

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

ENSEÑAR A LEER

ANÁLISIS DE PROPUESTAS POR SÍ MISMOS PRESENTES EN
CUADERNO PARA LEER Y ESCRIBIR DE PRIMERO PROPUESTOS
POR LA ADMINISTRACIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Alumna: Analía Teresita Chagas Sanjurjo

Directora: Yamila Wallace

Tacuarembó, Uruguay

Noviembre de 2021

Agradecimientos

A Yamila Wallace,

por estar ahí, con su lectura crítica siempre viendo más de lo que yo podía ver.

A Esther Pérez,

por ser una gran compañera y apoyo en este camino que transitamos juntas.

A mi familia,

por estar ahí, sin entender qué hacía tanto tiempo frente a la compu, pero siempre apoyándome.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	6
MARCO TEÓRICO	7
Contexto de producción de los Cuadernos para Leer y Escribir y sus sustentos teóricos	7
Teoría de la alfabetización	10
Concepción de lectura y sus implicaciones didácticas	13
DISEÑO METODOLÓGICO	19
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	23
Algunas generalidades de los Cuadernos para Leer y Escribir	23
Las Especificaciones para el Docente	24
Especificaciones del Cuaderno para Leer y Escribir en Primero (CLEP)	26
Una aproximación al CLEP	27
Un análisis cuantitativo de las propuestas que se presentan a lo largo de los capítulos	27
Un análisis específico de las propuestas de lectura por sí mismos	31
Estudio específico de las propuestas de lectura por sí mismos del CLEP	34
Análisis cualitativo por tipo de propuesta	37
Tipo de Texto	37
Problema de lectura que se plantea	38
Unidad lingüística y disposición gráfica en textos de lectura por sí mismo	41
CONCLUSIONES	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUCCIÓN

La serie de *Cuadernos para Leer y Escribir* (en adelante CLE), es un material producido en relación con el *Documento Base de Análisis Curricular*, elaborado por una comisión convocada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que funciona como complemento del *Programa de Educación Inicial y Primaria* en su formulación del 2008.

Los mismos son publicados y distribuidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y CEIP en los centros educativos dependientes de ANEP, públicos y privados, en forma gratuita desde el año 2013. Estos “Cuadernos” fueron elaborados con el propósito de contribuir con los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el CEIP, pensados para que cada alumno pueda ensayar, practicar y producir borradores con la finalidad de consolidar lo que le fue enseñado por el docente en clase.

Si se considera el documento *Pautas de Referencias sobre Tipos Lectores y Escritores en Español como Primera Lengua* elaborado por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), se observa que se configura una definición de escritura y lectura que retrata la complejidad que implica el proceso de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje escrito, además de evidenciar los componentes que son necesarios desarrollar para que el niño pueda incluirse en la cultura escrita. Tomando esto en consideración, este material -los CLE- hacen énfasis en el conocimiento del sistema de escritura y en algunos aspectos de ciertas organizaciones discursivas a través de situaciones en las que el niño¹ debe comprender y producir textos escritos.

Una característica de la educación uruguaya es la producción de materiales a distribuir a los docentes desde la óptica de recursos, de los cuales los docentes seleccionan, jerarquizan y utilizan. Los CLE han sido diseñados para complementar el conjunto de estrategias que los docentes desarrollan en el aula en forma frecuente y secuenciada; estrategias que hacen también necesario poner en contacto a los niños con materiales escritos, con libros, con situaciones de lectura y escritura vinculadas a las prácticas sociales y, sobre

¹ 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.

todo, situaciones de reflexión sobre el lenguaje y el lenguaje escrito en particular. En todos los casos, el uso del material va a estar guiado por las intervenciones que realice el docente en tanto profesional de la educación, conocedor de su clase, características y necesidades de sus alumnos.

En el documento *Pautas de Referencia sobre los Tipos Lectores y Escritores en Español como Primera Lengua*, se establecen componentes básicos de esos aprendizajes que el niño debe desarrollar para poder desempeñarse en una cultura letrada. Uno de esos aspectos es el conocimiento del sistema de escritura, haciendo énfasis en el principio alfabético y su funcionamiento. En el sentido de abordar el sistema de escritura, los materiales proponen que el niño entienda cómo funciona el principio alfabético para pasar a introducirlo en la diversidad de complejidades de ese sistema. Los propósitos de los CLE fueron elaborados a partir de los objetivos guía del programa ProLEE. Este programa se inscribe en la línea de trabajo conocida como “proyectos de impulso a la inclusión académica” y de allí que desarrolla una serie de acciones relacionadas a la elaboración de materiales para el docente, el estudiante y para la formación de una comunidad de lectores. Desde un marco más general, lo anterior se encuadra en la Ley de Educación N°18.437 (2008) de la cual se desprenden políticas educativas que se retratan en el Plan Nacional de Educación 2010 – 2030. La Ley de Educación define la Educación como derecho humano fundamental y bien público, lo que lleva a analizar condiciones, garantías y criterios de ese derecho, en relación con la perspectiva antropológica y sociológica. Los CLE apuntan a atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales, fortaleciendo el dominio en escritura y lectura y el acceso al conocimiento.

FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Ya presentado, de forma breve, el contexto político educativo del cual parte la elaboración de los *Cuadernos de Lectura y Escritura*, nuestro interés reside en preguntarnos por la concepción epistemológica que subyace en las propuestas de lectura por sí mismos que se presentan en el CLE de 1° grado, sobre el sujeto que aprende, el objeto de enseñanza y su proceso de adquisición.

Para potenciar y enriquecer su análisis, se propone un análisis exhaustivo de las situaciones de lectura. De allí que nos preguntamos:

- ¿Qué propuestas de lectura se presentan en el CLE de 1° grado? Y puntualmente, ¿Qué propuestas de lectura por sí mismo se plantean?
- ¿Qué criterios didácticos subyacen en las propuestas de lectura por sí mismos?
- ¿Qué concepción de lectura subyace en las propuestas que se presentan en el CLE 1°, ¿y del sujeto que aprende?
- ¿Qué vínculo hay entre las propuestas de lectura presentes en el CLE y las orientaciones destinadas al docente que acompaña este cuaderno?
- ¿Cuáles son los usos que hacen de esos materiales los docentes que enseñan en 1° grado de Educación Primaria?

La reflexión en torno al CLE de 1° grado se sustentará a partir de documentos varios que van desde los elaborados por el Ejecutivo y la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay hasta aquellos referidos a los fundamentos de las Teorías de la Alfabetización en América Latina. Asimismo, se deja como proyección, para complementar el análisis, apuntar la mirada a las voces de docentes de 1° grado que recurren al uso de estos materiales.

MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se abordan los aspectos que hacen al respaldo epistemológico de los conceptos que se manejan a lo largo de la elaboración, fundamentación y aplicación de las actividades de los CLE, en especial los referidos a la lectura.

En él se observa una definición de los Cuadernos y su contexto de elaboración, además de los sustentos teóricos que subyacen en estos materiales desde las teorías de la alfabetización y didáctica de la lengua, sobre todo referidos a lectura.

Contexto de producción de los Cuadernos para Leer y Escribir y sus sustentos teóricos

Los CLE han sido elaborados en consonancia con el *Documento Base de Análisis Curricular*, con un sustento teórico que se refleja en las *Pautas de Referencia sobre Tipos Lectores y Escritores del Español como Primera Lengua* (ProLEE, 2015). Dado que la inclusión del alumnado en la cultura escrita constituye un proceso de formación en lectura y escritura complejo, en el documento antes mencionado, se propone su abordaje desde el desarrollo de cinco componentes:

- en el caso de lectura: comportamiento lector, conocimiento del sistema de escritura, comprensión textual, conocimiento lingüístico, conocimiento discursivo.
- desde la escritura: comportamiento escritor, conocimiento del sistema de escritura, producción textual, conocimiento lingüístico, conocimiento discursivo.

En el material que acompaña al CLE de 1° grado, las *Especificaciones para el Docente* (en adelante ED) se lee:

Como se apreciará, los CLE son insuficientes para promover el desarrollo de la totalidad de estos componentes, por lo que se insiste en considerarlos como un insumo más para integrar a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Si bien los niños adquieren los conocimientos vinculados con la lectura y la escritura en forma

integrada, es necesario advertir la especificidad de cada uno de ellos para generar intervenciones didácticas pertinentes que atiendan a todos los aspectos del proceso de alfabetización. (ED, 2016, p. 9)

En el mismo documento se rescatan aportes de varios autores que hacen a su sustento teórico, como por ejemplo Kauffman (2012), donde señala que hacer que el alumnado se apropie del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y escritura, conducirá a un proceso satisfactorio de inclusión de los sujetos en la cultura escrita. Asimismo, se recuperan las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes retoman el reconocimiento del principio alfabético y las complejidades del proceso de aprendizaje de lectura y escritura, ya que entender el mismo implica, por ejemplo, la comprensión de que los fonemas son unidades que se corresponden con determinadas marcas gráficas convencionales. Dada que esta relación no siempre es transparente, el niño deberá reconocer, para lograr avances en su proceso, algunos patrones ortográficos. En otras palabras, el niño deberá comprender cada situación de comunicación en particular.

La lectura a su vez es una actividad inteligente en la que entran en juego en forma simultánea las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, los aspectos discursivos y metalingüísticos. (ANEP - ProLEE, 2015, p. 13)

En definitiva, para poder participar en forma solvente en las prácticas culturales escritas, el lector realiza inferencias y elabora hipótesis a partir de relacionar el texto que lee con sus saberes lingüísticos y su conocimiento del mundo. (ED, 2016, p. 19)

En el mismo documento, se presentan y desarrollan cuatro situaciones didácticas que se consideran fundamentales cuando se encara el proceso de adquisición de la lectura y escritura:

- leer a través del maestro
- leer por sí mismo
- escribir a través del docente
- escribir por sí mismo

Al momento de la lectura, el niño interactúa con el texto, pero al momento de realizar la lectura a través de otro, se aprecian acciones como comprender el texto, jerarquizar contenidos, vincular lo leído con conocimientos previos, establecer relaciones entre diferentes partes del texto, realizar inferencias.

El niño pequeño de nivel inicial o de educación primaria que aún no lee de manera convencional asume frente a un texto una postura lectora que le permite obtener información y anticipar significados a partir de vincularse cognitivamente con el texto y obtener información del propio texto y del contexto.

Es esperable que la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura lleva al niño a un mayor nivel de autonomía en la decodificación y en el comportamiento lector. Esto hará posible que, poco a poco, sea capaz de leer palabras, frases y textos literarios y no literarios adecuados a su edad, así como de comprender lo que lee y hablar sobre sus lecturas. El avance de la autonomía lectora requiere que el niño desarrolle la fluidez lectora que, según investigaciones recientes, redundará en la mejora de los procesos comprensivos. Para alcanzar una lectura fluida, el niño debe, al leer en voz alta, realizar una lectura precisa, expresiva a una velocidad convencional y sostener esa actividad por un tiempo relativamente largo y sin distracciones. (ED, 2016, p. 20)

Volviendo al contexto de elaboración de los CLE, se enmarca en una política de Estado que propone una reorganización del programa curricular de educación inicial y primaria en consonancia con educación media para garantizar así continuidad y coherencia. El programa propuesto para inicial y primaria es un programa único desde nivel inicial tres hasta sexto año de primaria. El mismo posee contenidos para instituciones de inicial y primaria de todos los contextos y categorías, se integran así los programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial, encontrando así los mismos contenidos para una escuela rural como para una escuela urbana dentro del programa A.PR.EN.DER². Es el equipo docente de las instituciones o el maestro de aula, quienes deben hacer la selección y recorte programático para llevar a cabo durante el año lectivo en su aula o institución. En este sentido, el docente es considerado como profesional autónomo que realiza las contextualizaciones necesarias teniendo en cuenta las especificidades del ámbito donde desarrolla su actividad y las singularidades del alumnado.

Desde los fundamentos del *Programa de Educación Inicial y Primaria*, se parte de la concepción de la Educación como Derecho Humano, lo que significa ver al alumno como sujeto de derecho, por lo cual el derecho a la educación aparece como primordial, permitiendo así garantizar el acceso de todos a la misma, o sea, a una cultura general y plural. Se menciona a la educación como praxis liberadora, conceptos sostenidos en la Teoría Social Crítica y nociones que implican la idea de la

² A.PR.EN.DER.: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

educación como acto político a través del cual los sujetos emergen de su ignorancia - inconsciencia para ser así capaces de intervenir y transformar su realidad.

En el *Programa de Educación Inicial y Primaria* se señala:

Autonomía, Laicidad, Obligatoriedad, Gratuidad, Igualdad, Integralidad, Libertad y Solidaridad son los fundamentos teóricos que trascendiendo el contexto de origen se constituyeron en los principios de Política Educativa de Estado que han caracterizado al Sistema Educativo Uruguayo en rasgos más singulares. (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 19)

Como se hace mención anteriormente, se reconoce al niño como sujeto de derecho, el cual posee una identidad cultural propia que responde a su historia personal y al contexto del cual forma parte. Singularidades que deben considerarse al momento de su ingreso al sistema educativo.

La elaboración de los CLE y su logística en cuanto a distribución, tiene en cuenta lo expuesto con anterioridad. Al momento de su elaboración se tuvo en consideración la mejora en la adquisición de la lengua escrita, contribuir a incorporar nuevas prácticas de lectura y escritura para generar alumnos manifiestos como lectores y escritores. Se hizo necesario llevar a cabo acuerdos acerca de los conceptos de lectura y escritura, así como elaborar y distribuir materiales de apoyo disciplinar y didáctico para maestros de educación inicial y primaria y profesores de educación media.

Para su distribución se tuvo en cuenta el brindar oportunidades, ya que todos los niños transitan por diferentes experiencias de contacto con el lenguaje escrito, oportunidades dadas por su entorno social. Adquiere aquí importancia no solo el material que se propone como recurso, sino la institución escolar, en cuanto a lugar al que le compete la enseñanza formal de las prácticas de lectura y escritura.

Teoría de la alfabetización

El concepto de lectura que se refleja en los CLE es un concepto no acabado, que ve las prácticas letradas como determinadas por las transformaciones o cambios sociales y culturales de la historia. Es así que se trata de *cubrir tantos los aspectos sociales y culturales, como los psico-cognitivos, los aspectos textuales, los diversos niveles lingüísticos y las estrategias cognitivas que el lector utiliza para comprender lo leído* (Bloc de Lectura y Escritura del Estudiante 0 - Guía para el docente, 2012, p. 13).

La lectura de textos escritos es una actividad cultural, por lo cual debe ser enseñada y para esto deben considerarse algunas condiciones necesarias desde lo social e individual para que pueda llevarse a cabo el acto de aprender. La posición que adopta un lector es social y tiene sus causas en los estímulos que ha recibido desde su entorno y su contacto con diversidad de textos. El lenguaje, es tanto personal como social. El niño aprende el lenguaje en el contexto de auténticos hechos de habla y de lectoescritura.

A partir de la teoría de Piaget se observa que el niño es no solo sujeto de aprendizaje sino de conocimiento, ya que durante su desarrollo adquiere no solo conductas, sino también conocimiento. La lengua se convierte así en objeto de conocimiento y el niño tratará de asimilarlo para lograr comprender sus propiedades. Para alcanzar esto, construye sistemas interpretativos a través de los cuales tratará de darle sentido a la información que lo rodea, en este caso, la lengua escrita.

En este proceso de apropiación de la lengua escrita, el rol docente es fundamental, ya que es quien organiza el ambiente, estimula, controla, provee materiales relevantes y apropiados, invita a los alumnos a participar. Es quien propicia intercambios significativos cuando propone actividades donde la diversidad de niveles de conceptualización en escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen, sino que facilitan el proceso.

De lo anterior, un aspecto que es necesario destacar, reside en que es necesario hablar de proceso, ya que es a través del mismo que el niño logrará construir saberes significativos, o sea, tener contacto con el objeto de conocimiento -constituido en objeto de enseñanza en contexto escolar- a través de aproximaciones sucesivas, en situaciones válidas de aprendizaje. Cuando la nueva información que recibe el niño es rechazada porque es imposible su asimilación, el niño se ve en la obligación de realizar un cambio conceptual, para así reacomodar sus construcciones en torno al objeto de conocimiento, reorganizar sus esquemas.

En su libro *Teoría de la Alfabetización*, Ferreiro señala:

Desde una perspectiva constructivista, esa pregunta [¿qué es lo que el niño conoce sobre la lengua escrita antes de estar alfabetizado?]³ es obligada, ya que se asume que los conocimientos que se manifiestan en cualquier momento del desarrollo tienen antecesores. Las preguntas habituales de un psicólogo constructivista son de ese tipo, ¿cómo clasifica el niño antes de saber clasificar en el sentido convencional del término?, ¿cómo hipotetiza antes de construir hipótesis en sentido estricto?, ¿cómo infiere antes de hacer inferencias válidas? Por lo tanto, no hay nada de extraño en

³ Pregunta agregada por el autor del TFI

preguntarse, desde esa misma perspectiva constructivista: ¿cómo lee el niño antes de saber leer en el sentido convencional del término?; ¿cómo escribe antes de que reconozcamos su producción como “escritura”?

En una perspectiva constructivista, los pre-requisitos no son habilidades o destrezas que el niño debe manifestar poseer *antes* de que se le autorice a participar de la enseñanza formal (para que participe “con provecho”, no es que desaproveche algo tan valioso...) sino aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc., que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales -y dadas ciertas condiciones se caracterizan teóricamente como procesos de desequilibración- se construyen las nuevas concepciones.

Por lo tanto, el estudio de los pre-requisitos en el sentido de los antecesores, en el proceso de desarrollo, de adquisiciones posteriores, es de extrema importancia, en general, y es esencial en una perspectiva psicogenética constructivista. (Ferreiro, 1997, p. 184)

Atendiendo a la perspectiva constructivista de base psicogenética, se encuentra a un alumno que es un constructor y reconstructor activo de su conocimiento y actividades de enseñanza y aprendizaje que tienden a enfrentar la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura, que permiten interpretar y producir una diversidad de textos.

El niño, mucho antes de leer en el sentido convencional del término, trata de interpretar diversos textos que encuentra en su entorno, tales como carteles, libros, textos en las pantallas, etc. Es por esto, que se hace necesario tener en cuenta el bagaje de esquemas interpretativos que el niño trae consigo a la escuela.

El proceso psicogenético constructivista de adquisición de la lectura y la escritura parte de la idea de que el niño trae consigo conocimientos previos que facilitan el proceso de lectura, y que el niño lee incluso antes de alcanzar la lectura convencional de los textos.

Ferreiro (1991) sostiene que no existe jerarquía de destreza ni secuencia universal obligatoria. La adquisición de la lengua escrita evoluciona en respuesta a las necesidades personales y sociales, y desde la didáctica de la Lectura y la Escritura con las situaciones de enseñanza que el docente ha desarrollado en el aula para favorecer a los niños que ejerzan diversas y sostenidas prácticas de lector y escritor. En este sentido, en el siguiente apartado nos referimos a la concepción de lectura y las condiciones didácticas a resguardar en las propuestas de enseñanza de lectura.

Concepción de lectura y sus implicaciones didácticas

Aprender el lenguaje es aprender a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo. La diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto. El desarrollo cognoscitivo y el lingüístico son totalmente interdependientes, el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento.

El significado de lo que “dice” un texto se construye por coordinaciones sucesivas entre lo que el lector aporta por su competencia lingüística, cognitiva y por su conocimiento del mundo en general y aquello que el texto y el contexto aportan.

Lerner (2001) sostiene:

Formar lectores implica posibilitar que los niños sepan elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar, que sean capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida, explícita o implícitamente, por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de los otros. (Lerner, 2001, p. 40)

El proceso de adquisición de la lectura se apoya en las informaciones visuales que le aporta el texto a leer y su contexto y en informaciones no visuales que incluyen las inferencias y anticipaciones que el niño realiza a partir de sus ideas previas.

Ferreiro, en el texto *Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional*, señala:

Los niños intentan interpretar los diversos textos que encuentran en su entorno (libros, envases comerciales, carteles en las calles, títulos en la pantalla de televisión, cómics, etc.) mucho antes de ser capaces de leer, en el sentido convencional del término.

El estudio de esas actividades de interpretación de textos es pertinente para nuestra comprensión de los procesos de lectura por tres razones:

A. Aceptar la realidad de los procesos de asimilación implica también aceptar que ningún aprendizaje comienza de cero; el estudio detallado de lo que el niño trae consigo -su bagaje de esquemas interpretativos- antes de iniciar una enseñanza escolarizada es, desde esta perspectiva, esencial para saber sobre qué bases puede estimarse que tal o cual información (presentada de tal o cual manera) es fácil, difícil o imposible de ser asimilada por el niño.

B. Para obtener significado, el lector recurre a fuentes de información visuales y no visuales. La información visual ha sido

caracterizada principalmente como la información gráfica disponible (las letras mismas, sus agrupamientos, la disposición espacial del material gráfico, los signos de puntuación, etc.). La información no visual ha sido caracterizada, principalmente, como el conocimiento de los temas de los que se trate. Ahora bien, tanto la información visual como la no visual han sido caracterizadas desde la perspectiva del lector adulto; es necesario realizar investigaciones minuciosas para saber cuál es la información visual que puede procesar un niño antes de ser un lector (en el sentido convencional del término) y cuál es la información no visual que ese mismo niño está en condiciones de utilizar. Dentro de la información no visual debemos incluir las ideas que los niños tienen acerca de lo “escribible” (lo que puede estar escrito), lo cual forma parte integrante de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura. Por otra parte, la información visual no puede equipararse al “dato perceptivo”: para poder ser utilizada, la información visual debe ser interpretada y, dicha interpretación depende de los esquemas interpretativos disponibles.

C. Finalmente, el acto de lectura no puede ser concebido como una adición de informaciones (información visual + información no visual). Cuando menos, el acto de lectura debe concebirse como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (con todos los aspectos inferenciales que ello supone), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente. Esos procesos de coordinación tienen seguramente una historia, y es preciso retrotraernos a esa historia para comprender la forma acabada de dichos procesos. (Ferreiro, 1986 p. 84, 85)

En investigaciones psicolingüísticas de Goodman y Smith (1982, 1983), se encuentra un lector y un escritor que se forman como tales participando de actos de lectura y escritura. El acto de lectura es una actividad centrada en la construcción de significado, es una interacción entre lector y texto, en el cual ambos son transformados.

Es así que se encuentran actividades que hacen al comportamiento lector, entre ellas las interacciones con otras personas acerca de los textos, anticipar información en el texto, verificar hipótesis, inferir, adecuar la modalidad de lectura, entre otras.

Las situaciones de enseñanza deberán, por tanto, brindar oportunidades para adentrarse al mundo letrado, a la cultura letrada.

Goodman afirma:

(...) el proceso de lectura ha sido objeto de una mayor atención en la investigación educacional que cualquier otro proceso lingüístico. Pero dicha investigación trata a la lectura como una identificación secuencial de palabras. (Goodman, 1994, p.15)

Lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en

el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. [...] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero esto no pasa del escritor al lector. (Goodman, 1994, p. 12-26)

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que conoce y cree antes de la lectura. (Goodman, 1994, p. 4)

Por su parte, Chartier y Hébrard (2000) sostienen:

Los intentos de interpretación, siempre que se basen en datos del texto, son reconocidos como lectura, aunque se alejen de la lectura convencional. Por otra parte, los estudios realizados desde la perspectiva histórico-cultural mostraron que las prácticas de lectura han variado con respecto a los usos sociales de lo escrito (qué se debe leer y para qué), a su estatus simbólico (escritos públicos o privados, textos sagrados o profanos), a las formas materiales de los objetos escritos (sobre qué y con qué se escribe), a los roles desempeñados y a los modos de leer. A lo largo del tiempo, estas diversidades han delimitado ciertas prácticas de lectura como posibles y otras como imposibles, han marcado las fronteras de lo legal y legítimamente legible en cada momento de la historia, en cada ámbito y circunstancia, así como las ocasiones en las que se recurre o no a la lectura (Chartier, A. M y Hébrard, J., 2000).

Centrando la atención en la enseñanza de la lectura, dos son las situaciones didácticas que posibilitan participar a los alumnos en diferentes prácticas y que puedan apropiarse de diferentes quehaceres:

- escuchar leer al maestro,
- leer por sí mismos.

Leer a través del docente permite al niño acceder, desde muy pequeño, a diferentes géneros que no podría hacerlo aún por sí mismo. En tanto, leer por sí mismo, pone el centro en el sistema de escritura, favoreciendo la elaboración de estrategias lectoras personales a fin de construir sentido para el texto.

Kaufman y Lerner (2015) sostienen:

Si leer es comprender un texto -jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, etc.-, el niño pequeño que todavía no domina el sistema de escritura puede apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del otro, como así también comentar y participar de un espacio de discusión sobre lo leído. A través de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas. (Documento Transversal N° 1: La alfabetización inicial, 2015, p. 16)

En ciertas condiciones didácticas, los niños que aún no leen convencionalmente usan las mismas estrategias básicas que los lectores experimentados: anticipan significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto. Lógicamente, las escrituras que los niños exploren deberán estar siempre incluidas en contextos materiales o verbales que favorezcan la elaboración de hipótesis acerca de los posibles significados del texto. (Documento Transversal N° 1: La alfabetización inicial, 2015, p. 17)

En el transcurso de los últimos casi cincuenta años se observa una evolución en lo que refiere a la comprensión del proceso de lectura como construcción de sentido de lo escrito, así lo reflejan los datos aportados por investigaciones psicolingüísticas recientes (Goodman, 1981, 1983, 1985, 1986; Smith, 1983, 1988; Boyer, 1983; Goodlad, 1984; Ferreiro y Teberosky, 1982; entre otras) acerca de las ideas de los niños que subyacen en torno al sistema de escritura.

Los avances en la psicogénesis de la escritura han posibilitado el encuentro entre las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, evitando así el rezago de los niños en la adquisición de la lectura y la escritura, creando las condiciones necesarias para vincular sus ideas y el nuevo objeto de conocimiento.

Se deja de lado la noción de que “se aprende a leer y a escribir primero y sólo después se lee y se escribe”, para dar paso a “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”. Se comienzan a pensar las situaciones didácticas desde el propósito de que el niño se apropie del sistema de escritura actuando como lector y escritor, enfrentándose a problemas reales, prácticas sociales reales de escritura y lectura.

Lerner, en el capítulo “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” del libro *Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, señala:

Si nos proponemos que los niños lleguen a construir las conceptualizaciones más cercanas al objeto de conocimiento y las estrategias más adecuadas para operar con él, es imprescindible ofrecerles oportunidades de actuar sobre ese objeto. No es

ocultándolo como lograremos que los alumnos lo reelaboren. (Lerner, 1996, p. 95)

Para alcanzar esto se hace necesario construir una conceptualización de la acción didáctica del docente. Esto permitirá una conceptualización de los CLE en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, enmarcado en el concepto de alfabetizar. Según Ferreiro (2003), alfabetizar no solo es conocer las letras del abecedario y usarlas para leer y escribir, sino que son formas de construir, interpretar y comunicar significados. Hoy se considera que la alfabetización comienza en casa y en diferentes ámbitos comunitarios, ya que es un logro social y cognitivo que permite participar de los grupos y actividades sociales y es en la institución escuela donde se potencian y formalizan estos saberes.

La escuela, como institución, tiene la posibilidad de transformar la diversidad conocida y convertirla en una ventaja pedagógica. Retomando conceptos aportados por Ferreiro (2004), los niños no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. Para ellos, todo aquello a lo que los adultos dan importancia son objeto de su atención. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas. Si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

Desde el punto de vista didáctico, el trabajo docente se fundamenta en que, enseñar a leer supone desplegar en el aula y, por lo tanto, en la escuela, diferentes situaciones donde los alumnos tengan la posibilidad de formarse como lectores y de participar activamente en una comunidad para ir apropiándose de la cultura escrita. Para enseñar a los alumnos a comportarse como lectores, los actos de lectura deben convertirse en procesos complejos e interactivos de construcción de significado.

En palabras de Kaufman y Lerner:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. Leer es conceptualizar el acto de lectura, emprender una aventura, es atreverse a anticipar el significado de lo que sigue en el texto aun corriendo el riesgo de equivocarse. Leer es también seleccionar en el texto aquellos indicios que permiten verificar o rechazar las propias anticipaciones. (Kaufman y Lerner, 2015, p. 7)

Según se ha extraído como conclusión de evaluaciones nacionales e internacionales en diferentes áreas del conocimiento, el poseer, de forma individual los materiales específicos de las mismas promueven una influencia significativa en los aprendizajes del alumnado. La lectura y la escritura constituyen procesos cognitivos complejos además de constituirse en prácticas sociales. El poseer por parte de los alumnos los CLE representa una influencia muy potente y positiva para el logro de aprendizajes en el área de lengua. Su abordaje implica esfuerzo y tiempo por parte del estudiante e intervenciones diversificadas, además de muy focalizadas, por parte del docente. En base al sustento teórico que poseen los CLE, las propuestas de escritura que encontramos en ellos tienen el propósito de lograr, por parte del niño, el escribir textos cada vez más extensos y complejos, en tanto las de lectura, intentan contribuir a la autonomía lectora.

DISEÑO METODOLÓGICO

La propuesta de análisis se centra en las consignas de “lectura por sí mismos” presentes en *Cuaderno para leer y escribir en primero* (CLEP).

Como se ha mencionado anteriormente, los CLE fueron producidos en consonancia con el *Documento Base de Análisis Curricular* elaborado por una Comisión convocada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el año 2018. El propósito de su elaboración es contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el CEIP para todas las escuelas del país. Están destinados para niñas y niños del Nivel Primario de escuelas públicas y privadas (cada niño y niña cuenta con un ejemplar impreso correspondiente al grado que cursa y además se encuentran disponibles online en Portal Ceibal⁴) acompañados por *Cuadernillos de Especificaciones para el Docente* (ED). Estos últimos plantean un símil de la página del cuaderno del alumno, explicitando el contenido que aborda, expandiendo la fundamentación y las posibles proyecciones que cada maestro o maestra pueda realizar. Además de los CLE, los docentes y estudiantes del Uruguay cuentan con otras plataformas educativas, acceso a juegos interactivos relacionados con los mismos cuadernos y que los alumnos pueden acceder con cualquier dispositivo (celular, Tablet o PC).

Para el abordaje de las propuestas de lectura por sí mismos presentes en el CLE de primer año (CLEP), se propone un trabajo de análisis en diferentes etapas:

- presentación de los materiales y de su contexto de producción,
- análisis del CLEP en forma general y
- análisis de las propuestas de lectura por sí mismo presentes en el CLEP en relación a lo aportado por las ED.

Avanzar en el análisis del CLEP, específicamente en las propuestas de lectura que en ellos se presentan, permite extraer algunas conclusiones referentes a los criterios epistemológicos que subyacen a las mismas referidos a las concepciones sobre el objeto de conocimiento, el sujeto de aprendizaje y las relaciones entre ambos, es

⁴Portal Ceibal: <https://www.ceibal.edu.uy/eshttps://www.ceibal.edu.uy/es>

decir, la concepción de lectura que sustentan esas propuestas didácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran.

Se parte de la noción de que éstos materiales (los CLE destinados al estudiante y las ED destinadas al docente) fueron creados para contribuir al logro de los objetivos trazados en setiembre del 2010, canalizados a través de cuatro líneas de trabajo académico relacionadas entre sí:

- Definir los niveles de lectura y escritura en español
- Generar y poner a disposición materiales para estudiantes asociados a diferentes niveles.
- Generar y poner a disposición de los docentes materiales relacionados a los programas vigentes.
- Producir obras de consulta y de referencias profesionales

Algunos aspectos a tener en cuenta son, el contexto de producción de la serie CLE y la normativa en que se enmarca. Como ya se mencionó, estos materiales fueron producidos por el CEIP y parten del cumplimiento de artículos presentes en la Ley de Educación N°18.437 y de lo reflejado en el *Marco Curricular de Referencia Nacional*, generar condiciones que garanticen el desarrollo de trayectorias educativas protegidas, continuas y completas, con una educación centrada en el sujeto que aprende desde la perspectiva de una educación de calidad, un estudiante como sujeto de derecho respecto a la educación potenciando los aprendizajes de los alumnos a partir de la continuidad, secuenciación y recurrencia de contenidos objeto de aprendizaje y de enseñanza, finalizando cada tramo educativo a partir de construcciones, apropiaciones o aprendizajes comunes para seguir profundizando en la educación.

Los conceptos fundamentales que sustentan el análisis efectuado del CLEP y de las ED parten de un posicionamiento epistemológico contextualizado en el constructivismo psicogenético.

Dentro de los fundamentos curriculares, se parte de la concepción de la sociedad del siglo XXI como el momento en el cual el conocimiento ocupa un lugar relevante, en el cual la institución escuela cumple con la función de la formación de las personas para que se desempeñen como ciudadanos críticos, participativos y productivos. Los docentes son concebidos como profesionales autónomos que realizan la contextualización necesaria del conjunto de conocimientos a ser enseñados respetando las especificidades del ámbito, edad y condiciones culturales de sus

alumnos, entre otras singularidades. Se reconoce al niño como sujeto de derecho, con identidad cultural propia, que responde a su historia humana, personal, parte de un contexto concreto y de su sociedad.

Focalizando el análisis en los CLE, señalamos que los mismos poseen un personaje principal cuya presencia sistemática asegura una coherencia interna del discurso y busca establecer lazos afectivos con el niño o la niña. Estos personajes consisten en la representación de un animal autóctono. El cuaderno de primer año tiene como personaje un zorro, segundo año una mulita, tercero un guazubirá, cuarto una lechuza, quinto un yacaré y sexto un yagareté.

El cuaderno de primer año cuenta con cuatro apartados, cada uno lleva por título el texto narrativo con cual se inicia el abordaje de la lectura y escritura. Este texto y las consignas que lo acompañan se complementan con un texto expositivo.

Algunos criterios generales que organizan el análisis del *CLE*:

- cuantificación de las propuestas que se presentan, discriminadas por tipo de situación según la habilidad de lengua que se busca incentivar; análisis de los distintos momentos en que se presentan las propuestas focalizando en la estructura y orden de presentación de las propuestas y diseño gráfico de las mismas.
- análisis de las situaciones de lectura por sí mismos.

Los criterios específicos a tener en cuenta aquí serán:

- texto que se propone leer a los niños
- unidad lingüística: palabra, expresiones breves, enunciados, textos breves o textos extensos.
- tipo de texto: narrativo, explicativo, en prosa/en verso.
- disposición gráfica del texto: listas de palabras, textos despejados o textos continuos.
- problema de lectura: qué dice, dónde dice, cuál es cuál.
- tipo de contexto gráfico: aporta información al lector para coordinar / función decorativa / resuelve el problema de lectura.
- tipografía: mayúscula, minúscula, imprenta/cursiva, en color o negra.

Análisis del material *Especificaciones para el Docente* teniendo en cuenta:

- justificaciones didácticas generales acerca de la posición epistemológica del objeto de conocimiento, del sujeto que aprende y de la enseñanza en general.
- relaciones entre las justificaciones epistemológicas y las propuestas que orienta para su desarrollo.
- relaciones entre las justificaciones epistemológicas y otras propuestas que sugiere.

Si bien el trabajo recurre a una metodología cuantitativa para reflejar las actividades que se proponen en los CLE, recurre a una metodología cualitativa para profundizar en su análisis.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Las posibilidades, dificultades, límites y logros en la alfabetización de niñas y niños se leen a través de una posición epistemológica que implica una manera de mirar a los sujetos y a los objetos (...) Un análisis de estas propuestas permitirá advertir posiciones epistemológicas respecto a las concepciones sobre el objeto de conocimiento, los sujetos y las relaciones entre ambos, así como su enseñanza.

Hoz, G.; Wallace, Y.; Heredia, E., ALFABETIZAR A DISTANCIA
EN EL INICIO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Algunas generalidades de los Cuadernos para Leer y Escribir

La serie de *Cuadernos para Leer y Escribir* (en adelante CLE) está integrada por materiales para el alumno desde 1° hasta 6° año, cada uno de ellos acompañado por su correlativo para el docente, titulado *Especificaciones para el Docente* (ED). El propósito de los mismos radica en contribuir a los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos en el *Documento Base de Análisis Curricular* por el CEIP (2015).

Los CLE son entregados a cada niño que concurre a una institución escolar, no importa la categoría en la que está se encuentre⁵. Esto tiene su fundamentación en evaluaciones nacionales e internacionales, las cuales entienden que la posesión individual de materiales específicos para incentivar y promover la lectura y la escritura tiene consecuencias positivas y significativas en los aprendizajes registrados por parte del alumnado, ya que en ellos los niños ensayan sus escrituras, practican, producen borradores y logran consolidar sus progresos en los aprendizajes.

La serie CLE está desarrollada para ser utilizada en clase con una frecuencia importante, incentivando el intercambio con diferentes géneros textuales, ya sea a través de la voz del docente o bien del propio alumno, a la vez que se proponen situaciones de escritura en relación con las prácticas sociales.

Las propuestas que en ellos se plantean se distribuyen en dos organizaciones discursivas, narrativas y explicativas, en las cuales las consignas de escritura y lectura

⁵ El CEIP atiende a los alumnos matriculados en distintas categorías de escuelas, dependiendo del tipo de educación de que se trate. Al decir, "del tipo de educación del que se trate", hacemos referencia a los diferentes formatos escolares que se ofertan.

tienen como propósito que los niños escriban textos cada vez más extensos y complejos y alcancen autonomía lectora.

El propósito de las actividades que se presentan en los CLE es *consolidar el sistema de escritura*. Es así que se presentan diversas situaciones donde el niño tiene la oportunidad de leer y escribir. Todas estas actividades a lo largo de los diferentes capítulos presentan una serie de variables didácticas en común con muy sutiles diferencias. Sosteniendo que el proceso de adquisición de la lectura y escritura comienza antes del ingreso del niño al sistema, se proponen una serie de textos que posibilitan, a través de condiciones didácticas determinadas, que cada uno de ellos ponga en juego una serie de estrategias lectoras, para que el niño anticipe e infiera el contenido del texto, además de que hipotetice sobre él en función de los datos visuales que aporta y el contexto.

Todos los capítulos inician con un texto narrativo que el niño accede a través de él a partir de la lectura que realiza el docente, pero el niño recurrirá a él las veces que considere necesario, ya que la mayoría de las actividades que se plantean a continuación son sobre el mismo texto.

Las consignas planteadas presentan letra imprenta minúscula, se infiere así que serán para ser leídas por el docente. Las mismas presentan un orden similar a lo largo de los diferentes capítulos:

- señalar dónde está escrito,
- completar la oración,
- buscar el título y señalar,
- jarana de las palabras.

Todos los capítulos poseen, además de "Zorrito" el personaje que acompaña al niño durante todo el libro, uno o varios personajes que figuran en los textos narrativos que inician los capítulos. Estos aparecen en las diferentes actividades aportando información al respecto del problema de lectura a resolver.

Las Especificaciones para el Docente

Las *Especificaciones para el Docente* (ED) se inician con una presentación por parte de la Directora General del CEIP, Mag. Irupé Buzzetti, de la serie de *Cuadernos para Leer y Escribir* a partir de la siguiente interrogante: *¿Por qué cuadernos para leer*

y escribir con especificaciones para el docente? A continuación, el contenido del mismo se divide en tres partes:

- Primera parte: presenta generalidades que hacen a la serie de Cuadernos de 1° a 3° grado y a la forma de organización de las ED y a los CLE del estudiante.
- Segunda parte: introducción en la que se presentan los fundamentos teóricos de la propuesta.
- Tercera parte: ficha de trabajo del cuaderno del niño.

Dentro de la *Primera Parte* se encuentran generalidades como las mencionadas anteriormente en este escrito.

Dentro de la *Introducción* que desarrolla los fundamentos teóricos presentes en la *Segunda Parte*, se hace mención al proceso complejo de la formación de los sujetos como lectores y escritores. Por esto, se hace presente lo propuesto por las *Pautas de Referencia sobre Tipos Lectores y Escritores del Español como Primera Lengua* (ANEP - ProLEE, 2015) para el abordaje de la lectura y la escritura a través del desarrollo de cinco componentes. Estos son:

- para la lectura: comportamiento lector, conocimiento del sistema de escritura, comprensión textual, conocimiento lingüístico y conocimiento discursivo.
- para la escritura: comportamiento escritor, conocimiento del sistema de escritura, producción textual, conocimiento lingüístico y conocimiento discursivo.

Además, se hace referencia a la insuficiencia de los CLE para desarrollar la totalidad de estos componentes, por lo cual se insta a considerarlos como un recurso a integrar a las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de los enfoques teóricos que se observan como fundamentos de las propuestas, encontramos breves reseñas acerca de la evolución de la escritura según investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1991), el procesamiento natural de la lengua escrita según Behares y Erramouspe (1997) y conceptos explorados por Kaufman en relación con el aprendizaje del sistema de escritura y el proceso lector.

Las fichas que se presentan en la *Tercera Parte*, incluyen una imagen de la página que se presenta en el CLE del estudiante. Esta se completa con los contenidos curriculares a abordar, los propósitos de la actividad y sugerencias para su instrumentación en clase. Estas sugerencias, incluso, aparecen en una escala de

colores que van desde el gris oscuro, para antes del trabajo en el CLE; pasando por un gris claro, para actividades después del trabajo en el CLE; hasta el sin color, actividades para el momento puntual de trabajar en el CLE. Esto deja entrever, que cada propuesta está pensada como parte integral de un proceso de enseñanza, es así que se presentan actividades introductorias que servirán de sustento al trabajo autónomo del niño en su cuaderno y de actividades posteriores con un propósito de resignificación de los aprendizajes.

Especificaciones del *Cuaderno para Leer y Escribir en Primero (CLEP)*

El recorrido por el CLEP es acompañado por un personaje, “Zorrito”, quien introduce a la lectura de los textos, presenta las tareas a realizar -leer, escribir, escuchar leer al maestro- con la intención de aportar a la comprensión de las consignas que se plantean.

En el CLEP encontramos cinco secciones que están definidas en las ED de la siguiente manera: *una introducción, cuatro capítulos y un apartado.*

- *Introducción:* en ella encontramos una presentación del personaje que acompañará al alumno en su recorrido y sus amigos. Además de dar datos sobre el animalito, presenta imágenes -al estilo de un logo- del mismo en diferentes actividades -con un lápiz, con un libro, en ronda- lo que indicará al niño el tipo de propuesta a realizar. También solicita la presentación del alumno al cual pertenece el cuaderno, su familia y amigos.
- *Capítulos:* los mismos basan sus actividades de lectura y escritura en un texto literario y uno enciclopédico vinculados temáticamente. Son actividades estructuradas a partir de estos. Los textos están diseñados para escuchar leer al maestro y a medida que el alumno gane autonomía ser releído por ellos. Con cada actividad se promueve su relectura para profundizar en el mismo. Se observa un conjunto importante de actividades que se proponen la consolidación del conocimiento del sistema de escritura, pero en general, las actividades de comprensión y producción tienen como propósito, además del ya mencionado -conocimiento del sistema de escritura-, explorar diversos aspectos discursivos de los textos escritos.

En cuanto a la presentación de las propuestas, presentan una estructura similar en todos los capítulos con algunas leves variaciones. Se propone así

una dinámica de trabajo recursiva para generar aprendizajes y fortalecer la autonomía gradual del alumno.

- *Apartado*: recibe el nombre “*Álbum de palabras*” y tiene como objetivo enriquecer el repertorio léxico del niño por lo cual le permite coleccionar palabras que más le gustan.

Una aproximación al CLEP

Un análisis cuantitativo de las propuestas que se presentan a lo largo de los capítulos

Se inicia el análisis de los criterios enumerados en el apartado “Diseño Metodológico”, haciendo referencia a la totalidad de propuestas presentes en los capítulos del CLEP a partir de los contenidos, a modo de generalidad, que se abordan: lectura, escritura (Tabla N° 1).

Se centra luego la atención en las actividades según lo indican los logos en los que figura Zorrito, el personaje del libro (Tabla N° 2)

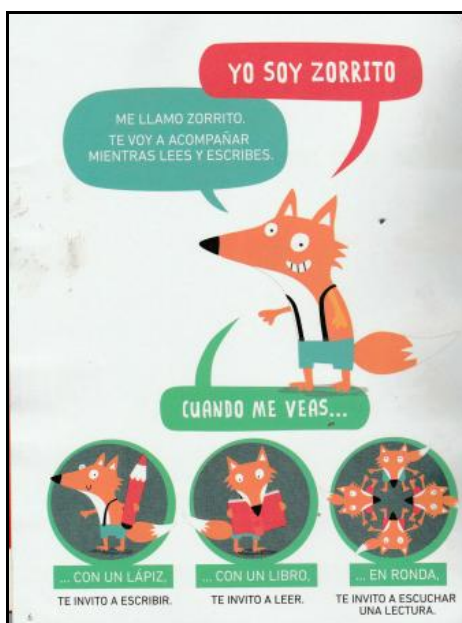


Imagen 1

Foto logo, pág.6 del CLEP

Para finalizar el análisis se proponen las Tablas N° 3, 4 y 5 en las cuales se observan, desde diferentes aristas teniendo en cuenta los criterios planteados en el espacio metodológico, las situaciones de *“lectura por sí mismo”*.

Tabla N° 1
Total de actividades según el contenido que se aborda discriminado en la guía de orientaciones para el docente

Número de actividades de Lectura	Número de actividades de Escritura	Número de actividades de Lectura y de Escritura	Total de actividades	Total de páginas
24	36	14	74	80

La Tabla N° 1 fue elaborada teniendo en cuenta los contenidos que se presentan en las ED en cada actividad que se plantea en el CLEP.

Las Especificaciones para el docente incluyen una introducción en la que se desarrollan los fundamentos teóricos de la propuesta y una ficha para cada página del cuaderno del niño. La ficha incluye una imagen de la página tal como aparece en el CLE, los contenidos abordados, los propósitos de las actividades y algunas sugerencias para instrumentarlas en clase. (ED, 2016, p. 8)

Es así que vemos actividades puntuales para el desarrollo de la lectura (24), escritura (36) y un número importante de actividades que plantean el abordaje de los dos macrocontenidos a la vez (14). Se sostiene en las ED, y para esto se remite a Kaufman (2012), que el ingreso del niño a la cultura letrada implica un proceso de apropiación del sistema de escritura, de la lengua escrita y las prácticas sociales, ya sean de lectura como de escritura, y para que el proceso se desarrolle con éxito, si bien se requiere una enseñanza y aprendizaje específicos de cada uno de los aspectos a través de intervenciones didácticas específicas, también debe ser, a la vez, abarcativa e integradora. Se observa que el CLEP hace fuerte énfasis en escritura y como se detalla más adelante -Tabla N° 2-, son actividades de escritura por parte del niño.

Ejemplos de desarrollo de actividades en ED según el contenido que se aborde:

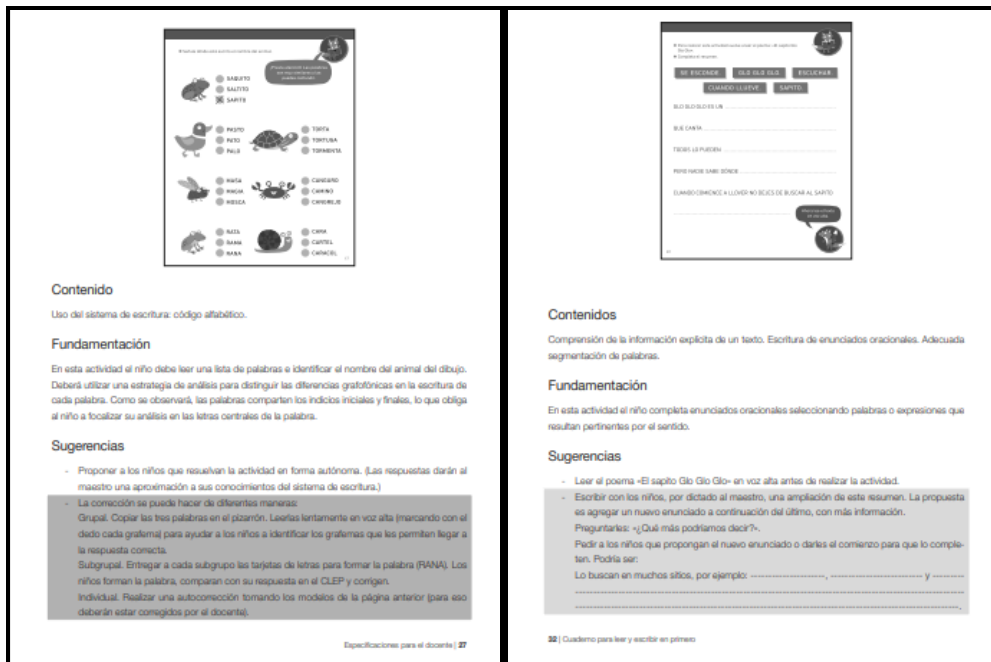


Imagen 2

Contenido de Lectura, pág.27 de ED

Imagen 3

Contenido de Lectura y Escritura, pág.32 de ED

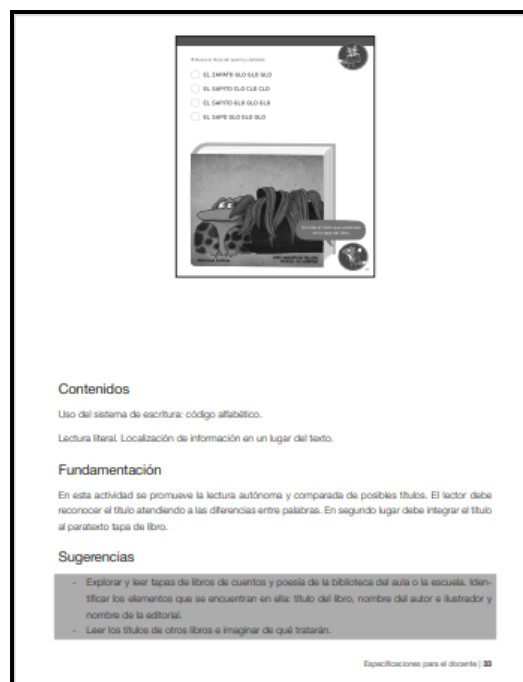


Imagen 4

Contenido de Lectura, pág.33 de ED

Se propone una aproximación al sistema de escritura desde un abordaje de la lectura como interjuego. Se considera que los niños ponen en juego, incluso desde

antes de leer literalmente lo escrito, una coordinación entre la información visual que provee el texto y sus conocimientos previos. Podemos afirmar que los niños realizan anticipaciones que verificará en algunos casos a partir de la primera letra, en otras a partir de la correspondencia palabra - imagen. Estas actividades permiten ver el interjuego entre anticipación realizada a partir de conocimientos previos y la verificación reconociendo indicios que brinda el texto. Así, los niños antes de descifrar lo que está escrito, construyen significados.

Tabla N° 2
Tipo de actividades según las explicitadas en el CLEP por el logo del zorrillo.

Número de capítulo ⁶	Número de actividades de Lectura por parte del docente	Número de actividades de Lectura por sí mismo	Número de actividades de Escritura por parte del docente	Número de actividades de Escritura por sí mismo	Total de páginas
1	5	4	0	12	20
2	5	5	0	12	20
3	7	5	0	11	20
4	7	4	0	12	20
Total	24	18	0	47	80

Analizando las actividades que se plantean a lo largo de los diferentes capítulos del CLEP, se registran, según el logo del Zorrillo, 24 actividades de lectura por parte del docente, 18 de lectura por sí mismos y 47 actividades donde los niños escriben por sí mismos.

Como se observa en la tabla, no se cuentan con actividades de escritura por parte del docente, pero es necesario aclarar que en el CLEP no hay un logo de Zorrillo que haga referencia a este tipo de propuestas. Se destaca que en las ED se mencionan y fundamentan las cuatro situaciones didácticas: leer a través del maestro, escribir a través del maestro, leer por sí mismo, escribir por sí mismo.

Como ya se ha mencionado, por el total de actividades que se presentan y su clasificación a partir de la situación didáctica que se propone, el CLEP hace fuerte énfasis en la escritura por parte del niño, esto en comparación al total de actividades de lectura que allí se proponen, ya sean por parte del docente, del niño o ambas.

⁶ Capítulo 1: "El sapito Glo Glo Glo", Capítulo 2: "El violín perdido", Capítulo 3: "Venancio vuela bajito", Capítulo 4: "El castillo encantado".

Tomando en cuenta los resultados de las situaciones didácticas por el niño mismo, extraemos como conclusión, que se prioriza la escritura por sí mismo ante la lectura por sí mismo. Las ED sostienen que este paquete de actividades de escritura por sí mismo apuntan a la consolidación del conocimiento del sistema de escritura.

Los cuatro capítulos plantean actividades que presentan una estructura muy similar con variaciones muy sutiles, que tienen como base la lectura de un texto narrativo y uno enciclopédico, ambos se vinculan temáticamente. Todos los capítulos se inician con una actividad de lectura por parte del docente, donde a medida que el alumno gane autonomía podrá leerlos por sí mismo. Las ED hacen referencia a que, en ambas situaciones, ya sean de escritura o lectura, lo que se trata de consolidar es el conocimiento del sistema de escritura. Además, estas actividades similares, permitirán una recursividad en los aprendizajes hasta su consolidación, posibilitando una gradual autonomía del niño.

Desde una perspectiva constructivista, los niños tienen que ejercer prácticas de lectura por sí mismo a la par que escuchan leer, esto también contribuye a reflexionar sobre el sistema de escritura.

En las situaciones en las que los niños leen o escriben por sí mismos, el foco está puesto en el sistema de escritura. La escritura por sí mismos hace posible la aparición en el aula de las ideas que los alumnos tienen sobre el sistema y la discusión acerca de ellas entre los compañeros, al mismo tiempo que habilita intervenciones docentes que pueden favorecer los avances en la apropiación progresiva de la alfabetización del sistema. La lectura por sí mismos, 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. Progresivamente, al escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura y, al leer por sí mismos, podrán hacerlo con autonomía crecientes. (Kaufman y Lerner, 2015, p. 15)

Un análisis específico de las propuestas de lectura por sí mismos

Como se ha hecho mención desde el inicio de este TFI, la atención está centrada en las actividades donde los niños leen por sí mismos del CLE de 1° grado. Es así, que, en el apartado referido a metodología, se definieron una serie de indicadores que

facilitan el análisis y comprensión de las mismas. Iniciamos el mismo con un análisis de las actividades según la unidad **lingüística utilizada** (Tabla N°3). Al respecto, se observan actividades que utilizan *la palabra, expresiones breves, textos breves, textos extensos y combinadas* -el uso de esta terminología se explica a continuación de la tabla-. Se continúa con la observación de la **disposición gráfica de los textos** (Tabla N°4), encontrando *textos despejados y continuos* -el uso de la terminología se explica a continuación de la tabla-. Y se finaliza con el **problema de lectura** que se plantea (Tabla N°5), donde se pueden diferenciar tres: *¿cuál es?, ¿dónde dice?, ¿qué dice?*

Tabla N° 3

Unidad lingüística empleada en las actividades de lectura por sí mismos

Capítulo	Total de actividades de lectura por sí mismo	Palabra	Expresiones breves	Textos breves	Textos extensos	Combinada
1	4	1	1	1	0	1
2	5	3	1	1	0	0
3	5	2	1	0	2	0
4	4	1	1	1	1	0
Total	18	7	4	3	3	1

Teniendo en cuenta la **unidad lingüística** que se proponen en las situaciones de lectura por sí mismo, vemos que 7 proponen la palabra, 4 expresiones breves, 3 textos breves, 3 textos extensos y 1 “combinada”. Por *combinada*, entendemos en este TFI, una propuesta donde la lectura presenta diferentes unidades lingüísticas a la vez, por ejemplo, palabras y expresiones breves. Además, destacamos que la determinación de textos breves o textos extensos resulta relativa, ya que se hace mención a los mismos siempre en relación a la extensión con los demás. En otras palabras, un texto resulta breve o extenso en relación a otro y no en sí mismo. Finalmente, se destaca que se observa un número importante, casi un tercio del total de las actividades de lectura por sí mismo, que proponen la palabra como unidad lingüística.

Si bien se aprecia una mayor cantidad -si tomamos una relación proporcional con el total de actividades de lectura por sí mismo- en que se usa como unidad de significación la palabra total, las actividades, éstas y las que tienen otras unidades lingüísticas, son interdependientes y se sustentan mutuamente. El total de las

actividades que proponen la palabra están acompañadas de dibujos que representan el sustantivo.

Kaufman (2012) señala ciertas expectativas de logro mínimas vinculadas con el aprendizaje del sistema de escritura en este grado escolar. (...) En cuanto a la lectura, si comienzan el grado coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas, o cantidad de letras o palabras), para ratificar o rechazar su anticipación, la expectativa mínima es que terminen leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes. (ED, 2016, p. 11)

Tabla N° 4

Disposición gráfica de las actividades de lectura por sí mismos

Capítulo	Total de actividades de lectura por sí mismo	Texto despejado	Texto continuo
1	4	3	1
2	5	4	1
3	5	3	2
4	4	2	2
Total	18	12	6

Es considerado un *texto despejado* aquel que se distribuye en la página de manera que ciertas o todas las palabras o enunciados quedan visiblemente “despejados” de otros textos. En oposición a estos encontramos los *textos continuos*. Es así que se pueden apreciar 12 actividades de lectura por sí mismo de textos despejados y 6 de lectura por sí mismo con textos continuos. Hay que destacar que los textos continuos se encuentran al final de cada capítulo. No se debe olvidar que las actividades planteadas tienen como uno de sus objetivos consolidar la autonomía del niño al momento de las mismas. En tanto los textos despejados se presentan a modo de lista de palabras con imágenes y el problema de lectura, la mayoría de ellos, es reconocer *cuál es cuál*.

Tabla N° 5

Problema de lectura que se plantea en las actividades de lectura por sí mismos

Capítulo	Total de actividades de lectura por sí mismo	¿Cuál es cuál?	¿Qué dice?	¿Dónde dice?
1	4	2	1	1
2	5	2	2	1
3	5	1	3	1
4	4	2	2	-
Total	18	7	8	3

El criterio que se tuvo en cuenta para la elaboración de la Tabla N°5 es el problema de lectura que plantean las actividades donde los niños tienen que leer por sí mismos. De los datos de la tabla se advierte que 7 proponen un problema de lectura de “cuál es cuál” y 8 de “qué dice”; y en menor número, “dónde dice”. Todas las actividades según el problema que plantean, muestran una estructura similar en los diferentes capítulos (sobre ello profundizaremos en el análisis cualitativo de las propuestas de lectura del CLEP).

Estudio específico de las propuestas de lectura por sí mismos del CLEP

Anteriormente se realizó una presentación general y un análisis cuantitativo del CLEP destinado al estudiante y de las ED que lo acompañan. Este TFI se ha propuesto la realización de un análisis específico de las situaciones de lectura por sí mismos que se proponen en estos materiales que, como ya se ha mencionado, fueron elaborados por el CEIP en el año 2016. Rememorando lo planteado en el inicio de este Trabajo Final, se propone una serie de interrogantes con el propósito de facilitar el análisis:

1. ¿Qué propuestas de lectura se presentan en el CLE de 1° grado? Y puntualmente, ¿Qué propuestas de lectura por sí mismo se plantean?
2. ¿Qué criterios didácticos subyacen en las propuestas de lectura por sí mismos?

3. ¿Qué concepción de lectura subyace en las propuestas que se presentan en el CLE 1º?, ¿y del sujeto que aprende?
4. ¿Qué vínculo hay entre las propuestas de lectura presentes en el CLE y las orientaciones destinadas al docente que acompaña este cuaderno?
5. ¿Cuáles son los usos que hacen de esos materiales los docentes que enseñan en 1º grado de Educación Primaria?

De forma muy general, se ha comenzado a dar respuesta a estas interrogantes en los apartados anteriores. De aquí en adelante, se retoman algunos datos de los ya referidos a fin de enmarcar el estudio cualitativo que es lo que se propone.

El CLEP presenta un total de 42 actividades de lectura, de las cuales 24 son actividades de lectura a través del docente y 18 de lectura por sí mismo. Como se hizo mención, estas actividades presentan una estructura muy similar en lo que tiene que ver con formato de página, consignas planteadas y problema a resolver. Esto se refleja en las ED donde, en más de una ocasión, se hace referencia a que las mismas se plantean de esta forma para lograr una recursividad en la secuencia de lectura con el propósito de lograr en el niño una mayor autonomía lectora y avances en comprensión y adquisición del sistema de escritura.

Se plantea que cada niño posea, de forma individual, el material para provocar una práctica significativa de la lectura y escritura. Desde perspectiva de enseñanza que adoptamos, es una condición didáctica que los niños dispongan del texto a la vista, pero no solo de aquellos donde se propone la lectura por sí mismos, sino también de aquellos textos donde el maestro lee. Disponer del texto a la vista permite a los niños reparar en las propiedades del sistema de escritura: la linealidad, arbitrariedad y direccionalidad; la combinación de marcas -tanto de letras como de otras marcas que no son letras (los signos de puntuación, por ejemplo)- y en cómo esas marcas en el papel se relacionan con la emisión oral.

La lectura y la escritura son consideradas prácticas sociales, procesos cognitivos complejos donde el estudiante juega un rol activo muy importante y requiere de intervenciones diversas y algunas puntuales, dependiendo del nivel de complejidad. Así se señala en las ED, “es importante que estos cuadernos sean utilizados en clase con alta frecuencia, se sumen a la lectura en voz alta del maestro de textos de distintos géneros y al contacto asiduo con libros y otros materiales escritos”. (ED, 2016, p. 7)

Es así que se abordan textos de diferentes organizaciones discursivas, la narrativa y la explicativa. Se insiste en considerarlos como un recurso más, que sumados a los que los docentes consideran apropiados para la adquisición del sistema de escritura se logre promover un desarrollo integral de los conocimientos que hacen a la lengua.

Las actividades parten de la base de abordar la lectura a partir de cinco componentes que se enumeran en las Especificaciones: comportamiento lector, conocimiento del sistema de escritura, comprensión textual, conocimiento lingüístico y conocimiento discursivo.

Se considera que el proceso de adquisición de la lectura y la escritura comienza mucho antes del ingreso del niño al sistema escolar. El niño construye hipótesis acerca del mundo que lo rodea, y lo hace a partir de la asimilación de información que este le provee. Por esta razón, cuanto mayor es la interacción del niño con oportunidades de lectura, ya sean cuando le leen cuentos, les relatan historias, cantan canciones o rimas, juegan con palabras, mayores serán sus oportunidades al proceso de inclusión en la cultura letrada. Se reconoce que no todos los niños tienen las mismas oportunidades, es aquí donde la escuela juega un rol destacado como institución socialmente elegida y aceptada para garantizar la transmisión del capital cultural, permitiendo, independientemente del origen de cada niño, el acceso a la cultura escrita. El diálogo aparece como un vínculo potente a desarrollar para lograr los objetivos propuestos, el diálogo del niño con textos, ya sea a través de la lectura por sí mismo, o a través de la interacción de un adulto, que más que un informante permite el diálogo de lo leído, comentar, argumentar, reconocer indicios, elaborar hipótesis, entre otros.

Kaufman (2012) señala que la inclusión de los niños en la cultura escrita implica un proceso por el que el niño se apropia del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y producción de texto. Para que este proceso se desarrolle con éxito necesita de la enseñanza y el aprendizaje de cada componente mediante intervenciones didácticas específicas, abarcativas e integradoras a la vez. (ED, 2016, p. 10).

Para un análisis focalizado en actividades de lectura por sí mismo se proponen algunos criterios específicos que permiten visualizar de forma más clara la información que permita ampliar las respuestas a las interrogantes que se plantean en el TFI.

Los criterios específicos a tener en cuenta aquí serán:

- texto que se propone leer a los niños

- unidad lingüística: palabra, expresiones breves, enunciados, textos breves o textos extensos.
- tipo de texto: narrativo, explicativo, en prosa o en verso.
- disposición gráfica del texto: textos despejados o textos continuos.
- problema de lectura: qué dice, dónde dice, cuál es cuál.
- tipo de contexto gráfico: aporta información al lector para coordinar, cumple una función decorativa o la imagen resuelve el problema de lectura.
- tipografía: uso de mayúscula, minúscula, imprenta o cursiva; en color o negra.

Algunos de estos criterios ya han sido analizados en las tablas que preceden a esta sección. A continuación, se realizará un análisis más exhaustivo de algunos de ellos.

Análisis cualitativo por tipo de propuesta

Como ya se mencionó, el CLEP posee un total de 18 propuestas de lectura por sí mismo a lo largo de los diferentes capítulos. Estas mantienen semejanzas en los criterios didácticos así también como diferencias.

Tipo de Texto

El CLEP propone dos tipos de textos a lo largo de los diferentes capítulos: literaria y explicativa. Cada capítulo inicia con textos literarios que aumentan en extensión y complejidad a medida que avanza el CLEP y finalizan, también, con textos literarios tales como rimas, canciones y adivinanzas.

El texto explicativo presentado está en consonancia con el tema que se aborda a lo largo del capítulo y se ubica próximo al final del mismo. Estos textos son propuestos para leer a través del maestro, pero a medida que el niño logre autonomía lectora, podrá volver a ellos por sí mismo.

Las siguientes imágenes son algunos ejemplos de los textos planteados a lo largo del CLEP:

Capítulo 1: “El sapito GLO GLO GLO”

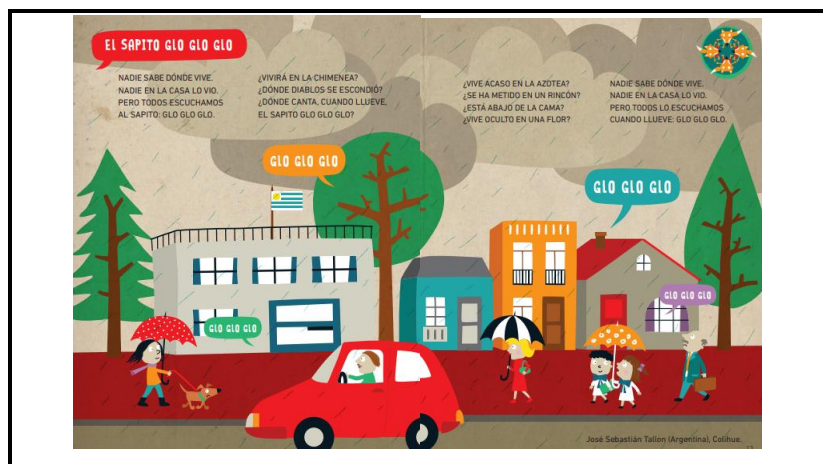


Imagen 5

“El sapito Glo Glo Glo”, pág.12 y 13 de CLEP



Imagen 7

“Los sapos”, pág.26 de CLEP



Imagen 7

“La Jarana de las Palabras”, pág.30 de CLEP

Las actividades de lectura por sí mismo que se proponen a lo largo de los capítulos parten de los textos literarios con los que se inician los mismos.

Problema de lectura que se plantea

Como se ha detallado en la Tabla N°5, los problemas de lectura que se plantean en las actividades de lectura por sí mismo son: “¿Cuál es cuál?; ¿Qué dice?; ¿Dónde dice?”.

Los dos primeros problemas de lectura ocupan la mayoría de las actividades propuestas. Aparecen como problemas globales que llevan a uno más puntual que es

¿Dónde dice?, de allí la distinción que establecemos en este TFI respecto a *cuál* es *cuál*.

Algunos ejemplos de cómo se presentan los problemas de lectura a resolver y su presentación a lo largo del CLEP son:

Tabla N° 6
Problema de lectura

<p>Capítulo 1 “El Sapito Glo Glo Glo”</p>	<p>Capítulo 3 “Venancio vuela bajito”</p>	<p>Capítulo 4 “El Castillo Encantado”</p>
<p>Señala dónde está escrito el nombre del animal.</p> <p>SAQUITO SALTITO SAPITO</p> <p>PASTO PATO PALO</p> <p>TORTA TORTUGA TORMENTA</p> <p>MASA MAGIA MOSCA</p> <p>CANGURO CAMINO CANGREJO</p> <p>RATA RAMA RANA</p> <p>CARA CARTEL CARACOL</p> <p>Problema planteado: ¿Cuál es cuál?</p>	<p>Señala en cada renglón la palabra del cuento que aparece dibujada.</p> <p>PELOTA PELO PERA PERRO</p> <p>MELÓN MESA MENTA MEJILLÓN</p> <p>MARIPOSA MARTILLO MARACA MAR</p> <p>TACHUELA TECHO TICHÓLO TACHO</p> <p>MALO MACETA MANZANA MACACO</p> <p>PEREJIL PELO PELOTA PERA</p> <p>ALGODÓN ALMOHADÓN ALFOMBRA ALMANAQUE</p> <p>Problema planteado: ¿Cuál es cuál?</p>	<p>Señala en cada renglón la palabra del cuento que aparece dibujada.</p> <p>CABALLO CASTILLO CAMELLO</p> <p>LLAMAR LLEGAR LLAVE</p> <p>PESAS PERAS PERLAS</p> <p>COLINA COMETA COLMENA</p> <p>BOTE BOSQUE BROCHE</p> <p>HELADO HORMIGUERO HIELO</p> <p>CAROLINA CATALINA CAMILA</p> <p>Problema planteado: ¿Cuál es cuál?</p>
<p>Para realizar esta actividad vuelve a leer el poema «El sapito Glo Glo Glo».</p> <p>SE ESCONDE. GLO GLO GLO. ESCUCHAR</p> <p>CUANDO LLUEVE. SAPITO</p> <p>GLO GLO GLO ES UN</p> <p>QUE CANTA</p> <p>TODOS LO PUEDEN</p> <p>PERO NADIE SABE DÓNDE</p> <p>CUANDO COMIÉNCEN A LLOVER NO DEJES DE</p> <p>BUSCAR AL SAPITO</p> <p>Problema planteado: ¿Dónde dice?</p>	<p>¿CÓMO APRENDIÓ VENANCIO A VOLAR?</p> <p>vuelta por el aire! de la heladera. una silla.</p> <p>cuadras a la carnicería.</p> <p>Venancio aprendió a volar con ayuda de don Filo.</p> <p>Primero aprendió a saltar del suelo hasta</p> <p>Luego del suelo al techo</p> <p>Saltaba cada vez más alto. ¡Daba media</p> <p>Finalmente aprendió a volar. Así voló dos</p> <p>Problema planteado: ¿Dónde dice?</p>	<p>Tacha la opción incorrecta.</p> <p>Había una vez un rey que tenía tres hijos.</p> <p>Sus hijos salieron a conocer el mar/mundo.</p> <p>En el camino se toparon con un horno de ladrillos/hormiguero.</p> <p>Después, con un lago donde nadaban muchos patos/pelicanos.</p> <p>Finalmente encontraron un panal de avispas/abejas.</p> <p>Por la noche llegaron a un castillo encantado/recién pintado.</p> <p>El hermano menor superó tres pruebas muy difíciles/fáciles.</p> <p>Los hermanos mayores pasaron/perdieron la primera prueba.</p> <p>Y así, Serafin desencantó el palacio y se bañó/casó con la más joven de las princesas.</p> <p>Problema planteado: ¿Dónde dice?</p>

<p>LA JARANA DE LAS PALABRAS</p>  <p>SAPO, SAPITO, SAPÓN, YA SE ACERCA EL CHAPARRÓN, SAPO, SAPITO, SAPÓN, CANTA FELIZTUDIANCIÓN.</p> <p>TUNGA, TUNGA, TUNGA, TUNGA, TUNGAIÁ, LOS SAPOS DE LA LAGUNA HUYEN DE LA TEMPESTAD. LOS SAPITOS DICEN TUNGA Y LOS SAPOS TUNGAIÁ.</p> <p>DE LAS AVES QUE VUELAN ME GUSTA EL SAPO PORQUE ES PETISO Y GORDO, PANZÓN Y NATO.</p> <p>Problema planteado: ¿Qué dice?</p>	<p>LA JARANA DE LAS PALABRAS</p>  <p>Era un perro tan rápido, tan rápido, tan rápido que al dar vueltas a un farol se movía la orja.</p> <p>Era un hombre tan malo, tan malo, tan malo que daba susto al miedo.</p> <p>Era un hombre tan tonto, tan tonto, tan tonto que metía el diario en la heladera porque le gustaba leer las noticias frescas.</p> <p>Era un jugador de fútbol tan torpe, tan torpe, tan torpe que metió un gol y en la repetición lo falló.</p> <p>Problema planteado: ¿Qué dice?</p>	<p>LA JARANA DE LAS PALABRAS</p>  <p>—¿Qué hace un pato cuando está aburrido? —Nada.</p> <p>—¿Qué hace una abeja en el gimnasio? —Zumba.</p> <p>—¿Qué le dice una hormiga a otra hormiga? —¡Cuidado que viene el hormigón!</p> <p>—¿Cuál es el colmo del cocinero del castillo? —Hacer la sopa de letras con faltas de ortografía.</p> <p>Problema planteado: ¿Qué dice?</p>
--	---	--

Las actividades de *¿Cuál es cuál?* se presentan, siempre, como listas de palabras donde predominan los sustantivos (también se encuentran algunos verbos, adjetivos o conectores) y todas inician igual (la primera sílaba en unos casos, la primera letra en otros y no presentan, necesariamente, la misma cantidad de sílabas, así encontramos, por ejemplo, “HELADO - HORMIGUERO - HIELO”). En tanto, las situaciones donde el problema radica en *¿Dónde dice?* son, al inicio del CLEP, textos breves y despejados, pero a lo largo del Cuaderno comienzan a aumentar en complejidad, pasando a ser extensos y continuos. Las propuestas de *¿Qué dice?* son textos breves y continuos.

Las actividades planteadas presentan el mismo formato, las estructuras son similares al igual que las consignas que allí se leen. Como se hizo mención anteriormente, esto tiene su justificación en las ED, donde se sostiene la potencialidad de la reiteración del mismo tipo de actividad para alcanzar el macroobjetivo planteado a través de una dinámica recursiva: adquirir conocimiento del sistema de escritura a la vez de lograr autonomía lectora.

Las propuestas presentan sus consignas en imprenta minúscula, pero los elementos gráficos de los que se debe valer el niño para resolver la situación están presentes en letra imprenta mayúscula. A medida que se avanza en el CLEP se pasa de mayor cantidad de textos en imprenta mayúscula a imprenta minúscula. El contexto gráfico que rodea la actividad está pensado para ayudar al niño a resolver la misma.

Las actividades presentan una estructura similar y, además, el orden en el cual se plantean también es el mismo. Se parte de un problema global - *¿cuál es cuál?* -, donde el niño debe centrarse en los indicios gráficos que le provee el texto (por ejemplo, “Señala cuál es el nombre del animal”; “Señala en cada renglón la palabra del cuento que aparece dibujada”). Para darle sentido a las letras y que comenzaran a

adquirir valor para el niño, fue necesario darle las palabras y un ícono que lo acompañe que funcionará a modo de indicio. Así, logrará verificar el significado que se atribuyó. Es entonces que el problema cambia, ya no tenemos *cuál es cuál* sino *dónde dice*, o sea encontrar una determinada palabra o unidad lingüística (expresiones breves) en el todo (la canción, rima o adivinanza). Al igual que el problema de lectura se transforma en las diferentes actividades en el correr del CLEP, así también deberán transformarse las intervenciones docentes que se propongan potenciar la adquisición del sistema de escritura. Se observa de forma clara en lo expuesto en ED “como se apreciará, los CLE son insuficientes para promover el desarrollo de la totalidad de estos componentes, por lo que se insiste en considerarlos como un insumo más para integrar a las prácticas de enseñanza y aprendizaje”. (ED, 2016, p. 9)

Unidad lingüística y disposición gráfica en textos de lectura por sí mismo

Hoy estamos en condiciones de sostener que (...) todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas.

Flavia Terigi (2015) FUNDAMENTOS POLÍTICO – PEDAGÓGICOS. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA

Los niños presentan diferentes niveles de acercamiento a la lectura cuando ingresan al sistema escolar, la mayoría de estos tienen sus fundamentos en el contexto socioeconómico y cultural en el cual está inserto el niño, un contexto que juega un rol importante pero que no es determinante. La escuela asume entonces un rol democratizador del saber, por lo cual el aula debe convertirse en un espacio alfabetizador desde el primer día.

Según el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura sostiene que, “Alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria. (Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezky, R. 2005), en Nemirovsky, M. La escuela: espacio alfabetizador, 2009, p. 2)

En el CLEP, así como lo cita Nemirovsky, se entiende que la formación de un sujeto es un proceso permanente y que comienza mucho antes de su ingreso a la escuela.

Pero es a partir de las herramientas o estrategias con las que se enfrenta o desarrolla el niño a través de las cuales logrará generar avances y ampliar su capacidad tanto de interpretación de textos como de producirlos. Por ende, logrará comprender su mundo, entendido como su realidad, y transformarlo.

Las ED presentan una fuerte fundamentación en relación a esto. Dejan entrever que la alfabetización de un sujeto es un proceso social, donde el contexto al cual pertenece el niño ocupa un lugar destacado, ya que es este quien determina los textos y los usuarios de textos con los que el niño interactúa desde antes de su ingreso al sistema. Las políticas en materia de educación que rodean el origen de los CLE, buscan brindar la posibilidad de que cada niño cuente con su propio Cuaderno, que comience un fuerte vínculo con diversidad de textos ya sean en formato papel o digital a partir de numerosas estrategias como son Bibliotecas Solidarias, Biblioteca CEIBAL, por mencionar algunas. Con esto se busca paliar, en parte, la desigualdad que rodea a los niños uruguayos en materia de textos y usuarios, elementos imprescindibles si buscamos promover la apropiación de acciones específicas que hacen a la cultura letrada.

Como se menciona anteriormente, los textos que se encuentran en el CLEP son de literarios –de trama narrativa y también poéticos- y explicativa. Los textos que allí se observan no presentan deformaciones, o sea, se respeta su edición y el sentido de su mensaje sin caer en modificaciones que pueden provocar una simplificación y una pérdida de sentido del texto. Estos textos que inician el capítulo o bien lo finalizan son para ser leídos a través del docente, pero las actividades propuestas de lectura por sí mismo no hacen perder el sentido del texto por lo que dicen y cómo lo dicen. Esto permite al niño conocer diversidad de textos.

Todos los capítulos presentan como primera actividad un texto que parte del problema de lectura ¿cuál es? cuya unidad lingüística es la palabra. Las mismas se presentan como listas de palabras, donde la mayoría son sustantivos. Si se observa de forma más detallada estas propuestas, podemos extraer algunas conclusiones:

- todas van acompañadas de un ícono que hace referencia al sustantivo encontrar;
- todas están en imprenta mayúscula;
- todas presentan la primera letra igual a la de su grupo;
- todas se presentan en grupos de a tres;
- no todas las palabras de la lista son sustantivos, aparecen también adjetivos o verbos;
- no todas presentan la misma cantidad de sílabas;

- no todas presentan la primera sílaba igual pero si la misma letra;
- todas presentan el mismo orden en cuanto a su estructura y complejidad. Todas las propuestas en el correr de los diferentes capítulos inician con el mismo problema ¿cuál es? de un listado de palabras, para terminar con ¿qué dice? de un texto continuo.
- todas las consignas se presentan en imprenta minúscula al igual que los datos o pistas que se presentan. Si tenemos en cuenta el proceso de enseñanza del sistema de escritura, estas son para ser leídas a través del docente.

Los textos con los cuales finaliza cada capítulo son textos que ya no tienen a la palabra como unidad lingüística, sino que son textos breves y continuos. En su totalidad son textos literarios como rimas, adivinanzas, canciones breves, poemas.

Algunas características que presentan estos textos que aparecen al final de cada capítulo son:

- son presentados o enunciados por el personaje que guía al niño a lo largo de todo el libro, “Zorrito”;
- se presentan en formato de historieta:
 - o una viñeta: una serie de dibujos dotados de un texto que acompaña. Cada dibujo representa al personaje del libro, “Zorrito”, y al personaje o personajes al que se hace referencia en cada capítulo - capítulo 1 “Sapito”, capítulo 2 “Grillo”, capítulo 3 “Perro”, capítulo 4 “Hormigas, Abejas”.
 - o presentan pocas ilustraciones. Aparecen los personajes que dialogan y algunos elementos que sirvan al niño para contextualizar la acción en el espacio.
 - o presentan globos de texto.
 - o todas llevan por título “La jarana de las palabras”
 - o en los capítulos 1 y 2 “La jarana de las palabras” se presentan en imprenta mayúscula; en los capítulos 3 y 4 el tipo de letra utilizado es la minúscula, incluso en el capítulo 4 aparecen otras marcas gráficas que hacen a un texto dialógico que son los guiones.

La siguiente tabla permite visualizar los cambios al interior de cada capítulo del CLEP en torno a la estructura del texto, su unidad lingüística y disposición gráfica, así como el problema de lectura:

Tabla N° 7

Unidad lingüística, disposición gráfica, problema de lectura

Capítulo 1	
Primera Actividad de lectura por sí mismo	Última Actividad de lectura por sí mismo

Capítulo 4	
Primera Actividad de lectura por sí mismo	Última Actividad de lectura por sí mismo

Las propuestas presentes en CLEP y los argumentos que nos brindan las ED permiten observar que no es necesario esperar a que los niños conozcan las letras para comenzar a trabajar con textos complejos, es así que se presentan diversidad de textos en cuanto a unidad lingüística se refiere. Esta diversidad de textos no presenta

un orden, aunque se pueden apreciar con más facilidad textos breves al comienzo de los capítulos y extensos al final y la casi totalidad de los mismos, a excepción de tres de ellos, presentan algún tipo de información visual que aporta datos al niño para que resuelva el problema de lectura.



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

SE ESCONDE. GLO GLO GLO. ESCUCHAR
CUANDO LLUEVE. SAPITO

GLO GLO GLO ES UN

QUE CANTA

TODOS LO PUEDEN

PERO NADIE SABE DÓNDE

CUANDO COMIENCE A LLOVER NO DEJES DE

BUSCAR AL SAPITO

Ahora lee el texto en voz alta.

 23

foto p.23 CLE E



¿CÓMO APRENDIÓ VENANCIO A VOLAR?

* Para realizar esta actividad, vuelve a escuchar el cuento «Venancio vuela bajito».

vuelta por el aire! de la heladera. una silla.
cuadras a la carnicería.



Completa los enunciados con estas expresiones.

Venancio aprendió a volar con ayuda de don Fito.

Primero aprendió a saltar del suelo hasta

Luego del suelo al techo

Saltaba cada vez más alto. ¡Daba media

Finalmente aprendió a volar. Así voló dos

Ahora lee el texto en voz alta.

 65

foto p.65 CLE E



* Tacha la opción incorrecta.

Había una vez un rey que tenía ~~2~~/tres hijos.

Sus hijos salieron a conocer el mar/mundo.

En el camino se toparon con un horno de ladrillos/hormiguero.

Después, con un lago donde nadaban muchos patos/pelicanos.

Finalmente encontraron un panal de avispas/abejas.

Por la noche llegaron a un castillo encantado/recién pintado.

El hermano menor superó tres pruebas muy difíciles/fáciles.

Los hermanos mayores pasaron/perdieron la primera prueba.

Y así, Serafín desencantó el palacio y se bañó/casó con la más joven de las princesas.

Ahora que lo resolviste, lee el texto en voz alta.

 85

foto p.85 CLE E

Imagen 9 - Textos sin indicios visuales que aporten información para resolver problema de lectura

Para finalizar este apartado, recuperamos la concepción de lectura que adoptamos y hemos referido en el Marco Teórico: cuando los niños ejercen prácticas de lectura por sí mismos no decodifican un texto escrito ni sonorizan letras, sino que realizan reiterados intentos de interpretar los textos, coordinando informaciones de diversa procedencia (información visual que aporta el texto e información no visual que la porta el sujeto por conocimiento de los temas tratados y supuestos que posee sobre lo escribible). A lo largo de este apartado hemos realizado un estudio detallado acerca de la forma en que distintas decisiones respecto a la presencia o no de imagen, el tipo de texto que se propone leer a los niños, la disposición del mismo en la página, el problema de lectura planteado y la vinculación de la propuesta de lectura por sí mismos con textos conocidos por los niños porque los ha leído el maestro resultan decisiones centrales al momento de diseñar propuestas de lectura por sí mismos y que ellos puedan coordinar distintos tipos de informaciones.

CONCLUSIONES

Investigaciones de los últimos cincuenta años han contribuido a transformar la concepción de lectura del acto mismo de leer y del sujeto que lee. Por una parte, encontramos los que se posicionan desde una perspectiva psicolingüística que consideran la lectura como una transacción entre lector y texto. Por otra parte, una mirada histórica, antropológica y sociológica habilita a superar la consideración de la lectura como una práctica histórica y social. Todos estos estudios nos brindan insumos para poder interrogar las prácticas de lectura actuales, entenderlas, comprenderlas y definir las.

Lo que se tiene muy presente en la actualidad es que adentrarse en la cultura letrada permitirá “sacar una carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”, ya que como “ciudadanos” se podrá indagar y comprender la realidad para poder así transformarla a través de una postura crítica.

La institución escolar es uno de los espacios privilegiados que, bajo ciertas condiciones didácticas y materiales, garantiza el acceso de todos al conocimiento, en este caso en particular, a las prácticas de lectura. En este sentido, se propuso en este trabajo, indagar uno de esos materiales producidos por la Administración Nacional de Educación Pública y el Consejo de Educación Inicial y Primaria para su circulación en el contexto escolar: el *Cuaderno de Lectura y Escritura para Primero* (CLEP), y particularmente, centrar el estudio en las situaciones de lectura por sí mismo presentes en el mismo.

Con el análisis que se propuso se puede apreciar que el CLEP presenta actividades de escritura y lectura en torno a dos estructuras textuales, literarias y explicativas. En todos los casos, se trata de textos que se presentan completos y que no caen en simplificaciones. Los textos literarios especifican el autor o autora y dan inicio a cada apartado del Cuaderno; los textos explicativos se presentan al finalizar cada uno de esos apartados.

Respecto a los tipos de situaciones que presenta este material, hemos destacado que las actividades de escritura priman por sobre las de lectura y en cuanto a esto las actividades de escritura por sí mismo tiene mayor presencia que las de dictado al docente (específicamente, el CLE no presenta este tipo de propuesta, al menos que esté señalada por el logo del zorrillo que orienta el tipo de propuesta a realizar por el niño).

Ahondando el análisis en las propuestas de lectura por sí mismo, subrayamos que éstas se presentan de forma reiterada en cada uno de los apartados y con la misma disposición gráfica, marcando diferencias respecto al tipo de texto que se propone leer a los niños. Inferimos que uno de los sentidos de esta continuidad refiere a que los niños puedan ir ganando en autonomía, criterio que tensiona con el de la repetición de propuestas. Respecto al tipo de texto que presentan las situaciones de lectura por sí mismos, un alto porcentaje (casi el 50%) presentan como unidad lingüística la palabra –listas de palabras acompañadas con imágenes que hacen de ayuda a la situación de lectura a resolver- y la mayoría de los problemas de lectura que se le presentan al alumno son “cuál es cuál”. La pregunta aquí radicaría en, ¿hasta qué punto estas propuestas tan similares son realmente un desafío para el alumno sin terminar en la mera ejercitación? Es por esta razón que desde las *Especificaciones para el Docente* (ED) se insta a considerar a los *Cuadernos para Leer y Escribir* como recurso de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el docente, como profesional autónomo, quien organizará el abordaje de la lectura desde diferentes secuencias textuales, con diversidad de textos, en diferentes soportes, en situaciones reales.

Finalmente, remarcar que el CLEP presenta propuestas de lectura por sí mismos, como antes mencionamos centradas en unidad palabra y también en enunciados, algunas de ellas en el marco del texto literario que da inicio a cada apartado y así focalizar, no sólo en ofrecer a los niños la posibilidad de adentrarse a otros mundos por medio de la literatura sino también en ofrecer posibilidades para, como antes mencionamos, apropiarse del sistema de escritura.

En estos tiempos de incertidumbre que nos atraviesan, donde un alto porcentaje de clases se debió dictar de forma virtual, esta forma secuenciada en que están organizadas las actividades, no solo de lectura, sino también de escritura, demostraron ser un recurso importante al momento de pensar los procesos de aprendizaje, partiendo de la idea de que cada niño posee su Cuaderno en su mochila. Al respecto, consideramos que resulta innegable la presencia del texto en manos de los niños para aprender a leer. Ahora bien, no alcanza solo la presencia del texto, sino también de un adulto que tenga la intención de enseñar un contenido sin eludir que la forma en que se comunique el mismo se vincula con una posición epistemológica respecto al objeto de conocimiento, el sujeto que aprende y las posibles relaciones entre ambos.

Se sostuvo anteriormente que el que el niño posea el material en sus manos representa una influencia significativa y muy positiva. Su disposición permitirá diversas posibilidades de lectura y relectura las veces que considere necesario y que el maestro promueva. Es aquí donde recuperamos palabras de Kalman: “La disponibilidad de materiales impresos influye sobre el surgimiento de oportunidades

para acceder a prácticas de lectura” (Kalman, 2003 en Guidali Leunda, 2021:23). Ahora bien, la disponibilidad es una condición necesaria pero no suficiente, de allí que subrayamos lo dicho con anterioridad: la importancia de un adulto que medie entre el niño y los textos, que promueva el acceso bajo ciertas condiciones para hacer uso y apropiarse de la lectura.

Al respecto de condiciones didácticas al momento de presentar a los niños propuestas de enseñanza, Lerner (2001) señala:

Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... La inclusión de estas diversidades (Ferreiro, 1994) –así como su articulación con las reglas y exigencias escolares- es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social. (Lerner 2001, en Nemirovsky, 2009, p. 16)

Las intervenciones que realice el docente -desde el ingreso al aula- de diversidad de textos en diversidad de soportes, debe apuntar a la reflexión sobre el lenguaje.

Con las actividades propuestas en el CLEP y su soporte teórico desde las ED, se sostiene que es necesario que los niños se sumerjan en la lectura desde el primer día de clases, y esto se logrará iniciando con la lectura a través del docente para propiciar avances en el proceso de reflexión y alcanzar la lectura por sí mismo por parte del niño. Esta lectura no se reduce al mero hecho de decodificar palabras, pero tampoco se puede reducir el acto de leer a realizar anticipaciones. Es así, que el CLEP, con sus propuestas planteadas de forma secuenciada en grados de dificultad, permiten sistematizar situaciones para enseñar a leer al niño ganando en autonomía, o sea, leer por sí mismo. Estas situaciones deben reflejar un conocimiento del texto, de su contenido y forma, que lleven a la resolución de problemas de lectura tales como “qué dice, dónde dice y cómo dice”, trayendo para esto sus conocimientos previos acerca del lenguaje -esta palabra contiene letras de mi nombre, reconozco la primera porque suena igual a la primera de mi nombre o de otros nombres, entre otros- sin leer en el sentido convencional del término. Se trata de prever distintas condiciones para que los niños puedan vincular lo que saben con el desafío de lectura que el docente les está presentando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, M.; Cisternas, T. (mayo-junio 2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 11 (2), 100-119
- ANEP; CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay: Rosgal S.A.
- ANEP-CODICEN-ProLEE (2012). *Bloc 0 de Lectura y Escritura del Estudiante*. Guía para el docente. Montevideo, Uruguay: Tradinco S.A.
- ANEP; CEIP (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016 – 2020*. Montevideo, Uruguay: Tradinco S.A.
- ANEP; CEIP (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Montevideo, Uruguay: Mosca.
- ANEP; CODICEN; Políticas Lingüísticas; ProLEE (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo, Uruguay: CM Impresos.
- ANEP; CEIP (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. Canelones, Uruguay: Imprimex S.A.
- Castedo, M. (diciembre, 2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010. *Revista Sobre Lectura y Vida*, apartado Miradas Retrospectivas, 35-68.
- Castedo, M. (comp.); Molinari, M.; Siro, A. (2003) (1° ed.). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Castorina, J.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M.; Lerner, D. (1996). *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós Educador.
- Cuter, M.; Torres, M.; Ulrich, S. Algunas reflexiones provisionarias acerca del libro escolar. *Lectura y vida*.
- Díaz, C. (enero, 2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*. 28 (1), 119-142.
- Ferreiro, E. (1978). *¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva*. Universidad de Ginebra. *Journal of Education*, 1978. Boston University.
- Ferreiro, E.; Goodman, Y. (1991). *Desarrollo de la Alfabetización. Psicogénesis. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- 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)

Goicochea, M. (2010). Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas. *Contextos educativos*. 13 (2010), 99-121.

Hoz, G.; Wallace, Y.; Heredia, E. (diciembre, 2020). Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. 1-12.

Kalman, J. (enero-abril 2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66

Lanz, G. (2018). *La interacción entre pares. Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial*. (Trabajo Final para obtener el título de Especialista en Escritura y Alfabetización). Recuperada de Memoria Académica UNLP-FaHCE.

Lerner, D. (2001). *Aportes para el Desarrollo Curricular. Prácticas del Lenguaje. Leer y Escribir en el Primer Ciclo. La encuesta*. Buenos Aires, Argentina: Dirección de Currícula.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Ministerio de Educación de la Nación (2015) (1a ed.). *Documento Transversal 1: La alfabetización inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. E-Book.

Ministerio de Educación de la Nación (2015) (1a ed.). *Documento Transversal 2: Lecturas y escrituras cotidianas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital PDF.

Nemirovsky, M. (2009). Cap. 1: Experiencias escolares con la lectura y la escritura. En Myriam Nemirovsky (Coord.), *La escuela: espacio alfabetizador*. (11-32). Graó.

OPP; Uruguay Crece Contigo; CCEPI (Reedición 2017). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*. Montevideo, Uruguay: Mosca.