



ESCUELA Y FAMILIA: inclusión en la cultura letrada

Material para docentes

ESCUELA Y FAMILIA: inclusión en la cultura letrada



CODICEN

Presidente: Dr. José Seoane

Consejera: Mtra. Nora Castro

Consejera: Mtra. Teresita Capurro

Consejero: Prof. Néstor Pereira

Consejero: Lic. Daniel Corbo

Comisión coordinadora

CEIP: Mag. Irupé Buzzetti y Mtra. Insp. Silvia Ciffone

CES: Prof. Insp. Jorge Nández

CETP: Profa. Insp. Ana Gómez, Profa. Silvia de Salvo y Profa. María del Carmen Valli

CFE: Lic. Laura Motta y Profa. Cristina Pippolo

CODICEN: Profa. Mariana Braga

Coordinadora académica

Mtra. María Noel Guidali

Coordinadoras de gestión

Lic. Ruth Kaufman y Mtra. Sandra Mosca

Equipo técnico

Lic. Luciana Aznárez

Mag. Alejandra Balbi

Mtro. Prof. Santiago Cardozo

Profa. Alejandra Galli

Mtra. Esp. Beatriz Giosa

Profa. María José Gomes

Profa. T. P. Macarena González

Profa. Gabriela Irureta

Mtra. Claudia López

Profa. Lic. Eliana Lucían

Mtra. Profa. Paola Melgar

Mtra. Sandra Mosca

Mag. Carolina Oggiani

Lic. Sandra Román

ESCUELA Y FAMILIA: inclusión en la cultura letrada

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Programa de *Lectura y Escritura en Español*

ESCUELA Y FAMILIA: inclusión en la cultura letrada

© Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central

I.ª edición

Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), 2012

San José 878

Montevideo (Uruguay)

Tel./Fax.: 2901 9830 - 2908 2674 - 2900 7742

prolee@anep.edu.uy

www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html

Equipo de elaboración de ESCUELA Y FAMILIA: inclusión en la cultura letrada:

Alejandra Balbí Broch y María Claudia López Fernández

Coordinación: María Noel Guidali Leunda

Edición: Ruth Kaufman Strauss

Corrección de estilo: Eliana Lucían y Sandra Mosca

Ilustraciones y diseño gráfico: Pantana (Sebastián Santana)

Impresión: Tradinco

ISBN: 978-9974-688-87-2

Impreso en Uruguay

Material publicado y distribuido por Codicen, Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) en los centros educativos dependientes de CEIP, en forma gratuita, con fines estrictamente educativos.

Agradecimientos

Desde el inicio del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) se consideró fundamental mantener un diálogo fluido con los destinatarios de los materiales que el programa elabora. Agradecemos a las maestras Fabiana Tagliani, Fernanda Sánchez, Adriana Apollonia, Ana María Camilo, Magela Roca, Graciela Moreira, María Laura Bentancor, Alicia Leite, Valeria Romero, Claudia Ramos, Zoraida Ramos, Sabina Lima, Paulina Silva, Mirta Ballesteros, Silvia Álvez, Daniela Méndez, Ana Mattos, Silvana Brunini, Marycel Viñoly, Virginia Martínez y Ana Imas quienes con sus valiosos aportes colaboraron significativamente con la realización de este material.

Agradecemos especialmente al colectivo docente de la escuela n.º 71 del departamento de Paysandú quien generosamente compartió su proyecto *Alfabetización inicial desde la escuela y la familia*.





1. Prólogo.....	9
2. Presentación	15
3. Fundamentos teóricos.....	21
3.1. La alfabetización en el siglo XXI	23
3.1.1. Otros modos de leer y escribir	25
3.2. Eventos letrados promotores de literacidad.....	26
3.3. Familia y alfabetización	28
3.4. La lectura y el lector en el marco de la propuesta.....	30
4. Algunas propuestas	33
4.1. Finalidad.....	34
4.2. Propuesta de actividades	36
5. Actividades	41
1. Yo soy..., mi nombre es.....	43
2. Uni, doli...	45
3. A la lata, al latero	47
4. Espejo de palabras	49
5. Rimas locas.....	51
6. ¡Chin pun pun fuera!	53
7. Lotería fotográfica.....	55
8. Bingo	57
9. Salta letra I	59
10. Salta letra II	61
11. Las palabras y su magia	63
12. Las palabras que se pierden	67
13. Las palabras que se encuentran	69
14. Espías de palabras secretas	71
15. Cadenas de palabras amorosas.....	73
16. Armando jeroglíficos.....	75
17. Leecuentos I: Mi madre es rara	77
18. Leecuentos II: Sapo en invierno	79
19. Leecuentos III: La bruja Berta.....	83
20. Leecuentos IV: No te rías, Pepe.....	85

6. Bibliografía.....87

7. Anexos93

Anexo 0. Así podemos ayudar	95
Anexo 1. Uni, doli.....	97
Anexo 2. A la lata, al latero	101
Anexo 3. Espejo de palabras.....	107
Anexo 4. Rimas locas	111
Anexo 5. Chin pun pun, ¡fuera!.....	114
Anexo 6. Bingo	116
Anexo 7. Salta letras I y II.....	123
Anexo 8. Las palabras y su magia.....	125
Anexo 9. Las palabras que se pierden.....	128
Anexo 10. Las palabras que se encuentran	131
Anexo 11. Armando Jeroglíficos	135
Anexo 12. Leecuentos I: Mi madre es rara.....	141
Anexo 13. Leecuentos II: Sapo en invierno.....	142
Anexo 14. Leecuentos IV: No te rías, Pepe	145
7.1. Clave de imágenes	153



I. PRÓLOGO

I. Prólogo

Lev Vigotsky en 1939¹ ya decía que a los niños no se les enseñaba el lenguaje escrito, sino a trazar palabras. Aunque parezca extraño, a más de setenta años esta aseveración sigue teniendo vigencia. Este genial psicólogo ruso —cuya obra fue ocultada por décadas— aportó ideas que son de gran valor para la enseñanza de la lengua escrita. En este brevísimo prólogo quiero destacar dos de ellas. La primera es que el lenguaje escrito es un simbolismo de segundo orden, mediado por el habla, que paulatinamente se transforma en un simbolismo directo.

Es decir, la lengua escrita se desprende de la lengua oral en la medida en que el aprendizaje avanza y la lectura y escritura se transforman en herramientas simbólicas de importancia para las personas. Esta idea tiene gran valor en la enseñanza de la lengua escrita. La relación entre el habla y la escritura es un proceso que debe ser tan solo considerada como etapa necesaria en el inicio del aprendizaje. Pero el propósito de cualquier proceso de enseñanza es conducir a la persona (en este caso a niñas y niños) a desprenderse de esta mediación y a comprender el carácter simbólico más profundo de la lengua escrita, asumiéndola como un simbolismo directo.

Según este punto de vista, las estrategias de enseñanza deberían encaminarse a reducir lo más posible la mediación del habla en el proceso de lectura y escritura. Quienes se inician en el contacto y, por tanto, en el dominio de la lengua escrita utilizarán inicialmente esta mediación, pero los educadores deberán tener claro que ella debe desaparecer porque no solo no conduce a un dominio adecuado de la lengua escrita sino que muchas veces la aleja de él.

Incluso es posible agregar que muchas veces esa mediación (del habla) puede no aparecer en el aprendizaje del lenguaje escrito como simbolismo directo.

La segunda idea que quiero recoger de Vigotsky es que la enseñanza de la lengua escrita debe ser natural, estar basada en las necesidades del niño, en su propia iniciativa².

Con esta idea Vigotsky señala que los niños y niñas deberían aprender a leer y a escribir de la misma forma que aprenden a hablar. Es decir, de forma natural, en contacto diario y continuo con la lengua escrita.

El niño debe sentir la necesidad de leer y escribir. Este es el primer objetivo que deben perseguir quienes se proponen enseñar estas habilidades: despertar el interés del niño por dominar la lengua escrita. Esto es posible en el marco de los usos de la escritura en cada momento histórico y en cada

¹ Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

² Vigotsky, L. (1996). *Obras Escogidas, tomo III*. Madrid: Visor.

ámbito cultural. Aprender a leer y a escribir incluye el aprendizaje de para qué se lee y se escribe, qué funciones cumplen y en qué ocasiones se utilizan.

La enseñanza de la lectura y la escritura en Uruguay del 2013 tiene características específicas que no pueden desligarse. Vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento con la incorporación masiva de medios electrónicos y tecnologías variadas. El lenguaje escrito está cada vez más vinculado a otros lenguajes (imágenes, sonidos) y a diversos formatos (digitales, impresos).

En la actualidad, en la inmensa mayoría de los hogares uruguayos hay televisión y otros medios digitales que utilizan la lengua escrita en el marco de las tecnologías de la comunicación (como los celulares) y, gracias al Plan Ceibal, también existe por lo menos una computadora. Claro que el uso de estas tecnologías —que implican la utilización de la lengua escrita— varía según los contextos sociales y culturales. De la misma forma que el contacto con medios de lectura impresos (libros, diarios, revistas) constituye un factor de desigualdad, el tipo de uso de estas tecnologías también.

No es posible enseñar a leer y a escribir fuera de este contexto. De él surgen los intereses de los niños por el aprendizaje. El juego y la utilización de las computadoras son factores claves para que los niños deseen aprender a leer y a escribir.

ProLEE presenta en esta publicación una serie de actividades que busca motivar la utilización de la lengua escrita a través del juego, de textos de transmisión oral (cuentos tradicionales, rimas, retahílas) y promover la participación de las familias.

Esta propuesta se vincula a la incorporación de diversos libros en las escuelas y en el Portal del Plan Ceibal, proyecto también impulsado por ProLEE.

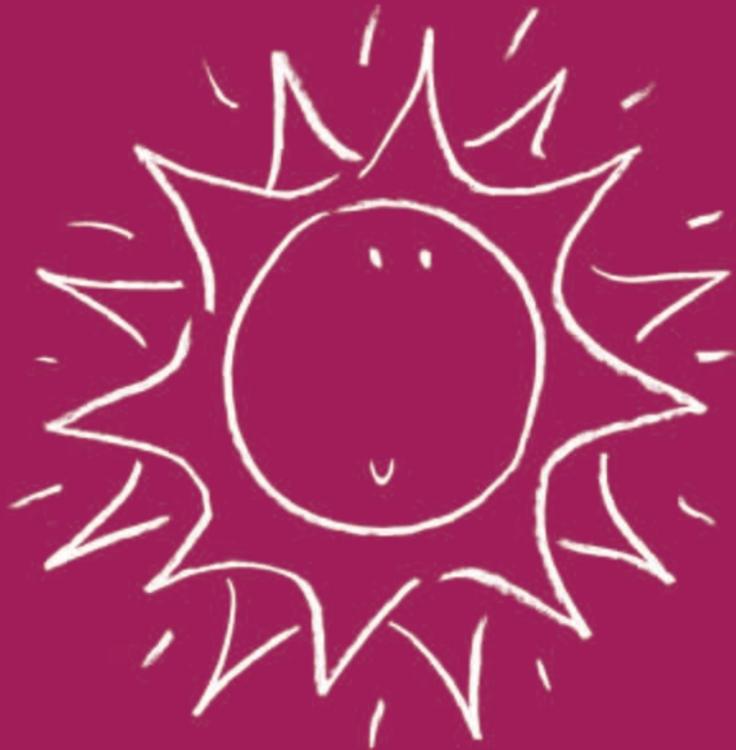
Los educadores deben tomar la propuesta *Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada* como un aporte y un complemento para sus clases, que permita motivar a los niños y comprometer a los referentes adultos en el aprendizaje de la lengua escrita.

Lo más adecuado, según mi punto de vista, sería que las actividades propuestas sean complementarias al uso con sentido de las computadoras que son propiedad de los niños para leer (cuentos, rimas, información y la enorme variedad que ofrecen los hipertextos), aprovechando los intereses y los deseos que se despierten en niños, niñas y familiares. Sería interesante que se incluyan (más allá de los textos digitales) textos de uso diario, como son los publicitarios, artículos de actualidad en revistas, diarios, además de libros y todo material con textos escritos de calidad, para poner en contacto a los estudiantes y a las familias con la cultura letrada que existe en la vida real. Las propuestas variarán mucho entre un contexto y otro, pero siempre se tenderá a ofrecer el abanico más amplio, promoviendo el mayor interés por conocer nuevos textos de diversos tipos y formatos.

Las actividades propuestas pueden constituir un aporte de mucho valor en el marco de una planificación que se base en una concepción del lenguaje escrito como un simbolismo de segundo orden que se transforma paulatinamente en un simbolismo directo, y que se proponga una enseñanza natural de la lengua escrita. Así entendidas estas actividades constituyen una importante contribución para educadores y familiares.

Luis Garibaldi

Montevideo, 18 de enero de 2013.



2. PRESENTACIÓN

2. Presentación

Este material se enmarca en una de las líneas de trabajo académico que realiza el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), denominada *Materiales para docentes*, que procura contribuir con la mejora de los niveles de lectura y escritura de los niños y adolescentes uruguayos.

Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada se fundamenta en la importancia de brindar experiencias de contacto con la cultura letrada desde los primeros años de vida, razón por la cual este material está destinado a todos aquellos docentes y educadores que trabajen con niños entre cero y ocho años, en ámbitos institucionales formales y no formales. Si bien presumimos que el material puede ser valioso en situaciones de iniciación al aprendizaje de la lectura y escritura, optamos intencionalmente por no dirigirlo hacia grados escolares específicos. Es el docente quien, conociendo a su grupo y al contexto, decidirá la pertinencia del uso de las diferentes actividades.

El rasgo singular de la propuesta es la inclusión de las familias en el proceso de alfabetización de sus hijos. Son numerosos los estudios que señalan la relación entre la frecuentación temprana y regular de lecturas de cuentos en el ámbito familiar y el éxito académico en los alumnos.

Esta propuesta se dirige a los docentes que buscan trabajar con las familias, al reconocer su importancia como primera educadora de los niños.

Existen muchas razones por las cuales algunas familias no pueden proporcionar a sus hijos un ambiente letrado y rico en estímulos para leer y escribir. Muchos estudios constatan que los niños que llegan a la escuela con un amplio repertorio de ideas y expresiones los han adquirido en el entorno familiar y son, en general, aquellos que con mayor facilidad se apropian del conjunto de los conocimientos lingüísticos que les ofrece la escuela.

También se constata que no todos los niños llegan a la escuela en las mismas condiciones ni con el mismo caudal lingüístico. Cabe mencionar el *Estudio de la evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*¹, que hace un relevamiento sociolingüístico destinado a conocer el desarrollo del lenguaje de niños de cuatro años inscriptos en jardines y escuelas públicas de Uruguay, y enfatiza el estudio de aquellos niños provenientes de hogares en situación de pobreza. Este relevamiento incluye una encuesta sociocultural a la familia que recoge información sobre las características sociales, las prácticas culturales en el hogar, las percepciones de las madres sobre la Educación Inicial y el vínculo del hogar con el lenguaje escrito. Concluye, en líneas generales, que existen importantes

¹ Mara, S. (1999). Dicho trabajo se realizó en el marco del componente del *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria* (MECAEP) perteneciente al Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Cabe destacar que en ese momento Uruguay procuraba la universalización y obligatoriedad de Educación Inicial a partir del estudio mencionado.

diferencias en las características lingüísticas y cognitivas de los niños, según el medio cultural y socioeconómico de origen.

Estas constataciones determinan que uno de los objetivos fundamentales de la educación sea equilibrar esas situaciones, propiciando que quienes provienen de ambientes menos favorecidos logren aumentar ese caudal en el entorno familiar aun antes del ingreso a la educación formal. Al respecto Bruner (1988:121) señala que las diferencias lingüísticas entre niños de clases sociales diversas no está en la cantidad de lenguaje que poseen sino en el uso que hacen de él: «en la forma en que la familia y la subcultura influyen sobre el uso».

Esta propuesta es una intervención, en ese sentido, que promueve desde las familias que los niños lleguen a la escuela con más palabras aprendidas, más cuentos escuchados, más experiencias gratificantes en contacto con la cultura letrada.

Uno de los retos de esta propuesta es la consolidación de vínculos entre la escuela y la vida cotidiana de los niños y sus familias, a través de actividades que contribuyan con la conformación de ambientes cada vez más letrados fuera de la escuela.

Para ello, al momento de diseñar las actividades que aquí se presentan se consideró una estrategia de intervención educativa que contempla conceptualmente el hecho de que leer y escribir son actividades que adquieren significado en el contexto social en que cotidianamente se desenvuelven los niños. Estas prácticas son comunes entre la escuela, la familia y la comunidad y, además, implican una responsabilidad compartida entre todos los actores involucrados.

Las propuestas son abiertas y pretenden ser inspiradoras de nuevas interacciones entre adultos y niños, escuela y hogar, en torno a la cultura letrada. No constituyen una secuencia de enseñanza sino una serie de acciones que promueven que el niño frecuente el mundo escrito y aumente sus posibilidades de formarse como lector y escritor. Demandan una activa participación docente para adaptar, modificar e integrar estas actividades en una planificación integral de alfabetización, contextualizada en su realidad escolar y social particular.

Es necesario señalar que estas actividades por sí solas son insuficientes para abarcar toda la complejidad que supone la inclusión de las familias en la cultura letrada. Prácticas tales como biblioteca circulante, círculo de lectores, biblioteca para padres, entre otras, deberían sumarse a las actividades propuestas en el presente manual.

En síntesis, el material elaborado procura mejorar las interacciones entre los adultos y los niños con la lengua escrita, a través de prácticas concretas que implican un devenir de experiencias letradas en el hogar y la escuela.

El material se estructura en dos partes. La primera presenta el relevamiento de los principales lineamientos teóricos que respaldan la propuesta. Ofrece evidencia empírica que señala los efectos favorables de incluir a los alumnos en la cultura letrada, a través de la propia acción de las familias, es decir, desde un enfoque sistémico que se sirve de la potencialidad que poseen los diversos niveles de interrelaciones que se establecen en la familia en función del desarrollo de todos sus miembros.

La segunda parte presenta algunos ejemplos que posibilitan la implementación de la propuesta, atendiendo a que «para poder participar con solvencia en las prácticas sociales de lectura y escritura, los alumnos deben apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito» (Kaufman, 2007:19), por lo que se contemplan actividades que intervienen simultáneamente en ambos aprendizajes.

La inclusión de los niños en la cultura letrada implica el conocimiento por parte de estos del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas culturales de lectura y producción de textos escritos que la comunidad –social y escolar– disponga. Si bien algunas teorías aseguran que estas cuestiones ocurren en el orden antes mencionado, y que cada una da cabida inexorablemente a la otra, somos partidarios de pensar, desde el punto de vista didáctico, que cada conocimiento se interrelaciona en un complejo proceso de alfabetización que da lugar a que el niño resulte lector y escritor.

En función de lo mencionado anteriormente, el conjunto de los materiales organizados en este manual ofrece situaciones de contacto con la lengua y con la cultura letrada a niños desde los tres años. Algunas actividades apuntan a sensibilizar sobre la propiedad sonora de las palabras y la ampliación del vocabulario o reservorio léxico a partir de juegos con palabras y textos. Otras, invitan a los niños y adultos involucrados a ser partícipes de una de las prácticas letradas más tradicionales: la lectura de cuentos.



3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3. Fundamentos teóricos

3.1. La alfabetización en el siglo XXI

El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje. (Olson y Torrance, 1991:351)

Estas palabras de Olson evidencian el papel sustancial que tienen la lectura y la escritura en el desarrollo cognitivo, pues permiten que el lector-escritor amplíe el espectro de representaciones que lo habilitan a explicar y comprender el mundo. La posesión de este instrumento representacional incide directamente en los modos de pensar, repercutiendo, en consecuencia, en la visión que se tiene del mundo y en las acciones directas que sobre ese mundo pueden realizarse.

La invención de la escritura, en particular de la alfabética, fue un punto sustancial en la historia de la escritura, dado que el lenguaje comienza a representarse a través de símbolos abstractos que exigen para su utilización de un complejo proceso de análisis y síntesis de la secuencia hablada. A su vez, no se pueden ignorar otros sistemas de escritura, como por ejemplo, de estructura silábica, como la hebrea, etíope, tibetana, etc., que coexisten y demandan del sujeto particulares procesos.

Tanto la psicogénesis de la lengua escrita como la historia de la escritura revelan un complejo proceso de conceptualización, cuyo punto de partida no tiene la intención de representar los sonidos del habla. Por el contrario, la construcción de las escrituras es el resultado de la exploración de otras posibilidades de representación de la realidad. Este nivel de abstracción del código escrito trae como consecuencia que los hablantes no pueden adquirirlo simplemente por el hecho de mirarlo con atención e intentar entender sus principios funcionales básicos. No basta con un acercamiento superficial a ese código sino que, por el contrario, poder entenderlo y dominarlo requiere de instrucción específica en manos de un experto, así como de su frecuentación y acercamiento en múltiples modos.

A su vez, el desarrollo del sistema de escritura y la escritura alfabética son potentes instrumentos de representación simbólica que permiten adquirir, a quien los posee, nuevas formas de pensar y de vincularse con el mundo y los hechos que en él suceden.

La posesión de la escritura como un saber específico da origen al concepto de alfabetización. Este concepto, en sus comienzos, no se relaciona con la idea de escolarización y, menos aún, con la de formalización de la lengua, sino más bien con sencillos actos asociados con la administración civil, el comercio y la religión.

Durante el siglo XIX la alfabetización comienza a tener el sentido de conquista individual, unido al éxito económico y ascenso social, mientras que ser analfabeto implica el fracaso social e incluso la falta de esfuerzo individual.

A lo largo del siglo XX deja de tener exclusividad ese sentido de conquista individual para vincularse directamente con lo colectivo y con el desarrollo de la sociedad en su conjunto, en el sentido de que cualquier progreso de las sociedades modernas se sustenta en la capacidad de los ciudadanos de estar alfabetizados.

Situados en el siglo XXI, pensar en el ser humano y su posibilidad de estar realmente vinculado con el mundo es pensar en cómo la alfabetización y sus altos niveles de complejidad influyen en todas las esferas del desarrollo del individuo. Esto hace imprescindible el aprendizaje del código escrito. En este sentido, podemos señalar que la alfabetización no solo es poder leer y escribir textos de distintos niveles de dificultad sino que, además, es una manera de estar activa y críticamente en el mundo y poder desempeñar en él un papel sustancial. Al decir de Behares y Erramouspe (1997:16): «Un sujeto letrado no es aquel que conoce el instrumento lengua escrita en abstracto o como código, sino aquel que puede realizar un conjunto de operaciones sociales para las cuales ese código se usa como instrumento.»

La alfabetización como todo hecho social ha estado y está atravesada por las contingencias sociales, culturales y educativas de cada momento histórico. En este sentido Leu y Kinzer (2000:111) afirman que es seguro que «en el futuro, las fuerzas culturales van a seguir definiendo las formas y funciones de la alfabetización tanto como la naturaleza esencial de su enseñanza».

Estas formas y funciones de la alfabetización a las que se refieren los autores están en estrecha relación de dependencia con las prácticas de lectura. Los textos escritos se enmarcan en una comunidad y dan forma a los estilos de vida de esa comunidad, imprimiendo rasgos distintivos a esas prácticas lectoras y determinando, en consecuencia, los modelos de alfabetización. Cada contexto histórico y social implica escritos diferentes que, a su vez, requieren de recursos verbales y procesos cognitivos distintos.

Cabe preguntarse entonces: ¿qué se entiende por alfabetización en el marco de esta propuesta y ante una sociedad compleja y variable?, ¿qué prácticas letradas y qué lectores supone este concepto de alfabetización?

De este esfuerzo por centrar la implicancia de estar o no estar alfabetizado en el mundo letrado contemporáneo surge el término *literacidad* que conceptualiza nuevos modos de leer y escribir.

3.2. Otros modos de leer y escribir

Actualmente se habla de *literacidad* para referirse a la lectura y a la escritura como prácticas sociales. Cabe mencionar que es un término que surge en el ámbito anglosajón y cuya traducción más exacta al español considera la lexicalización de un vocablo inglés. La abordan teóricos como Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984, en Inglaterra; Gee, 2004, en Estados Unidos; tiene repercusiones en Latinoamérica con estudios realizados por Kalman, 2008; Zavala; 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004. Sus orígenes están ligados al ámbito teórico de producción de las universidades australianas.

El Programa de Educación Inicial y Primaria no permanece ajeno a este concepto y a la postura de intervención didáctica que implica. Sobre él señala:

La literacidad² implica una lectura crítica del contexto socio-histórico en que el texto considerado tuvo origen y ha circulado o circula, en relación con la ideología que reposa en los enunciados formulados, partiendo de la base de que no es palabra neutra. Además, tiene que ver con el considerar los interlocutores involucrados y las esferas de las actividades humanas donde funcionan los textos a la hora de efectuar una lectura que trascienda lo estrictamente lingüístico. (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008:47)

La enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de la literacidad implica ampliar la mirada y pensar en una lectura y una escritura utilizadas con un propósito que trasciende el ámbito escolar. Leer y escribir no pueden ser fines en sí mismos, por el contrario, deben ser instrumentos que ayuden al logro de objetivos sociales y que posibiliten otras prácticas culturales más amplias y externas a la escuela.

Virginia Zavala (2009) señala que esta mirada extendida sobre la literacidad supone que no es posible limitarla a la adquisición de habilidades cognitivas en exclusividad, ni tampoco puede reducirse a acercar estrategias que permitan desentrañar y comprender un texto.

La literacidad implica más que codificar y decodificar, más que producir y comprender; en esencia es fundamentalmente social. Por lo tanto, producir y comprender textos son actos eminentemente sociales, actos de literacidad. Esto significa que no puede localizarse solo en la mente de las personas, ni solo en el texto «[...] sino, también, en la interacción personal y en lo que la gente hace³ con estos textos». (Zavala, 2009:24)

Es oportuno recordar que la intencionalidad de nuestra propuesta es colaborar con la inclusión de

² El término *literacy* es traducido como dominio de la lengua escrita que va más allá del descifrado mecánico del código alfabético. Para nombrar este dominio se ha recurrido a un neologismo derivado del latín *literidad* o *literacidad*. (Wells, G., 1987).

³ El destacado es de la autora.

los niños en la cultura letrada, la que resulta de las interacciones de los sujetos con los materiales impresos. Esta cultura letrada demanda «no solo la adquisición de un objeto de conocimiento y el desarrollo de habilidades abstractas a toda práctica de lectura y escritura, sino también el proceso de apropiación de los modos de usar ese objeto, que se concreta viviendo en una comunidad particular y participando de las prácticas de la misma». (Matsuura, 2005, citado en De Agostini y Guidali, 2009:17)

En este mismo sentido, Ana María Kaufman (2007) dice que el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura alude al proceso en virtud del cual el niño se apropia del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y producción de textos, hecho que garantiza –o debería garantizar– el tránsito de la ignorancia al saber, de la exclusión a la inclusión, del mundo real a los múltiples y maravillosos mundos posibles.

Es más probable que la adquisición efectiva de ese objeto de conocimiento –la lectura, y las prácticas sociales que la contienen y sustentan– se logre si desde la escuela y con la familia se promueven instancias de acercamiento reflexivo a ese objeto. Si desde la escuela se promueven verdaderas prácticas de literacidad.

Retomando el Programa Escolar, atendiendo a sus sugerencias, se puede afirmar que la literacidad implica intervenciones intencionadas desde el aula en cuatro líneas a las que Luke y Freebody (1999:4) denominaron *familias de prácticas*. Es recomendable que las experiencias educativas estén orientadas hacia estas cuatro familias, a saber:

1. La intervención dirigida a que el niño decodifique los textos.
2. Acciones dirigidas específicamente a la comprensión de textos.
3. Acciones dirigidas a que el lector entre en contacto y conozca gran variedad de textos situados en los contextos sociales en los que surgen.
4. Acciones dirigidas a desarrollar la capacidad de tener una actitud crítica ante los textos.

En términos de intervención docente, es importante destacar que las cuatro líneas o familias de prácticas deben ser atendidas en forma inclusiva. No es pensable atender a una por vez sino que cada acto de intervención debería considerarlas en su conjunto.

3.2. Eventos letrados promotores de literacidad

Al estar de acuerdo con que la alfabetización es una cuestión prioritaria que incide en la inclusión o exclusión social de los sujetos, se debe acordar también, desde esta perspectiva social y antropológica, la importancia de que formar parte de la comunidad letrada sea un proceso que empiece a desarrollarse tempranamente.

La introducción de los niños pequeños en las prácticas letradas propias de la cultura escrita depende, en gran medida, de las oportunidades que tengan de acercarse a estas, lo que implica varias dimensiones de intervención.

A lo largo de la historia del pensamiento, las decisiones didácticas y las propuestas de enseñanza de lectura han estado determinadas por una concepción y un modelo de lectura que las sustenta, orienta y da sentido. Si bien hay un predominio casi exclusivo de un modelo según el momento histórico que se analice, muchas veces estos modelos coexisten, generando propuestas que atienden a más de un paradigma.

Una breve revisión de las perspectivas que han orientado los conceptos de lectura permitirá explicitar luego en cuál o cuáles se enmarca esta propuesta. Consideraremos la perspectiva lingüística que pone el acento en el código escrito, la psicolingüística que focaliza la mirada en los procesos cognitivos y la sociocultural que lo hace en las prácticas letradas.

Si la inclusión temprana en el mundo letrado se hace desde una *perspectiva lingüística*, comprender exige decodificar, para lo que se necesita identificar palabras, aplicar reglas sintácticas, vincular las palabras con el significado. Leer, en este caso, supone procesar letras y palabras, y se asocia con ampliar el vocabulario y familiarizarse con algunas funciones gramaticales de la lengua. Las propuestas lingüísticas persiguen como objetivo primordial la enseñanza del código escrito. Los ejercicios de lectura están propuestos con la intención de que el aprendiz reconozca los grafemas, los asocie con los fonemas y automatice la mecánica de la lectura.

En una *propuesta psicolingüística* el foco de atención está en las herramientas cognitivas que el lector pone en juego para construir el significado. El lector deberá recuperar conocimientos previos, aprender a formular y reformular hipótesis y a inferir a partir del texto información no explícita. Las propuestas de enseñanza focalizan la atención en la comprensión textual y proponen tareas para antes, durante y después de la lectura.

En la *propuesta sociocultural*, la lectura deja de ser una práctica individual y pasa a ser una práctica social en la que el contacto con el libro y con el ambiente letrado ocurre vinculado con distintas instituciones, tales como la escuela y la familia en las que se desenvuelve el aprendiz. En esta perspectiva, también denominada *constructivismo social*, la familia es visualizada como el primer espacio alfabetizador. De las características de ese núcleo familiar y de las acciones letradas que en él se desarrollen dependerá la disposición que los niños tengan hacia el aprendizaje formal de la lectura y la escritura, que en consecuencia incidirá en los logros escolares futuros, sobre todo en los logros que refieren a la alfabetización.

Consideramos que estas tres miradas sobre la lectura, su adquisición y su enseñanza, no son para

nada excluyentes. Si bien corresponden a concepciones epistemológicas distintas sobre el sistema de escritura y, por lo tanto, utilizan métodos de estudio diferentes, no por ello una supera o excluye a las otras. En conclusión, para pensar en la lectura y los lectores es necesario tener en cuenta que la lectura implica el aprendizaje del código escrito, requiere del desarrollo de capacidades cognitivas particulares y no puede desconocer el entorno social en el que surgen y se desarrollan los textos y las situaciones de lectura.

3.3. Familia y alfabetización

De todas las buenas condiciones preparatorias para un lector futuro, hay una que está resistiendo las pruebas de las correlaciones estadísticas: **haber escuchado leer en voz alta desde temprana edad es un factor que aparece vinculado al éxito escolar inicial** (un éxito que, como todos sabemos, está anclado en la lectura. (Emilia Ferreiro, 2003)

Numerosos estudios señalan el rol preponderante del ámbito sociocultural y familiar en la conformación de entornos letrados favorables. En este apartado presentamos una breve reseña de las investigaciones que sostienen este supuesto.

El acceso a materiales impresos, las prácticas de lectura de calidad y el alcance de las conversaciones que se sostienen en el hogar constituyen experiencias favorecedoras de la inclusión en la cultura letrada. A su vez, la relación entre la cantidad y calidad de estas experiencias y el rendimiento escolar posterior es significativa y profusamente reportada por diferentes estudios. (Snow, Burns y Griffin, 1998; Jiménez y Rodríguez, 2008; Florez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009)

En esta línea, Weigel y Martin (2006) realizan un estudio basado en el modelo ecológico que sostiene que el desarrollo de los niños es afectado por varios contextos, entre ellos la familia y la comunidad. Destacan que los esfuerzos por la alfabetización necesitan destinarse no solo a los niños sino también a los adultos que los cuidan. Estos autores también identifican las experiencias de alfabetización compartida durante la primera infancia como uno de los factores críticos en el éxito escolar.

Otro estudio que también investigó la relación entre el contacto diario en la escuela con material escrito y la estimulación que reciben en sus hogares arribó a conclusiones similares: los niños que reciben estimulación social y familiar suelen mostrar mejor rendimiento (Arlington, 1984; Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Cunningham y Stanovich, 1990). Estos autores, además, describieron el tipo de contacto diario: lecturas compartidas entre niños y padres, lecturas en revistas de su interés, visita a librerías o bibliotecas acompañados de sus adultos referentes, interacciones familiares en torno a textos de interés.

Raikes y otros (2006) cuantificaron esta relación entre el entorno letrado y el rendimiento escolar

y concluyeron que aquellos niños que se beneficiaban de la lectura diaria gracias a sus adultos referentes tenían casi el doble de probabilidades de desarrollar una alfabetización exitosa. Informan, a su vez, que la lectura diaria se puede utilizar como un factor de predicción de su lenguaje y desarrollo cognitivo a los 36 meses de edad. En sintonía con este concepto, Lonigan y otros (2000) encontraron que la motivación de los niños por los textos impresos al comienzo de la escolaridad estaba estrechamente ligada con la edad en que los padres les leyeron por primera vez. Prácticas sencillas, breves y cotidianas, como leer un cuento antes de dormir, narrar historias y anécdotas populares, hojear un libro una tarde de lluvia, estimulaban la lengua oral y escrita de manera muy significativa. Otras investigaciones analizan los efectos favorables de la participación en eventos letrados, no solo en relación con el rendimiento escolar sino con el desarrollo de la lengua en general.

Se ha demostrado que la lectura compartida en el hogar promueve el desarrollo de la lengua oral. Sénéchal y Cornell (1993), por ejemplo, señalan que las numerosas lecturas de libros de cuentos aumentan la adquisición del vocabulario receptivo y expresivo. Wasik y Bond (2001) agregan que la lectura de libros de cuentos incide positivamente en el vocabulario, ya que cuando se utilizan objetos concretos para representar las palabras, los niños tienen más oportunidades de utilizar las palabras relacionadas con el libro para intervenir y participar en interacciones cotidianas.

Florez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) proponen el concepto de *prácticas universales de alta calidad* para referirse a la importancia del compromiso familiar con la alfabetización y lectura de cuentos. Sus estudios han demostrado que los padres generan ambientes alfabetizadores a través de la lectura compartida de libros y del aprovechamiento de diferentes situaciones que involucran a los niños en actividades relacionadas con la lectura y la escritura (Lonigan y Whitehurts, 1998). Tanto la frecuencia como la calidad de la lectura compartida de libros en el hogar se relacionan con la calidad de las interacciones lingüísticas entre padres e hijos.

Estos conceptos también están reflejados en nuestra realidad educativa nacional, ya sea en políticas educativas de gobierno, programas específicos de los diferentes subsistemas educativos, o prácticas concretas en el aula basadas en el criterio docente. Todas ellas, con sus diferentes matices y alcances, dan cuenta de la intención de involucrar al entorno social y familiar en prácticas de cultura letrada con los niños.

El Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay lleva adelante el proyecto *Formación de agentes educativos para el fomento de la lectura en los centros de primera infancia de contextos desfavorables*, en cooperación con organizaciones internacionales. En ese marco propone en el 2011 una valiosa publicación llamada: *Leer para crecer. Guía para familias con niños de 0 a 3 años*. Este material refleja de una manera amena, simple y rigurosa los datos que la literatura científica nos ofrece. Sensibilizar a los adultos referentes de los niños desde etapas tempranas en torno a la cultura letrada, promover interacciones lingüísticas enriquecedoras y significativas es promover la literacidad desde un marco ecológico.

El Programa *Maestros Comunitarios*, iniciado en el año 2005 por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP junto con el Programa *Infamilia* del MIDES, plantea una serie de estrategias para recomponer y fortalecer los vínculos con las familias a partir de acuerdos pedagógicos, con un alcance nacional.

El informe sobre los resultados obtenidos, luego de los primeros años de ejecución, muestra que en los niños participantes hubo una mejoría en los niveles de promoción:

[se llegó] en el año 2011 a la tasa de promoción más alta desde que se inició el monitoreo del programa, ya que el **83,6% de los participantes promovió**. Esta proporción, se nutre de un 71,8% de promovidos con nota de suficiencia y de un 11,8% de promovidos en forma condicional. (CEIP, 2011:8)⁴

Otra experiencia es la del *Programa de alfabetización con la familia: Cuenta Quien Cuenta*, del departamento de Paysandú, destinado a padres, madres y otros referentes familiares con hijos entre 0 y 5 años de edad pertenecientes a contextos de alta vulnerabilidad económica, social y cultural, iniciado en el año 2006. Este programa enfatiza la idea de que las familias de contextos menos alfabetizados puedan fortalecer su propio proceso de alfabetización y resignificar su rol como agentes educativos al momento de acercar a sus hijos a la cultura escrita. Sus resultados –evaluados por CEPAL durante 2009– muestran un incremento considerable de las prácticas de alfabetización familiar. Para mencionar algunos ejemplos: el 80% de las familias involucradas reporta leer más después del programa, el 82% reporta que sus hijos solicitan más que se les lean cuentos, el 84% comienza a integrar la práctica diaria de lectura de cuentos con sus hijos.

El relevamiento de estudios teóricos y experiencias en curso sobre la importancia de promover entornos letrados entre familias y alumnos tiene por objetivo informar y sensibilizar sobre la necesidad de integrar estas prácticas de manera estable y perdurable. En este sentido, cabe destacar en la actualidad los materiales de trabajo que en relación a la lectura y la escritura está realizando ProLEE, para que el docente utilice en su labor cotidiana.

3.4. La lectura y el lector en el marco de la propuesta

El marco teórico que sustenta la enseñanza de la lectura y la escritura estará en cierta medida determinado por la conceptualización de lectura que se considere. Partiendo de este supuesto, el equipo técnico de ProLEE acordó el siguiente concepto de lectura:

⁴ En: http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PMC_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf

[...] concebimos a la lectura, en primer lugar, como un **fenómeno social y cultural, una actividad inteligente** que involucra las habilidades psicológicas superiores, que incluye la participación de los **diferentes niveles lingüísticos** y, además, **el conocimiento del mundo que el lector posee**. Implica **aspectos discursivos y metacognitivos** y consta a su vez, desde nuestra perspectiva, de **dos componentes indisociables** como lo son la **decodificación y la comprensión**. (Equipo de ProLEE, 2011)

Este concepto da cuenta de la complejidad que supone la vinculación y el encuentro entre un saber con características particulares y un niño, lector incipiente, que se apropia de ese saber y que tiene algunas características que determinan la necesaria intervención de la comunidad en su conjunto. Por un lado, la escuela –desde su principal cometido de enseñar a leer y escribir–; por otro, las familias –consideradas como el escenario privilegiado, dado el vínculo afectivo que facilita la construcción de ciertas disposiciones, en este caso, para leer y escribir–; y por último, los otros actores que modelan actos de lectura y escritura y permiten a los niños entender estos actos como prácticas sociales y culturales trascendentales.

Resulta oportuno mencionar a qué lector nos referimos cuando pensamos esta propuesta. Para ello recurrimos a las *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español L1*, material elaborado por el equipo técnico de ProLEE. Atendiendo a estas pautas, las propuestas que aquí se presentan consideran a los lectores que se corresponden con los niveles L1, L2 y L3A:⁵

- *Lector L1*: se trata de un niño de menos de 3 años que es capaz de reconocer las partes del libro y un libro como un objeto diferente a otros. Puede vincularse con él con la clara intención de leer y en esos acercamientos podrá manipularlo y hojearlo adecuadamente y focalizar su atención en las láminas haciendo intentos por oralizar la historia. Es un lector no convencional porque lee a través de un adulto que le lee. Puede anticipar fragmentos de la historia e incluso repetir el cuento en forma textual cuando se le ha leído muchas veces. Con respecto a la decodificación, es capaz de identificar marcas gráficas e ilustraciones.
- *Lector L2*: es un niño de entre 3 y 5 años que ha ingresado a la educación formal. Se vincula con el libro identificando sus partes. Es capaz de reconocer que el libro está escrito por alguien, construyendo el concepto de autor. Se interesa más por los libros y tiene cuentos preferidos. Hojea y manipula los libros, reconoce algunos datos como título, colección. En cuanto a la decodificación, es capaz de diferenciar código escrito de imágenes y reconocer algunas letras, sobre todo las que están vinculadas con su nombre. Su comportamiento lector evoluciona y es capaz de reconocer algunas variedades de texto y de asociarlas con usos sociales.

⁵ Estos niveles lectores pueden consultarse en su desarrollo completo en el sitio: <http://uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>.

- *Lector L3A*: es un niño que está cursando los primeros años de la escolarización primaria. Su nivel de acercamiento al código escrito lo habilita a cierta autonomía. Puede decodificar textos breves aunque su lectura no es fluida. En una primera etapa elige subvocalizar y luego prescinde de esta estrategia.

Teale y Sulzby (1989) establecen una serie de características y necesidades del niño pequeño como aprendiz de la lectura y la escritura, a partir de las cuales también señalan una serie de principios básicos a contemplar en su enseñanza. Basándonos en esto consideramos oportuno destacar lo siguiente:

- El acercamiento a la lectura se puede iniciar muy tempranamente en aquellos niños que se encuentran inmersos en ambientes ampliamente letrados.
- El acto de leer y escribir se desarrolla en forma conjunta e interrelacionada con el acto de hablar y escuchar.
- La lectura y la escritura se aprenden activamente con estrategias propias del niño, adecuadas a su edad.

Estas características propias de ambientes letrados ampliamente estimulantes demuestran el papel fundamental que tiene el referente familiar del niño u otro adulto letrado. A su vez, esto indica que el aprendizaje está unido estrechamente a la interacción social, que se presenta como imprescindible en toda intervención de inclusión temprana en la cultura letrada. Para nosotros, la familia es además de una institución social, un concepto cultural que va cambiando con el tiempo y difiere entre culturas, tanto en las interacciones como en las reglas que la definen. No es independiente del entorno, por lo contrario, es muy permeable a los cambios culturales.

La familia se puede considerar como un sistema en constante transformación, lo que significa que es capaz de adaptarse a las exigencias del desarrollo individual de sus miembros y a las exigencias del entorno; esta adaptación asegura la continuidad y a la vez el crecimiento psicosocial de los miembros (Lila y otros, 2000). Al hablar de familia nos referimos a un grupo con una identidad propia, con un amplio entramado de relaciones intergeneracionales de larga duración, responsable del cuidado de sus integrantes y facilitador del desarrollo personal y social de sus miembros.

Sustentada la propuesta en este concepto de familia, cabe recordar que leer y escribir son prácticas cotidianas que surgen y cobran sentido en el entorno sociocultural que tiene comportamientos y valores propios del grupo social al que el niño pertenece. Es deseable que se promueva el contacto con la lengua en diversas formas, y para ello es sustancial el papel activo del niño que aprende, del maestro que enseña y de la familia que motiva y estimula.



4. ALGUNAS PROPUESTAS

4. Algunas propuestas

4.1. Finalidad

Presentamos un *Anexo* con propuestas para el docente que no pretenden abarcar la complejidad del quehacer didáctico y, por ende, no son prescriptivas acerca del momento escolar más idóneo para su ejecución ni del modo de su implementación. El docente podrá realizar adaptaciones de contenido (seleccionar, agregar, complementar), o adaptaciones de modo (grupo completo o reducido, alumnos y familias en tiempos y espacios simultáneos o diferidos).

La búsqueda de la interacción dialógica entre la escuela y la familia para expandir y potenciar las oportunidades de alfabetización de los alumnos constituye un denominador común en todas las propuestas. Algunas de ellas integran familiares y niños en el aula, otras trabajan con los familiares para que luego lleven la propuesta al hogar e interactúen con sus hijos a partir de ella.

Las propuestas no siguen una lógica de progresión didáctica porque, como fue dicho anteriormente, no pretenden abarcar la totalidad de los saberes para ser enseñados que el programa escolar vigente propone. Sin embargo, se ha procurado que todas ellas promuevan los conocimientos básicos relacionados con la lengua oral y escrita que la literatura, tanto nacional como internacional, señala consistentemente como generadores de una alfabetización exitosa.

Por un lado, estos conocimientos se relacionan con el desarrollo lingüístico a través de actividades que promueven la sensibilidad sonora, la adquisición de vocabulario y su adecuación con la intencionalidad comunicativa, así como la promoción de interacciones lingüísticas entre niños y adultos. Por otro, muchas de las propuestas ponen en juego la promoción de la cultura letrada a través de la lectura de cuentos, adivinanzas, coplas, poesías y juegos que toman como eje diferentes unidades (texto, frase, palabra, sílaba, letras) de la lengua escrita.

Cabe mencionar que si bien existen diferentes posturas con relación a cómo va entendiendo el niño que las letras tienen un valor sonoro, nuestro trabajo, a través de las actividades propuestas, evidencia que la conciencia sobre la oralidad avanza cuando el niño se encuentra inserto en un proceso de interacción con la escritura (Alvarado y Vernon, 2004). Las letras, a pesar de ser unidades discretas, al ser oralizadas, son escuchadas en un continuo. Los niños, en una primera instancia, no saben cómo ni dónde segmentarlas, dado que el tema de la sonoridad recién se planteará al momento de escribir. Algunas de las actividades propuestas buscan colaborar con el proceso de adquisición de la conciencia fonológica, considerando todas las prácticas sociales que involucra la lengua escrita. Se sostiene que el acercamiento a estas prácticas sociales lingüísticas motivará a los niños a pensar sobre la sonoridad al escribir.

Este material enfatiza la idea de que la reflexión sobre la estructura fonológica de las palabras en interacción con acciones de lectura y escritura de palabras y de textos constituye una vía pedagógica importante para promover la alfabetización. Además, el material busca que el adulto referente familiar conozca todas las implicaciones del acto de leer y escribir, para poder realizar desde el hogar un acompañamiento sostenido que estará motivado por un objetivo común, puesto que estas prácticas sociales de las que hablamos serán prácticas familiares y tendrán, por lo tanto, la impronta de la actividad compartida con la familia, dejando una huella profunda no solo en lo cognitivo sino también en lo afectivo.

Como ya planteamos, las actividades que proponemos pueden ser consideradas al momento de promover entornos letrados de calidad entre familia y escuela en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, esto es solo una sugerencia, ya que será el docente quien defina la pertinencia de la propuesta a su realidad y grupo escolar.

4.2. Propuesta de actividades

El Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, en los capítulos que refieren a la enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial (3, 4 y 5 años) y educación primaria (1.º y 2.º grado) hace referencia a contenidos que persiguen como objetivo la introducción del niño en el mundo letrado: la ampliación del reservorio lingüístico, la memorización de nanas, las formas notacionales, el nombre propio, el código escrito, la correspondencia grafema-fonema, las inferencias a partir de elementos paratextuales en textos de información (tapa, contratapa y lomo), la organización en el cuento: marco, complicación y resolución, entre otros.

Atendiendo a estas indicaciones curriculares y a los señalamientos que desde la teoría rescatamos en páginas anteriores, se expondrán a continuación algunas generalidades que no deben descuidarse al momento de enfrentarse a las ideas y propuestas sugeridas en este manual.

Una serie de actividades retoma los juegos tradicionales, las nanas, las retahílas, para lograr que los adultos participantes las recuerden o las aprendan, si es que entran en contacto por primera vez con el juego.

En este sentido es oportuno señalar que desde siempre los maestros de educación inicial de nuestro país se han caracterizado por preservar la literatura popular así como los juegos de tradición oral que permiten jugar con los sonidos de la lengua, identificar rimas y generar interacciones lingüísticas a través del juego.

Además de estimular la lengua oral, procuraremos que se vayan comprendiendo las reglas del sistema alfabético del español. Es necesario considerar que los sistemas alfabéticos se caracterizan por

representar con grafemas (letras) los fonemas (sonidos de la lengua). Esta relación no es siempre uno a uno pero es el principio fundamental de todos los idiomas con ortografía transparente como el español. La construcción de la escritura como objeto es muy compleja y no puede reducirse a conocer las letras y sus valores sonoros. El dominio de este sistema de signos no se resuelve desde una perspectiva puramente mecánica o a través de habilidades técnicas, sino a través de un largo proceso de desarrollo de complejas funciones que solo se activan frente a los textos.

Es por ello que, siguiendo a Vygotsky y Luria⁶ (1988), se sustenta la propuesta en la oralidad como mediadora fundamental del código escrito, hasta que la escritura se consolide y se vuelva autónoma.

Por otra parte, se proponen actividades de lectura que enfatizan el trabajo con el léxico. El niño debe poseer en su acervo lingüístico un gran número de palabras que le faciliten la comprensión y la búsqueda de significado como lector independiente. En este sentido, se proponen actividades que permiten pensar sobre las palabras, sobre su unión con el significado, sobre las relaciones que se pueden establecer entre las palabras por pertenencia o no al mismo campo léxico, buscando incidir en la semántica léxica.

Finalmente, se presenta otra serie de actividades que busca favorecer un comportamiento lector que implica relacionarse con la lectura y el libro, identificar sus partes y utilizar la información que este brinda en cada una de ellas para sustentar una comprensión que exceda lo literal. Todo esto supone también la promoción de un contacto con el libro como constructo social enmarcado culturalmente. Pensar en el comportamiento lector en edades tempranas remite a la presencia insustituible de un adulto mediador entre el libro, la lectura y el niño. Pero para que la mediación de la que se habla sea efectiva es imprescindible que el familiar reflexione con otros adultos sobre las prácticas que pueden acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Ofrecemos, también, un material transversal a todas las actividades, el *Anexo 0*, que resume conceptos teóricos básicos y da recomendaciones prácticas para implementar en el hogar. Si bien el docente puede utilizar este material cuando lo considere oportuno, recomendamos abordarlo al inicio de las actividades.

A continuación presentamos un cuadro organizador de las distintas actividades:

⁶ Cit. en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:50).

N.º	Nombre	Participantes	Propósito	Requiere	Anexo
1	Yo soy... Mi nombre es...	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Hacer tarjetas con nombres.	
2	Uni, doli...	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar el Anexo 1 tantas veces como loterías se pretenda armar.	Anexo 1
3	A la lata, al latero	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar el Anexo 2 tantas veces como adultos concurren.	Anexo 2
4	Espejo de palabras	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar las tarjetas del Anexo 3 tantas veces como equipos se quiera formar.	Anexo 3
5	Rimas locas	 Adultos y niños en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar las tarjetas y rimas modelizadoras del Anexo 4 tantas veces como equipos se quiera formar.	Anexo 4
6	Chin pun pun, fuera	 Adultos y niños en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar tantos juegos de tarjetas como equipos se quiera formar.	Anexo 5
7	Lotería fotográfica	 Adultos y niños en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Enviar la tarea de reunir imágenes con anticipación al hogar.	
8	Bingo	 Adultos y niños en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar tantos cartones como participantes haya. Recortar imágenes del Anexo 6. Conseguir fichas, piedritas o similar para anotar.	Anexo 6
9	Salta letras I	 Adultos y niños	Promoción de la cultura letrada	Fotocopiar tantos juegos de palabras como equipos se quiera formar.	Anexo 7

N.º	Nombre	Participantes	Propósito	Requiere	Anexo
10	Salta letras II	 Adultos y niños	Promoción de la cultura letrada	Fotocopiar tantos juegos de palabras como equipos se quiera formar.	Anexo 7
11	Las palabras y su magia	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Hacer fotocopia de la cuadrícula que servirá de base para desarrollar el juego. Para el dado fotocopiar molde e imágenes que aparecen en el Anexo 8.	Anexo 8
12	Las palabras que se pierden	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico y la cultura letrada	Fotocopiar 30 imágenes agrupables según su significado. (Anexo 9).	Anexo 9
13	Las palabras que se encuentran	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico y la cultura letrada	Fotocopiar caligramas. Una copia por grupo participante. Fotocopiar los poemas y textos que aparecen en el Anexo 10.	Anexo 10
14	Espías de palabras secretas	 Niños en el aula y adultos en el hogar	Promoción del desarrollo lingüístico	No requiere de material.	
15	Cadena de palabras amorosas	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Generar un clima de distensión a partir de una melodía o literatura para compartir. Proporcionar hojas para escribir, diccionarios y, si es posible, una conexión a Internet para buscar palabras.	
16	Armando jeroglíficos	 Adultos en el aula	Promoción del desarrollo lingüístico	Fotocopiar tantos juegos de jeroglíficos como equipos haya.	Anexo 11

N.º	Nombre	Participantes	Propósito	Requiere	Anexo
17	Leecuentos I: Mi madre es rara	 Adultos en el aula	Promoción de la cultura letrada	Hacer tarjetas con cuatro momentos del cuento.	Anexo 12
18	Leecuentos II: Sapo en invierno	 Adultos en el aula	Promoción de la cultura letrada	Hacer tarjetas con imágenes de cuentos tradicionales.	Anexo 13
19	Leecuentos III: La bruja Berta	 Adultos en el aula	Promoción de la cultura letrada	No requiere de material.	
20	Leecuentos IV: No te rías, Pepe	 Adultos en el aula	Promoción de la cultura letrada	Hacer tarjetas con títulos de cuentos y personajes.	Anexo 14



5. ACTIVIDADES



ACTIVIDAD I

Nombre: Yo soy... mi nombre es...

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: tarjeta impresa con el nombre del niño en mayúscula (que servirá de modelo), letras en papel impresas en mayúscula de tamaño grande y en negrita, cartulina gruesa.

Participantes: adultos en el aula.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

Los padres se disponen en ronda y cada uno recibe una tarjeta con el nombre de un niño de la clase, que no sea el de su hijo. Luego, circulan por el salón, leyendo y diciendo en alta voz el nombre del niño que les tocó hasta que alguien lo reclame como el nombre de su propio hijo.

Posteriormente, se da una instancia de reflexión con las familias que podrá generarse a partir del juego sobre aspectos como:

- Un montón de letras distribuidas en el renglón con cualquier orden no es el nombre propio de nuestros hijos.
- Su nombre es identificable entre muchos.
- A ese nombre le corresponden distintas letras (¿cuáles?); un número determinado de ellas (¿cuántas?: tres para *Ana*, cinco para *Mateo*...) y un orden (¿cuál?: este es fijo, invariable)

Desarrollo

A continuación el docente propone una nueva dinámica a partir del nombre. Les solicita que escriban la letra inicial al dorso de la tarjeta y los invita a caminar por el salón mostrando la tarjeta con el nombre mientras el docente marca el ritmo con las palmas. Cuando el maestro detiene las palmas dice una letra y los que tienen un nombre que empieza con esa letra se reúnen en un lugar del salón ya establecido.

El juego sigue hasta que todos se agrupan por la letra inicial. Luego se dialoga y reflexiona con las familias sobre lo importante que es ayudar al niño a reconocer su nombre y los grafemas que lo componen.

Vuelven a circular por el salón y el docente propone diferentes consignas de agrupamiento con el nombre: letra final, cantidad de grafemas, longitud del nombre, etc.

Se propone a cada familiar que elabore una tarjeta con el nombre de su hijo en letras grandes que serán proporcionadas por el maestro. La tarjeta podrá plastificarse para que quede más fuerte. Será llevada al hogar.

Cierre

Se dialoga con los adultos sobre algunos modos de ayudar al niño a identificar la primera letra de su nombre propio. Se les sugiere que jueguen a pensar palabras que empiecen con la inicial del nombre y decirlas en voz alta.

La actividad puede finalizarse jugando al «Veo, veo...» (*Veo, veo... un nombre que empieza con A...*), destacando la importancia de que este juego se realice en el hogar.



ACTIVIDAD 2

Nombre: Uni, doli...

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: instructivo impreso para cada participante, grilla e imágenes impresas para elaborar lotería de cartones (*Anexo 1*, p. 97).

Participantes: adultos en el aula.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

Se instrumenta una técnica de agrupamiento a partir de la retahíla «Uni, doli...» para promover que los participantes jueguen a reconocer la cantidad de sonidos que tiene su nombre.

Luego se realiza una ronda con los participantes y se colocan 5 sillas en el centro. A continuación se entrega una tarjeta en blanco en la que se deberá escribir el nombre propio.

Quien dirige el taller dice en voz alta la retahíla, deteniéndose en un número de la serie repetida. Ese número tendrá el valor de una orden y cuando se pronuncie todos los participantes cuyo nombre tiene la cantidad de sonidos indicada por ese número se sentarán en las sillas que están en el centro. Ejemplo: uno, dos, tres, ¡cuatro! Se sientan todos aquellos adultos cuyo nombre tiene cuatro sílabas.

Cada adulto dice su nombre rítmicamente con golpes de manos o pies. Se vuelve a cantar la retahíla y al hacerlo se varía la orden. Se juega hasta que todos hayan pasado por el centro de la ronda.

Desarrollo

Los participantes se distribuyen alrededor de las mesas de trabajo. Cada adulto tendrá el material necesario para elaborar una lotería de cartones que llevará al hogar para jugar con su hijo en familia.

Para que los participantes puedan actuar de manera autónoma, se podrá acompañar el material con un instructivo que detalla cómo se elabora la lotería. En el *Anexo 1* se encuentra el material para elaborar la lotería acompañado de las instrucciones mencionadas.

Cierre

Luego de elaborado el material, a modo de cierre, la maestra propone una nueva actividad para jugar en casa, para la que se entrega un sencillo instructivo (*Anexo 1*).

La actividad puede cerrarse con el juego de la lotería por parte de los adultos, aplicando las instrucciones y el material elaborado.



ACTIVIDAD 3

Nombre: A la lata, al latero...

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: 16 barajas con imágenes (Anexo 2, p. 101).

Participantes: adultos en el aula.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

Se disponen las familias en ronda para jugar a un ping-pong de rimas a partir de tarjetas que tienen escrita una palabra fácil de rimar. El maestro pasa cada tarjeta de a una y la muestra al grupo. Las tarjetas se pueden encontrar en el Anexo 2.

El ping-pong se puede jugar en orden de sucesión en la ronda o en forma intercalada. Se saca y se lee una tarjeta y el padre seleccionado por el maestro dice una palabra que rime con ella. Ejemplo: se saca *saltar* y se señala a un padre que deberá contestar con una palabra que rime, por ejemplo, *charlar*. Se saca otra: *dormir* y se señala a una mamá quien contestará, por ejemplo, *aplaudir*.

Luego de jugar tratando de que todos los familiares participen, el docente guía un diálogo reflexivo a partir del planteo de preguntas como: ¿quiénes no perdieron en este ping-pong?; ¿por qué decimos que riman las palabras?

Luego de la reflexión, se juega del mismo modo pero con el nombre de los hijos. El maestro señala al familiar diciendo el nombre del niño y este contesta diciendo una palabra que rime.

Desarrollo

Se comienza recordando un juego de la infancia que promueva la identificación de la rima y, a la vez, que introduzca al nombre propio como elemento organizador. Para ello el maestro juega con

los adultos con la rima: «A la lata, al latero...» que aparece en el Anexo 2 y que habitualmente se juega en ronda.

Se sugiere proceder del siguiente modo: todos los participantes forman una ronda y dicen la rima. Uno de ellos queda fuera de la ronda y marca el ritmo tocando la cabeza de los demás adultos mientras el resto del grupo dice la rima en voz alta.

Cuando se termina de decir la rima quien está fuera de la ronda es sustituido por el jugador a quien se le tocó la cabeza en último lugar.

Se repite el juego cambiando el nombre «Mariquita» por el nombre del participante o de su hijo, quien a continuación tendrá la función de marcar el ritmo. (Ej. «A la lata, al latero...» ... «Juan» no sabe planchar...)

La actividad se puede variar usando las tarjetas del ping-pong (Anexo 2). El maestro distribuye a los padres en ronda y los señala diciendo la rima: «A la lata, al latero...». Al momento de nombrar la acción en lugar de hacerlo le muestra una tarjeta a un participante y este debe imitar la acción. Luego se queda con la tarjeta y el juego continúa hasta que todos tengan una tarjeta en su poder.

Posteriormente, se invita a los participantes a formar tres grupos de acuerdo con la sílaba final del verbo representado en la tarjeta: *-ar*, *-er*, *-ir*. Los padres así distribuidos elaboran un juego de naipes para sus hijos, usando las mismas tarjetas del Anexo 2.

Se puede finalizar jugando al robamontón con los naipes.

Cierre

Se reflexiona sobre la actividad y se entregan las instrucciones (Anexo 2) que servirán para jugar con las tarjetas como naipes. De este modo se muestra a la familia que muchos de los juegos cotidianos pueden favorecer el aprendizaje de la lectura y acercar al niño al código escrito.



ACTIVIDAD 4

Nombre: Espejo de palabras

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: tarjetas con imágenes versión 1 y tarjetas con imágenes versión 2 (*Anexo 3*, p. 107).

Participantes: adultos en el aula.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente invita a los padres a participar de una actividad conjunta para favorecer el desarrollo del lenguaje, específicamente la sensibilidad sonora.

Puede acompañar la invitación con una breve explicación sobre la importancia de desarrollar la sensibilidad sonora para la lectura y la escritura, es decir, la conciencia sobre los sonidos que componen las palabras. El díptico del *Anexo 0* puede ser un recurso valioso para este fin.

Desarrollo

Se reúne a los adultos en parejas y se reparten las 30 tarjetas del juego. Se les indica que las dividan de la siguiente forma: 15 tarjetas de la versión 1 serán para uno de los integrantes del equipo y 15 tarjetas de la versión 2, para el otro.

A continuación, cada integrante del equipo coloca 4 tarjetas sobre la mesa, en espejo con la de su compañero. El juego consiste en identificar las palabras que riman. El primero que logre rimar se lleva las cartas para sí. Inmediatamente deben completar los lugares vacíos con nuevas tarjetas.

Siguen jugando hasta que se queden sin tarjetas.

Cierre

Al finalizar el juego el docente promueve la reflexión con los padres acerca de la habilidad ejercitada. Es importante que los ayude a notar que para identificar las palabras que riman debieron tomar conciencia de los sonidos que las componen. A su vez, podría destacar que se trata de una habilidad esencial para desarrollar la lectura y la escritura.

Con la consigna «Para jugar en casa», el docente propone que el juego circule por los hogares. Posteriormente, cada alumno socializará en clase, con los compañeros, la experiencia de juego en el hogar.



ACTIVIDAD 5

Nombre: Rimas locas

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: tarjetas con rimas modelizadoras (Anexo 4, p. 111).

Participantes: adultos y niños en el aula (4 a 6 participantes por equipo).

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente invita a los familiares al aula para participar de un juego conjunto. Explica brevemente, ya que los niños también participarán, que realizarán una actividad que permite mostrar cómo podemos ayudar a aprender a nuestros hijos y divertirnos al mismo tiempo.

Les solicita que se organicen en grupos de aproximadamente 4 a 6 participantes, integrados por adultos y niños. Cada equipo recibe las 30 tarjetas necesarias para el juego y se dejan unos 10 minutos para la libre exploración e interacción entre los participantes.

Se anima a nombrar las figuras o dibujos de cada tarjeta, socializando las diferentes interpretaciones. Luego el docente anuncia que deberán encontrar algunas pistas en común: *Ppianoooo termina como gusanooo, bomberoo termina como terooo...* Promueve la búsqueda activa de nuevas pistas por parte de los equipos.

Desarrollo

Se reparten 4 tarjetas a cada equipo y se las coloca sobre la mesa boca abajo. Luego se recita a coro las palabras mágicas:

*Somos un equipo unido y atrevido
nuestra mente se enciende de repente
y rimas locas salen de nuestras bocas.*

Al terminar el recitado, se da vuelta una tarjeta al azar. Con las cuatro imágenes que quedan a la vista se deben crear de forma cooperativa nuevas *rimas locas* propias.

Los adultos intervienen activamente y ofician de anotadores de las ideas de los niños. Si es necesario pueden leer las *rimas modelizadoras* para ofrecer ejemplos inspiradores.

Se alienta a crear todas las rimas posibles con cada partida de cuatro imágenes. Puede suceder que las tarjetas a la vista no rimen y, en ese caso, los niños deben ser alentados a proponer pequeñas variaciones en las palabras o a crear palabras nuevas para buscar rimas.

Cuando los adultos participantes del juego lo consideren, todo comienza otra vez: mezclan nuevamente las tarjetas, recitan las palabras mágicas y... *rimas locas salen de nuestras bocas*.

Cierre

La maestra propone una nueva actividad para jugar en casa. Los equipos se reúnen en el hogar para preparar una dramatización de sus *rimas locas*. Se promueve la integración de diversos lenguajes: verbal, corporal, musical. La actividad finaliza con una puesta en escena de cada equipo.



ACTIVIDAD 6

Nombre: Chin pun pun, ¡fuera!¹

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: 30 tarjetas (Anexo 5, p. 114).

Participantes: adultos y niños.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente invita a los familiares al aula para participar de un juego conjunto. Explica brevemente, ya que los niños también participarán, que realizarán una actividad que permite mostrar cómo podemos ayudar a aprender a nuestros hijos y divertirnos al mismo tiempo.

Les solicita que se organicen en grupos de aproximadamente 4 participantes, integrados por adultos y niños. Cada equipo recibe las 30 tarjetas necesarias para el juego y se dejan unos minutos para la libre exploración e interacción entre los participantes.

Se anima a que los participantes nombren el dibujo o figura y compartan las diferentes interpretaciones. Ejemplo: ¿es un loro o un papagayo? Luego el docente anuncia que se deberán encontrar algunas pistas en común: *loro comienza como loombriz y como loobo. Todas comienzan con looo.*

El docente explica a los padres la importancia de esta tarea, ya que enfatizar o prolongar el sonido es lo que permite a los niños reconocer los fonemas de una palabra, requisito necesario para representarlos por escrito.

Luego promueve la búsqueda activa de nuevas pistas por parte de los equipos.

¹ Adaptado de Cuadro, A., D. Trías y C. Castro (2011). *Ayudando a futuros lectores*. Edición revisada. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Desarrollo

Presentación del juego mediante la siguiente consigna:

El objetivo del juego es que cada equipo arme su propio *iChin pun, pun... fuera!*

¿Cómo se hace? Hay que encontrar 3 tarjetas que comiencen igual. Por ejemplo: *loobo*, *loombriz* y *looro*. Luego elegir una cuarta tarjeta que comience diferente. Esa será la palabra intrusa (*iFuera!*). Por ejemplo: *rooosa*.

El otro equipo no puede saber cuáles son las que comienzan igual y cuál es la intrusa.

Las cuatro tarjetas se mezclan y se entregan al equipo contrario. Cada equipo tiene un minuto para descubrir qué tarjetas son iguales (*Chin pun pun...*) y cuál es la intrusa (*iFuera!*).

Se juega tantas veces como el docente considere.

Cierre

La maestra propone una nueva actividad para jugar en casa que consiste en buscar objetos cotidianos en el hogar, o en el camino de casa a la escuela, que puedan cumplir las condiciones para formar nuevos *Chin pun pun, ¡fuera!*

De acuerdo con la edad de los participantes, el docente puede proponer que los escriban o los dibujen para compartir en clase.



ACTIVIDAD 7

Nombre: Lotería fotográfica

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: imágenes aportadas desde el hogar.

Participantes: adultos y niños.

Lugar: entre el hogar y el aula.

Introducción

El docente propone una tarea domiciliaria para ser realizada con adultos referentes de la familia. Se trata de buscar en materiales impresos para recortar y traer –revistas, diarios, folletos, etc.– diferentes objetos que comiencen con determinadas sílabas indicadas por el docente; por ejemplo: *ma, pa, la, sa, ra*, etc. Se sugiere no proponer más de 5 sílabas.

Variante interesante: en lugar de buscar y recortar figuras se puede sugerir fotografiar objetos del hogar con la XO, dado que es altamente probable que la familia cuente con una.

Si bien recortar imágenes o fotografiar objetos concretos y tangibles del entorno hará que el niño use sustantivos concretos y la actividad se simplifique (manzana, pala, sapo, radio), se sugiere alentarlos a buscar imágenes que muestren sentimientos, interacción social y acciones, dando lugar al uso de sustantivos abstractos (maravilla, saludo, rapidez). Esta decisión promoverá una rica interacción, ya que los niños deben explicar la decisión tomada (qué representa esa imagen para la familia, por qué la eligieron, etc.).

Desarrollo

Para continuar esta actividad los adultos referentes del niño son invitados al aula. Se propone a las familias compartir un juego a partir de los materiales que ellos mismos aportaron.

El docente podrá organizar la logística del juego de acuerdo con la cantidad de tarjetas y participantes. Se sugiere que cada equipo esté integrado por niños y adultos que, agrupados en torno a una mesa, distribuyan sus tarjetas dispuestas en filas y columnas.

El juego tiene dos etapas diferentes. Cada una promueve distintas prácticas lingüísticas. Una primera instancia consiste en compartir las experiencias en torno a la imagen seleccionada, explicar su significado, compartir el contexto de uso de dicha palabra, formular otros nuevos, etc.

La segunda instancia es un juego propuesto por el docente. Para ello se ubica en un lugar estratégico del aula y desde allí nombra y muestra una tarjeta modelo. Por ejemplo, muestra la imagen y dice a viva voz: *ilámpara!* A continuación cada equipo debe tomar y reunir todas las tarjetas que comiencen con la sílaba la-.

El juego continúa a medida que la maestra nombra y muestra nuevas imágenes. Finaliza cuando haya nombrado todas las sílabas del juego o alguno de los participantes no tenga más tarjetas en su mesa. Si esto sucede deben gritar: *ilotería!*

Cierre

Para finalizar el docente organiza una puesta en común entre todos los participantes. Muestra las imágenes en el orden que fueron presentadas e invita a que cada equipo exponga y comparta sus imágenes.



ACTIVIDAD 8

Nombre: Bingo

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: cartones con imágenes para cada niño, tarjetas para cada equipo (*Anexo 6*, p. 116), fichas, piedritas o similar.

Participantes: adultos y niños.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente invita a las familias a compartir una actividad lúdica con los niños. Les explica brevemente que realizarán un juego que promueve una habilidad necesaria para aprender a leer y escribir. Para ello les pide que se agrupen en equipos de 4 a 6 participantes, cuidando que estén integrados por niños y adultos.

Luego, reparte a los participantes los cartones, estimulando la denominación de las imágenes que allí se encuentran. Seguidamente, dirige la atención de niños y adultos a la sonoridad de las palabras. Por ejemplo:

Escuché que algunos niños dijeron: maaaano, maaaarciano y maariposa. ¿Alguien se da cuenta en qué se parecen? ¿Qué partecita de la palabra tienen igual? (...) Maaaa... eso es, las tres comienzan con Maaa-. Así vamos a jugar, descubriendo partecitas de las palabras que se parecen. Atención que esa partecita de la palabra puede estar al comienzo o al final. A ver, «mano» también termina parecido a otra, ¿quién la encuentra?

Para ello, cada equipo (de 3 a 4 participantes) da vuelta una de las tarjetas repartidas y busca en su cartón las imágenes que comiencen o terminen igual al modelo dado. Cuando la encuentren, colocan una ficha encima de la palabra.

Desarrollo

Una vez que los niños comienzan el juego, el docente circula por los equipos y promueve la socialización entre ellos. Puede pedir que cada niño mencione en voz alta las imágenes encontradas, explicando su sonoridad. Por ejemplo: *Puse una ficha en «marciano» porque comienza igual que «mano», ambas comienzan con mmmaaaa—. Y al mismo tiempo otro niño podría decir: Yo puse una ficha en «gusanooo» porque termina como «manooo».*

Al finalizar el juego, el docente propone una puesta en común entre todos los equipos. Esta actividad se puede vincular con otras muchas propuestas de análisis lingüístico: escribir las palabras en el pizarrón, descubrir nuevas, conectarlas por otras claves más allá de la fonológica, como la semántica por ejemplo, etc.

Las palabras representadas en las imágenes admiten diferentes niveles de aproximación cognitiva. Por ejemplo, puede ser que los alumnos no identifiquen las imágenes de tero o de ceibo y, por lo tanto, no las relacionen fonológicamente con las otras palabras durante cierto período de tiempo. Corresponde al docente decidir cuál será el momento oportuno para interpretar estas imágenes, promoviendo así, conexiones con propuestas de aprendizaje que trasciendan lo estrictamente lingüístico.

Cierre

Una vez que los alumnos conozcan el material y sus posibilidades, el docente puede sugerir que circule por los distintos hogares y familias, de diferentes modos:

- Proponiendo jugar en casa (el material va circulando de familia en familia, una por vez).
- Invitando a jugar al bingo en clase.
- Desafiando a crear nuevas palabras que puedan integrarse al juego o a descubrir nuevas claves que permitan agrupar las palabras: crear cartones donde las palabras se unan por la cantidad de sílabas, por el significado, etc.



ACTIVIDAD 9

Nombre: Salta letras I

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: tarjetas con palabras, lápiz y papel (Anexo 7, p. 123).

Participantes: adultos y niños.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

La maestra convoca a una actividad lúdica entre niños y familiares. Los agrupa en equipos de 4 a 6 participantes y comienza la actividad repartiendo las tarjetas a cada equipo.

Proporciona una instancia para la libre exploración de las tarjetas, leyendo las palabras de manera conjunta, explicitando el significado, imaginando y recreando situaciones de uso con ellas. Por ejemplo, algunos integrantes del equipo pueden representar diálogos con algunas de las palabras elegidas ante todos los demás.

Desarrollo

Seguidamente, les solicita que las pongan boca abajo y comienza a explicar el juego modelizando frente al pizarrón. Un ejemplo de un posible guion podría ser:

Vimos las palabras, las leímos y las usamos para comunicarnos. Para leerlas nos tuvimos que fijar en cada letra y leerla en un determinado orden. Ahora vamos a hacer un juego donde tenemos que cambiar el orden de las letras, y vamos a descubrir cómo con pequeños cambios de orden, podemos crear nuevas palabras y podemos comunicar nuevas ideas.

Comenzamos a rotar las tarjetas sobre la mesa... (Modelizar) y mientras vamos contando: Salta letra a la 1... Salta letra a las 2... y ¡Salta letra a las 3...! Al llegar al 3 damos vuelta una tarjeta. Por ejemplo si

me tocó «sopa» (escribe en el pizarrón) *miren cómo saltan las letras. A ver... tengo que descubrir de qué forma pueden saltar las letras para formar una nueva palabra. Miren, si esta partecita/sílaba de «sopa» salta hacia adelante... (muestra en el pizarrón) vean qué palabra se formó: «ipaso!» Se formó una palabra diferente. La vamos a escribir: «pa-so» (lo hace en el pizarrón.)*

Cada nueva palabra que descubren la escriben en el cuaderno. También pueden escribir todos los intentos que hagan antes de descubrir la nueva palabra y ¡atención! que las letras pueden saltar de muchas formas y aparecer varias palabras nuevas. ¿Están prontos para jugar?

Adultos y niños agrupados en equipos comienzan a jugar de manera colectiva.

Deben ponerse de acuerdo y decidir cuál integrante del equipo será el encargado de dar vuelta la tarjeta a la cuenta de 3. Luego comienzan a rotar entre todas las tarjetas mientras cuentan: *Salta letras a la 1... Salta letras a las 2... y ¡Salta letras a las 3!*

El docente comienza a circular por los equipos para ofrecer ayuda complementaria.

Cierre

Finalmente, se promueve la socialización de las palabras descubiertas por los diferentes equipos. El docente nombra una tarjeta y los distintos equipos pueden decir las palabras descubiertas. Si el docente lo considera oportuno puede asignar puntos a cada palabra, proponiendo así un juego que finalice con un equipo ganador.

Cierra la actividad con la consigna de continuar reflexionando sobre palabras que dejan saltar a sus letras para formar nuevas palabras.



ACTIVIDAD 10

Nombre: Salta letras II

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: tarjetas con imágenes (Anexo 7, p. 123).

Participantes: adultos y niños.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

La maestra convoca a una actividad lúdica entre niños y familiares. Los agrupa en equipos de 4 a 6 participantes y comienza la actividad repartiendo las tarjetas a cada equipo. Proporciona una instancia para la libre exploración de las tarjetas, leyendo las palabras de manera conjunta, explicitando el significado, imaginando y recreando situaciones de uso con ellas. Por ejemplo, algunos integrantes del equipo pueden representar diálogos con algunas de las palabras elegidas ante todos los demás.

Desarrollo

Se trata de una variante del *Salta letras I*. Esta variante del juego consiste en descubrir una palabra. Para ello el docente les solicita que las tarjetas queden todas a la vista del equipo para que puedan leerlas y manipularlas libremente.

Los participantes se colocan en parejas (adultos y niños preferentemente) y cada equipo deberá elegir cuál pareja inicia el juego. Para ello eligen una de las palabras que está sobre la mesa, sin revelarla a los demás integrantes.

Luego, sin ser vistos por las otras parejas, aplican el *Salta letras* para formar una nueva palabra a la que llamarán *palabra disfrazada*.

Cuando estén listos deben decir en voz alta la *palabra disfrazada*.

A modo de ejemplo, si el equipo dice «rato» los demás integrantes del equipo, deben descubrir cuál es la palabra original. El primer equipo en descubrirla toma la tarjeta y la informa en alta voz: *rota* (de acuerdo al ejemplo).

Cierre

La propuesta se continuará en la casa. Se les pedirá pensar y escribir nuevas palabras para incorporar al juego. Es decir, palabras que al variar el lugar de sus letras o sílabas, sigan conservando un sentido.

Para ello el docente promoverá e indicará el uso de diferentes fuentes de información: impresa, virtual, etc.



ACTIVIDAD II

Nombre: Las palabras y su magia

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: fotocopia de la cuadrícula que servirá de base para desarrollar el juego. Para el dado: molde e imágenes (Anexo 8, p. 125). Tantas fichas como jugadores.

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El maestro dirige una breve actividad grupal a través de la lectura del texto «Ventana sobre las palabras IV» de la obra *Las palabras andantes* de Eduardo Galeano (Anexo 8).

La conversación se orienta en torno al tema planteado por el autor, en un comienzo es espontánea y luego se convierte en un diálogo dirigido por el maestro a identificar el tema principal, el personaje, el desarrollo de la historia y, sobre todo, el papel preponderante de las palabras. Los adultos percibirán que las actividades que Magda realiza con las palabras son identificables y pueden vincularse con las actividades que los niños realizan en la escuela y en el hogar: buscar palabras, recortarlas, reconocerlas, agruparlas, etc.

Luego de este inicio, los participantes agrupados en equipos de 4 a 6 participantes, tendrán como tarea decidir el color para forrar su caja. La consigna será que el color esté vinculado con algún sentimiento tal como el amor, la ira, la rabia, la alegría.

Elegido el color se los invitará a pensar 4 palabras que puedan ir dentro de esa caja y las escribirán en tarjetas. Cada equipo, a su vez, no solo acordará las palabras sino que también comentará sobre el significado y la razón de que vayan dentro de la caja.

Se promoverá que cada equipo lea en voz alta y comente el significado de sus palabras y, a la

vez, que se discuta grupalmente sobre otras posibles palabras que puedan estar en esa caja, dando argumentos.

Desarrollo

Luego de la actividad introductoria, los participantes se organizan en equipos (4 a 6 participantes). Cada familiar tendrá el material necesario previsto para elaborar las fichas, el dado y los cartones para el juego de mesa *La escalera léxica* (Anexo 8). El docente guiará la actividad de armado del dado y de recorte y pegado de las imágenes en cada una de las caras.

Se elaborarán también las fichas para lo cual se entregarán círculos pequeños en cartón que se pintarán de diversos colores. La cantidad dependerá del número de jugadores que participen en el hogar. Se podrá presentar al grupo un modelo armado del juego para dar mayor autonomía al momento de su elaboración.

Cierre

Terminado el trabajo de elaboración en equipos se analizarán las reglas del juego que podrán estar impresas (Anexo 8).

El objetivo del juego es que los jugadores avancen por la grilla, saliendo de la casilla 1 y llegando a la 18. Para poder avanzar se debe tirar el dado, pensar una palabra y contar tantos casilleros como sílabas tenga esa palabra. Ejemplo: si el participante piensa la palabra *man-za-na* deberá avanzar 3 lugares.

¿Cómo se juega? El jugador a quien le toca el turno deberá tirar el dado. De acuerdo con la cara del dado el jugador debe pensar una palabra que esté en ese campo léxico: si sale el dibujo de los instrumentos musicales podrá pensar y decir: *trompeta, guitarra, tambor*; si la cara que sale tiene animales podrá decir: *perro, gato, elefante*. Deberá avanzar en los casilleros tantas sílabas como las que tenga la palabra que pensó.

Entendido el objetivo del juego, los familiares organizados en equipos de 4 a 6 jugadores, jugarán con el material que será luego llevado al hogar.

Algunas ideas para graduar el juego

Esta actividad puede variarse estableciendo niveles de dificultad de acuerdo con los requerimientos de los niños que participan. Esa graduación permitirá que cuando la propuesta se vuelva más difícil, el niño ya conozca el mecanismo y las reglas del juego, lo que hará que lo disfrute más y lo haga con mayor soltura.

Para ello se sugiere emplear el dado como un mecanismo de graduación. Esta graduación puede estar organizada del siguiente modo:

- En la etapa inicial, se puede trabajar con un campo semántico por vez.

- Si se juega con palabras asociadas con los colores, cada cara del dado puede tener un color; si se lo hace con nombres de animales, de insectos, de frutas, cada cara puede tener un animal, un insecto o una fruta.

- Es posible también desprenderse de las imágenes y utilizar únicamente palabras. Para ello cada cara del dado debe tener palabras escritas. La condición es que el número de sílabas de cada palabra sea diferente, es decir, en una de las cara se pegará una palabra de una sílaba, en otra, una de dos sílabas, en otra, una de tres y a así hasta completar las seis caras.

Otra cuestión a considerar es que el dado puede ser sustituido por la vieja y querida perinola. Es un elemento organizador del juego que se puede hacer en cartón e incluso, si los padres son habilidosos y se dispone de material, se puede hacer de madera.



ACTIVIDAD 12

Nombre: Las palabras que se pierden

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: fotocopia de las imágenes que servirán para realizar las tarjetas necesarias para el juego, 30 imágenes agrupables según su significado (Anexo 9, p. 128).

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente lee el texto «Ventana sobre las palabras V» de la obra *Las palabras andantes* de Eduardo Galeano (Anexo 9).

Se promueve una conversación sobre el personaje Javier Villafañe y su problema. Se busca su vinculación con la propia vida del adulto y se focaliza el diálogo en el tema del olvido y, en particular, el olvido de las palabras. Luego, se profundiza la conversación intentando llevarla a mayores niveles de abstracción y proponiendo imaginar sitios a donde pueden ir las palabras cuando son olvidadas.

Se conversa sobre lo útil que es ayudar a la memoria con algunas estrategias, como asociar las palabras que tienen significados relacionados o suenan parecido, ya sea porque riman o porque comienzan igual.

Desarrollo

Se invita a los participantes a compartir el juego *El reino de las palabras*. Explicar que su objetivo es que cada grupo encuentre la palabra intrusa, es decir, la que pertenece a un campo semántico («reino») diferente.

Para ello el docente deberá preparar sobres que contengan palabras que pertenezcan al mismo campo semántico y deberá incluir al menos una que no corresponda. Podrán ponerse dentro del sobre nombres de frutas y agregarse el nombre de un animal doméstico, por ejemplo.

Para jugar se forman grupos de al menos 4 participantes, usando alguna estrategia lúdica para su selección: ta-te-ti, código de color, etc.

A cada grupo se le entrega un sobre con 4 tarjetas de imágenes/palabras.

El equipo deberá rescatar la palabra perdida y reubicarla en el «reino» al que pertenece. Para ello conversará sobre las palabras y establecerá cuáles y por qué pueden agruparse.

La consigna es descubrir la imagen/palabra que se encuentra en el «reino» equivocado y buscar argumentos para explicarlo a los otros equipos. Un vocero del grupo explicará al resto la razón de que la palabra seleccionada haya sido elegida como la equivocada.

Este juego servirá para introducir la actividad de taller de confección de material para llevar al hogar.

Se le entregarán a cada adulto 30 tarjetas con imágenes acompañadas de la palabra escrita. Este deberá pintarlas, recortarlas y plastificarlas. Se podrán utilizar las que aparecen en el Anexo 9 u otras que el maestro considere, de acuerdo con el nivel y los intereses de sus alumnos.

Cierre

Se entregan y comentan las instrucciones que acompañarán el material para jugar en casa. Se puede incluso organizar una actividad lúdica en la que los adultos jueguen con las tarjetas que elaboraron, para lo que se utilizarán las instrucciones que aparecen en el Anexo 9.



ACTIVIDAD 13

Nombre: Las palabras que se encuentran

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: caligramas, cartulinas blancas, marcadores de colores, poemas (*Anexo 10*, p. 131).

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El maestro da a cada participante dispuesto en ronda una copia del caligrama de Gerardo Diego: «Mariposa» que aparece en el *Anexo 10*. Es una buena idea presentarlo también dibujado en tamaño grande en un papelógrafo. Luego lee el caligrama como introducción al diálogo sobre las características del poema, la relación contenido-imagen, el uso de las palabras encadenadas para diseñar una imagen.

Se invita a los participantes a realizar una actividad en equipos (4 o 5 participantes) y se le entrega a cada equipo un caligrama escrito con símbolos que no son los propios del español. Puede ser oportuno que al menos dos equipos tengan el mismo caligrama para que durante la puesta en común la discusión sea más rica.

Cada equipo será invitado a deducir el contenido y pensar un título de acuerdo con la imagen que representa. Luego explicará al resto las conclusiones a las que arribó.

A partir de la entrega a cada equipo de las traducciones se compararán los resultados y se dialogará sobre ellos.

Desarrollo

A continuación, y luego de haber captado la esencia de la poesía visual, se propone una actividad grupal de escritura de un caligrama en una gran hoja de papel que puede estar colocada en el piso, en el centro de la ronda.

Cada participante deberá tener una palabra que utilizará para dibujar un caligrama en el papel y la consigna será que las palabras que se escriban juntas deberán tener alguna relación entre sí.

La maestra dará inicio al juego eligiendo y escribiendo una palabra. Luego buscará otra y al escribirla explicarla por qué las asoció.

La dinámica organizativa de la actividad estará determinada por la palabra que le toque a cada participante. Cada uno participará cuando crea que su palabra se vincula con la palabra anterior.

Cuando todos hayan escrito la palabra que tenían en su poder se puede leer el caligrama puntualizando las relaciones léxicas que se establecieron.

A modo de sugerencia, una posible lista de palabras puede ser la que se escribe a continuación:

Frío, calor, dulce, amargo, negro, blanco, risa, llanto, lindo, bello, bonito, trompo, trapo, sapo, pulpo, oveja, abeja, lenteja, comadreja, trote, trazo, sale, pueblo, oreja, amiga, letra, corre, llora, escucha, mira, salta, nada, vuela.

Cierre

Para dar cierre a la actividad los padres elaborarán caligramas a partir de poemas, para ello conformarán equipos y cada uno leerá, reflexionará y establecerá acuerdos.

La consigna será seleccionar un poema, comentarlo y acordar pautas tipográficas básicas para su diseño. En el *Anexo 10* aparece una serie de poemas que podrán utilizarse para ello.

Se invitará al adulto a usar variados colores para dibujar y luego socializar la obra con el resto del grupo. Los caligramas pueden organizarse en una carpeta que circule por los hogares de manera que los niños puedan disfrutar de los poemas visuales dibujados por sus padres.



ACTIVIDAD 14

Nombre: Espías de palabras secretas

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: tarjetas en blanco, objetos disparadores de la motivación (gorro, lupa, sobre o bolsa colorida para guardar la palabra secreta).

Participantes: adultos y niños.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente motiva al grupo y le propone el intercambio y activación de ideas previas en torno al concepto de *espías*. Alienta la comunicación de experiencias, ejemplos y situaciones alusivos al término. Puede mostrar objetos o imágenes relacionados que estimulen la imaginación y la participación.

A continuación eligen al niño/familia que iniciará el juego. Para ello le entregan la tarjeta blanca y el sobre/bolsa que llevará al hogar para guardar la *palabra secreta*.

La consigna será elegir un objeto de su casa o de su barrio que resulte especial para el niño (deberá poder explicar su elección) y anotar el nombre del objeto en la tarjeta blanca.

De este modo, la tarea va hacia el hogar. Cuando la familia que inició la dinámica devuelve el sobre con la tarjeta completa, la actividad continúa en el aula del siguiente modo.

Desarrollo

En el aula se destinará un lugar destacado y visible por todos para colocar el sobre/bolsa de colores con su palabra secreta.

A continuación el docente promoverá una lluvia de ideas con todas las preguntas que los espías podrían hacer para adivinar la palabra secreta.

A modo de ejemplo: *¿Es un ser vivo? ¿Se utiliza para jugar? ¿Es tan liviano como para tomarlo con una mano sola?*

Escribe todas las iniciativas de los niños en el pizarrón. Luego promueve un debate que estimule la argumentación y la reflexión en torno a la selección de tres preguntas prioritarias.

El docente aprovecha esta ocasión para fomentar interacciones lingüísticas enriquecedoras.

Cuando se logra consenso, eligen un espía que se disfraza (gorro, lupa o similar), y selecciona una de las tres preguntas para realizar. Con la ayuda de todos sus compañeros dicen a viva voz:

*¡Somos espías de la palabra secreta
y vamos a descubrir lo que dice tu tarjeta!*

A continuación se hace la pregunta que solo se puede responder con sí o no.

El juego se repite cambiando el rol del espía hasta completar las tres preguntas.

Finalmente, el docente organiza con el grupo una producción de textos colectiva, que los niños escribirán para llevar al hogar. A modo de ejemplo:

Se trata de algo tan pequeño que se puede poner en una mesita, no es para comer, si se cae se rompe.

Cierre

La tarea continúa en el hogar. Los niños deben compartir la experiencia con los adultos referentes, proponer posibles hipótesis y formular nuevas preguntas que permitan ratificar o rectificar sus hipótesis.

Los adultos pueden asumir el rol de escribientes de estas ideas.



ACTIVIDAD 15

Nombre: Cadenas de palabras amorosas

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico.

Materiales: otras fuentes de información: impresas y virtuales (sugerencias: www.rimas.es), material para escribir.

Participantes: adultos.

Lugar: aula.

Introducción

Se invita a las familias a participar de la actividad en el aula. Se sugiere utilizar técnicas de sensibilización: escuchar intencionalmente una melodía alusiva a los niños y mantener una música ambiental, mostrar fotografías, relatar anécdotas, leer un cuento, escuchar un poema. Todas las técnicas de sensibilización intentan generar un clima donde los adultos activen emociones positivas en torno a los niños.

Desarrollo

Luego los participantes se agrupan en equipos y son animados a trabajar de forma colaborativa. (La música ambiental se mantiene.)

Se propone la libre expresión y se genera una lluvia de ideas de palabras o expresiones que representen a los hijos. En una primera instancia se pueden escribir de manera conjunta pero luego cada adulto personalizará su situación.

El docente puede dar, previamente, ejemplos de posibles palabras a utilizar, y circular por los grupos para alentar el uso del diccionario y de las redes virtuales como fuente de inspiración.

De este modo los adultos intercambiarán ideas y tomarán nota sobre diferentes palabras que representen a sus hijos: mimoso, alegre, travieso, bravo, comilón, perezoso, etc. Esta será la lista de *palabras amorosas*.

El siguiente desafío será formar una cadena con estas palabras, haciendo coincidir fonológicamente el final de una con el comienzo de la siguiente. Dada la complejidad de la tarea es posible realizar ajustes en ella: neologismos, lunfardos, introducción y repetición de palabras-comodín: «no sé», «en blanco» o una palabra que coincida fonológicamente pero no tenga relación semántica. A modo de ejemplo: *bandido-dormilón-longo-(palabra comodín)-volado-adorable- lechero...*

El docente puede proponer un desafío mayor al pedir que reciten la cadena de palabras amorosas suprimiendo la sílaba que coincide fonológicamente. A modo de ejemplo: *bandidormilóngevoladorablelechero...*

Cada adulto deberá formar de esta manera su cadena de palabras amorosas. La longitud será determinada por el docente.

Finalmente, se realiza una puesta en común donde cada adulto deberá intentar memorizar (o leer) la cadena amorosa de palabras para su hijo, para compartir con los demás. Puede ser en ese momento que el docente explique el criterio por el cual se forma la cadena amorosa: sensibilidad sonora de las palabras y su valor para el aprendizaje de la lectura y escritura. (El Anexo 0 puede ser un recurso valioso.)

Al compartir la cadena de palabras amorosas, el docente anima a relatar también las anécdotas o experiencias relacionadas con esas palabras.

Cierre

La actividad continúa cuando los adultos comparten la cadena de palabras amorosas con sus hijos. Admite muchas variantes, construir y compartir un texto escrito a partir de las palabras; compartir el texto oral a través del relato en familia, plasmar la cadena de palabras amorosas en un producto especial que se regale en una celebración (cumpleaños, día del niño, finalización de cursos) como tarjeta, librito, cuadro, etc. Se trata de una dinámica que puede utilizarse como celebración de fin de cursos, por ejemplo.



ACTIVIDAD 16

Nombre: Armando jeroglíficos

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: jeroglíficos para jugar e inspirar (Anexo 11, p. 135), fuentes de información diversas: diccionario, Internet, libros.

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción

El docente convocará a las familias a participar de una actividad que brindará la oportunidad para reflexionar, compartir y disfrutar de juegos relacionados con el lenguaje. Señalará desde el primer momento la importancia de compartirlo con sus hijos en el hogar.

Desarrollo

Se les propone a los adultos reunirse en grupos de 4 o 5 integrantes y a cada uno se le entrega el material que figura en los anexos. Luego se presentan los jeroglíficos y se alienta a los participantes a identificar pistas para su deducción.

El desafío de cada grupo de padres será descubrirlos, además de pasar un entretenido momento lúdico. El docente circulará por los grupos con la intencionalidad de promover un clima de distensión que anime al disfrute y despliegue de la creatividad.

Finalmente, se realizará una puesta en común en la que cada grupo develará los jeroglíficos, compartirá sus hallazgos, dificultades y diferentes interpretaciones.

Cierre

El docente enfatiza explícitamente el valor del juego para ayudar a los niños a aprender el lenguaje escrito. A modo de ejemplo puede decir:

Este juego estimula el pensamiento y la creatividad. Además requiere que las palabras se segmenten y se manipulen «pedacitos» de palabras: sílabas o letras, a veces a través de la escritura y otras a partir de la oralidad. Este ejercicio es muy similar al que los niños hacen cuando escriben palabras y, por lo tanto, tienen que segmentar o manipular «pedacitos» de las palabras.

Finalmente, anima a jugar en los hogares, no solo con los niños sino con toda la familia. A su vez, puede dejar planteado un desafío mayor: crear nuevos jeroglíficos. Esta última propuesta admite diversas actividades: talleres específicos de creación de jeroglíficos, talleres de armado de un bloc de jeroglíficos en la clase, etc.



ACTIVIDAD 17

Nombre: Leecuentos I: *Mi madre es rara*²

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: hoja en blanco, lápiz, tarjetas con imágenes de distintos momentos del cuento (*Anexo 12*, p. 141), transcripción del cuento *Mi madre es rara*, material para ilustrar la tapa del cuento (podrán usarse técnicas variadas: *collage*, acuarelas, pastel óleo, etc.).

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción: juego de vinculación con el cuento

La propuesta inicial busca vincular al adulto con los cuentos infantiles. Para ello, los participantes se dispondrán en ronda. La actividad se orientará a recuperar algunos cuentos que los adultos recuerdan de su infancia y se los invitará a pensar en el título de esos cuentos.

Cada uno escribirá el título en un papel y arrugará el papel hasta hacer una bolita. Luego de escribirlo y al ritmo de las palmas del docente, los participantes lo pasarán, hacia la derecha o hacia la izquierda, hasta que el palmeteo cese.

En ese momento cada participante desplegará el papel que le tocó en suerte para leer el título del cuento allí escrito. Si lo conoce, describirá brevemente la historia, si no lo recuerda se le pedirá a quien lo escribió que lo reseñe brevemente y comparta con el grupo el recuerdo de ese cuento infantil, del momento en que se lo contaron y de la persona que lo hizo.

Se continuará hasta que todos los títulos sean leídos y comentados.

² Adaptado de De Agostini, M y M. Guidali (2009). *Guía metodológica para el educador. Programa de Alfabetización con la Familia: Cuenta Quien Cuenta*.

Desarrollo

El docente acerca al grupo la organización del cuento y focaliza la atención en el título y su papel en el marco del texto. Para ello los participantes forman equipos de 4 o 5 miembros y reflexionan a partir de tarjetas con imágenes del cuento que, posteriormente, se compartirán. A partir de ellas se jugará a imaginar cuál será el título del cuento. Un vocero del grupo dirá el título y explicará la razón de la selección. Se compararán y discutirán las elecciones realizadas.

Para profundizar en la reflexión se le entrega a cada equipo una lista de títulos entre los que se encuentra el título del cuento que se leerá. Se les pide que dialoguen y elijan el que les parezca más acorde con las imágenes entregadas. Cada equipo socializa la elección realizada y la argumenta. Se promueve la confrontación de ideas.

Para esta actividad se pueden utilizar las imágenes que aparecen en el Anexo 12.

Finalmente, se sugiere la lectura del cuento de Rachna Gilmore (2003) *Mi madre es rara*, ilustrado por Brenda Jones, de la editorial Juventud. Es la historia de una niña que descubre que su mamá no es rara, por el contrario, es parecida a todos los padres y madres, ya que por muy dulces que sean pueden estar de mal humor por el exceso de trabajo y las preocupaciones.

A partir de esa lectura se reflexiona sobre el título y su relación con el contenido. Luego se compara y verifica el título real con el que los participantes supusieron y escribieron. Esto permite analizar las razones que motivan a los autores a elegir determinado título y jugar a pensar otros títulos adecuados a la historia.

Finalmente, se distribuyen las copias del cuento y se lee grupalmente.

Cierre

Luego de la lectura se cierra la actividad con la reflexión sobre la historia narrada, vinculándola con situaciones personales. Se motiva a compartir con otros padres sus experiencias como tales y las dificultades que encuentran en la educación de sus hijos. Se buscará dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las situaciones que los convierten en seres «raros» como la mamá del cuento?

Finalmente, cada familiar ilustrará la tapa del libro y lo compaginará.



ACTIVIDAD 18

Nombre: Leecuentos II: *Sapo en invierno*³

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: hoja en blanco, lápiz, tarjetas con imágenes de personajes de cuentos tradicionales (*Anexo 13*, p. 142), transcripción del cuento, material para ilustrar la tapa del cuento (podrán usarse técnicas variadas: *collage*, acuarelas, pastel óleo, etc.).

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción: juego de vinculación con el cuento

La actividad podrá comenzar con los participantes dispuestos en ronda y tendrá como objetivo fundamental reflexionar sobre los personajes de los cuentos.

El docente guiará el diálogo sobre la representación de distintos personajes en los cuentos para niños. Se conversará sobre la personalidad (noble, bondadosa, maligna), sobre los rasgos físicos o sobre los papeles que cada personaje lleva a cabo en el marco del cuento (principales y secundarios).

Para dar inicio a la actividad se entregará una tarjeta con la imagen de un personaje de un cuento tradicional, cada dos participantes: Caperucita Roja, Lobo Feroz, Bella Durmiente, Blancanieves, madrastra, príncipe, bruja, cerditos, etc. (*Anexo 13*). Se pedirá que cada pareja conformada converse brevemente sobre lo que recuerda del personaje de su tarjeta: ¿cómo se llama?; ¿a qué cuento pertenece?; ¿qué título tiene el cuento?; ¿es bueno, malo, o?... Estas preguntas podrán estar escritas en el pizarrón a modo de guía.

³ Adaptado de De Agostini, M y M. Guidali (2009). *Guía metodológica para el educador. Programa de Alfabetización con la Familia: Cuenta Quien Cuenta.*

Posteriormente, se inicia una primera ronda en la que los participantes muestran la tarjeta que les tocó y cuentan al resto del grupo qué saben de ese personaje. Los demás participantes pueden aportar información, si es que recuerdan algún otro dato que no fue mencionado.

Luego de esta actividad que sirvió para recordar a los personajes y sus características, se organiza una actividad lúdica para focalizar la atención en ellos. Para esto la maestra dirá una rima de sorteo sencilla y quien salga sorteado deberá identificar con la palabra *malo* o *bueno* al personaje que le tocó en suerte: por ejemplo: si el seleccionado tiene a Caperucita Roja, dirá: *bueno*; si tiene al Lobo, dirá: *malo*.

Para la próxima actividad se organizarán 4 equipos. La maestra empezará la ronda y dirá: *malo, bueno, feo o lindo*, señalando a los participantes que formarán el equipo de acuerdo con el calificativo asignado.

Desarrollo

En equipos se desarrollará una actividad llamada: «Descubre al personaje». El docente promoverá la reflexión sobre la vinculación entre el personaje y el título de los cuentos. Cada equipo recibirá tarjetas con el nombre de cuatro animales y algunas pistas escritas. El equipo tendrá que identificar entre cuatro animales: *sapo, pájaro, lobo, cerdo*, aquel que corresponda al personaje del cuento que se leerá ese día y, además, pensar en un posible título para el cuento.

Las pistas entregadas en forma escrita podrán ser:

- No vuela ni tiene plumas.
- Nunca es feroz.
- Puede andar en el agua o fuera de ella.
- En invierno sufre de frío.

En una puesta en común se socializa lo que cada equipo concluyó, se presenta al personaje elegido y se dice el título inventado, explicando las razones de la elección.

Finalmente, se presentan en un papelógrafo las tapas de los cuatro cuentos (*Anexo 13*) y a partir de las pistas se establece cuál se leerá ese día. Se dialoga sobre la relación entre el título y el personaje, y la posibilidad de que el nombre del personaje aparezca en el título.

Luego, el docente lee el cuento *Sapo en invierno*, cuyo autor e ilustrador es el holandés Max Velthuis (1992, Ediciones Ekaré). Con *Sapo y sus amigos* —Pata, Liebre, Cochinito y Rata— Velthuis explora con humor y sencillez temas tan difíciles como la búsqueda de la identidad, el amor, la solidaridad, la discriminación, el miedo o la muerte. En esta ocasión presenta la historia de un sapo que cuando llega el invierno sufre las consecuencias de serlo. Busca todas las maneras de cambiar esa realidad pero no puede. Pero sus amigos lo ayudan a entender que ser un sapo no es tan malo y que el invierno puede volverse agradable si se cuenta con buenos amigos que nos hagan compañía.

Posteriormente, se analiza el cuento y se identifica al personaje principal, diferenciándolo de los personajes secundarios, y buscando la relación entre el título, el personaje y la historia. Los familiares continúan agrupados en cuatro equipos y realizan la oralización de la lectura.

Para finalizar cada familiar ilustra la tapa del libro y lo compagina.

Cierre

Como cierre de la actividad se promueve la reflexión sobre la historia narrada y se la vincula con situaciones personales. Se enfatiza la reflexión sobre la importancia de la aceptación y autovaloración. Se dirige la mirada sobre lo importante que es para la construcción de la autoestima el apoyo y la guía de un entorno familiar afectuoso y positivo, que muestre al niño que se lo valora tal como es y se lo quiere por lo que es.

Finalmente, se reflexionará con los familiares sobre la importancia de leerle esos cuentos al niño en múltiples ocasiones y de dialogar con él sobre la historia y su personaje, del mismo modo que se hizo durante la actividad con adultos.



ACTIVIDAD 19

Nombre: Leecuentos III: *La bruja Berta*

Propósito: promoción del desarrollo lingüístico; promoción de la cultura letrada.

Materiales: archivo de audio: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=202001>

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción: juego de vinculación con el cuento

En esta ocasión la propuesta aspira a trabajar sobre la ilustración y los ilustradores para observar que es un componente sustancial de los libros para niños. Se seleccionan cuatro cuentos de los que conforman la biblioteca del aula y se fotocopian las imágenes de los cuatro o cinco momentos más importantes del cuento, procurando que solo aparezcan las imágenes.

Se inicia la actividad con las familias organizadas en ronda y se le entrega a cada participante una tarjeta que contenga la ilustración de un momento de uno de los cuentos elegidos.

La consigna para los participantes será agrupar las imágenes que pertenecen al mismo cuento. Para ello, a la cuenta de tres se desplazarán por el espacio y mostrarán la imagen al resto del grupo hasta encontrar todas las partes.

Luego de conformados 4 o 5 equipos, cada uno con las ilustraciones de un mismo cuento, se les propondrá reflexionar y acordar grupalmente el orden de las imágenes y numerarlas. Se le pedirá a los participantes que piensen cuál es la ilustración que se corresponde con el inicio del cuento y cuál con el final, así como el orden que deben seguir el resto de las imágenes.

Se realiza una puesta en común en la que cada grupo presenta los resultados al resto de las familias. Terminada esa presentación, el maestro muestra los cuentos originales y se analiza el grado de acierto de lo supuesto por cada equipo. Se orienta la reflexión de manera que se perciba con claridad la

vinculación que existe entre la ilustración y el momento de la historia representado por ella, vinculación que se da también entre el texto y la imagen.

Desarrollo

A continuación se escuchará el cuento *La bruja Berta*. Un cuento de Valerie Thomas y Korki Paul (1987, Buenos Aires, Altántida), cuyo título original es *Winnie the Witch*. (Oxford University Press)

Se presenta una adaptación realizada por Marcelo de Alcántara en el sitio: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=202001>.

Es un archivo de audio que permite, en una primera instancia, presentar el cuento sin la ilustración. Cabe señalar que la ilustración de la versión original, a cargo del ilustrador Korki Paul, es particularmente colorida.

Luego de escuchar el archivo de audio se pedirá a los adultos que vuelvan a organizarse en grupos y se le entregará a cada uno un momento del cuento escrito y sin ilustraciones. En equipo deberán ilustrar ese momento, haciendo acuerdo y seleccionando las técnicas plásticas que utilizarán.

Cada equipo pondrá a consideración del grupo la ilustración y explicará los acuerdos y decisiones a las que debieron arribar, teniendo en cuenta el fragmento que el docente les entregó.

Finalmente, el maestro leerá el cuento y mostrará las imágenes simultáneamente. Luego se dialogará sobre la ilustración, su papel fundamental en los cuentos para niños en general y en ese cuento en particular, dado que en él se mencionan colores y cambios de colores, imágenes que se disfrutarán mucho más en presencia de la ilustración.

Los familiares continúan agrupados en cuatro equipos y realizan la oralización de la lectura. Finalmente, cada familiar ilustra la tapa del libro y lo compagina.

Cierre

Como cierre de la actividad se promueve la reflexión sobre el arte del ilustrador y la importancia de que el niño sepa también interpretar las imágenes. Violeta Montreal (2012)⁴, ilustradora española de cuentos para niños, señala que al ilustrar un cuento el dibujo deja de ser simplemente un dibujo para convertirse en ilustración, ya que pasa a estar indisociablemente unido al texto.

⁴ <http://lospequesdeprimeroa.blogspot.com/2012/04/visita-de-violeta-montreal.html>



ACTIVIDAD 20

Nombre: Leecuentos IV: *No te rías, Pepe*

Propósito: promoción de la cultura letrada.

Materiales: hoja en blanco, lápiz, tarjetas con títulos de cuentos y personajes (*Anexo 14*, p. 145), copias del cuento que se leerá, material para ilustrar el cuento (podrán usarse técnicas variadas: *collage*, acuarelas, pastel óleo, etc.).

Participantes: adultos.

Lugar: del aula al hogar.

Introducción: juego de vinculación con el cuento

La actividad comienza con los participantes dispuestos en ronda. Su intención será recuperar el disfrute por inventar cuentos. Para ello se entregará a los participantes una tarjeta con imágenes que pueden ser fotos recortadas de revistas.

Se explicará que la consigna de la actividad será crear un cuento colectivamente a partir de las imágenes que se les entregó. El maestro irá registrando en papelógrafos lo que los participantes sugieran.

Para organizar la actividad se juega a «Había una vez, colorín colorado» a partir de una rima de sorteo sencilla, como la que ya se utilizó en otras ocasiones, y se dirige al participante seleccionado diciéndole: «*Había una vez...*»

El jugador utiliza la imagen que tiene en la mano para empezar la historia, si es un oso podrá decir: *Había una vez un oso que...* y dará rienda suelta a su imaginación.

Cuando el primer participante finaliza, el maestro retoma el sorteo donde lo dejó y elige a otro participante a quien le dirá: *Había una vez...* y este deberá continuar la historia que empezó el anterior e introducir la imagen que tiene en la mano. Por ejemplo, si tiene en sus manos un sol retomará la historia y dirá: *Había una vez un oso... al que un día de sol...*

Así se creará una historia colectiva a partir de las imágenes.

El juego finaliza cuando el maestro en lugar de decir «*Había una vez*» diga «*Colorín colorado*». En esa ocasión, el participante seleccionado deberá introducir la imagen que tiene en su mano y utilizarla para cerrar el cuento.

Finalmente, se lee el cuento creado y se le piensa un título. Se promoverá que los participantes den argumentos para convencer a los otros sobre el título que proponen. Se elegirá el que más adhesiones tenga.

Desarrollo

Se organiza al grupo en equipos de 4 o 5 participantes para jugar a Dígalo con mímica. Se pueden utilizar las tarjetas con nombres de cuentos que aparecen en el Anexo 13.

Un representante del equipo sacará de un sobre el título de un cuento que solo conocerá él. Hará todo lo necesario para que sus compañeros adivinen el nombre del cuento respetando la regla básica: no se puede hablar. Ganará el equipo que más aciertos tenga. El juego puede variarse utilizando imágenes de personajes e introduciendo preguntas tales como: ¿es hombre o mujer?, ¿es un adulto?... El participante deberá contestar solo usando gestos.

Finalmente, se lee el cuento *No te rías, Pepe*, cuya autora e ilustradora es Keiko Kaszka (1997, editorial Norma, Colombia). Es la historia de una pequeña zarigüeya a quien su mamá le dice: «No te rías, Pepe», mientras intenta enseñarle cómo hacer para hacerse el muerto, porque esta es la manera en que estos animalitos se defienden de sus enemigos naturales. Pepe no puede parar de reírse. Pero a pesar de todo tendrá ocasión de demostrar que aprendió la lección de su madre y que, además, la risa a veces es una solución a variados problemas.

Luego de la lectura se motiva el diálogo para identificar al personaje protagónico y a los personajes secundarios, así como la relación entre el título, el personaje y la historia. También se identifican los momentos principales del género narrativo.

Se entrega una transcripción del cuento a cada adulto y se realiza la lectura grupal para luego ilustrar y compaginar la tapa del libro.

Cierre

Como cierre de la actividad se promueve la reflexión sobre el contenido del cuento y sobre el hecho de que muchas veces podrán sentir que sus palabras y enseñanzas no son escuchadas por sus hijos y, sin embargo, cuando las situaciones así lo demandan, en general, los niños evidencian lo aprendido. Es importante asumir que hay un rol que se debe cumplir en la educación del niño y que este es insustituible.

En esta instancia de cierre es fundamental que las familias identifiquen la importancia de dedicar un tiempo a la lectura del cuento en el hogar. El docente o educador recomendará buscar un espacio para leer a los niños sistemáticamente.

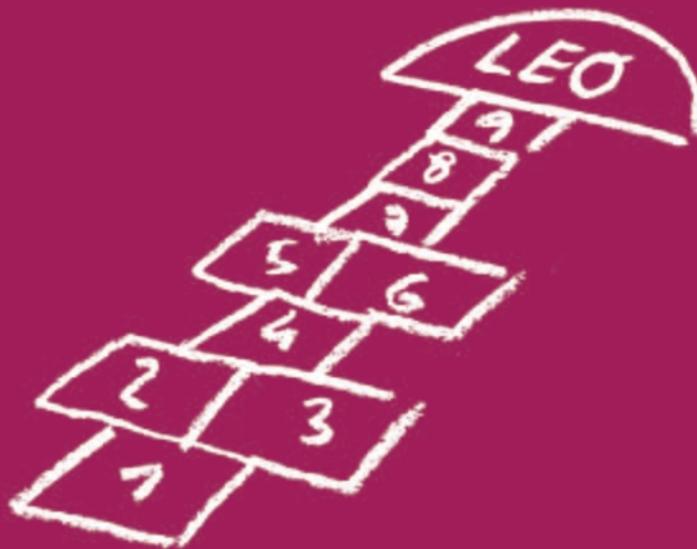


6. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, N. C., P. T. WILSON y L. G. FIELDING, (1988). «Growth in Reading and How Children Spend their Time Outside of School». En *Reading Research Quarterly*. International Reading Association, n.º 23, pp. 285-303.
- ALVARADO, M y S. VERNON, (2004). «Leer y escribir con otros y para otros». En A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.
- CUNNINGHAM, A. E. y K. E. STANOVICH (1990). «Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience». En *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, n.º 82, pp.733-740.
- BARTON, D. y M. HAMILTON (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- BEHARES. L. y R. ERRAMOUSPE (1997). *El niño preescolar y la lengua escrita*. Montevideo: ANEP, UDELAR, FHCE, IPUR.
- BRUNER, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacio. Madrid: Morata.
- DE AGOSTINI, M. y M. GUIDALI (2005-2006). *Leer y escribir... ¿no es más bien una cuestión de sentido?* Investigación. Montevideo: ANEP, CEIP.
- DE AGOSTINI, M y M. GUIDALI (2009). *Guía metodológica para el educador del Programa de alfabetización con la familia: Cuenta Quien Cuenta*. Paysandú: Intendencia de Paysandú, Arte S.A. Uruguay.
- DIUK, B. (2007). «El proceso de alfabetización inicial». FLACSO, Curso: *Lectura, Escritura y Educación*: Clase 25. Disponible en [http:// virtualflaco.org.ar](http://virtualflaco.org.ar) [29/9/2012]
- CUADRO, A., D. TRÍAS y C. CASTRO (2011). *Ayudando a futuros lectores*. Edición revisada. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- FERREIRO, E. (2003). «Nuevas lecturas, nuevos lectores» En *I Encuentro de Promotores de la Lectura. XVII Feria Internacional del libro de Guadalajara*. México.
- FLOREZ ROMERO, R., M. A. RESTREPO y P. SCHWANENFLUGEL (2009). «Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar». En *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá, vol. 27, n.º 1, pp. 79-96.
- GEE, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge.
- JIMENEZ, J. y C. RODRIGUEZ (2008). «Experiencias con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos». En *Psicothema*. Oviedo, Vol. XX, n.º 3, pp. 341-346.
- KALMAN, J. (2008). «Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita». En *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n.º 46, pp. 107-134. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004608.pdf> [10/10/12]
- KAUFMAN, A. (1992). *Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Argentina: Santillana.
- KAUFMAN, A. (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

- LEU, D. J. y C. K. KINZER (2000). «The Convergence of Literacy Instruction with Networked Technologies for Information and Communication». En *Reading Research Quarterly*. International Reading Association, vol. 35, n.º 1, pp. 108-127.
- LILA, M. S., G. MUSITU y S. BUELGA (2000). «Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores». En *Revista Latinoamericana de Psicología*. Bogotá, n.º 32, pp. 301-319.
- LONIGAN, C., S. BURGESS y J. ANTHONY (2000). «Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence from a Latent-variable Longitudinal Study». En *Developmental Psychology*. American Psychological Association, vol. 36, n.º 5, pp. 596-613.
- LONIGAN, C. y G. WHITEHURST (1998). «Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-reading Intervention for Preschool Children from Low-income Backgrounds». En *Early Childhood Research Quarterly*. Florida, n.º 13, pp. 263-290.
- LUKE, A. y P. FREEBODY (1999). *Literate Features: Report of the Review for Queensland State Schools*. Brisbane: Education Queensland.
- LURIA, A. R. (1988) «Vigotsky». En L.S. Vigotsky y A. R. Luria, *El desarrollo del lenguaje y el aprendizaje*. Sao Paulo: Icon, Edusp, 1988a, cap. II.
- OLSON, D. y N. TORRANCE (comps), (1991). *Cultura escrita y oralidad*. México: Gedisa S.A.
- PURCELL-GATE, V. (2003). «La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y el hogar». En A. Teberosky. y M. Soler (comps.), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori, pp. 31-45.
- RAIKES, H. y otros. (2006). «Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life». En *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, n.º 39. Disponible en <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/39> [27/11/12]
- RIBEIRO, S., y A. TEBEROSKY (2010). «Sensibilidad y aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura». En *Psicología Educativa*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, vol. 16, n.º 2, pp. 135-146
- SÉNÉCHAL, M. y E. CORNELL (1993). «Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences». En *Reading Research Quarterly*, International Reading Association, vol. 28, n.º 4, pp. 360-374.
- SNOW, C. E., M. S. BURNS y P. GRIFFIN (eds.), (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- STREET, B. (ed.), (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TEBEROSKY, A. (2003). «Alfabetización inicial: aportes y limitaciones». En *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico. Barcelona: Cisspraxis S.A., pp. 42-45.
- TEALE, W. y E. SULZBY (1989). «Emerging Literacy: New Perspectives». En D. Strickland y L. Morrow, *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark: International Reading Association, pp. 1-9.

- VERNON, S. (1998). «La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura». Tesis Doctoral de *Ciencias e investigación educativa*. México.
- WASIK, B. y M. BOND (2001). «Interactive Book». En *Reading and Language Development in Preschool Classrooms*. Journal of Educational Psychology. American Psychological Association, vol. 93, n.º 2, pp. 243-250.
- WEIGEL, D. y S. MARTIN, S. (2006). *Identificación de cuestiones claves de alfabetización temprana y preparación escolar. Exploración de una estrategia para evaluar la necesidad comunitaria*. Disponible en <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/weigel-sp.html> [10/10/ 2012]
- ZAVALA, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- ZAVALA, V., M. NIÑO-MURCIA y P. AMES (eds.), (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- ZAVALA, V. (2009). «La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y con la escritura» En Cassany, D. (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, pp.23-36.
- ZAMUDIO, C. (2008). «Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos». En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, vol. 29, n.º 1.



7. ANEXOS

Converse con su hijo durante las comidas y en otros ratos en los que estén juntos. Los niños aprenden palabras con mayor facilidad cuando las oyen frecuentemente. Aproveche toda oportunidad para presentarles palabras nuevas e interesantes.

Lea junto a su hijo todos los días. Dedique tiempo para contarle cuentos, hablarle de fotografías y aprender palabras. Verá que son actividades que no demandan más de 10 minutos.

Pregunte sobre el progreso de su hijo. Manténgase informado sobre cómo aprende. Pregúntele al maestro en qué forma puede usted ayudar a su hijo.

Muéstrese como lector y escritor. Los niños aprenden las costumbres de las personas que los rodean.



Así podemos ayudar

Cuando los niños leen bien desde el comienzo tienen mayor probabilidad de aumentar su capacidad de aprendizaje durante los años escolares y aun después.

Familias y maestros inician el camino para que su hijo aprenda a leer. Usted puede ayudar informándose sobre lo que los maestros le están enseñando y aprendiendo a colaborar en esta nueva etapa.

Aprender a leer es una tarea difícil para los niños. Requiere mucha práctica, más de la que tienen durante el día en la escuela.

Este folleto le proporciona algunas ideas para ayudar a su hijo a aprender y a disfrutar de la lectura.



Usted puede ayudar en el hogar...

Leyendo libros de versos y rimas. Enséñele a su hijo rimas, poemas cortos y canciones. Haga juegos de palabras fáciles: contar las letras de una palabra, deletrearla, pensar palabras que comiencen o terminen con...

Practicando el abecedario, señalando las letras para que las vea y leyendo libros para él.

Señálele a su hijo la relación entre letra y sonido que está aprendiendo, cuando la vea en etiquetas, cajas, periódicos, revistas y letreros. Por ejemplo, pregúntele acerca de cómo suenan las letras de determinado nombre.

Escuchando a su hijo leer las palabras y los libros que trae de la escuela. A los niños les gusta tener a alguien de su familia a su lado mientras practican. Así van entendiendo que leer es una actividad muy importante. Demuéstrele a su hijo lo orgulloso que está de su progreso en la lectura.

Leyendo varias veces los libros conocidos. Los niños necesitan practicar la lectura muchas veces para leer con fluidez y expresión los libros que ya conocen.

Fomentando la precisión de la lectura. Mientras su hijo lee en voz alta, ayúdelo a leer correctamente las palabras que aún no le salen. Motívelo a leer todas las veces que lo necesite y felicítelo cuando lo consiga o cuando se esfuerce por lograrlo. Leer es difícil.

Mejorando la comprensión lectora. Hable con su hijo acerca de lo que está leyendo. Hágale preguntas sobre las palabras nuevas y sobre lo que ha pasado en el cuento, sus personajes, lugares y acontecimientos. Pregúntele qué aprendió en el libro que acaba de leer. Anime a su hijo a que lea por su propia cuenta.

Extraído y adaptado de: Instituto Nacional de Alfabetización, Departamento de Educación y Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.



Juego: lotería

1: Instrucciones para elaborar la lotería

¿Qué se va a hacer?

Armar una lotería de cartones.

¿Qué se necesita?

Tarjetas en blanco, lápices, goma, modelo para armar una lotería.

¿Cómo lo hacemos?

Se fotocopian y plastifican dos grillas como las que aparecen a continuación.

Se pintan, recortan y plastifican las tarjetas con imágenes.

2: Algunas ideas para jugar en casa con el material elaborado

¿Qué se necesita?

Dos grillas, diez fichas, una bolsa de tela o *nylon*.

¿Cuántos jugadores participan?

Tres jugadores. Uno de ellos dirige el juego y está a cargo de «cantar» en voz alta el nombre de la imagen. Este jugador no tiene cartón.

¿Cómo jugar?:

Dos de los tres jugadores reciben una grilla numerada y el tercero, las fichas con imágenes en una bolsa.

El jugador que «canta» saca una ficha sin mirar.

Los dos jugadores restantes cuentan la cantidad de sílabas del nombre de la imagen. Ejemplo: si la imagen que se muestra es la de pulpo deberán contar las sílabas y decir «dos» en voz alta.

El primero que identifique la cantidad de sílabas se llevará la ficha que pondrá en su cartón, en el lugar del número correspondiente.

¿Quién gana?

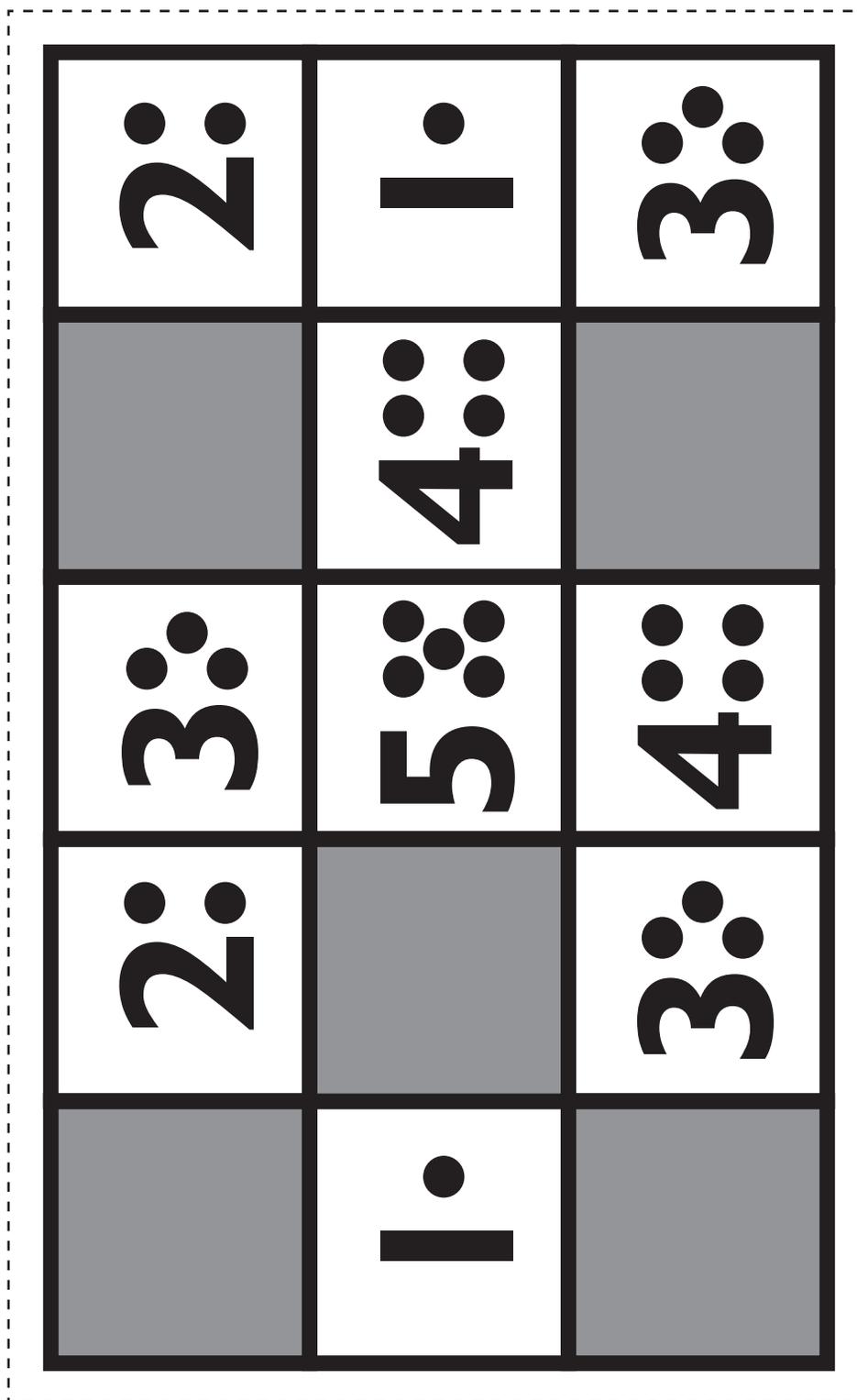
Gana el jugador que logra más cantidad de fichas pero... ¡ojo!, deben estar colocadas en el lugar correcto, de lo contrario, por cada ficha mal colocada se resta un punto.



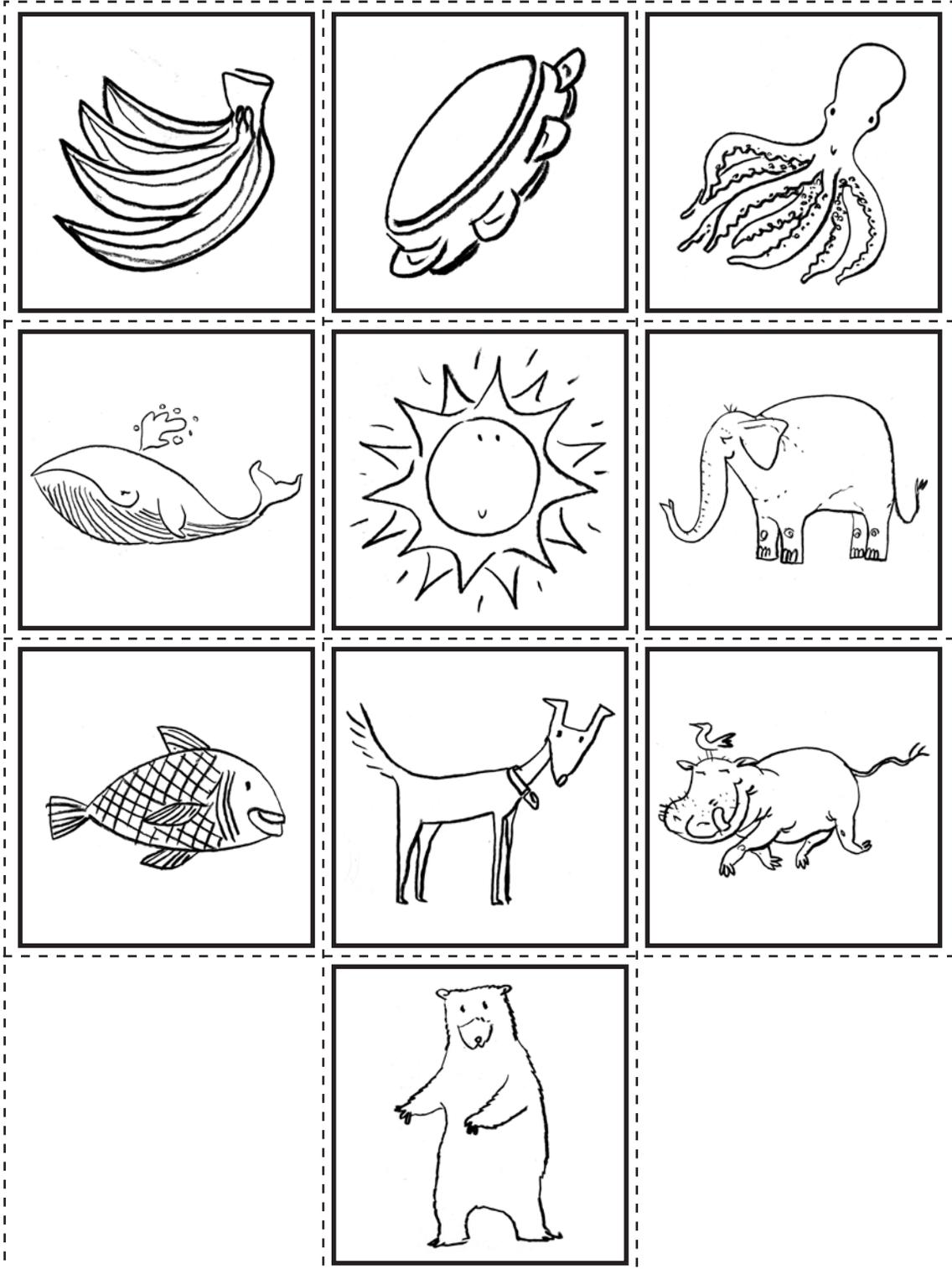
3. Retahíla

Uni, doli...

Uni, doli, treli, catoli,
quini, quinete.
Estaba la reina sentada
en su taburete,
vino el rey,
apagó el candil,
candil candilón,
cuenta las veinte
que las veinte son:
1, 2, 3...



Modelo para armar una lotería





Juego: montón de sílabas robadas

Instrucciones para jugar al montón de sílabas robadas

¿Qué material se necesita?

Naipes ilustrados que aparecen en este anexo.

¿Cuántos jugadores participan?

Dos a cuatro jugadores.

¿Qué objetivo se persigue?

Hacer pares con las tarjetas (que se emplearán como naipes) cuyos nombres terminan igual. Por ejemplo: mirar/bailar.

¿Cómo se juega?

Se barajan los naipes y se reparten tres a cada jugador. Se colocan cuatro boca arriba en el centro de la mesa.

Los demás naipes quedan en un montón boca abajo junto al participante que reparte.

El participante que es mano (el que empieza el juego) se fija si tiene (entre los naipes que sostiene) uno que tenga una palabra escrita que termine igual a la de una de las cartas que está en la mesa boca arriba. Si lo tiene puede formar un par, recoger la carta de la mesa y poner ambas a su lado, formando su propio montón.

Luego, le pasa el turno al jugador siguiente, que es el que está a la izquierda, y este hace lo mismo: formar un par, si puede.

Si el jugador no puede formar un par debe tirar uno de los naipes que tiene en la mano junto a los otros que están boca arriba en el centro de la mesa.

En la próxima jugada cualquier jugador puede robar el montón de otro jugador, siempre que tenga una carta que forme pareja con la que está más arriba en el montón del compañero, o sea, que termine en: *-ar* , en *-er* o en *-ir*.

Cuando ningún jugador tiene más naipes en la mano se le reparten tres nuevas cartas a cada uno y se inicia una nueva vuelta.

Si no se pueden hacer más pares, los naipes que sobran van al montón del jugador que tiró por última vez.

¿Quién gana?

Gana el jugador que tenga la mayor cantidad de naipes, o sea, el que tenga el montón de cartas más grande.



2: Ronda

A la lata, al latero

A la lata, al latero,
a la hija del chocolatero.

A la a, a la a,
Mariquita no sabe planchar.

A la e, a la e,
Mariquita no sabe barrer.

A la i, a la i,
Mariquita no sabe escribir.



BAILAR



VENDER

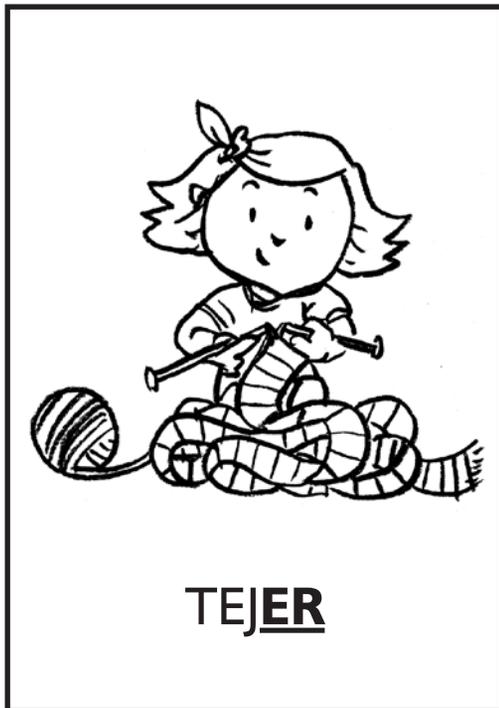


DIBUJAR



BARRER







REÍR



PINTAR

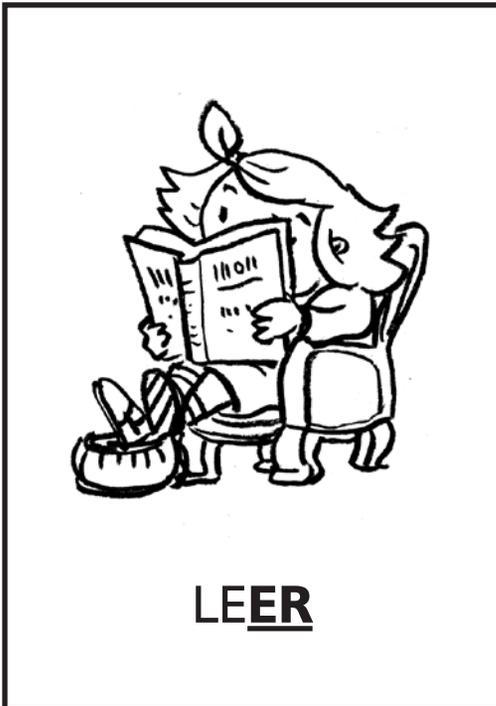
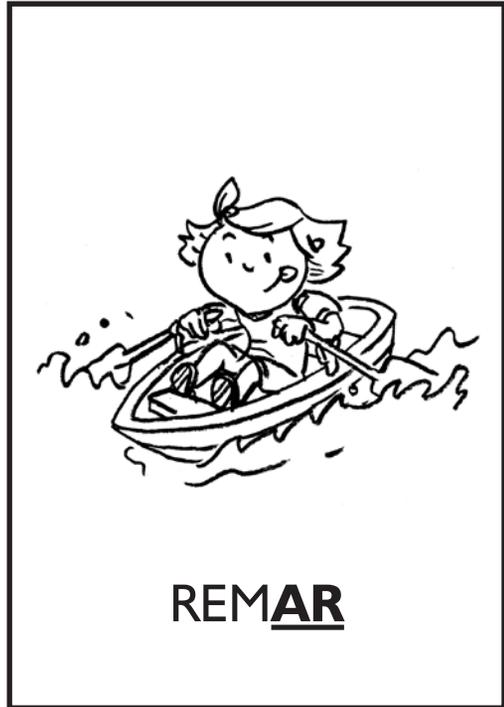


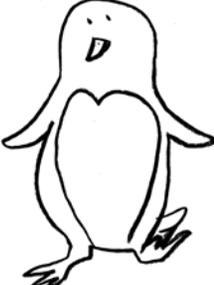
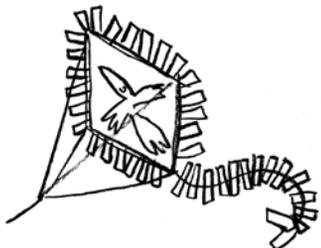
OLER



ESCUCHAR





 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>	 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>
 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>	 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>
 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>	 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>
 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>	 <p>ANEXO 3 / ACTIVIDAD 4 / VERSIÓN 1</p>









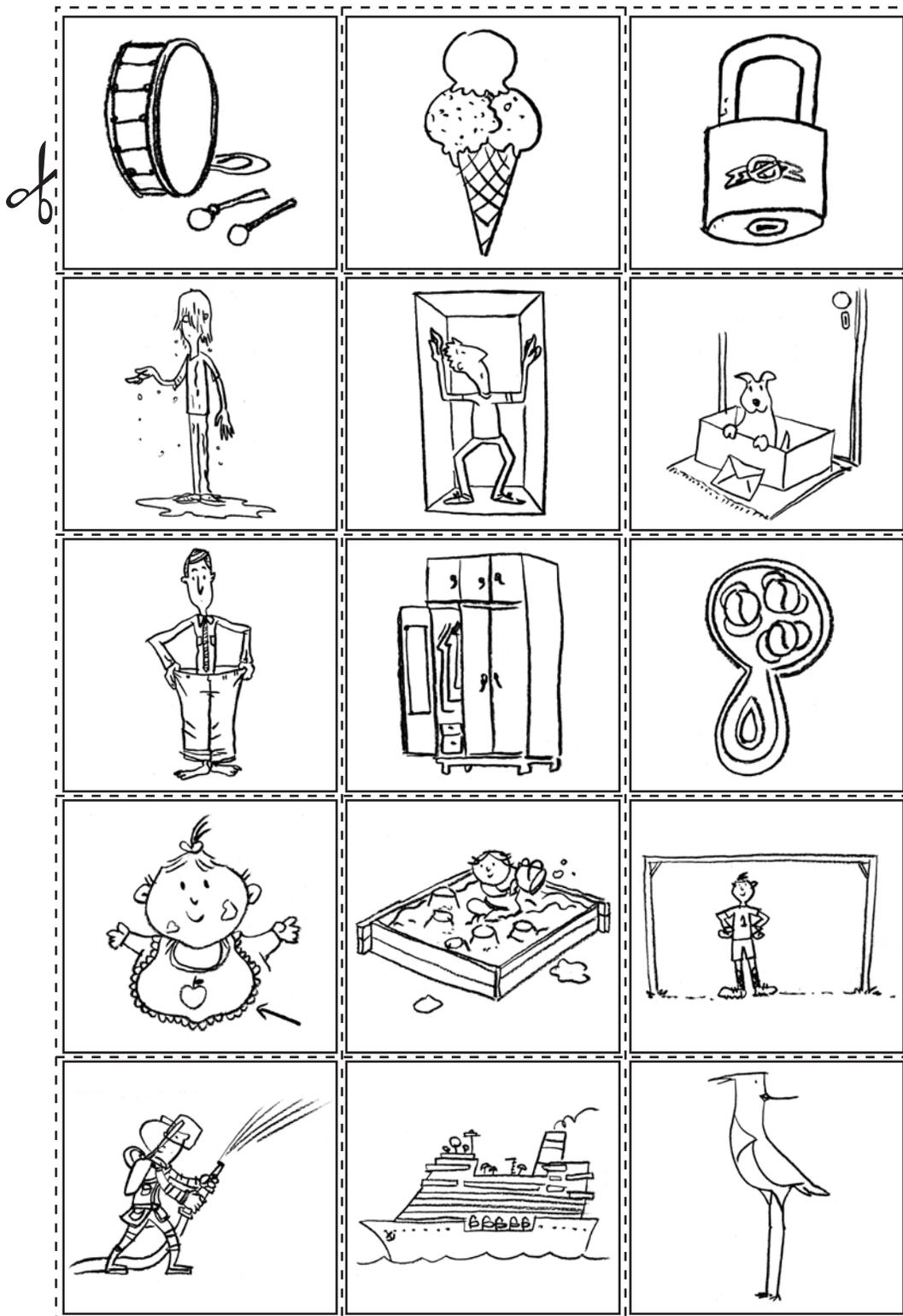
Rimas modelizadoras

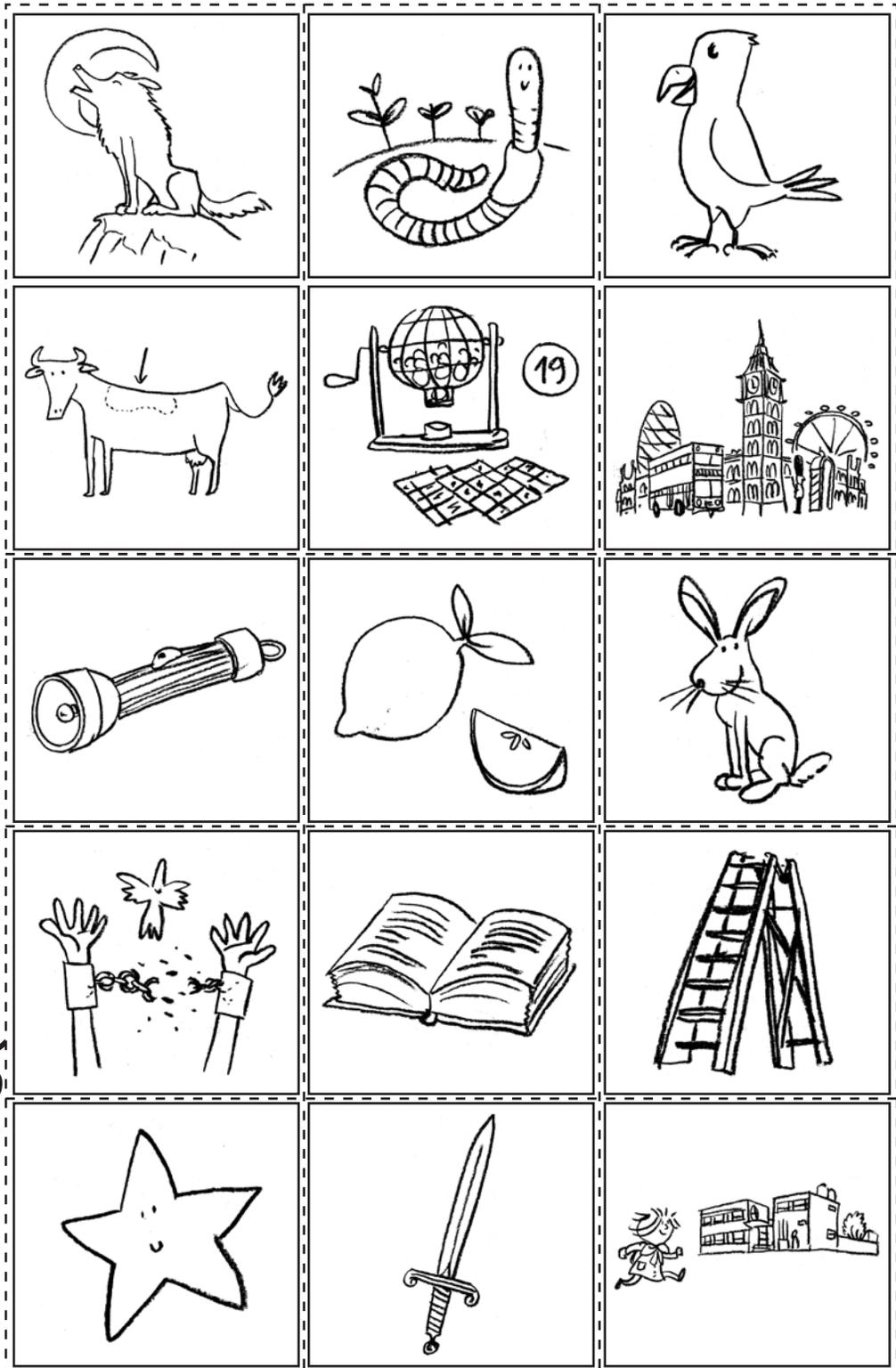


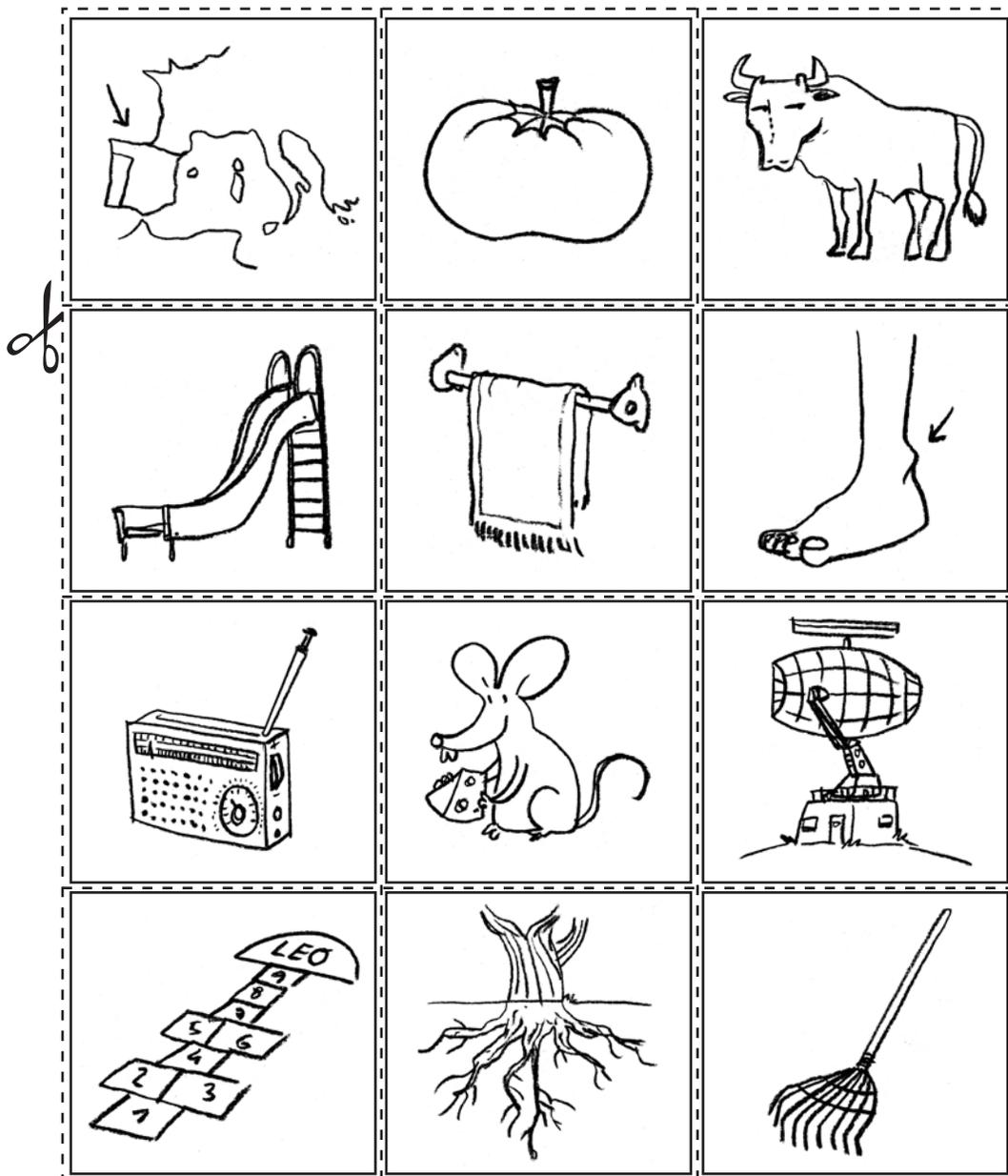
<p>Gerardo A Dolores le gusta sembrar flores. A Rufino le gusta sembrar pepinos. A Gerardo le gusta sembrar cardos. A Josefina le gusta sembrar algas marinas. A Rosa le gusta sembrar plantas venenosas. A Ginés le gusta sembrar plantas de los pies. A Marisa le gusta sembrar risas. A Macarena le gusta sembrar penas. A Roberto le gusta sembrar el desconcierto. Gloria Fuertes (española)</p>	<p>Coplas tradicionales De las aves que vuelan me gusta el sapo porque es petiso y gordo panzón y ñato. Si el cielo fuera papel y el hondo mar un tintero no alcanzara yo a escribir lo mucho que yo te quiero. Papelito blanco andate volando si no te reciben volvete llorando. Una pulga de rabia quebró un ladrillo y un piojo, zapateando lo hizo polvillo. Horacio Jorge Becco, recopilador: (argentino)</p>	<p>Una torre con balcón La plaza tiene una torre la torre tiene un balcón, el balcón tiene una dama la dama, una blanca flor. Ha pasado un caballero, —¡quién sabe por qué pasó!— y se ha llevado la plaza, con su torre y su balcón, con su balcón y su dama, su dama y su blanca flor. Antonio Machado (español)</p>
---	---	---

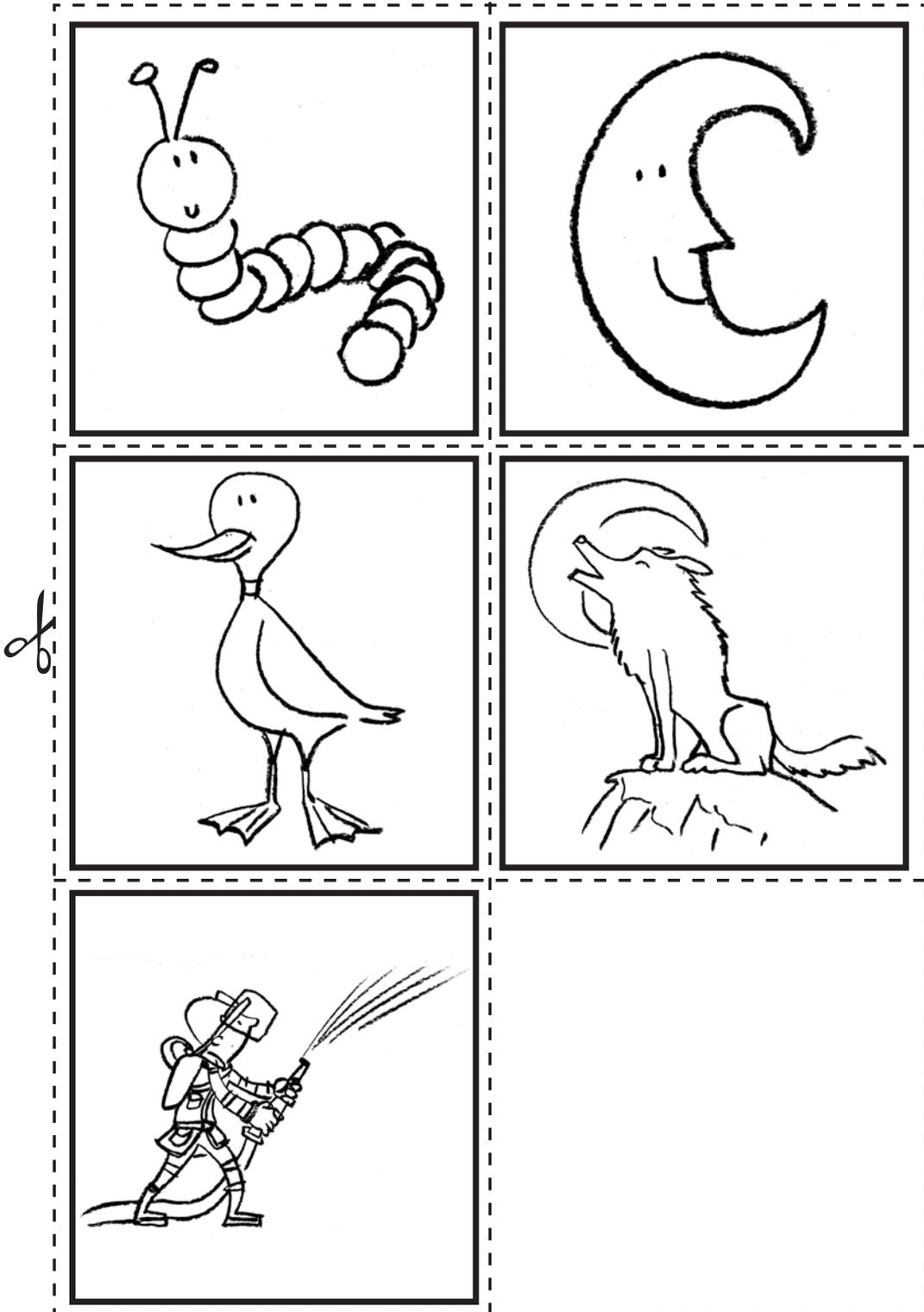


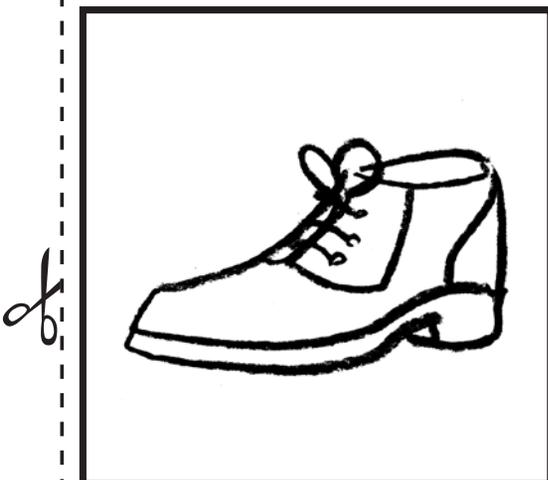
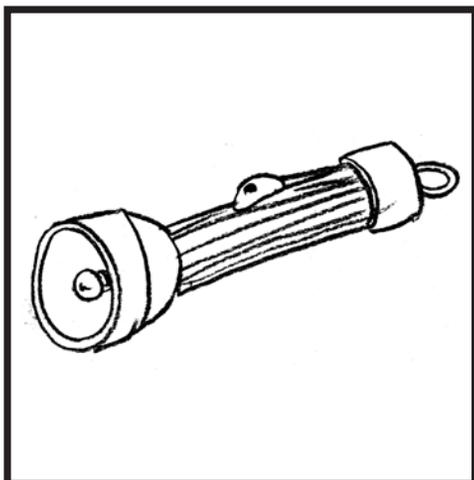
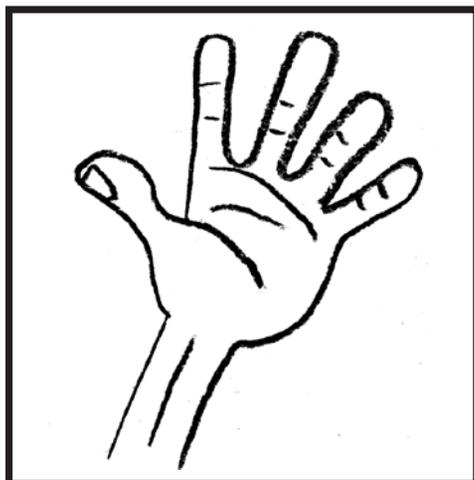


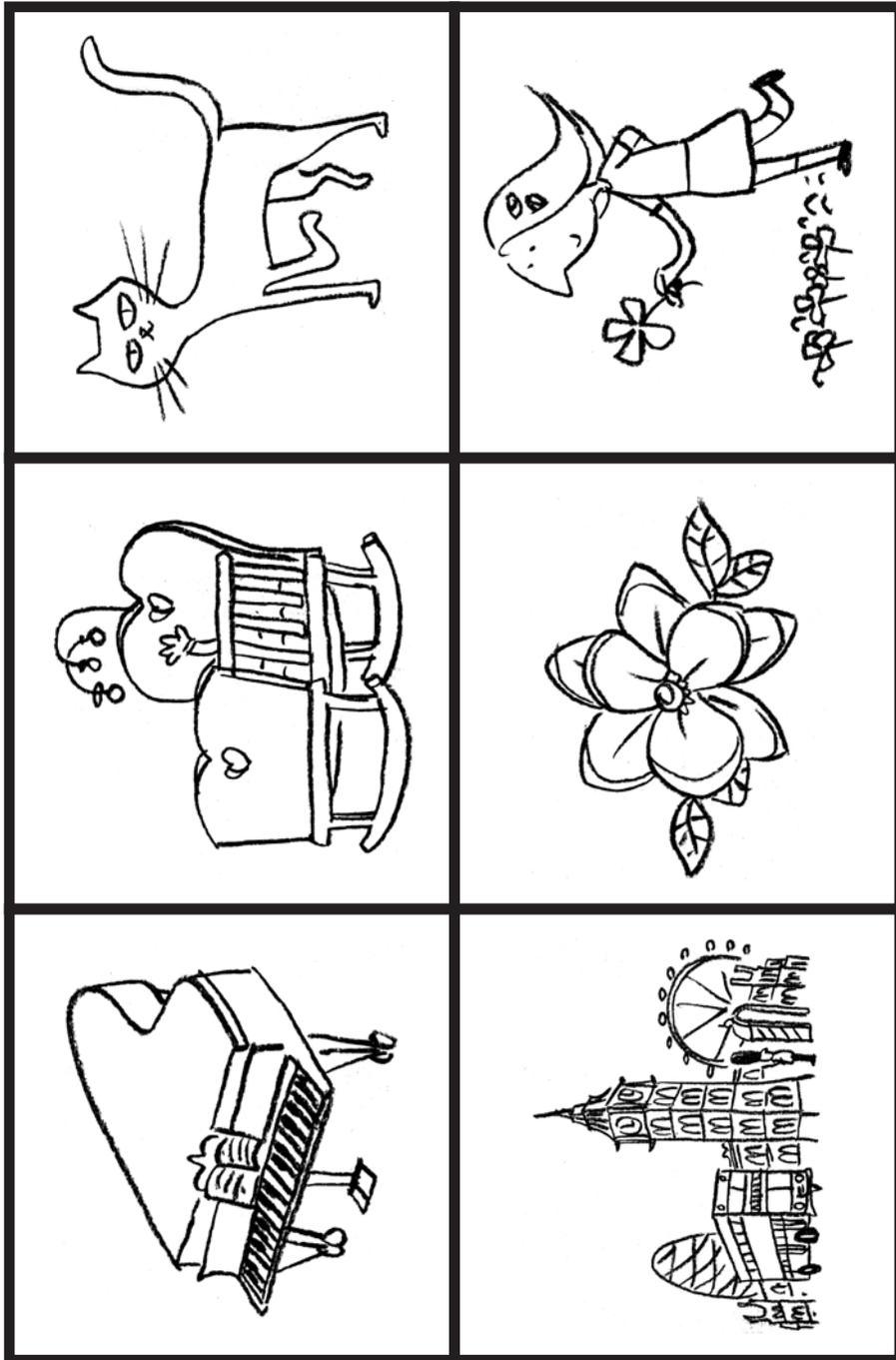


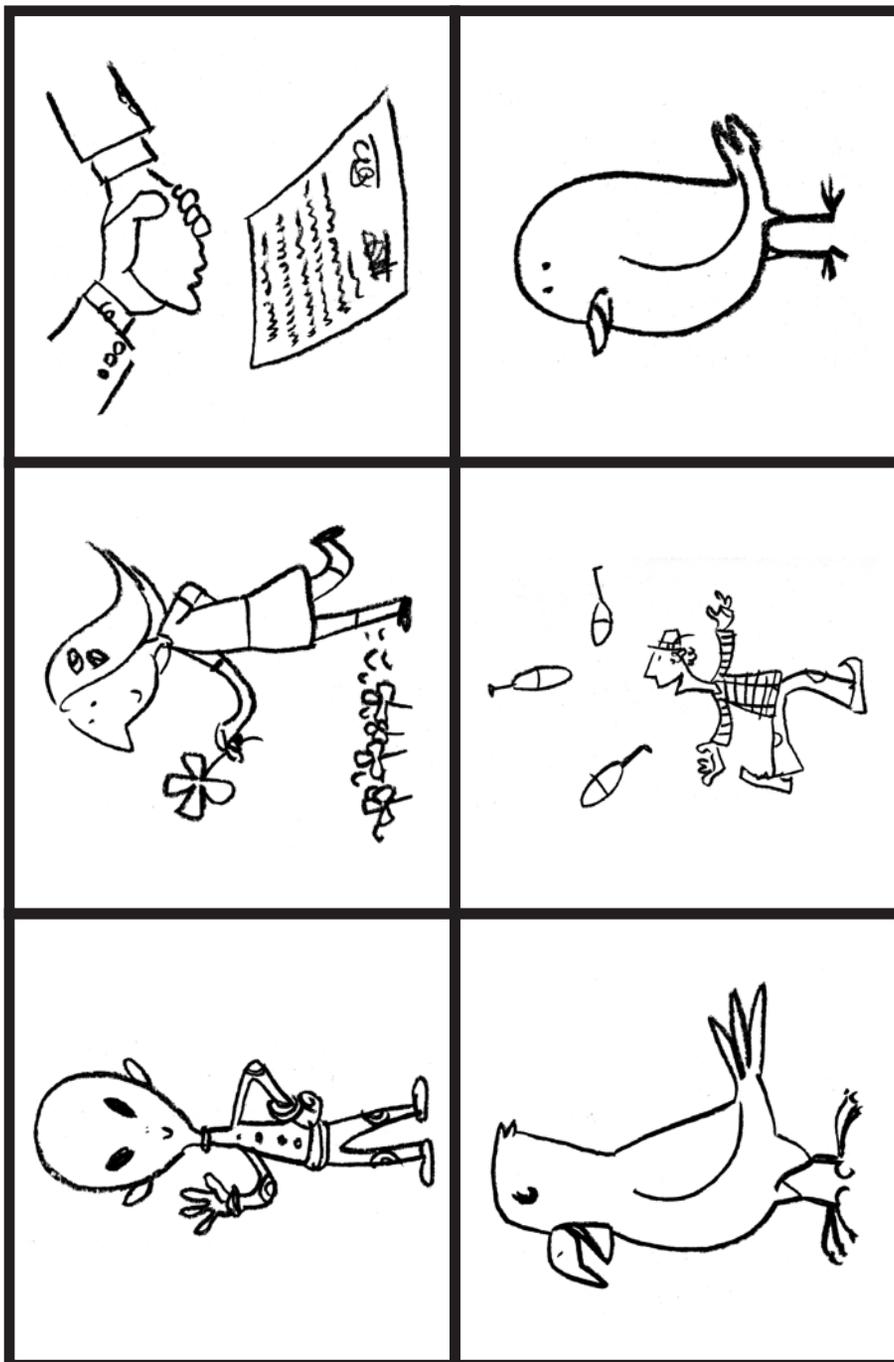


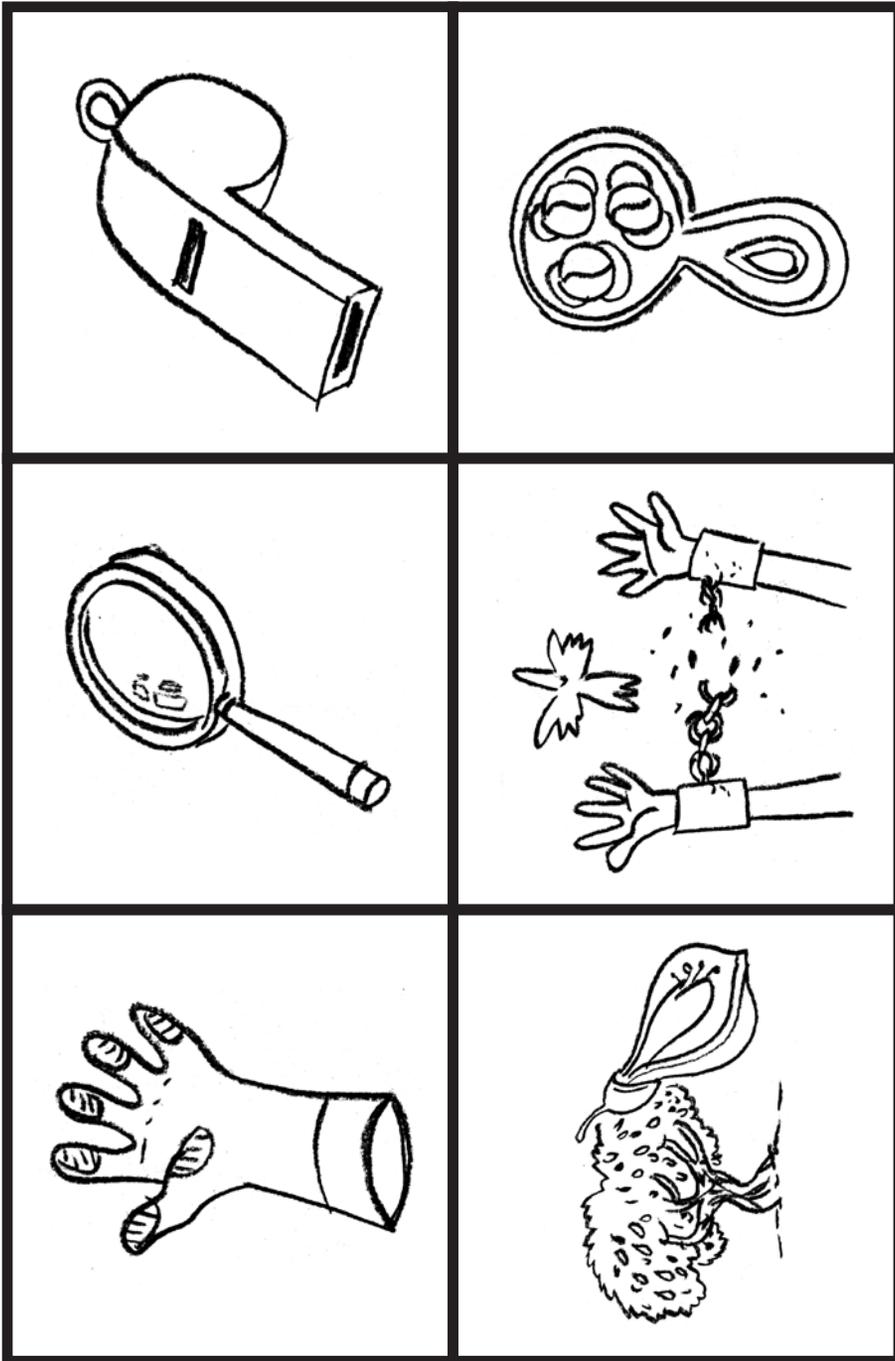


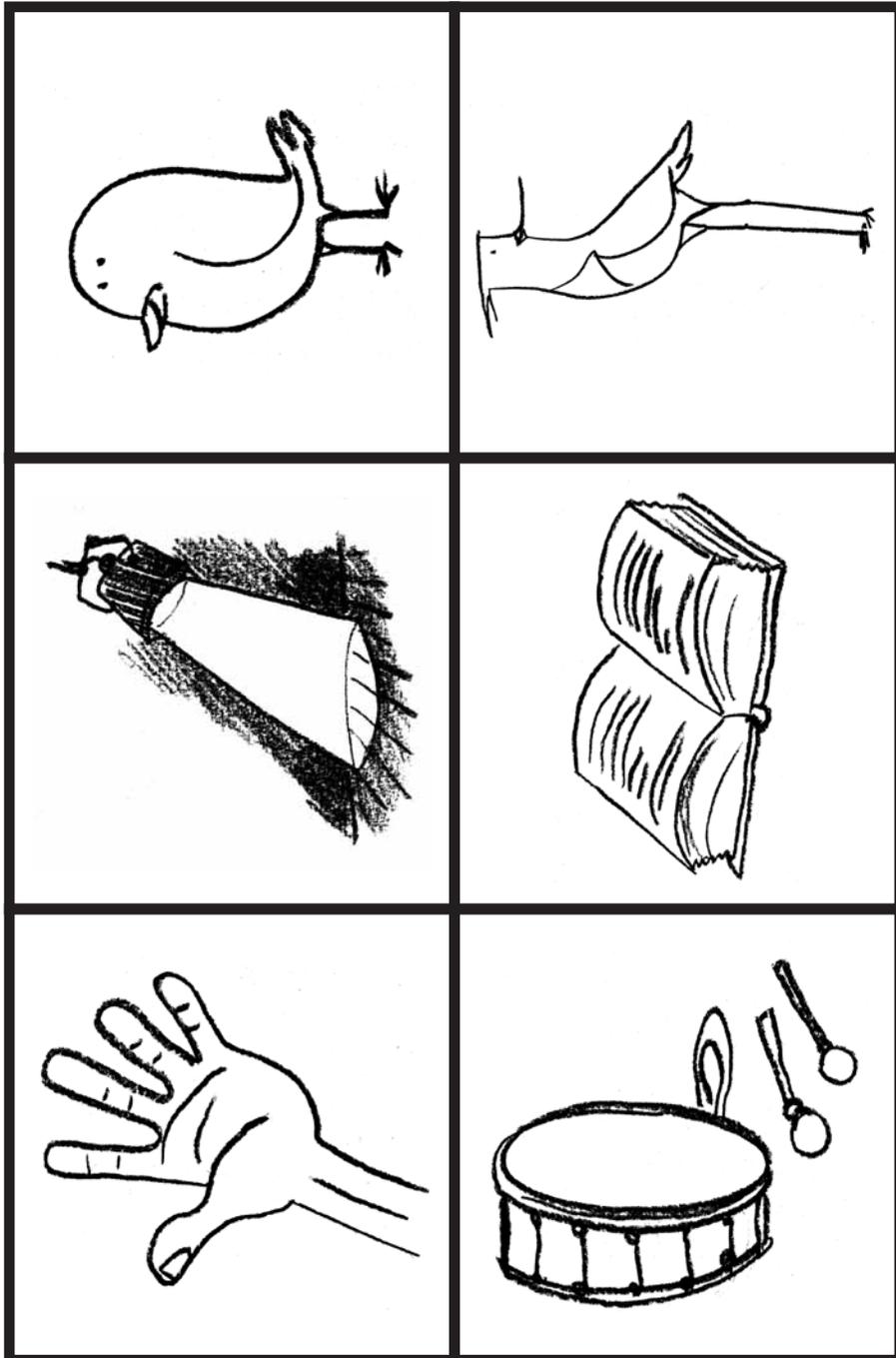


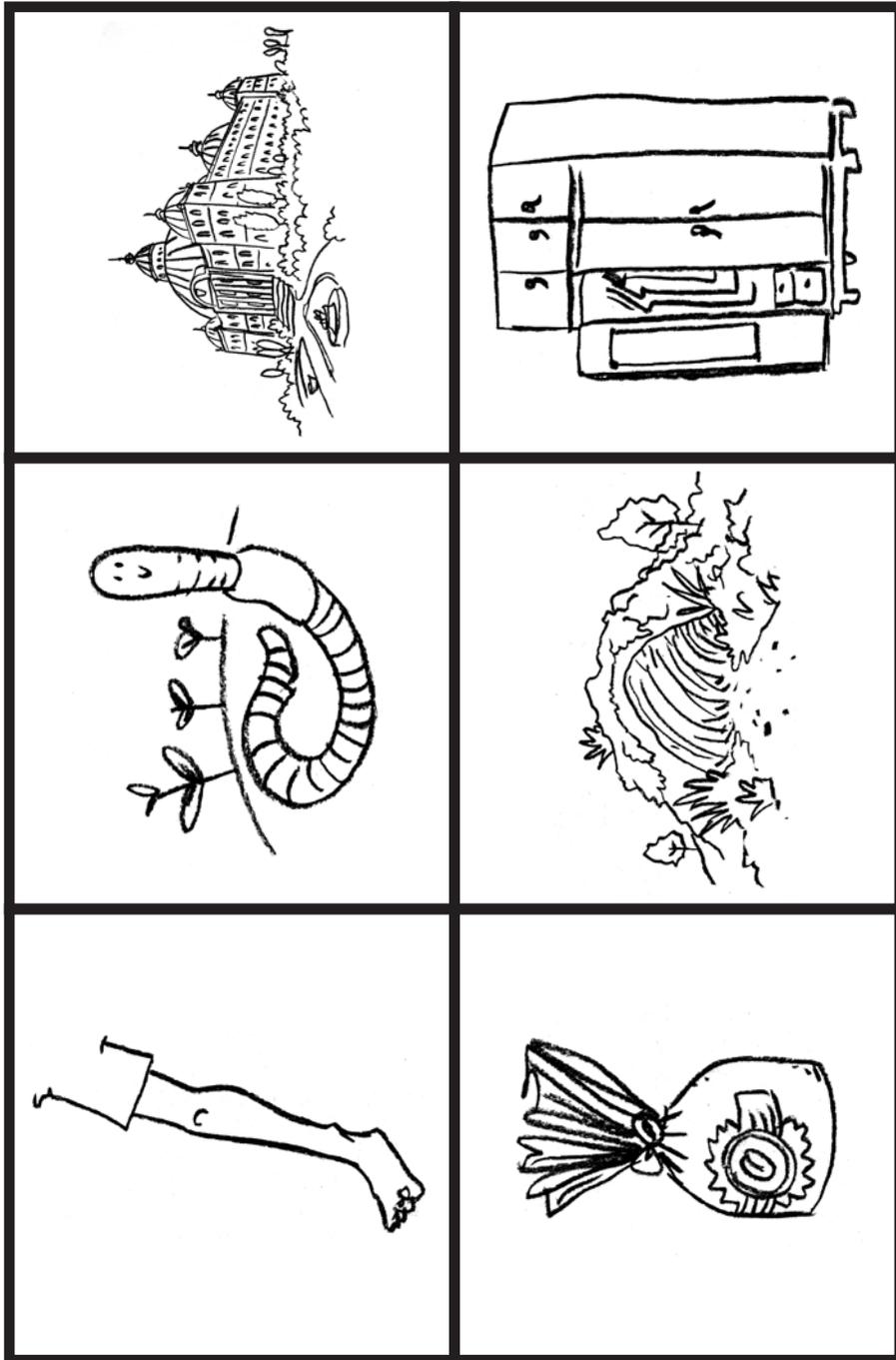










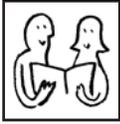


FRESA	GATO	SOTE
CERO	PALO	ENIGMA
LASTRE	TORO	ROPA
AMOR	SAPO	MANO
CANTOR	CASA	RATO



CLAVO	SALSA	CABRA
ABRO	CASAR	ÁRBOL
CENA	LENTO	CASA
CINE	SOL	ALTA





Juego: escalera léxica

Instrucciones para jugar a la escalera léxica

¿Qué material se necesita?

Una cuadrícula, fichas, un dado.

¿Cuántos jugadores participan?

Dos jugadores como mínimo.

¿Cómo se juega?

Cada jugador elige una ficha de color diferente para jugar.

El participante que comienza el juego debe tirar el dado.

El jugador que tiró el dado piensa una palabra que pertenezca al campo semántico indicado por la cara en la que el dado cayó y la dice en voz alta, marcando las sílabas.

Los campos semánticos estarán representados por imágenes en cada cara del dado: frutas, insectos, colores, animales salvajes, instrumentos musicales, golosinas.

El jugador deberá avanzar en los casilleros tantas sílabas como tenga la palabra dicha.

Si el jugador se equivoca, retrocede un lugar.

Así hasta llegar a la meta.

¿Quién gana?

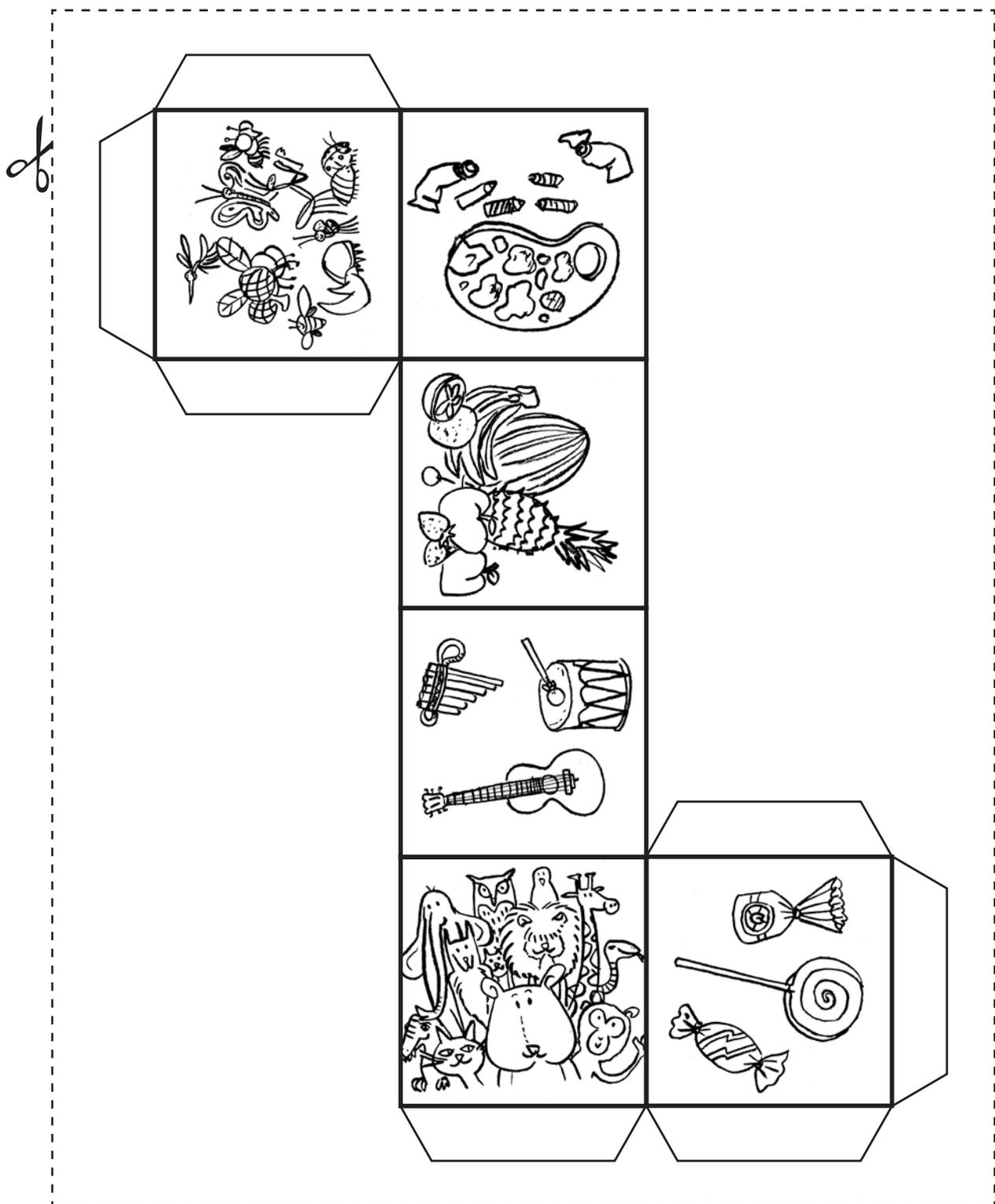
Gana quien llega primero al último casillero.

Ventanas sobre las palabras IV

Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.

A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá.

Eduardo Galeano (uruguayo)



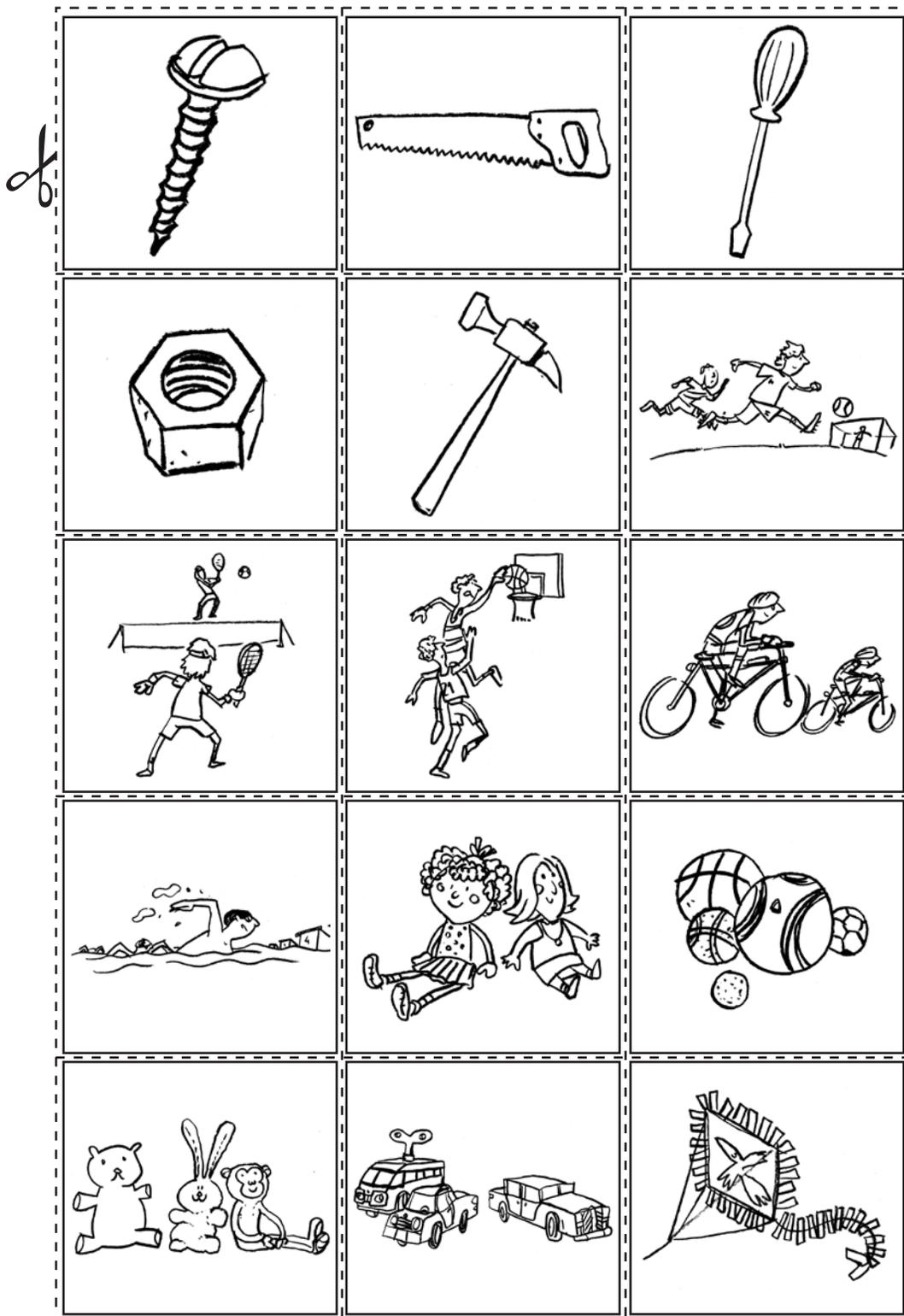
Ventanas sobre las palabras V

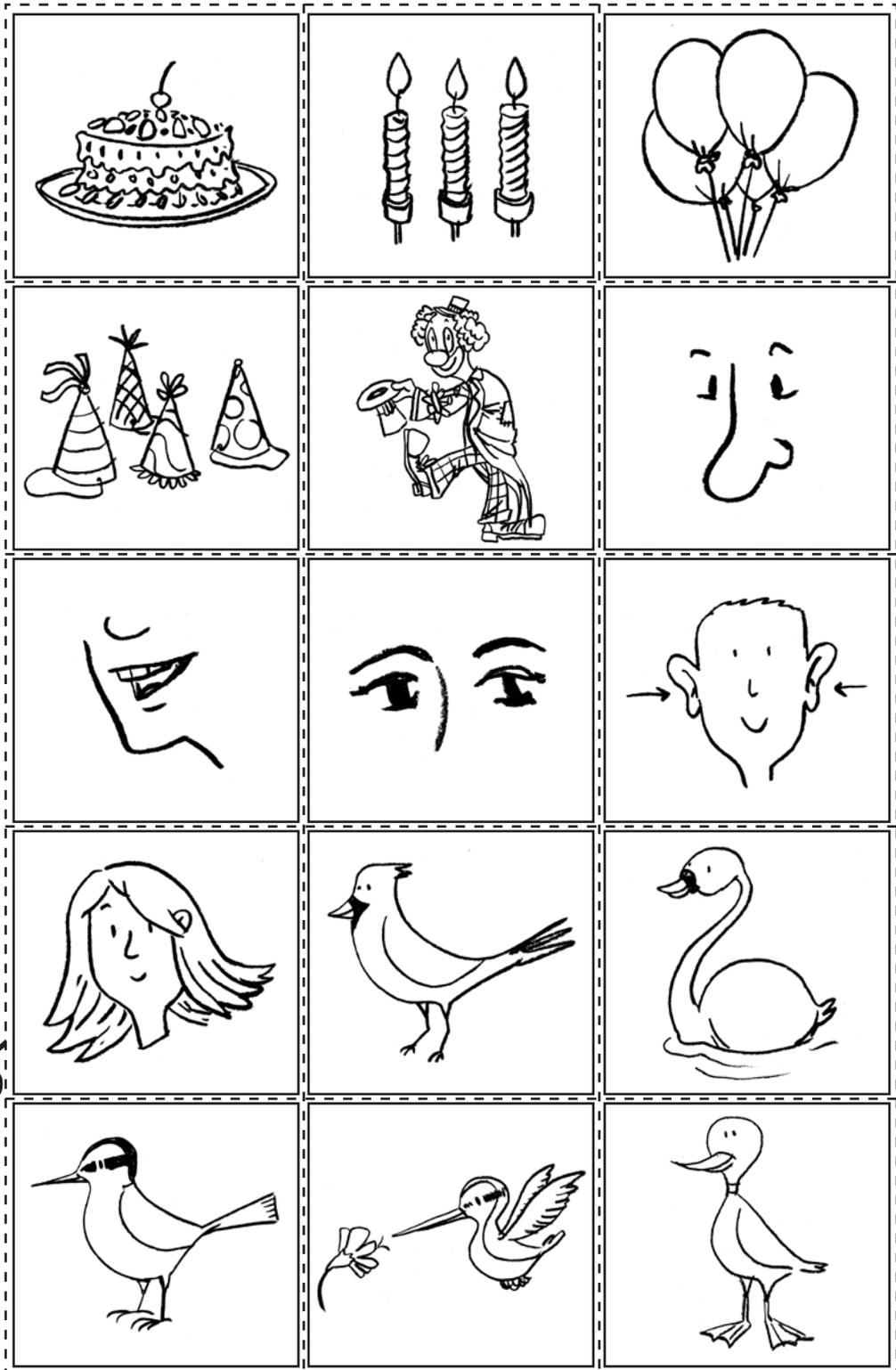
Javier Villafañe busca en vano la palabra que se le escapó justo cuando iba a decirla.
¿Adónde se habrá ido esa palabra que tenía en la punta de la lengua?

¿Habrá algún lugar donde se juntan las palabras que no quisieron quedarse? ¿Un reino de
las palabras perdidas? Las palabras que se te fueron, ¿dónde te están esperando?

Eduardo Galeano (uruguayo)







Estaba la paloma blanca / Sentada en un verde limón / Con el pico tocaba la rama / Con la rama tocaba la flor / Ay! Ay! Ay! Ay! Ay! Cuando vendrá mi amor / Me arrodillo a los pies de mi amante / Me levanto constante / Dame una mano, dame un beso sobre mi boca

Basados en el poema tradicional *La paloma blanca*

El vuelo invisible

Atardecía.
Por el aire iban tres pájaros.
Derecho.
Uno detrás del otro.
Yo no veía ya el vuelo.
Aunque de mí se rían.
A mí me parecía que corrían.

Pedro Leandro Ipuche
(uruguayo)

Sapito Sapón

Sapito y Sapón
son dos muchachitos
de buen corazón.
El uno, bonito,
El otro, feón;
el uno callado,
el otro, gritón;
y están con nosotros
en cada ocasión
comiendo malanga,
casabe y lechón.

Nicolás Guillén
(cubano)

Rumores

Dicen que los dragones nacieron
antes que los mares. Antes que la
tierra y la luna. Antes que el sol y
sus planetas.
Dicen, incluso, que un dragón en-
cendió el sol.
Dicen que los dragones nacieron
hace tiempo.
Lo dicen los propios dragones.
Yo tengo mis dudas.

Fernando González
(uruguayo)

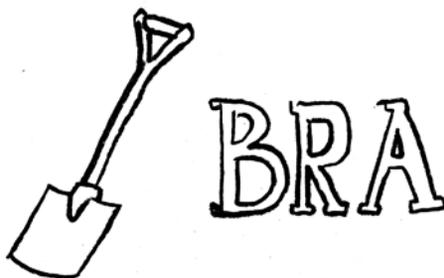
La tortuga

La tortuga
está comiendo
la hojita
de su lechuga.
¡Ea, la tortuga,
al agua,
que está apretando el calor!
Cuando salgas
mojadita,
dormirás tranquila
al sol.

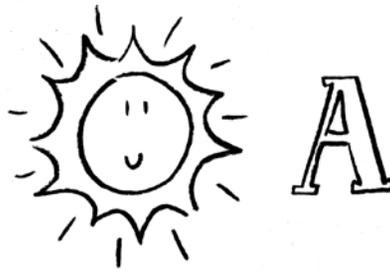
Elsa Lira Gaiero
(uruguayo)



100 CIA

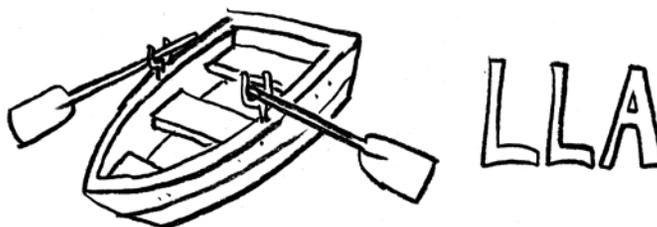












VA X

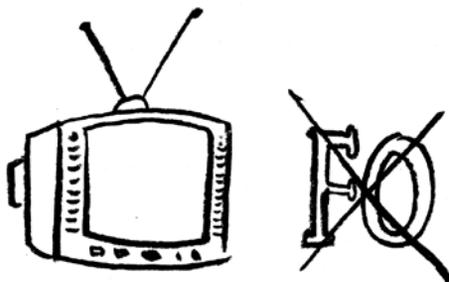


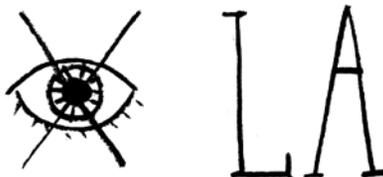


e E E e P JO

o j

1/2 ☺



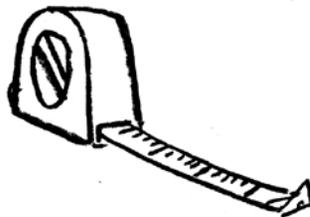






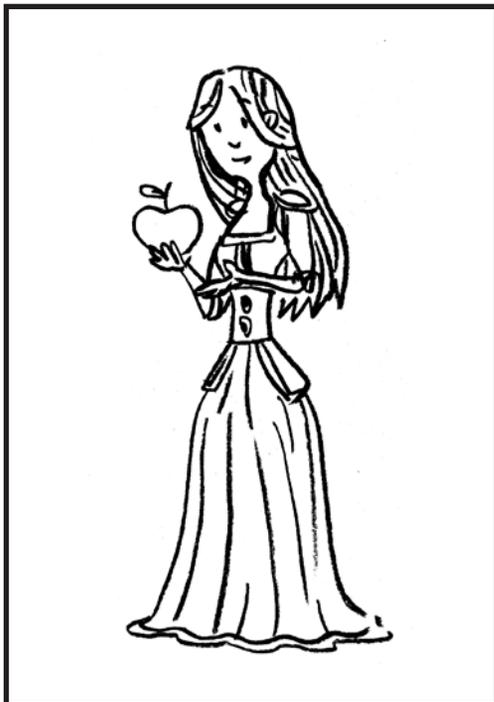




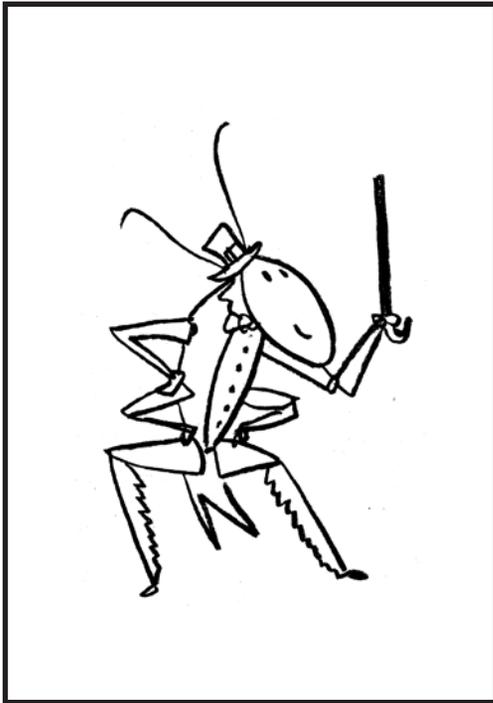






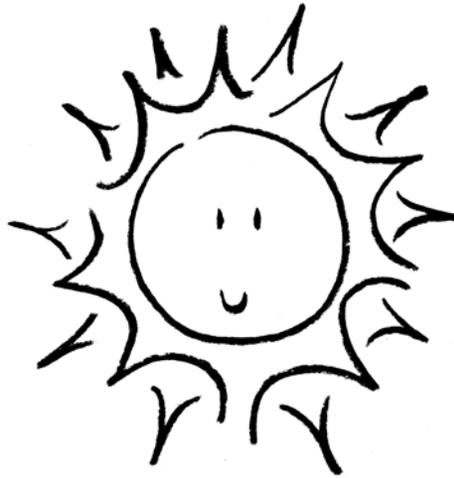


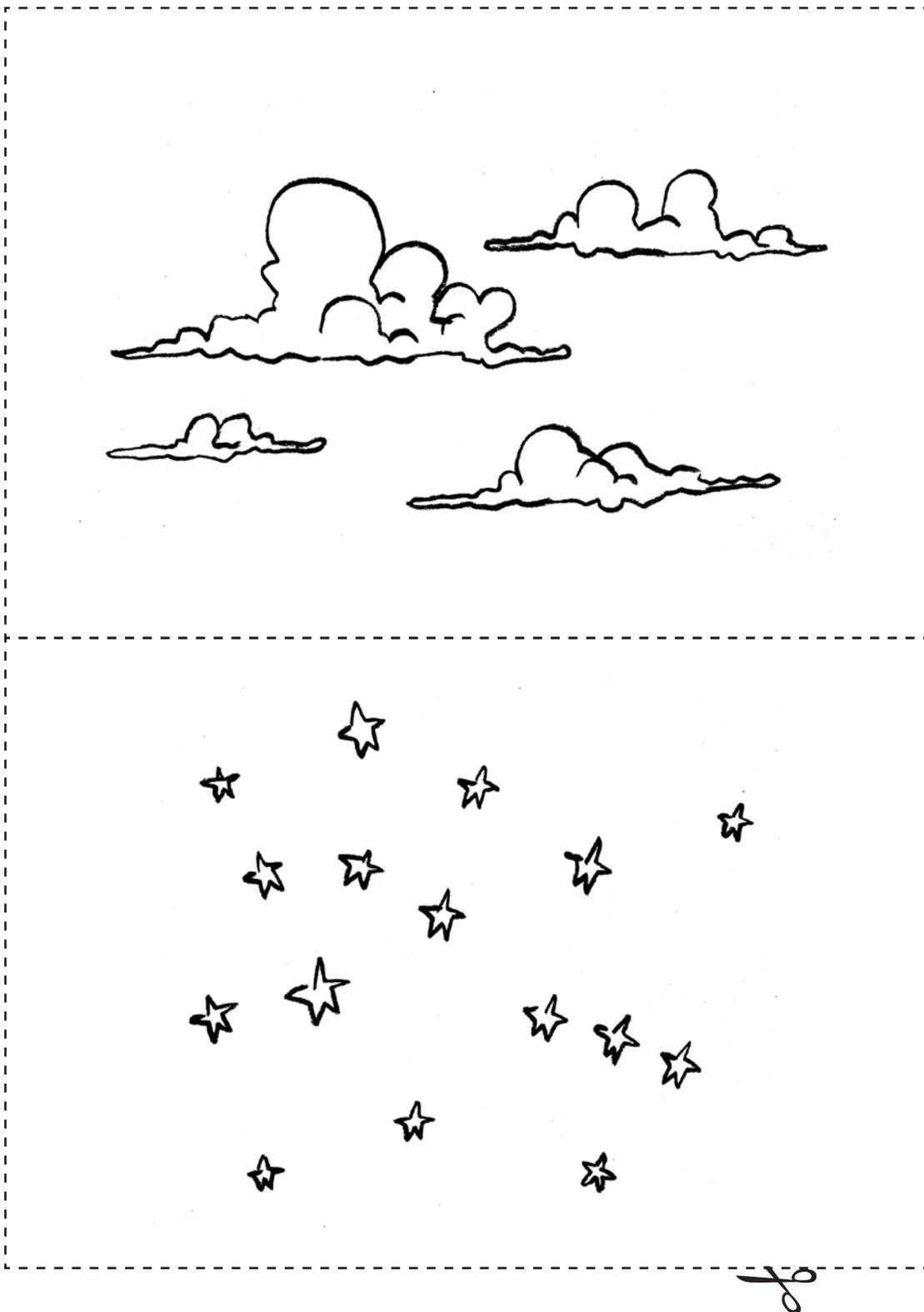


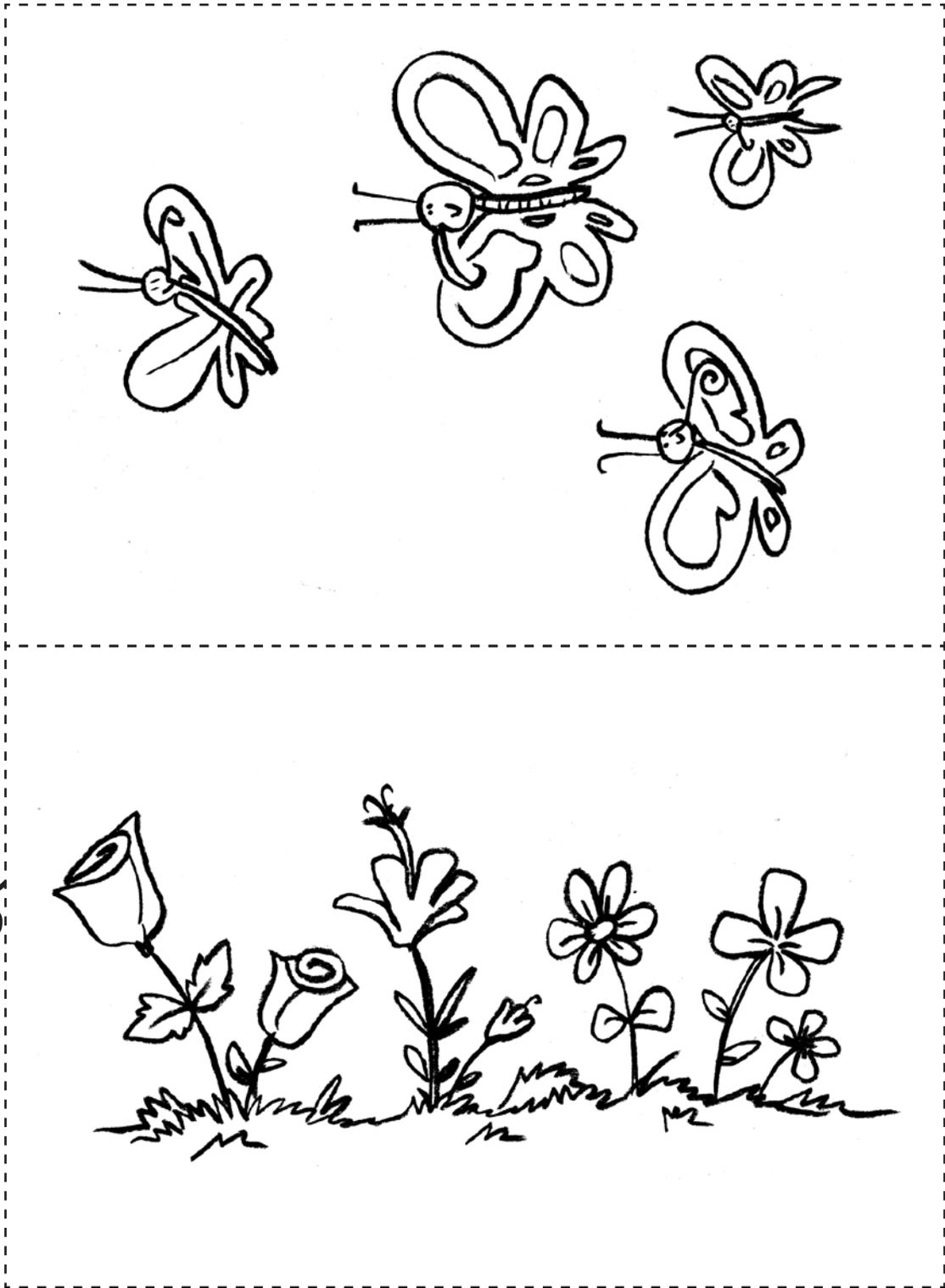


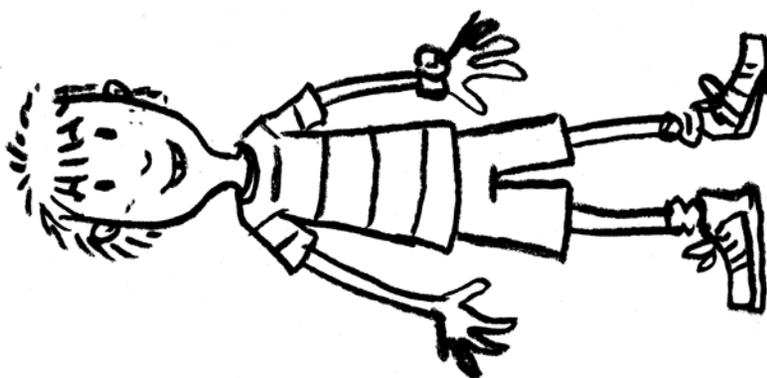
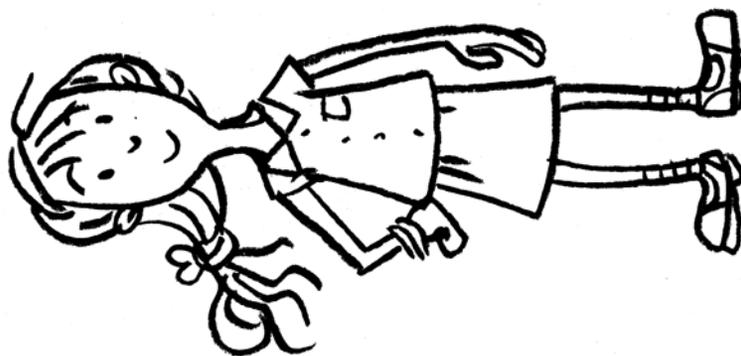
CAPERUCITA ROJA	GARBANCITO
LOS SIETE CABRITOS	HANSEL Y GRETEL
BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS	NO TE RÍAS, PEPE
ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS	SAPO EN INVIERNO
LA BELLA DURMIENTE	SAPO ENAMORADO
PINOCHO	SAPO Y EL FORASTERO
LA CENICIENTA	CHOCO BUSCA MAMÁ
LOS TRES CERDITOS	LA BRUJA BERTA
EL FLAUTISTA DE HAMELIN	MI MADRE ES RARA

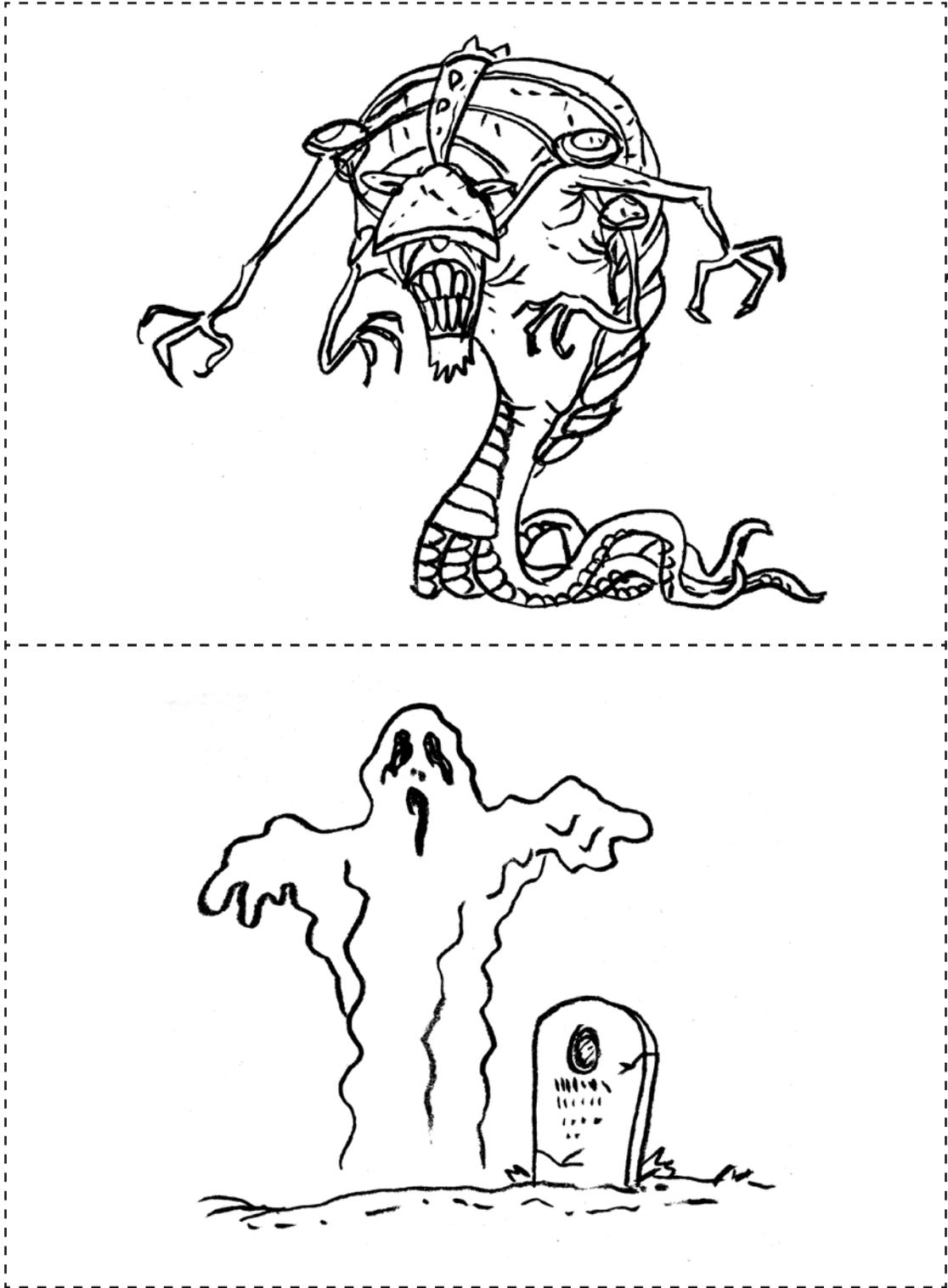


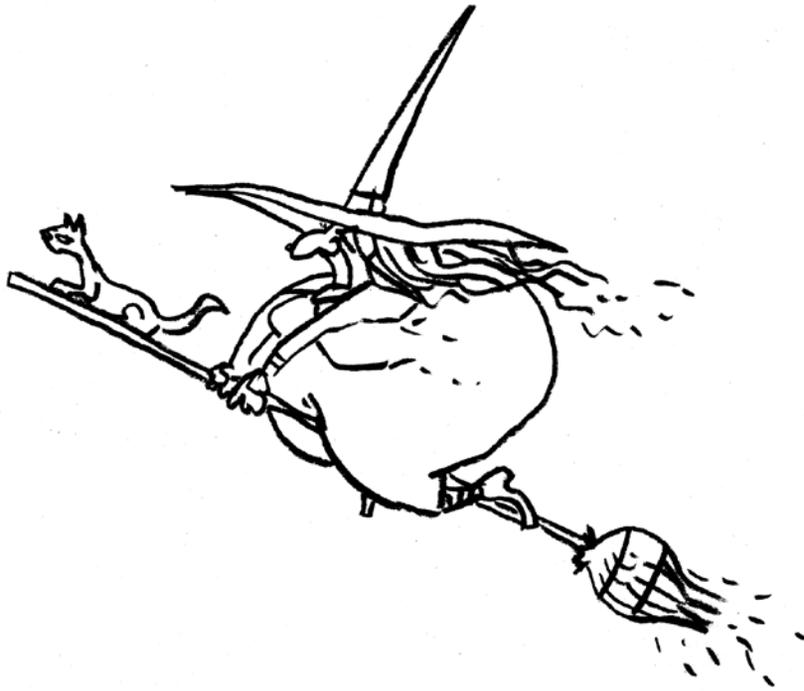












7.1. Clave de imágenes

Anexo 3 / Actividad 4:

Espejo de palabras

Versión 1	Versión 2
Pingüino	Camino
Martillo	Palillo
Campana	Ventana
Soldado	Candado
Tesoro	Loro
Pirata	Piñata
Chupete	Diecisiete
Cometa	Camioneta
Anciano	Enano
Oreja	Abeja
Helado	Teclado
Ropero	Sombrero
Bigote	Coyote
Espejo	Conejo
Sonajero	Crucero

Anexo 4 / Actividad 5:

Rimas locas

Mano	Helado
Piano	Candado
Gusano	Mojado
Marciano	Atrapado
	Abandonado
Luna	Delgado
Aceituna	
Cuna	Ropero
Fortuna	Sonajero
	Babero
Pato	Arenero
Gato	Arquero
Silbato	Bombero
Contrato	Crucero
Lobo	Tero
Globo	
Ceibo	
Bombo	

Anexo 5 / Actividad 6:

Chin pun pun ífuera!

Lobo	Tomate
Lombriz	Toro
Loro	Tobogán
Lomo	Toalla
Lotería	Tobillo
Londres	Radio
Linterna	Ratón
Limón	Radar
Liebre	Rayuela
Libertad	Raíz
Libro	Rastrillo
Escalera	
Estrella	
Espada	
Escuela	
España	

Anexo 6 / Actividad 8:

Bingo

Tarjetas de referencia

Gusano
Luna
Pato
Lobo
Bombero
Mano
Linterna
Zapato
Babero
Faro

Cartones

Piano	Mano
Cuna	Luz
Gato	Pájaro
Londres	Bombo
Magnolia	Libro
Fortuna	Tero
Marciano	Pierna
Fortuna	Lombriz
Contrato	Palacio
Loro	Bombón
Malabarista	Caverna
Pájaro	Ropero
Guante	
Lupa	
Silbato	
Ceibo	
Libertad	
Sonajero	

Anexo 9 / Actividad 12:

Las palabras que se pierden

Tornillo	Velas
SERRUCHO	Globos
Destronillador	Sombrecitos de cumpleaños
Tuerca	Payaso
Martillo	Nariz
Futbol	Boca
Tenis	Ojos
Basquetbol	Orejas
Ciclismo	Cabello
Natación	Cardenal
Muñecas	Cisne
Pelotas	Benteveo
Peluches	Picaflor
Autitos	Pato
Cometa	
Torta	

Anexo 11 / Actividad 16:

Armando jeroglíficos

Agota	Espejo
Ciencia	Ojota
Palabra	Medialuna
Camaleón	Teléfono
Sola	Novela
Pareja	Colados
Pantalón	Escapa
Botella	Salve
Vapor	Termómetro

Anexo 13 / Actividad 18:

Leecuentos II: Sapo en invierno

Lobo Feroz
 Caperucita Roja
 Blancanieves
 Bruja
 Cenicienta
 Madrastra
 Gato con Botas
 Pinocho
 Pepito Grillo
 Peter Pan
 Capitán Garfio



Este libro se imprimió en Imprenta Tradinco.
Febrero de 2013, Montevideo,
Uruguay.



El presente material se enmarca en una de las líneas de trabajo académico que realiza el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) denominada materiales para docentes, que procura contribuir con la mejora de los niveles de lectura y escritura de los niños y adolescentes uruguayos.

El desarrollo de la alfabetización constituye un proceso fundamentalmente social que empieza en las relaciones de los niños con los adultos más próximos y se expresa y elabora en comunidades cada vez más amplias: en su hogar, en el vecindario, en la escuela, etc.

ESCUELA Y FAMILIA: inclusión de la cultura letrada se fundamenta en la importancia de brindar experiencias de contacto con la lengua escrita desde los primeros años de vida de los niños.

Uno de los retos de esta propuesta es la consolidación de vínculos entre la escuela y la vida cotidiana de los niños y sus familias, a través de actividades que contribuyan con la conformación de ambientes cada vez más letrados fuera del ámbito escolar.

Este material está destinado a todos aquellos docentes y educadores interesados en la búsqueda de propuestas alternativas de promoción de la lectura y la escritura que involucran a toda la comunidad educativa.

