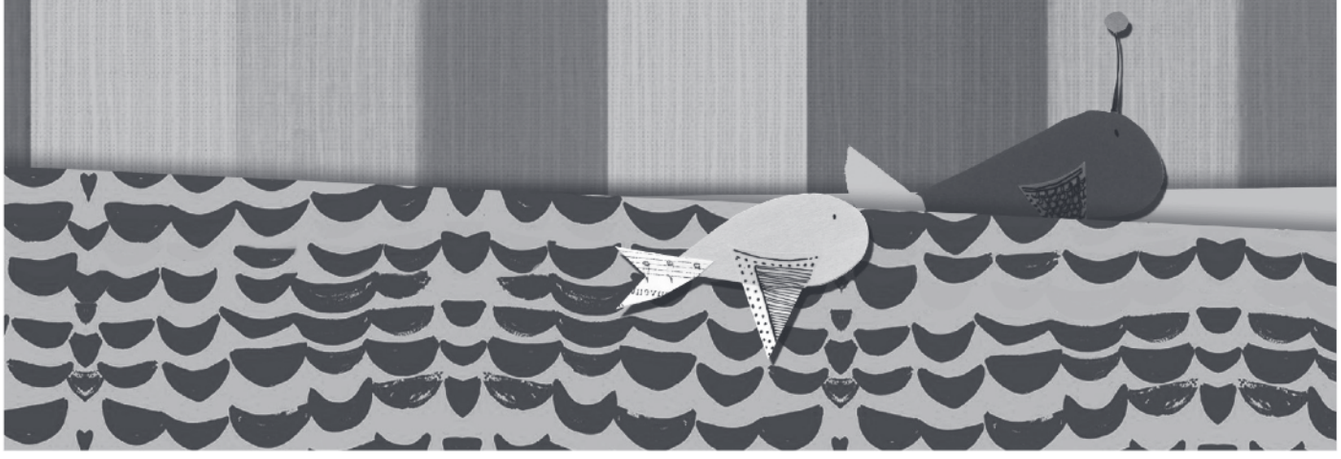
Propuesta Dale!

Derecho a Aprender a Leer y Escribir

Guía para educadores



Diuk, Beatriz
Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir / Beatriz Diuk; Ilustrado por Eugenia Suárez. - 2a ed. - Beccar: Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social; 2013.
40 p.: il. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-24881-7-8

1. Alfabetización. 2. Formación Docente. I. Eugenia Suárez, ilus. II. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 19/12/2013

Editor Responsable:
ETIS Equipo de Trabajo e Investigación Social

Propuesta DALE! Derecho a Aprender a Leer y Escribir:
Diseño y coordinación de contenidos:
Beatriz Diuk - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ilustradora
Eugenia Suárez

Diseño gráfico y armado:
Laura Leibson
www.lauraleibson.com

Producción gráfica:
Daniel Feijoó
dani.feijoo@gmail.com

Impresión:
La Imprenta Ya
Av. Mitre 1761 Florida
Buenos Aires - Argentina
www.laimprentaya.com

Material impreso a cargo del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Dedicamos este libro a los niños y las niñas que nos ayudaron a mostrar que, cuando se les da la oportunidad, todas las mentes brillan.

Indice

La propuesta DALE! 4

¿Cómo surge la propuesta Dale!? 4

¿Qué es la propuesta Dale!? 4

¿Cómo interpretamos las dificultades de los niños a los que está destinada la propuesta? 5

Fundamentos de la propuesta 6

Los niños que crecen en contextos de pobreza y la escuela. 6

Diferencia y desigualdad 7

El proceso de enseñanza y aprendizaje 8

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura 9

Los distintos componentes del proceso de alfabetización 9

Habilidades de nivel inferior y superior 10

Adquisición del sistema de escritura 10

Escribir palabras 12

Deslindar los sonidos 13

Identificar los fonemas 13

Establecer las correspondencias 14

La estructura de la sílaba 14

Fonología y ortografía 14

La lectura 15

La lectura de palabras 15

La lectura de textos 16

La propuesta 18

El diagnóstico 18

Los niveles de conocimiento de los niños 18

El proceso de diagnóstico 19

Las sesiones 19

Primer momento: Conversar y escribir 19

Segundo momento: Jugar y escribir 20

Tercer momento: Lectura 21

La tarea 22

La evaluación: ¿están aprendiendo los niños? 22

Los materiales de la propuesta DALE! 25

Notas 40

Bibliografía 40

La Propuesta DALE!

¿Cómo surge la propuesta DALE!?

Durante muchos años, como maestra de niños en contextos de pobreza, intenté enseñarles a leer y a escribir. Yo me esforzaba mucho, mis niños se esforzaban mucho, pero no aprendían. Ha pasado mucho tiempo, pero sigo sintiéndome en deuda con mis alumnos de aquellos años. Porque no supe enseñarles.

Lo que puedo decir en mi defensa, es que nunca dudé de ellos. Nunca atribuí mi fracaso a las capacidades de los niños ni a las características de sus familias. La Dra. Ana María Borzone, que fue mi maestra y la persona que me mostró el camino, me dijo una vez que ella aceptó trabajar conmigo porque yo me acerqué preguntándole qué estaba haciendo mal yo. En ningún momento pregunté qué estaba mal en mis alumnos.

El proceso que comencé en ese momento, que me llevó a lograr que mis niños aprendieran a leer y a escribir, me convenció aún más de que si los niños no aprenden, es porque no sabemos cómo enseñarles. "El DALE!", como le decimos familiarmente, es producto de esta convicción, y es una invitación a los educadores de todo el país a no rendirse y a seguir confiando en sus capacidades y en las capacidades de sus alumnos.

¿Qué es la propuesta DALE!?

La Propuesta DALE! es un programa que tiene como objetivo enseñar a leer y a escribir a niños en contextos de pobreza que no están avanzando al ritmo de sus pares. Se trata de una propuesta sistemática, que contempla la atención de los niños dos o tres veces por semana, en forma individual o en parejas, durante 25 minutos por sesión. En estas sesiones se conversa, se juega con los sonidos de las palabras, se leen y se escriben textos y palabras.

La propuesta ha sido diseñada en el marco de la perspectiva sociocultural derivada de los trabajos de Vygotski y en base a los resultados de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva de la lectura. Los modelos y teorías predominantes en la psicología cognitiva han sido revisados y adaptados y se han elaborado materiales para el trabajo en 120 sesiones que abarcan el proceso de alfabetización inicial.

Es importante tener en cuenta que esta propuesta no reemplaza la buena enseñanza en el aula. No se pretende con ella revertir la problemática del fracaso escolar. El fracaso escolar masivo no se resuelve retirando a los niños de las aulas sino produciendo modificaciones institucionales y pedagógicas que permitan atender la fractura que en muchos casos existe entre la escuela y las comunidades de los niños.[1]

Ahora bien, aun cuando las prácticas escolares se modifican, un elevado porcentaje de niños que crecen en contextos de pobreza no avanza al ritmo de sus pares. Estos niños suelen presentar trayectorias escolares que incluyen repitencias, derivaciones a los gabinetes escolares y, en muchos casos, al sistema de educación especial, como si se tratara de niños con un déficit para el aprendizaje. Pero ¿puede realmente pensarse que estos niños presentan un déficit de aprendizaje? ¡Son demasiados! Desde la perspectiva del modelo de la "respuesta a la intervención" se considera que no. Dicho modelo plantea que muchos de los niños con diagnóstico de dificultades de aprendizaje no padecen un déficit sino que, por distintas razones, necesitan una intervención pedagógica más intensiva o ajustada.

En consecuencia, se sostiene que, antes de afirmar que un niño padece un déficit de aprendizaje, se le deben garantizar oportunidades educativas adecuadas. De ahí que se diferencien tres niveles de intervención. El primer nivel contempla la enseñanza en el aula; si un niño no cuenta en el aula con una propuesta de enseñanza que atienda a sus características socioculturales y que incorpore situaciones sistemáticas e intensivas para el aprendizaje, es muy probable que sus dificultades deriven de esta carencia pedagógica[2]. El segundo nivel se refiere a los niños que no logran avanzar en su aprendizaje aun con una instrucción escolar apropiada y que deben ser atendidos en forma más personalizada y sistemática. Solamente los niños que luego de este segundo nivel continúan presentando dificultades son derivados a especialistas, por considerarse que pueden presentar un déficit específico.

El presente programa está destinado a proporcionar a los niños una intervención pedagógica correspondiente al segundo nivel.[3]

¿Cómo interpretamos las dificultades de los niños a los que está destinada la propuesta?

Tal como se señaló, la propuesta está destinada a los niños que crecen en contextos de pobreza y que no aprenden a leer y a escribir al ritmo de sus pares. Se considera que la mayor parte de estos niños no presenta un déficit específico que les impida aprender (no son disléxicos), sino que son víctimas de la falta de oportunidades educativas, es decir, son niños que para aprender necesitaban un apoyo que no tuvieron.

Pero ¿en qué se diferencian estos niños de sus compañeros? ¿Por qué, con la misma intervención pedagógica, sus compañeros aprendieron y ellos no?

En todos los grupos sociales hay niños que aprenden a leer y a escribir sin esfuerzo aparente, en tanto para otros representa una tarea ardua. La mayor o menor facilidad con que un niño aprende a leer y a escribir se relaciona con una serie de factores que interactúan: la motivación, las experiencias previas y las condiciones individuales.

Al hablar de experiencias previas nos referimos a la posibilidad de participar, desde pequeños, en situaciones en las que se lea y se escriba con diversos propósitos, de acceder a libros infantiles y a adultos u otros niños con quienes compar-

tirlos o de asistir a instituciones de nivel inicial con propuestas sistemáticas para promover la alfabetización temprana.

Las condiciones individuales, por su parte, hacen alusión al hecho de que existen diferencias entre las personas en el nivel de desarrollo de las habilidades asociadas con la lectura y la escritura. Estas habilidades, relacionadas, entre otras cosas, con la identificación de sonidos o la memoria verbal, varían entre las personas y pueden facilitar en mayor o menor medida la adquisición de la lectura y la escritura.

Las diferencias de habilidades existen en todos los sectores sociales, pero si un niño con menores habilidades asiste a una escuela con abundantes recursos materiales y humanos; si cuenta, de ser necesario, con una maestra particular o un familiar en condiciones de apoyarlo, la vulnerabilidad inicial se supera. En cambio, si los niños con menores habilidades crecen en contextos donde no se les proporciona el apoyo necesario a tiempo, pueden desarrollar dificultades de lectura y escritura. Pero no se trata de niños con un déficit, sino de niños vulnerables que no fueron protegidos. La propuesta DALE! fue diseñada para estos niños, con la intención de darles las oportunidades de aprendizaje a las que tienen derecho.

La propuesta DALE! puede tener una función remedial o preventiva. Se considera que es remedial cuando los niños ya han pasado varios años en la escuela sin aprender a leer y a escribir. En esos casos, se ha configurado una dificultad que requiere de una respuesta inmediata, para que el problema no se perpetúe y el niño no siga sufriendo las consecuencias. En otros casos, la propuesta puede ser preventiva. Cuando a mediados de 1er. grado se identifica a un niño que necesita más ayuda que los demás, su atención personalizada le permitirá realizar avances y evitar el dolor de ver que los demás aprenden y él o ella no.

Fundamentos de la propuesta

Los niños que crecen en contextos de pobreza y la escuela

Hemos sostenido que los niños que crecen en contextos de pobreza y que presentan dificultades no han contado con las oportunidades educativas a las que tienen derecho. Esto es así porque los niños no siempre encuentran en la escuela las condiciones necesarias para el aprendizaje. La problemática es compleja y está relacionada con múltiples factores,[4] pero interesa aquí abordar fundamentalmente uno: la distancia entre el mundo social y cultural del niño y la escuela.

Hace ya algunas décadas, las investigaciones sobre el fracaso escolar pasaron de centrarse en el estudio del niño a enfocar la relación entre el mundo cultural del niño y la escuela. Estas investigaciones mostraron que, en el caso de los niños que crecen en contextos de pobreza, suele existir una fractura entre ambos mundos y que tal fractura representa un obstáculo para el aprendizaje.

En ocasiones son múltiples las diferencias entre el ámbito del que proviene el niño y el de la es-

cuela: los niños poseen costumbres diferentes, hablan un dialecto diferente y tienen conocimientos diferentes de los que los maestros presuponen. **Pero no son estas diferencias en sí las responsables de la fractura sino el modo en que se las procesa desde la escuela. Si los niños son desvalorizados por sus diferencias, aun cuando asistan a la escuela todos los días están siendo excluidos del aprendizaje.**

Para que un maestro pueda acompañar eficazmente a los niños en su aprendizaje es necesario, en primer lugar, que conozca y comprenda las características de sus alumnos y sepa reconocer, pero no juzgar, las diferencias entre los niños de los sectores pobres y los niños de los sectores medios. En la vida de todos los niños hay múltiples riquezas. Pero a veces la sociedad solo parece valorar las de los sectores medios y altos.

Ahora bien, crecer en contextos de pobreza implica diferencias, pero también involucra desigualdad en las oportunidades. En algunos aspectos los niños son sencillamente diferentes y estas diferencias deben ser respetadas. En otros aspectos, los niños más pobres han tenido menos oportunidades, y es la escuela quien debe proporcionárselas.

Diferencia y desigualdad

¿Por qué son diferentes los niños? Los conocimientos que los niños adquieren en sus hogares se relacionan con las prácticas y los valores de su comunidad. En la clase media, donde la lectura y la escritura cumplen un rol central tanto en la organización cotidiana de la vida familiar como, en muchos casos, en la posibilidad de los padres de tener un trabajo, los niños, desde pequeños, experimentan la necesidad, el deseo y la oportunidad de aprender a leer y a escribir. **Y es esta inmersión en la escritura desde el nacimiento la que explica la facilidad aparente con la que aprenden**. No se trata de que estos niños sean más capaces, sino que, al ingresar en primer grado, llevan seis años aprendiendo a escribir.

En otros sectores sociales, las necesidades familiares se satisfacen sin recurso a la escritura, y son otros los conocimientos que adquieren en sus hogares: conocimientos por cierto llenos de riqueza.

Una docente de Buenos Aires conversa con distintos grupos de niños que viven en las afueras de una ciudad pequeña del noroeste argentino.

Andrés y Facundo[5]
Andrés: *En vacaciones voy al puesto.*
Maestra: *¿Qué es el puesto?*
F: *Una casa donde tenemos cabras, caballos, burros… Muchos animales tenemos.*
M: *¿Y qué hacen ahí?*
A: *Ayudamos a cuidar las cabras.*
M: *¿Y cómo las cuidan?*
A: *Les damos de comer. Algarrobilla de la tusca.*
M: *¿Qué es la algarrobilla?*
F: *Una fruta.*
M: *¿Y ustedes las llevan para que la coman o se las tienen que dar?*
F: *Se las garrotio con un palo.*
M: *¿Cómo es eso?*
A: *Vamos con un palo donde están los árboles, les pegamos y caen las algarrobillas.*
Gustavo y Darío
G: *Darío hace carreras de caballos. Muchos caballos tiene él.*

D: *Caballos entreno yo.*

M: *¿Cómo se entrena un caballo?*

D: *Lo tenés que variar tres veces*

M: *¿Y qué es variar?*

D: *Hacerlo galopear.*

Andrés, Facundo, Gustavo y Darío tenían nueve años. Estaban en cuarto grado. Ninguno de ellos podía leer ni escribir. En la escuela sabían de sus dificultades pero no sabían sobre el puesto ni sobre los caballos. La vida de los niños, a pesar de su riqueza, estaba fuera del mundo escolar. Desde ya, no es ésta la única razón por la que los niños no habían aprendido a escribir, pero es parte de la explicación: si sus experiencias no ingresan en la escuela, los niños tampoco. El mundo social y cultural de las comunidades de los niños tiene que ser constitutivo del proceso de enseñanza escolar.

¿En qué son desiguales los niños? Un investigador afirmó hace años que, si queremos que todos los niños aprendan a leer y a escribir, debemos ofrecer a sus padres trabajos que requieran de la lectura y la escritura. En este sentido, la exclusión de algunos grupos sociales del acceso al mundo de la alfabetización es una forma de desigualdad. Esto no implica desconocer la riqueza de las otras prácticas habituales en estas familias, pero negarles la necesidad y la oportunidad de leer y escribir deja a sus niños en desventaja respecto de un conocimiento que es central en las sociedades actuales. No se trata de que las familias subestimen la escritura, sencillamente sus vidas no están atravesadas por la escritura como ocurre con las familias de clase media. Y entonces es la escuela la responsable de generar las condiciones para que los niños cuenten con las oportunidades que no han tenido previamente.

¿Qué consecuencias tienen estas diferencias y desigualdades en el proceso de escolarización? Tal como se dijo, si la escuela trata las diferencias culturales como carencias, si desconoce o desvaloriza las experiencias vitales de los niños, construye una barrera que los excluye y obstaculiza el aprendizaje. Y si la escuela desconoce que los niños han tenido menores oportunidades de aprendizaje de la lectura y la escritura y no asume la responsabilidad de ayudarlos a recorrer el camino no transitado previamente, también contribuye a la exclusión. En ocasiones, los niños más pobres llegan a la escuela sin conocer las letras, sin saber usar un cuaderno, sin experiencia con los lápices; llegan a la escuela sin conocer rimas, sin haber jugado con las palabras, sin reconocer palabras que empiezan igual o sin saber escribir su nombre. Esta realidad no puede ser motivo de queja sino de trabajo: trabajo para que se proporcione a los niños un nivel inicial que les permita avanzar en el proceso de alfabetización temprana y trabajo para enseñar en primer grado lo que no se aprendió antes. Si la propuesta de enseñanza no tiene como punto de partida el nivel de conocimientos en el que los niños se encuentran, no habrá aprendizaje.

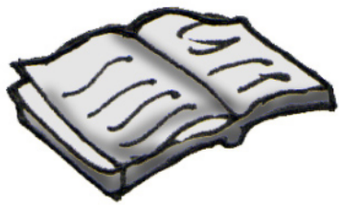
El proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Por qué es tan importante el hecho de que la lectura y la escritura formen o no parte de las prácticas de una comunidad? Porque los niños no adquieren el conocimiento por el mero contacto con las palabras escritas. El niño no aprende a leer porque alguna vez haya llegado un diario a su casa o porque haya palabras escritas en los envases de los productos que se compran.

No se aprende a leer por mera exposición a la escritura; se aprende participando de situaciones en las que la lectura y la escritura tengan una función y en las que un adulto o un niño mayor puedan mediar. Se aprende con otros.

El niño aprende en la medida en que un adulto organiza una situación de modo tal que el niño tenga la oportunidad de participar según sus posibilidades, pero sintiéndose parte de un proceso de escritura o de lectura genuino. Cuando una madre y su hijo escriben un texto y el niño lo firma, cuando la hermanita escribe el nombre para que el más pequeño lo copie debajo de su dibujo, cuando un niño escribe su nombre en las invitaciones a su cumpleaños, está experimentando el modo en que la escritura modifica su vida, y participa en esos eventos según sus posibilidades. En esta participación se produce el aprendizaje. Y el aprendizaje se produce porque el niño podrá eventualmente hacer, solo, aquello que hoy hace con otro.

DALE! es una propuesta diseñada en torno a situaciones que un adulto comparte con uno o dos niños. Inicialmente, es el adulto quien hace la mayor parte del trabajo. Pero, con el tiempo, es cada vez más lo que el niño hace y cada vez menos lo que realiza el maestro. A lo largo de este cuadernillo retomaremos esta concepción en distintas oportunidades.



El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura

Los distintos componentes del proceso de alfabetización

Uno de los primeros aspectos vinculados con el acceso a la alfabetización se relaciona con el ingreso al mundo de la escritura. Muchos niños crecen en hogares llenos de libros y palabras escritas, y desde muy temprano sienten que la escritura puede ser interesante y placentera y que vale la pena hacer el esfuerzo de aprender a leer y a escribir.

Para otros niños, en cambio, la escritura es parte de un mundo que conocen poco. La primera tarea de todo docente, independientemente de la edad que tengan sus alumnos, es convencerlos de que vale la pena ingresar al mundo de la escritura, ese mundo donde viven las princesas y los caballeros, los piratas y los dragones, pero también los dinosaurios y los planetas. La frecuentación de libros en general y la lectura de cuentos en particular suelen ser la mejor puerta de entrada al mundo de las palabras escritas.

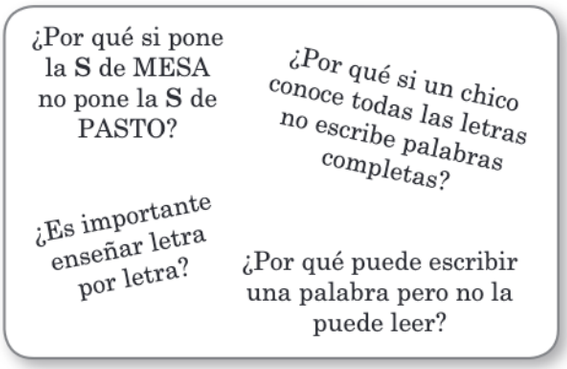
Habilidades de nivel inferior y superior

Todos los docentes que hayan transitado el sistema educativo en los últimos años se habrán enfrentado a los debates en torno a si enseñar o no las letras, si trabajar o no con palabras aisladas, si empezar por palabras o por textos. En el marco de la psicología cognitiva se considera que es un debate mal planteado. No se trata de decidir si trabajar con textos, con palabras o con letras sino de entender cuándo trabajar con cada una de esas unidades y para qué.

La distinción fundamental se produce entre habilidades de nivel superior, es decir, relacionadas con el desarrollo discursivo, con la comprensión y la producción de textos, y las habilidades de nivel inferior, relacionadas con la adquisición del sistema de escritura, es decir, con la lectura y la escritura de palabras. Cada uno de esos aprendizajes tiene una lógica propia. Usar los textos para aprender a leer y a escribir palabras suele tener como consecuencia que los textos no son abordados en su especificidad, no son tratados como lenguaje para comprender sino como excusas para sacar palabras. O, si se eligen buenos textos, con historias interesantes, muchas veces contienen palabras demasiado difíciles, que los lectores y escritores principiantes no pueden abordar.

Para que el proceso de aprendizaje se desarrolle adecuadamente, es necesario que incluya trabajo con textos, con palabras y con letras, pero cada uno en función de su especificidad. En la propuesta DALE! se escriben textos en base a los relatos de los niños, se leen cuentos, pero también se trabaja con palabras y se aprende a reconocer y a trazar las letras.

Adquisición del sistema de escritura



Tradicionalmente, los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura ponían gran énfasis en la enseñanza de las letras. La lógica era sencilla: escribir es ponerles letras a las palabras orales. Los chicos ya saben hablar, es decir, dominan los sonidos de la lengua, por lo que si les enseñamos las letras, ya sabrán escribir. Pero la realidad indicaba que no era tan fácil, especialmente entre los niños que llegaban a la escuela con menores experiencias previas de lectura y escritura. En ocasiones, se buscaba la solución haciéndoles copiar renglones y renglones de letras, con la esperanza de que finalmente aprendieran al menos a reconocer y trazar algunas grafías. Pero tampoco resultaba. ¿Por qué?

Para aprender a leer y a escribir, los niños deben comprender que nuestro sistema de escritura está regido por el principio alfabético, el cual establece que –con muy escasas excepciones– a cada sonido de la lengua (fonema) le corresponde una letra (grafema). Parece, entonces, que los métodos tradicionales se olvidaban de una parte de este principio: se dedicaban a enseñar las letras pero ¿qué pasaba con los sonidos? Algunas variantes de estos métodos incluían la enseñanza de los sonidos de las letras. Pero hoy sabemos que lo que importa no son solamente

los sonidos de las letras sino los sonidos… de las palabras. ¿Qué quiere decir esto?

El mayor desafío del aprendizaje de la escritura de palabras no reside en conocer las letras y sus sonidos; por supuesto que se trata de un conocimiento fundamental –al que nos referiremos más adelante–, pero no es el más difícil de adquirir. La habilidad más compleja, la que hace que muchos niños tengan dificultades para aprender a leer y a escribir es la habilidad de analizar, de **descomponer en sonidos la palabra oral**. Los niños pueden saber pronunciar una palabra, pero eso no significa que tengan la capacidad para analizarla y reconocer los sonidos que la forman. Veamos un ejemplo:

Carlos quiere escribir: CABALLOS
Carlos dice: ca ba llo. Caaa. La A

Es difícil pensar que Carlos no conoce la letra C o su sonido. Pero cuando dice "caaa" sólo reconoce el sonido de la A. No es consciente de que esa sílaba está formada por otro sonido además de la vocal; por eso no lo escribe. Si no reconoce que "ca" tiene dos sonidos, no podrá entender por qué lleva dos letras; si no asocia que hay dos letras porque hay dos sonidos, no logrará comprender el principio alfabético, el principio que pone todo el sistema en funcionamiento. Por eso resulta tan importante que mejore su habilidad para **analizar los sonidos de las PALABRAS**.

La habilidad para reconocer y operar con los sonidos de las palabras se denomina conciencia fonológica y desde hace unos treinta años es reconocida por los investigadores del área como uno de los factores centrales en el aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto en los niños que aprenden aparentemente sin esfuerzo como, en especial, en los niños que presentan dificultades[6].

Cuando los niños interactúan con adultos alfabetizados y disfrutan de canciones y juegos con las palabras desde pequeños, la conciencia fonológica comienza a desarrollarse tempranamente y sin esfuerzo: los niños reconocen palabras que riman, palabras que comienzan con la misma sílaba o con el mismo sonido. Pero quienes no han tenido estas oportunidades en sus hogares deben encontrarlas en la escuela.

Gradualmente, los niños acceden a reconocer la unidad más difícil de deslindar, el fonema, es decir, el sonido aislado. Con excepción de las vocales, los fonemas siempre se pronuncian "pegados" unos a otros, en una sílaba. Así, las sílabas SA, CHE, cuentan con dos fonemas (pensar en los sonidos, no en las letras) y las sílabas MAN o TEL tienen tres fonemas cada una.

El fonema no sólo es la unidad más difícil de reconocer, también es la unidad fundamental para la escritura, porque en un sistema alfabético las letras representan fonemas. Si un niño, como Carlos en el ejemplo, no reconoce el fonema /c/, ciertamente no va a escribir la letra C en la palabra CABALLO. Por eso el reconocimiento de los fonemas es el aspecto más importante –y el más complejo– del aprendizaje de la escritura y por eso tendrá un lugar central en esta propuesta.

¿Y las letras? El énfasis en los sonidos de las palabras no debe hacer olvidar la enseñanza de las letras. Los niños con muchas oportunidades educativas en sus hogares y jardines de infantes aprenden a reconocer y trazar las letras desde pequeños, durante sus juegos. No es el caso de los niños que crecen en contextos de pobreza, para

quienes la **enseñanza sistemática de las correspondencias fonema-grafema** en la escuela es fundamental. Como se notará, no nos referimos a enseñar las letras sino las correspondencias. ¿Cuál es la diferencia?

La diferencia no está en qué enseñamos, sino en cómo. La enseñanza de las letras aisladas les quita la funcionalidad. Las convierte en formas gráficas sin sentido y obliga a los niños a aprender una serie de nombres cuya utilidad se desconoce. Los niños pueden saber que "ésta es la EME, ésta es la PE", aunque eso no implica saber que esa EME se corresponde con el primer sonido de la palabra MANO. Es la correspondencia entre la grafía M y el sonido "m" lo fundamental para la adquisición de la escritura. Las letras deben enseñarse en el marco de las palabras que las incluyen, y deben presentarse a partir del análisis oral de esas palabras. De allí debe desprenderse su sonido y su grafía.

La presentación de las correspondencias

Luego de un juego en el que los niños pensaron palabras que empezaran con "mmm", la maestra señaló:

Maestra: Entonces "mesa", "Marina", "Milagros" y "mano" empiezan igual. Empiezan con "mmmm". Y ese sonido se escribe así: M.

En un estudio realizado con niños de ocho a doce años con dificultades de aprendizaje de la escritura encontramos que éstos leían y escribían al nivel de niños de primer año, pero su conocimiento de las correspondencias era aún inferior al de niños de primero. ¿Por qué? En algunos casos, no conocían el nombre ni el sonido de las letras presentadas. Pero en otros casos habían establecido correspondencias erróneas. Así, por ejemplo, la P era "la pa", la L, "la le". Esta conducta, que puede resultar esperable en un niño pequeño, no lo es, por ejemplo, en uno de once años, especialmente porque tales correspondencias erróneas determinaban que el niño no pudiera leer. Cuando se le presentaba la palabra PELO, decía: "pa e le o". Muchas veces, cuando un niño pequeño señala la letra P y dice "ésta es la pa", algún adulto u otro niño le indica el sonido correcto. Los niños de este estudio no habían contado con una persona que les proporcionara esa ayuda.

A los niños con dificultades suele costarles retener las correspondencias que se les enseñan. Es fundamental tener en cuenta que las correspondencias se aprenden cuando son efectivamente utilizadas para escribir palabras. Si en lugar de incrementar la cantidad de palabras que escribimos con un niño con dificultades, lo mantenemos repitiendo el trazado de letras, reducimos, en lugar de aumentar, las posibilidades de que aprenda.

Escribir palabras

Leila está escribiendo, junto con su maestra, la oración: **LEILA CUIDA A SU HERMANA.**

Maestra: *Cuida.*
Leila: *Cu, cu, la U.*
Maestra: *Escuchá. Antes de la U hay otra: "ccc".*
Leila: *C, c. La de GATO.*
Maestra: *Es parecida a la de GATO pero no es. La de GATO suena "ggg". En CUIDA suena "ccc".*
Leila:*No sé.*
Maestra: *La C, la de CASA.*

Leila: *¡Ah!, la de CAMILA.*
Maestra: *¡Claro! Escribila.*
Leila: *¿Y cuál es la de CAMILA?*

El ejemplo de Leila sintetiza la mayor parte de las dificultades que suelen encontrar los niños al escribir palabras y pone en evidencia los diversos subprocesos (deslindar los sonidos, identificar los fonemas, establecer las correspondencias) que todos hacemos al escribir pero que, cuando el aprendizaje se produce sin dificultades, no resultan evidentes. Sin embargo, estos subprocesos tienen lugar y es fundamental reconocerlos porque, en los niños con dificultades, cada uno de estos subprocesos puede presentar problemas.

Deslindar los sonidos

Maestra: *Cuida.*
Leila: *Cu, cu, la U.*
Maestra: *Escuchá. Antes de la U hay otra: "ccc".*

La primera dificultad que enfrenta Leila es la de **deslindar** el sonido "c" de la sílaba CU. Para Leila, la sílaba es una unidad indivisible, no diferencia en ella los dos elementos que la forman (fonema c y fonema u), solo reconoce el sonido que resulta más saliente, más claro: la vocal. La ayuda que le da la maestra está destinada a que, en primer lugar, pueda deslindar los dos sonidos. Para ayudar a los niños en este aspecto **la maestra recurre a la prolongación de los sonidos**, esto es, a una forma de pronunciación que consiste en sostener (mmmmmeeeeeeessssssaaaaa) o repetir el sonido (cuando el sonido no es prolongable, se lo repite: "c, c, c" o "p, p, p") hasta que el niño pueda separarlo.

Identificar los fonemas

Leila: *C, c. la de GATO.*
Maestra: *Es parecida a la de GATO pero no es. La de GATO suena "g g g", en CUIDA suena "c c c".*
Leila: *No sé.*
Maestra: *La C, la de CASA.*
Leila: *¡Ah!, la de CAMILA.*

Aunque Leila logre deslindar el sonido y pronunciarlo en forma aislada, no lo **identifica** (confundo "c" con "g") . Este aspecto del proceso es muy difícil de comprender para un adulto alfabetizado, que reconoce un sonido cuando lo pronuncia, pero no siempre es así con los niños. Para aproximarnos a las dificultades de estos niños, debemos pensar en situaciones en las cuales oímos un sonido que no logramos identificar (*véase recuadro*). Algunos niños enfrentan esta dificultad aun cuando ellos mismos pronuncien el sonido.

Un ejemplo para acercanos a la dificultad de identificar los fonemas.

Una psicóloga asistía a su primera clase de un seminario de neuropsicología, a cargo de un médico que abordaba la importancia de las proteínas en el desarrollo del cerebro. La alumna intentaba tomar nota pero… ¿dijo "metiltransferasa" o "metintransferasa"? ¿Dijo "catejolaminas" o "catecolaminas"?

Es importante señalar que la confusión entre sonidos no se produce al azar. Los niños confunden fonemas que resultan similares. Los sonidos no son unidades indivisibles. Cada sonido está formado por rasgos, y estos rasgos son compartidos por más de un fonema. Los fonemas que los niños tienden a confundir son fonemas que comparten rasgos (*p- t*, *g- c*, *c- j*, etc.).

Para ayudar a los niños a identificar el sonido suele insistirse en que el propio niño lo **pronuncie**. Así, haciendo consciente **su propia articulación**, se ayuda a que pueda identificarlos mejor.

Establecer las correspondencias

Leila: *¡Ah!, la de CAMILA.*
Maestra: *¡Claro! Escribila*
Leila: *¿Y cuál es la de CAMILA?*

Finalmente, una vez que el sonido fue deslindado y se identificó el fonema, se debe establecer la correspondencia entre ese fonema y la grafía que lo representa en la escritura. Reiteradamente hemos visto a niños que, luego de identificar el fonema, no saben qué letra le corresponde.

La estructura de la sílaba

Cuando los niños avanzan en los subprocesos mencionados, logran escribir en forma completa palabras sencillas, es decir, palabras cortas que incluyen sílabas con una estructura fonológica simple (sílabas formadas por una consonante y una vocal).

Si las palabras incluyen sílabas más complejas, los niños tienden a disminuir su desempeño. Para los niños con dificultades, la presencia de sílabas con estructura consonante + vocal + consonante (CAS, MUR, TON) o que presentan grupos de consonantes (PRE, FRA, GRI) constituye un obstáculo tan significativo que, de hecho, utilizaremos la escritura de este tipo de palabra como criterio diagnóstico.

Fonología y ortografía

Juan escribe con su maestra:
Maestra: *BOTELLA.*
Juan: *Bo, bo.*
Maestra: *A ver, ¿qué sonidos escuchás? Bo, b, b.*
Juan: *¿Cuál es la "b"?*
Maestra: *La de BEBÉ.*
Juan:*¿Esa del cartel?*

Rubén escribe con su maestra:
Maestra: *BOTELLA.*
Rubén: *¿Con B larga o con V corta?*
Maestra: *Con B larga.*

Juan y Rubén tienen la misma duda: con qué letra empieza la palabra BOTELLA. Sin embargo, la naturaleza de su duda es totalmente diferente: Juan todavía está intentando analizar las palabras, identificar los fonemas y establecer las correspondencias. En cambio, Rubén ya no tiene ese problema; su dificultad es ortográfica. Él ya identifica los fonemas y conoce las correspondencias pero, además, sabe que la relación entre fonemas y grafemas no siempre es tan directa: en ocasiones más de un grafema puede representar al fonema y es necesario saber cuál. Con el objeto de diferenciar la problemática central para cada uno de estos niños, decimos que en Juan el aspecto crítico es el análisis fonológico (los sonidos de las palabras); en cambio, para Rubén la dificultad pasa por la ortografía.

Aunque los niños presenten dudas ortográficas desde temprano, generalmente la verdadera preocupación por la ortografía comienza cuando se ha avanzado en el dominio del mecanismo fonológico de análisis de las palabras.

La lectura

En medios académicos y educativos circulan muchas concepciones sobre la lectura que hoy sabemos son erróneas y que es necesario aclarar para poder ayudar a los niños con dificultades.

Así por ejemplo, se ha sostenido que los adultos no necesitamos reconocer todas las letras para leer. Basándose en el hecho de que los adultos alfabetizados reconocemos palabras a golpe de vista, hay quienes deducen que hacer pasar a los niños por el arduo trabajo de la lectura letra por letra y por el proceso de silabeo, carece de sentido.

Esta concepción presenta varios errores. El primero concierne a cómo leemos los adultos: aunque parezca que no procesamos letra por letra, está demostrado que sí lo hacemos, pero se hace a tal velocidad y con tal automaticidad, que no somos conscientes de ello.[7]

Pero el error más grave consiste en confundir al experto con el aprendiz. Veamos una analogía. Si un profesor de computación observa a un adolescente usar una computadora comunicándose con cuatro amigos a la vez en distintas pantallas, le parecerá ciertamente absurdo incluir el manejo del mouse en un curso de computación; pensará que resulta tan sencillo que no se justifica diseñar ejercicios para que los alumnos lo dominen. Pero si el curso está destinado a adultos sin experiencia en computadoras, el manejo del mouse puede demandar más de una clase. Que alguien domine y automatice una habilidad no debe hacer creer que todos los principiantes la aprenderán sin esfuerzo.

En el caso de la lectura, los adultos alfabetizados hemos automatizado el proceso lector a tal punto que apenas posamos nuestros ojos sobre una palabra la reconocemos, pero eso no significa que siempre haya sido así. Nuestro desempeño actual es producto de muchísimas horas de lectura que en su inicio fue letra por letra y luego sílaba por sílaba. Es hoy un hecho reconocido entre los investigadores que para aprender a leer primero hay que aprender a recodificar (es decir, a convertir a cada letra en el fonema que le corresponde). Por supuesto que el objetivo del aprendizaje de la lectura es alcanzar la lectura veloz y fluida, dado que solamente resulta posible comprender un texto si lo leemos lo suficientemente rápido; pero este tipo de lectura es un punto de llegada, no de partida.

En los siguientes apartados analizaremos en detalle cómo se adquiere la lectura de palabras y cómo se articula este proceso con la comprensión de textos.

La lectura de palabras

Aprender a leer palabras es un proceso similar y en parte simultáneo al de escribir, pero leer y escribir no son lo mismo. Generalmente, los niños logran escribir palabras en forma completa antes de poder leerlas.

Leer palabras implica varios subprocesos: identificar la letra, establecer la correspondencia y sintetizar los sonidos, esto es, formar la sílaba a partir de los fonemas individuales. Cada uno de estos pasos puede ser fuente de dificultad.

Al principio del aprendizaje, aun cuando hayan avanzado un poco en la escritura de palabras, los niños no pueden leer y tienden a "adivinar" las palabras en base a una letra inicial. Cuando ven MESA dicen "mano" o cuando se les presenta PELOTA dicen "papá" o "pato".

A medida que avanzan en el proceso, comienzan a leer lentamente y con esfuerzo. De manera gradual logran leer palabras cortas y con letras que conozcan bien. Las palabras largas y las palabras con sílabas complejas resultan un obstáculo.

Un niño lee una serie de palabras:

MESA: *me sa, mesa.*
CAMISA: *ca mi sa, camisa.*
BALSA: *ba, ba le sa, ¿lesa?*

Aun cuando reconozcan adecuadamente las letras, sintetizar (formar, unir) la sílaba no resulta sencillo para los niños. La sílaba simple (consonante + vocal) no presenta mayores dificultades, pero las que tienen una estructura más compleja (consonante + vocal + consonante: MAN, PER, TON, o consonante + consonante + vocal: BRA, GRE, TRI) constituyen –también en la lectura– un desafío. Es muy importante controlar y graduar la dificultad que plantean las sílabas de las palabras que se presentan a los niños.

Tal como se señaló, aprender a leer es más complejo que aprender a escribir. Esto se debe, fundamentalmente, a que el resultado del análisis de una palabra, al escribir, se va registrando en el papel; en cambio, el resultado de la síntesis de las sílabas durante la lectura debe retenerse en la memoria. En efecto, un niño que quiere escribir la palabra ROSA puede ir identificando cada sonido y escribiendo cada letra. Una vez que escribe una letra (R, por ejemplo), su atención se destina a las letras que siguen; en cambio, al leer, el niño que identifica el sonido de una letra y que la une a la siguiente (RO) debe retener esa sílaba en su memoria mientras analiza la sílaba siguiente y luego debe recordar ambas sílabas para sintetizar la palabra.

Al ser el esfuerzo de memoria tanto mayor al leer que al escribir, el niño solamente logra empezar a leer cuando ya ciertas partes del proceso (como reconocer las letras y establecer las correspondencias) se han vuelto más veloces, gracias a la experiencia que adquirió al escribir. Y es la práctica reiterada de la lectura la que hace que el proceso se vuelva más veloz y fluido.

La lectura de textos

Aunque la lectura de las palabras sea veloz y fluida, es posible que el niño no comprenda lo que lee, porque comprender un texto implica mucho más que reconocer las palabras que lo forman: es formar una representación mental del contenido de ese texto. Para ello es necesario comprender las ideas que el autor buscar transmitir. Veamos un ejemplo en base a un texto muy sencillo:

Para comprender este texto es necesario tener información previa sobre los piratas; por ejemplo, saber por qué la situación transcurre en un barco y, para ello, se debe conocer cuál era la ocupación de los piratas. También puede resultar útil la noción de que (diga lo que diga Serrat), los piratas no solían ser las personas más delicadas y afectuosas del mundo. Todo ello creará el contexto en el cual comprender la historieta. Esta información es la que denominamos conocimiento previo, es decir, el conocimiento con que el lector se acerca al texto. Antes de leer el texto, es importante, en el marco de una conversación, asegurarse de que el niño tenga presente este conocimiento.

Pero aun cuando el niño tenga el conocimiento previo necesario, puede no entender lo que sucede. Ello se debe a que todos los textos, además de la información explícita, suelen contener información implícita, que no está escrita pero que es necesaria para comprender el texto. Esa información la completa el lector mediante una inferencia.

En el caso de las historietas, parte de la información puede estar presentada en las ilustraciones. En el texto del ejemplo, cuando se dice “Pirata camina rápido”, el lector debe inferir que el pirata camina rápido porque está trastabillando debido a que se resbaló con el agua. Los niños no siempre realizan estas inferencias espontáneamente, por lo que es necesario que el maestro los ayude a hacerlas.

En síntesis, cuando hablamos de aprender a leer estamos hablando de dos procesos que se desarrollan en paralelo: aprender a leer palabras y desarrollar la comprensión lectora. Para trabajar sobre ambos procesos, en la propuesta DALE! se proponen dos secuencias de desarrollo simultáneo:

1) Actividades para aprender a leer palabras y para leer palabras cada vez con mayor precisión y velocidad
2) Desarrollar la comprensión lectora: Escuchar cuentos leídos por otros → Leer textos breves → Leer textos más extensos

La propuesta

Esta propuesta pretende contribuir a crear las condiciones adecuadas para la atención de los niños que no han avanzado en su aprendizaje al ritmo de sus pares.

- Contempla la atención de los niños en forma individual o en pequeños grupos (no más de tres niños del mismo nivel de conocimientos).
- Las sesiones deben tener una frecuencia de dos o tres veces por semana y no deben durar más de veinte o veinticinco minutos. Si las sesiones se extienden, los niños se fatigan y no se aprovecha el tiempo.
- La atención personalizada tiene por objeto ajustar muy estrechamente el tipo de trabajo que se propone a lo que el niño necesita.
- El primer objetivo de las educadoras debe ser crear un ambiente en el que el niño se sienta cómodo y confiado. En ningún momento debe el niño sentirse evaluado sino acompañado.
- En el espacio de esta propuesta, el aprendizaje es un desafío que la educadora y el niño o la niña asumen conjuntamente.

El diagnóstico

Los niveles de conocimiento de los niños

En la propuesta DALE! las actividades se organizan en tres niveles en función de los conocimientos de los niños. El proceso de diagnóstico tiene por objeto identificar en qué nivel se encuentra cada niño.

Luego de evaluar a una cantidad considerable de niños, observamos que, al analizar su escritura, los niños con distinto nivel de dificultad se diferenciaban en su posibilidad de escribir palabras que incluyen sílabas con diferente grado de complejidad. Por ello utilizamos la escritura de palabras como indicador para asignar los niveles.

Nivel 1: niños que no pueden escribir palabras sencillas (no más de dos sílabas de estructura consonante + vocal) en forma completa.

Nivel 2: niños que pueden escribir en forma independiente y completa palabras cortas (dos sílabas) con estructura silábica simple (consonante + vocal) pero que presentan dificultades al escribir palabras con sílabas con estructura consonante + vocal + consonante.

Nivel 3: niños que pueden escribir en forma completa las palabras con sílabas de estructura con estructura consonante + vocal + consonante pero que encuentran dificultades en las palabras con grupos consonánticos (consonante + consonante), tales como TIGRE, BRISA o TREN.

La escritura de palabras de distinto nivel de complejidad es un indicador, una conducta visible que no agota la problemática de los niños de cada nivel, pero que nos sirve para clasificarlos.

El proceso de diagnóstico

La sesión de diagnóstico, como primera sesión de trabajo con el niño o la niña, tiene que ser una sesión para conocerse, para que la niña comience a contar quién es, qué le interesa, qué le gusta. Es el principio de un diálogo, el inicio de la construcción de un espacio compartido. Es por ello que no puede ser un momento de evaluación sino de trabajo conjunto.

Al comenzar la sesión se le explica al niño que se trata del primer encuentro de un proceso en el que se apoyará su aprendizaje y se le pide que relate algún hecho que le haya sucedido o se le pregunta sobre sus hábitos y gustos. Tal como se hará en sesiones posteriores, en base al relato del niño la maestra elaborará una frase, que se escribirá en forma compartida.

Durante este trabajo, la educadora obtendrá la información sobre el nivel de conocimientos del niño en base a la observación de su desempeño, no en base a una prueba a administrar. En el caso de que después de escribir la oración la educadora aún tenga dudas respecto del nivel del niño, puede pedirle que escriba unas pocas palabras al dictado.

Dictado sugerido

Se comienzan dictando las siguientes palabras:

MAMÁ - SAPO – LUNA – PALOMA – CAMISA

Si el niño omite letras en estas palabras, se lo asigna al nivel 1. si las escribe correctamente, se le dictan palabras más complejas:

TINTA – CARTA – TORTUGA – DEFENSA

Si produce errores al intentar escribir estas palabras, el nivel del niño corresponde al nivel 2. Si las escribe correctamente, se continúa el dictado:

PLUMA – TIGRE – SOBRINO - NEBLINA

Nuevamente, si comete errores, el niño es asignado al nivel 3. Si escribe correctamente estas palabras, hay que pensar que el niño no necesita el programa DALE! Podría suceder, sin embargo, que necesitara algún componente de la propuesta, por ejemplo, la ejercitación para el desarrollo de la fluidez lectora. En ese caso, con ese niño se trabaja específicamente el aspecto necesario.

Las sesiones

Las sesiones están organizadas en tres momentos, que presentamos a continuación.

- **Conversar y escribir**
- **Jugar y escribir**
- **Lectura**

Primer momento: Conversar y escribir

La conversación

En el primer momento tiene lugar una conversación con el o los niños sobre situaciones o aspectos de su vida cotidiana. El objetivo de esta conversación es múltiple:

- profundizar el conocimiento que la educadora tiene del niño.
- estrechar el vínculo entre el niño y la educadora.
- hacer de la vida y las experiencias del niño el tema de escritura.

La escritura de una oración o un texto breve

Los eventos relatados por el niño se sintetizan en una oración (o en un texto breve, en el caso de los niños más avanzados). Esta oración es escrita en forma compartida por el niño y la educadora. Para escribir esta oración, en el **Cuadernillo del Alumno**, al comenzar cada sesión hay un espacio titulado **MIS HISTORIAS**.

Inicialmente, es la educadora quien formula la oración, asegurándose de que se trate de una frase breve, que el niño pueda escribir con ayuda. Con el tiempo, los niños van colaborando en la formulación de la oración o el texto a escribir.

La escritura compartida[8] o "compartir el lápiz" es una estrategia que consiste en que maestro y niño escriban en forma colaborativa. En principio, es el educador quien va recordando la oración que están escribiendo, de ser necesario prolonga los sonidos, ayuda al niño a identificarlos y a establecer las correspondencias. El educador puede incluso ofrecerse a ser él quien escriba y, gradualmente, va invitando al niño a que escriba más y más letras.

Es importante recordar que el aprendizaje se produce en el marco de la transferencia de la responsabilidad. Al principio es el educador quien realiza la mayor parte del trabajo y, con el tiempo, el niño asume más y más tareas.

Por supuesto, hay que enfrentar el desafío de contener la ansiedad y confiar en que la transferencia ¡se va a producir!

Segundo momento: Jugar y escribir

El objetivo del segundo momento es abordar específicamente los aspectos de la escritura de palabras en los que el niño presenta más dificultades. Tanto en el Nivel 1 como en el Nivel 2 este segundo momento comienza con un juego, en el cual los niños deben identificar palabras en base a su sonido inicial. Estos juegos tienen por objeto facilitar el desarrollo del análisis de palabras y, además, proporcionar un contexto para las palabras, que luego se escriben en el cuadernillo. Los juegos para cada sesión se presentan en el **CUADERNILLO DE JUEGOS.**

Luego del juego, se escriben algunas de las palabras en el **CUADERNILLO DEL ALUMNO.** Las palabras incluidas en el cuadernillo han sido muy cuidadosamente seleccionadas de modo tal de incrementar la dificultad gradualmente. Se sugiere, en consecuencia, respetarlas.

En el nivel 1 y el nivel 2, así como en algunas actividades del nivel 3, es fundamental que en el momento de escribir las palabras en el cuadernillo se promueva un análisis muy sistemático de los sonidos de las palabras. Para ello, se utiliza la siguiente dinámica:

- el educador DALE! va pronunciando la palabra, prolongando los sonidos. Simultáneamente, va trazando una rayita por cada sonido.
- el educador y el niño prolongan conjuntamente los sonidos, señalando las rayitas correspondientes al sonido que van diciendo.
- el niño escribe la palabra trazando una letra sobre cada rayita.

A medida que se avanza en el proceso de aprendizaje se incluyen situaciones de escritura de oraciones y textos.

Tercer momento: Lectura

El tercer momento es el momento de la lectura. Las situaciones que se proponen para este momento también varían en función del nivel de los niños.

En los primeros encuentros del Nivel 1, el educador lee un cuento a los niños. El objetivo de estos cuentos es promover el ingreso de los niños al mundo de la escritura. Los cuentos se incluyen en un material específico para el Nivel 1.

A partir de la sesión 15 se incluyen en el **CUADERNILLO DEL ALUMNO** una serie de ejercicios en los cuales se presenta un dibujo y tres palabras muy similares (por ejemplo, el dibujo de un ovillo de lana y las palabras LATA, LAJA, LANA). Los niños deben seleccionar la palabra que corresponde al dibujo. El objetivo de esta actividad es ayudar a los niños a comenzar a hacer corresponder la oralidad con la escritura (lo que se dice con lo que está escrito). Así, en base al dibujo el niño sabe que debe buscar la palabra LANA, la va pronunciando y siguiendo la palabra escrita. Pero al llegar a la tercera letra (por ejemplo, la T en *lata*) se da cuenta de que no coincide con la palabra que busca (*lana*) e intenta con la palabra siguiente.

En los últimos encuentros del nivel 1 se introduce el juego de la ventanita. En este juego el educador escribe una palabra en una hoja y la cubre. Destapa la primera letra y junto con el niño pronuncian el sonido. Luego destapa la letra siguiente, pronuncian el sonido y sintentizan la sílaba. Se realiza el mismo proceso con la segunda sílaba, y finalmente se pronuncia la palabra completa.

En el Nivel 2 se abordan en paralelo dos aspectos del proceso lector. Por un lado se leen listas de palabras. La propuesta es invitar al niño a leer estas palabras lo más rápidamente posible. Se puede registrar el tiempo, invitar al niño a practicar las palabras y leerlas nuevamente, buscando reducir el tiempo que se tarda en leer. El objetivo de este trabajo es que los niños incrementen la precisión y la velocidad en la lectura. Precisión y velocidad son dos componentes fundamentales (junto con la entonación) de la fluidez lectora.

Pero además, la propuesta DALE! busca proporcionar a los niños la oportunidad de ser lectores genuinos de textos. Ahora bien, no es sencillo que un niño con habilidades lectoras muy limitadas pueda leer textos. Es por ello que se elaboró el libro **Historias y Juegos**. En este libro, se cuentan historias breves con apoyo de las ilustraciones y recurriendo a oraciones cortas (y con palabras seleccionadas por tener un nivel de dificultad creciente). Si bien en el mercado existen libros de este tipo, suelen estar destinados a niños pequeños, por lo que los temas que abordan y sus ilustraciones no se adaptan a los niños del DALE! que suelen tener más de 8 años.

Antes de leer los textos del libro **Historias y Juegos** los docentes deben activar el conocimiento previo apropiado. La primera lectura estará a cargo del educador y el foco estará puesto en promover la comprensión de la historia por parte

del niño. A continuación, si el nivel lector del niño es muy bajo, se hace una lectura a coro. Si no, se pasa directamente a la lectura independiente por parte del niño como parte del proceso de lecturas repetidas destinado a mejorar la fluidez lectora.

En el nivel 3 se continúa trabajando con listas de palabras cada vez más complejas, que los niños deben leer y releer para reducir su tiempo lector. Asimismo, se trabaja con textos breves, de muy fácil comprensión, con el objeto de promover la fluidez lectora. La educadora realiza la primera lectura para garantizar la comprensión y luego lee el niño.

La tarea

Una de las primeras implementaciones piloto del programa se realizó en una escuela rural del noroeste argentino. Allí nos encontramos con una dificultad: retirábamos a los niños durante 20 minutos por lo que, cuando volvían al aula, el grupo se encontraba en la mitad de una actividad. La tarea de las docentes de aula era suficientemente compleja sin que, además, tuvieran que interrumpir su trabajo para poner en tema al niño recién reintegrado al aula. Fue por ello que decidimos elaborar una serie de actividades que retomaran lo que el niño había hecho en la sesión, para que pudiera trabajar en forma independiente dentro del aula. Estas actividades se convirtieron en "la tarea del DALE!". Algunas maestras de grado promovieron que los niños realizaran la tarea y otras no. Pero pronto descubrimos que los niños del programa amaban la tarea, probablemente porque era la primera en mucho tiempo que entendían y podían resolver solos. La tarea que se entrega a los niños al finalizar cada sesión, se convirtió así en parte consustancial del programa DALE!
La tarea correspondiente a cada sesión se presenta al final del **CUADERNILLO DEL ALUMNO**.

La evaluación: ¿están aprendiendo los niños?

La propuesta DALE! se inscribe en el marco del modelo de la Respuesta a la Intervención. Este modelo planea que las dificultades de gran parte de los niños para aprender a leer y a escribir no se relacionan con déficits que ellos padezcan sino con la falta de oportunidades educativas adecuadas. De allí se desprende que si se proporciona a estos niños una enseñanza apropiada, aprenderán. Es por ello que es fundamental realizar una evaluación continua de los aprendizajes.

Hay distintos modos de evaluar el progreso de los niños. Por un lado, es interesante mirar en qué medida se produce algún avance dentro de una misma sesión. En ocasiones, alguna letra que presentó muchas dificultades a los niños al comenzar la sesión es bien manejada unos minutos más tarde. Este progreso en un mismo día nos habla del potencial del niño para el aprendizaje.

En este sentido, es importante tener una mirada más detallada de lo que sucede cuando el niño trabaja con ayuda durante las sesiones. ¿Sigue necesitando tanta prolongación como al principio? ¿Deslinda mejor? ¿Conoce más correspondencias? Para poder realizar este seguimiento es útil llevar registros de cada sesión.

Por otra parte, es importante realizar evaluaciones periódicas del aprendizaje de los niños. Para ello, en distintos momentos del año se puede presentar a los niños pruebas de escritura y de lectura. Estas pruebas nos permiten monitorear el progreso y, asimismo, evaluar si resulta apropiado hacer avanzar al niño entre niveles.

En efecto, muchas veces sucede que los educadores DALE! están tan absortos en el proceso que vienen desarrollando que no se dan cuenta de que un niño ¡ya está en condiciones de pasar de nivel! Hemos encontrado a muchos niños que, por ejemplo, luego de 15 sesiones en el Nivel 1 (que en realidad cuenta con 40 sesiones) ya están listos para pasar al Nivel 2. Es importante entonces no retenerlos. Se debe tener en cuenta que en las sesiones DALE! los niños siempre deben tener que esforzarse un poco. Si les resulta demasiado fácil, no estamos aprovechando bien su tiempo.

A continuación se presentan listas de palabras y oraciones para leer y escribir. Se propone que, cuando los niños llegan a la sesión 15 y luego a la sesión 30 de cada nivel, se los evalúe a fin de determinar si deben seguir con el ritmo que llevan o si se los puede adelantar. Si bien cada educador decidirá hasta dónde adelanta a un niño, pero se sugiere "saltar" unas 10 sesiones por vez.

Pruebas para evaluación continua

Escritura

Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3
Sesión 15	Sesión 30	Sesión 15	Sesión 30	Sesión 15
cuna	moneda	gol	mosca	blanco
pelo	regalo	mes	vestido	alegre
fila	bocado	carta	pantera	abrir
minuto	galera	campera	tornillo	diablo
patada	peluca	tenedor	tigre	La bruja preparó una poción envenenada.
cadena	gotera	pescado	El pirata no quería trabajar.	

Lectura

Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3
Sesión 15	Sesión 30	Sesión 15	Sesión 30	Sesión 15
--	CASA PATO MULA GOTA	PIRATA BARCO ABUELA ROPERO CABALLERO RATÓN	ángel guante serpiente campana empanada estante	tratamiento empresa burbuja construyeron *Pseudopalabras:* mecapodeción detratapilo macistena tavulnosa

Los Materiales de la Propuesta DALE!

NIVEL 1

Cuadernillo del alumno

Algunas indicaciones acerca de las situaciones de escritura y lectura de palabras a partir de la sesión 31.

Escritura

A partir de la sesión 31 se trabaja sin dibujos y con el equipo de letras. En todos los casos, se entrega a los niños exactamente las letras necesarias para escribir las palabras con las que se va a trabajar (no se le da un montón de letras porque perdería mucho tiempo buscando).

31	Escribir palabras: el docente va diciendo cada palabra y el niño la escribe. Una vez que se escribió una palabra se dice la siguiente. M-N	moneda, números, minuto, nevado
32	Escribir palabras P-T	pelota, patada, tapado, tenaza
33	Cambiar palabras El docente dice una palabra y el niño la escribe con el equipo de letras. Luego el docente dice otra palabra que tiene una letra más que la que el niño ya escribió. Juntos reacomodan la palabra ya armada para convertirla en la nueva.	Pato –pasto Dado-dardo Faro-fardo Oca-orca
34	Escribir palabras B-G	bodega, gotera, bajada, bocado
35	Escribir palabras C-G	galera, ganado, cadena, coyote
36	Cambiar palabras	Pisa-pista Soda-sorda cama-calma roca-ronca
37	Escribir palabras B-P	pibe, peluca, botella, banano
38	Escribir palabras G-J	migaja, gajo, jugada, jugoso
39	Cambiar palabras	capa-carpa rata-rasta baba-barba taco-talco
40	Escribir palabras CH-H	helado, harina, chapa, chinela

Lectura

A partir de la sesión 31 se trabaja con el juego de la Ventanita. Para cada sesión se proponen tres palabras, pero cuántas palabras se lean depende del nivel de conocimiento de los niños. En negrita se presenta la palabra que luego aparece en el cuadernillo, de modo que esa palabra deber ser la primera que se lea.

Sesión	Palabras a leer con Ventanita
31	**MESA** - LUNA - MASA
32	**MANO** - LONA - MONO
33	**RANA** - RULO - RISA
34	**SUMA** - REMO - MULA
35	**ROSA** - LANA - RAMA
36	**PATO** - PILA - PELO
37	**PUMA** - PALO - MAPA
38	**LUPA** - PISO - SAPO
39	**TAPA** - PESO - TELA
40	**MATE** - MOTO - PATO

Luego de leer la o las palabras, se trabaja en el cuadernillo del niño, en el cual el niño vuelve a leer la palabra y la asocia al dibujo que corresponde.

NIVEL 2

Cuadernillo del alumno

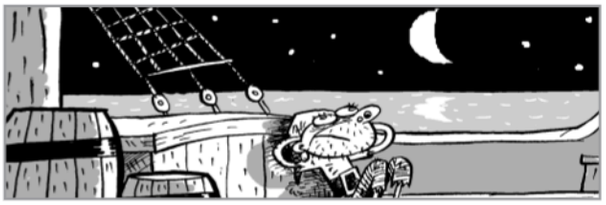
En este cuadernillo, hasta la sesión 22 se propone que los niños escriban palabras a partir de la prolongación de sonidos. Al igual que en el cuadernillo del nivel 1, se incluyen algunas de las palabras presentadas en los juegos. En este caso, sin embargo, se trata de palabras más complejas, que incorporan sílabas con estructura CVC.
A partir de la sesión 23 se agregan situaciones de escritura de oraciones, o de trabajo específico para promover la ortografía y para desarrollar la fluidez o la comprensión lectoras.

Luego de la actividad de escritura, en todas las sesiones se practica la lectura de listas de palabras y a continuación se lee un episodio del libro Historias y Juegos.
Recordar que la dinámica de lectura es la siguiente:

- Activación de conocimientos previos necesarios para comprender el texto
- Lectura a cargo del educador que incluya los señalamientos necesarios para la comprensión del texto.
- De ser necesario, lectura a coro.
- Lectura independiente por parte del niño.

A continuación se presentan sugerencias para facilitar la comprensión de algunos de los textos del libro.

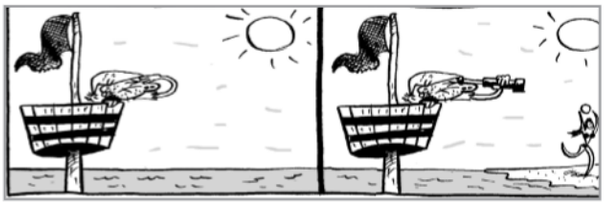
1. Serie pirata: Pirata enojado



Activación de conocimiento previo: se conversa sobre los piratas.

Durante la lectura: el docente lee y al final le pregunta al niño si entiende por qué el pirata está enojado. No todos los niños entienden lo que pasó y, por otro lado, es una delicia escuchar qué palabras eligen para expresar lo sucedido (desde “el pájaro lo cagó” hasta “la gaviota hizo sus necesidades”, hemos escuchado de todo).

2. Serie pirata: Pirata pirata

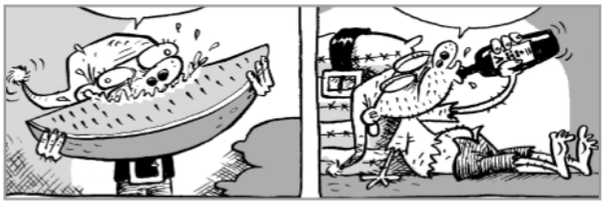


Activación de conocimiento previo: se recuerda el episodio anterior,

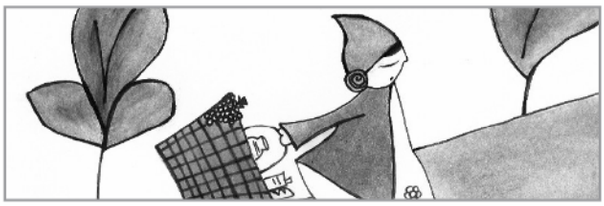
Durante la lectura: en este episodio es particularmente importante el hecho de que la mayor parte de la información está en la ilustración, por lo que es necesario explicitarla luego de cada par de viñetas (que el pirata camina rápido porque está resbalando con un jabón; que los otros

piratas le pusieron un sapo dentro del sándwich; que el agua que le sirvieron era agua salada, del mar; lo de las mujeres seguramente lo van a entender)

3. La panza del pirata



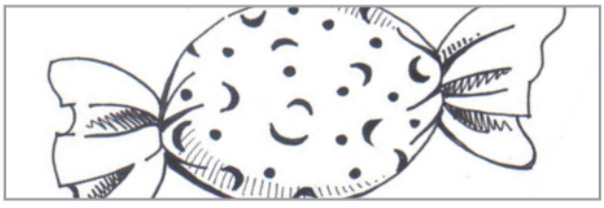
4. Caperucita roja



Activación de conocimiento previo: se conversa sobre el cuento original

Durante la lectura: este texto es apenas una síntesis, la idea es que el chico sienta que pudo leer un cuento. El educador lee y va asociando lo que lee con el cuento original.

5. ¿Qué es, qué es?



Activación de conocimiento previo: se advierte a los niños que van a leer un texto que es un juego al mismo tiempo.

Durante la lectura: La gracia de este texto reside en que en tanto el dibujo de la izquierda es PARTE del dibujo de la derecha, la palabra de la izquierda es parte de la palabra de la derecha. Hay que ir mostrándole esto a los niños.

6. Tobi sueña

Se trata de un texto poético, no de un texto narrativo. Si el niño lo necesita para sentir que entiende lo que pasa, se puede sugerir que Tobi está soñando.

7. Lulú

Activación de conocimiento previo: se puede conversar con el niño acerca de si alguna vez se sintió aburrido y solo. Luego se le dice que van a ver qué hizo una nena que se llama Lulú cuando se sintió así.

Durante la lectura: es importante ayudar al niño a ver que Lulú "entra" en su dibujo, está tan entusiasmada que se siente adentro del mundo que creó.

8. ¡Gracias, gato!

Activación de conocimiento previo: se conversa sobre lo que comen los gatos, enfatizando que les gusta cazar pájaros.

Durante la lectura: por la distribución espacial, este texto no siempre se entiende bien. Es importante explicitar que los dos animales tienen hambre y señalar que el plato del gato está vacío. Entonces el gato quiere comer al loro, pero este se escapa. Así el gato se queda sin comida mientras el loro se come la comida del gato, que la dueña acaba de colocar en su plato.

9. Paco y Tina: Pelea

Activación de conocimiento previo: se pregunta al niño si conoce a los ogros y las brujas. Se le advierte que va a conocer a unos en esta historia.

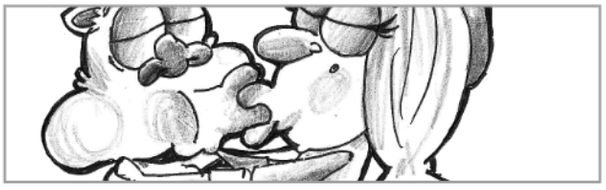
Durante la lectura: se conversa sobre el contenido de cada viñeta. Se habla acerca de cómo cada uno corre la cerca para quedarse con el terreno del otro. Finalmente la dejan en el medio y hay paz.

10. Paco y Tina: Amigos

Activación de conocimiento previo: se recuerda a los personajes que conocieron en la sesión anterior.

Durante la lectura: se conversa sobre el contenido de cada viñeta: ¿por qué dice que Pepa es mala? ¿por qué está enojado Paco? ¿por qué está feliz Paco y luego Pepa?

11. Paco y Tina: Besos



Activación de conocimiento previo: se recuerda el episodio anterior.

Durante la lectura: la gracia de esta lectura es que es una especie de cadena, en la que el que es besado después besa al otro.

12. Patito Feo

Activación de conocimiento previo: se pregunta al niño si conoce la historia del Patito Feo.

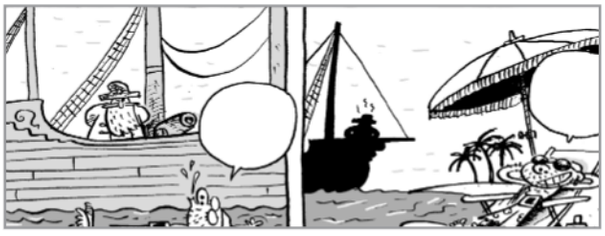
Durante la lectura: se puede focalizar en las emociones del personaje. ¿Cómo se habrá sentido el patito? Al finalizar se puede preguntar: ¿Era realmente feo o es que era diferente?

13. Peces

Activación de conocimiento previo: no es necesario

Durante la lectura: la idea de este texto es que más allá de las diferencias, pueden estar todos juntos.

14. Pirata sin tareas



Activación de conocimiento previo: se recuerdan las historias del pirata leídas en encuentros anteriores.

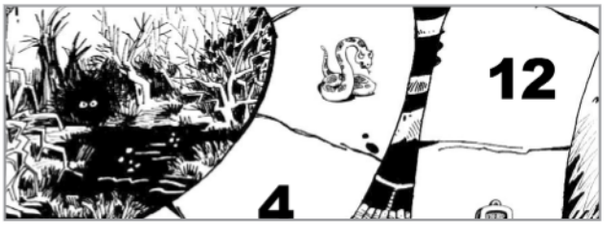
Durante la lectura: durante la lectura se señala cómo el pirata disfruta pero el capitán está cada vez más enojado (en las primeras viñetas, si se mira con atención, se ve que el capitán está observando al pirata).

15. Pirata se enfermó

Activación de conocimiento previo: se recuerdan las historias del pirata leídas en encuentros anteriores.

Durante la lectura: el juego en este texto es que cuando está adentro quiere estar afuera y viceversa. Pero cuando él cree que su deseo se cumple (salir o entrar) siempre le sale mal. Es importante que el docente ayude al niño a comprender esta situación a medida que va sucediendo.

16. Laberinto del terror



Se explica a los niños que a veces van a seguir leyendo historietas y a veces harán juegos. En este caso se necesita un dado y fichas para el docente y el niño. Se explica el juego (es como un juego de la oca ¡terrorífico!) y durante el proceso de explicación el docente modela la lectura del significado de los dibujos de los casilleros. En las siguientes oportunidades en que el niño cae, debe leer a coro o en forma independiente la prenda que corresponde.

17. Un día difícil

Activación de conocimiento previo: se puede preguntar al niño si conoce a alguien que empezó un trabajo nuevo, que todavía no sabe cómo hacer. Luego se le dice que van a ver qué le pasó a Polo en su trabajo nuevo.

Durante la lectura: a lo largo de toda la serie de Polo la idea es que pasa situaciones difíciles pero al final termina bien. La idea es que el chico registre esto desde el primer episodio.

18 y 19. Dos y tres días difíciles

Activación de conocimiento previo: se recuerda el episodio anterior

Durante la lectura: se ve cómo, nuevamente, Polo supera las dificultades.

20. El caballero de plata

Activación de conocimiento previo: se conversa sobre las princesas y especialmente sobre los caballeros y su función de cuidar a las princesas.

Durante la lectura: el hecho de que este texto esté en verso hace que su comprensión sea compleja. Es por ello que es muy importante la intervención del educador. En particular, además de explicar algunos términos que pueden ser desconocidos para el niño, es importante que se sintetice siempre el contenido de cada estrofa.

1er estrofa: se explica qué significa meter la pata. Se sintetiza entonces el contenido de la estrofa antes de leer la siguiente (Entonces había un caballero al que llamaban caballero de plata que siempre, cuando se dormía, armaba algún lío, algún problema. Vamos a ver qué pasó una vez que el caballero se durmió).

2da estrofa: de incógnito (sin que nadie supiera). Síntesis: cuando el caballero se durmió entró un dragón y se robó a la princesa aunque ella se había escondido debajo de la mesa.

3era estrofa: el rey le dice que recupere a la princesa o lo va a matar. Por eso van a ir a su entierro.

4ta estrofa: Cuando el caballero fue a rescatar a la princesa ¿a quién llevó como su aliado, como su ayudante?

5ta estrofa: ¿Dónde encontró el caballero al dragón?

6ta estrofa: Antes de leer esta estrofa aclarar que es el caballero el que le habla al dragón. Luego de leer, sintetizar: le dice que si quiere quedarse con la princesa va a tener que luchar contra él y contra su amigo. ¿Quién era el amigo? (El ratón sin cola).

7ma estrofa: ¿Qué pasó cuando el dragón vio al ratón sin cola?

8va estrofa: ¿Cómo le ganó el caballero al dragón? (se aceptan sinónimos varios de la palabra trasero).

9va estrofa: ¿Qué volvió a hacer el caballero después de rescatar a la princesa? (Volvió a sus siestas, que eran el origen del problema porque en lugar de cuidar a la princesa se había dormido).

Al final de la lectura, el niño lee la primera página.

21. La bruja Catalina

Si bien la distribución espacial no es la tradicional, se trata de un texto en verso, pero las estrofas han sido presentadas en dos líneas y no cuatro. Nuevamente, se trata de un texto que resulta complejo a muchos niños, por lo cual es importante conversar mucho sobre él.

Antes de la lectura: se conversa sobre las brujas, haciendo énfasis en el hecho de que preparan pociones mágicas.

Durante la lectura:

1ra estrofa: explicar "vive en una burbuja". Sintetizar que todos saben que Catalina es una bruja menos Ramón.

2da estrofa: ¿Qué quiere decir que "él solo ve a una princesa cuando mira a Catalina"? No quiere decir que realmente vea a una princesa sino que para él, Catalina no es una bruja sino una princesa.

3era estrofa: esta estrofa es clara.

4ta estrofa: "Pone sopa en el tazón" indica que tomó ese preparado que estaba haciendo Catalina, creyendo que era sopa.

5ta estrofa: no era sopa lo que preparaba Catalina, era una poción. ¿Qué le hizo la poción a Ramón? (lo convirtió en sapo).

6ta estrofa: es de esperar que el niño haya entendido. Para verificarlo o para ayudarlo a entender se puede preguntar ¿Quién era el sapo que encontró Catalina? ¿Qué pensaba hacer con él?

7ma y 8va estrofa: son claras, no necesitan muchas aclaraciones.

9na estrofa: ¿Sabía Catalina que Ramón era el sapo?

10ma estrofa: ¿Cómo se resolvió el problema?

Se leen a coro las primeras estrofas y luego el niño hace lecturas independientes.

El niño hace lecturas independientes de las otras páginas de **La Bruja Catalina.**

22. ¿Qué sabés de animales?

Se explica en qué consiste el juego. El educador lee la pregunta. El niño lee las tres respuestas posibles y elige una. Se anotan en una hoja. Al terminar de elegir todas las respuestas se va a la hoja de atrás. El niño debe leer las preguntas y las respuestas y verificar si acertó o no (¡Cuidado! ¡Tapar las respuestas del otro juego para que no las lea!)

22, 23, 24 y 25. Superhéroe.

Lectura de texto:

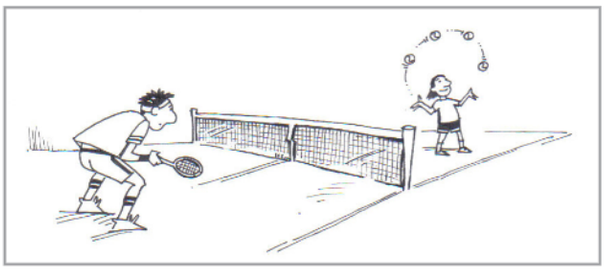
Activación de conocimiento previo: se conversa sobre los superhéroes que el chico conoce. Se advierte que van a leer una historia sobre un niño superhéroe.

Durante la lectura: se va leyendo de a una página. Si al niño le gusta, se puede, al final de cada página, imaginar qué haría el niño con súper anteojos, súper zapatillas, etc.
En cada sesión que se lee una nueva página. Antes de leer se recuerda lo sucedido en el episodio anterior.

27. Colmos

El concepto de colmo no es sencillo. Los niños más pequeños suelen equipararlo con disparate. Un colmo es lo máximo, casi lo excesivo. Preguntar cuál es el colmo de un pescador, por ejemplo, es preguntar qué le podría pasar que le resulte demasiado. Coloquialmente, se podría decir que es algo así como preguntar qué es lo más "loco" que le podría pasar a un pescador. Así expresado es más posible que los niños puedan comprender la idea de colmo. Después, entender cada colmo en particular tampoco es fácil. En general, hay que explicitar información que está implícita. Por ejemplo:
- Pescar un resfriado: ¿viste cuando se dice que te pescaste una enfermedad? Por eso el chiste, el pescador, en lugar de pescar un pez, se pescó un resfrío.
- Cama: ¿Cómo va a necesitar una cama un descanso? Los que descansamos somos nosotros en la cama.
- Gato: explicar que se dice día de perros cuando uno tuvo un mal día. Sería el colmo que un gato ¡tenga un día de perros!
- Nadador: explicar la expresión ahogarse en un vaso de agua.

28. ¿Qué sabés de deportes?



Se explica en qué consiste el juego. El educador lee la pregunta. El niño lee las tres respuestas posibles y elige una. Se anotan en una hoja. Al terminar de elegir todas las respuestas se va a la página 56. El niño debe leer las preguntas y las respuestas y verificar si acertó o no.

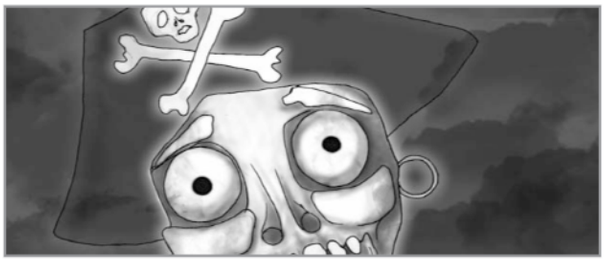
29. Adivinanzas Cuentos

Las adivinanzas deben servir para hacer lecturas repetidas y lograr lecturas muy fluidas. Para ello, deben ser presentadas como una preparación para hacerle las adivinanzas a otros niños (el educador deberá definir quiénes serán esos otros niños). El educador lee la adivinanza y ayuda al niño a encontrar la respuesta correcta. Luego se lee a coro y finalmente el niño lee en forma independiente. Se le pide que practique las adivinanzas para el encuentro siguiente.

30. Reina Sofía

El docente lee el texto y junto con el niño plantean posibles hipótesis de lo que ocurrió en el barco. Incluso se pueden poner estas hipótesis por escrito.

31. El misterio



Lectura del docente, a coro, independiente.

32. Adivinanzas de la plaza

Se procede igual a como se procedió con las adivinanzas de los cuentos.

33. Media suerte

En este cuento Mateo, el protagonista, encuentra medio billete. Y tiene la idea "absurda" de que, si con un billete entero puede comprar cosas enteras, entonces con medio billete debe poder comprar cosas por la mitad (medio auto, media pelota). Hay que ayudar a los niños a entender que esta idea no es correcta.

Pero al final Mateo tiene una idea que sí le funciona: comprar una medialuna. Una medialuna, aunque se llama así (media), es en realidad una factura entera. Así que se necesitaría un billete entero para comprarla. Pero como a Doña Irma le gusta la idea de Mateo, se la da igual. A partir de este cuento se puede hablar sobre lo ingenioso que es Mateo.

34. Adivinanzas de la granja

Se procede como se hizo con las otras adivinanzas.

NIVEL 3

Cuadernillo del alumno

Con los niños de nivel 3 no se realizan juegos con tarjetas sino que los juegos están incorporados al cuadernillo del alumno. Asimismo, en este cuadernillo se incluyen actividades de escritura de oraciones y textos. Como algunas de estas actividades son algo complejas, se las incluye a continuación junto con sus respuestas.

2. Escribí el antónimo.

Recordá: todos los antónimos tienen algún grupo consonántico

Chico:	(grande)
Negro:	(blanco)
Oscuro:	(claro)
Finito:	(grueso)
Gordo:	(flaco)
Triste:	(alegre)

3. Crucigrama

1. Objeto puntiagudo que se clava (clavo)
2. Cárcel (prisión)
3. Animal fantástico que lanza fuego por la boca (dragón)
4. Lugar donde se guardan libros (biblioteca)
5. Contento, feliz (alegre)
6. Sensación que se tiene cuando se quiere comer (hambre)

5. Duda ortográfica

El docente explica que en algunas de estas palabras hay letras que los van a hacer dudar, porque son palabras que pueden ir con dos letras diferentes. Por ejemplo, si digo vela, puedo dudar si va con V o con B. Los chicos van a tener que identificar si en las palabras hay alguna letra así y cuál es.

Palabras con dibujos: ángel, anteojos, perro, bolsillo, gota, manguera, avión

7. ¡Sumas!

Leé las explicaciones y completá con la palabra correspondiente:

Negro + blanco: _____ (gris)
Libro + libro + libro + libro: _____ (biblioteca)
Rojo + _____ : rosa (blanco)
Manzana + banana + naranja + sandía: _____(fruta)

9. Completar la serie

Agregá a cada serie una palabra relacionada, que tenga un grupo consonántico

Rey, reina, _____ (princesa o príncipe)
Hijo, padre, _____ (madre)
Pie, pierna, mano, _____ (brazo)

10. Duda ortográfica

Palabras con dibujos: barco, paquete, chancho, jardinero, juguete bufanda, corazón

12. Escribí al menos una palabra de cada categoría.

Las palabras que escribas deben contener grupos consonánticos

Frutas: (frutilla, frambuesa)
Flores: (claveles, fresias)
Personajes de cuentos: (príncipe, princesa, ogro, dragón, bruja)
Medios de transporte: (tren, tranvía)

13. Crucigrama

1. Parte del cuerpo que une la mano con el torso (brazo)
2. Insecto que hace ruido por las noches y que se oculta entre el pasto y los árboles (grillo)
3. Ave rosada que se para sobre una sola pierna (flamenco)
4. Objeto que se lanza con un arco (flecha)
5. Acción que se realiza para atravesar una calle (cruzar)
6. Acción que se realiza golpeando las dos manos entre sí (aplaudir)

15. Definiciones.

Leé la definición y completá con la palabra que corresponde

Idioma que se habla en Estados Unidos: (inglés)
Sensación que indica que queremos comer: (hambre)
Instrumento de viento: (flauta)

16. Agregando una L para formar un grupo consonántico, convertí estas palabras en otras. Escribílas. Se puede hacer con equipo de letras

Pata (plata) - Puma (pluma) - Cabe (cable) - Anca (ancla) - Cavo (clavo) - Fecha (flecha)

19. ¿Qué palabra se forma?

Completá las rayitas con la palabra correspondiente. En el recuadro se formará una palabra nueva.

1. Lugar donde vive gente, más pequeño que una ciudad (pueblo)
2. Idioma hablado en Francia (francés)
3. Lugar donde se guarda a los caballos (establo)
4. Chiste, jugarreta (broma)
5. Hijo de tu tía o tío (primo)
6. Objeto redondo que se infla con aire o helio (globo)

23. Analogías

Tenés que encontrar la palabra que completa la relación

: quiere decir “es a” y :: quiere decir “como”.

Sed : beber :: hambre : comer se lee “Sed es a beber como hambre es a tomar”. Es decir, cuando tengo sed, tomo, cuando tengo hambre, como. A ver si podés completar los que siguen:
Contento: reír :: triste : _____ (llorar)
Oído : oír :: nariz : _____ (oler)
Zapatos : pies :: guantes : _____ (manos)
Fecha : almanaque :: hora : _____ (reloj)
Mujer : tía :: hombre : _____ (tío)
Pájaro : aire :: pez : _____ (agua)
Comer : comí :: dormir : _____ (dormí)
Cuarto : casa :: rama : _____ (árbol)

24. Crucigrama

1. Que se puede ver a través (transparente)
2. Persona que hace acrobacia (acróbata)
3. Relajada, calma (tranquila)
4. Lindo, hermoso (precioso)
5. Que hace picardías, lío. (travieso)
6. Romper, partir. (quebrar)

29. Combinar oraciones

Usando las palabras que te presentamos a continuación, combiná las dos oraciones.

Palabras: cuando, y, pero, porque, aunque.

a) Juan se compró una caña de pescar. Quería ir a pescar al río.

(Juan se compró una caña de pescar PORQUE quería ir al río)

b) A María le regalaron un perro. A María le regalaron un gato.

(A María le regalaron un gato Y un perro)

c) A Lucas le gusta el fútbol. A Lucas le no le gusta el básquet.

(A Lucas le gusta el fútbol PERO no le gusta el básquet)

d) Jugué al fútbol. Metí dos goles.

(CUANDO jugué al fútbol metí dos goles)

e) No me gusta el cine. Fui para acompañar a mi tía.

(AUNQUE no me gusta el cine, fui para acompañar a mi tía)

30. Crucigrama

1. Tipo de serpiente (culebra)
2. Ejercicio de matemática donde hay que resolver una situación (problema)
3. Mueble donde la gente se sienta para leer o escribir (escritorio)
4. Volver (regresar)
5. Medio de transporte a pedal, con dos ruedas (bicicleta)
6. Hija de reyes (princesa)

35. Crucigrama

1. Juan se _____ la pierna (quebró)
2- Tengo que _____ 25 globos para la fiesta (inflar)
3. Mi hermano tenía frío así que lo _____ (abrigué)
4. Para llegar a mi casa tenés que _____ en la esquina (doblar)
5. Se me había perdido mi perro pero ya lo _____ (encontré)
6. Mi tío se fue de viaje pero ya _____ (regresó)

36. Palabras con varios significados

Hay palabras que pueden tener más de un significado. Leé las oraciones, completá la palabra que corresponde y pensá qué significa en cada caso.

Palabras: sierra, pata, nota, nada, banco

A) Guardo la plata en el _____ (banco)

Cuando estoy cansado en la plaza me siento en un _____

B) Mi mamá le escribió una _____ a la maestra (nota)

Aprendí a tocar cada _____ en mi flauta.

C) Mi tío se fue visitar una _____ en Córdoba (sierra)

Para cortar esta madera necesito una _____.

D) Se me rompió la _____ de la silla (pata)

La _____ tuvo 5 patitos.

E) Juan perdió la plata, no le quedó _____. (nada)

El pez _____ velozmente en el agua.

ABC Ilustrado

A AUTO	**B** BARCO	**C** CARACOL	**CH** CHUPETÍN	**D** DADO
E ELEFANTE	**F** FOCA	**G** GATO	**H** HORNO	**I** IMÁN
J JARDINERO	**K** KIWI	**L** LIMÓN	**LL** LLAVE	**M** MAGO
N NARANJA	**Ñ** ÑANDÚ	**O** OJO	**P** PIRATA	**Q** QUESO
R RATÓN	**S** SERPIENTE	**T** TOMATE	**U** UÑA	**V** VOLCÁN
W WALTER	**X** XILOFÓN	**Y** YERBA	**Z** ZANJA	

ABC Personal

A	B	C	CH	D
E	F	G	H	I
J	K	L	LL	M
N	Ñ	O	P	Q
R	S	T	U	V
W	X	Y	Z	

Notas

1 - Sobre este problemática sugerimos remitirse a A. M. Borzone y C. R. Rosemberg (comps.) (2000), *Leer y escribir entre dos culturas*, Buenos Aires, Aique.

2 - Sobre este nivel de trabajo, sugerimos la lectura de A. M. Borzone de Manrique, C. R. Rosemberg, B. Diuk, A. Silvestri y D. Plana (2004), *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

3 - Existen numerosas propuestas y programas internacionales sobre esta problemática. Uno de los más difundidos es Reading Recovery, al que se puede acceder en www.readingrecovery.org.

4 - El fracaso escolar es un tema muy complejo que apenas abordaremos. Se remite al lector a la bibliografía sugerida al final de este cuadernillo.

5 - Todos los nombres de los niños son seudónimos.

6 - Ver bibliografía recomendada al final del cuadernillo.

7- Una excelente síntesis del proceso, lamentablemente sin traducción al español, puede encontrarse en M. J. Adams (1990), **Beginning to read. Thinking and learning about print**, Cambridge, Massachusetts: MIT Press. Ver bibliografía sugerida para otras opciones.

8- Ver A. M. Borzone de Manrique, C. R. Rosemberg, B. Diuk, A. Silvestri y D. Plana (2004), *Niños y maestros por el camino de la alfabetización,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis.

Bibliografía sugerida

Sobre la problemática del fracaso escolar.

Borzone, A. M. y C. R. Rosemberg (comps.) *Leer y escribir entre dos culturas*, Buenos Aires, Aique, 2000.

----, "Alfabetización y fracaso escolar: un estudio en las comunidades collas", en *Revista Argentina de Educación*, 26, 1999, págs. 29-46.

Baquero, R.; M. Fontagnol; M. B. Greco y C. Marano, "Fracaso escolar, educabilidad y diversidad", en R. Baquero et al., *Fracaso escolar en cuestión,* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002, págs. 3-11.

Sobre una propuesta de intervención pedagógica para el aula.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado, "Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural.", en *Lingüística en el aula 8*, 2005, págs. 7-28.

Borzone, A. M.; C. R. Rosemberg; A. Silvestri y D. Plana, *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo (Fundaciones Arcor y Antorchas), Red de Apoyo Escolar y Etis, 2004.

Sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura de palabras.

Blakemore, S. J. y U. Frith, *Cómo aprende el cerebro*, Barcelona, Ariel, 2007.

Borzone de Manrique, A. M., "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en *Lingüística en el aula 3*, 1999, págs. 7-29.

Borzone de Manrique, A. M. y A. Signorini, "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en *Lingüística en el Aula 5*, 2002, págs. 29-48.

Jiménez González, J. E. y M. R. Ortiz González, *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Síntesis, 1995.

Sobre las dificultades de aprendizaje y los programas para mejorar el aprendizaje en estos niños y niñas.

Clay, M. y C. Cazden, "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura", en L. Moll, *Vygotsky y la Educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Habib, M., *La dislexia a libro abierto*, Montevideo, Prensa Médica Latinoamericana, 2003.

Wolf, M., *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*, Barcelona, Ediciones B, 2008.