Plan Nacional de Educación 2021

MINED
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE EL SALVADOR

Especialización Docente
en lenguaje para segundo ciclo de educación básica

3
Módulo

Versión para validar

Creando un ambiente de lectores/as y escritores/as

Créditos

Darlyn Xiomara Meza
Ministra de Educación

José Luis Guzmán
Viceministro de Educación

Carlos Benjamín Orozco
Viceministro de Tecnología

Norma Carolina Ramírez
Directora General de Educación

Ana Lorena Guevara de Varela
Directora Nacional de Educación

Manuel Antonio Menjívar
Gerente de Gestión Pedagógica

Graciela Beatriz Ramírez de Salgado
Jefe de la Unidad de Desarrollo Profesional Docente

Rosa Margarita Montalvo
Jefe de la Unidad Académica

Sylvia Concepción Chávez
Ana María Castillo
Marta Glodys Guzmán
Karla Ivonne Méndez Uceda
Ana Guillermina Urquilla
Equipo de Revisión Técnica del MINED

Debra Leah Gittler
Autora, FEPADE

María Armida Ramírez de Salinas
Apoyo Editorial, FEPADE

Manuel Fernando Velasco
Corrección de estilo

CICOP/ cicop@navegante.com.sv
www.cicop.com.sv
Diseño e impresión

Segunda Edición consta de 500 ejemplares.
San Salvador, El Salvador, C.A.
Abril de 2009.

ÍNDICE

Presentación 5
Introducción 6
Objetivo 8
Actividad previa 8
Mapa del módulo 8

Unidad 1. Creando un ambiente de lectores y lectoras 9

Introducción 9
Objetivo 9
Esquema de la unidad 10

Lección clave 1: La lectura interactiva: La lectura en voz alta 10
Introducción 10
Objetivo 11
Presentación del caso 11
Análisis del caso 12
La técnica y sus pasos 12
Variaciones de la técnica 13
Fundamentación 14
Apoyo para docentes 16

Lección clave 2: La lectura interactiva: Hablando de lo leido 17
Introducción 17
Objetivo 17
Presentación del caso 17
Análisis del caso 18
Fundamentación 18

Lección clave 3: Escribiendo sobre lo leído: Desde la escritura compartida hacia el cuaderno del lector o lectora 21
Introducción 21
Objetivo 22
Presentación del caso 22
Análisis del caso 24
Fundamentación 24

Lección clave 4: El registro corriente: Una evaluación continua 30
Introducción 30
Objetivo 30
Presentación del caso 30
Análisis del caso 34

ÍNDICE

La técnica y sus pasos 34
Variaciones de la técnica 34
Fundamentación 34

Práctica guiada de la unidad 1 38

Unidad 2. Creando un ambiente de escritores y escritoras 39

Introducción 39
Objetivo 40
Esquema de la unidad 40

Lección clave 1: El cuaderno de escritura 40
Introducción 40
Objetivo 41
Presentación del caso 41
Análisis del caso 43
Variaciones de la técnica 44
Fundamentación 44

Lección clave 2: El proceso de producción de textos 46
Introducción 46
Objetivo 46
Presentación del caso 46
Análisis del caso 47
La técnica y sus pasos 48
Variaciones de la técnica 49
Fundamentación 49

Lección clave 3: La reflexión sobre la lengua 51
Introducción 51
Objetivo 51
Presentación del caso 51
Análisis del caso 54
Variaciones de la técnica 54
Fundamentación 55
Apoyo para docentes 58

Práctica guiada de la unidad 2 58

Glosario 59
Bibliografía 60

Presentación

Estimado personal docente de segundo ciclo de Educación Básica:

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas, en todos los niveles educativos. Los y las docentes son protagonistas que pueden hacer la diferencia en la vida del alumnado y lograr la efectividad del proceso educativo.

En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021, desarrolla el curso de especialización docente en áreas básicas del currículo, el cual busca brindarle a las y los docentes herramientas efectivas para lograr mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este curso se desarrolla bajo modalidades flexibles de entrega y con el apoyo de las instituciones de educación superior formadoras de docentes. Está constituido por ocho módulos: i) Introducción a las competencias comunicativas, ii) Evaluación continua, iii) Lectoescritura emergente inicial, iv) Comprensión de textos, v) Producción de textos, vi) Metodologías para atender la diversidad en el aula, vii) El lenguaje en la interdisciplinariedad y viii) El arte en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de Lenguaje –expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita– con el fin de brindarle al docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de metodologías que potencien en el alumnado aprendizajes más significativos. De igual forma, los módulos impulsan procesos de evaluación continua que permitirán una interrelación entre el desarrollo de las competencias y la evaluación que sobre los contenidos se realice.

El proceso de especialización que ahora fortalecemos constituye una importante oportunidad de superación académica que esperamos sea aprovechada de la mejor manera por cada uno de ustedes. El proceso de perfeccionamiento docente, de formación integral y de aprendizaje permanente implica no sólo conocimientos, sino también actitud. Por ello, les instamos a participar de manera alegre y comprometida, recordando que, como pieza clave del sistema educativo, también poseen un nivel mayor de compromiso para construir, junto con todas y todos nosotros, el país que queremos.

Darlyn Xiomara Meza Lara
Ministra de Educación

José Luis Guzmán
Viceministro de Educación

Introducción

¿Cómo luce el aula exitosa?

El aula exitosa cuenta con más que recursos y tecnología de moda. De hecho, el aula exitosa no necesariamente posee abundantes recursos y tecnología avanzada: montones de libros y computadoras abundantes pueden facilitar una buena educación, pero sin orientación carecen de utilidad. En cambio, el aula exitosa sí provee un ambiente rico en posibilidades y opciones para promover un pensamiento crítico y mentes inquisitivas: niños y niñas que cuestionan, justifican, argumentan y valorizan sus propias opiniones y las de los demás. En el aula exitosa, todos y todas son lectores y lectoras y escritores y escritoras, comprenden el porqué y cómo interpretar el mundo.

En ese sentido, los retos que conlleva el educar son fuertes y reales. El rol de la y el docente es intentar superarlos para crear un ambiente exitoso en el que las niñas y los niños puedan aprender y crecer; la idea es motivar cambios positivos en la educación y en la vida de ellos y ellas. Además, el interés y la participación de los y las estudiantes y sus familias no son rasgos definidos, sino acciones moldeables e impresionables. Un joven sin interés en matemáticas aún siente gusto por la escuela debido a los partidos de fútbol; una madre cuya participación en el ambiente educativo es mínima, acude a ver a su hija que se presenta en un baile escolar.

En el aula exitosa, los niños y las niñas sienten comodidad y capacidad para dialogar, compartir, pensar, dudar, resolver y crear. Piense en todos los ambientes exitosos en los cuales usted ha aprendido: ¿cómo eran?, ¿qué proveían?, ¿cómo aprendió?, ¿por qué fueron experiencias exitosas? Ahora piense en las aulas de sus estudiantes: ¿qué se necesita para proveer un ambiente acogedor donde se estimule y motive el aprendizaje?

La autora Bárbara Colose afirma: cuando los niños y las niñas llegan al centro educativo provenientes de familias sanas y funcionales, el trabajo docente se vuelve más fácil. Cuando llegan de familias no sanas y disfuncionales, el trabajo docente se vuelve más importante. Para el plantel docente del segundo ciclo esta idea es especialmente fundamental, pues el estudiantado de segundo ciclo ya ha aprendido las normas de la escuela, las formas correctas de socialización y ha identificado sus propias capacidades en relación con las de los demás.

Los niños y las niñas que han participado en aulas motivadoras y seguras –incluso quienes tienen dificultades para aprender a leer y escribir– llegan a segundo ciclo con muy buena actitud y deseos de seguir aprendiendo. Sin embargo, aquellos y aquellas estudiantes que tienen muchos años de frustración y fallas han desarrollado actitudes negativas, desidia hacia el aprendizaje y una notable angustia en el aula por no sentirse competentes. Ya han aprendido a no disfrutar la educación y no entienden la utilidad del lenguaje escrito. Son los y las estudiantes con mayor necesidad, pero también los y las estudiantes con menor interés.

La transición en el aula hacia el enfoque comunicativo y por competencias puede ser tan difícil para el alumnado de segundo ciclo como para el personal docente: ambos se sienten en conflicto acerca de cómo ejercer el cambio. Los y las estudiantes que han aprendido a sentarse en silencio van a resistir la participación. Quienes han aprendido a copiar de la pizarra se resistirán a pensar en sus propios temas de escritura. Se requiere de la orientación docente no solamente para implementar la nueva metodología, sino para también orientar la transición desde la metodología anterior.

Educación para la Transición (ET)

La transición al segundo ciclo de Educación Básica

El paso de un ciclo educativo al otro representa cambios y retos para los cuales generalmente el alumnado no está preparado: modificaciones en los estilos de enseñaza, la demanda de "activar" sus destrezas a un nivel que le demanda mayor capacidad de abstracción, análisis y organización, entre otros. La Educación para la Transición (ET) promueve la creación de condiciones para apoyar a la niña y al niño en su permanencia en el sistema de educación formal, asegurándoles el buen desempeño y el éxito escolar. A continuación se detallan los componentes de ET que pueden aplicarse para facilitar la integración al segundo ciclo:

Acompañamiento: promover que en el quehacer pedagógico un docente se apoye en otro que posee mejores herramientas técnicas y prácticas, y salga fortalecido entre iguales para mejorar su día a día en la escuela.

Fortalecimiento de la participación familiar: involucrar a padres y madres de familia o familiares mayores, invitándoles a narrar historias de la comunidad o de otro tema, para propiciar un ambiente de convivencia e intercambio.

Creación de ambientes favorables para el aprendizaje: promover un ambiente democrático, tolerante y de armonía dentro del aula, mediante el involucramiento activo de todas y todos en cada actividad a realizar.

Atención a la diversidad: las actividades a desarrollar deben atender los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales y sociales de cada miembro de la clase.

Participación del voluntariado: en el segundo ciclo puede ser del exterior al aula y desde la misma aula. Promover actividades de modelaje de lectura y escritura, de clubes de tarea y de refuerzo escolar, clubes de poesía y composición, actividades orientadas durante el recreo, entre otras.

Sistematización de experiencias: documentar y recopilar todos aquellos elementos significativos en el avance del aprendizaje (puede ser con el Portafolio docente) y realizar una entrega técnica de expedientes al docente del nivel superior; también, efectuar con cierta periodicidad "aulas o salones abiertos".

Actividades energizantes: eventos deportivos, juegos cooperativos y la construcción de normas de convivencia son algunas actividades que pueden apoyar este componente a lo largo de todo el año lectivo.

Semana de lectoescritura: realización de estrategias y juegos que animen, con creatividad y entusiasmo, a la lectura y escritura personal y grupal.

Objetivo

Fortalecer el conocimiento de estrategias didácticas para construir un ambiente de lectores y lectoras y escritores y escritoras con el enfoque comunicativo y por competencias, desarrollando las competencias lingüísticas del alumnado.

Actividad previa

Antes de seguir adelante, es importante reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo sería para los y las estudiantes de primer ciclo que han aprendido bajo un enfoque tradicional empezar a aprender ahora con el enfoque comunicativo y por competencias en segundo ciclo?, ¿cuáles serían los retos durante esa transición y cómo se pueden superar?

2. ¿Cómo reaccionarían los y las estudiantes de segundo ciclo que han aprendido bajo el enfoque comunicativo y por competencias al empezar a aprender con un enfoque tradicional en el tercer ciclo?, ¿cuáles serían los retos durante esa transición y cómo se pueden superar?

Nota: la pregunta 2 es hipotética, pues la aplicación del enfoque comunicativo y por competencias es para todos los niveles. Esto ya está establecido en el documento del MINED (2007), *Currículo al servicio del aprendizaje*.

Mapa del módulo

Creando un ambiente de lectores/as y escritores/as

Unidad 1
Creando un ambiente de lectores y lectoras

- **Lección 1:** La lectura interactiva: La lectura en voz alta
- **Lección 2:** La lectura interactiva: Hablando de lo leído
- **Lección 3:** Ecribiendo sobre lo leído: Desde la escritura compartida hacia el cuaderno del lector o lectora
- **Lección 4:** El registro corriente: Una evaluación continua

Unidad 2
Creando un ambiente de escritores y escritoras

- **Lección 1:** El cuaderno de escritura
- **Lección 2:** El proceso de producción de textos
- **Lección 3:** Reflexión sobre la lengua

Unidad 1

Creando un ambiente de lectores y lectoras

Introducción

Teresa Colomer, pedagoga y especialista en literatura infantil y juvenil, afirma: "Formar a estudiantes como ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita es uno de los principales objetivos de la escuela… Lo que la escuela debe enseñar, más que 'literatura', es a 'leer literatura'" (Colomer, 2005). Tradicionalmente se evalúa la lectura con preguntas puntuales acerca del texto leído. Sin embargo, la competencia lectora mide más que la comprensión de un texto: se refiere a la habilidad de usar todas las competencias comunicativas lingüísticas para poder entender a nivel literal y también para analizar e interpretar, con el propósito de hacer comprensiones críticas e inferenciales. El aula se vuelve un ambiente de lectores y lectoras, lo cual apoya el desempeño continuo del conocimiento y el placer por el lenguaje impreso.

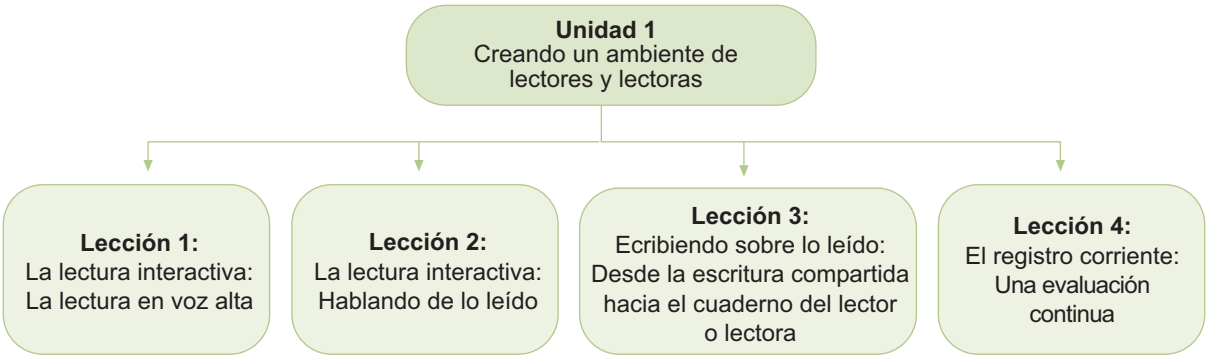
El gran escritor argentino Jorge Luis Borges dijo una vez: "Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros". En una comunidad de lectores y lectoras, quienes participan sienten esta pasión hacia los libros, la palabra impresa y todo tipo de textos. El rol del docente es crear un ambiente en el que los y las estudiantes puedan actuar, sentir y pensar como lectores y lectoras: aprenden a leer para disfrutar y comprender qué leen; ser lector o lectora es más que poder responder adecuadamente a ciertas preguntas.

Un reciente estudio de los Estados Unidos demostró una correlación directa entre cuánto lee el o la estudiante y su éxito escolar y profesional (http://www.nytimes.com/ 2007/ 11/19/arts/19nea.html). Para motivar más la lectura, el o la docente tiene que construir un ambiente de lectores y lectoras en el cual se lea continuamente y con una variedad de propósitos (un ambiente físico, pero también intelectual). Como se establece en el Módulo 1, el alumnado debe deleitarse con la lectura, habilidad que se desarrolla tanto en el aula como fuera de ella: se lee literatura, poesía, tiras cómicas, entre otros textos, para disfrutar el contenido y la experiencia. Además se disfruta la lectura de textos informativos para aprender algo nuevo o para buscar información puntual: se lee el periódico para saber cómo marcha el equipo favorito de fútbol y se leen textos informativos para mejorar la comprensión de los contenidos de las materias. Más que todo, en un ambiente de lectores y lectoras existe mucha lectura, y el manejo del tiempo demuestra el reconocimiento del valor de leer por cualquier motivo.

Objetivo

Fortalecer el conocimiento de estrategias didácticas para construir un ambiente de lectores y lectoras, desarrollando las competencias lingüísticas del alumnado.

Esquema de la unidad



Lección clave 1:

La lectura interactiva: La lectura en voz alta

Introducción

Por lo general, la lectura en voz alta se piensa como una técnica a emplear con niños y niñas que aún no leen convencionalmente y todavía están conociendo los libros y las normas de la letra impresa, en sus primeros años escolares. Sin embargo, en segundo ciclo la lectura en voz alta sigue siendo un método efectivo para desarrollar todas las competencias, enfatizando las habilidades de pensamiento crítico y analítico.

De igual forma, la competencia oral debe fortalecerse a través del uso de textos interdisciplinarios, la lectura de cuentos divertidos e interesantes, de textos que describen la diversidad de las culturas y mediante la enseñanza sobre los miles de temas importantes que van más allá del contexto de la vida cotidiana del alumnado. Cuando se habla de la oralidad se piensa de inmediato en escuchar y en el proceso comunicativo del mensaje oral que se genera para un destinatario que escucha e interpreta la carga significativa de quien se expresa. En el caso de la lectura en voz alta dentro del aula, su ejecución cobra dimensiones muy importantes para la formación de los y las estudiantes. Asimismo, cuando el alumnado escucha lectura en voz alta va apropiándose de las habilidades del uso de la lengua en situaciones concretas de interacción, entendiendo y produciendo configuraciones discursivas adecuadas a los diferentes contex-tos y percibiendo las diferencias entre diversas formas de expresión (Beatriz Actis, 1998).

En las lecciones 1 y 2 de esta unidad se muestran estudios de caso con lectura en voz alta. La diferencia deberá buscarse en el énfasis que cada lección trabaja: mientras en la lección 1 el interés es destacar la importancia de la lectura en voz alta, en la lección 2 interesa destacar la interacción que genera la lectura en voz alta.

En el siguiente caso se presenta un ejemplo de lectura en voz alta e interacción oral en diferentes asignaturas y con distintos tipos de textos.

Objetivo

Fortalecer el ambiente de lectores y lectoras, estimulando el lenguaje oral y escrito mediante la comprensión lectora.

Presentación del caso

Todos los días, la profesora Elisa empieza y termina la jornada de la clase de quinto grado con una lectura en voz alta. En la mañana, lee artículos, cuentos infantiles o juveniles, tiras cómicas, un nuevo afiche de la comunidad u otro texto breve. Al final de la jornada, siempre lee un fragmento de una novela, compartiendo un capítulo cada día. También trata de leer, por lo menos una vez durante las materias, algo de Ciencias, Estudios Sociales, Matemática o Lenguaje.

Ayer en la mañana leyó un artículo del periódico acerca de un fenómeno lunar que ocurrió en Tailandia. Ahora dicho artículo está ubicado en la pared, bajo el título: “Interesante, gracioso y simplemente raro...”. Allí se colocan los textos encontrados y compartidos por la profesora y el alumnado, así todos y todas pueden leerlos en un momento libre, como el recreo.

Hoy, Elisa lee un libro juvenil con dibujos. “¿Se acuerdan de que ayer leímos acerca de Tailandia? Tailandia está en Asia. Lo vimos en el mapa. Ahora voy a leer un libro que también se desarrolla en Asia, en un país que se llama India. ¿Alguien ha oído de la India?, ¿qué saben de allá?”. Escucha las respuestas de sus estudiantes, aclarando dudas o respondiendo a estereotipos. “¿Alguien tiene idea sobre qué tratará el cuento?”. Escucha las respuestas antes de empezar a leer.

Mientras lee, la profesora Elisa usa con frecuencia una adecuada y variada entonación con el fin de transmitir las emociones del libro. Cada vez que hay un momento de suspenso, baja la voz y habla más despacio. Cada vez que hay una pregunta, sube la voz y gesticula, como una manera de cuestionar y motivar la atención de sus estudiantes. Cuando hay más de un personaje hablando, cambia la voz para diferenciarlos.

Siempre mantiene el libro a la vista de todas y todos. Efectúa pausas para señalar aspectos importantes, aclarar palabras o ideas difíciles, o para formularles preguntas a sus estudiantes. También, la profesora aprovecha las pausas para modelar el proceso de pensar críticamente, “pensando en voz alta”. Por ejemplo, después de que la protagonista de la historia hace algo inesperado abandonar al príncipe en vez de seguirlo, por ejemplo, la docente piensa en voz alta: “Qué raro. Yo creí que iba a perseguirlo. Quizás tenga otro plan para rescatar su amor. Lo más frecuente en este tipo de cuento es que la princesa y el príncipe hagan todo lo posible por estar juntos”. En este proceso, la profesora está demostrando cómo una lectora piensa y reflexiona mientras lee un texto.

Además, si hay imágenes se señalan las ilustraciones y se motiva para que el alumnado las comente, pues son tan importantes como el texto.

Al terminar la narración, la profesora Elisa propicia un diálogo para resumir el cuento y comparar las predicciones de sus estudiantes con lo que pasó realmente en la historia. El punto central de la conversación es valorar la

participación del grupo para desarrollar la habilidad de hacer predicciones y generar un ambiente de comodidad para que todas y todos puedan expresarse con libertad. La discusión puede extenderse si se relaciona lo leído con situaciones de la vida cotidiana, lo que puede facilitar el desarrollo de temas transversales.

Más adelante, en la clase de Matemáticas, la profesora Elisa lee las indicaciones en voz alta para dirigir el trabajo del día: "El señor Sánchez quiere dividir su propiedad y distribuirla entre sus tres hijas y su sobrino. Tiene 48 manzanas. Le dará la mitad a su hija favorita y le dejará un cuarto a su sobrinito. De las manzanas que le quedan, una de sus hijas, la menor, recibirá dos veces más manzanas que la otra. ¿Cuántas manzanas recibirá cada persona?". Los y las estudiantes sólo escuchan la primera vez que se lee el problema en voz alta; la segunda y tercera vez, toman las notas necesarias para resolverlo, preguntando a la docente para aclarar dudas (no toman dictado escribiendo palabra por palabra, sino que extraen la información importante para anotarla y utilizarla después).

Luego, en la clase de Lenguaje, la profesora relee una parte del texto de la mañana para motivar la lección: la primera vez lo leyó para facilitar la comprensión y lograr deleite, ahora vuelve al texto para analizar el tipo de lenguaje, lo cual motiva la tarea de escritura de la clase. Elige un apartado que demuestra una estructura de la lengua que se estudiará ese día. Lo lee en voz alta para que los y las estudiantes reconozcan la aplicación de la norma de la lengua que trabajarán durante esa sesión.

Como ya se dijo, antes de finalizar las clases, siempre reúne a sus estudiantes bajo un árbol para leerles partes de una novela. Ahora está leyendo el libro *El principito*, de Antoine de Saint Exupéry. Cada día lee un capítulo en voz alta. Antes de empezar, propicia un pequeño diálogo con sus estudiantes en el que comentan qué pasó el día anterior. Después de leer, discute un poco más sobre qué va sucediendo en la historia.

Nota: las lecciones en esta unidad se basan en *El principito*, pues es un texto muy conocido. Sin embargo, en las aulas de cuarto a sexto grado es importante leer una variedad de autores y autoras locales e internacionales.

Análisis del caso

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Por qué es importante haber leído el cuento antes de la lección?
- ¿Cuántas veces a la semana se debería de leer en voz alta?
- ¿Qué se está modelando durante una lectura en voz alta?
- ¿Cuáles adecuaciones se aplicarán a la lección para crear variedad en la manera de presentar una lectura en voz alta?
- ¿Cómo se sienten los y las estudiantes al cambiar la ubicación en el aula antes de una lección de lectura en voz alta?, ¿cómo perciben el rol de la docente?
- ¿Cómo puede aprender el alumnado de sus propios errores?
- ¿Cómo afecta a las y los estudiantes la apreciación de la lectura?

La técnica y sus pasos

1. Leer el libro antes de presentarlo para conocer el contenido, preparar las preguntas que guiarán la conversación, encontrar espacios para hacer pausas e invitar al estudiantado a comentar, reaccionar o interpretar el texto.

2. Dividir un texto largo en secciones lógicas.

3. Los niños y las niñas deben estar cómodos, donde puedan ver y escuchar sin mayores distracciones.

4. Se presenta al autor o la autora, el género y al ilustrador o la ilustradora.

5. Pedir las predicciones usando la portada, las ilustraciones o contando el lugar en el que se desarrolla la historia. Utilizar las ilustraciones para facilitar la construcción del significado del texto.

6. Leer haciendo uso de entonación, gestos y movimientos de brazos y manos para enriquecer la lectura.

7. Mantener un listado de todos los libros que se hayan leído en voz alta para ayudarle al alumnado a establecer relaciones. Colocar los libros en un lugar accesible para que los niños y las niñas los puedan leer individualmente.

8. Realizar actividades para extender la lección. Estimular a las y los estudiantes a relacionar el contenido del texto con sus propias vidas y experiencias. Vincular el tema, las y los personajes, el escenario, el autor o la autora con otros libros. Es importante releer los textos, especialmente los que consideren sus favoritos.

9. Para extender la lección al final de la lectura en voz alta existen muchas variaciones, algunas son: actividades de discusión, lecturas o escritos que se desarrollarán más adelante en este y los siguiente módulos.

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas se podrían sugerir para aplicar esta técnica en el aula?

Algunas variaciones podrían ser:

1. Leerle en voz alta a pequeños grupos, formados según el nivel de desarrollo de la lectura, con el fin de fortalecerlos de una manera más individualizada.

2. Se puede realizar la técnica fuera del aula, en cualquier espacio pedagógico.

3. Se puede ampliar el vocabulario de los y las estudiantes si se enfoca la atención en las palabras nuevas o se amplía el desarrollo del campo semántico de alguna palabra encontrada en la lectura.

4. Puede estar dirigida por lectores invitados o lectoras invitadas.

5. Puede estar dirigida por estudiantes de la clase o de otras clases.

6. Organizar “parejas de lectura” entre primero y segundo ciclo: los y las mayores leen semanalmente para disfrutar con los y las menores. Requiere una lectura previa por parte de quienes leen para prepararla adecuadamente.

Fundamentación

La lectura en voz alta

Cuando la o el docente lee en voz, demuestra que es importante e interesante leer. Usando la voz como un instrumento, puede comunicar alegría, drama, humor, importancia y entusiasmo. También se presentan nuevos temas, ideas innovadoras, eventos históricos, lugares y costumbres distintos a los que conocen quienes escuchan la lectura.

Cuando se hace lectura en voz alta, las personas que escuchan articulan diferentes dominios del lenguaje. Por una parte, el dominio de la lengua en la forma oral y el dominio de la lengua en la forma escrita. Al escuchar se adquieren conocimientos necesarios del vocabulario que permiten comprender el mensaje que se está escuchando, a veces por el contexto del cuento o por la orientación docente. Al mismo tiempo se conoce la estructura de la lengua y el manejo de esta estructura dentro de los textos escritos. Los y las aprendices jóvenes que han experimentado mucha lectura en voz alta enriquecen su vocabulario y los conocimientos de las estructuras del lenguaje.

Debido a que el aprendizaje se inicia de forma oral, el dominio de este ámbito será superior al del lenguaje lecto-escrito. Aun cuando no se domine el código escrito, un o una estudiante puede comprender textos de niveles más avanzados leídos en voz alta debido a que ya tiene conocimientos del lenguaje oral: el desarrollo de ideas, palabras, estructuras para construir mensajes. Cuando se lee en voz alta se apoya la práctica lectora. Durante la lectura en voz alta, los niños y las niñas aprenden a leer con fluidez, entonación y expresión. Ellos y ellas aprenden a disfrutar la lectura y a relacionarse con el texto mientras amplían su vocabulario.

La lectura en voz alta requiere un texto intencionalmente seleccionado y preparado por la o el docente por la riqueza de su contenido, lenguaje o mensaje. Con estudiantes de segundo ciclo, permite responder a los diversos ritmos de aprendizaje e intereses: como la habilidad auditiva es casi siempre mayor que la de la lectura individual, la lectura en voz alta por un adulto permite que el alumnado relacione contenidos y contextos más avanzados que cuando hace lectura individual. También se facilita llegar a niveles de pensamiento crítico y analítico, lo cual no siempre se logra con la lectura silenciosa, y se obtienen grandes beneficios a largo plazo (Reutzel y Fawson, 2002).

El siguiente cuadro destaca el papel docente para facilitar la lectura interactiva en voz alta.

Antes	• Conoce los intereses y las fortalezas del alumnado. • Selecciona buenos libros o artículos, poemas, cuentos u otro tipo de textos. • Invita a las y los estudiantes a seleccionar un texto de entre varias posibilidades. • Lee pensando en modelar fraseo y entonación. • Analiza el texto en busca de puntos de interés y marca algunos sitios donde hará una pausa e invitará a la discusión. • Establece el ambiente físico adecuado que permite a los y las estudiantes ver y oír el texto.

Durante	• Puede referirse a la portada, dedicatoria, autor o autora, ilustrador o ilustradora y fecha de publicación. • Lee el texto con la entonación y expresión adecuadas. • Amplía la comprensión del texto a través de la facilitación de nuevas interpretaciones. • Se enfoca en pequeñas conversaciones genuinas acerca del texto y las ilustraciones. • Activa el pensamiento del alumnado y las y los invita a hacer comentarios. • Se detiene para definir o llamar la atención de palabras inusuales y difíciles. • Responde a los comentarios, predicciones y preguntas de las y los estudiantes. • Formula comentarios acerca de la gramática o el vocabulario, sin interrumpir la lectura demasiadas veces. • Llama la atención del estudiantado hacia el talento del escritor o de la escritora.
Después	• Invita a los y las estudiantes a conversar. • Promueve una discusión acerca del significado del texto. • Reflexiona sobre el trabajo del escritor o la escritora. • Lee nuevamente una sección o el final. • Evalúa la calidad del pensamiento del alumnado hacia el talento del escritor o la escritora. • Escribe el título del libro en una lista para que las y los estudiantes recuerden las experiencias compartidas.

(Fountas y Pinnell, 2006)

Ideas complementarias

Tipos de preguntas

La intención al formularles preguntas a los niños y las niñas es motivar el desarrollo de su pensamiento y lenguaje. Por lo mismo, es importante el modelaje de la expresión oral y la claridad en la formulación de interrogantes.

El objetivo que se persigue es que el niño o la niña analice el mensaje y elabore una respuesta al relacionar la información que ya conoce con la nueva que está recibiendo (Podalls y Comellas, 2006).

Los programas de estudio para primer ciclo definen claramente que los niveles no son excluyentes entre sí, sino que más bien se integran. Se trabajarán más en el siguiente Módulo 4: La comprensión de textos.

Los niveles a considerar son los siguientes:

a. Nivel de comprensión apreciativa.

b. Nivel de comprensión literal.

c. Nivel de comprensión inferencial.

d. Nivel de comprensión crítica.

e. Nivel de comprensión creadora.

Las preguntas para *aclarar* o preguntas literales investigan el qué, quién, cuándo, dónde y cómo del texto. Por ejemplo: ¿dónde ocurrió el cuento?, ¿quién es el héroe?

Las preguntas *inferenciales* responden al por qué y cómo del cuento. Estas interrogantes piden que quien lea haga inferencias y conclusiones del cuento para entender mejor su significado e intención. Por ejemplo: ¿por qué el personaje se sintió mal?, ¿qué harías si estuvieras en el lugar del personaje?

Apoyo para docentes

La formación permanente para la vida

Una gran meta para la vida es ser un aprendiz en continuo desarrollo, siempre mejorando las habilidades y prácticas para enriquecer las experiencias. Como docente, usted tiene la responsabilidad de conocer todos los materiales y temas acerca del aula, del alumnado y de la comunidad. Y como participante en este proceso de formación, persigue la meta de mejorar sus conocimientos y habilidades para brindar una enseñanza exitosa. Responda a las siguientes preguntas para ayudarse a establecer metas que mejoren su propio aprendizaje como parte de la formación permanente para la vida.

Como lector o lectora	Como escritor o escritora
¿Le gusta leer?, ¿por qué?, ¿lee para disfrutar o para aprender? Piense en todo lo que ha leído en los últimos seis meses. ¿Hay diversidad en los tipos de textos que está leyendo?, ¿cómo se pueden variar los tipos y/o los temas del texto?, ¿cómo puede encontrar nuevos textos? Establecer una meta. ¿Qué va a leer este año?, ¿cómo va a diversificar los textos? Leer una gran variedad de textos (revistas, textos informativos, novelas) le ayuda a desarrollar el vocabulario y pensar críticamente. ¿Cómo puede encontrar apoyo para motivarse en el proceso de mejora y crecimiento? Empiece un círculo literario en el trabajo para leer textos profesionales. Inicie un club de libros en su barrio para discutir novelas y artículos. Lea el periódico diariamente. Organice reuniones mensuales para compartir y leer sus poemas favoritos, publicados y escritos por usted. Busque las letras de sus canciones favoritas para leerlas y aprenderlas.	¿Para qué escribe?, ¿sólo para dejar una notita rapidita, completar un trámite o hacer un trabajo?, ¿cuándo fue la última vez que escribió un cuento?, ¿un poema?, ¿una carta? Establecer una meta. ¿Cómo puede cambiar su práctica como escritor o escritora?, ¿le gustaría escribir las leyendas que le contó su abuelita?, ¿desea publicar una novela o investigar sobre la realidad de la pobreza en su comunidad? Escribir le ayuda a expresarse y le sirve como terapia. Es una buena práctica para jóvenes y adultos. ¿Cómo puede motivarse para escribir más y con varios propósitos? Empiece por escribir cartas a sus parientes fuera del país, en vez de hablar por teléfono. Tome 30 minutos diariamente para escribir sobre su día, logrará relajarse y reflexionar. Forme un grupo para escribir y compartir cuentos. Inicie un periódico comunitario para publicar cuentos, poemas y reportes de cosas que suceden en la comunidad.

Recuerde: aunque usted sea una persona adulta, puede mejorar su práctica lectora, leyendo diariamente una variedad de temas y tipos de textos. Descubra al autor o a la autora que lleva adentro y comparta sus experiencias y perspectivas con el mundo entero. Establezca una meta personal para aprender algo nuevo cada día y mejorar su práctica continuamente.

Lección clave 2:

La lectura interactiva: Hablando de lo leído

Introducción

Algunas veces, el o la docente promueve la participación oral en el aula; en otras ocasiones, es el mismo docente quien no permite esta participación. De todos modos, la participación oral se debe valorar y aprovechar para el fortalecimiento del aprendizaje. Como establece Vygotsky: "El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual –que da nacimiento a las formas humanas más puras de la inteligencia abstracta y práctica– ocurre cuando el discurso y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo completamente independientes, convergen"[1]. Es decir, el vínculo entre la práctica y el habla dirige las habilidades para pensar crítica y analíticamente con el fin de poder construir nuevos conocimientos y cuestionar los conocimientos previos y grupales. Durante y después de una lectura en voz alta, el personal docente motiva conversaciones acerca del texto leído, no solamente para reportar y resumir qué pasó, sino para desarrollar nuevas ideas y exponer diferentes niveles del significado.

En un ambiente lector, los y las participantes hablan continuamente sobre los textos leídos. El espacio físico y el manejo del tiempo fomentan posibilidades para conversaciones sobre textos, sean textos leídos en pleno o individualmente, en discusiones por parejas, grupos o con la clase entera. En el siguiente caso, el docente motiva un ambiente seguro y motivador para estimular el pensamiento crítico y el aprendizaje auténtico de los y las estudiantes lectores. Como se explicó en la lección anterior, el estudio de caso estará basado en la lectura del libro *El principito*. Piense en las conversaciones que surgen en el aula y compárelas con las que se detallan a continuación.

Objetivo

Fortalecer la expresión y comprensión oral mediante la lectura en voz alta interactiva para construir la comunidad de lectores.

Presentación del caso

En la clase del profesor Daniel se está empezando un nuevo libro, una novela para leer en voz alta al final de cada día. Ayer ya vieron la portada y el docente leyó la contraportada para motivar predicciones. Se elaboró un cartel grande con las predicciones y se colocó en el área de Lenguaje. Durante la lectura del libro se seguirán refiriendo al cartel para verificar y corregir sus predicciones.

1. *Pensamiento y lenguaje, de Lev. S. Vygotsky.*

– **Profesor:** *El principito* es una novela muy conocida, y el narrador es un tipo muy interesante. Quiero que piensen, ¿cómo podemos describir al narrador de este texto y por qué? (Espera unos momentos y algunos y algunas estudiantes empiezan a levantar la mano. Le indica a Rosa que puede empezar.)

– **Rosa:** el narrador es muy interesante, aunque también un poco raro. O sea, parece que es un adulto, pero todavía anda con un dibujo de su niñez.

– **Profesor:** ¿alguien quiere responder al comentario de Rosa?, ¿están de acuerdo?

– **Kevin:** entiendo lo que está diciendo Rosa, pero creo que también es un hombre triste. Para él, el dibujo era importante, pero los adultos no lo reconocieron.

– **Paula:** él dice que ha viajado a todas partes del mundo con su dibujo del sombrero. Yo no entiendo por qué le importa tanto el sombrero.

– **Miguel** (interviene sin pedir la palabra): es una boa, no un sombrero.

– **Profesor:** Paula ha hecho una buena pregunta: ¿por qué le importa tanto al narrador el dibujo? Pensemos en lo que dijo Kevin. Kevin, ¿puedes repetir tu idea de por qué el narrador está triste?

– **Kevin:** él quiere que alguien lo reconozca, que alguien le agradezca su trabajo.

– **Carla:** creo saber por qué le importa tanto. O sea, como dice Kevin, el narrador quiere atención. En mi casa, a veces yo hago algo bueno, pero nadie me presta atención, eso me hace sentir mal y me pone muy enojada.

– **Profesor:** ¿comprenden lo que dice Carla?, ¿hay alguien que quiera responder a su comentario?

– **Joaquín:** yo la entiendo. Ella está diciendo que él se porta como niño y no como adulto, ¿verdad? Como los niños no son muy maduros…

– **Carla:** supongo que sí. Pues, no lo había visto así, pero tienes razón. He estado pensando más y creo que lo entiendo porque ya me he sentido así…

El docente sigue coordinando el turno de las y los participantes, ya sea indicando con su dedo o con una mirada. Sólo participa para facilitar y manejar la conversación: si las o los estudiantes empiezan a repetir opiniones, no escuchan o no toman en cuenta a sus compañeras y compañeros o siguen hablando de otro aspecto, él retoma la conversación y la conduce de nuevo hacia el tema principal.

Análisis del caso

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Cómo se orienta una discusión para generar nuevas ideas sobre el tema?
- ¿Cómo fomenta la comprensión lectora por medio de la competencia oral?

Fundamentación

"La marca de una buena conversación de lo leído es que la gente no está solamente reportando sobre las ideas que ya han tenido, sino que se generan nuevas ideas entre el grupo" (Calkins, 2001). Poder hablar de lo leído es una práctica y un proceso. Los y las participantes tienen que aprender las normas de una discusión y actuarlas. Se requiere de un ambiente seguro y confiable, sin sentir miedo de expresarse ni de confrontar a los otros y a las otras participantes. Hay que aprender a mostrar respeto al plantear una duda o al recibir cuestionamientos cuando se participa.

Según la pedagoga Anna Camps [2], en la actualidad la ciencia del Lenguaje se concentra en estudiar los fenómenos lingüísticos relacionados con la producción e interpretación de significado.

2. *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* A. Camps (comp.) Editorial GRAO, 2003.

Cuando se hace uso de la lengua se genera una actividad interactiva en la cual los y las participantes están motivados por una intención comunicativa: mostrar una opinión en una discusión o debate, comparar gustos, entre otras.

Llevada esta reflexión al aula, es fundamental que los y las estudiantes hagan uso de la lengua siendo conscientes de las posibilidades diversas en las que puede emplearse de acuerdo con las situaciones presentadas, sin perder de vista que los factores contextuales externos inciden en este uso. Por esto, las acciones que se generen en el aula para hacer uso de la lengua deben permitirle al estudiantado el fortalecimiento de habilidades que podrán emplear en las distintas situaciones comunicativas reales en que se encuentren a lo largo de toda su vida.

Para llevar a cabo discusiones sobre textos leídos se deben anticipar unos retos específicos y conocer estrategias didácticas y de manejo para superarlos. Durante la discusión, el o la docente orienta la conversación sin controlarla y participa en ella sin dominarla. Las normas de convivencia y aporte son mostradas por el o la docente y acordadas por todos y todas. Además, la conversación sirve como un modelo para avanzar hacia el escrito: como las competencias orales se desarrollan antes de las relativas al texto, hablar de lo leído sirve como una plataforma para desarrollar la habilidad de escribir sobre lo leído.

Revisemos los retos:

Reto uno Empezar

Los y las estudiantes tienen dificultad para mantener la atención durante la lectura o no saben cómo hablar de lo leído. Además de mostrar cómo se concentra un lector o una lectora durante la lectura con la técnica de "pensar en voz alta" y con pautas para destacar momentos importantes en el texto con observaciones o preguntas, el o la docente puede también empezar un listado de las frases que usa el estudiantado para poder hacer comentarios centrados en el texto, las cuales orientan también el escuchar atentamente. Por ejemplo:

- Yo reconocí…
- Una cosa que yo visualicé…
- Me acordaba de…
- Me gustó (o no me gustó) cuando…
- Qué hubiera pasado si…
- Me asustó que…
- No entendí la parte...
- No es justo cuando...

Los y las estudiantes pueden tomar notas (en letra o dibujo) durante la lectura. Esta práctica permite que ellas y ellos comprendan que las lectoras y los lectores escriben sobre lo leído para generar nuevas ideas.

> Es importante recordar la capacidad de participar en una conversación; aunque parece obvio e innato, se aprende como cualquier otra destreza, ¡paso a paso!

Además, para facilitar la conversación se empieza con una recapitulación de lo literal (en forma de discurso o a través de preguntas) para llegar a comprensiones más inferenciales.

Reto dos La conversación sigue una línea de ideas previas

A veces, los y las estudiantes participan en la conversación, dan aportes, pero los comentarios no muestran un hilo coherente; es decir, hay una variedad de puntos de vista válidos e interesantes, pero no están conectados o relacionados. En otras ocasiones, los y las participantes comparten ideas previas, comentando sobre las ideas que han tenido, sin describir los aspectos interesantes e importantes de calidad acerca de lo leído. En este sentido, no se debe hablar en 'oraciones-de-pensamiento', para usar el término de Mina P. Shaughnessy, sino en 'párrafos-o-ensayos-de-pensamiento'. Es decir, en una discusión acerca de lo leído, el papel de la o el docente es facilitar una conversación en la que se generen nuevas ideas que faciliten nuevos conocimientos acerca de lo leído. En vez de aportes breves y puntuales se expresan comentarios y preguntas analíticas, los cuales motivan pensamientos profundos. Para apoyar la secuencia de la conversación, pueden aplicarse las siguientes frases:

- Me gustaría agregar algo ante el comentario de _____
- Tengo un ejemplo para apoyar lo que dijo _____
- Me parece que hay una relación entre lo que dijo _____ y lo que estuvimos hablando antes…
- Si lo que dices es verdad, también es cierto que...
- Es la verdad, pero…

Reto tres Un espacio de confianza

En una discusión sobre textos leídos no hay aportes correctos ni incorrectos, sino un ambiente comunitario para poder generar e investigar nuevas ideas. Cada quien tiene que ser responsable ante los demás por sus comentarios y los demás tienen que insistir en la responsabilidad del comentario. Es decir, después de la lectura del primer capítulo de *El principito*, si alguien dice "el principito es un mentiroso" hay que ofrecer una justificación basada en el texto. Si no lo hace, sus compañeros y compañeras tienen la responsabilidad de pedir una explicación. Sin embargo, esta interacción tiene que ocurrir dentro de un ambiente de confianza y con ciertas normas de convivencia: no se hace con hostilidad y enojo, sino con la meta compartida de mejorar la comprensión de lo leído.

En una conversación sobre lo leído existe espacio para confrontar, pero solamente si se plantea con respeto, ya que a través del interrogatorio se generan nuevas ideas. Por dicha razón, es importante destacar algunas frases que podrían contribuir a generar un ambiente de confianza:

- (No) Estoy de acuerdo con _____ porque…
- Lo que dijo _____ tiene relación con lo que yo estuve pensando porque…
- ¿Por qué dijiste _____?, ¿me puedes explicar cómo llegaste a esa idea?
- ¿Puedes alargar o extender el comentario?
- ¿Puedes dar un ejemplo?
- No sé si he comprendido bien lo que dijiste, ¿lo puedes repetir de otra manera?
- Yo entiendo lo que estás diciendo, pero lo veo diferente…

Reto cua **La discusión sale del contexto para abordar otros temas no relacionados**

En una conversación sobre *El principito* de repente puede hablarse del viaje que hicieron los familiares de Fulanito. Rápidamente, la clase empieza a hablar de su familia en los Estados Unidos. ¿Cómo controlar la situación y mantener el enfoque en el texto leído? Se sugieren las siguientes frases:

- ¿Por qué dijiste eso?
- ¿Podemos ver el libro y ver qué dice?
- ¿Cómo se relaciona con el texto leído?
- ¿Puedes mostrar la parte del texto que apoya esa idea?

Al principio…	Más adelante…
• Se habla de los textos leídos en voz alta. • El o la docente orienta la discusión. • Se habla de los textos oídos o leídos en la escuela. • El pensamiento sucede a través del habla. • La lectura está dividida por momentos de conversación. • El habla se refiere a varios temas.	• Se habla de los textos leídos independientemente. • La conversación es facilitada por el alumnado. • Se habla de los textos oídos o leídos en la casa. • El pensamiento sucede a través del habla y escritura. • La conversación ocurre después de momentos más amplios de lectura: significa resumir y sintetizar más. • El habla se enfoca profundamente en uno o dos temas.

(Calkins, 2001)

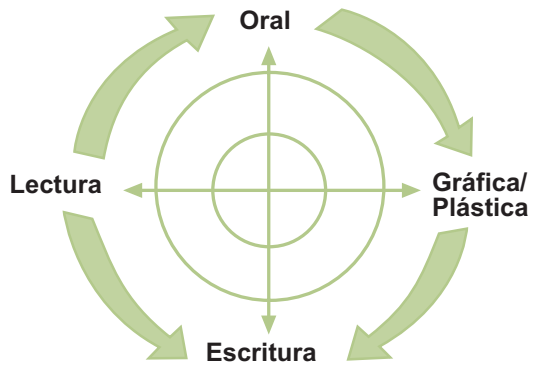
Lección clave 3:

Escribiendo sobre lo leído: Desde la escritura compartida hacia el cuaderno del lector o lectora

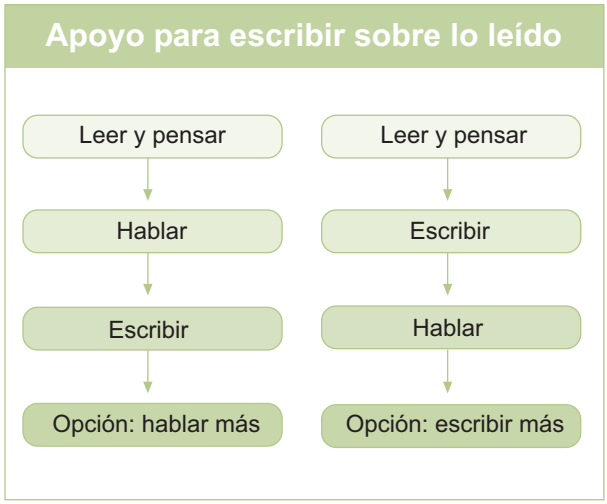
Introducción

Después de hablar de la lectura, el siguiente paso es escribir sobre ella. Sin embargo, el vínculo de un saber hacia el otro requiere del apoyo de la o el docente. Se siguen los pasos para redactar con los y las estudiantes antes de que lo hagan individualmente; además, se modela la redacción en pleno para "compartir" la escritura.

Relación entre las competencias



Generalmente se piensa en dos esquemas para representar cómo apoyar la escritura sobre lo leído:



(Fountas y Pinnell, 2006)

Los dos caminos facilitan la transición hacia la escritura y el o la docente colabora en ello mediante la aplicación de una técnica de escritura compartida para que la clase produzca un texto en colectivo, el cual sirve como modelo o demostración de cómo será un texto escrito para "responder" a la literatura. Al principio se deben realizar los tipos de escritura y no limitarse a asignarlos después de una breve explicación.

Como existen diversos géneros y estrategias que se usan para llevar a cabo la escritura, el o la docente facilita el proceso, primero modelando y, poco a poco, pidiendo la ayuda del alumnado hasta que ellos y ellas cuenten con la capacidad de efectuar el trabajo de manera independiente. A esto se le llama una escritura compartida, ya que todos y todas están compartiendo el trabajo de producción del texto.

La escritura compartida es una técnica de apoyo de andamiaje, el cual provee una estructura para soportar el aprendizaje que está construyendo el o la aprendiz: sirve como una estructura para apoyar a los y las estudiantes y, poco a poco, apoyar al fortalecimiento de sus estructuras de conocimiento y competencia.

Objetivo

Fortalecer la expresión escrita y la comprensión lectora mediante el apoyo docente para producir textos sobre lo leído.

Presentación del caso

Durante la lectura de la segunda lección de *El principito*, la docente Haydee quiere demostrar cómo anotar las predicciones enunciadas. Los y las estudiantes están acostumbrados a predecir antes y durante una lectura, pues ya lo han hecho varias veces en forma oral. Hoy, al preparase para hacer la lectura en voz alta, la docente ha colocado el siguiente esquema de triple entrada:

Predicción	Evidencia	Confirmación

Antes de la lectura, la docente explica que hoy van a trabajar con predicciones, exactamente como han hecho en el pasado, pero que esta vez las harán en forma escrita. Ella muestra el esquema y explica qué significa cada columna: en la primera anotarán las predicciones, en la segunda escribirán la parte del texto o imagen que motivó la predicción y en la tercera apuntarán lo que realmente pasó.

Durante la lectura, establece pausas para modelar primero cómo hacer la escritura de las predicciones.

Ella lee en voz alta: "…Al amanecer, cuando una extraña vocecita me despertó. Decía:
– Por favor... ¡dibújame un cordero!
– ¡Eh!
– Dibújame un cordero...".

La profesora Haydee baja el libro y mira hacia el cielo, simulando que está pensando, y dice: "Me pregunto qué va a pasar… yo creo que él finalmente va a recibir el reconocimiento que ha deseado por un dibujo... Quiero anotar mi predicción...". Modelando la escritura, apunta su predicción: "Como estoy tomando notas, no tengo que escribir en oraciones formales... Entonces... quiero decir que cualquiera que sea la persona que esté pidiendo el dibujo, va a estar muy feliz y pensará que quien lo haga es un buen artista...". Escribe: *la voz va a estar muy contenta con el dibujo*. También modela cómo pensar en voz alta para llegar a las palabras, las cuales llenan la primera columna: *en el primer capítulo, quiere ser reconocido por su arte de la boa*.

La docente modela una predicción más. Luego, en la tercera pausa, les pide a sus estudiantes que hagan algunas predicciones. Ella lee:

– "¡No! ¡No! No quiero un elefante dentro de una boa. Una boa es muy peligrosa, y un elefante es muy voluminoso. En casa es todo pequeño. Necesito un cordero. Dibújame un cordero".

Baja el libro y pregunta a la clase: "¿Alguien tiene una predicción?". Unos dicen que él está muy contento y que los dos personajes se harán amigos. La docente pregunta cómo puede escribirse esa predicción de manera rápida y resumida, como en una nota, no en forma de una oración formalmente correcta. Se hace una escritura compartida: *van a ser amigos*. Luego, orienta el proceso para llenar la columna de justificación hasta llegar a: *le alegra que reconozca la boa*.

Cuando llega al momento en el que la voz dice "¡es exactamente así que lo quería!", la docente demuestra pensar en voz alta mientras llena la columna de confirmación, escribiendo sólo un cheque (✓) para mostrar afirmación. Se termina la lectura de la misma manera: se hacen pausas en momentos oportunos para motivar predicciones del estudiantado y escribir claramente las palabras.

Al día siguiente, la docente lleva a cabo el mismo proceso. Pero esta vez, en lugar de modelar, orienta inmediatamente las predicciones estudiantiles en la escritura compartida. Las primeras dos están hechas de la misma manera que el día anterior. Luego, un o una estudiante escribe la predicción en el cartel, orientando el proceso de elegir las palabras.

En la última pausa, la docente explica que las y los estudiantes escribirán su propia predicción en sus cuadernos de lectores y lectoras. Brinda tiempo para que todos y todas elaboren y llenen el esquema rápidamente (sólo escriben su propia predicción y no copian las demás del cartel). Luego, solicita que las compartan en parejas y, después, pide que se seleccionen dos para compartir en pleno. Si los y las estudiantes no están listos ni listas para esta etapa en el segundo día, la docente espera hasta el siguiente.

¿Qué es la práctica guiada?

Tal y como se desarrolla en los módulos, la práctica guiada en el aula es un momento dirigido para actuar una técnica. A veces, antes del trabajo individual o después de la presentación de un texto demostrativo, es ideal realizar una práctica guiada para dirigir al alumnado a un aprendizaje exitoso. Por ejemplo, en una lección de gramática es ideal guiar una práctica para que el alumnado tenga la oportunidad de demostrar su comprensión antes de trabajar individualmente. El o la docente orienta una pequeña actividad de entre 3 y 5 minutos en la cual los y las estudiantes elaboran un trabajo y lo presentan en plenaria.

Finalmente, la docente hace una lectura en la cual las niñas y los niños escriben sus propias predicciones. Después, durante la lectura individual y en silencio, se formulan predicciones de forma independiente.

Nota: más adelante, los y las estudiantes usarán los comentarios del esquema para redactar párrafos u otros tipos de textos.

Ideas complementarias

A partir de la lectura, pueden escribirse textos como: perfil del autor o de la autora; comentario literario; carta al editor o editora, autor o autora u otro lector o lectora; entrevista al escritor o a la escritora; burbuja del libro o anuncio; ensayo literario. Además, algunas actividades lúdicas son: escribir un nuevo final del texto (antes o después de haber leído el final real), un diálogo entre personajes del mismo texto o de textos distintos, cambiar el ambiente y reubicar el texto en otro contexto (por ejemplo, Caperucita Roja en una área urbana).

Análisis del caso

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Por qué la docente modela antes de pedir que el alumnado haga un trabajo?, ¿cómo usa el “pensar en voz alta” para motivar este proceso?
- ¿Cómo guía el proceso con la escritura compartida?
- ¿Cómo está aplicando la evaluación continua durante la escritura compartida?
- ¿Cuál es la diferencia entre tomar notas y tomar dictado?
- ¿Cuáles son los tipos de textos que se pueden utilizar para apoyar la comprensión lectora?
- ¿Cómo se siente el alumnado en este proceso?, ¿cómo se asegura mejor oportunidad de éxito en el trabajo estudiantil?

Fundamentación

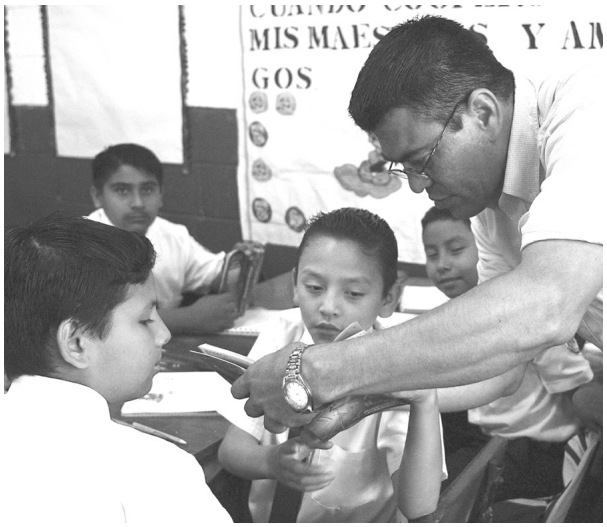
El andamiaje como un apoyo hacia la independencia

Es responsabilidad de la o el docente orientar el aprendizaje a través de la ayuda de un andamiaje: un sistema de apoyo continuo en el cual el o la docente provee una estructura para soportar el aprendizaje que está construyendo el aprendiz. Como en un edificio, el andamiaje no es la estructura misma, sino algo secundario para apoyar el proceso de construcción. El andamiaje se sigue ajustando según las necesidades del “edificio”, en este caso los y las estudiantes.

Los estudios de Vygotsky inspiran la teoría de andamiaje al presentar las ideas de la interacción social de aprendizaje con el medio y la zona de desarrollo próximo.

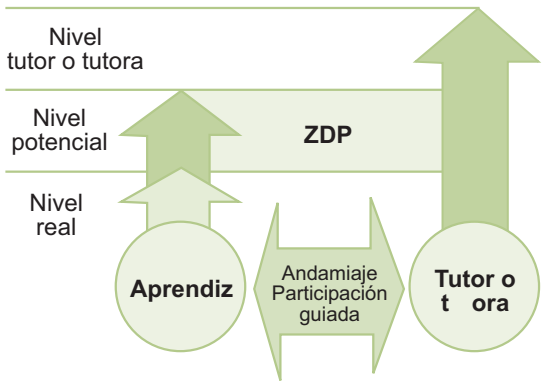
Vygotsky pensó que el conocimiento es un proceso entre el sujeto y el medio social y cultural. Según Vygotsky, la zona del desarrollo próximo implica dos niveles: el nivel real de desarrollo, que es la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, aquel que se visualiza cuando la o el aprendiz resuelve problemas guiado por un adulto o adulta, o como producto de la colaboración de otra compañera u otro compañero más competente.

Según esta definición, es deseable que se incluyan también aquellas experiencias de enseñanza-aprendizaje "más difíciles", pero solucionables con un poco de ayuda de otros u otras más capaces, y que no se diseñen exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado independientemente por el o la aprendiz. En vez de ser una experiencia individual, el aprendizaje se convierte en un proceso social en el que los demás apoyan el desarrollo.



En el desarrollo, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño o niña (Vygotsky, 1988).

Zona de desarrollo próximo (ZDP)



La diferencia entre el nivel real de desarrollo para resolver un problema con autonomía y el nivel de desarrollo potencial (bajo la guía de un tutor o tutora).

(http://vigotssky.idoneos.com/index.php/293538)

El andamiaje es la adecuación que hace el o la docente con el fin de situar al alumnado en su zona de desarrollo próximo para poder construir nuevos conocimientos y, gradualmente, llegar al nivel real del desarrollo. Tiene dos pasos principales:

1. El desarrollo de un plan educativo para dirigir el proceso desde los presaberes hacia los nuevos conocimientos. Los planes de andamiaje se desarrollan cuidadosamente para que cada nueva destreza o idea sea un paso lógico desde los conocimientos ya adquiridos, aun si son incorrectos. El o la docente debe evaluar continuamente para medir la comprensión y el aprendizaje de la y el aprendiz.

2. Se realizan los planes educativos, los cuales apoyan durante cada paso el proceso de aprendizaje. Al principio del proceso, el o la docente demuestra la tarea completa

y, luego, se empieza el proceso de una práctica guiada en el cual el o la aprendiz realiza de manera independiente partes de la tarea. El o la docente sigue evaluando continuamente para poder quitar el apoyo innecesario y ayudar en nuevas maneras. Según aumentan los conocimientos y las habilidades de la o el aprendiz se complican las prácticas guiadas y, poco a poco, se reduce el apoyo hasta que el o la aprendiz efectúa la tarea sin apoyo.

Existen cinco técnicas básicas para un andamiaje efectivo:

1. Modelar o demostrar la tarea, conducta, etc.
2. Explicar claramente y paso por paso.
3. Motivar la participación estudiantil.
4. Verificar y clarificar las comprensiones estudiantiles.
5. Motivar al alumnado a contribuir.

Se pueden usar varias técnicas o una sola, según la clase. La meta del andamiaje es ofrecer suficiente apoyo para dirigir al alumnado hacia la independencia y la autorregulación en sus estudios.

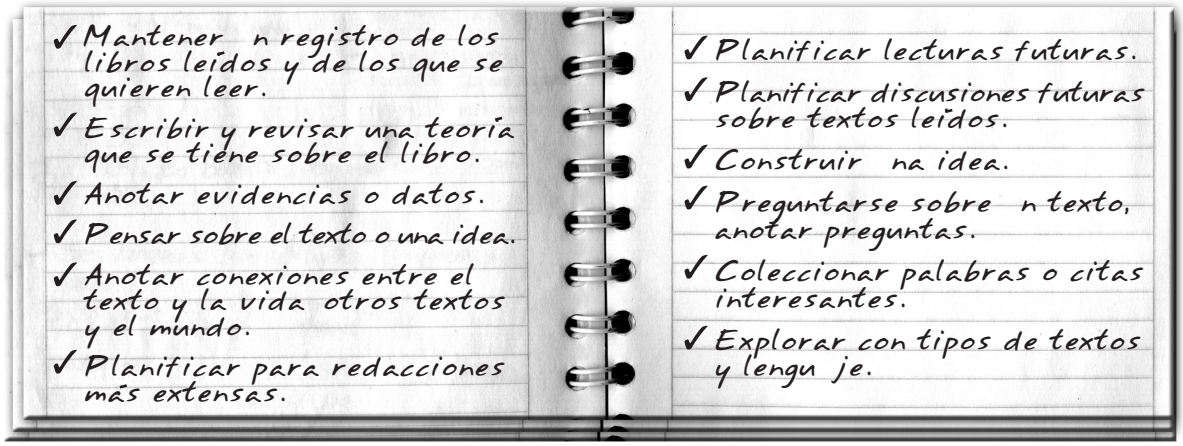
Escribir sobre lo leído

La "respuesta" a algo leído puede conseguir una variedad de formatos. Se dice responder a la lectura porque este tipo de escritura es una oportunidad para que quien lee (el o la estudiante) tenga la oportunidad de reconocer el texto y contestar a ello como si fuera una identidad. Fauntas y Pinnell (2006) sugieren seguir los siguientes pasos:

1. Disfrutar la lectura compartida (de un mismo texto para toda la clase).
2. Pensar y hablar juntos acerca de textos.
3. Demostrar la escritura sobre el texto en un formato particular.
4. Exponer otras redacciones en este formato.
5. Analizar las características del formato.
6. Hacer una escritura compartida para elaborar un texto en dicho formato.
7. Los y las estudiantes intentan escribir en parejas.
8. Compartir la redacción para reflexionar sobre el proceso.
9. Hacerla independientemente, después de una lectura individual.
10. Practicar el formato varias veces con el fin de desarrollar fluidez y facilidad para poder trabajar más con ese formato en el futuro.

El cuaderno del lector o de la lectora

Se puede implementar un cuaderno del lector o de la lectora, el cual sirve como un registro para anotar los escritos sobre los textos leídos. Algunos usos del cuaderno son:



(Angelillo, 2003)

ipos de extos (formatos) para escribir sobre lo leído

La escrit ra funcional	
Descripción	Propósito y valor para la persona lectora o escritora
Formato: notas	
Una serie de palabras o frases anotadas en un cuaderno, tarjetas o papel adhesivo (post-it). Puede ser en forma de listado.	Anota las ideas para apoyar conversaciones y/o escritos más adelante. Ayuda a recordar una serie de ideas. Sirve como recurso para escritos extensos.
Formato: dibujos	
Imágenes breves, elaboradas a prisa para representar el pensamiento.	Permite que el lector o la lectora anote rápidamente ideas para que se usen más adelante en conversación o escritos. Permite que se muestren pensamientos en imágenes en vez de palabras.
Formato: esquema de doble columna ("t"), cita y respuesta, entre otras	
Respuesta escrita en dos columnas con una cita, frase o idea del texto en la izquierda y la respuesta del lector o la lectora en la derecha.	Provee una lectura "cercana" de un texto y una breve respuesta personal. Se identifican los momentos importantes del texto.
Formato: organizador gráfico	
Una representación gráfica para representar las relaciones entre ideas y su organización, por ejemplo: mapas de personaje, comparar y contrastar (diagrama de Venn), mapas conceptuales y semánticos, esquemas de múltiples columnas, cronograma, mapa de cuento, organizador de secuencia, esquemas, entre otros.	Apoyo a la conexión entre el contenido del texto y cómo está organizado. Apoyo al lector o a la lectora a organizar la información del texto. Sirve como un esquema para otras redacciones.

La escrit ra narrativa	
Descripción	Propósito y valor para la persona lectora o escritora
Formato: cartas a otro lector otra lectora (a la o el docente)	
Una comunicación entre dos lectores o lectoras, la cual es un diálogo para compartir ideas, opiniones, análisis, preguntas, críticas, evidencias, respuestas personales y conexiones (memorias).	Provee un ambiente conversacional auténtico para discutir cualquier aspecto del texto. Ayuda al lector o a la lectora a anotar sus pensamientos en una comunicación auténtica para que otra persona los lea y responda. Motiva a que el lector o la lectora provea una repuesta a las ideas de los y las demás.
Formato: carta al autor o au ora o al ilustrador o ilustradora	
Correspondencia al autor o autora o ilustrador o ilustradora sobre un texto o grupo de textos; se incluyen ideas, opiniones, análisis, preguntas, críticas, evidencias, respuestas personales y conexiones (memorias).	Se requiere el pensamiento analítico/crítico sobre uno o varios textos. Se requiere pensar acerca del autor o autora, ilustrador o ilustradora, y la información que puede proveer. Permite la expresión de dudas y respuestas en un diálogo auténtico.
Formato: diario	
Una redacción desde el punto de vista de un sujeto histórico o un personaje imaginario, la cual enfoca los temas principales, la relación entre los personajes, entre otros.	Se requiere la adaptación de un punto de vista para poder entrar a la vida del sujeto o personaje. Apoya a resumir y/o extender la descripción de las características del personaje o sujeto, el escenario o la época.
Formato: resumen	
Una redacción breve de la idea principal o la trama del texto.	Apoyo a la retención del texto. Se identifica la parte más importante del texto. Se provee una base para el pensamiento compartido. Se provee una anotación para el futuro. Se capacita evaluar la información en un texto. Permite que el lector o la lectora recuerde qué pasó para poder motivar futuros escritos.
Formato: diálogo o dramatización (puede ser n formato de ira cómica)	
Un guión con las voces de los personajes del texto y un narrador o narradora.	Se extiende el conocimiento de la función de un narrador o narradora. Amplía el conocimiento y manejo del diálogo. Se requiere atención a las partes más importantes o interesantes del texto para poder elaborar un guión. Se tiende a reflexionar sobre los pensamientos, motivaciones y otras características de los personajes. Toma otros puntos de vista. Se facilita la práctica de la lectura en voz alta con expresión y entonación.

La escrit ra informativa	
Descripción	Propósito y valor para la persona lectora o escritora
Formato: ensayo	
Un ensayo formal, que presenta ideas sobre uno o varios textos. Se puede incluir un resumen del texto.	Se requiere planear y organizar. Hay que elaborar borradores, revisar y editar para efectuar un argumento claro y publicar. Se desarrollan nuevos conocimientos a través del argumento. Requiere el pensamiento crítico y analítico. Se usan evidencias del texto para apoyar la argumentación.
Formato: entrevista con autor o au ora, experto o experta	
Una serie de preguntas y respuestas diseñadas para proveer información sobre un autor, una autora, un experto o una experta.	Se requiere un pensamiento crítico sobre el trabajo o tema del texto. Se facilita la oportunidad de interactuar en la producción del texto. Se provee una experiencia para el uso de recursos de primera mano. Se provee una experiencia del formato de pregunta y respuesta y el conocimiento para identificar los puntos de interés e interrogación.
Formato: instrucciones	
Un artículo que le explica a la audiencia cómo hacer o realizar algo con un conocimiento específico.	Requiere que el lector o la lectora sea “experto” o “experta” en un tema para poder escribir sobre ello. Fortalece la comprensión de la secuencia. Motiva un reconocimiento de la audiencia.
Formato: artículo de noticia	
Un texto informativo para reportar acerca de información interesante.	Hay que elegir un tema interesante; evaluar, seleccionar y organizar la información importante. Requiere la organización según el formato y la audiencia: puede ser un “brochure” o tríptico, un artículo de opinión, etc.
Formato: ensayo de dibujo o foto	
Una serie de dibujos o fotos para explicar un tema o evento.	Provee una oportunidad para usar imágenes gráficas y visuales para comunicar ideas y pensamientos. Se relaciona textos breves con imágenes para proveer un contexto entero. Requiere la organización de información visual, escrita y digital. Requiere que reconozca la habilidad de la audiencia.
Formato: crítica o recomendación	
Un artículo para compartir consejo sobre un libro, texto, producto o lugar.	Requiere el pensamiento sobre cómo poder argumentar. Se consideran los aspectos del texto para elegir los más importantes y cómo organizarlos para elaborar algo útil para la audiencia.

(Fountas y Pinnell, 2006)

Lección clave 4:

El registro corriente: Una evaluación continua

Introducción

El proceso de evaluación de la comprensión de la lectura es un tipo de evaluación continua. No se evalúa si el estudiantado lee rápido o despacio, sino si construye significado para lograr comprender el texto. No se hace para asignar una nota a la habilidad del alumnado, se evalúa la comprensión lectora para mejor entender los saberes previos de los niños y las niñas, las estrategias que ya están usando para construir significado del texto y las estrategias que todavía faltan. Los resultados se usarán para planificar las clases y llevar a cabo consultas con las y los estudiantes, con las madres y los padres de familia.

Existen tres momentos en el año para evaluar:

1. Diagnosticar al principio del año para determinar habilidades y debilidades del grupo y de cada estudiante. Específicamente, hacer una investigación para determinar quién necesitará refuerzo académico.

2. Monitorear varias veces durante el año escolar para medir el progreso de las y los estudiantes y orientar la enseñanza. Estas son las evaluaciones formativas, las cuales ocurren frecuentemente si es posible más que las siguientes sugerencias con los y las estudiantes que demuestran dificultad:

   - **Lectores iniciales:** cada 2 a 4 semanas.
   - **Lectores avanzados:** cada 4 a 6 semanas.
   - **Lectores fluyentes iniciales:** cada 6 a 8 semanas.
   - **Lectores fluyentes:** cada 8 a 10 semanas.

3. Evaluar al final del año para medir los logros de los y las estudiantes y del proceso. Éstas son las evaluaciones sumativas.

Sin embargo, el o la docente debe escuchar y observar la lectura individual de cada estudiante, diariamente, aunque sea sólo por unos minutos. Es importante encontrar tiempo durante cada semana para poder monitorear los avances y anotar las necesidades de cada niño y niña. No se necesita realizar una evaluación formal (de manera formativa o sumativa) para poder medir continuamente el progreso de la lectura del alumnado.

Objetivo

Diagnosticar la comprensión lectora mediante el registro corriente como una técnica de la evaluación continua para orientar la enseñanza.

Presentación del caso

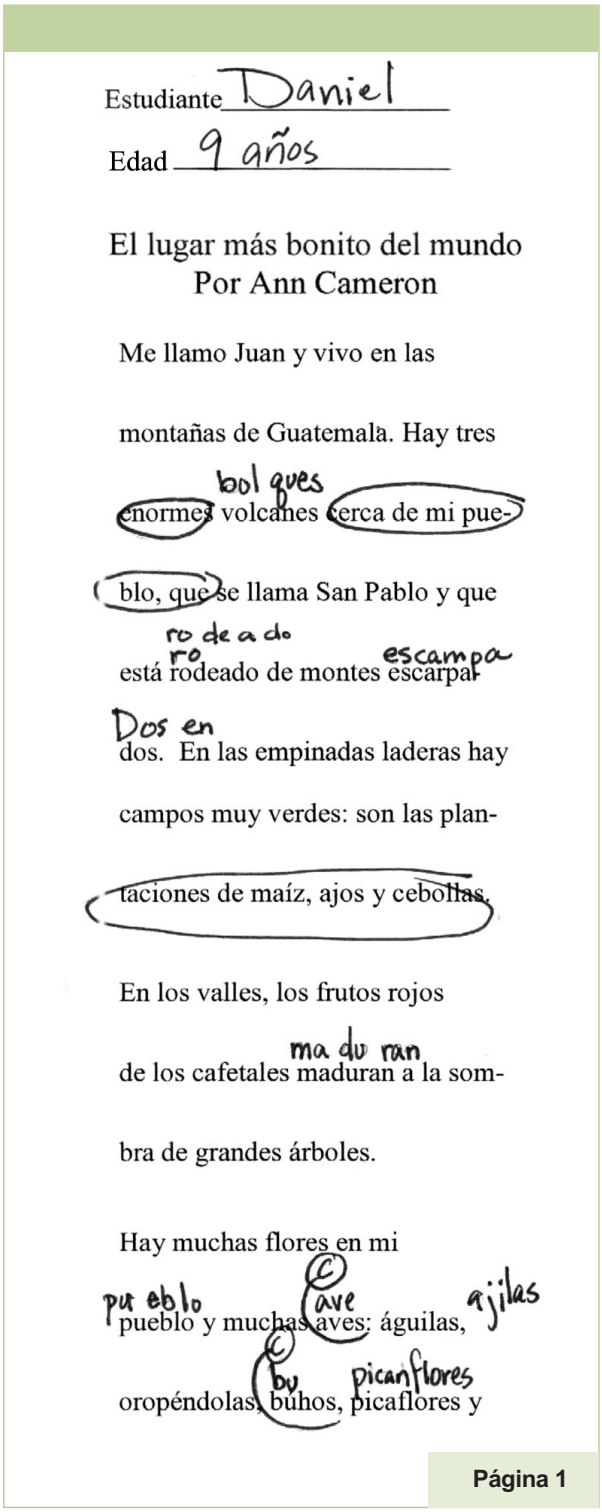
La profesora Paz se sienta junto a Daniel, su estudiante de cuarto grado. En sus manos, Daniel tiene un libro que él ha elegido de entre cinco, previamente seleccionados por Paz, que representan el rango de textos adecuados para los y las estudiantes en el aula. Antes, Paz y

sus colegas han preparado la hoja del registro corriente para cada uno de los cinco textos. En la hoja del registro corriente se halla una copia escrita de las primeras páginas del texto, preservando el cambio de línea y página. Se usan los registros para documentar las conductas lectoras, en este caso, la de Daniel.

La docente se sienta de manera que con facilidad establece contacto visual con Daniel, sin interrumpirlo ni molestarlo.

La profesora Paz explica: “Daniel, hoy voy a escuchar mientras lees. Estoy escuchando para aprender qué haces para leer. No es un examen, entonces no tienes que estar nervioso; si tienes dudas durante la lectura, intenta resolverlas solo. Quiero ver qué haces en los momentos difíciles de la lectura. También, quiero ver qué comprendes del texto, por lo que es importante que pienses también en el significado y no solamente en las letras. ¿Tienes preguntas?..., ¿listo?”.

La docente lee el título y la portada, en la que se explica brevemente de qué trata el texto. Le pide a Daniel que haga algunas predicciones utilizando esa información y las anota en el reverso de la hoja del registro. Luego, le entrega a Daniel el libro. El niño empieza a leer en voz alta. La profesora ya conoce el texto, casi ha memorizado todas las palabras. Cuando el niño lee correctamente, la docente deja en blanco la palabra. Cuando Daniel inserta o agrega una palabra, ella usa un *T* para insertar el vocablo en el lugar donde leyó el niño. Usa un círculo para mostrar palabras omitidas, subraya vocablos repetidos y escribe palabras sustituidas sobre la palabra del texto. Escribe © en los momentos que Daniel autocorrige un error.


Estudiante Daniel

Edad 9 años

El lugar más bonito del mundo
Por Ann Cameron

Me llamo Juan y vivo en las

montañas de Guatemala. Hay tres

bol ques
enormes volcanes cerca de mi pue-

blo, que se llama San Pablo y que

ro de a do
ro escampa
está rodeado de montes escarpa-

Dos en
dos. En las empinadas laderas hay

campos muy verdes: son las plan-

taciones de maíz, ajos y cebollas.

En los valles, los frutos rojos

ma du ran
de los cafetales maduran a la som-

bra de grandes árboles.

Hay muchas flores en mi

pu eblo © ave ajilas
pueblo y muchas aves: águilas,

© bu picanflores
oropéndolas, buhos, picaflores y

Página 1

Daniel hace una pausa en medio de una oración. El niño mira a la docente, pero no dice nada. La docente responde con una sonrisa cariñosa y rápidamente sus ojos regresan al texto. Ella sabe que éste no es un momento para dar indicaciones, sólo para escuchar. Los ojos de

Daniel siguen la dirección de su profesora. or cada tres segundos de silencio, la docente marca un tajo para mostrar la pausa. La profesora Paz documenta lo que dijo Daniel, marcando el error y la autocorrección.

eyenda

Símbolo	Significado
^	Inserción
⬭	Omisión
—	Repetición
- - - - -	Sustitución
TOV	Trata otra vez
/	Pausa
©	Autocorrección

Daniel sigue leyendo y la docente continúa documentando su conducta. Otra vez, el niño hace una pausa larga. “Yo no sé la palabra”, dice, mirando a su profesora. “Trata otra vez,” responde ésta, y marca TOV en su hoja. Daniel trata otra vez, pero todavía no la lee y dice: “¡No sé!”. La docente sabe que la confianza es muy importante y no quiere que Daniel pierda interés en la lectura. “Gorila”, dice ella. “Ahora, empieza otra vez desde acá”, le pide, señalando el inicio de la oración. La profesora Paz no quiere que Daniel pierda su ritmo y, por eso, le solicita repetir unas palabras para recordar el momento del cuento. Cuando el niño termina de leer el extracto de 100 palabras, la docente le dice: “Gracias, Daniel. ¡Eres un lector excelente! Estoy muy orgullosa del esfuerzo que mostraste. Ahora hemos terminado”. Por último, le formula una serie de 4 preguntas. Las primeras son literales sobre qué pasó en el cuento. Daniel tiene que recordar qué leyó para responder. Las últimas preguntas son inferenciales.

Luego, la docente le pide al niño que cierre el libro para recontar el cuento. Toma notas del recuento y, luego, utilizará la siguiente rúbrica para medir la calidad.

Rúbrica de recuento

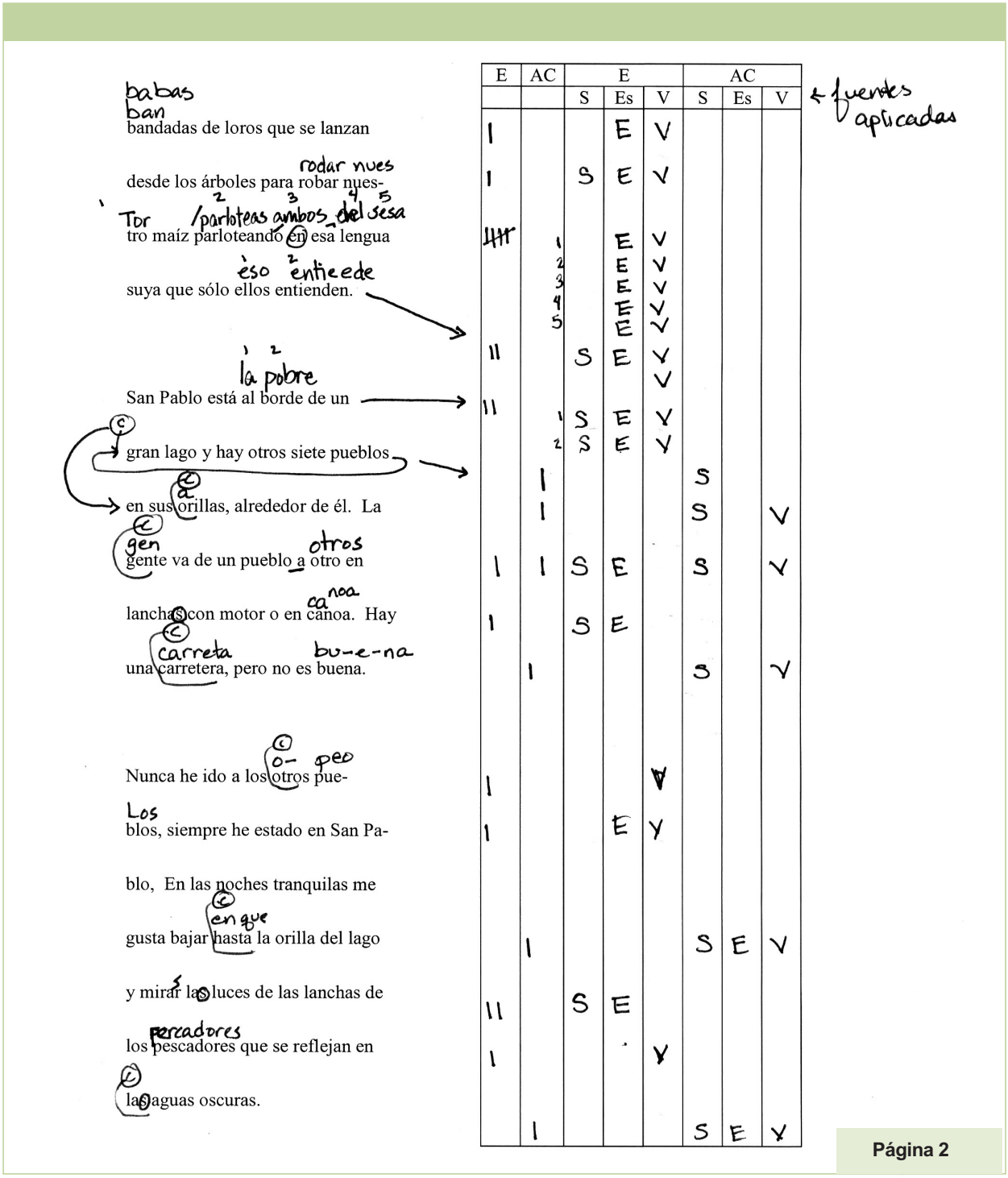
Nombre _____ Fecha _____

Título _____ Autor o autora _____

Criterios	Niveles y dominios			
	vanzado	Alto	Medio	Bajo
Elementos del cuento: • ersonajes • roblema • Resolución, otros	Sin aviso, se incluyen todos los elementos del cuento	Se incluyen casi todos los elementos del cuento o todos los elementos con aviso	Se incluyen unos elementos del cuento	No se incluyen los elementos del cuento o se confunden los elementos
Detalles	Se entrelaza de una manera apropiada el recuento con todos los detalles importantes y correctos y algunos detalles secundarios	Se entrelaza el recuento con detalles importantes y correctos	Se incluyen algunos detalles importantes	No se incluyen detalles correctos o se incluyen detalles incorrectos
Estrategias: • Inferencias (predicciones) • Críticas	Lee para hacer inferencias y/o críticas interesantes e intuitivas apoyadas por el texto	Lee para hacer inferencias o críticas interesantes e intuitivas con suficiente evidencia del texto	Hace inferencias o críticas que son parcialmente correctas	No hace inferencias ni críticas o hace inferencias/críticas incorrectas o inconsistentes

Adaptado por *Taking Running Records*, por Mary Shea and www.nwrel.org/assessment

Daniel retorna a su pupitre. Más tarde, la profesora Paz regresará al registro corriente para terminar el proceso de registro de la conducta de Daniel. La docente reflexiona sobre la manera en que el niño usa fuentes significativas, estructurales y visuales, para construir el significado del texto. Con esta información, averiguará las estrategias que su estudiante ya está usando y las que tiene que fortalecer. Usará los resultados para planificar la instrucción de clase. A veces, la profesora Paz trabaja el análisis del registro corriente en equipo con sus colegas de la escuela o de sus formaciones.



	E	AC	E			AC		
			S	Es	V	S	Es	V
bandadas de loros que se lanzan	1			E	V			
desde los árboles para robar nues-	1		S	E	V			
tro maíz parloteando en esa lengua	1111	1		E	V			
		2		E	V			
suya que sólo ellos entienden.		3		E	V			
		4		E	V			
		5		E	V			
San Pablo está al borde de un	11		S	E	V			
					V			
gran lago y hay otros siete pueblos	11	1	S	E	V			
		2	S	E	V			
en sus orillas, alrededor de él. La		1				S		
		1				S		V
gente va de un pueblo a otro en	1	1	S	E		S		V
lanchas con motor o en canoa. Hay	1		S	E				
una carretera, pero no es buena.		1				S		V
Nunca he ido a los otros pue-	1				V			
blos, siempre he estado en San Pa-	1			E	V			
blo, En las noches tranquilas me								
gusta bajar hasta la orilla del lago		1				S	E	V
y mirar las luces de las lanchas de	11		S	E				
los pescadores que se reflejan en	1				V			
las aguas oscuras.		1				S	E	V

Página 2

nálisis del caso

¿Qué aprendieron como docentes?

- Según el registro en la lección, ¿qué se sabe de la competencia lectora de Daniel?, ¿qué sabe él?, ¿qué necesita aprender?
- ¿Cómo difiere el registro corriente del proceso tradicional de evaluación?, ¿cómo puede influir la enseñanza?
- ¿Cómo se atiende a la diversidad en el aula con un registro corriente?
- ¿Qué están haciendo los demás durante la aplicación del registro corriente?
- ¿Cómo puede funcionar esta técnica en su aula?, ¿qué dificultades se observan y cómo se podrían superar?
- ¿Cómo se puede mejorar su propio conocimiento del manejo y la producción de la rúbrica?
- ¿Cómo se siente el alumnado durante el uso del registro corriente?, ¿cómo es la interacción con el o la docente?, ¿qué impacto hay en la motivación para leer?

La écnica y sus pasos

- Escoger entre tres y cinco libros de los niveles fácil, mediano y difícil. Permitir que la niña o el niño seleccione uno.
- Explicarle a quien leerá que se observará y documentará la lectura y la comprensión.
- Documentar los errores de quien lee, usando las marcas sugeridas.
- Dejar en blanco las palabras bien leídas.
- Agregar la palabra al texto si quien lee inserta una palabra que no está escrita.
- Pedirle a la o el estudiante que no lea demasiado rápido con el fin de documentarlo todo.
- Determinar si la o el estudiante usa fuentes de significado, estructurales o visuales, para construir significado.
- Minimizar la ayuda a la o el estudiante durante la lectura.
- Ofrecer ayuda o leer una palabra sólo cuando es necesario.
- Tomar notas del recuento.
- Analizar el recuento con la rúbrica.
- Adecuar la enseñanza para apoyar las necesidades de la niña o el niño.

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas se tienen para aplicar esta técnica en el aula?

Otras variaciones podrían ser:

- No usar las fuentes de información para evaluar. Se elabora un registro corriente más sencillo.
- Usar sólo la rúbrica del recuento para evaluar la comprensión.

Fundamentación

Un registro corriente es un tipo de evaluación continua creado por Marie Clay, ofrece una estructura para escuchar y medir las estrategias (conductas lectoras) del alumnado. Se aplica para informarle al personal docente acerca de los hábitos de la lectora o el lector; se usa la palabra conducta para describir las estrategias aplicadas porque se demuestran aportes claves para poder entender el cómo y el porqué de las deficiencias y los éxitos de la lectura.

En vez de referir a “buenos” o “malos” lectores o lectoras se piensa en cada estudiante como un lector o una lectora con distintas conductas.

El registro corriente mide la comprensión lectora y la competencia de leer, y no solamente el texto. Es decir, no hay preguntas prescritas sobre el contenido específico de un texto, sino una serie de actividades para entender al lector o a la lectora como persona. Esta atención a la diversidad de procesos estudiantiles apoya mejor la facilitación del aprendizaje, asegurándose más éxito en el salón de clases. El aula que posibilita un ambiente de lectores y lectoras celebra la diversidad de tipos de lectores, los gustos y las habilidades. No todos ni todas tienen que leer siempre el mismo texto, pues a veces están leyendo por distintos propósitos y según los intereses de cada quien.

> El tema de la evaluación continua es permanente en el desarrollo de los módulos. Es una manera de apoyar el proceso de reflexión metacognitiva y el progreso continuo tanto del alumnado como del profesorado.
>
> Se recomienda repasar el Módulo 2: La evaluación continua. Las unidades dos y tres profundizan varios métodos para la evaluación de la lectura de manera diagnóstica, formativa y sumativa.

El registro corriente se compone de dos partes distintas: el registro corriente y la medición de comprensión. Durante el registro corriente, el o la docente está escuchando los tipos de “errores” que comete el alumnado: un error es un cambio del texto escrito. Los cuatro tipos de errores en el registro corriente son:

1. **Sustituciones:** sustituye la palabra escrita por otra palabra.
2. **Omisiones:** cuando el niño o la niña se salta una palabra escrita.
3. **Inserciones:** agrega una palabra que no está escrita en el texto.
4. **Necesita ayuda:** es necesario que la o el docente lea una palabra.

Durante el registro corriente se documentan los “errores” de quien lee: se usa la información para luego averiguar la fuente de información que usó el lector o la lectora para cometerlo. Las fuentes son:

1. **Significado (S):** es cuando el lector o la lectora usa fuentes de información para construir significado en la lectura. Usa información de las gráficas, el fondo de la historia o el significado de una oración para ayudar a leer una palabra o una frase. Por ejemplo, en vez de leer “padre”, dice “papá”: demuestra comprensión del significado, aunque la lectura no es palabra por palabra igual al texto. De hecho, demuestra una lectura por comprensión.

2. **Estruct ra (E):** se refiere a la sintaxis del idioma. Tiene un conocimiento de la estructura del idioma que le ayuda en su lectura. Por ejemplo, el texto presenta la oración “La niña estaba melancólica después de la muerte de su papá” y se lee “melón” en vez de “melancólica”: demuestra una falta de comprensión de la estructura del idioma. Si sustituye “enojada” por “melancólica” se comprende la forma de la lengua, aunque la sustitución cambia el sentido del texto.

3. **Visuales (V):** se refiere a la apariencia de la letra o palabra. Un lector o una lectora usa información visual cuando estudia el sonido inicial, la longitud de la palabra, las sílabas de la palabra, etc., usando pistas del texto. Por ejemplo, en vez de "burbuja" lee "bruja". Se cambia el significado, pero demuestra la utilización de las letras del texto.

También se chequea por autocorrecciones ©, en las cuales el lector o la lectora reconoce su error y lo corrige sin ayuda. El error autocorregido no cuenta como error y revela mucho sobre las habilidades (conductas), pues es un momento para ver el pensamiento en el proceso de leer. Un error puede cometerse por varias fuentes. Por ejemplo, puede deberse a la fuente visual y significado.

Después de tomar el registro corriente, el o la docente le pide al niño o a la niña un recuento oral del texto que ha leído. Se le solicita cerrar el libro y contar tanto como pueda, recordando con el mayor detalle posible. Si tiene dificultad recordando partes del cuento, puede usar frases como "cuéntame más sobre (el personaje X)?" o "¿qué pasó después de...?". Se hace un análisis del recuento pensando en lo siguiente:

- Personajes.
- Idea principal y detalles (idea principal e ideas secundarias).
- Secuencia de los eventos.
- Escenario.
- Trama.
- Problema y resolución.
- Vocabulario y lenguaje (del texto).

Para dirigir y medir el recuento se puede usar una rúbrica como la de la lección o un listado de cotejo como el siguiente:

- ¿Puede explicar qué pasó en el texto usando sus propias palabras?
- ¿Incluye detalles de los personajes en el proceso de recontar?, ¿puede explicar las relaciones entre los personajes?
- ¿Puede describir el escenario?, ¿hay detalle en la descripción?
- ¿Puede recordar los eventos del texto y ponerlos en el orden (secuencia) correcto?
- ¿Puede identificar el problema y la resolución?
- ¿Usa el vocabulario del texto?
- ¿El recuento demuestra una comprensión mínima, adecuada o muy desarrollada y detallada del texto?

También es importante medir la habilidad de pensar más allá del texto con preguntas no literales y con preguntas de otros niveles de comprensión.

Preguntas de comprensión inferencial

- ¿Cómo se sentía el personaje en ese momento?
- ¿Qué estaba pensando él?

Preguntas de comprensión crítica

- ¿Qué hubieras hecho en esa situación?
- ¿Qué opinas de las acciones del personaje?

Preguntas de comprensión creadora

- ¿Puedes escribir un nuevo final de este cuento?
- ¿Cómo dibujarías el escenario?

Además, después de la lectura se refiere a las acciones que sucedieron durante la historia a medida se leía el texto. El o la docente refuerza los éxitos con comentarios y preguntas que se enfoquen en las habilidades específicas. Por ejemplo, después de la lectura puede concentrarse en una autocorrección: “Hiciste un muy buen trabajo aquí en corregirte, ¿cómo sabías que la palabra era ‘cara’ y no ‘casa’?”.

Este tipo de conversación motiva la reflexión metacognitiva, estimulando el autoreconocimiento del proceso de lectura y apoyando el sentimiento que el o la estudiante sea un lector o una lectora, y no solamente una persona que lee.

Además de los aspectos expuestos en el registro corriente, hay otras habilidades (conductas) que debe reconocer, dependiendo del nivel de lector o lectora.

Puede considerarse lo siguiente durante la lectura y en la elaboración de rúbricas:

- ¿Demuestra una comprensión de direccionalidad, de cómo seguir de una línea a la próxima?
- ¿Los errores tienen sentido o suenan bien?
- ¿Intenta hacer autocorrecciones?
- ¿Usa significado, estructura o fuentes visuales para identificar palabras y construir significado del texto?
- ¿Usa todas las fuentes en una manera integrada o confía más en una que en otras?
- ¿Intentó leer antes de pedir ayuda?
- ¿Leyó con fluidez o lo hizo palabra por palabra?
- ¿Reconoce frases?
- ¿Hubo muchas pausas?, ¿eran largas?
- ¿Cómo era la expresión y entonación?

Para aplicar el registro corriente, o cualquier tipo de evaluación o medición de las habilidades (conductas) de quien lee, es importante usar textos “a su nivel”.

Para poder conocer las habilidades actuales de la lectora o del lector hay que usar un libro justo al límite de la habilidad de él o ella, sin que sea demasiado difícil o fácil. En todo caso, se prefiere que quien lea cometa todavía errores al construir significado para poder observar las estrategias utilizadas en el proceso de escribir.

Existen tres niveles de lectura. En el nivel independiente, el niño o la niña puede leer el texto sin problema. En el nivel de instrucción, el texto es más avanzado que el nivel de la niña o el niño y necesitará apoyo para construir significado del texto. Este nivel es el ideal para la enseñanza. Y está el nivel de la frustración, en el que la niña o el niño no puede construir significado del texto y se frustra al intentarlo, destruyendo el gozo por la lectura.

La regla de cinco dedos

Una herramienta para ayudar a los y las lectoras iniciales, avanzados, con fluidez inicial y fluidez, es escoger libros de acuerdo a su nivel.

1. Escoger un libro que le gustaría leer.
2. Encontrar una página al azar con muchas palabras y pocos (o sin) dibujos.
3. Empezar a leer la página en voz alta o en susurro para escuchar mejor los momentos de dificultad.
4. Cada vez que se lee una palabra desconocida (que no puede pronunciar ni entender) levantar un dedo.
5. Si tiene cinco dedos levantados antes de terminar una página, es probablemente demasiado difícil. Intentar leerlo más tarde en el año escolar.

Nivel de frustración

6. Si no tiene ningún dedo levantado cuando termine la página, el libro puede ser demasiado fácil para ayudar a mejorar, pero ideal para diversión.

Nivel de independencia

7. Si tiene menos de cinco dedos, pero más de uno levantado, el libro podría ser el nivel perfecto para ayudar a mejorar la lectura. ¡El libro está justo a su nivel!

Nivel de instrucción

Práctica g iada de la nidad 1

Introducción

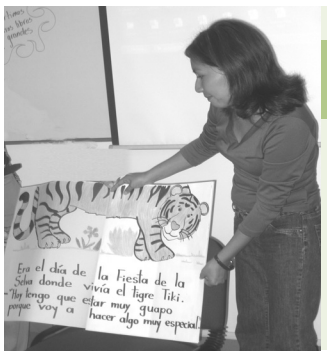
1. En equipos de trabajo, practique la lectura en voz alta con diferentes tipos de textos.
2. Maneje una discusión para retroalimentar las lecturas en voz alta, usando las técnicas de la lección 2 para dirigir una conversación sobre lo leído, generando nuevas ideas y no sólo reportando qué pasó.
3. Elija un tipo de texto del recuadro que aparece en las páginas 27 a 29 para redactar una reflexión sobre la lectura en voz alta con base en la discusión sobre lo leído y el texto propio.
4. Elabore un registro corriente de un compañero o compañera y lleve a cabo la evaluación en un equipo de trabajo.

Discusión

- Pensando en las actividades de la práctica guiada: ¿cuáles son los retos en cada técnica aplicada?, ¿cómo superarlas?, ¿cuáles son las ventajas en cada técnica aplicada?
- ¿Cómo son las características de un aula que fomenta y facilita una comunidad de escritores y escritoras?, ¿cómo se utilizan y se adecuan las técnicas en esta unidad para mejorar el ambiente actual?

Sugerencias para la autoformación

- Leer diariamente diferentes tipos de textos de varios autores y autoras.
- Iniciar un club de libros entre las y los docentes de la escuela, miembros de la Iglesia u otra organización de la comunidad para orientar conversaciones sobre los textos leídos.
- Compartir recomendaciones de libros con colegas, amigos, amigas, familiares, entre otras personas.
- Diversificar los tipos de textos y autores y autoras que se leen.



U 2

Creando n ambiente de escritores y escritoras

Introducción

Crear una comunidad de escritores y escritoras significa abrir un espacio educativo en el cual la escritura tiene una función real, positiva y efectiva. Los y las estudiantes deben sentirse como autores y autoras de verdad, que escriben para comunicarse con una audiencia distante. La escritura es una práctica diaria y transversal: se escribe una variedad de textos con varios propósitos en todas las materias. En un ambiente en el que se fomenta la escritura, los y las participantes piensan, hablan, leen y escriben como escritores y escritoras.

La pedagoga Delia Lerner afirma: “Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores y escritoras que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos de ejercer y responsabilidades que son necesarias asumir... Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que las y los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y lectoras y escritores y escritoras para que lleguen a ser ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita” (Lerner 2006, pp. 26-27).

Cuando se crea o se fomenta un ambiente escolar que celebra la escritura y el deleite por la palabra y el lenguaje, el personal docente facilita y orienta la producción de textos, involucrando a familiares y personas de la comunidad para apoyar y celebrar el proceso. Se estudian, se leen, se escriben y se disfrutan diferentes tipos de textos de varias fuentes, autores, autoras y países. Además se escribe diariamente para expresar diversos propósitos.

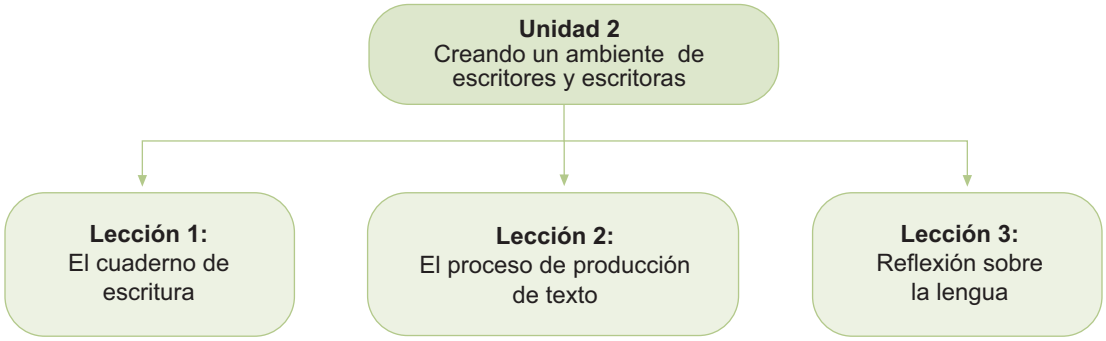
Escribir es más que gramática y ortografía, es más que adjetivos, sustantivos y verbos en concordancia. Escribir es la habilidad de comunicarse y expresarse de forma escrita con claridad y coherencia. Por tanto, la responsabilidad docente va mucho más allá de sólo enseñar las reglas de la lengua o la forma correcta de hacer el trazo de las letras.

Desarrollar la competencia escrita es desarrollar el gozo y amor por la palabra escrita para que los niños y las niñas de El Salvador aprendan a compartir sus experiencias, opiniones y vidas con sus compañeros, compañeras, familia, comunidades y, posiblemente, con el mundo.

Objetivo

Fortalecer el conocimiento de estrategias didácticas para construir un ambiente de escritores y escritoras, desarrollando las competencias lingüísticas del alumnado.

Esquema de la nidad



ección clave 1:

El cuaderno de escrit ra

Introducción

"El cuaderno de escritura es un lugar para vivir como un escritor o como una escritora, no solamente en la escuela, sino en cualquier lugar, a cualquier hora del día" (Fletcher, 1996).

Tradicionalmente se enseña la gramática y la ortografía en la escuela. Hay preocupación por la forma de la letra y por la habilidad de transcribir y tomar dictado. Sin embargo, bajo el enfoque comunicativo vale más la expresión escrita por la idea, la coherencia y la efectividad del autor o la autora para comunicarse con su audiencia. En un aula donde se apoya la construcción de competencias, los y las estudiantes conocen la funcionalidad de la escritura y la practican todos los días.

Ellos y ellas se sienten como escritores y escritoras de verdad.

Para poder lograr dicha meta, el estudiantado escribe una variedad de textos en las distintas materias, todos los días. Piensan en su escritura tanto dentro como fuera del aula.

El cuaderno de escritura no es solamente una libreta para escribir las lecciones del día, sino un espacio para anotar observaciones e ideas, pegar fotos e imágenes interesantes, colocar artículos y recuerdos que llamen la atención.

El cuaderno de escritura sirve para motivar un proceso continuo de pensar y vivir como un escritor o escritora.

Objetivo

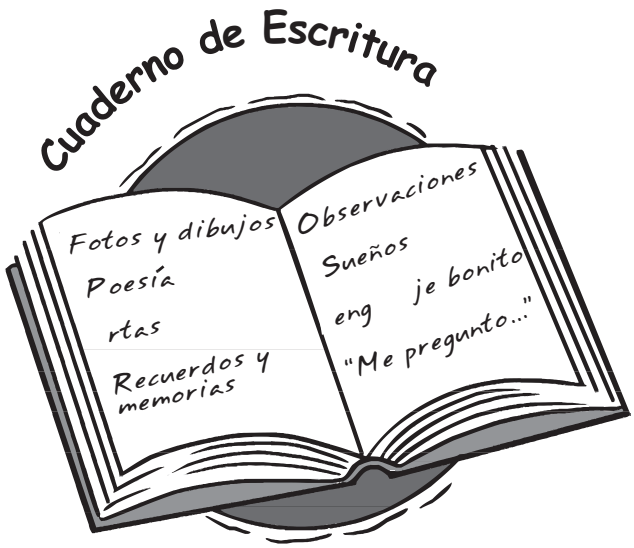
Crear un ambiente de escritores y escritoras en el aula mediante la aplicación del cuaderno de escritura para fortalecer la expresión escrita.

Presentación del caso

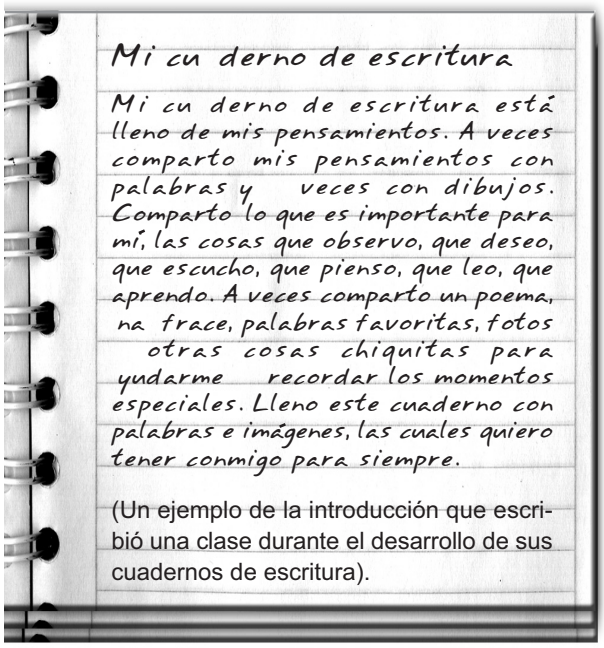
El **primer día** de clases, la profesora Sofía explica que este año van a tener un cuaderno de escritura para acompañar el cuaderno de Lenguaje. Este cuaderno tendrá un propósito distinto al del cuaderno que llevan por materia: será para recoger ideas y elaborar escritos. Ella muestra su propio cuaderno de escritura, el cual tiene imágenes de periódicos y revistas, fotos, textos escritos a mano e impresos pegados, entre otros detalles.

La profesora le explica a la clase: “El cuaderno de escritura es para ayudarme a recordar ideas y pensamientos sobre los cuales puedo escribir. Tengo una foto de mi sobrina porque es muy importante para mí y tengo hermosos recuerdos de ella. También tengo este artículo y una foto de una revista de un oso polar porque me parece muy interesante y un día me gustaría estudiar más sobre eso”.

Luego, la docente dirige una lluvia de ideas y les pregunta a sus estudiantes: ¿qué quieren poner en sus cuadernos de escritura? Los niños y las niñas ofrecen ideas como: sueños, dibujos, etc. La profesora Sofía también elige otras respuestas para poder llegar al siguiente cartel:



Después, la profesora explica que un cuaderno no es un diario: sí se utiliza para anotar observaciones, experiencias e ideas, pero no se usa para describir los eventos del día, sino para desarrollar posibles temas y escribir sobre ellos, a diferencia de un diario, que es personal y distinto. Entonces, brinda un tiempo para que todos y todas adornen sus cuadernos, escribiendo en grande en la primera página *Cuaderno de escritura*, con su nombre, y adornado con plumones y lápices de colores. En la casa, siguen adornando y agregando las ideas o cosas que quieren. Como el desarrollo del cuaderno es un proceso continuo, no se llena por completo, sino que se agregan unas ideas para empezar y se sigue construyendo durante todo el año.



Mi cu derno de escritura

Mi cu derno de escritura está lleno de mis pensamientos. A veces comparto mis pensamientos con palabras y veces con dibujos. Comparto lo que es importante para mí, las cosas que observo, que deseo, que escucho, que pienso, que leo, que aprendo. A veces comparto un poema, na frace, palabras favoritas, fotos otras cosas chiquitas para yudarme recordar los momentos especiales. Lleno este cuaderno con palabras e imágenes, las cuales quiero tener conmigo para siempre.

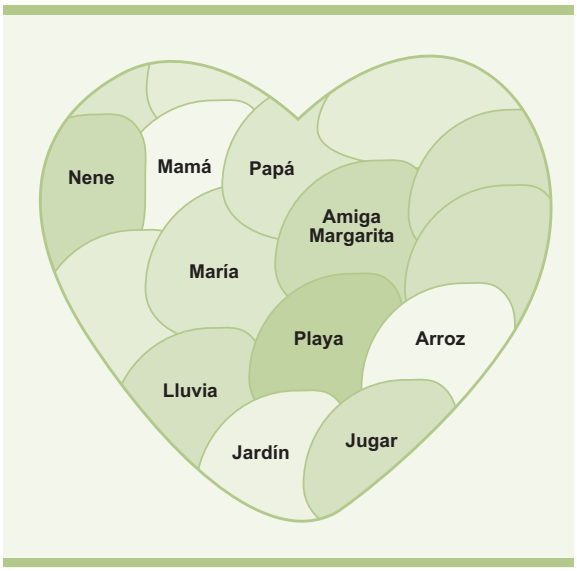
(Un ejemplo de la introducción que escribió una clase durante el desarrollo de sus cuadernos de escritura).

Al **día siguiente**, la profesora inicia con esta pregunta escrita en la pizarra: ¿dónde encuentran los autores y las autoras sus ideas para escribir? Luego establece una conversación así: “Los autores y las autoras escriben sobre cosas que son importantes para ellos y ellas, sobre situaciones o personas que están cerca de sus corazones. Ustedes también pueden escribir acerca de personas, lugares o cosas que están cerca de su corazón. Quizá quieran escribir sobre cosas especiales: objetos, personas o lugares significativos o sobre actividades que disfrutan”. Luego, la profesora Sofía dibuja un corazón grande y empieza a dividirlo en bloques.

La docente “piensa en voz alta” modelando el proceso de escribir, hablando de las cosas que son importantes para ella, por ejemplo: “Hago mucho trabajo en el jardín de mi casa. Me gusta hacerlo, y esto también es importante para mi familia”. En un bloque del corazón sólo escribe la palabra importante: ‘jardín’. Repite la misma secuencia con el resto de bloques. Al final tiene un mínimo de veinte bloques llenos y dice: “Con este mapa de mi corazón tengo muchas ideas para escribir”.

Luego les pide que conversen con su compañero o compañera de al lado sobre ideas para elaborar su mapa del corazón. Mientras están en parejas, la profesora Sofía también conversa con los distintos grupos. Después, en plenario, comentan algunas de las ideas discutidas con su pareja.

De forma individual, dibujan los corazones en sus cuadernos para “llenarlos de ideas”. La docente circula por el aula, leyendo sobre los hombros de sus estudiantes y ayudando a quienes lo necesiten. El corazón de Lourdes, una estudiante, luce así:



Cuando ya tienen avanzados sus mapas del corazón, se juntan de nuevo. Algunos y algunas comparten sus ideas oralmente en el pleno. La tarea de ese día consiste en que el alumnado, con la ayuda de su familia, agregue más ideas a sus mapas.

3. (Instructional Guide Grades k-2 literacy, año.)

El **tercer día**, Sofía les dice que escribirán por primera vez en sus cuadernos de escritura. Ella regresa al corazón del día anterior y cuenta que quería elegir un tema importante e interesante sobre el cual escribir. Así, leyó las ideas en su corazón y decidió escoger como tema el jardín. De allí surgió el siguiente texto:

> *A mí me encanta trabajar en mi jardín. Huelo todos los romas deliciosos: el fresco de la tierra el dulce de la rosa y el ácido de la flor del café. El jardín es como n arco iris de color que cambia todo el año. Me gusta la ortensia blanca de enero, me gustan los marillos de las margaritas en marzo y el rojo de las pascuas en diciembre. Más que todo, me gusta ver cómo está siempre creciendo. A mí me encantan todas las flores de mi jardín.*

La docente enfatiza que cuando se escribe en el cuaderno de escritura no importa tanto la ortografía ni la gramática, sino la idea. Claro, cada quien siempre quiere hacer el mejor trabajo posible, pero no se debe detener por no saber cómo escribir determinada palabra. Luego, los y las estudiantes tienen tiempo para elegir un tema y escribir sobre él. Durante los 10 ó 15 minutos otorgados para escribir individualmente, la docente se mueve por el aula leyendo la escritura y ayudando a los y las estudiantes con dificultades para definir una idea y escribir sobre ella. La docente subraya la importancia de releer el texto cuando se termina la redacción para verificar la claridad y coherencia y hacer los ajustes necesarios a la ortografía y gramática. Al final, algunos y algunas comparten su escritura con la clase. Los compañeros y las compañeras reaccionan con comentarios positivos a lo leído.

Análisis del caso

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Por qué se modelan los procesos antes que el alumnado inicie su trabajo?
- ¿Qué valor tiene el "pensamiento en voz alta" durante la lección?
- ¿Cómo usamos todas las competencias comunicativas en la producción del texto?
- ¿Cómo está desarrollando comunidad durante este proceso?
- ¿Cuáles otros usos hay para el cuaderno de escritura?, ¿cómo se puede emplear para el desarrollo de textos informativos?
- ¿Qué aprendizaje se le facilita al alumnado acerca de la relación entre escritura y habla?
- ¿Cómo se fortalece la pasión y el cariño por la escritura al crearse un espacio para que escriban sobre la vida personal?

ara motivar la escritura, es importante conocer a diversos autores y autoras. Los y las estudiantes deben sentirse parte de la comunidad de escritores y escritoras de El Salvador. Aquí se listan algunos y algunas:

Escritores y escritoras de El Salvador

- Claribel Alegría
- Corina Bruni
- Ana Mercedes Cañadas de Navas
- Maura Echeverría
- Francisco Espinosa
- David Escobar Galindo
- Alice Lardé de Venturino
- Sara alma de Jule
- Ricardo Lindo
- Rafael López Urbina
- Teresa Restrepo
- Carlos ohl
- Salarrué
- Claudia Lars
- Manlio Argueta

(Algunos de estos autores y autoras están publicados en Internet, otros y otras sólo en textos impresos).

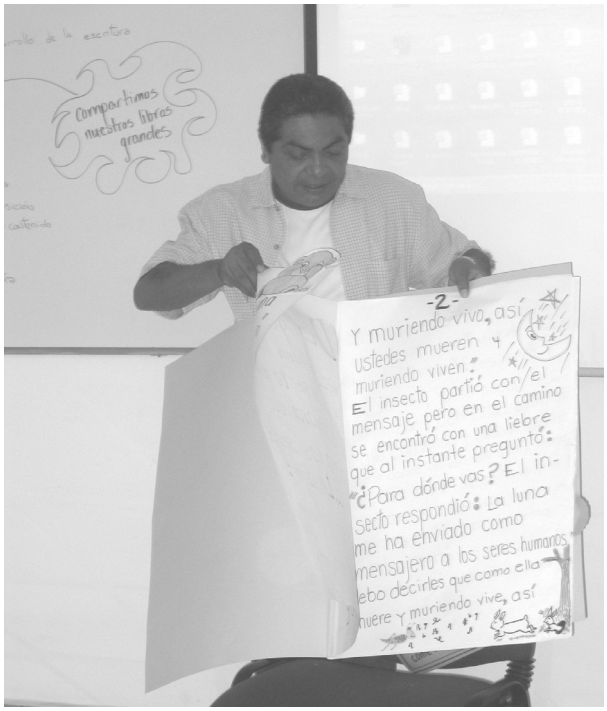
Variaciones de la técnica

- En lugar del mapa del corazón, puede usar tarjetas, fotografías, objetos o una experiencia compartida.
- Hacer listados de ideas. Ejemplo: las diez cosas que más me gustan, diez lugares que quisiera visitar, diez comidas favoritas…
- Libro viajero: este libro pertenecerá a la clase, consiste en que cada día de la semana el libro es llevado por una o un estudiante a su casa en donde con ayuda de su familia (con quienes identificará detalles familiares o comunitarios que pueden y quieren compartir) escribirá anécdotas o situaciones que considere interesantes; cada mañana se leerá la nueva historia, y así sucesivamente, el libro rotará entre todo el alumnado. Esta es una buena herramienta para involucrar a los familiares u otras personas de la comunidad.

Fundamentación

El cuaderno de escrit ra

"El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los niños y a todas las niñas a la cultura de lo escrito; es el lograr que todos sus ex estudiantes lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y lectoras y escritores y escritoras", explica Delia Lerner (2001). Sin embargo, aclara: "El término 'escritores' es utilizado aquí en un sentido general: no se refiere solo a los escritores y a las escritoras profesionales, sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes" (p. 25). Es decir, el reto escolar es preparar a los y las estudiantes para que sean escritores y escritoras. Para lograr dicha meta, el alumnado tiene que aprender la funcionalidad del lenguaje en sus propias vidas con el fin de poder disfrutar el lenguaje, el poder de la palabra y el valor de la expresión.



El cuaderno de escritura es una idea que llega de la práctica real de varios autores y varias autoras. Como dice Lowry, una autora juvenil de los Estados Unidos que ha publicado en varios idiomas: "Los cuentos no aparecen de la nada. Se necesita un balón que empiece a rodar". El cuaderno sirve como el balón, preservando ideas para utilizarlas en el futuro. Además, no es solamente un lugar para la letra impresa, sino para fotos, esquemas, dibujos o cualquier otro tipo de información visual. Los autores y las autoras encuentran sus ideas en sus entornos, anotándolas e investigándolas, pero no siempre desarrollándolas en el momento, pues mantienen archivos y cuadernos que llenan de ideas que los y las inspiran. Los autores y las autoras juveniles hacen lo mismo.

Cómo y po qué lo y la e usa cua de esc a	Id p l o d a
• Disfrutan escribiendo. • Hacen remembranzas de todo lo que han leído, visto y oído. • Mantienen memorias. • Recuerdan momentos. • Recuerdan días. • Escriben para pasar el tiempo. • Anotan sobre algo leído. • Se alivian y se quitan el estrés. • Reaccionan sobre las ideas de otro u otra. • Trabajan la escritura y recogen textos. • Escriben diariamente. • No paran de escribir. • No se preocupan por errores.	• Describir una foto; también, contar su historia. • Remirar un texto viejo. • Probar un nuevo cuento/texto. • Escribir un cuento basado en una observación. • Preguntarse sobre algo. • Enfocarse en detalles. • Elaborar listados de palabras. • Poemas. • Citas o frases breves. • Pensamientos y emociones. • Cuentos de amigos, amigas y familia. • Dibujos. • Anotar los eventos del día. • Anotar sobre el clima. • Cosas o actividades por hacer. • Anotar la tradición oral de la familia o zona. • Bromas y chistes. • Sueños.

(Fountas y Pinnell, 2001)

Para preparar al alumnado a entrar en la comunidad internacional de lectores y lectoras y escritores y escritoras se debe crear una comunidad dentro del aula donde los y las participantes piensan como escritores y escritoras y se acostumbren a escribir sobre sus intereses, ideas y vidas. Igualmente, para participar en la comunidad escrita no es suficiente producir, sino también poder escuchar y responder. Por esta razón, al momento de escritura en el aula, ya sea en Lenguaje u otra materia, siempre le sigue un momento de intercambio, el cual permite que los y las estudiantes compartan sus trabajos; no necesariamente son los mejores textos los que se comparten, sino que se trata de una oportunidad para reflexionar en pleno sobre la variedad de textos producidos, las ideas y las necesidades de las obras.

Ser parte de una comunidad exige responsabilidades de todos los involucrados y todas las involucradas, pues en la comunidad de escritores y escritoras dentro y fuera del aula las responsabilidades de escribir, leer, escuchar y hablar son importantes y compartidas por todos y todas. Estas responsabilidades fortalecen las competencias lingüísticas y de ciudadanía. La aplicación del cuaderno de escritura abre un espacio de confianza para explorar, desarrollar y compartir ideas; negociar, argumentar y dialogar temas; conocer y comprenderse unos con otros y otras.

Le v 2:

El p xt

Quizá para escribir un gran libro te debas dar poca cuenta de ello. Puedes esclavizarte y cambiar todos y cada uno de los adjetivos, pero quizá escribas mejor si dejas los errores.

Jorge Lu Bo ge

Escribir es un proceso: antes de escribir se piensa en las ideas, durante el proceso de escritura se consideran las palabras adecuadas y la secuencia ideal, y después se mejora la escritura y la presentación. Mientras que en el lenguaje oral no se permite una corrección oculta de errores, la lengua escrita provee un formato para mejorar la expresión antes de entregar determinado texto. En la expresión escrita, el autor y la autora tienen la oportunidad y responsabilidad de verificar el valor y la calidad de la comunicación. Es importante que el escritor y la escritora lean sus textos después de redactarlos para revisar la coherencia, claridad y otros errores que ocurren en el proceso de escribir un primer borrador.

En un ambiente de escritores y escritoras, los y las estudiantes saben que antes de anunciar que han terminado una tarea hay que releer el trabajo para realizar las adecuaciones necesarias.

Tradicionalmente, la enseñanza se enfoca en la gramática, la ortografía y la forma de la letra. Sin embargo, como se aplica con el cuaderno de Lenguaje, la expresión escrita bajo el enfoque comunicativo y por competencias enfatiza la calidad del mensaje del texto y no la forma de ella. Valen más las ideas, la coherencia y el nivel de comprensión de un texto que la forma de la letra o cómo se deletrea determinada palabra. Sin embargo, el alumnado todavía tiene que aprender y dominar el código lingüístico, la ortografía y la gramática tanto como la habilidad de producir textos legibles para una audiencia lejana. En el proceso de fomentar la competencia escrita, los y las estudiantes aprenden a dominar el código escrito, aunque el énfasis cambia desde la forma hacia la idea. Se aprende a dominar el código –el cual consiste en la puntuación, la ortografía, la semántica y la sintaxis– durante el proceso de revisión y edición de un texto.

Obje vo

Mejorar la expresión escrita mediante el uso del proceso de la escritura para fortalecer la comunidad de escritores y escritoras.

Pr

Wendy es una niña de sexto grado del Centro Escolar Concepción de María, en San Vicente. Ella empezó con un corazón como el de la lección uno de esta unidad. Eligió un tema (Guatemala) de su corazón y lo desarrolló para crear el siguiente texto. Observa las correcciones: ¿cómo ha sido para la autora el proceso de elaboración de este texto?, ¿qué ha aprendido Wendy en el proceso de escribir este texto?, ¿qué más necesita aprender?

Wendy

Valle Dorado (Guatemala)

~~Este día mi familia y yo habíamos ido a este lugar, después mi mamá dijo~~ "Vamos a bañarnos a aquella piscina" dijo mi mamá cuando entramos a la piscina. El agua estaba no muy helada y no muy caliente, entonces mi hermanito dijo "Yo ya me voy" y salió corriendo, detrás de él salí yo, y entonces fuimos a la piscina ~~en la que él se quería~~ para bañar.

Cuando me quise detener ~~se~~ "bom", me caí. Me raspe y me dolió mucho, ~~después llegó mi~~ Empecé a ~~llo~~ llorar, Me quede ahí donde me había caído. Despues llegó mi mamá me recogió y me llevó al lugar donde estaban mi abuelita y mis tías, donde también estaban las maletas. ~~donde anda mamá la ropa~~ Me puso ~~un~~ una crema para el raspón y una pastilla para el dolor. Despues ~~me~~ se me quito lo asustada que estaba y me seguí bañando en las piscinas ~~y~~ deslizandome en

Ojo: Edi do par r el t o c de y rit tex .

Ojo: Edi do para jorar a ru ra de ra . Ha vari s je pl s de .

Ojo: T o

Ojo: Revi do para jorar pri pi Ano a c ha de do a ra para r rm n por de la part da

Ojo: Revi do para q r la rm n no ri .

Ojo: pa ra de pu " pre e ri n t de

Ojo: El de a pá rm a u y pi l s .

los toboganes.

Wendy

Cuandoandoc empece a estudiar tenía 6 años giva [illegible] Estudiaba entonces en el "Camaleio

Anális

¿Qué ?

- ¿Cómo entiende Wendy el proceso de escritura?
- ¿Qué significa redactar un texto?
- ¿Qué hizo Wendy para revisar y editar su texto?
- ¿Qué más puede hacer Wendy para mejorar la calidad de la composición del texto?

- ¿Qué más tiene que aprender Wendy para dominar la gramática, ortografía y/o puntuación?
- ¿Qué es el logro de la escritura?
- ¿Cómo cree que se siente Wendy con la escritura?, ¿por qué?

La té

El p xt

El MINED establece que los y las estudiantes planifiquen antes de escribir un texto y revisen su producción para elaborar textos legibles, gramaticalmente correctos y con propósitos claros. En este módulo se retoman los momentos claves del proceso y se desarrollan en cinco etapas. Según el tiempo o detalle que se quiere dedicar a un tema, cada momento puede ampliarse o acortarse. Las etapas son las siguientes:

Pla fic

Es el momento de la generación de ideas. El escritor o escritora piensa en el qué, el para qué, el para quién y el tipo de texto que va a producir. Utiliza una variedad de bosquejos, se puede auxiliar de organizadores gráficos, discusiones y otras estrategias para planificar la escritura.

Elabo bo

El personal docente modela la escritura, usando textos elaborados o publicados, para que el estudiantado escriba según su interés personal. Todos los escritos producidos en esta etapa no son "publicables". El énfasis está en el ordenamiento de las ideas, la construcción del sentido y su composición, sin detenerse en la gramática y ortografía. Además, aquí se enfatiza la importancia de leer para enriquecer la escritura.

El estudiantado selecciona un borrador como su primera versión del texto que eventualmente publicará.

Revis

El personal docente sigue modelando el proceso para que el alumnado revise su escritura individualmente y en parejas; se enfoca en la coherencia de ideas, el lenguaje, el destinatario, el tipo de texto, etc. En este momento, el énfasis sigue siendo la composición y el contenido para enriquecerlo. La revisión puede prolongarse por varios días, pues lo que interesa es estimular en cada estudiante su capacidad de expresión escrita.

Edi

Este momento permite la revisión de la ortografía, gramática y puntuación. Como todas las etapas, se realiza con la orientación docente y con el apoyo de la clase. Para la edición se pondrán en práctica sólo los contenidos ortográficos y gramaticales estudiados en el aula. En la producción de textos espontáneos y rápidos, la revisión y edición pueden unificarse en un solo paso.

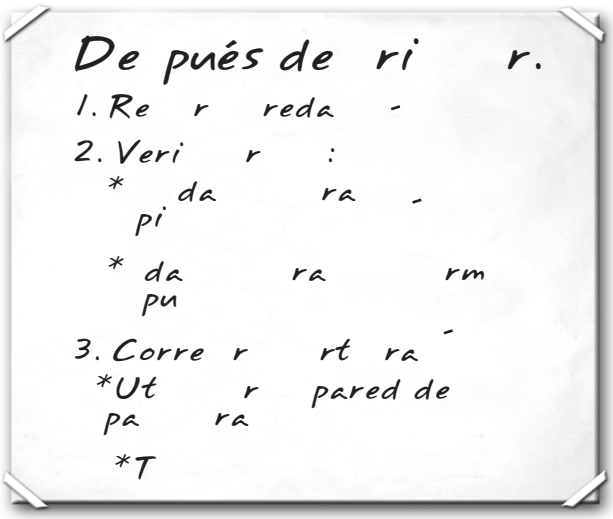
Public

Aquí se preparan los textos para publicarlos y presentarlos. Esto incluye ilustraciones, presentaciones y exhibiciones. Es una buena oportunidad para invitar y celebrar los éxitos del alumnado con miembros de la comunidad escolar (director o directora, personal docente, otras secciones de la escuela, padres y madres de familia, etc.). La actividad debe establecer el espacio llamado "la silla del autor o de la autora", un lugar marcado especialmente para compartir la escritura del estudiantado.

El p xt	
1	**Planificación** G
2	**Elaboración de borradores** Es bi bo
3	**Revisión y realización de consultas** Revisa
4	**Edición** Revi gr mát , ortogr fía
5	**Publicación** elebrar xto

V

- Juntar los momentos de edición y revisión para que sea un espacio de "relectura". Aplicar el siguiente cartel vivo:



El vivo

Es un recurso que implementa el personal docente con el alumnado para, poco a poco, reforzar la construcción de conocimientos como proceso.

Hay varios tipos de carteles vivos: matemáticos, de ciencia, instruccionales, informativos, etc. El cartel de este módulo debe empezar a construirse desde el principio del año escolar, según los conocimientos (nivel) del alumnado, para reforzar las normas de la lengua escrita. Éste debe tomar la responsabilidad de escribir con un cierto nivel de convencionalidad, por eso siempre tienen que ***releer*** sus textos antes de "terminar". Con el siguiente cartel se pueden lograr escritos que demuestran convencionalidad sin la corrección continua del personal docente, con lo que se fortalece el protagonismo de la niña o el niño.

- Elaborar varios tipos de textos. El proceso de escritura orienta la producción de todo tipo de texto; hay que planear, revisar y editar para escribir una carta, un poema, un texto informativo. Sin embargo, el tiempo invertido en cada momento cambia según las intenciones de la clase y del autor o autora. Por ejemplo: en una investigación extensa para el desarrollo de un texto informativo sobre un tema de interés, los momentos de planificación (investigación) son más amplios que la planificación de un poema escrito en un día para celebrar el Día del Padre.

Fun

La ís
fi z

La escritura requiere claridad y coherencia; no solamente concordancia de género y número, sino una coherencia en la idea del texto. El lenguaje se debe relacionar con el tipo de texto, la organización debe facilitar la comprensión de la idea, la gramática debe ser bien orientada, el vocabulario debe ser adecuado al contenido... Es decir, existen muchos componentes en la

producción de un texto coherente para que pueda ser comprendido por un interlocutor que se halla lejos. Para contribuir a la producción de textos en todos los momentos del proceso, pueden tomarse en cuenta las seis características de la escritura eficaz:

1. La

Es el corazón del texto. Por ser la intención que se quiere comunicar, debe ser clara, estar suficientemente enfocada para trabajar una sola temática y tener suficientes detalles para ser interesante. La idea enfatiza la coherencia del texto para que éste transmita una intención comunicativa y funcional. Autores y autoras de todas las edades tienen que manejar técnicas para puntualizar y detallar la idea. A menudo, los niños y las niñas escriben textos centrados sólo en lo que les gusta; invítelos a discutir entre sí antes de escribir para ver otros intereses.

2. La ga zac

El texto debe tener una secuencia lógica que le dé cohesión. Para mejorar la organización, puede usarse un punteo u otro organizador gráfico que coloque las ideas en un orden secuencial.

3. El e

Este aspecto es especialmente relevante para definir el tipo de texto y se desarrolla y fortalece con la madurez del autor o la autora. Aunque las y los escritores emergentes aún no tienen un estilo propio, deben estar expuestos a textos con diversos estilos literarios que les permitan ir creando uno propio y comprender sus diferentes características.

4. Flu z o

Es la capacidad de hacer uso del lenguaje para entrelazar las ideas en el texto, de manera que el mensaje sea dinámico y armónico. Es la coherencia con que se conectan las oraciones y los párrafos.

5. Riq za xpre

Es el uso variado del vocabulario y de un lenguaje ameno para escribir un texto fluido y así cautivar la atención de quien lee. La riqueza de expresión se trata del uso de un lenguaje variado en palabras, preciso, colorido y original.

6. Fo gu

Implica un adecuado empleo de la gramática, la ortografía, la puntuación y las convenciones de la lengua. Un texto bien producido ofrece una historia sin errores gramaticales u ortográficos ni imprecisiones en el uso de las reglas de puntuación.

Las seis características ayudan a componer un texto efectivo. En un ambiente de escritores y escritoras, los y las estudiantes escriben pensando en cada característica de la lengua: escriben y revisan para producir diferentes tipos de textos para una variedad de audiencias.

Hay más información en Internet para apoyar la facilitación del aprendizaje de lectura y el proceso de escritura. Pueden consultarse los siguientes sitios web:

http://formacion-docente.idoneos.com/index. php/Did%C3% /A1 ctica_de_la Lengua/ Taller_Literario

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/iec/repertorio_de_estrategias.doc

www.lecturayvida.org

Le ve 3:

La flexió br gu

Los momentos del intercambio de los textos producidos en el aula ayudan a crear un ambiente de escritores y escritoras, pues los y las participantes (estudiantes) se conocen a través de las experiencias compartidas. Los textos estudiantiles también ayudan a crear un ambiente analítico en el cual los autores y las autores están en un proceso continuo de reflexión sobre los textos en todos los momentos de producción: siempre en el momento de compartir, algunas y algunos estudiantes aportan retroalimentación sobre la obra. Este análisis del texto en el proceso de producción es un momento sumamente importante para apoyar los procesos metacognitivos o reflexivos en el estudiantado.

El análisis del texto producido va más allá de solamente pensar en la idea o la obra como un todo completo: permite también una comprensión de la funcionalidad de las convenciones y normas de lenguaje para proveer una comunicación eficaz, coherente y clara.

El alumnado tiene que aprender el contenido gramatical y lingüístico, pero no se puede hacer fuera del contexto escrito. El texto estudiantil funciona como una plataforma para aprender la aplicación de las normas lingüísticas y gramaticales en una situación de aprendizaje significativa. En los momentos de revisión y edición, los y las estudiantes autocorrigen individualmente y en parejas o grupos. Estos momentos requieren el apoyo docente para facilitar el reconocimiento del error y orientar una corrección.

Obje vo

Fortalecer el uso de la gramática, la ortografía y la puntuación mediante la reflexión sobre la lengua para mejorar la expresión escrita.

Pr

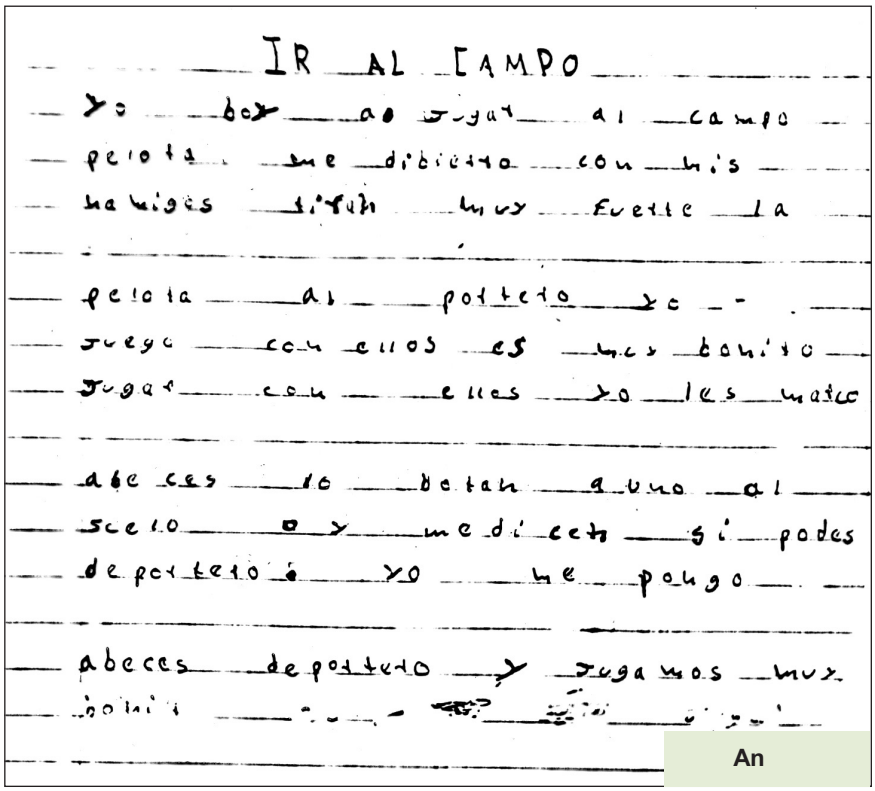
La señorita Débora reconoce que aunque sus estudiantes de cuarto grado han estudiado durante muchos años el tema de la oración, todavía redactan textos sin puntos y mayúsculas. Escribe una pregunta en la pizarra y luego se la lee a la clase: ¿qué significa una oración? Todos responden que una oración es un conjunto de palabras. La docente anota *un conjunto de palabras*. “¿Qué significa eso?”, pregunta ahora. No hay respuesta. Una niña explica que son palabras. La docente enseña una página con palabras escritas al azar y les pregunta si es una oración. El alumnado sabe que no.

Débora explica que ese día tratarán de entender mejor qué es una oración para ayudarles en la edición de sus escritos. Abre el libro de texto en una página en la que se halla un cuento y pide que todos y todas hagan lo mismo. Les pide que señalen dónde comienza la primera oración. De inmediato, todos y todas colocan sus dedos sobre la primera letra del cuento y levantan la mano para responder.

“¿Cómo empieza una oración?”, les pregunta; se define que empieza con mayúscula. En la pizarra, la docente anota *empieza con mayúscula*. Luego les pregunta dónde termina la oración. Unos señalan al final de la línea; otros, una coma. Débora ofrece una pista: deben buscar el inicio de la segunda oración para poder identificar el fin de la primera. Los y las estudiantes reconocen que la oración termina con punto y la docente anota esta información en la pizarra.

La docente lee en voz alta lo que ha anotado en la pizarra y dice que todavía pueden definir mejor qué es una oración. Explica que ahora leerá en voz alta para tratar de encontrar más información sobre qué es una oración. Débora efectúa una lectura lenta, haciendo pausas cuando encuentra puntos. Algunos y algunas estudiantes expresan que la oración marca las pausas en la lectura y separa las ideas del texto. La profesora agrega esta información en la pizarra.

Ahora, la docente muestra el siguiente texto escrito por Óscar, uno de los estudiantes de la clase. Antes de la lección, ella le pidió permiso a Óscar para usar el texto en clase y lo escribió en un cartel grande para que todos y todas lo pudieran ver.


IR AL CAMPO
Yo voy a jugar al campo
pelota me divierto con mis
hamigos sirve muy fuerte la
pelota al porterio yo
juego con ellos es mas bonito
jugar con ellos yo les mato
abeces lo botan a uno al
suelo o y me dicen si podes
de porterio yo me pongo
abeces de porterio y jugamos muy
bonito
An

“Óscar ha escrito un cuento muy lindo sobre el fútbol, pero no ha colocado los puntos. Quiero que ustedes me ayuden a encontrar las oraciones, pero como es el texto de Óscar, él siempre va a confirmar los cambios que haremos”.

Primero, los y las estudiantes indican que debe escribirse la primera letra mayúscula y un punto final. Luego, Débora empieza a leer en voz alta para destacar las pausas que marcan los puntos.

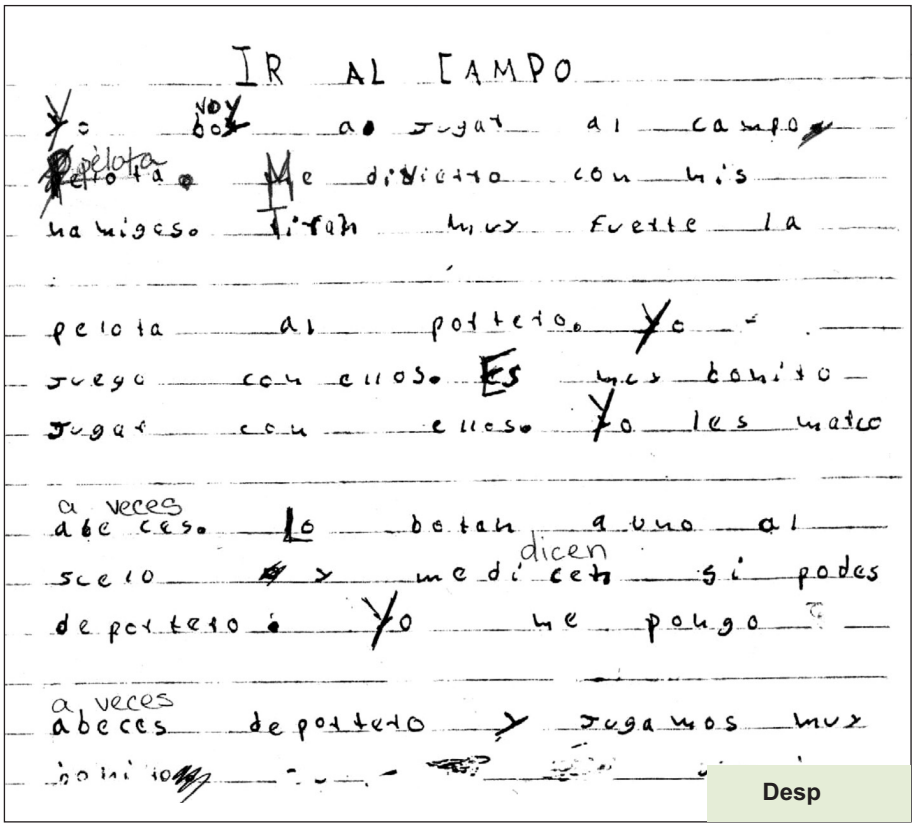
Inicialmente se decide colocar un punto después de ‘campo’ y escribir ‘pelota’ en mayúscula. Sin embargo, después de seguir leyendo, el alumnado se fija que fue un error e insiste en cambiar el punto para que vaya después de ‘pelota’. Ella usa plumones de diferentes colores para marcar los cambios en el papelón.

(Durante esta actividad, la docente trata de mantener la atención en la corrección de los puntos y las mayúsculas. Sin embargo, si algún o alguna estudiante reconoce un error de ortografía, se corrige en el proceso, especialmente con las palabras que se deben conocer ya en este nivel).

Sigue desarrollando el primer párrafo en plenaria y luego la profesora solicita que la clase corrija el segundo párrafo en equipos. Después de unos minutos de trabajo en equipos, en los cuales Débora ha circulado por el aula para ayudar y escuchar, pide que se comparta la labor realizada para mostrar dónde agregar los puntos y las mayúsculas. Al final, la clase llega a una decisión acerca de cómo corregir el texto.

El siguiente día, la docente vuelve a la actividad con otro texto, pero en una forma más breve: repite lo que hicieron ayer, muestra el texto y pide ayuda para señalar las oraciones. Luego les indica que deben elegir sus propios textos para editar las oraciones, agregando puntos y mayúsculas. Durante el trabajo individual, Débora sigue circulando para brindar apoyo, a veces leyendo en voz alta para destacar las pausas que quiere que escuchen los y las estudiantes.

Al final, dos o tres estudiantes comparten sobre la experiencia, explicando un momento fácil o difícil.


IR AL CAMPO

Yo voy a jugar al campo pelota. Me divierto con mis
hamigos. Tiran muy fuerte la
pelota al potrero. Yo
juego con ellos. Es mas bonito
jugar con ellos. Yo les mato
a veces
abeces. Lo botan a uno al
sielo y me dicen si podes
de potrero. Yo me pongo
a veces
abeces de potrero y jugamos muy
bonito

Desp

Anális

¿Qué ?

- ¿Qué hizo la docente para facilitar la reflexión sobre la lengua?
- ¿Cuál es la diferencia entre facilitar un aprendizaje y enseñar?
- ¿Cómo se pueden orientar otras clases de gramática, ortografía y puntuación con la reflexión sobre la lengua?
- ¿Cómo se ha creado una situación de aprendizaje significativa y funcional?
- ¿Cómo se sienten los y las estudiantes en este proceso?

V

En la medida de lo posible, trate siempre de usar textos estudiantiles para modelar la reflexión. También se pueden utilizar textos publicados. Además, intente usar textos que demuestren el buen uso de una norma para facilitar una comprensión y no un texto con errores. Se usa un texto con errores para facilitar una práctica guiada, la cual orienta el trabajo estudiantil (como en la presentación).

Pa ña za for gr - s (ve bo je vo , vo):

- Destacar la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Preguntar si algo suena bien para corregir concordancia, conjugación, entre otros aspectos.
- Usar un texto con buen uso de verbos, adverbios o adjetivos para orientar un reconocimiento de cuáles palabras son y cómo estas palabras enriquecen un texto. Después, solicitar que hagan su propio texto tratando de usar dicha parte del idioma. Al final de la escritura, identificar las palabras en el texto.

Pa ña za ón:

- Motivar observaciones del buen uso de puntuación y pedir que el alumnado defina la norma en sus propias palabras. Luego, la o el docente puede mejorar y adecuar la definición (estos pasos funcionan para entender las formas gramaticales). También, facilitar una práctica guiada para aplicar la puntuación a un texto y luego supervisar el trabajo individual en los textos estudiantiles.

Pa ña za gr fía

- **La abr :** es un recurso permanente con un contenido que siempre crece y cambia. Cada semana, el o la docente presenta no más de cinco “nuevas” palabras que se ubican en orden alfabético: nuevos términos de ciencia, matemáticas o estudios varios; vocabulario nuevo de la literatura o el entorno; vocablos que saben difíciles de deletrear. Estas palabras se definen en contexto con oraciones ejemplos y se colocan en la pared para reforzar la responsabilidad del alumnado de saber su ortografía y su significado: después de que una palabra se escribe en la pared, los y las estudiantes adquieren el compromiso de conocerla. Los vocablos seleccionados deben reflejar las necesidades de los y las estudiantes en la clase; es decir que cada aula tendrá diferentes palabras. Se apoya este recurso con breves pruebas semanales acerca del vocabulario, las cuales miden tanto el uso de la palabra en contexto como su correcta escritura (ortografía).

Fun

Reflexió br gu

La reflexión sobre la lengua incluye “la gramática, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y las oraciones como objeto de estudio” (Palacio, Aguilar, etc.). Obviamente, estos contenidos no son nuevos. Sin embargo, en el aula tradicional se motiva este aprendizaje según la memorización de definiciones y normas gramaticales, algo que no es útil ni eficaz para el alumnado, y esa se percibe como la meta central de la enseñanza de lenguaje.

Durante la reflexión sobre la lengua, el personal docente apoya al alumnado para que piense en el lenguaje que usa (el lenguaje oral) con el fin de entender la lengua escrita. Como un proceso sumamente reflexivo, los y las aprendices establecen relaciones entre el lenguaje oral y el escrito para entender mejor la función de la lengua y fortalecer la calidad del texto producido.

En este proceso, el o la docente adopta el papel de estimular y facilitar la observación y análisis de la lengua con el fin de mejorar la comprensión y la producción de mensajes. Para lograr este propósito, el o la docente debe asumir los siguientes compromisos:

- Analizar los distintos aspectos del lenguaje (ortografía, puntuación, semántica y sintaxis) en relación con las intenciones de los hablantes, los distintos tipos de texto y los contextos de uso.
- Orientar la observación de las distintas formas de producción y transformación de significados.
- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia lengua con base en la observación y experimentación de las producciones orales y escritas de los y las estudiantes y de otras personas para hacer explícitos algunos conocimientos que los niños y las niñas poseen, de forma implícita y no consciente, sobre la lengua que usan (Palacio, Aguilar, etc.).

Reflexionando sobre la lengua, los y las aprendices relacionan de una forma dinámica y funcional el español conocido con otros idiomas y otros dialectos. Los y las estudiantes saben que en el español o castellano que se habla en El Salvador se usan algunas expresiones particulares como ‘púchica’, ‘chivo’, ‘chucho’, ‘cipote’, ‘piscucha’. Así como en las áreas rurales se utilizan expresiones como “a la oración”, “no te vayas a dilatar”, “yo te vide”. Dentro de la reflexión sobre la lengua se respetan los regionalismos y dialectos en vez de corregirlos, mientras tienen la oportunidad de conocer y dominar el uso de la lengua estándar (castellano).

Los y las estudiantes reconocen su funcionalidad en ciertos contextos sociales y literarios y saben cómo usarlos en los momentos adecuados (observe el error en la escritura de Óscar: él escribió ‘podes’ en lugar de ‘puedo’, pero la docente no lo corrigió, por el contexto). Mediante la incorporación de nuevas palabras y significados debe reconocerse que la lengua está siempre cambiando según los tiempos y la función (tipo de texto).

La reflexión sobre la lengua tiene como base la idea de que los procesos de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades comunicativas mediante el uso de la lengua comienzan antes de que los niños y las niñas asistan a la escuela. Mucho antes, como lo ha señalado Teberosky, pues los niños y las niñas no son aprendices

pasivos que están esperando la intervención directa del adulto para comenzar a aprender.

Cuando los y las aprendices se ven expuestos a un medio letrado que les posibilita experiencias enriquecedoras con diferentes tipos de textos, los resultados son más favorecedores para la madurez cognitiva y el dominio en el uso de la lengua en cualquiera de sus formas. Cuando los niños y las niñas ingresan a la escuela, llevan consigo una apropiación personal de la lengua; cada estudiante, de acuerdo con sus experiencias, llevará mayores o menores conocimientos incorporados, pero ningún estudiante llega sin conocer absolutamente nada de la lengua.

Partiendo de esta realidad, la escuela debe responder a esos niveles de avance, generar métodos que permitan el aprovechamiento de los presaberes de la lengua. Por dicha razón, el desarrollo de competencias lingüísticas requiere el trabajo de lenguaje en contexto, partiendo de textos completos y reales (orales o escritos) para llegar a las partes más puntuales del lenguaje (ortografía, puntuación, gramática), y no al contrario.

El trabajo con letras separadas y fonemas que no tienen sentido más que en una palabra vuelve más difícil el aprendizaje de los niños y las niñas porque no guarda relación con los conocimientos previos del uso funcional del lenguaje. De igual forma, el dictado, la copia de la pizarra y las planas como únicos métodos para el aprendizaje de la escritura no favorecen el proceso, pues son actividades que carecen de sentido para los saberes que los niños y las niñas tienen acerca del lenguaje. Por el contrario, estas prácticas distorsionan la comprensión del verdadero sentido que debe tener el aprendizaje significativo de la escritura. Los y las estudiantes tienen que entender la relación entre el uso del lenguaje escrito y el lenguaje oral, y solamente lo pueden hacer en contextos auténticos de la lengua.

Si los niños y las niñas aprenden la escritura enfrentándose a situaciones de la vida real, en actividades y ambientes también reales, tienen más posibilidades de comprender cómo hacer un uso efectivo de la escritura. Por lo mismo, el énfasis de la enseñanza no debe ser menor, en el sentido de facilitar este aprendizaje a los niños y las niñas, de manera que en cada nivel escolar que cursan puedan ir perfeccionando el empleo de la lengua escrita. En la enseñanza-aprendizaje del lenguaje es importante fortalecer el uso real del idioma en sus dialectos y en el estándar, y reflexionar continuamente sobre ello.

A través del enfoque comunicativo se ha redefinido el concepto de error. En vez de algo que debería estar señalado como malo, los errores son la motivación para dirigir la instrucción, manejar el autoaprendizaje y monitorear los logros del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchas de las cosas que se llaman errores y que se consideran un problema son, de hecho, señales de que nuestros y nuestras estudiantes están aprendiendo exitosamente, están dando los pasos necesarios para que se produzca el aprendizaje. La respuesta adecuada o errónea se convierte en el criterio principal que ha de guiar la acción docente. Expresiones como: “muy bien”, “correcto”, “así se hace”, entre otras, sirven de refuerzo positivo; mientras que: “mal”, “no está bien”, “así no se hace”, se consideran refuerzo negativo.

El t

El niño Esteban dice: “Seño Estela, ya sé escribir tu nombre”.

“Bueno. Escríbelo”.
St

“No, Esteban, te equivocaste. Se escribe así”:
Es

El m jo

El niño Esteban dice: “Seño Estela, ya sé escribir tu nombre”.

“Bueno. Escríbelo”.
St

“Bueno. Y ¿puedes escribir tu nombre?”.

“Sí, seño”: *Es*

“¿Sabes escribir elefante?”.

Esteban… escucha las palabras:

“**E**steban, **E**stela, **E**lefante. Todas empiezan con el mismo sonido, ¿verdad?”.

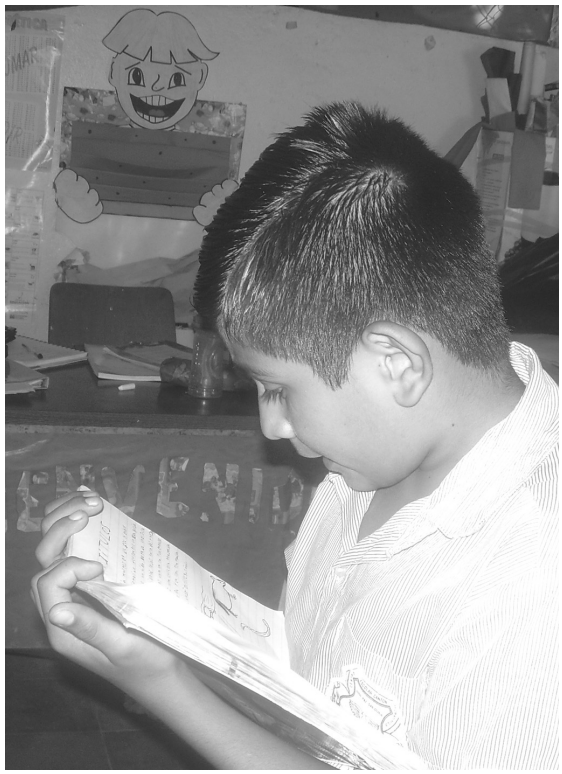
“Sí, seño… espera…”.

Es *Es* *El*

Son varios los autores y varias las autoras que defienden el error como algo positivo e incluso necesario para que el progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda tener lugar.

El proceso de corrección de errores adecuado se lleva a cabo cuando convergen varias circunstancias:

1. Conocer estrategias adecuadas para corregir los errores, sin regañar.
2. Reconocer cuándo hay un error (el propio estudiante es capaz de detectarlo o alguien externo, un compañero o compañera, el o la docente). Se debe proveer recursos para estimular y orientar la relectura de textos.
3. Presentar un modelo de la forma correcta o algún indicativo de cómo corregirlo (la ayuda requerida dependerá del nivel de competencia de la y el estudiante).
4. Disponer de al menos una oportunidad para rehacerlo. Permitirles el tiempo necesario para corregir reducirá sus errores gramaticales y mecánicos (deletreo o mayúsculas).
5. Es necesaria la práctica sistemática en la corrección de errores. Lo que se practica en un ejercicio puede olvidarlo cuando trata de expresar sus ideas.
6. Mantener el protagonismo infantil para corregir sus propios errores, según un proceso de reflexión con orientación docente.



Apoyo

Crear una comunidad de escritores y escritoras y lectores y lectoras es tan importante para el alumnado como para el personal docente. Después de todo, el papel de la o el docente es demostrar y modelar los hábitos y aportes del escritor o escritora y del lector o lectora (entre otros). Para apoyar la creación de una comunidad así en las formaciones docentes y entre el personal docente en cada centro escolar, puede hacerse lo siguiente:

1. Seguir los pasos de la lección 1 de esta unidad, los cuales sugieren elegir algo "del corazón" para realizar una escritura libre sobre el tema. La escritura puede seguir el formato de cualquier tipo de texto, y como es una versión preliminar en borrador, no se preocupe por la gramática ni ortografía, sino por las ideas.

2. Usando el texto elaborado en la lección 1, seguir los momentos del proceso de escritura. Primero, hacer una revisión para mejorar la calidad de la composición del texto, pensando en la organización, la idea y la coherencia. Luego, editar el documento para mejorar las convenciones del idioma: gramática, ortografía, puntuación. Se entregará este documento con manchas y marcas.

3. Preparar una versión de este texto para publicar. Es decir, transcribirlo en limpio (a mano o teclado) y prepararlo para presentarlo.

4. Redactar una reflexión sobre la lengua, detallando el tipo de lenguaje aplicado, el formato del texto, las normas del lenguaje que son importantes en la obra, entre otras ideas. Debe reflexionar tanto sobre el proceso de producir el texto como en el producto final: ¿qué le gusta del texto? (puede referirse a unas palabras específicas o a una idea particular), ¿qué le gustaría mejorar?

Entregue estos textos al facilitador o facilitadora de la formación para que se incorporen en su Portafolio docente.

Prác gu 2

1. Durante la jornada, debe seguir los pasos del proceso de elaboración del texto para poder producir un texto publicado (ver apoyo para docente en esta página). Después de los días presenciales, debe seguir trabajando el texto elaborado en la formación o redactar uno nuevo para luego revisarlo, editarlo y prepararlo para su publicación.

2. Durante la jornada, revisar textos propios, de sus compañeros, compañeras y de estudiantes, para reflexionar sobre la lengua, detallando los pasos necesarios para mejorar una redacción. Se planificarán lecciones de reflexión sobre la lengua para aplicar en el aula, específicamente pensando en crear una comunidad de escritores y escritoras en la cual se usen, escriban y celebren los diferentes tipos de textos y el gozo por el lenguaje.

3. Empezar su propio cuaderno de escritura para usar como modelo en el aula. Éste contendrá fotos, ítems personales, textos, artículos, entre otros, para motivar que sus estudiantes elaboren también uno. Esto facilitará la motivación estudiantil para pensar como autor o autora y realizar la escritura cotidiana en y fuera del aula.

Dis

- En el desarrollo de los textos, ¿cuáles prácticas fueron exitosas y por qué?, ¿cómo es escribir sobre ideas o experiencias personales y compartirlas en pleno frente a sus colegas?, ¿cómo le ayuda construir un sentido de comunidad de responsabilidad compartida?, ¿cómo se adaptarán estas prácticas para crear un ambiente exitoso en aula?

- Compare la reflexión sobre la lengua con la práctica tradicional para la enseñanza de las formas gramaticales, la puntuación y la ortografía. ¿Cómo se siente desarrollar su trabajo en el pleno y/o con colegas?, ¿qué ha aprendido de sus propias habilidades y conocimientos?, ¿cómo puede llevar estas prácticas al aula para crear un ambiente de escritores y escritoras positivo y analítico?

Suger oform

- Escribir diariamente diferentes tipos de textos.

- Escribir libremente sobre diversos temas. Intente publicar estos textos en revistas, periódicos u otros medios.

- Organizar eventos de lectura y/o escritura en la comunidad: un espacio para compartir poesía, cuentos u otros textos escritos dentro de la zona.

- Revisar y repasar las normas gramaticales.

clave

1. El ambiente en el aula debe motivar los procesos de la lectoescritura, fortaleciendo el deleite y conocimiento de leer y escribir. Dentro de este ambiente se reconoce la conexión entre todas las competencias lingüísticas y cómo se desarrolla una con el apoyo de las otras.

2. La lectura y la escritura suceden dentro y fuera del aula. Debe escribir y leer por varios fines o propósitos, en todas las materias, todos los días. Es importante que los y las estudiantes reconozcan y practiquen los varios propósitos del lenguaje escrito.

3. El personal docente facilita el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, los cuales son procesos reflexivos y analíticos. En la escritura se enfatiza la idea del texto producido mientras todavía se apoya el dominio del código convencional a través de textos reales en contexto. Se enseña la lectura y no el texto para motivar niveles de pensamiento más allá del texto mismo, generando nuevas ideas mediante comunicaciones orales y escritas.

4. El apoyo docente es continuo y ocurre mediante diagnósticos y otras evaluaciones informativas; estrategias como el pensar en voz alta; el modelaje y el andamiaje en la escritura compartida.

En Po fol	ba br	guie
- Andamiaje	- Elaboración de borradores	- Planificación
- Cartel vivo	- Escritura compartida	- Proceso de escritura
- Cuaderno de escritura	- Gramática	- Publicación
- Conductas lectoras	- Hablando de lo leído	- Reflexión sobre la lengua
- Diagnosticar	- Lectura en voz alta	- Registro corriente
- Edición	- Ortografía	- Revisión

Bibli gr fía

- Actis, B. (1998). *Literatura y escuela*. Argentina: Homosapiens.
- Angelillo, J. (2003). *Writing about Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Calkins, L. (2001). *The Art of Teaching Reading*. New York: Longman.
- Calkins, L. (1994). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Camp, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a leer y a escribir*: Grao.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrerio, E. (2003). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Canadá: A Groundwood Book.
- Fletcher, R. (1996). *A Writer's Notebook Unlocking the Writer Within You*. New York: Avon Camelot.
- Fountas, I y Pinnell, G. S. (2001). *Guiding Readers and Writers Grades 3-6*: *Teaching Comprehension, Genre and Content Literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Fountas, I y Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for Comprehending and Fluency: Thinking, Talking, and Writing about Reading*, K-8. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Instructional Guide Kindergarten-Grade 2 Literacy. Division of Instructional Support. Board of Education of the City of New York.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- Palacio, M., Aguilar, A., García, M. entre otros. (1996). *Reflexión sobre la lengua (II)*. Tomado de Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado, México, sept., 1996 pp. 63-69.
- Podall, M. y Comellas, M. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Laertes.
- Reutzel, P. y Fawson, P. C. (2002). *La biblioteca del aula: Formas de potenciar su valor educativo*. Buenos Aires, Argentina: Scholastic.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para leer y a escribir*. España: Vincen Vives.
- Vigotssky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*.

Pági :

- http://sep.gob.mx/wb2/sep/sep_113_espanol
- http://www.reading-2.com/newfiles/levels/runrecord/runrec.html
- http://vigotssky.idoneos.com/index.php/293538
- www.nwrel.org/assessme