaño y color, con letras en imprenta mayúscula, fuente Arial tamaño 100. Este tamaño permite también trabajar en situaciones colectivas para que todos los niños puedan visualizarlo desde el lugar que se encuentren. En todos los casos, se mantuvo la alineación izquierda en tanto permite que los niños reparen en los indicios cuantitativos, esto es, nombres más largos y nombres más cortos. La tarjeta no tiene otras referencias como fotos o dibujos, como forma de facilitar la tarea, ya que como plantean Castedo y otros,

...el propósito didáctico es plantear una situación compleja, que genere en los niños múltiples problemas en las sucesivas búsquedas y encuentros con el material. 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 está escrito (2000, p.8).

El que la tarjeta no tenga ninguna referencia asegura que sea solamente lo escrito lo que diferencie un cartel del otro, permitiendo que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura.

En las distintas situaciones la presentación del conjunto de nombres que se ofrecía leer a los niños se seleccionaron teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos de la escritura. Estas decisiones se fueron variando y complejizando a medida que se visualizaban avances en las conceptualizaciones de los niños con el fin de que las situaciones continuaran siendo un desafío para todos.

Respecto al *agrupamiento*, las situaciones se desarrollaron en forma colectiva, en equipos de trabajo (parejas o tríos) y otras en forma individual. Motiva el agrupamiento en forma colectiva o en equipos de trabajo la posibilidad de que los niños no sólo interactúen con el texto, verbalizando lo que están pensando cuando se enfrentan a leer un texto, sino que también les permite escuchar las contribuciones de sus compañeros a propósito de resolver la propuesta de lectura planteada por la docente. En relación a las situaciones en forma individual, éstas permiten una interacción del maestro con el niño más focalizada, permitiéndole al docente obtener más información acerca de cómo está pensando la escritura ese niño y así “ajustar” las intervenciones para ofrecerle diversas ayudas que le permitan avanzar en sus conceptualizaciones. Muchas veces hay niños que no intervienen cuando se trabaja en forma colectiva, aún así, destacamos que eso no significa que no estén escuchando a sus compañeros y reflexionando, pero sí limita que el docente sepa qué y cómo está pensando la escritura ese niño. Es en este sentido que el trabajo en forma individual permitirá al maestro, por un lado y como ya mencionamos, conocer las conceptualizaciones de los niños, y por el otro y de forma complementaria, reparar en aquellas contribuciones que se sucedieron en el trabajo colaborativo y que son recuperadas por el alumno en el espacio individual para seguir pensando.

Las distintas situaciones de lectura de nombres presentaron cierta continuidad respecto al *problema de lectura* planteado. El propósito de cada situación era localizar el nombre propio o de un compañero para conformar los equipos de trabajo, para dejar constancia de quién será el secretario del día, para registrar los cumpleaños del mes y para el registro del préstamo de libros. En todos los casos, el problema de lectura inicial que se propuso a los niños resolver fue *cuál es cuál*, esto es, cuál es un nombre entre un conjunto de nombres. Durante el desarrollo de estas situaciones, nos propusimos focalizar en la *progresión* e instalar un problema de lectura más desafiante: *hasta dónde dice* una parte en un todo.

Una vez instalado el problema de lectura que daba inicio a la situación didáctica, las distintas *intervenciones* docentes que se realizaron también fueron avanzando en progresión respecto a qué se preguntaba a los niños: primero, solicitando justificación ante el señalamiento del nombre indicado (“¿por qué decís que allí dice ‘Ramiro’?”, “¿en qué te fijaste para saber que ahí dice tu nombre?”, “¿cómo nos damos cuenta que ahí dice tu nombre y no otro?”); también, pidiendo que amplíen o expliquen para sus compañeros qué es lo que están pensando (“¿qué querés decir cuando decís que

este es más cortito?”, “¿por qué pensás que es más cortito?”), para luego solicitar lectura con señalamiento (“leé y señala cómo dice”) y preguntar por una parte en el todo (“hasta dónde dice ‘Juli’ en ‘Julietta’”). El propósito de estas intervenciones estaba orientado a favorecer que los niños pasen de la localización de nombres a establecer relaciones entre la oralidad y la escritura.

A continuación, presentamos un esquema de las situaciones didácticas de lectura por sí mismos de nombres propios que desarrollamos en el aula.

Situación 1- Registro de secretarios.

Propósito comunicativo: Localizar el nombre del compañero/a, entre otros, para registrar el secretario del día.

Agrupamiento: colectivo y en pequeños grupos.

Frecuencia: diaria

Situación 2- Equipos de trabajo

Propósito comunicativo: Localizar el nombre propio para conformar los equipos de trabajo.

Agrupamiento: en pequeños grupos.

Frecuencia: una vez por semana

Situación 3- Registro de los cumpleaños del mes.

Propósito comunicativo: Localizar los nombres de los niños y niñas que cumplen en el mes para poner en la cartelera.

Agrupamiento: colectivo al comienzo y luego en pequeños grupos.

Frecuencia: al comienzo de cada mes.

Situación 4- Préstamo de libros de la biblioteca.

Propósito comunicativo: Localizar el nombre propio, entre otros, en las fichas de préstamos de libros para registrar el libro de préstamo.

Agrupamiento: individual.

Frecuencia: una vez por semana.

Situación 5- Registro de quién se lleva el cuaderno viajero.

Propósito comunicativo: Localizar el nombre del compañero/a que se llevará el cuaderno viajero.

Agrupamiento: colectivo

Frecuencia: una vez por semana.

Transcripción de la información y análisis de datos

Como ya mencionamos, todas las situaciones se registraron por la docente a cargo de la sala y colegas de la institución. El registro se realizó a través de audio y video, incluyendo informes narrativos de forma manual. En los casos que analizamos, se transcriben en forma textual las voces de los niños y las intervenciones docentes obviando aspectos del habla que no se ajustan a los propósitos de este trabajo (repeticiones de la docente, otros comentarios de niños o interrupciones).

En el análisis que realizamos, se focalizó en los datos más relevantes que se advertían al momento de leer: problemas de lectura planteados a los niños y las estrategias desplegadas por ellos para resolverlos.

Consideramos relevante señalar que las transcripciones se fueron realizando a medida que se llevaban a cabo las situaciones en el aula. La transcripción inmediatamente posterior a la implementación de cada situación permitió revisar las siguientes situaciones planificadas y hacer las modificaciones necesarias, especialmente de intervenciones docentes.

En el siguiente capítulo exponemos el análisis de las situaciones de lectura planteadas a los niños.

ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE LECTURA PLANTEADAS A LOS NIÑOS

En este apartado presentamos algunos fragmentos de las distintas situaciones de lectura de nombres propios que implementamos en el aula. Nos proponemos focalizar en las relaciones entre las contribuciones de los niños y las intervenciones de la maestra a propósito de reparar en aquellas que obstaculizan o promueven avances en la lectura de los alumnos.

En el análisis que realizamos, se focalizó en los datos más relevantes que se advertían al momento de leer: problemas de lectura planteados a los niños y las estrategias desplegadas por ellos para resolverlos.

En la primera situación de lectura que analizaremos la docente propone, en un equipo de tres niños, localizar el nombre del secretario del día para poder colocarlo en la cartelera. Se propone buscar ¿dónde dice Nahitan? entre los nombres de NAHITAN-MIA-LUCAS, nombres distintos en cantidad y variedad de letras.

Fragmento 1

Docente: En estas tarjetas dice 'Mia', en otra 'Nahitan' y en la otra 'Lucas' ¿dónde dice Nahitan?
(Silencio).
D: ¿Nahitan vos sabés dónde dice tu nombre?
(Nahitan señala su nombre).
D: ¿Por qué decís que ese es tú nombre?
Nahitan: Porque tiene la misma (señalando la N inicial).
D: Porque tiene la misma letra ¿cuál? ¿En dónde tiene la misma letra?
(Nahitan señala la N tanto al inicio como al final).
D: ¿Tú sabes cómo se llama esa letra? ¿Alguien sabe cómo se llama?
(Nahitan piensa).
Nahitan: 'Ene'.
D: Nahitan dice que ese es su nombre porque tiene dos 'ene' y ¿dónde dice Mia?
(Ramiro se para y señala el nombre MIA).
D: ¿Por qué decís que es ese Rami?
Ramiro: *Mía* (hace un señalamiento continuo).
(Mia se para y señala el suyo).
D: ¿Por qué ahí dice tu nombre?
Mia: No sé.
D: ¿Por qué a ti se te ocurre que ahí puede decir tu nombre? ¿Qué te hace dar cuenta que ahí dice tu nombre?
Ramiro: Porque es cortito.

D: Es cortito dice Rami ¿vos que opinás? (dirigiéndose a Mia).
Mia: Si.
D: Entonces acá dijimos que dice 'Nahitan' (señalando el nombre).
Nahitan: Nahitan tiene la 'ene'.
D: Acá 'Mia' (señalando el nombre) y en este último ¿qué dice? ¿Cuál otro nombre dije que puse?
Mia: 'Lucas'.

En este fragmento podemos ver que al comienzo la maestra aporta un contexto verbal, es decir, ofrece información a los niños sobre lo que está escrito ("En estas tarjetas dice 'Mia', en otra 'Nahitan' y en la otra 'Lucas'") para luego plantear el problema inicial de lectura "¿dónde dice 'Nahitan'?". El contexto verbal permite a los pequeños lectores, tal como plantean Bello y Brena (2011), que puedan coordinar lo que saben, lo que el docente les dijo que está escrito y los indicios provistos por el texto.

En un primer momento los niños no responden, por lo que la maestra se dirige al "propietario" del nombre, "¿Nahitan vos sabés dónde dice tu nombre?". Nahitan reconoce su nombre, lo señala y la maestra interviene pidiendo que justifique ("¿Por qué decís que ese es tú nombre?"), es decir, que pueda decir aquello que está pensando cuando dice lo que dice (Bello y Brena, 2011). Esta intervención docente de pedido de justificación sobre el señalamiento que hace el niño -y que se sostiene a lo largo de las situaciones de lectura implementadas- tiene el sentido de que el o los alumnos a quienes se les pide esa justificación puedan verbalizar lo que piensan y que los otros puedan escuchar.

Avanzando con el análisis del fragmento 1, señalamos que en ningún momento la docente confirma como correcta la respuesta, y precisamente ello es lo que permite sostener el problema de lectura un tiempo más prolongado (Castedo y Molinari, 2008). De forma contraria a validar y dar por resuelta la situación, la maestra plantea un nuevo problema: "¿dónde dice 'Mia'?". Tanto Mia como Ramiro señalan el nombre correcto y Ramiro justifica su elección considerando indicios cuantitativos del texto ("Porque es cortito"). En la siguiente intervención la docente propicia el intercambio entre los lectores al preguntarle a Mia su opinión ("¿vos qué opinas?"). Este tipo de intervención tiene el propósito de que los niños puedan reflexionar entre ellos expresando sus ideas y justificando sus anticipaciones acerca de cuál es cada nombre a partir de indicios del texto, generando, de esta forma, una instancia de aprendizaje colectivo.

La situación se cierra cuando la maestra propone pensar qué otro nombre se había colocado entre el conjunto de nombres para elegir el secretario del día ("¿cuál otro nombre dije que puse?"). Así, la maestra propone, por un lado, recuperar el sentido de

la situación retomando el comienzo de la misma y por el otro, no dejar ningún nombre sin leer de los ya informados por ella cuando ofreció contexto verbal. En ese momento, Mia -que durante el intercambio no había realizado muchas contribuciones-, es quien responde, y nos permite advertir que su silencio no es equivalente a no estar involucrada en la propuesta.

Es importante señalar que la intervención que realiza la maestra: “¿Tú sabes cómo se llama esa letra?”, “¿alguien sabe cómo se llama?” no favorece la reflexión sobre el sistema de escritura. Al respecto, recuperamos el señalamiento de Vernon y Calderón (1999, citado en Grunfeld, 2004) quienes refieren a que identificar e incluso nombrar las letras es un conocimiento necesario pero no suficiente ya que como sistema de representación la lengua escrita se define más por el tipo de relaciones entre sus elementos que por los elementos por sí mismos.

En la siguiente situación la docente plantea, al igual que en la primera, localizar el nombre de quien será secretario del día para colocar la tarjeta en la cartelera. A diferencia de la primera, en esta se propone un trabajo con el grupo total, pero son pocos los niños que participan. Se presentan los nombres de EMILIA-SANTINO y MIA, diferentes en variedad de letras y uno de ellos distinto en cantidad de letras. La maestra presenta las tarjetas informando acerca de lo que está escrito y propone localizar “¿dónde dice Emilia?”. En un comienzo algunos niños intervienen señalando el nombre de Santino y luego el de Emilia, descartando el de Mia pero sin justificar. El fragmento 2 se inicia con la intervención de la docente consistente en ofrecer información indirecta a los niños, específicamente propone ayudarlos escribiendo un nombre que empieza como el de Emilia: EMIR.

Fragmento 2

(...)

Docente: Les voy a decir un nombre para ver si es como el de ‘Emilia’.

(La docente escribe el nombre de Emir y lo lee).

D: ‘Emir’ ¿es como el de ‘Emilia’?

Emilia: No, solo tiene tres letras de ese.

D: A ver mostrame cuáles son las letras que tiene de tu nombre.

(Emilia se para y señala la E, la M, y la I).

(La docente solicita a Emilia que señale nuevamente su nombre y les pide a los demás que observen lo que dijo, comparando los nombres de EMILIA y EMIR).

D: Emilia dice que su nombre tiene éstas letras igual que ‘Emir’ (señalando la E, la M y la I).

Bueno estamos seguros que ahí dice ‘Emilia’ entonces y ¿en dónde de éstos dirá ‘Mia’?

(Emilia se para y señala el de Mia).
D: ¿Por qué?
Emilia: Porque 'Mia' es cortita.
Nahitan: Como esa (señalando Emir).
D: ¿Qué opinan los demás? ¿Este nombre es cortito también? (señalando el de Emir).
Emilia: Si.
Nahitan: Los demás son largos.
D: ¿Cuáles son largos?
(La docente les solicita que señalen cuáles son los largos. Los niños señalan el de Santino y el de Paulina).

En este fragmento podemos ver que a partir del nuevo nombre propuesto por la docente (EMIR), se produce un intercambio centrando en qué tienen en común y de diferente EMILIA-EMIR a propósito de la contribución de la “propietaria” de nombre, es decir, de Emilia. Luego, la maestra plantea continuar localizando los otros nombres que se presentaron. Así, cuando propone buscar “¿en dónde dice ‘Mia’?”, Emilia señala el cartel correcto y justifica su elección considerando los indicios cuantitativos del texto (“Porque ‘Mia’ es cortito”). Luego, otro niño contribuye comparando el nombre de ‘Mia’ con el de ‘Emir’, a modo de recuperar la contribución de su compañera y coordinar los indicios cuantitativos en otro texto. Esta contribución es destacada por la docente al socializarlas con los niños (“¿Qué opinan los demás?”).

Podemos observar, a diferencia del fragmento 1, que los niños no están solo reconociendo y nombrando letras, sino que hay algunos atisbos de coordinar información cuantitativa de diferentes nombres al decir “Porque ‘Mia’ es más cortito”, “como ésta” (refiriéndose a que MIA y EMIR comparten semejante extensión) y “los demás son largos”.

En estos dos fragmentos que presentamos anteriormente, las situaciones son más de reconocimiento del nombre que de lectura, con nombres distintos desde lo cuantitativo y lo cualitativo. Las intervenciones de la maestra están focalizadas en el reconocimiento del nombre y las respuestas de los niños están dadas en el reconocimiento de las letras.

Considerando que en estas primeras situaciones didácticas los niños resolvieron el problema de lectura identificando letras y tomando los aspectos cuantitativos que ofrecen los textos, para la planificación de las siguientes situaciones se tomaron ciertas decisiones que permitieran a los niños reparar en los índices cualitativos y pudieran coordinarlos con los cuantitativos. En este sentido, se procuró que el grado de dificultad sea mayor teniendo en cuenta, como ya mencionamos, los avances en las conceptualizaciones de los niños, para que siga siendo un desafío para todos.

En la siguiente situación la docente propone, en un pequeño grupo de tres niños, localizar el nombre del compañero que se llevará el cuaderno viajero (un álbum de animales). Para ello, se presentan los siguientes tres nombres: RAMIRO-VLADIMIR-MIA. Como en las situaciones anteriores, se previeron que los nombres presenten diferencias y semejanzas desde lo cuantitativo y lo cualitativo: uno de ellos (MIA) muy distinto en cantidad de letras y los otros dos con semejanzas en lo cuantitativo; y todos diferentes en los inicios y finales, no así respecto a las letras que lo componen en el caso de RAMIRO y VLADIMIR. Este último criterio se consideró dadas las contribuciones de los niños de justificar la selección del nombre solicitado a partir del reconocimiento de las letras. Al igual que en las situaciones precedentes los niños saben qué es lo que dicen las tarjetas porque la maestra se los ha informado. El problema consiste en localizar dónde dice lo que saben que está escrito. En este caso, se propone buscar *cuál es RAMIRO* entre un conjunto de nombres.

Al plantear el problema de lectura los tres niños señalan la tarjeta con los nombres de RAMIRO y VLADIMIR. Al igual que en el fragmento 2 el nombre de MIA no es considerado al comienzo, pero sí más adelante.

Fragmento 3

(...)

Docente: ¿Por qué dicen que es ese?

(Luciana y Emilia miran atentas pero no responden).

Lucas: Porque tiene la letra 'o' (y señala la letra O de RAMIRO). Tiene que tener la 'ra'.

D: Tiene que tener la 'ra' ¿y cuál es la 'ra'?

Lucas: No sé cuál es la 'ra'. La 'ra' es la de 'Ra-mi-ro'.

(...)

En esta primera parte de la situación la contribución que realiza Lucas no tiene que ver sólo con señalar letras al decir "Tiene que tener la 'ra'", por lo que consideramos que aquí una intervención docente interesante hubiese sido alentar la reflexión diciendo: "Claro tiene la 'ra' como RANA, RATA, RAQUETA", realizando la escritura y la lectura con señalamiento en cada uno. Pero avancemos a fin de analizar cómo continúa la situación de lectura.

Fragmento 4

Docente: Y ¿por qué tú señalaste este? (señalando la tarjeta con el nombre de RAMIRO). Tu miraste acá (señalando las tarjetas con los tres nombres) y dijiste que era este (señalando la tarjeta con el nombre de RAMIRO) ¿cómo te diste cuenta? (Dirigiéndose a Lucas).

Lucas: Porque ésta (señalando la R final de RAMIRO) está acá (señalando la R de VLADIMIR) y ésta (señalando la R inicial de RAMIRO) está acá (señalando nuevamente la R de VLADIMIR).

D: Pero entonces ¿podría ser éste 'Ramiro'? (señalando la tarjeta con el nombre de RAMIRO).

Lucas: No.

D: ¿Por qué no?

Lucas: Porque no.

D: Pero algo te hizo dar cuenta que podía ser éste (señalando la tarjeta con el nombre de RAMIRO) y no éste (señalando la tarjeta con el nombre de VLADIMIR).

Luciana: Yo estaba pensando que está acá (señalando la tarjeta con el nombre de VLADIMIR).

D: ¿Qué opinás Luciana?
(Luciana señala la tarjeta con el nombre de VLADIMIR).

D: ¿Por qué piensas que es éste?

Luciana: Porque tiene ésta (señalando la R de VLADIMIR)

D: Pero entonces ¿puede decir también acá RAMIRO? (señalando la tarjeta con el nombre de RAMIRO).

Luciana: No sé.
(...)

La maestra promueve la comparación entre los nombres favoreciendo de esta forma el intercambio para que puedan analizar semejanzas y diferencias. Sin embargo, en este pasaje podemos ver que para los niños, el reconocer letras para localizar un nombre no alcanza, ya que en ambos nombres (RAMIRO-VLADIMIR) están las mismas letras. El aspecto que los niños aún no están considerando es la combinatoria de esas letras. En este sentido, si bien la posible intervención que antes comentamos (escribir palabras que contengan "la 'ra'") podría haber aportado información a los pequeños lectores para que coordinen, la misma hubiese obturado la posibilidad de intercambio con Luciana, tal como se advierte en el fragmento 4, y principalmente, no hubiera permitido dejar en evidencia que los indicios considerados por la niña y el niño no resultan suficientes para localizar *cuál es RAMIRO*. Ahora bien, tal como se advierte en el fragmento 4, el problema de lectura no es resuelto por los niños, entonces allí sí, la posible intervención de la maestra planteada anteriormente ("Claro tiene la 'ra' como RANA, RATA, RAQUETA"), hubiese ayudado para poder identificar el nombre de RAMIRO. El ofrecer la escritura y lectura con señalamiento de las palabras RANA-RATA-RAQUETA, como punto de apoyo para la reflexión crea condiciones para que los niños reflexionen acerca de la relación existente entre cierta forma gráfica y su valor sonoro correspondiente. Tal como plantea Grunfeld:

La presencia de la escritura favorece el análisis de los componentes de los nombres para aceptar o descartar aquellos que respetan o no el

criterio brindado; y de esta forma avanzar en la comprensión de la relación existente entre lo que se dice y lo que está escrito (2004, p.15)

El análisis anterior nos permite subrayar que una intervención docente como la que estamos poniendo en consideración no debe entenderse que resulta pertinente o no en sí misma, sino que debe ponerse en relación con el momento en que se comparte con los niños.

Agregamos, que otra posible intervención a realizar que posibilite descentrar a los niños del reconocimiento de letras y reparar en la combinación de las mismas y sus vinculaciones con la oralidad, es la lectura con señalamiento, por ejemplo: “¿Cómo dice ‘Ramiro’? Lee y señalá con tu dedo”.

Como ya mencionamos, las situaciones que les planteamos a los niños tienen que ser diversas, por lo que una posible variación para identificar el nombre del secretario del día es presentar la tarjeta con el nombre tapado para ir descubriendo de a poco alguno o algunos de sus segmentos.

En la próxima situación a analizar, la maestra presenta el nombre del que será el secretario o secretaria del día, en este caso LUCIANA. Para ello, presenta el cartel tapando parte del nombre y dejando a la vista otra, por ejemplo: L///// ¹¹, y le plantea a los niños pensar qué nombre puede ser, a medida que se va descubriendo. En este caso, el problema de lectura a resolver por los niños es *qué dice*. En esta situación, a diferencia de las demás, los niños desconocen qué dice el texto pero saben que el mismo corresponde al nombre de un compañero o compañera.

Fragmento 5

Docente: (descubre el segmento inicial del nombre L/////).

Luciana: De ‘Luciana’.

D: ¿Cuál nombre será?

Ramiro: ‘Luciana’.

D: ¿Por qué dicen ‘Luciana’?

Luciana: Por esta letra (dibujando con el dedo en el aire la L).

D: Pero hay varios amigos que empiezan con esta letra.

Ramiro: ‘Lucas’.

Gabriela: Y el mío también lleva esta letra. Esa es la ‘ele’.

D: Esta es la ‘ele’ dice Gabriela ¿qué opinan los demás?

(Los demás niños no opinan).

D: Entonces puede ser ‘Luciana’, puede ser ‘Lucas’ y ¿cuál otro?

Ramiro: Acabo de ver que LUCAS está en la cartelera.

D: Entonces ¿puede ser LUCAS?

Niños: No

¹¹ Usamos barras para indicar las letras que no quedan visibles al momento de plantear la lectura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

(El nombre de Lucas es descartado porque ya había sido secretario en la semana).

D: Ahh porque Lucas ya fue y siempre es uno diferente. Pero hay otra amiga que también se escribe con esta letra, es 'Larisa'. ¿Qué les parece si descubro otra letra? (Se descubre la siguiente letra U, quedando a la vista LU/////).

Joaquín: Es la que es como una 'boquita'.

Luciana: Empieza como mi nombre.

(...)

En este fragmento podemos ver que algunos de los niños señalan dos de los posibles nombres y el otro (Larisa) es dado por la maestra. En todo momento los niños utilizaron el tarjetero que contiene todos los nombres como referente para comparar con el segmento descubierto. Se paraban y señalaban la letra descubierta en los nombres que la tenían.

Al descubrir otro segmento, quedando a la vista LU///// , y al descartar el nombre de LUCAS porque ya había sido secretario, Joaquín repara en los aspectos figurales de la 'u' y Luciana sostiene que es su nombre.

En esta situación se busca que los niños avancen en el uso de la anticipación durante la lectura, necesitando la menor cantidad de información visual posible. Esta es una de las estrategias básicas planteadas por Goodman (1982) y a las cuales hace referencia Kaufman (1998) que les permitirá a los niños apropiarse del sistema de escritura.

Las situaciones de lectura que se presentaron a los niños fueron progresando y a medida que ellos ya podían *reconocer* sus propios nombres se les propuso nuevas situaciones para *leer* ese texto que ya habían reconocido.

En la siguiente situación que analizamos, la maestra propone primero, en un equipo de tres niños, localizar el nombre de la que será la secretaria del día. Coloca tres tarjetas con los nombres sobre la mesa e informa "qué dicen". Se presentan los nombres de JULIETA-JOAQUÍN-NOA, dos nombres semejantes en lo cualitativo y cuantitativo y otro distinto desde lo cuantitativo. Se propone localizar "¿Dónde dice Julieta?" para luego plantearle a la "propietaria" del nombre "¿cómo dice 'Julieta'?" al solicitarle lectura con señalamiento.

Fragmento 6

(...)

D: ¿Cómo te diste cuenta que dice 'Julieta' acá?

Julieta: Porque tiene el ganchito, la 'a'.

D: ¿Cuál es la del "ganchito" que decís tú?

(Julieta señala la J en la tarjeta con su nombre).

D: ¿Ésta? (señalando la J en la tarjeta con el nombre de JULIETA).

Julieta: Si.

D: Pero ésta también tiene el "ganchito" (señalando la J en la tarjeta con el nombre de JOAQUÍN) ¿Por qué no puede ser ésta? (señalando la tarjeta con el nombre de JOAQUÍN)

Gabriela: Porque no tiene ésta (señalando la O en el nombre de JOAQUÍN).

Ésta sí (señalando la U en el nombre de JULIETA) y ésta no (señalando nuevamente la O del nombre de JOAQUÍN).

Julieta: No, ésta sí la tiene (señalando la U en el nombre de JOAQUÍN y luego en su nombre). Lo que pasa que no tiene ésta (señalando la Q en el nombre de JOAQUÍN).

D: ¿Cómo decís Juli?

Julieta: Éste (señalando la tarjeta con su nombre) no tiene ésta (señalando la Q en el nombre de JOAQUÍN)

Gabriela: Ésta es de JOAQUÍN (señalando la tarjeta con el nombre de JOAQUÍN)

D: ¿Por qué?

Gabriela: Porque Joaquín decía que éste (señalando la Q del nombre de JOAQUÍN) era de él.

D: Entonces Juli ¿cuál decís que es tu nombre?

Julieta: Este (señalando la tarjeta con su nombre)

D: Si yo te pido que lo leas señalando, tú sabés decirme cómo dice 'Julieta'. (Julieta lee su nombre señalando con el dedo)

Julieta: 'Ju' (señalando la J) 'lie' (señalando la U) 'ta' (señalando de corrido LIETA).

D: ¿Y hasta dónde dice JULI? ¿Vos sabés hasta dónde dice JULI?

(Julieta dice si con la cabeza).

D: ¿Hasta dónde?

(Julieta señala la A de JULIETA).

En este fragmento podemos ver que Julieta repara en un índice cualitativo ("tiene el 'ganchito'") para justificar su elección. La intervención de contra argumentación de la maestra ("Pero ésta también tiene el 'ganchito', ¿Por qué no puede ser ésta?") lleva a que Julieta vea la necesidad de repensar lo que respondió. Según Grunfeld este tipo de intervenciones "no garantiza la obtención inmediata de las respuestas correctas por parte de los niños pero nutre el proceso de pensamiento" (2004, p.11). La intervención de la maestra hace también que Julieta y Gabriela socialicen e intercambien comparando ambos nombres, reparando en las semejanzas y diferencias de ambos. De esta forma se descarta el nombre de Joaquín teniendo en cuenta también lo que plantea Gabriela: "Porque Joaquín decía que éste (señalando la Q del nombre de

JOAQUÍN) era de él". Podemos observar aquí lo planteado por Ferreiro (2004) y a lo cual hemos hecho referencia anteriormente acerca del fuerte significado cognitivo del nombre propio, el apropiarse de las formas letras que le pertenecen "la mía", en este caso "la de un compañero".

Resuelto el propósito comunicativo, la docente decide avanzar proponiendo la lectura del nombre: ¿cómo dice Julieta? Al plantear el problema de lectura con señalamiento podemos observar que Julieta la realiza intentando una lectura silábica, haciendo corresponder las letras a una parte (sílabas) del nombre: 'Ju' a la J, 'lie' a la U y 'ta' a LIETA, abarcando en esta última todas las letras, repitiendo el mismo sonido en letras diferentes.

Para continuar la docente propone un nuevo desafío "hasta dónde dice Juli". Podemos observar que Julieta, frente a la pregunta "¿vos sabés hasta dónde dice 'Juli'?" asiente con la cabeza y señala la A de JULIETA. La docente interviene realizando la lectura y la escritura de nombres de otros compañeros ("A Gabriela le decimos 'Gaby', a Ramiro le decimos 'Rami', a Emilia 'Emi'") pero Julieta se muestra cansada por lo que se decide no avanzar y dejar esta reflexión para una próxima situación.

En la siguiente situación podemos observar los avances en relación a los desafíos que se les presentan a los niños respecto a lo que se les propone leer y las intervenciones docentes para que puedan establecer las relaciones entre las partes y el todo. Tal como plantean Ferreiro y Teberosky (1979), referenciado anteriormente, el niño empieza a desprenderse de la lectura global e intenta una correspondencia de las partes entre sí.

La docente propone, en forma individual, localizar el nombre en el carné del lector para poder registrar el título del cuento que se llevará de préstamo. El problema inicial que enfrenta el niño es "¿dónde dice 'Ramiro'?" para luego avanzar y proponer la lectura con señalamiento y resolver el problema de "¿hasta dónde dice 'Rami'?" y "¿hasta dónde dirá 'Ra'?". Al plantear el problema inicial, Ramiro señala sin dudar su nombre.

Fragmento 7

(...) D: ¿Por qué decís que ahí dice RAMIRO? Ramiro: Porque tiene ésta (señala la M de RAMIRO). D: Porque tiene ésta letra (señala la M de RAMIRO). Pero mirá también está acá (señala la M de VLADIMIR) ¿Por qué no puede decir acá RAMIRO? (señala la tarjeta con el nombre de VLADIMIR).
--

Ramiro: Porque Ramiro empieza con ésta (señala la R de RAMIRO) y no empieza con ésta (señalando la V de VLADIMIR).

D: Porque RAMIRO empieza con ésta (señala la R de RAMIRO). Entonces ¿estás seguro que ahí dice RAMIRO?
(Ramiro dice sí con la cabeza).

D: Entonces vamos a sacar estas dos (separando las tarjetas con el nombre de VLADIMIR y PRISCILA). Si yo ahora te pido que tu leas como leímos recién en la pizarra, ¿cómo hacés tú para leer 'Ramiro'?

Ramiro: 'Ra' (señala RA) 'miiii' (señala MIRO) 'roooo' (señala hasta donde termina la tarjeta).

D: Y vos sabés ¿hasta dónde dice 'Rami'?

(Ramiro no contesta).

D: Mirá, yo te voy a escribir acá. Viste que a 'Gabriela' a veces le decimos 'GABI', a 'Julieta' le decimos 'JULI', a 'Matías' le decimos 'MATI' ¿viste? 'GABI', 'JULI' y 'MATI' (lee con señalamiento continuo).

(Ramiro señala la I final de cada uno).

D: ¿Cómo terminan todos?

Ramiro: Con ésta (señalando la I en GABI, JULI y MATI).

D: Si, muy bien.

Ramiro: Con la que está antes que ésta (señalando la segunda R de su nombre y luego la I).

D: Muy bien, entonces ¿hasta dónde dirá 'Rami'?

Ramiro: Hasta la 'o' (señalando la O).

D: ¿Hasta la 'o' dice 'Rami'? Pero mirá vamos a ver de nuevo acá, viste que 'GABI' va hasta acá, 'JULI' y 'MATI' va hasta acá (lee cada uno con señalamiento continuo). ¿Cómo terminan? ¿con qué letra?

(Ramiro duda y señala la R de su nombre).

D: Acá (señala las escrituras de GABI, JULI y MATI) ¿estos tres nombres con qué terminan?

Ramiro: Ésta (señala la I de RAMIRO).

D: Entonces ¿hasta dónde dirá 'Rami'?

(Ramiro hace señalamiento continuo hasta la I pero no verbaliza la lectura).

D: ¿Hasta dónde dirá 'Rami'?

(Ramiro señala la I de RAMIRO).

D: Y ¿hasta dónde dirá 'ra'?

(Ramiro mira pero no responde).

D: ¿Qué otro nombre empieza como 'Ramiro'? ¿Qué otra palabra?

Ramiro: No sé.

D: Mirá por ejemplo 'rana' empieza como 'Ramiro' (escribe RANA en la hoja) ¿verdad?

Ramiro: Si, ésta (señala la N de RANA) se parece a la mía (señala la M de RAMIRO).

D: Es parecida.

Ramiro: Estas dos (señala las dos A de RANA) ésta acá (señala la A de RAMIRO).

D: Mira te voy a poner otra, 'rata' (escribe RATA en la hoja), 'rata' empieza como 'Ramiro'. ¿Viste? 'Rana' y 'rata'. ¿Cuáles son las letras que son iguales a las de 'Ramiro'?

Ramiro: Ésta (señala la R) y ésta (señala la A).
D: Esas dos, entonces ¿hasta dónde dirá 'RA'?
(Ramiro señala RA en su nombre).

En este fragmento podemos ver que en un comienzo Ramiro resuelve rápidamente el problema de “cuál es su nombre” entre un conjunto de nombres. Al justificar su elección a partir del reconocimiento de una de las letras, la M, la intervención de contra argumentación de la maestra (“Pero mirá también está acá ¿Por qué no puede decir acá RAMIRO?”) lo lleva a reconocer la letra inicial de su nombre comparándola con la del otro (“Porque Ramiro empieza con ésta -señala la R de RAMIRO- y no empieza con ésta -señalando la V de VLADIMIR-”).

Resuelto el problema inicial, se descartan los otros dos nombres y se propone un nuevo desafío, el de leer y señalar “cómo dice Ramiro”. Ramiro inicia realizando la lectura silábica del comienzo de su nombre ('Ra' señalando RA) pero luego hace corresponder la segunda sílaba al resto de las letras, alargando la 'i' ('miiii' señalando MIRO) y el sobrante 'ro' lo hace corresponder con el largo de la tarjeta, aunque no tenga ninguna letra, alargando la 'o' hasta el final.

Más adelante la maestra interviene planteando el problema de “hasta dónde dice 'Rami'”. En un comienzo Ramiro no comprende, por lo que se le explica con nombres de otros compañeros como ejemplo, mostrándole con la escritura y la lectura (“Viste que a 'Gabriela' a veces le decimos 'Gabi', a 'Julieta' le decimos 'Juli', a 'Matías' le decimos 'Mati'”). Luego de dicha explicación, Ramiro logra señalar hasta dónde dice 'Rami' por la identificación de la I, al igual que en los nombres ofrecidos por la maestra. Subrayamos que este señalamiento continuo no es acompañado por la interpretación en voz alta por parte del niño. Si bien una intervención interesante hubiese sido proponer a Ramiro un nuevo intento de lectura con señalamiento, la decisión de la docente fue no avanzar puesto que ya había compartido con el niño una primera reflexión acerca de las relaciones entre el todo y las partes. Será en próximas situaciones que se procurará garantizar las condiciones didácticas (tal como se ha procurado en las situaciones presentadas en este trabajo) para retomar estas primeras reflexiones del niño y sostener estas intervenciones docentes y proponer nuevas que impliquen mayores desafíos.

Finalmente se le propone que señale hasta dónde dice 'ra', para lo cual la maestra interviene realizando la escritura y lectura con señalamiento de palabras que empiecen como 'Ramiro' tales como 'rana' y 'rata', pidiéndole que las compare con su nombre. Este último problema de señalar hasta dónde dice 'Ra' le permitirá a Ramiro comenzar a considerar los segmentos de su nombre para empezar a hacer corresponder las partes del mismo con el todo, de igual manera que 'Rami' en 'Ramiro'.

El análisis de las situaciones de lectura por sí mismos del nombre propio presentado en este apartado permite observar cómo los niños resuelven los problemas de lectura planteados por la docente, desplegando distintas estrategias, empleando los índices cuantitativos y cualitativos que les ofrece el texto; así como también las intervenciones de la docente que favorecen la reflexión sobre el sistema de escritura para que los niños puedan avanzar en el proceso de apropiarse del lenguaje escrito.

CONCLUSIONES

La lectura del nombre propio es una actividad habitual que se desarrolla en los jardines de infantes. Este trabajo de indagación nos permitió reflexionar acerca de las propuestas didácticas de lectura del nombre propio en contexto escolar -Nivel 4 de Educación Inicial- que promuevan en los niños no sólo reconocer el nombre, como mero ejercicio, sino también que les permita reflexionar sobre el sistema de escritura y favorecer los procesos de alfabetización inicial.

Los objetivos de este trabajo eran, como señalamos al comienzo de este TFI, especificar las condiciones didácticas que permiten planificar situaciones didácticas de lectura del nombre propio por sí mismos, para que sean variadas y sostenidas en el tiempo; identificar aquellos problemas que van resolviendo los niños en los actos de lectura y los avances respecto a sus estrategias lectoras durante el desarrollo de estas situaciones didácticas y paralelamente, explicitar aquellas intervenciones docentes que promueven la reflexión sobre el sistema de escritura y las partes -las letras, en tanto unidades mínimas del sistema de escritura- que componen el nombre propio.

Hemos organizado estas conclusiones retomando los datos analizados en el apartado “Análisis de las situaciones de lectura planteadas a los niños” y estableciendo las posibles relaciones con los interrogantes que guiaron nuestro trabajo y el Marco Teórico.

Algunas de las interrogantes que nos planteamos fueron ¿qué situaciones de lectura por sí mismos de nombres propios es posible desarrollar con niños que transitan el nivel 4?, ¿qué condiciones didácticas es necesario resguardar para preservar el sentido de las situaciones de lectura y que resulten un desafío para niños pequeños? y ¿qué propuestas de lectura del nombre propio es posible sostener en el tiempo previendo –al mismo tiempo– que resulten diversas?

Consideramos que es posible desarrollar diversas situaciones de lectura por sí mismos del nombre propio con niños que transitan nivel 4 de manera habitual. Estas situaciones con *diversidad de propósitos* permiten a los niños resolver los diferentes problemas que se les presentan al enfrentarse al texto. Diferentes situaciones como identificar el nombre del secretario del día para colocarlo en la cartelera, localizar los nombres de aquellos que cumplen en cada mes del año, identificar el nombre del que se llevará el cuaderno viajero e identificar el nombre en el carné del lector para

registrar el libro que se llevará a casa, son algunas de las propuestas didácticas que son posibles *sostener en el tiempo* previendo, a su vez, que sean variadas.

Estas situaciones didácticas de lectura del nombre propio habilitan a los niños a *coordinar informaciones* acerca de cuántas letras tiene un nombre, cuáles y en qué orden se presentan, relacionando la escritura con la *información aportada por la maestra* y el *contexto situacional* que da marco a la propuesta, en tanto, el universo de textos que se propone leer son nombres propios -de allí que las anticipaciones infantiles se circunscriben a ese universo de nombres y no puede estar escrito allí, por ejemplo, un nombre de un animal, de personaje de cuento o de alguna comida-.

Las primeras instancias estuvieron guiadas con el propósito de *reconocimiento del nombre* y no tanto de *lectura y análisis de las partes que componen el todo* -el nombre-. Los niños resolvieron el problema planteado *reconociendo letras y reparando en índices cuantitativos*. A medida que se fue avanzando en las situaciones se promovió, a través del desafío propuesto y de las intervenciones de la docente, que los niños pudieran *reparar en los índices cualitativos coordinando con los cuantitativos*. Alcanzado el propósito comunicativo de *reconocer* el nombre y considerando el avance en las conceptualizaciones de cada uno, se les propuso *leer* aquello que ya habían reconocido. Esto permitió observar cómo los niños intentaron realizar una lectura silábica, haciendo corresponder las letras a una parte (sílabas) del nombre. En este sentido, subrayamos que las situaciones didácticas habilitaron avances conceptuales con respecto a *las relaciones entre las partes y el todo*.

Las situaciones planteadas estuvieron guiadas con un propósito comunicativo claro de lectura, en nuestro caso, localizar el nombre propio o de un compañero. Encontramos que este problema de lectura planteado a los niños, resultó en todo momento ser un desafío para ellos, pero considerando que cada uno pudiera enfrentarse al problema de acuerdo a sus posibilidades de interpretación. Se sostuvieron en el tiempo con una *frecuencia diaria* para aquellas situaciones que organizan el día a día en la sala; *semanal* en propuestas de retiro de material, por ejemplo, el libro viajero y el registro de cumpleaños del primer semestre del año, para luego realizar con frecuencia *mensual* esta última propuesta. La *duración* de estas situaciones de lectura del nombre propio -las específicas de este TFI- fue de un mes, aproximadamente.

No sólo la diversidad de propósitos fue una variable a considerar para que las situaciones didácticas resultasen diversas, sino también en la manera en cómo se

planteaba el *problema de lectura a resolver* y el *agrupamiento*. Respecto al *problema de lectura*, las primeras situaciones presentaron a los niños el desafío de *cuál es cuál*, esto es, cuál es un nombre entre un conjunto de nombres; luego se avanzó en plantear desafíos de *qué dice*, dejando a la vista partes de un nombre para que puedan hacer anticipaciones y buscar indicios para corroborarlas o rechazarlas. En relación al *agrupamiento*, algunas propuestas se desarrollaron en forma grupal, y otras en pequeños grupos o de manera individual. Estas condiciones didácticas permitieron dar continuidad a las situaciones de lectura planteadas a los niños y, como ya mencionamos, que resultasen diversas.

Nos planteamos también indagar si las situaciones propuestas ofrecen oportunidades a los niños de *reflexionar sobre el sistema de escritura*, es decir, sobre las letras que componen su nombre y qué *intervenciones docentes* promueven dicha reflexión.

En cada una de las situaciones propuestas los niños lograron localizar el nombre solicitado. *El trabajo grupal y en pequeños grupos* les permitió intercambiar acerca de las letras que tienen los nombres, principalmente cuáles y, en menor medida, en qué orden se presentan. Estos *intercambios entre los niños* les brindaron información adicional para afirmar o rechazar sus anticipaciones sobre lo escrito. El trabajo en equipo les permitió, como mencionamos anteriormente, escuchar las contribuciones de los compañeros a propósito de resolver el problema de lectura planteado por la docente.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que estos intercambios son muy potentes. En este sentido, remarcamos que para enseñar a leer es necesario que la maestra dedique en el aula algunos minutos diarios para provocar la explicitación por parte de los niños de los criterios que permiten decidir cuál es cuál o qué dice, así como también para decidir dónde dice cada palabra en un texto más extenso. También destacamos que es necesario considerar y plantear *situaciones individuales* en donde la docente pueda tener una interacción más focalizada, para poder obtener información acerca de cómo está pensando ese niño la escritura y qué indicios del texto y de qué otras informaciones se vale para sus interpretaciones. Tal como se mencionó en el análisis, el trabajo en forma individual le permitió a la docente saber las conceptualizaciones de los niños y a su vez, reparar en las contribuciones que tienen lugar en el trabajo colaborativo y que son recuperadas por el niño, en esta instancia, para seguir pensando en la escritura y desplegar y diversificar sus estrategias de lectura.

En todos los casos, como mencionamos antes respecto al avance de las propuestas de reconocimiento del nombre, a su lectura y el análisis entre las partes y el todo, estos intercambios estuvieron guiados siempre por las *intervenciones de la docente*. Las mismas fueron avanzando en progresión con respecto a lo que se les preguntaba a los niños, permitiendo que reflexionaran en relación a los problemas planteados. Las intervenciones realizadas permitieron a los niños reflexionar e intercambiar opiniones, poniendo en juego sus conocimientos acerca del sistema de escritura. En todo momento se buscó que los niños justificaran sus respuestas cuando señalaban haber localizado el nombre indicado, ya sea cuando la respuesta dada era pertinente o no. Este trabajo de indagación nos permitió, por un lado destacar la solicitud de justificación en tanto permite a los niños la explicitación de los criterios considerados para resolver el problema de lectura, y por ende, a la maestra saber “qué están pensando” los alumnos; y por el otro, generar un cambio en las formas de intervención ante respuestas “incorrectas”. Sobre este punto, destacamos que una intervención docente frecuente ante respuestas inadecuadas dadas por los niños suele ser “¿Estás seguro que ahí dice tu nombre?”, llevando a que los niños no revisen sus criterios de lectura sino que respondan a la intervención de la maestra. Tal como plantea Grunfeld: “Dado que el docente realiza este tipo de intervención sólo cuando las respuestas son incorrectas, los alumnos ya saben implícitamente que sus contestaciones no son adecuadas” (2004, p.8). A través de las intervenciones se buscó también que los niños pudieran comparar los nombres, analizando semejanzas y diferencias, reflexionando en los índices cuantitativos y cualitativos, centrándose no sólo en los aspectos gráficos sino también en la oralidad. Las intervenciones que se realizaron a lo largo de las situaciones planteadas, buscaron siempre que los niños pudieran reflexionar y poner en palabras aquello que estaban pensando.

Consideramos que los intercambios que se dieron entre los niños y las intervenciones de la docente permitieron progresar en la lectura del nombre propio, permitiéndonos responder una de las interrogantes que nos habíamos planteado: ¿Se evidencian avances en las niñas y niños respecto a la lectura del nombre propio durante el desarrollo de esas situaciones?, ¿qué indicios permiten advertir esos avances?

Pudimos observar que, a medida que se sostenían las situaciones de lectura por sí mismos del nombre propio -con las condiciones didácticas antes expuestas-, los niños realizaban contribuciones que les permitían reflexionar y avanzar en sus conceptualizaciones pasando, como ya mencionamos, de *reconocer* el nombre a partir de identificar algunas letras, a *leer* el nombre propio e incluso el de sus compañeros, logrando finalmente establecer relaciones entre la oralidad y la escritura,

no sólo porque ampliaron el repertorio de letras que les permitía tener más argumentos en sus justificaciones, sino también porque comenzaron a leer y señalar -mientras iban leyendo- sus propios nombres y el de compañeros.

Además, no solo el trabajo con el nombre propio permitió que los niños reflexionaran sobre cuántas letras componen su nombre, cuáles y en qué orden, sino que también permitió pensar y realizar contribuciones en otro tipo de propuestas de lectura y escritura, por ejemplo al decir “ésta es la mía” al leer el título de un cuento.

Para finalizar podemos concluir que este trabajo de indagación nos permitió reparar en el “valor” del nombre propio en tanto palabra “por excelencia” que posibilita las primeras y múltiples reflexiones sobre el sistema de escritura, además, de su significado afectivo (Ferreiro, 2004). De allí que resulta fundamental desarrollar en el aula de manera sostenida -y a su vez diversas- situaciones de lectura del nombre propio con niños pequeños. En todos los casos, propuestas acompañadas de intervenciones docentes que preserven el sentido de las propuestas y que planteen diferentes desafíos a los niños y promuevan avances en el proceso de comprensión del sistema de escritura.

Por último, destacamos que el trabajo con el nombre propio es sumamente importante pero no suficiente para formar hablantes, lectores y escritores competentes, por lo que es necesario también complementarlo con distintas propuestas que acerquen a los niños a diferentes textos, transformando el aula en un espacio que permita a los pequeños lectores y escritores ejercer prácticas sociales de lectura y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, A. y Brena, G. (2011) *Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín*. La Plata. Dirección Provincial de Educación Inicial, DGEyC.
- Castedo, M. (1993) *Construcción de lectores y escritores*. Trabajo presentado en Seminario Internacional de Alfabetización y Educación Científica, Departamento de Pedagogía de la Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul y publicado en Anais de dicho seminario.
- Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., Torres, M. (2000) Leer el nombre propio y Escribir el nombre propio en *Propuestas para el aula. Lengua inicial. Serie 1*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, M. y Molinari, C. (2008) *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1991) *La construcción de la escritura en el niño*. Lectura y vida. Año 12, N.º 3.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito-Ecuador: Instituto Fronesis. *Reflexiones pedagógicas*, Docencia N° 17. (Pp. 28-39).
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. Revista Lectura y vida, Argentina.
- Ferreiro, E. (1997) Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional, en Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI
- Ferreiro, E. (2002). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de editores. CINESTAV-México.
- Ferreiro, E. (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar*. Conferencia realizada en el marco de la Reforma a la Educación Preescolar en México. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk> (Fecha de consulta Junio 2021)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) El nombre propio. En *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (pp.2-10). México: Siglo XXI
- Gómez Palacio, M. et al (1982) *El trabajo con el nombre propio*. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP-OEA.
- Grunfeld, D. (2004) *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.
- Grunfeld, D. (2004) *La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires*. Segunda Parte en: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, año XXV, no 2.
- Kaufman, A. M. (1998) Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la alfabetización inicial. En *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Ed. Santillana. Buenos Aires.

- Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015) *La alfabetización inicial*. Documento Transversal N°1. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación Primaria.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M (2015). *Leer y aprender a leer*. Documento Transversal N°2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación Primaria.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica, Argentina.
- Lerner, D. (1992) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Argentina.
- Nemirovsky, M. (1995) Un ejemplo específico: el nombre propio. En *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Perelman, F. (Coord.) (2011) *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires. Aique Educación.
- Torres, M. (2015) *Lecturas y escrituras cotidianas*. Módulo 2. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ministerio de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

