

# Libro para el maestro



**Lengua Materna. Español**  
Primer grado

Lengua materna. Español. Libro para el maestro. Primer grado fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

**Secretaría de Educación Pública**

Esteban Moctezuma Barragán

**Subsecretaría de Educación Básica**

Marcos Augusto Bucio Mújica

**Dirección General de Materiales Educativos**

Aurora Almudena Saavedra Solá

*Coordinación de serie*

Lino Contreras Becerril

*Coordinación de contenidos*

María del Carmen Larios Lozano

*Coordinación de autoras*

Marina Kriscautzky Laxague

*Autoras*

Dolores Amira Dávalos Esparza, Diana María Teresa González Torres, Marina Kriscautzky Laxague, Alma Cecilia Omaña Reyes

*Supervisión de contenidos*

María del Socorro De la O Pecina, María de Lourdes González Islas, Alberto Sánchez Cervantes, Virginia Tenorio Sil, Ana Maurer Tolson

*Revisión técnico-pedagógica*

María Luisa Díaz González, Enrique Lepe García, Beatriz Rodríguez Sánchez

*Coordinación editorial*

Raúl Godínez Cortés

*Supervisión editorial*

Jessica Mariana Ortega Rodríguez

*Cuidado de la edición*

María Elia García López

*Producción editorial*

Martín Aguilar Gallegos

*Actualización de archivos*

Carlos Madero Soto

*Iconografía*

Diana Mayén Pérez, Irene León Coxtinica

*Portada*

Diseño: Martín Aguilar Gallegos

Iconografía: Irene León Coxtinica

Imagen: *Alfabetización* (detalle), 1928, Diego Rivera (1886-1957), fresco, 4.45 × 1.34 m, ubicado en el Patio de las Fiestas, segundo nivel, D. R. © Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Proyectos Editoriales y Culturales/fotografía de Gerardo Landa Rojano; D. R. © 2021 Banco de México, Fiduciario en el Fideicomiso relativo a los Museos Diego Rivera y Frida Kahlo. Av. 5 de Mayo No. 2, col. Centro, Cuauhtémoc, C. P. 06059, Ciudad de México; reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2021.

Primera edición, 2018

Segunda edición, 2019

Primera reimpresión, 2021 (ciclo escolar 2021-2022)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2019,

Argentina 28, Centro,

06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-551-182-5

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

*Servicios editoriales*

Mónica Marlik Mariaud Ricárdez

*Diseño*

Alicia Margarita González Medina, Mónica Marlik Mariaud Ricárdez, Jardiel Zilahy Moguel Canto

*Diagramación*

Christian Genaro Salinas, Dafne Ortega Pérez, Itzel Ramírez Osorno, Ricardo Emilio Rojas Castro

*Corrección de estilo*

Beatriz Escalante

*Ilustración*

Inés de Antuñano, Rosi Aragón, Gloria Calderas, Tania Juárez, Carlos Vélez, Maricarmen Zapatero

# Presentación

---

Este libro fue elaborado para cumplir con el anhelo compartido de que en el país se ofrezca una educación con equidad y calidad, en la que todos los alumnos aprendan, sin importar su origen, su condición personal, económica o social, y en la que se promueva una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud, así como la preservación del medio ambiente.

Este libro permite articular con coherencia el programa de estudios y el libro de texto gratuito con la práctica docente. De esta forma se vuelve un referente útil para planear los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En su elaboración han participado maestras y maestros, autoridades escolares, investigadores y académicos; su participación hizo posible que este libro llegue a las manos de todos los docentes del país. Con las opiniones y propuestas de mejora que surjan del uso de esta obra se enriquecerán sus contenidos, por lo mismo los invitamos a compartir sus observaciones y sugerencias a la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública y al correo electrónico: [librosdetexto@nube.sep.gob.mx](mailto:librosdetexto@nube.sep.gob.mx).

---

# Índice

<b>Presentación</b>	3
<b>Introducción</b>	6
<b>I. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Orientaciones generales</b>	7
1. Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque para definir los contenidos	7
2. El proceso de adquisición de la lengua escrita y las condiciones didácticas que lo favorecen	8
3. ¿Qué es fácil y qué es difícil para los niños de primer grado?	12
4. Enfoque: principios generales de enseñanza de la lengua	15
5. La evaluación formativa como elemento rector para la planeación	33
6. El libro de texto del alumno	42
7. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros	44
<b>II. Sugerencias didácticas específicas</b>	47
<b>Bloque 1</b>	48
Actividad puntual. Conocemos la escuela	48
Actividad puntual. Organizamos las actividades	56
Actividad puntual. El reglamento del salón	62
Proyecto. Carteles para una exposición	67
Actividad puntual. Calaveritas literarias	91
Proyecto. Recomendamos un cuento	94
Evaluación	101

---

## Introducción

El presente material tiene como propósito ofrecer orientaciones y sugerencias didácticas que ayuden a organizar el trabajo del aula, con el fin de promover el aprendizaje significativo del lenguaje oral y escrito.

Este libro está organizado en dos partes: en la primera, “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Orientaciones generales”, se describe la concepción del lenguaje como un objeto de conocimiento de naturaleza social que se aprende en el marco de las prácticas sociales del lenguaje; y se presenta una breve explicación fundamentada en las investigaciones psicolingüísticas del proceso de adquisición del sistema de escritura.

Además se expone el enfoque de los programas educativos y los libros de texto. Se presenta un concepto de evaluación que parte del diagnóstico para acompañar todas las actividades. Finalmente se explica la estructura que tiene el libro de texto que utilizarán sus alumnos. A partir de estos fundamentos se plantea la metodología para alcanzar los aprendizajes esperados de primer grado.

En la segunda parte del libro, “Sugerencias didácticas específicas”, se presentan las orientaciones puntuales necesarias para llevar al aula las actividades planteadas en el libro de texto, apoyándose en el libro de lecturas, los materiales de la biblioteca escolar, la biblioteca de aula y otros recursos didácticos que el docente considere pertinentes.

Esta propuesta metodológica se basa en tres modalidades de trabajo: proyectos, actividades puntuales y actividades recurrentes. A lo largo de la propuesta, se presentan las evaluaciones sumativas, con estrategias que permitan interpretar las producciones de los niños y orientaciones para la intervención didáctica.

En los materiales dirigidos a las maestras y a los maestros de educación primaria, la Secretaría de Educación Pública emplea los términos niño(s), alumno(s), maestro(s), docente(s) aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, ese criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

# I La enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

## Orientaciones generales

### 1. Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque para definir los contenidos

La concepción amplia de alfabetización que subyace en el libro de texto, va más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo.

Desde finales de la década de los setenta, las investigaciones psicolingüísticas (Ferreiro y Teberosky, 1979) permitieron descubrir y evidenciar cómo los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura y las ponen en acción cuando intentan interpretar y producir textos.

También mostraron que cada niño reconstruye la escritura (un objeto social y cultural complejo), resolviendo problemas de orden conceptual y no únicamente perceptual, sensorial o motriz. En este orden de ideas, *escribir no significa trazar letras, sino producir textos completos con sentido, que respondan a una necesidad comunicativa y a un destinatario.*

Estos trabajos dieron lugar a un replanteamiento conceptual acerca de los procesos de alfabetización en la escuela e impulsaron el desarrollo de investigaciones de lo que ahora conocemos como *didáctica de la lengua escrita*; una didáctica específica que estudia las condiciones en que se producen los aprendizajes, así como el tipo de intervención docente que favorece introducir a los niños en la cultura escrita, y de manera simultánea, adquirir el sistema alfabético.

Por otro lado, se considera a las *prácticas sociales del lenguaje* como punto de partida para la construcción de los contenidos curriculares.

Esto significa que se ha superado la concepción de que el lenguaje, como objeto de conocimiento en la escuela, se centra en la enseñanza de las unidades lingüísticas que lo componen (letras, palabras, enunciados, etcétera). Por el contrario, el lenguaje se concibe como un objeto de enseñanza mucho más amplio que abarca prácticas de lector y escritor, de hablante y oyente que pueden ser interpersonales o personales (prácticas como recomendar, persuadir, opinar, narrar, entre otras).

Los niños necesitan ser productores y lectores de textos reales para comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales. Para lograrlo, deben realizar actividades de producción y lectura de textos, con motivos interesantes o importantes para ellos, por medio de las cuales irán descubriendo cómo se comunican las ideas por escrito y cómo funciona el sistema de escritura.

La estructuración del programa de *Lengua Materna. Español* a partir de las prácticas sociales del lenguaje, reúne y organiza situaciones comunicativas socialmente relevantes que permiten a los alumnos leer y escribir variedad de textos de manera cada vez más autónoma. Se asume de esta forma que se aprende a leer y escribir leyendo, escribiendo y reflexionando sobre estas actividades, aun antes de poder hacerlo de manera convencional.

## 2. El proceso de adquisición de la lengua escrita y las condiciones didácticas que lo favorecen

El conocimiento del lenguaje escrito es un proceso complejo que requiere tiempo y reflexión. Dependiendo de la experiencia de los niños al participar en una diversidad de actividades donde la lectura y la escritura desempeñan un papel importante, aprenderán más rápido o requerirán más apoyo.

A continuación se describen brevemente los diferentes momentos del proceso de adquisición

de la lengua escrita por los que atraviesa el aprendizaje de todos los niños. El propósito es que los docentes puedan recurrir a este apartado cuando lo requieran, especialmente para interpretar las producciones escritas de sus alumnos y para poner en práctica las sugerencias de evaluación.

### El proceso de alfabetización y la estrategia didáctica

A lo largo de más de treinta años, los trabajos de psicología genética han demostrado que los niños elaboran diferentes conocimientos acerca de la lengua escrita antes de poder leer y escribir convencionalmente. Los niños hacen grandes esfuerzos por leer las escrituras que están a su alrededor: libros, carteles, nombres escritos. Cuando las condiciones favorecen la adquisición del sistema de escritura, se preguntan para qué sirven las letras, qué representan, qué pistas gráficas sirven para saber qué es lo que está escrito, o qué letras son adecuadas para escribir algo. Es decir, tienen una preocupación central por saber qué representa la escritura y cómo lo representa.

Cuando los niños tienen oportunidad de “leer y escribir”, ponen en acción lo que piensan sobre la escritura y, con ello, reelaboran sus pensamientos, logrando concepciones cada vez más cercanas a lo convencional. Su interés por saber cómo funciona

la escritura hace que, poco a poco, amplíen su repertorio gráfico y pasen de emplear pseudo-letras a “escribir” con letras reales; aprendan a escribir su nombre y empleen esta información en sus escrituras; o bien, comiencen a identificar la forma escrita de los nombres de sus compañeros de aula.

Aprender a leer y escribir es un proceso inteligente en el cual los niños gradualmente establecen las características del sistema de escritura. En un primer momento ignoran que hay una relación entre el discurso oral y el texto escrito. Sin embargo, descubren que, para que algo sea legible, se requiere de cuando menos dos o tres grafías (con una sola letra nada puede ser interpretado). Asimismo, se dan cuenta de que debe haber variedad entre las letras con las que se escribe un nombre. Y más aun, se percatan de que una misma cadena escrita no puede ser interpretada de dos maneras diferentes; es decir, a cada cadena escrita le corresponde una interpretación particular. A este primer perio-





Ilustración 1. Escritura tipo pre-silábica de una receta de cocina.

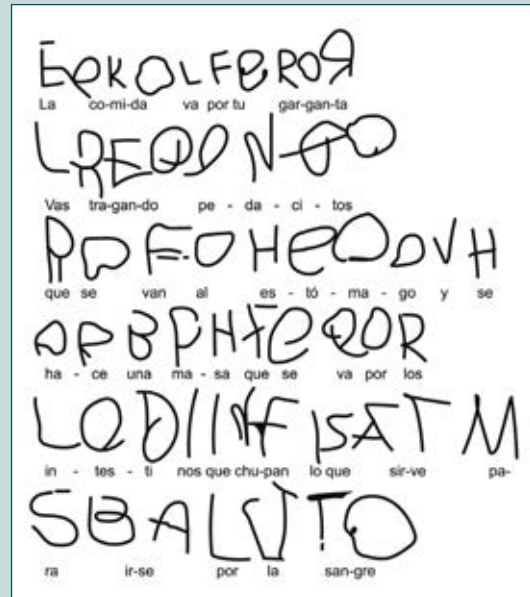


Ilustración 2. Escritura tipo silábica de la descripción del trayecto digestivo.

do se le denomina “presilábico”; la **ilustración 1** presenta una escritura de este tipo.

En un segundo momento, los niños comienzan a pensar que hay correspondencia entre la escritura y la oralidad.

Por las características del español, les resulta natural inferir que las partes de oralidad son sílabas. A este periodo se le conoce como “silábico”, porque los niños le asignan el valor de una sílaba a cada letra. La **ilustración 2** presenta un ejemplo de este tipo de escritura.

Cuando en la escuela se aprovecha el interés infantil por entender lo escrito, los niños comienzan a practicar actividades intelectuales como la comparación, la inferencia y la deducción, para identificar el significado de las letras. Conforme se presentan oportunidades de explorar la lengua escrita, se sensibilizan a los contextos en los que aparece una letra. Por ejemplo, cómo inicia su nombre escrito y el nombre

de sus compañeros. Con esta información se les puede ayudar a establecer el valor sonoro de las letras, aunque mantengan una justificación silábica al escribir o tratar de leer algo. La **ilustración 3** presenta un ejemplo de escritura silábica con incorporación de valores sonoros convencionales.

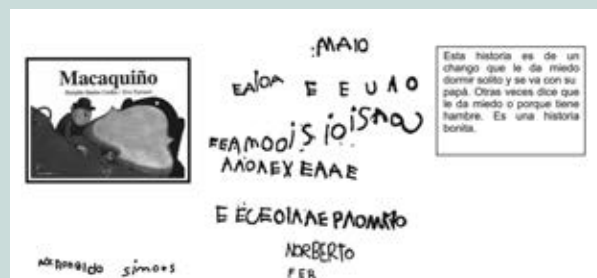


Ilustración 3. Escritura tipo silábica de una reseña en la que los niños escriben una letra por sílaba. En el título se lee: M (ma) A (ca) I (qui) o (ño). La escritura normalizada de este texto es: Macaquiño. Esta historia es de un chango que le da miedo dormir solito y se va con su papá. Otras veces dice que le da miedo o porque tiene hambre. Es una historia bonita.

Tradicionalmente se ha pensado que se puede alfabetizar a los niños si se les propor-



ción información directa sobre las letras o las sílabas de manera aislada: si aprenden “carrillas”, o el nombre de las letras y los fonemas con los que se asocian. Sin embargo, **esto no es suficiente**; es indispensable que los niños entiendan la lógica del sistema e integren la información sobre el valor sonoro de las letras, para poder ponerla en práctica. En la medida que los niños contrasten su escritura, convencional o no, con la de otros, irán identificando unidades cada vez más precisas sobre la composición alfabética de las palabras. En la **ilustración 4** se presenta una escritura “silábica-alfabética”, en la que podemos apreciar una manera más completa de representar un texto.

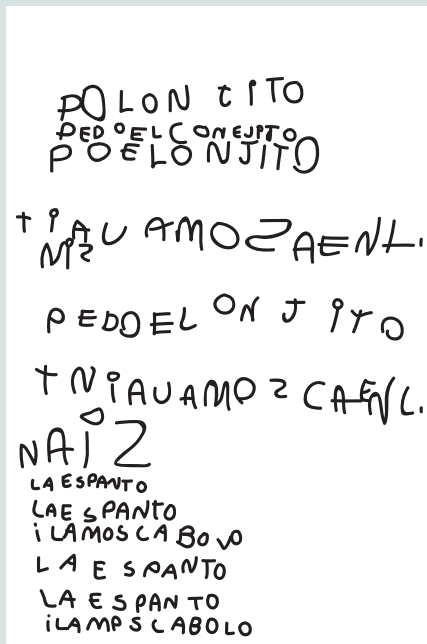


Ilustración 4. Escritura tipo silábica-alfabética de un fragmento de la canción “Pedro el Conejito”: Pedro el conejito tenía una mosca en la nariz, Pedro el conejito tenía una mosca en la nariz...

El proceso de alfabetización continúa hasta que los niños comprenden la lógica alfabética del sistema. Si bien este logro

es muy importante, marca el inicio de nuevas reflexiones respecto a las convenciones de la escritura (la separación entre palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas, la ortografía, etcétera). El texto que se presenta en la **ilustración 5** corresponde a un niño recién alfabetizado que todavía no puede separar palabras ni escribir con una ortografía convencional.

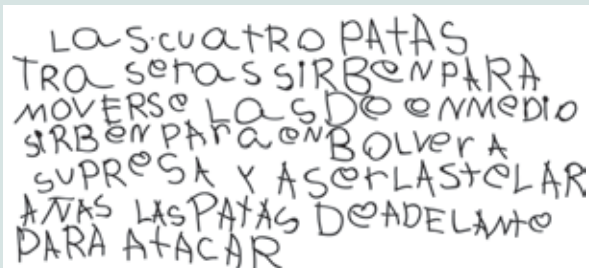


Ilustración 5. Escritura alfabética de la descripción de una araña.

Si los niños provienen de contextos familiares donde se practica la lectura y la escritura, la alfabetización inicial es relativamente sencilla. Sin embargo, muchos de los niños de nuestro país tienen pocas ocasiones de interactuar con la lengua escrita y avanzar en sus conceptualizaciones acerca del sistema que la rige. De aquí la importancia de contar con escuelas que les ofrezcan oportunidades de “leer” y “escribir” antes de hacerlo convencionalmente, y de participar en actividades en las que la lengua escrita tenga una finalidad comunicativa real.

La alfabetización no se refiere únicamente a lo que subyace a nuestro sistema de escritura; implica conocer los propósitos sociales y personales de la escritura, cómo se adapta el lenguaje para ser escrito, y qué recursos gráficos facilitan

la eficiencia comunicativa (la puntuación, las variantes tipográficas, la distribución de la escritura en la página, el empleo de ilustraciones, la ortografía, etc.). Los niños distinguen entre el lenguaje hablado y el escrito, hacen hipótesis sobre el tipo de lenguaje que se ocupa en diferentes portadores textuales (libros, revistas, letreros, etc.), y las comprueban comentando sus lecturas y escritos con otras personas. Por eso una de las funciones de los profesores es propiciar situaciones de lectura y escritura de forma continua a lo largo del ciclo escolar.

Cabe señalar que cuando los niños escriben, incrementan su conocimiento sobre los textos y el lenguaje, y reflexionan sobre el sistema de escritura. Por lo tanto, no hay que esperar a que comprendan el principio alfabético para que comiencen a

componer textos propios. Bajo esta premisa fueron diseñados los Aprendizajes esperados incluidos en el programa de primer y segundo grado.

Para apoyar el desarrollo de los niños hay que propiciar que interactúen en situaciones en las que la lectura y la escritura desempeñen un papel importante, tantas como sea posible. Al igual que en otras áreas, para aprender se requiere de un largo tiempo de reflexión. Durante la adquisición de la lengua escrita, cada nuevo conocimiento se integra en una red muy compleja de relaciones. Por esta razón, hay que hacer muchas actividades y secuencias de actividades que presenten diferentes aspectos sobre el fenómeno de la lengua escrita, para garantizar el aprendizaje. Cada problema, aunque se parezca a otro, representa un reto cognoscitivo distinto para los niños.

Para lograr que los alumnos aprendan a leer y escribir, no es necesario utilizar ningún método adicional. El trabajo sistemático que se realice con el grupo y las diversas actividades que se proponen con la lengua escrita, serán la mejor forma de garantizar el avance de los alumnos.

En seguida se describe en qué sentido los niños de primer grado aprenden sobre el principio alfabético y otras convencionalidades del sistema de escritura, como el uso de mayúsculas y la segmentación entre palabras.



### 3. ¿Qué es fácil y qué es difícil para los niños de primer grado?

En todas las propuestas tradicionales de alfabetización inicial (métodos sintéticos, analíticos y la mezcla de ambos) lo que se considera fácil o difícil para los niños está pensado desde los adultos. Ya sea partiendo de los sonidos de las letras para luego armar sílabas y después palabras, o al revés, de las palabras a las letras. La lógica de los niveles de dificultad no está vinculada a lo que actualmente se sabe acerca del proceso de construcción de conocimiento sobre la lengua escrita en los niños. Como adultos alfabetizados resulta *fácil* pensar en el valor sonoro de las letras. Pero, como se señaló antes, el primer recorte que pueden hacer los niños sobre la oralidad es silábico. Es muy difícil aislar la *p* en *paleta*. Es más sencillo retener la sílaba *pa*. Por eso muchos niños dicen “se escribe con la *pa*”. Pero esto no significa que sea fácil aprender sílabas y juntarlas para formar palabras. Aunque oralmente se pueda retener una sílaba, al escribir la *pa* pueden representarla con una sola grafía (*p*, *a* o cualquier otra letra) porque están descubriendo cómo la escritura representa el lenguaje oral.

Antes de poder establecer este vínculo, los niños se preocupan por distinguir letras de números; en este proceso establecen dos hipótesis fundamentales que no provienen de la información socialmente transmitida: se necesitan más de tres letras para que se pueda leer y deben ser letras diferentes. Esta variedad es tanto interna (dentro de una palabra) como externa (dos secuencias gráficas iguales significan lo mismo, por tanto, para que se pueda leer otra cosa hay que variar las letras o al menos el orden dentro de la secuencia gráfica).

Regresando a lo fácil y lo difícil. Escribir *oso* ha sido considerado fácil en la historia de la es-

colaridad occidental. Pero, ¿fácil para quién? Fácil desde el punto de vista de alguien que ya está alfabetizado. Pero para un niño que está aprendiendo ¡es una palabra muy difícil! Tiene pocas letras y las letras se repiten. Si el niño establece una relación silábica debería poner sólo dos letras (¡y eso no puede leerse!), peor aún (desde el punto de vista de los niños): no está bien que dos letras iguales (dos *o*) vayan juntas.

Lo fácil y lo difícil tiene que estar vinculado con el proceso constructivo por el que los niños aprenden a leer y escribir. Debe pensarse en función de lo que es fácil o difícil desde su lógica, no desde la lógica de los adultos que ya conocen el funcionamiento convencional del sistema.

Entonces, ¿qué es fácil o difícil para un niño en primer grado? No hay una respuesta única. Depende de su nivel de conceptualización.

A continuación, se presenta una serie de criterios que sirven para proponer actividades más fáciles o más difíciles desde el punto de vista infantil.

*Para vincular lo que se oye con lo que se escribe.* Se puede iniciar con juegos orales; luego escribir las propuestas de los niños, una debajo de la otra, para que adviertan las semejanzas gráficas. Seguramente ellos propondrán que lo igual, en el inicio de las palabras, se identifica con la sílaba inicial: *maleta* comienza como *masa*, *mamá*, *manzana*.

Para hacerlo más difícil, es útil introducir un ejemplo que no respeta esa hipótesis: *Melena*, ¿empieza como *maleta*? Al escribir las palabras una debajo de la otra, los niños podrán advertir que tienen algo en común, aunque no todo lo que tienen en común *maleta* y *mamá*.

*Para consolidar y luego desestabilizar la hipótesis silábica.* Lo fácil se relaciona con la lectura y escritura de palabras de más de dos sílabas y que comiencen de forma diferente (*comida y morado*) y en lo posible con sílabas simples (consonante-vocal). Se va haciendo más difícil si las palabras comienzan con la misma letra, por ejemplo, distinguir dónde dice *paleta* y dónde dice *pepino*. Más difícil si la sílaba inicial es igual, por ejemplo, *paleta* y *payaso*. Y más difícil si comienzan y terminan igual, como en el caso de *maleta* y *maceta*.

*Para estabilizar la hipótesis alfabética.* Lo fácil es la escritura y lectura de palabras con una, dos, tres o más sílabas simples. Se hace más difícil si se introducen palabras con sílabas complejas (consonante-vocal-consonante; y consonante-consonante-vocal). Primero en posición inicial y luego en cualquier posición al interior de la palabra.

Lo fácil y lo difícil dependerá de las oportunidades que se ofrezcan a los alumnos para pensar cómo se escribe, con qué letras y con cuántas, pero sobre todo para concluir que se escribe para comunicar algo a alguien.

Y para complicar más las cosas, lo que es fácil en un momento del proceso de aprendizaje puede volverse difícil en otro. Veamos un ejemplo: al inicio del proceso, cuando los niños aún no establecen una relación entre lo que se oye y lo que se escribe, la palabra *mar* puede ser fácil. Es decir, no plantea un problema ya que estarán preocupados por poner varias letras diferentes. Incluso puede suceder que pongan muchas letras, dado que el mar es muy grande. En esta etapa, la escritura se rige por dos hipótesis: se necesita al menos tres letras para que algo pueda leerse; y se necesita una variedad de grafías para diferenciar una palabra de otra. En ambos casos, *mar* es fácil: basta con escribir una cantidad de letras mayor a tres y tener cuidado de que sean diferentes.

Sin embargo, cuando los niños están en la etapa de vinculación entre la oralidad y la escritura, la palabra *mar* se vuelve muy difícil. ¿Por qué? Porque la primera hipótesis de relación entre sonidos y letras es la silábica: a una sílaba de lo oral corresponde una grafía. Esta hipótesis convive con la de cantidad mínima, elaborada en la etapa anterior. Por tanto, para que una palabra pueda leerse debe tener al menos tres letras. Entonces, *mar* es difícil: atendiendo a la cantidad de sílabas debería tener una sola letra. Pero esto ¡es imposible! Una sola letra no puede leerse. No dice nada. Entonces, aparece un conflicto que debe ser resuelto. Seguramente al inicio la solución será *de compromiso*, esto es, algo para salir del paso sin poner en duda la hipótesis silábica. Pero en algún momento, con la intervención docente adecuada, la solución hará que la hipótesis silábica deje de funcionar y los niños acepten que se necesitan más letras para escribir *mar*. En la transición silábico-alfabética la palabra *mar* deja de ser tan difícil, incluso puede llegar a ser fácil ya que las tres letras que la componen pueden diferenciarse con relativa sencillez.

En este sentido, la intervención del docente es fundamental. Teniendo en cuenta lo que puede ser fácil o difícil para los niños, el maestro tendrá que interactuar con ellos para que se cuestionen sus hipótesis, elaboren otras y las pongan a prueba hasta llegar al conocimiento que compartimos los que ya sabemos leer y escribir de manera convencional. Cuando un niño aprende a hablar, nadie espera que sus primeras palabras sean convencionales. Si dice *aba* en lugar de *agua*, todos los adultos a su alrededor lo festejan y se muestran felices porque ya está empezando a hablar. ¿Por qué, entonces, cuando están aprendiendo a escribir, se espera que lo hagan convencionalmente desde el inicio?

## ¿Y por qué no ahorramos tiempo y les explicamos cómo suena cada letra?

En principio, porque los niños no son recipientes vacíos para llenar con información. Piensan sobre la escritura, igual que piensan sobre otros objetos de conocimiento. Generan hipótesis para explicarse cómo funciona la escritura y necesitan po-

apropiarse de él de forma significativa. Los niños necesitan pensar y descubrir, por sí mismos, que nuestro sistema de escritura representa la oralidad y de qué forma la representa. Esto es, que existe una relación entre lo que se escucha y lo que se escribe y que dicha relación es alfabética (a cada sonido del habla corresponde una grafía, aunque hay varias excepciones).



nerlas a prueba para confirmarlas o reformularlas. La tarea docente es acompañar y cuestionar esas hipótesis para que avancen hacia el conocimiento convencional. *Aborrarles* el proceso sólo conduce a inhibir el pensamiento y a que, sobre todo los que llegan con menos herramientas para comprender la lengua escrita, se queden sin posibilidades de elaborar el conocimiento, construirlo y

La construcción conceptual, es decir, la formación de esquemas interpretativos para comprender la realidad, es fundamental para transferir estrategias a nuevas situaciones y aprender cosas nuevas. Esta es la base de lo que se plantea como un cambio de paradigma: *aprender a aprender* en lugar de coleccionar información fragmentada.



## 4. Enfoque: principios generales de enseñanza de la lengua

### ¿Qué intervenciones didácticas son deseables durante el desarrollo de las situaciones de lectura y escritura?

La intervención docente es fundamental para propiciar el aprendizaje de los alumnos. La premisa de este material es acercar la enseñanza al aprendizaje con el propósito de que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados. Esto supone partir de los conocimientos previos de los niños para proponer actividades que les planteen un reto, es decir, un problema que estén en condiciones de comprender y comenzar a resolver, pero que no tengan todo el conocimiento necesario para resolverlo. ¿Cómo es esto posible cuando los niños parten de diferentes conocimientos previos y llegan a primer grado con distintos niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura? Este es el gran desafío. Para enfrentarlo, es fundamental cambiar el enfoque de enseñanza; hay que pensar en actividades en las que todos puedan participar tratando de resolver el problema con diferentes ideas.

Para que este proceso ocurra es fundamental que el docente intervenga *haciendo pensar* a los niños, problematizando sus respuestas y animándolos a encontrar cada vez mejores soluciones. Por ejemplo, cuando el maestro ha leído muchos cuentos clásicos a los niños y han comentado el contenido de las portadas, él puede tomar un par de esos cuentos y preguntar: *¿Cuál es el nombre del autor?* Las anticipaciones de los niños estarán inspiradas en lo que saben que puede estar escrito en un texto de cierto género. Ellos sabrán dónde buscar el nombre porque están familiarizados y sabrán que éste aparece con letras más pequeñas que las del título (estos son sus conocimientos pre-

vios), pero no todos podrán decir cómo se llama el autor. Recuperar el nombre *es un problema* que se resuelve mediante la lectura. Según su estado de conocimiento sobre la escritura, cada niño deberá *poner en juego una estrategia* para resolver ese problema. Habrá quienes puedan leerlo apoyándose de las letras iniciales; otros necesitarán de la intervención del maestro para buscar indicios. De este modo, al resolver el problema irán construyendo conocimientos nuevos y reorganizando los anteriores; descubrirán o afianzarán la búsqueda de indicios significativos, lo que implica que se volverán lectores cada vez más autónomos.

Como se señaló anteriormente, los niños aprenderán a leer y escribir leyendo, escribiendo y reflexionando al hacerlo. Para comprender esta afirmación en profundidad hay que cuestionarse lo que se entiende por *leer* y *escribir*. Leer, en un sentido amplio, consiste en obtener información de un texto, poner en juego estrategias que ayuden a comprenderlo apoyándose en el conocimiento disponible para construir su sentido (lo que se sabe sobre el tema, las características del texto, la información de las letras que conforman textos conocidos, la información de los títulos, etcétera). En este sentido, sólo se puede aprender a leer leyendo una variedad de textos. Pero también hay que reconocer que se aprende a leer y a escribir pensando sobre el contenido y la forma de los textos.

Del mismo modo, escribir significa comunicarse, construir mensajes con sentido por medio de la escritura. Esto incluye, por supuesto, la escritura alfabética, pero también —y esto es lo más importante— la producción de los mensajes ajustándose a los propósitos comunicativos mientras se

resuelven problemas propios de escribir, como decidir qué se dirá; organizar cómo se dirá para que el lector comprenda las ideas; considerar las características discursivas y estructurales de los textos que se producen, controlar las repeticiones, valorar el uso de recursos gráficos complementarios, etcétera. Los niños escriben, en el sentido de ser autores; componen o redactan, cuando le dictan al maestro, y resuelven en conjunto los problemas antes mencionados. Además, utilizan los conocimientos sobre la producción textual que adquieren en este tipo de situaciones, cuando se les permite *escribir* con el propósito de comunicarse con otro.

Cuando se genera un ambiente de trabajo en el cual los alumnos se sienten respetados y autorizados para resolver un problema poniendo en juego sus conocimientos y estrategias, es común encontrarse con respuestas o producciones que se alejan de lo que es común. Los docentes entonces deben preguntarse sobre lo que hay detrás de este tipo de respuestas o aparentes errores, y tratar de interpretar el conocimiento o las hipótesis que los niños han puesto en acción para resolver el problema. Un apoyo para esta tarea está en los apartados precedentes sobre “El proceso de adquisición de la lengua escrita y las condiciones didácticas que lo favorecen” y “¿Qué es fácil y qué es difícil para los niños de primer grado?”, así como las lecturas sugeridas en los recuadros titulados “Para saber más” en la segunda parte de este libro.

Cuando se propone a los niños actividades de búsqueda de información en diversos textos, ellos interpretarán la información aun cuando no sepan leer convencionalmente. Se apoyarán en las imágenes para anticipar el contenido del texto y buscarán pistas o letras conocidas en el título (“Dice *cocodrilo* porque tiene la ‘c’ de *Carlos*”). Cuando se les pide que escriban lo que investigaron lo harán de manera no convencional. Por ejemplo, escribirán *AO* para *gato* o pondrán muchas letras para expresar una palabra. Estas producciones son escrituras, aunque no se ajusten a la idea adulta de escribir.

Además, se debe cambiar la expectativa de que todos los niños realicen la misma actividad al mismo tiempo y con resultados similares. Todos pueden buscar información, pero cada uno lo hará al nivel de sus posibilidades. Todos pueden escribir, pero cada uno pondrá de manifiesto su nivel de conceptualización. La socialización de ideas es fundamental para que unos aprendan de otros.

En suma, participando en prácticas sociales del lenguaje, los niños pondrán en juego sus hipótesis acerca del sistema de escritura y coordinarán información social que proviene del entorno para ir acercándose a la escritura y la lectura convencionales. Pero no se trata de dejar que los niños interactúen solos. Para que el aprendizaje ocurra es necesario intervenir didácticamente.





En el siguiente esquema se exponen diversas situaciones didácticas que orientan esa intervención.

## Situaciones didácticas

### Dictar al maestro

Al dictarle al maestro los niños se pueden concentrar en otros aspectos de la escritura como el estilo de redacción, el contenido del mensaje o las características del tipo de texto.

### Leer por sí mismo

Promover la búsqueda y selección de textos de manera independiente, pero orientada. Así como la búsqueda de pistas que le permitan anticipar dónde dice lo que busca.

### Leer con otros niños

Permite compartir interpretaciones sobre los textos y reflexionar sobre las características del lenguaje escrito.

### Escribir con otros

Al escribir por sí mismos o con pares, el niño tendrá la oportunidad de reflexionar sobre el sistema de escritura. Qué letras, cuántas y en qué orden, y con qué direccionalidad.

### Escribir por sí mismo

Aun cuando los niños no escriban convencionalmente para que enfrenten y poco a poco resuelvan los retos que plantea la escritura.

### Escuchar leer al adulto

Escuchar leer al docente y otros adultos posibilita que los niños conozcan comportamientos de lectores expertos, como ajustar la forma en que se lee dependiendo del contenido.

Las investigaciones didácticas y experiencias escolares documentadas de las últimas décadas han estudiado diversas intervenciones didácticas que resultan productivas para que los alumnos avancen en sus posibilidades de interpretar y producir textos orales y escritos desde edades tempranas. Entre estas intervenciones están:

- *Crear ambientes seguros que incrementen la confianza de los niños para aventurarse a proponer respuestas, aunque no tengan la certeza de que son correctas, y a pensar juntos.* En el libro de texto se reconoce el potencial de los niños para enfrentar situaciones complejas de lectura y escritura, tanto como la relevancia de propiciar un clima que les permita atreverse a abordarlas sin temor a equivocarse. El docente promueve este clima, enseña cómo apoyarse en diferentes elementos escritos (títulos, índices, palabras fijas como el nombre o el alfabeto del salón...) para hacer anticipaciones o correcciones. Esta actitud favorecerá que los alumnos propongan y utilicen mejores estrategias para ser lectores y escritores más eficientes.
- *Modelar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor más experimentado.* Para ello se recomienda que los docentes lean en voz alta y escriban frente a los niños diversos textos. Cuando los niños escuchan leer al docente tienen oportunidades de observar la forma en que un lector experimentado lee de maneras distintas de acuerdo con el contenido del texto, el propósito de la lectura y las personas que lo escuchan leer. Cuando el docente escribe frente a los niños, y comparte con ellos los problemas que se le presentan al construir el texto (ajustar el mensaje al destinatario, jerarquizar las ideas, distribuir el escrito en el espacio disponible, releer para controlar lo que se escribe, etcétera), hace evidentes las opciones y decisiones que un escritor más experimentado pone en juego.
- *Ayudar a escribir a los niños a través del dictado al docente.* Cuando el docente presta la mano para escribir lo que los niños le dictan, favorece que ellos se centren en aspectos de la escritura como observar la correspondencia entre lo que se es-

cucha y se escribe; ampliar el vocabulario; revisar la escritura, o discutir con sus compañeros cómo se escribe algo.

- *Generar momentos para que los niños lean por sí mismos.* La intervención del docente está enfocada a ampliar las posibilidades de los niños para que sean lectores cada vez más autónomos. Para apoyar esa misión, en las etapas iniciales de la alfabetización, el docente les entrega textos que ya les ha leído antes y los anima a ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que lo está (*¿En dónde dirá...?*). A los niños que pueden leer un poco más les pide que digan cuál enunciado de un fragmento del texto, dice tal o cual cosa. Propiciar la autonomía del lector también implica que el docente promueva la búsqueda y selección de textos de manera independiente, pero orientada (*¿Podrías buscar libros que hablen del animal que elegiste para avanzar en nuestro proyecto?*).
- *Solicitar escrituras autónomas.* Esto implica que el docente proponga la producción de textos, aun cuando los niños no escriban de manera convencional, pues sólo escribiendo por sí mismos podrán enfrentar problemas como decidir qué letras sirven “para que diga...” y con ello avanzar en la comprensión del sistema de escritura. El docente interviene aportando información necesaria sin resolver el problema. Por ejemplo: *Dices que necesitas saber cuál es la de cajuela. Mira, aquí voy a escribir caja, ¿qué parte de la palabra caja te sirve para cajuela?* Las intervenciones del docente no se enfocan en dar respuestas, sino en plantear preguntas que le ayuden al niño a llegar a las respuestas que busca. También pueden ser intervenciones que les permitan descubrir estrategias para resolver los problemas, por ejemplo, escribir palabras, una debajo de otra, para encontrar las regularidades en la escritura.
- *Promover el trabajo de reflexión y análisis de los niños.* Es muy importante que el docente plantee preguntas que lleven a los niños a fijarse en un aspecto de la escritura (*¿Qué otra palabra empieza con la letra de tu nombre?*) y que los anime a hablar sobre las decisiones que toman o las pistas que usan para resolver un problema (por ejemplo: *Cuéntame cómo supiste que aquí dice cómo nacen las ballenas*).
- *Generar momentos para que los niños confronten sus interpretaciones o producciones con otros textos.* Situaciones como pedir a los alumnos que comparen su escritura con otros textos para darles la oportunidad de reflexionar sobre su propia producción. Por ejemplo, cuando se les plantea: *En este folleto tú escribiste la palabra gérmenes. Mira, aquí en este libro (o en el texto de tu compañero) también aparece esa palabra. ¿Se parecen las escrituras? ¿Hay algo que modificar?*
- *Habilitar espacios de intercambio entre los niños sobre lo leído,* sobre las pistas o dificultades para leer o escribir un texto específico y para revisar las producciones de modo que logren la mejor versión consensuada a la que puedan llegar.
- *Crear momentos para que los niños asuman diversas posiciones frente a los textos.* Los niños se alfabetizarán mejor y se incorporarán con más facilidad a las prácticas comunicativas socialmente relevantes cuando producen, comentan, leen, revisan o recomiendan textos. El docente favorece estos momentos cuando permite que todos los niños, en diversos momentos, sean autores, revisores, lectores, comentaristas, expositores o actores.

## El trabajo con el lenguaje oral y las condiciones didácticas que lo favorecen

El trabajo con las distintas prácticas sociales del lenguaje que articulan los contenidos de primer

grado, abre oportunidades para que los niños amplíen su experiencia como hablantes y oyentes a medida que resuelven los problemas comunicativos que les plantea cada modalidad de trabajo. Aunque en el libro de texto hay muchas prácticas alrededor del uso del lenguaje oral, a continuación se presentan aquellas que aparecen sistemáticamente a lo largo del ciclo escolar.

- **Negociar.** En todas las modalidades de trabajo están inmersos intercambios orales en los que el lenguaje es usado para negociar ideas hacia la toma de decisiones colectivas: cuando acuerdan un tema, fijan criterios para realizar un trabajo, deciden los títulos de lectura o determinan cómo se distribuyen las tareas en el grupo. Estas negociaciones requieren la escucha, la espera de turno para hablar y la argumentación respetuosa. Sin duda, las experiencias previas de los niños en estas prácticas son muy diversas: es probable que algunos alumnos casi no hayan tenido oportunidad de participar en este tipo de interacciones. Por ello, es fundamental que los docentes aprovechen estos espacios de negociación para que los niños expresen sus ideas y opiniones, y poco a poco las apoyen con información suplementaria (como ejemplificaciones o explicaciones) para hacerlas más comprensibles o convincentes. Otras veces, las negociaciones están relacionadas con algún hecho de la vida cotidiana escolar: conflictos entre los niños por un libro, agresiones verbales, etcétera. La exposición oral se destina a plantear el caso en plenaria y a poner las variables de la situación para construir una solución en conjunto. En estos casos, la discusión sirve para pasar a la acción, para tomar alguna decisión que regule la convivencia.
  - **Narrar.** Muchos proyectos y actividades propuestos en el libro de texto requieren que los niños narren experiencias vividas o algún cuento.
- Aunque muchos niños llegan a la primaria con la posibilidad de narrar acontecimientos o anécdotas, es necesario ayudarlos a que piensen en la importancia que tiene lo que se dice y la manera de conectar los hechos para que los interlocutores puedan seguir la lógica de la historia o anécdota narrada. Las preguntas del maestro y los compañeros son fundamentales para hacer saber a los niños cuándo una narración no es fácilmente comprensible porque se ha trastocado u omitido algún acontecimiento o porque faltan más descripciones sobre los personajes para comprender sus reacciones en la historia. Por otro lado, los niños aprenderán a ser escuchas atentos de las narraciones de sus maestros, quienes se vuelven *narradores modelo* para ellos. Las intervenciones del docente también deben ayudar a los niños a tener en cuenta problemas involucrados al narrar, como mantener el interés de los escuchas, modular la voz para crear suspenso, recurrir a frases que ayuden a comprender la temporalidad en la que suceden los hechos, etcétera. Muchos de estos aspectos no son observables ni abordados fuera de la escuela.
- **Comentar lecturas.** A lo largo del ciclo escolar, los alumnos leerán una variedad de textos. En las sugerencias didácticas se proponen espacios de intercambio entre lectores para que los niños comenten, expliquen, recomienden, opinen o confronten las opiniones e interpretaciones de los textos que han leído. Los docentes favorecen estos intercambios cuando formulan preguntas que ayudan a discutir el sentido que puede atribuirse al texto.
  - **Discutir temas especializados y exponerlos para otros.** Varios proyectos vinculados al ámbito del estudio implican leer textos informativos y discutir sobre ellos. Estas prácticas ayudan a que los niños vayan apropiándose de un léxico especializado. Cuando intercambian información de

los textos, a través de exposiciones, se enfrentan a la necesidad de seleccionarla y organizarla en función del propósito de lo que quieren compartir y de las características de sus destinatarios. Nuevamente, el docente necesita ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de mantenerse en el tema, hablar con claridad, hacer uso de material de apoyo como carteles o notas. Estos son aspectos propios de las exposiciones formales que tal vez los niños no han tenido oportunidad de desarrollar fuera de la escuela.

- **Dar y recibir información.** En el aula se dan muchas oportunidades de intercambiar información. Los docentes plantean preguntas a los niños cotidianamente. Estas son prácticas escolares que pueden aprovecharse para formular cuestionamientos que lleven a los alumnos a dar explicaciones (*¿cómo acomodaron los materiales?, ¿por qué lo hicieron de esa manera?*); ejemplificar y enumerar (*¿qué materiales se necesitan?, ¿qué pasos deben seguirse?*); opinar y argumentar (*¿te pareció interesante?, ¿por qué?*); o bien, a hacer comparaciones (*¿en qué se parecen?, ¿cuál es la diferencia entre...?*); a hacer reformulaciones o correcciones (*¿te imaginabas que la historia terminaría de esa manera?, ¿por qué? Si pudieras cambiar el final, ¿cómo te gustaría que terminara la historia?*). Cuando el docente plantea esta variedad de preguntas, contribuye a que los niños ofrezcan respuestas cada vez más complejas, al tiempo que modela formas en las que ellos mismos pueden apelar al otro en función de la información requerida.
- **Dar voz a la escritura y escribir eventos orales.** Hay actividades que proponen a los niños resolver problemas que plantea transitar de la oralidad a la escritura (como poner por escrito lo que dijo una persona entrevistada o las ideas que registra el maestro durante el dictado), o bien, oralizar ciertos textos

(como explicar una ficha informativa durante una exposición o poner en escena un guion de teatro). Estas actividades permiten que los niños descubran que la escritura no es una transcripción fiel de la oralidad y abren muchas oportunidades para discutir las diferencias entre ambos tipos de comunicación y la función de los recursos propios de cada uno.

Las prácticas que se proponen en estos materiales propician el desarrollo de la comprensión y la expresión oral. No obstante, si se quiere favorecer ese desarrollo es un requisito fundamental crear un ambiente en el que los niños tengan libertad al hablar y puedan actuar como interlocutores activos.

### ¿Cómo trabajar con grupos heterogéneos, donde los conocimientos previos de los niños son muy diversos?

La diversidad es una realidad. En cualquier grupo de niños habrá algunos que sepan más que otros, habrá niños con mayores habilidades para ciertas tareas y otros con capacidades diversas para resolver retos. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, puede considerarse como una ventaja que permite el intercambio de ideas, la colaboración y la construcción de conocimientos.

Todas las actividades pueden ser realizadas por todos los niños. Cada uno participará desde sus posibilidades. Esto, que puede parecer difícil, se convierte en un modo de trabajo productivo siempre que el docente propicie la comunicación de ideas, el intercambio y la puesta a prueba de hipótesis para ratificar o reformular una estrategia. Esto significa que el papel del docente no debe centrarse en solicitar la respuesta correcta y validarla, sino en propiciar que los niños piensen sobre la escritura y resuelvan retos mediante las intervenciones señaladas en el apartado anterior.

Los niños pueden aprender de sus pares, en ocasiones mucho más que de los adultos. En el caso de las situaciones de escritura por sí mismos o con otros, en las actividades de la sección “Aprendamos a leer y escribir” es importante considerar los niveles de conceptualización sobre la escritura para organizar parejas o equipos que tengan oportunidad de pensar sobre cuántas letras y cuáles se necesitan para escribir. En estas situaciones, si un niño ya lee o escribe convencionalmente, resolverá la actividad sin permitir que el compañero que apenas está preguntándose qué tipo de relación hay entre lo que se oye y lo que se escribe pueda opinar o proponer algo. El resultado más probable es que el que sabe menos decida dejar que el otro resuelva y así perderá la posibilidad de avanzar en su aprendizaje. En la “Parte II. Sugerencias didácticas específicas”, se presentan orientaciones puntuales al respecto.

### **Modalidades para la organización del trabajo didáctico en el aula**

La propuesta metodológica para la enseñanza está fundamentada en los dos aspectos centrales de la lengua escrita: en primer lugar, su carácter social e histórico, por lo que se aborda desde las prácticas sociales o pautas que regulan los intercambios que realizamos a través de la lectura y la escritura en un momento histórico determinado. En segundo lugar, la naturaleza de la escritura como sistema de representación del lenguaje oral, que debe ser reconstruido y comprendido por cada niño en un proceso interno de elaboración y puesta a prueba de hipótesis hasta llegar al conocimiento convencional. En este sentido, la enseñanza se apoya en actividades e intervenciones didácticas que ayudan a los niños a avanzar en el proceso de adquisición del sistema de escritura a partir de la reflexión y desestabilización de sus hipótesis, al tiempo que abordan la producción de

textos en situaciones comunicativas similares a las que se desarrollan socialmente.

Estos dos aspectos se abordan de manera simultánea en todas las modalidades de organización del trabajo en el aula que presentamos más adelante. Sin embargo, algunas modalidades ponen el énfasis en las prácticas sociales, como los proyectos y actividades puntuales o las actividades de la sección “Tiempo de leer”. Otras ponen el énfasis en la reflexión sobre el sistema de escritura, como las actividades de la sección “Aprendamos a leer y escribir” y todas las actividades que se realizan para organizar el trabajo diario, en las cuales la escritura juega un papel importante (agenda del día, trabajo con los nombres propios para saber quién vino y quién no, localización del mes en el calendario, etcétera). Es fundamental abrir un espacio específico para pensar junto con los niños en las reglas de funcionamiento del sistema de escritura. Es decir, ayudarlos a descubrir que la escritura representa el lenguaje oral, no lo codifica, y por tanto tiene reglas propias. Por esta razón hay actividades que se centran en la reflexión sobre el sistema de escritura por medio de juegos o de alguna otra actividad, que no necesariamente están vinculadas con los temas de proyectos o actividades puntuales a las que acompañan.

### **Proyectos**

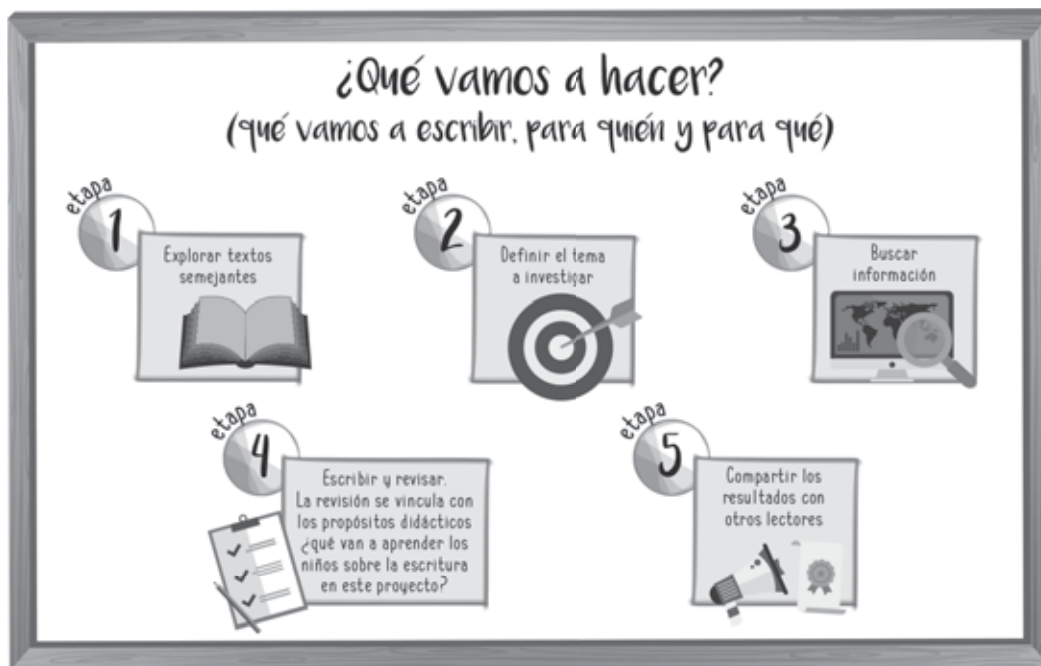
Esta modalidad resulta idónea para trabajar a partir de prácticas sociales del lenguaje, ya que contribuye a preservar el sentido social de la lectura y la escritura. Los proyectos son secuencias de actividades organizadas con determinados propósitos comunicativos que orientan el trabajo a elaborar y difundir un producto real que tendrá un destinatario, también real. En este sentido, resulta importante tener diferentes recursos para presentar y difundir los productos elaborados a lo largo de los proyectos



para que cumplan con su propósito comunicativo. Los proyectos que se incluyen en el libro de primer grado corresponden a los tres ámbitos que marca el programa; por ejemplo, “Carteles para una exposición” se enmarca en el ámbito de Estudio; “Recomendamos un cuento” en el de Literatura; y “Noticias de mi comunidad” en Participación social.

Durante el desarrollo de los proyectos, es importante no perder de vista que el foco de la re-

flexión y de la construcción de aprendizajes esté en el lenguaje: cómo investigar; cómo seleccionar información de diferentes textos; elementos gráficos de los textos que ayudan a localizar información y a comprender el texto; cómo escribir un cartel, cuáles son sus características, etcétera. Para primer grado se tiene contemplado trabajar con seis proyectos; puede ver su distribución a lo largo del grado en el “Anexo 1. Dosificación anual”, página 165.



Etapas de un proyecto.

El tiempo que se destina a un proyecto no puede establecerse de manera rígida porque dependerá de las características de cada grupo, de cada contexto, e incluso de la profundidad con la que decida realizarse. Se requiere flexibilidad en el uso del tiempo porque el énfasis del trabajo está en los procesos de aprendizaje que se detonan durante su desarrollo.

En el libro de texto, los proyectos se organizan en etapas en las que se desarrollan los siguientes procesos: exploración y recuperación de conoci-

mientos sobre la práctica social que se está trabajando; exploración de textos semejantes; definición del proyecto (tema, tipo textual, a quién se comunicará lo investigado); búsqueda de información; elaboración del producto, y socialización de lo producido con sus compañeros o con la comunidad escolar.

Los proyectos, además de articular propósitos didácticos y comunicativos, favorecen el trabajo colaborativo y el intercambio entre iguales puesto que requieren, para su desarrollo, distribuir ciertas responsabilidades entre los miembros del grupo.

## Actividades puntuales

Las actividades puntuales de primer grado están asociadas a los ámbitos de Literatura y Participación social. En las dos primeras actividades puntuales, cuya duración sugerida es una semana para cada una, se presentan propuestas para conocer a los compañeros, maestro, espacios escolares y establecer rutinas diarias. Otro tipo de trabajo que se realiza en esta modalidad es elaborar un reglamento, escribir calaveritas literarias, escenificar obras de teatro y reflexionar sobre la diversidad lingüística.

En el libro de texto, las actividades puntuales se diseñaron para desarrollarse en una o dos semanas; a diferencia de los proyectos, esta modalidad no se organiza en etapas, las actividades son consecutivas y se articulan entre sí.

## Actividades recurrentes

Se realizan, como su nombre lo indica, de manera reiterada con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el ciclo escolar. Son

actividades que contribuyen a instalar el ambiente alfabetizador que se requiere para que los niños se apropien del sistema de escritura y tengan oportunidades cotidianas para leer y escribir, y así avanzar en la construcción de su conocimiento sobre el sistema de escritura y sobre la lengua escrita. En primer grado se proponen dos tipos de actividades recurrentes que se presentan en dos secciones del libro de texto: “Aprendamos a leer y escribir” (actividades propuestas específicamente para pensar sobre el sistema de escritura) y “Tiempo de leer” (orientado, fundamentalmente, al trabajo con la literatura).

## Aprendamos a leer y escribir

Las actividades propuestas en esta sección tienen como propósito ayudar a los niños a avanzar en su conceptualización sobre el sistema de escritura. También dan información al maestro sobre lo que piensan sus alumnos y cómo van avanzando en su conocimiento a lo largo del ciclo escolar.



# ¿Birote, pan blanco o bolillo?

**1** Es lo mismo, pero se llama diferente

Con ayuda del maestro, lean los textos publicados en un periódico de Puebla y en uno de Coahuila.

• Subrayen en cada uno los distintos modos de llamar al ave y al objeto biomotriz.

**Gaujolote roba huevos para ser papá**  
26 de abril de 2010. Puebla, Puebla, por Beto-Casimiro

Tiene cuatro patitas, cuatro ojos en redondeles y el mismo tamaño corporal que una hembra; pero fíjate su un gaujolote macho de repente un día de abril.

¡Qué que si se levanta de una gaujolote o "gaujo" como coloquialmente se llama a esta ave doméstica, este gaujolote o "gaujo" está echado desde hace aproximadamente un mes en

su vida empalmando las haldas que levanta de los volos de arena blanca y algunas patitas, y comenzar todo desde el 10 patitas.

**2** ¿Cómo se llama en tu comunidad?



**3** ¿Cómo se dice en...?

	quesadilla	empanada	
	linche	torito	
	chichero	güisame	

**4** Maneras de expresarse



**5** Yo lo diría así



Ejemplo de la organización y desarrollo de una actividad puntual.



Aunque en este espacio se presentan actividades que no siempre tienen relación evidente con los proyectos ni con las actividades puntuales que se estén desarrollando, es necesario que los alumnos, en determinados momentos, centren su atención en aspectos específicos del sistema de escritura para que puedan sistematizar su conocimiento.

Por supuesto que durante el desarrollo de los proyectos y las actividades puntuales también se abordan estos aspectos de la escritura, pero será durante el desarrollo de las actividades de esta sección cuando los alumnos tendrán mayor oportunidad de focalizar su atención en aspectos formales de la escritura.

Se parte de actividades que ayudan a los niños a vincular lo que se oye con lo que se escribe: juegos orales y escritos para que puedan encontrar regularidades en lo que se escribe que también pueden observarse en lo que se escucha. En una primera etapa es normal que la identificación sea silábica, es decir, si pedimos palabras que empiecen como *pelota*, tenderán a decir palabras como *perro*, *pepino*, *pescado*, etcétera. Esto ocurre porque es más fácil identificar el inicio de la palabra como *pe* que como *p*.

Una vez establecida una relación entre lo que se oye y lo que se escribe, las actividades se orientan a determinar de qué tipo de relación se trata. La primera hipótesis que se formulan los niños es que existe una relación silábica: a cada sílaba de la oralidad corresponde una grafía en la escritura. Entonces, las actividades deberán ayudar a consolidar esa hipótesis y luego a desestabilizarla. Consolidarla para que se acerque lo más posible a una relación donde la grafía que utilizan para representar la sílaba sea una grafía convencional (*a* o *m* para *ma* cuando intentan escribir *mariposa*). Desestabilizarla, para que se acerquen a la relación alfabética que men-

cionamos al inicio de este apartado. ¿Cómo? Buscando situaciones en las cuales la escritura silábica entre en conflicto con la necesidad de comunicar. Por ejemplo, si para escribir *gato* un niño escribe *ao*, le pedimos que escriba *pato*. Si se tiene suerte escribirá *ao* nuevamente y allí surgirá un problema desde la lógica propia del niño: dos secuencias gráficas iguales NO pueden tener significados diferentes. Algo hay que hacer. La solución necesariamente lo llevará a poner *más letras*. Claro, esto no sucede con una sola actividad; se necesitan muchas situaciones de reflexión para que ocurra la construcción de un nuevo conocimiento.

Finalmente, cuando ya han comprendido que nuestro sistema de escritura es alfabético, pueden abordarse otros problemas, como la segmentación entre palabras, las variaciones tipográficas que se utilizan para representar la misma letra, la puntuación y la reflexión ortográfica (las mayúsculas y minúsculas, las variaciones entre *c*, *s*, *z* o *g*, *j*, etcétera). Muchos de estos temas se tratarán en segundo grado y a lo largo de toda la primaria.

### Tiempo de leer

Esta sección tiene como propósito ofrecer a los alumnos diversas oportunidades para formarse como lectores. En “Tiempo de leer” van a planear, leer y reflexionar sobre la lectura para formar a los niños como lectores críticos con gustos literarios propios. En este espacio podrán leer por ellos mismos y con otros niños pero, sobre todo, escucharán leer al adulto. El objetivo central en este grado es que los alumnos:

- Conozcan una variedad de textos que cumplen funciones específicas. Por ejemplo, distintos géneros literarios, como coplas, canciones y poemas, adivinanzas, cuentos, fábulas, leyendas y libretos de teatro.



- Realicen lecturas con diferentes modalidades en función de distintas situaciones comunicativas: en silencio, en voz alta, de manera individual o colectiva; lean el texto completo o sólo una parte poniendo atención en alguna característica; interrumpan la lectura para retomarla en otro momento, etcétera.
- Lean con propósitos variados: disfruten de la sonoridad del lenguaje y de otros recursos literarios; compartan una historia, se familiaricen con las estructuras narrativas, analicen características de los personajes, reconozcan referencias a una historia o personaje dentro de otros textos.
- Participen activamente en la interpretación de los conflictos, las tensiones y los desenlaces de los textos literarios y reconozcan que para ser lectores es necesario reaccionar ante los sentimientos e ideas que transmite el texto.
- Reconozcan que hay textos en los que el lenguaje se usa con una intención creativa y lúdica; entiendan que esta forma de usar el lenguaje ayuda también a entender diversas formas de comprender y expresar el mundo.

Es recomendable que el docente revise previamente los textos que leerá con sus alumnos. En algunos momentos se solicita que el maestro lea en voz alta y en otros, serán los estudiantes quienes lean. Cuando el docente sea el responsa-

ble de la lectura se recomienda que ensaye previamente. Esto le permitirá elegir, entre varias entonaciones posibles, la que considere más adecuada de acuerdo con el contenido y la forma de cada texto.

Cuando sea un alumno el encargado de la lectura, también es necesario preparar la actividad con él: el docente puede ayudarlo a leer el texto varias veces, para que pueda hacerlo con mayor fluidez, y encontrar la entonación adecuada; así se logrará que poco a poco adquieran seguridad como lectores autónomos.

Después de cada lectura se propone abrir un espacio de reflexión sobre lo leído que ayude a los niños a pensar sobre el lenguaje literario y sus características. Más allá de “me gustó o no me gustó” es importante trabajar con los niños las formas en que se expresan los acontecimientos, cómo se caracterizan los personajes o cómo se plantean los conflictos en cada obra. Además de que aprendan a identificar en qué radica lo que les gusta o disgusta de un texto, qué los emociona, cómo hace el autor para provocar esas emociones y a través de qué recursos del lenguaje. De este modo, el adulto intérprete los ayudará a introducirse en el mundo de la lectura como un modelo de lector que no sólo lee, sino que reflexiona sobre lo leído.

En el espacio de intercambio sobre el texto se requiere transformar la participación del docente. Las interrogaciones que se buscan en este proceso devuelven el problema al niño, indagan lo que los niños sintieron con la lectura del libro, hacen inferencias sobre por qué pasó lo que pasó, por qué se llama así el texto y reflexionan sobre el contenido y la forma; en resumen, se trabaja en la construcción de un pensamiento más abstracto y crítico. En “Tiempo de leer” encontrarán narraciones de diversos subgéneros; además de poemas, canciones y adivinanzas.

## Secuencias didácticas específicas

Esta modalidad se concibe como un conjunto de actividades organizadas alrededor de una necesidad de profundización o sistematización relacionada con aspectos del lenguaje, detectada por el docente en su grupo.

Por ejemplo, como parte del trabajo de interpretación de textos, puede identificarse que es necesario revisar la función de algunos elementos paratextuales (como títulos y subtítulos) cuyo uso puede contribuir a que los niños tengan más herramientas para interpretar un texto o para buscar información durante sus trabajos de investigación; o durante el proceso de producción de textos se puede tomar un tiempo para realizar actividades que ayuden a profundizar en la reflexión sobre la planeación de los textos: identificar que aquello que se quiere decir puede organizarse en un tipo de discurso específico dependiendo de la situación, el propósito y el destinatario. Para ello, el maestro necesita hacer un alto en el desarrollo del proyecto o la actividad puntual que se está trabajando y dedicar un tiempo a la secuencia didáctica específica, de modo que los niños puedan enfocarse en esos aspectos.

En el “Anexo 2. Secuencias didácticas específicas”, páginas 167-172, se presentan dos modelos “Producción de un texto con apoyo del docente” y “La puntuación expresiva: signos de interrogación y de exclamación”; estas propuestas se pueden utilizar en diferentes momentos del ciclo escolar en los que se propone la producción de un texto. El docente también puede diseñar otras secuencias relacionadas con distintos aspectos del lenguaje de acuerdo con las necesidades de su grupo; por ejemplo, se puede trabajar sobre la segmentación de palabras, los procesos de planeación, o la búsqueda de información en fuentes escritas.

Antes de cerrar este apartado es importante destacar que los aprendizajes esperados no se logran con un proyecto o una actividad; su conso-

lidación es el resultado de un proceso que se da a través de aproximaciones sucesivas, mediadas por la necesidad de resolver problemas implícitos en la producción e interpretación de diversos textos, trabajo que requiere de un largo proceso de reflexión.

## Actividades alternativas

Durante mucho tiempo, las escuelas han realizado diversas actividades que permiten articular diferentes campos del saber, a la vez que propician el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral y escrita.

Atendiendo el principio actual de flexibilidad curricular del programa de estudio, el docente puede elegir y organizar las actividades como mejor considere para contribuir al logro de los aprendizajes esperados, siempre y cuando la selección esté orientada a promover el descubrimiento y la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como generar procesos metacognitivos (SEP, 2017, p. 122).

Asimismo, en los primeros grados de educación primaria los niños requieren experiencias variadas que favorezcan su desarrollo intelectual, físico y social. Pensando en ello, se presentan las siguientes actividades.

Se sugiere que al principio del ciclo escolar el docente planee en qué momento iniciará estas actividades, cómo organizarlas, darles seguimiento y el tipo de evaluación pueden realizar.

## Diario del grupo

La escritura de un diario del grupo se basa en el interés de los niños en comunicar su día a día en su escuela. En él pueden anotar los eventos que les acontecen y consideran importantes para sí mismos, así como anécdotas de lo que pasa fuera de la escuela o sus puntos de vista sobre alguna experiencia que hayan tenido.

Para trabajar el diario del grupo sólo se necesita un cuaderno, el cual se rotará a un alumno distinto cada día. La asignación puede hacerse por orden alfabético y por iniciativa de los alumnos.

En los niños en proceso de alfabetización, se debe permitir que escriban como puedan o que dicten al docente lo que desean registrar en el diario. Este escrito puede acompañarse de dibujos o recortes.

Cada día, se debe disponer de un tiempo para que el alumno que hizo el registro del día anterior lo muestre y lea a sus compañeros. Gradualmente, se puede incorporar la revisión del texto para fortalecer la identificación de la correspondencia sonoro-gráfica, atender la intención comunicativa y comenzar a introducir la reflexión ortográfica.

El diario se considera un medio valioso para observar el progreso de los niños en su escritura, así como un retrato de la historia del grupo, lo cual facilita trabajar nociones de temporalidad y secuencialidad.

También es un recurso de cohesión del grupo y favorece la creación de un sentimiento de pertenencia, propicio para promover un ambiente favorable de aprendizaje.

### Correspondencia escolar

Esta actividad consiste en establecer intercambio epistolar entre dos niños de un mismo grupo; de grupos distintos en la misma escuela, o con niños que pertenecen a otra escuela de la comunidad o a localidades distintas.

La correspondencia puede establecerse una vez por semana durante algunos meses y posteriormente hacerse más esporádica. También puede llevarse a cabo a lo largo del ciclo escolar, cuidando que en ese lapso ningún niño se quede sin recibir su carta.

Cuando el intercambio se hace con otro grupo de niños, es esencial que los maestros a cargo se pongan de acuerdo con anticipación para planear la

estrategia a seguir y comprometerse a dar un espacio para la actividad el tiempo que ambos decidan. Por el nivel en que se encuentran los niños es igualmente importante apoyarlos en la escritura de las cartas y dar seguimiento a los temas tratados en ellas.

Algunos propósitos de la correspondencia escolar son desarrollar en los niños el interés por escribir en una práctica real y socialmente relevante. Se busca además generar espacios de reflexión sobre el sistema de escritura y las reglas de su funcionamiento. También brinda la posibilidad de adquirir mayor habilidad y soltura al escribir.

Emocionalmente permite que los alumnos expresen sus ideas y sentimientos y den cuenta de aspectos de su vida cotidiana, de su cultura y de su entorno social y geográfico. Lo anterior promueve en los niños la sensación de ser valorados y escuchados por el otro.

### Club de conversación

Es un espacio para que los alumnos conversen sobre distintos tópicos y experiencias diversas. El tema puede surgir de las pláticas de los alumnos o del docente. Para ello se pueden emplear recursos varios, como videos, noticias, cuentos, anuncios publicitarios, películas, etcétera, que estimulen el interés de los niños y generen diversos puntos de vista, con el fin de que se sostenga la conversación.

Esta actividad puede realizarse semanalmente y cuando el docente o el grupo lo considere necesario.

El Club de conversación puede llevarse a cabo en equipos o con el grupo entero. Su implementación sólo requiere un espacio cómodo para los alumnos, que permita la escucha y el diálogo frente a frente.

Para niños de primer grado se recomienda que estos intercambios al principio sean breves, de cinco a 10 minutos, y luego por un tiempo mayor sin exceder más de media hora. Aunque la conversación es informal, el formato puede ser estructu-

rado —si se brinda un tiempo fijo para que cada niño tome la palabra y comente su experiencia o punto de vista sobre un tema determinado— o semiestructurado, en el cual los alumnos expresan voluntariamente sus ideas.

Este club favorece el desarrollo de la expresión oral y fluidez verbal, también fortalece los lazos entre los integrantes del grupo. Además, promueve el desarrollo de la empatía y la sociabilidad, ya que los niños aprenden a participar de manera ordenada, a regular sus emociones, a esperar su turno para hablar y, por ende, a escuchar y respetar al otro. Asimismo, propicia la construcción de opiniones propias sobre distintos temas y que fundamentalmente su punto de vista.

El papel del docente en el club será también escuchar lo que los alumnos deseen decir, sin juzgar o imponer su propio punto de vista. Cuando la conversación sea grupal, el maestro puede moderar las intervenciones y promover el diálogo.

### El periódico

La lectura del periódico ayuda a los niños a conocer su entorno y tener un referente del uso y función de este portador textual.

Se puede asignar un espacio semanal para la lectura del periódico. El docente puede llevarlo o solicitar que, por turnos, lo lleve algún alumno. Esta actividad permite trabajar con los niños de formas diversas: en parejas, equipo o con todo el grupo. De igual manera, permite ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En los primeros grados, los niños pueden explorar e identificar las secciones del periódico y, a través de la lectura de encabezados, la interpretación de imágenes (si las contiene) y su relación con el pie de foto, pueden reflexionar sobre la correspondencia sonoro-gráfica y avanzar en el conocimiento del sistema de escritura. Además ofrece diversas oportunidades de aprendizaje y desarrollo

de habilidades de comprensión y expresión escrita, al leer, analizar y escribir textos periodísticos, y de expresión oral, al comentar sus ideas y opiniones en relación con los sucesos que presentan.

En estos grados también es posible hacer el seguimiento de noticias que sean del interés de los niños y promover la expresión de sus puntos de vista sobre los hechos.

Además, pueden realizar la escritura de noticias, a partir de identificar sucesos o situaciones que tengan relevancia para ellos o reconstruir el contenido de una noticia leída previamente. En este caso, los alumnos arman el periódico con algunas hojas sueltas, deciden las secciones, ponen un título al periódico y arman páginas con distintos tipos de texto: noticias, anuncios, textos libres, imágenes, etcétera.



### Buzón de sugerencias

Permite que los niños expresen sus ideas y opiniones sobre el funcionamiento del aula y la escuela, así como sobre la interacción con sus compañeros y personal del centro escolar.

Para implementar el buzón necesita una caja con un orificio en la cual los niños depositen notas con sus sugerencias. En estos primeros grados, ellos pueden emplear cualquier tipo de representación gráfica para expresar su idea. Gradualmente expresarán con claridad sus mensajes conforme avancen sus conocimientos de escritura.



Los alumnos pueden o no anotar su nombre en las sugerencias y cada semana pueden leerlas para acordar formas de resolverlas entre todos o canalizarlas a las autoridades de la escuela, en caso de que se refieran a asuntos que trasciendan lo que acontece en el aula.

### Tertulia literaria

Una vez al mes o bimestralmente, se puede organizar una visita de los padres de familia al salón para que sus hijos lean los textos revisados en clase. Para ello, se invitará a los alumnos a seleccionar su lectura preferida para presentarla en la tertulia. No se espera que todos hagan una lectura convencional, sino que experimenten la práctica social de compartir textos y disfrutar de la lectura.

Se sugiere explicar a los familiares de los niños el propósito de la tertulia y reconozca a los niños por el esfuerzo alcanzado. Otra opción es que los padres o abuelos elijan un texto del libro de lecturas, de la biblioteca o de libros traídos de casa para leer a la comunidad. Se puede armar un cuaderno donde los asistentes dejen sus impresiones sobre los textos leídos y sobre la experiencia misma.

### El Fichero de palabras y expresiones

Se trata de una pequeña caja en la que los alumnos incorporarán, a lo largo del ciclo escolar, tarjetas con las nuevas palabras y expresiones que aprendan. Podrán ilustrar sus tarjetas para complementar la información escrita que incluyan.

Esta herramienta favorece la reflexión sobre el sistema de escritura, incluida la ortografía y les plantea el reto de elaborar tarjetas con definiciones claras; al mismo tiempo, permite que los alumnos utilicen su conocimiento del orden alfabético como una herramienta organizadora; fortalece el trabajo autónomo y la posibilidad de hacer tareas en casa que sirvan para la reflexión colectiva en la escuela.

Como se puede apreciar, estas maneras diversas de organizar y abordar el lenguaje en el aula, además de ser congruentes con la concepción amplia de alfabetización, permiten articular las prácticas de lectura, escritura y oralidad con la reflexión sobre el sistema de escritura. También posibilitan la diversidad de agrupamiento de los niños (parejas, equipos, triadas) para que pongan en juego sus conceptualizaciones sobre la escritura.



### Vinculación con otras asignaturas

La escritura es uno de los medios privilegiados para comunicar el conocimiento. Comprender lo que se lee es importante para aprender cualquier disciplina. Cuando no se logra, hay un gran obstáculo, ya sea para resolver un problema de matemáticas, aprender sobre el cuidado del medio ambiente o sobre los procesos históricos que nos sirven para comprender el presente.

En este sentido, la enseñanza de la lengua escrita se vincula con todas las asignaturas. Por esta razón, los proyectos y actividades puntuales que se proponen para primer grado se vinculan con temas de Conocimiento del Medio. Ahora bien, aunque están vinculados, el énfasis en Español es aprender sobre la escritura y la lectura, mientras que el énfasis en Conocimiento del Medio estará en aprender los contenidos de aquella asignatura, a los que se accede a través de la lectura y la escri-

tura. La vinculación con Matemáticas se propone a través de actividades como la interpretación de tablas de doble entrada (en el horario y calendario), donde se utilizan letras y números.

## Otros recursos didácticos

Con anterioridad se definió el objeto de estudio de esta asignatura como las prácticas sociales del lenguaje, es decir, las situaciones en las que socialmente nos comunicamos a través de la lengua escrita y la lengua oral con pautas o normas socialmente acordadas. En este sentido, para aprender a leer y escribir es necesario participar en situaciones semejantes a las prácticas sociales donde la escritura cobra sentido.

El libro de texto es un recurso que debe articularse con el uso intensivo de la mayor cantidad y variedad de textos posible y con la mayor cantidad y variedad de situaciones para pensar sobre la escritura a partir de problemas reales.

Por ejemplo: la búsqueda de información para saber más sobre un tema debe realizarse recurriendo a diversos textos informativos para aprender a buscar información, seleccionarla y evaluar su pertinencia. Esto es, plantearse una pregunta y buscar respuestas en varios textos para poder comprender un tema, comparar diversas informaciones y construir una respuesta propia a la pregunta planteada. Esto puede verse en el primer proyecto del libro de texto, “Carteles para una exposición”, a través del cual el docente podrá promover estos aprendizajes en sus alumnos yendo a la biblioteca o buscando información en internet sobre el animal que eligieron para investigar. En el libro de texto del alumno se presenta un modelo a seguir a partir de un animal sobre el que se investiga en varios textos. Pero este modelo sólo producirá aprendizaje si después los niños realizan la investigación sobre un animal de su interés.

Cada práctica social se relaciona con diferentes formas de buscar información y con diversos tipos de textos a través de los cuales nos comunicamos.

## Actividades con el libro *Lengua Materna. Español. Lecturas*

El libro de lecturas forma parte de los materiales gratuitos que elabora la Secretaría de Educación Pública. Cuenta con textos atractivos y enriquecedores seleccionados cuidadosamente y que, además, mantienen una cierta relación con los aprendizajes esperados de las asignaturas, entre ellos: cuentos, poemas, relatos, palíndromos, coplas populares, canciones y adivinanzas, escritos por autores de diferentes épocas y latitudes. Con este libro, maestros, niños y familias tendrán la oportunidad de acercarse, o descubrir, a escritores como Esopo, José Juan Tablada, Federico García Lorca, Julio Cortázar, Octavio Paz, Juana de Ibarbourou, Rosario Castellanos, Francisco Gabilondo Soler, entre otros.

Cada niño tendrá su propio libro y podrá integrar una colección de éstos en el transcurso de la primaria. Esto permite tener una mayor cantidad de textos en el aula, porque se puede trabajar con libros de otros grados pues la calidad literaria de los textos permite su lectura y relectura a través del tiempo, encontrando cada vez un aspecto o un matiz diferente en su interpretación.

El libro de lecturas es un recurso que tiene un alcance más allá del aula y de la mirada de los niños pues es susceptible de ser compartido con las familias, por lo que puede aprovecharse para desarrollar en los niños quehaceres lectores que se ponen en juego socialmente al vincularse con otros a partir de los textos, por ejemplo, al conversar sobre lo que leen, exponer puntos de vista, hablar de las situaciones, temas o personajes que aparecen en los textos con las familias y otros miembros de la comunidad.





## La biblioteca escolar

Como proyecto educativo, la biblioteca escolar cuenta con una colección de recursos (libros y otros materiales de lectura en diversos soportes) que, al estar ubicados en el espacio de la escuela, deben ser utilizados por la comunidad educativa; en ese sentido, la biblioteca escolar es una propuesta de formación dentro de la escuela (con una organización definida, reglas de operación, planes de trabajo y responsables propios).

Dentro de las funciones principales de la biblioteca escolar en los distintos niveles de la educación básica, se encuentran las siguientes:

- Ser un espacio permanente de construcción y negociación de ideas, en el que participen docentes, alumnos y familias.
- Facilitar la consulta de información documental de procedencia local, nacional e internacional, para que alumnos y profesores desarrollen tareas de enseñanza y aprendizaje.
- Fungir como un ente dinamizador de los distintos usos y formas del lenguaje, en los que estén presentes los distintos acervos culturales de la comunidad.
- Ser un centro de recursos para el aprendizaje compartido por toda la comunidad escolar mediante la puesta en circulación de recursos tangibles (libros y otros materiales) e intangibles (saberes no documentados).
- Ser un espacio de encuentro de la comunidad escolar, donde podrán satisfacerse necesidades

de expresión, documentación y recreación a través de la palabra, tanto oral como escrita, y de otros medios de expresión.

- Ser un espacio de encuentro entre la escuela y la comunidad para el intercambio cultural, para reconocer la cultura propia y realizar encuentros con otras culturas.

En ese sentido, la biblioteca escolar es una herramienta fundamental para la formación de los niños como usuarios de la cultura escrita. A lo largo del libro de texto, se presentan frecuentemente llamados a la biblioteca con distintos propósitos: buscar información para sus investigaciones; consultar y conocer otros textos literarios (de diversos géneros, temáticas, autores); realizar actividades de lectura en voz alta; pedir libros en préstamo para llevarlos a casa, etcétera.

El maestro tiene la responsabilidad de asegurar la continuidad de las visitas a la biblioteca, el uso de los libros, así como asegurar que haya situaciones de aprendizaje, interesantes y desafiantes para los niños, enmarcadas en la diversidad de prácticas sociales. Ambos aspectos, la diversidad y la continuidad, fortalecerán la formación de sus alumnos como lectores.



## Consulta en internet con fines educativos

Cuando se cuenta con acceso a internet es fundamental orientar a los niños en la búsqueda de in-

formación. Esta es una de las habilidades que se requieren en este siglo y debe aprenderse en la escuela, pues para buscar en internet es necesario emplear estrategias diferentes de las que se utilizan en una biblioteca de libros impresos: en internet se interactúa con una máquina que ofrece respuestas a las preguntas que formulamos. Podríamos decir que es más sencillo preguntar, pero los resultados que devuelve la computadora son más difíciles de interpretar porque son muchos y aparecen ordenados por criterios que no tienen que ver con la edad de los niños y su capacidad de comprender los textos. Entonces, valorar la pertinencia de los resultados se vuelve crucial para poder navegar en un mar gigantesco de información. Hay que ser capaz de descartar lo que no sirve con mucha rapidez para concentrarse en lo que posiblemente pueda darnos respuestas a lo que estamos investigando; comprender lo que se lee y complementarlo con información de varios sitios, así como de evaluar la confiabilidad de los datos. Lo anterior sólo puede aprenderse haciéndolo, es decir, buscando información con diferentes propósitos.

En primer grado se sugiere buscar información en internet para saber más sobre un tema (animales, cuidado de la salud, biografía de un autor, localizaciones geográficas, etcétera). Los niños pequeños pueden buscar con la ayuda de los adultos, ya sea dictando las palabras de búsqueda o escribiéndolas por sí mismos. Los buscadores “interpretan” las palabras de búsqueda, aunque estén incompletas o con faltas de ortografía. Esto es un buen contexto para reflexionar acerca de cuántas y qué letras se requieren para escribir una palabra. La selección de los resultados puede hacerse de forma grupal, si el docente organiza la situación de modo que puedan identificar dónde está la palabra que buscaron en la lista de resultados que arroja el buscador. Por ejemplo, si buscaron ballenas, podrán identificar dónde dice ballena en la lista de resultados. El

maestro puede mostrar a los niños que es posible buscar imágenes o videos en lugar de textos, utilizando las opciones correspondientes del buscador.

Es muy importante que el docente realice las búsquedas antes de hacerlo con los niños para que explore los posibles resultados y advierta si algunos no son pertinentes para la edad de los niños. Aunque en primer grado el tema de la evaluación de la confiabilidad no está al alcance de las posibilidades de los niños, el maestro puede explicitar que es mejor entrar a un sitio como la revista de Semarnat porque estamos seguros de que la información es confiable. Lo que sí pueden evaluar los niños es la pertinencia de la información, es decir, si lo que aparece sirve para responder las preguntas que están investigando. Para esto, del mismo modo que con los materiales impresos, el maestro lee en voz alta los textos y ellos deciden si la información sirve o no.

### El Cuaderno de palabras

El *Cuaderno de palabras* es una herramienta que favorece la reflexión sobre el sistema de escritura, el trabajo autónomo y la posibilidad de hacer tareas en casa que sirvan para la reflexión colectiva en la escuela. Se trata de un cuaderno organizado con pestañas en orden alfabético en el cual los niños pegarán las letras que aparecen en las páginas recortables. Estas letras están acompañadas de una imagen y una palabra. Esto permite a los niños vincular lo que se oye con lo que se escribe y, antes de poder leer y escribir convencionalmente, les ayuda a relacionar la escritura con los nombres de las cosas, y a analizar las semejanzas y diferencias entre las formas gráficas que se utilizan para representar sonidos iguales.

Este cuaderno servirá para coleccionar palabras que comienzan igual a lo largo del año; éstas pueden derivar de las actividades del libro de texto o de tareas realizadas en casa.

## 5. La evaluación formativa como elemento rector para la planeación

### ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos y usar los resultados en la planificación de la enseñanza?

Al hablar de la importancia de la evaluación de los aprendizajes en el aula se debe destacar su función formativa (orientar procesos educativos), frente a la mera función sumativa (constatar resultados).

Desde esta perspectiva, *la evaluación no busca medir o acreditar un estado único de conocimiento de los estudiantes*. Esto significa que el foco de la evaluación en primer grado no está puesto en comprobar si los alumnos “ya saben leer y escribir”, ya que evaluar exclusivamente este aprendizaje es valorar sólo un aspecto de la alfabetización inicial.

El sentido de la evaluación está en dar cuenta de los avances de los alumnos como hablantes, lectores y escritores; de lo que saben sobre el lenguaje escrito, así como de sus progresos en el proceso de adquisición del sistema de escritura. Estos aprendizajes no son siempre igualmente observables.

Hay aspectos que pueden ser evaluados y analizados por medio de instrumentos sencillos. Por ejemplo, podemos solicitar a los alumnos que escriban o lean palabras para saber qué tanto ha progresado su comprensión del sistema de escritura. Otros aspectos, como los avances en el desarrollo de la oralidad, de la comprensión lectora, de la autonomía en la escritura y la lectura por citar algunos, son más complejos de evaluar porque requieren la observación cuidadosa del desempeño de los alumnos en situaciones específicas para revelar el progreso de los niños.

Por ejemplo, si un docente desea evaluar los avances de sus alumnos en la construcción de criterios para consultar fuentes escritas para buscar información, entonces propondrá una situación-problema acorde al propósito como: *¿En qué libro puede encontrarse información sobre qué comen las golondrinas y de qué manera se consigue esa información?* El docente entonces observará y registrará cómo abordan los dos problemas planteados: determinar la fuente de consulta y buscar la información específica.

Luego, el docente utilizará la información obtenida sobre las formas en las cuales los niños buscan la información para determinar los niveles de progresión de las estrategias lectoras y conocimientos sobre los textos que ponen en juego mientras resuelven el problema. En seguida, podrá identificar el nivel de desempeño de los niños (Ver tabla de la página siguiente).

Este tipo de registros y análisis no solo provee información e indicadores sobre el aprendizaje de los niños en un momento particular del ciclo escolar y ante una situación específica, también facilita la toma de decisiones del docente al planear las situaciones de enseñanza, puesto que ya sabe quiénes requieren más experiencias y más intervenciones didácticas para seleccionar fuentes de información (los niños en el Nivel I) de modo que puedan progresar hacia el Nivel II; sabrá qué niños han construido criterios de selección de fuentes basados en la identificación de género textual, pero requieren más oportunidades para descubrir y apoyarse en pistas de los textos que han elegido (imágenes, títulos y subtítulos) de modo que puedan desarrollar las estrategias descritas en el Nivel III, y así sucesivamente.

Tabla Niveles de progresión de las estrategias lectoras

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Buscan qué leer en la biblioteca, pero no hay evidencia de definición de criterios para elegir la fuente (como la identificación del género) o no hay evidencia de uso de apoyos para orientar la búsqueda (como imágenes, organización del texto, títulos, índices, letras en el nombre del animal).	Buscan qué leer en la biblioteca, descartan los cuentos y eligen textos informativos, pero no hay evidencia de uso de apoyos para orientar la búsqueda al interior de los textos (como imágenes, organización del texto, títulos, índices, letras en el nombre del animal).	Buscan qué leer en la biblioteca, descartan los cuentos y eligen textos informativos.  Tratan de encontrar la información solicitada a partir de imágenes, organización del texto, títulos, índices o letras en el nombre del animal.	Buscan qué leer en la biblioteca, descartan los cuentos y eligen textos informativos.  Tratan de encontrar la información solicitada a partir de imágenes, organización del texto, títulos, índices o letras en el nombre del animal.  Seleccionan un fragmento que puede contener la información y piden a la maestra que lo lea para confirmar. Si no aparece la información, continúan la búsqueda o bien, reformulan la estrategia de búsqueda.
Marisol, Fausto, Josué, Claudia y Emiliano.	Diana, Monse, Christian, Aurora y Ramiro.	Diego, Sara, Emanuel, Rodrigo, Sofía, Blanca, Irma, Toño y Roberto.	Isaias, Laura, Pedro y Marcos.

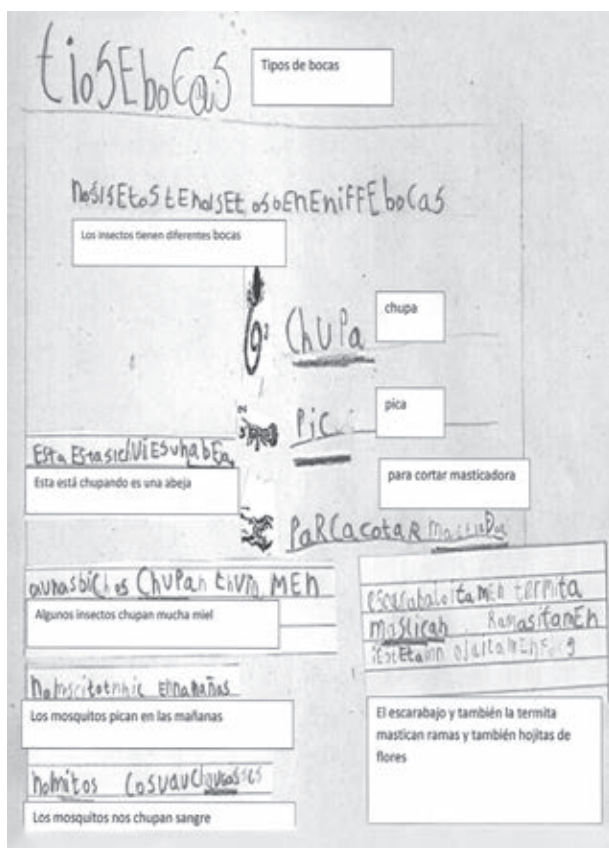
Los datos que se obtienen de la evaluación formativa permiten a los docentes establecer expectativas reales, viables y desafiantes para cada alumno. Cuando un maestro conoce el punto de partida del aprendizaje de sus estudiantes en los distintos ámbitos del lenguaje, puede planificar mejores intervenciones para hacerlos avanzar hacia el conocimiento socialmente constituido.

Es necesario insistir en que *los avances en un área de conocimiento, en este caso lenguaje, no siempre son homogéneos*. Un niño puede progresar más rápidamente en el desarrollo de estrategias lectoras o en las consideraciones para producir textos en situaciones de dictado a la maestra y, en cambio, requerir mucho apoyo en situaciones de escritura por sí mismo. Por ello, al evaluar es importante considerar que *los alumnos*

*avanzan con ritmos dispares* en las diversas actividades que se proponen para trabajar el lenguaje.

En el siguiente ejemplo puede observarse que el niño-autor del cartel sobre insectos, aunque todavía no domina el principio alfabético de la escritura, ha avanzado mucho en el conocimiento de las características de los textos expositivos. Evidencia de ello es el tipo de lenguaje escrito que utiliza (descriptivo-informativo), la distribución gráfica del texto en distintos segmentos informativos y la relación que establece entre el texto y la imagen.

Por todo lo dicho, en el caso de la evaluación en Lengua Materna. Español, las orientaciones conducen a “recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes derivadas del trabajo, en distintos momentos, con las prácticas sociales del lenguaje.”



Ejemplo de escritura de cartel sobre insectos.

- *Observaciones y toma recurrente de notas sobre lo que hacen y dicen los alumnos en distintas situaciones de lectura, escritura e interacción oral.* Este es el ejemplo de una situación de observación y registro durante el momento en el que los niños escribían un cartel sobre su animal favorito.



La maestra pide a los niños que lean lo que escribieron y registra lo que dicen.

Esta sistematización puede hacerse a partir de:

- *Pruebas escritas* relacionadas con los proyectos y las actividades que los niños han desarrollado y resuelto en clase. Por ejemplo: solicitar la escritura del nombre, dictar palabras o pedir que las armen con letras móviles; pedir la escritura autónoma de un suceso o la reescritura de un cuento. Después de cada producción el docente pide al niño que lea sus escritos, indicando con su dedo o con el lápiz dónde está leyendo.

Solicitar a los niños que lean lo que han escrito ayuda a revelar sus hipótesis sobre la escritura. Al leer señalando lo escrito muestran si identifican a las correspondencias entre las secuencias orales y las grafías y qué tipo de correspondencias logran hacer en distintos momentos del ciclo escolar (¿silabean mientras tratan de hacer corresponder una letra por cada sílaba pronunciada? ¿Logran hacer correspondencias sistemáticas entre fonemas y letras?).

Palabra dictada	Escritura del niño	Justificación (auto-dictado y/o lectura)
Mariposa	OPOP	la ma... ri... (to) la... PO, ri' dice man... mosa.
Gusano	PBPB	sus... susa... susa...
Venado	OPPE	ve-na na de... para... venado





			12 de Septiembre
	Nombre		Evelyn trabajaba en la elaboración de su
	Marco Antonio		cartel. Quería escribir elefante pero no sa-
	Santiago Assel		bía cómo. Después de decir la palabra varias
	Luis Daniel		veces ("e-le- fante", "ele-fante") descubrió
	Yahaira		que el nombre del animal inicia con la de su
	Ángola		nombre, así que tomó su cuaderno y fue a
	Pedro Humberto		copiar su nombre de la lista de asistencia
	Evelyn Samantha		que está pegada en la pared para copiar la
	Mario Alberto		letra "E".
			Esto representa un avance importante
			porque es la primera vez que no me pide ayu-
			da para escribir. En su lugar, recurre a un
			modelo de escritura para producir otra.

Observación y toma de notas de lo que hacen los niños durante las actividades de lectura y escritura.

Es muy importante llevar un registro escrito de todas las observaciones realizadas durante las actividades, en lo posible sobre los avances de cada niño. Esto implica tomar notas sencillas de avances, cambios y dificultades que aporten datos para un seguimiento continuo del proceso de aprendizaje.

Los registros pueden hacerse en un cuaderno destinado exclusivamente a las notas de observación.

- *Los diálogos personalizados con los alumnos* son un instrumento de evaluación muy valioso cuando se trata de indagar las ideas o criterios que orientan las respuestas o soluciones a las actividades que realizan. Mostramos un ejemplo del tipo de conversación que podría sostener una maestra con la autora de la reescritura del cuento de "Caperucita Roja" para explorar los criterios que la llevaron a introducir signos de exclamación en el diálogo de Caperucita.

Este tipo de diálogos requiere que el docente se acerque a los niños (de manera personalizada o en pequeños grupos) para motivarlos a que hablen sobre lo que leen y escriben asegurándose de mostrar genuino interés por aquello sobre lo que pregunta y por promover una conversación amable y relajada para que los niños expresen sus ideas. Es importante escuchar lo que dicen los niños y evitar corregirlos en el momento de la conversación pues podrían cohibirse. Se trata de un momento para obtener información sobre lo que piensan y saben los niños y no de un momento para la enseñanza.

- *Los portafolios o carpetas de trabajo*, es decir, la colección de trabajos realizados por cada uno de los alumnos desde el comienzo del año escolar. En ellas se pueden incluir muestras de escritura que sean analizadas en relación con las situaciones en las que fueron formuladas y en estrecho vínculo con las anteriores y el punto de partida del alumno.

Docente: Claudia, aquí donde escribiste lo que gritó Caperucita pusiste unas marquitas, ¿qué son?

Claudia: Son las rayitas de sorpresa.

Docente: ¿Y por qué las pusiste ahí?

Claudia: Es que Caperucita se sorprendió cuando vio a su abuelita con orejas grandes y dientes filosos. Entonces gritó: "¡Abuelita!"

Docente: Plátame, ¿cómo supiste que esas rayitas ayudan a mostrar sorpresa?

Claudia: Es que esas están en el cuento "El estofado del lobo" cuando el lobo se sorprendió al ver que los pollitos se comieron todo lo que le llevó a la gallina.

Notas de la maestra:

Si bien Claudia denomina a los signos de exclamación "rayitas de sorpresa", les atribuye la función convencional de expresividad. La referencia al cuento hace pensar que ella logra distinguir las letras de los signos de puntuación, al menos de los signos de exclamación, lo que es interesante ya que no los confunde con la letra [i].

ENTRO DIJO-  
ABUELITA!  
ABUELITA!

ABUELITA!



Diálogo entre maestra y alumna tras la reescritura del cuento "Caperucita Roja".

Una implicación inmediata de este tipo de evaluaciones formativas es la definición de los momentos para evaluar, de las estrategias para registrar las respuestas de lo evaluado y, sobre todo, de la interpretación de los datos obtenidos de este proceso para tomar decisiones didácticas a través de la planeación.

Esta propuesta plantea las fases de evaluación inicial, intermedia y final. Asimismo, provee algunas orientaciones para recoger y analizar los datos a obtener en las mismas.

## Fases de la evaluación y sus funciones

### Evaluación diagnóstica o inicial

Al ingresar por primera vez a la escuela primaria, los niños de primer grado conforman un grupo heterogéneo. Todos ellos han tenido experien-

cias distintas con la escritura y poseen conocimientos variados respecto a su función y a los elementos que la constituyen. Por ejemplo, algunos pueden reconocer y escribir sus nombres sin ayuda, otros intentan su escritura, aunque ésta no sea convencional y algunos otros aún no conocen la representación gráfica de su nombre y, por tanto, se niegan a escribirlo.

Esta evaluación se aplica al inicio del ciclo escolar como una evaluación diagnóstica. En este libro del maestro encontrará una propuesta de este tipo de evaluación en las sugerencias de la tercera semana.

La evaluación inicial le ayudará a conocer qué saben o qué concepciones tienen los niños acerca de la escritura, es decir, cuáles son los puntos de partida de sus alumnos. Estos datos serán insumos valiosos para adaptar las actividades del libro del alumno y planear nuevas actividades en las que todos los niños puedan participar y aprender.



## Evaluación del proceso o intermedia

La participación en las prácticas sociales del lenguaje y el aprendizaje del sistema de escritura son procesos que requieren diversas aproximaciones y experiencias con la cultura escrita y múltiples reflexiones sobre lo escrito y sus funciones. Las *evaluaciones intermedias*, precisamente, permiten valorar los avances de los niños en estos procesos y lo que les falta aprender en relación con los contenidos enseñados.

La evaluación del proceso no se realiza en un momento determinado, sino a través de la recopilación sistemática de información durante el desarrollo de *cada tipo de actividad* para obtener datos sobre cómo se van transformando los saberes que poseen los niños acerca del lenguaje.

Para realizar la evaluación del proceso en diferentes momentos del desarrollo de las modalidades de trabajo (proyectos, actividades puntuales

o recurrentes), puede implementarse una diversidad de situaciones que no requieren el diseño de pruebas formales.

A lo largo del ciclo escolar, las diferentes producciones que se proponen en los proyectos, actividades puntuales y actividades recurrentes le permitirán observar y registrar las formas en que los alumnos participan en diversas situaciones de lectura, escritura y oralidad. La evaluación del proceso requiere definir qué se quiere evaluar y —a partir de dicha definición— plantearse preguntas que orienten la observación durante el desarrollo de las actividades. A continuación, se enuncian algunas situaciones acompañadas de preguntas posibles para evaluar el desempeño de los niños.

En la “Parte II. Sugerencias didácticas específicas”, de este libro, se proponen indicadores para orientar al docente en la búsqueda y el reconoci-

Situación	Preguntas para orientar la evaluación
Dictado al maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Toman en cuenta el propósito y/o el destinatario del texto que dictan?</li> <li>¿Ajustan el lenguaje a las características del género?</li> <li>¿Aportan ideas para desarrollar el mensaje?</li> </ul>
Lectura de un texto corto	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Identifican si el texto es un cuento, un cartel, un artículo de revista...?</li> <li>¿Tratan de leerlo por sí mismos usando pistas disponibles?</li> <li>¿Tratan de relacionar el texto con las imágenes?</li> <li>¿Anticipan significados posibles a partir de los elementos del texto (título, imágenes)?</li> <li>¿Identifican algunas palabras o frases?</li> </ul>
Escribir o interpretar un mensaje con instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Quien lo recibe, ¿busca el nombre de quien envía el mensaje en el texto?</li> <li>¿Intenta leer las indicaciones y las ejecuta conforme las interpreta?</li> </ul>
Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Usan el abecedario y las escrituras de letreros y carteles como apoyo para elegir las letras que necesitan al producir escrituras?</li> <li>¿Los textos que producen dan cuenta de una organización de ideas?</li> </ul>

Situación	Preguntas para orientar la evaluación
<b>Pase de lista</b>	¿Dónde acomodan sus tarjetas? ¿Toman la tarjeta que tiene su nombre o la de otro compañero? ¿Se fijan en las letras iniciales o finales para decidir si su nombre está escrito en la tarjeta?
<b>Escritura del nombre</b>	¿Quiénes pueden localizar sus nombres sin ayuda para identificar sus pertenencias? ¿Firman sus trabajos con su nombre? ¿Quiénes logran escribir su nombre de manera convencional?
<b>Lectura de textos narrativos</b>	¿Proponen libros para ser leídos? ¿Aluden al título, al autor o al género? ¿Identifican fragmentos del texto que resultan clave para comprender la trama?
<b>Reescribir un cuento</b>	¿Respetan la trama y los personajes? ¿Incluyen los episodios principales? ¿Hay cohesión? ¿Cómo articulan los episodios? ¿Emplean los inicios canónicos de los cuentos infantiles?

miento de los progresos de sus alumnos. Estos aparecen en los recuadros “Pautas para evaluar”.

Algunos indicadores se reiteran a lo largo de los bloques. Esa reiteración no es fortuita: hay saberes —como los que involucran las prácticas sociales del lenguaje— que requieren tiempos prolongados de aprendizaje y prácticas de enseñanza recursivas que ayuden a consolidarlos.

Por otro lado, cuando los niños trabajan en pequeños grupos se dan, de forma indirecta, múltiples situaciones de evaluación mutua: discuten, se corrigen y se ayudan cuando resuelven un problema de manera colaborativa. De ahí que se sugiera prestar atención a los diálogos y comentarios de los niños durante el trabajo en equipo o en parejas. De igual manera, los tipos de ayuda que solicitan los niños durante las actividades individuales también aportan información.

Los datos obtenidos a través de este tipo de evaluación requieren usarse para retroalimentar a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo señala Galaburri, “es importante propiciar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación para ayudarlos a tomar conciencia de su aprendizaje” (2000, p. 130). Comunicar a los niños aquello que no está bien a través de la revisión de las producciones propias (orales o escritas) y la reflexión sobre las estrategias empleadas para interpretar textos son, en sí mismos, aprendizajes que forman parte de las prácticas de escritura, lectura y oralidad. Cuando un maestro retroalimenta a sus alumnos y les ayuda a advertir reiteraciones en un texto, letras no pertinentes o cualquier otro aspecto que necesite ser reconsiderado por los niños, y cuando les permite buscar soluciones para mejorar sus producciones, contribuye de manera positiva a la adquisición de conocimientos sobre el lenguaje.

### Evaluación sumativa o final

La evaluación final puede usarse al concluir un periodo (como el fin de cada bloque o al final del ciclo escolar) para valorar y comunicar el progreso de cada alumno respecto de los objetivos propuestos y aprendizajes esperados en el ciclo escolar. Por ello, “las evaluaciones finales deben considerar los Aprendizajes esperados de forma integral” mediante pruebas o situaciones si-

de trabajo. Esta comparación puede guiarse con la pregunta: *¿Cuál era el estado de conocimiento de mis alumnos sobre la escritura y las prácticas sociales del lenguaje al iniciar el año escolar y cuál es el estado de conocimiento después de tres meses de trabajo e intervención docente?*

En este sentido, la evaluación sumativa puede dar lugar a redactar un informe abierto que enfatice los resultados y los logros de cada niño, así



milares a las trabajadas a lo largo del año que aborden aspectos sobre el progreso en el conocimiento del sistema de escritura y las prácticas sociales del lenguaje. Esta evaluación se apoya en la comparación de las respuestas y el desempeño de los niños después de un largo periodo

como las áreas que requieren más experiencias y trabajo para consolidarse.

Este informe, que puede acompañarse de la evaluación diagnóstica y final, será de gran utilidad para el docente que reciba al grupo cuando pase al siguiente grado.

Las siguientes imágenes (imágenes 1 a 4) tomadas de un portafolio de evaluación muestran la progresión en las escrituras de un mismo niño bajo la consigna “Reescribir un cuento” en distintos momentos del ciclo escolar. Los ejemplos son meramente ilustrativos.

Cabe destacar que la evaluación —siempre relacionada con las situaciones de enseñanza y los contenidos abordados— no sólo ofrece in-

formación sobre los avances de los alumnos, también le permite averiguar si los objetivos de enseñanza están siendo alcanzados. En este sentido, las evaluaciones también aportan datos sobre la pertinencia de las prácticas educativas e intervenciones docentes. El análisis de la información provista debe reflejarse en la toma de decisiones y, de ser necesario, en la reorientación de las intervenciones didácticas.



Imagen 1. Evaluación inicial  
Reescritura del cuento “Ricitos de oro”. Tomada en septiembre.



Imagen 2. Evaluación intermedia 1  
Reescritura del cuento “Los tres cerditos y el lobo”. Tomada en diciembre.



Imagen 3. Evaluación intermedia 2  
Reescritura del cuento “La hilandera”. Tomada en abril.



Imagen 4. Evaluación final  
Reescritura del cuento “Los tres cerditos y el lobo”. Tomada en junio.

## 6. El libro de texto del alumno

Este libro de texto está organizado en tres bloques, uno por trimestre. En el caso de *Lengua Materna. Español*, para desarrollar los aprendizajes esperados del programa de estudios en cada bloque se propone el trabajo con:

- Proyectos
- Actividades puntuales

- Actividades recurrentes (“Tiempo de leer”, “Aprendamos a leer y escribir”).

La estructura que se propone para organizar el trabajo de la asignatura es semanal: cinco sesiones, cada una calculada para llevarse a cabo en cincuenta minutos.

A continuación se presenta un esquema semanal con esta distribución:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Actividades que se realizan diariamente (pasar lista, organizar las actividades del día, usar el calendario y la agenda, entre otras)				
Actividades recurrentes Aprendamos a leer y escribir	Proyectos y Actividades puntuales			Actividades recurrentes Tiempo de leer

- Se inicia con la sección “Aprendamos a leer y escribir”, que consiste en actividades para seguir aprendiendo sobre el sistema de escritura o para reflexionar acerca de algunos aspectos formales de los textos.
- Posteriormente, se incluye el desarrollo de los proyectos o de las actividades puntuales.
- Para concluir la semana, se propone trabajar con actividades de la sección “Tiempo de leer”, que presenta propuestas para fortalecer la formación de los alumnos como lectores autónomos.

Es importante señalar que esta estructura se sostiene sistemáticamente a lo largo del libro (excepto en la primera semana, que inicia con una actividad puntual), por lo que las actividades recurrentes (“Aprendamos a leer y escribir” y “Tiempo de leer”) se intercalan con las actividades relacionadas con el proyecto o actividad puntual que se esté desarro-

llando en ese momento. De esta forma, se plantea una estructura dinámica que intercala diversos tipos de actividades en periodos cortos.

De cualquier manera, ésta es una propuesta flexible que el docente podrá adaptar a las necesidades y avance de sus alumnos. Por ejemplo, es posible que el trabajo propuesto para las actividades recurrentes se realice con mucha rapidez. Si es así, se puede:

- Ampliar el trabajo de las actividades de “Tiempo de leer” promoviendo la búsqueda y lectura de otros textos que tengan alguna relación con la propuesta de la sección.
- Hacer variaciones a la sección “Aprendamos a leer y escribir” de manera que puedan extenderse o hacerse más complejas las reflexiones en torno a aspectos de la adquisición del sistema de escritura o de la ortografía.
- Aprovechar el tiempo disponible para seguir trabajando en los proyectos o actividades puntuales que esté desarrollando.



Si se prefiere, se puede iniciar la semana con “Aprendamos a leer y escribir” y terminarla con “Tiempo de leer”. Lo importante es alternar una variedad de actividades para que los estudiantes avancen en el conocimiento de diferentes aspectos del lenguaje.

El libro de texto es un punto de partida que sirve para organizar las diferentes modalidades de trabajo pero requiere ser vinculado con diversidad de materiales: el libro de lecturas, el cuaderno, el fichero de palabras y otros materiales de la biblioteca. En las actividades del



En el “Anexo 1. Dosificación anual”, página 165, se puede identificar la distribución de los ámbitos, los aprendizajes esperados y las modalidades de trabajo a lo largo del ciclo escolar.

libro de texto se dan instrucciones para el uso de los otros materiales. Usted puede consultar en la “Parte II. Sugerencias didácticas específicas”, cómo se vinculan.

## 7. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros

En la “Parte II. Sugerencias didácticas específicas”, se presentan más recomendaciones para profundizar en los temas fundamentales del enfoque y de la propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua escrita en el momento más importante del proceso: la alfabetización inicial.

En “Para saber más”, se sugieren lecturas que será conveniente abordar de forma colectiva, dis-

través de redes y grupos de maestros interesados en temáticas particulares. La continua disposición al aprendizaje significa una fuente invaluable de autoformación.

Esta situación implica reflexionar sobre la práctica docente para aprender tanto de los logros y experiencias exitosas, como de aquellas circunstancias que en apariencia no representan o son ejemplo de



cutirlas en los Consejos Técnicos Escolares y vincularlas con la reflexión sobre la propia práctica en el aula.

Es un hecho que la disposición de los maestros para socializar sus trabajos, avances y propuestas didácticas inicia con una cultura del trabajo colegiado en la propia escuela, es decir, entre colegas con quienes se comparten intereses, inquietudes, reflexiones y experiencias. Incluso, la colaboración entre docentes puede llegar a extenderse fuera del ámbito escolar, a

un resultado esperado, siendo que de éstas también se puede aprender de manera significativa.

La autoformación implica el desarrollo de capacidades para decidir qué es adecuado seleccionar y qué leer, esto con el convencimiento de que los resultados óptimos pueden llevar tiempo para su concreción, por lo que en este sentido es primordial ser persistente en el logro que se desea alcanzar. El maestro tenaz generalmente identifica sus necesidades técnicas y en conse-



cuencia, actúa para solventarlas e implementarlas en su práctica.

Con el paso del tiempo y a consecuencia de las innovaciones pedagógicas, el contexto de la práctica docente también se ha ido transformando; ello requiere fortalecerla con estrategias de formación continua (trabajo colegiado, asistencia a cursos, talleres y otras tareas de autoformación académica), puesto que socializar ideas, materiales y recursos resulta valioso para integrar y compartir un acervo común entre quienes guían el proceso de enseñanza, además de recuperar los saberes generados a partir de sus experiencias concretas.

Algunos ejemplos de preguntas relacionadas con aprender a aprender son: *¿Qué es lo que más me motiva para aprender sobre el lenguaje como un objeto de conocimiento? ¿Cómo enseñar temas relacionados? ¿En qué contextos aprendo mejor? ¿Cuáles habilidades y estrategias de aprendizaje utilizo generalmente? ¿Necesito diversificar mis estrategias para seguir aprendiendo sobre temas de la escritura y la lectura en lengua materna? ¿Qué conocimientos y habilidades podría desarrollar, y cómo hacerlo?*

Como puede advertirse de las preguntas anteriores, si se parte de que aprender a aprender significa desarrollar habilidades metacognitivas

—reflexionar sobre cómo aprendemos y enseñamos— entonces la autoformación resulta ser un proceso necesario que posibilita la innovación de las prácticas de enseñanza, es decir, contar con los recursos pedagógicos necesarios para desarrollar con eficacia el quehacer educativo y mantener a la vanguardia el saber profesional del maestro en cuanto al tema de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua materna.

Algunos aspectos sobre los que vale la pena que los profesores hagan posible el trabajo colegiado, y es recomendable que reflexionen, son por ejemplo: cómo elaboran los niños pequeños sus nociones iniciales sobre el funcionamiento del sistema de escritura, o las dificultades que representa aprender sobre un amplio repertorio de usos sociales de la lengua escrita.

La reflexión metacognitiva (sobre la propia práctica) demanda atención focalizada en ciertos aspectos. Ser maestro implica reconocerse como un profesional que requiere de un aprendizaje permanente para mejorar y renovar la práctica educativa cotidiana.



# Anexos

## Anexo 1. Dosificación anual

Proyectos, actividades puntuales y recurrentes que se trabajan en cada bloque.

	Modalidad	Ámbito	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
Bloque 1	***Aprendamos a leer y a escribir	Actividades para reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura. En este bloque: Empiecen a descubrir la relación entre lo que se escucha y se escribe. Inicios iguales de palabras. Palabras cortas y largas. Finales iguales de palabras.		
	*Conocemos la escuela	Actividades puntuales que se realizan en las primeras dos semanas y tienen como propósito conocer a los compañeros, maestro, espacios escolares y establecer rutinas diarias.		
	*Organizamos nuestro salón			
	*El reglamento del salón	Participación social	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia.	Establece y escribe reglas sencillas para la convivencia en el aula.
	**Carteles para una exposición	Estudio	Intercambio de experiencias de lectura.	Explora los acervos disponibles y reconoce algunas de sus características.
			Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.	Selecciona textos para escuchar su lectura.
			Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.	Presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social.
	*Calaveritas literarias	Literatura	Lectura y escucha de poemas y canciones.	Aprende y reinventa rondas infantiles.
	**Recomendamos un cuento		Creaciones y juegos con el lenguaje poético.	Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles.
	*** Tiempo de leer		Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Escucha la lectura de cuentos infantiles.

\*Actividad puntual

\*\*Proyecto

\*\*\*Actividad recurrente

	Modalidad	Ámbito	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
Bloque 2	***Aprendamos a leer y a escribir	Identificación de correspondencia sonoro-gráfica; palabras contenidas en otras; escritura de nombres de compañeros; uso del orden alfabético; identificación del recorte silábico.		
	*El teatro	Literatura	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales.	Lee obras de teatro infantil y participa en juegos dramáticos de su imaginación.
	**Infografías para cuidar la salud	Estudio	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.	Selecciona textos para escuchar su lectura.
			Intercambio escrito de nuevos conocimientos.	Escribe textos sencillos para describir personas, alimentos, plantas u objetos de su entorno.
	**Noticias de mi comunidad	Participación social	Análisis de los medios de comunicación.	Lee notas informativas sencillas sobre temas de su interés.
			Participación y difusión de la información en la comunidad.	Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.
***Tiempo de leer	Literatura	Lectura y escucha de poemas y canciones.	Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles.	
		Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Escucha la lectura de cuentos infantiles.	
Bloque 3	***Aprendamos a leer y a escribir	Mayúsculas y minúsculas; reflexión sobre cuántas letras, cuáles y en qué orden; diversidad de tipografías; segmentación de palabras.		
	**Así era antes, así soy ahora	Estudio	Intercambio escrito de nuevos conocimientos.	Escribe textos sencillos para describir personas, animales, plantas u objetos de su entorno.
		Participación social	Participación y difusión de información en la comunidad.	Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.
	*¿Birote, pan blanco o bolillo?			Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.
	**Cuentacuentos	Literatura	Escritura y recreación de narraciones.	Dicta y reescribe cuentos conocidos, mezclando anécdotas y personajes, con imágenes y texto.
	***Tiempo de leer		Lectura y escucha de poemas y canciones.	Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles.
			Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Escucha la lectura de cuentos infantiles.

\*Actividad puntual

\*\*Proyecto

\*\*\*Actividad recurrente



## Anexo 2. Secuencias didácticas específicas

### Secuencia didáctica 1: Producción de un texto con apoyo del docente

Cuando en las actividades se propone a los niños escribir un texto, es recomendable comenzar por la puesta en común de los propósitos que orientarán la escritura, de manera que todos sepan qué van a hacer, para qué y para quién.

Estos aspectos servirán como elementos para planificar lo que escribirán. Además, es importante considerar el análisis del tipo de texto y los aspectos discursivos que permiten alcanzar los propósitos comunicativos. Por ejemplo: *¿cómo comunicamos lo que aprendimos de los animales? O, ¿cómo informamos la noticia de lo que ocurrió en la escuela?*

A partir de este análisis, se planifican las actividades necesarias para escribir el texto propuesto. Los niños pueden participar en la planeación y deben hacerlo cada vez con mayor autonomía. De esta manera comprenderán el sentido de lo que están realizando.

**¿Qué busco?** En esta secuencia se ejemplifica cómo producir un texto, cuando el foco está puesto en cuántas letras, qué letras y en qué orden se necesitan para escribir una palabra importante.

**Acerca de...** Escribir, revisar, modificar, volver a revisar y continuar este proceso hasta que el texto alcanza su punto de madurez, es una parte del proceso de producción de textos que se realiza socialmente.

Cada proceso de producción textual requiere la capacidad de los niños para reflexionar sobre diversos aspectos textuales, así como sobre la práctica social que le da sentido.

La secuencia que se propone a continuación es un ejemplo de intervención para producir y revisar un texto, por parte de los niños. Se toma como modelo la escritura de un cartel sobre animales que se presenta en uno de los proyec-



tos del Bloque 1, sin embargo, usted puede retomar la propuesta didáctica de esta secuencia siempre que se trate de una producción escrita de manera autónoma.

**¿Cómo guío el proceso?** En este caso, la escritura del texto se propone en equipos. Para efectos de la escritura conjunta, es recomendable tener en cuenta el nivel de conocimientos que los alumnos tienen con respecto al sistema de escritura. Esta información puede obtenerla de las actividades de las primeras semanas y de la evaluación diagnóstica realizada en la semana 3.

Arme los equipos con niños que tengan niveles de conceptualización semejantes, pero no homogéneos. Alguien que sabe un poco más puede ayudar a los otros a avanzar en sus hipótesis, pero no tiene que estar en un nivel mucho más avanzado, ya que puede imponer sus conocimientos e inhibir la reflexión de los que están en niveles menos avanzados.

Para comenzar, permita que los niños escriban como puedan. Observe las estrategias de cada equipo. Por ejemplo, si escriben sin buscar ninguna relación entre lo que suena y lo que se escribe. O bien, si recurren a escrituras conocidas, como sus nombres o las palabras del alfabeto para intentar escribir el nombre del animal.

Socialice la estrategia de recurrir a palabras conocidas para escribir, para que todos los equipos puedan beneficiarse de esa idea. Proponga la escri-

tura colectiva del nombre del animal que está trabajando el equipo con menor nivel de conceptualización. Por ejemplo, si algún equipo tiene que escribir jaguar, invite a todo el grupo a ayudarlo pensando palabras que comienzan como jaguar. Escríbalas en el pizarrón para que puedan observar qué letras están al inicio. Pida a los niños que localicen la palabra del alfabeto del salón que comienza como jaguar y como la lista de palabras que escribió en el pizarrón.

Pida al equipo que observe cómo escribieron el nombre del animal y que verifiquen si utilizaron “las letras para jaguar”. Ayúdelos a integrar la nueva información en la escritura, pero sin pretender que escriban toda la palabra de manera convencional. Si se dan cuenta de que necesitan incluir la J o la sílaba JA, está bien, aunque el resto de la escritura no sea convencional.

Realice esta misma dinámica de pensar palabras que comienzan como el nombre del animal y localizar palabras en el salón que sirvan como referencia para escribirlo, pero ahora sólo con los equipos que identificó con menor nivel de conceptualización.

Para proseguir, diga que en el cartel incluirán información acerca de cómo nacen, dónde viven y qué comen los animales investigados. Observe qué aspectos se les dificultan más a los niños a la hora de escribir. Supongamos que deben escribir que *el tlacuache nace de la panza de la mamá*. Seguramente escribirán *sa psa pasa* o simplemente un conjunto de grafías o pseudografías. Proponga la reflexión colectiva sobre la escritura de esa palabra (panza), pues puede ser que varios equipos necesiten escribirla.

Anote en el pizarrón las diferentes maneras de escribir *panza* que observó en los equipos. Proponga la reflexión acerca de estas escrituras: *¿Cuál de todas las maneras de escribir les parece más completa? ¿Por qué?* Aporte la información necesaria para escribir *panza* apoyándose en las palabras del alfabeto.

*Fíjense que panza comienza como*



*¿Qué letras les sirven para escribir panza?*

Proponga a todos los equipos que revisen sus escrituras para saber si ya tienen las letras para escribir *panza* o si deben modificar lo escrito. Anímelos a tachar y escribir al lado para que puedan apreciar los cambios.

Para escribir la versión final de los carteles, ayúdeles a recuperar lo que trabajaron. No espere que produzcan escrituras convencionales. Lo importante es que puedan apropiarse de esta estrategia apoyándose en escrituras conocidas.

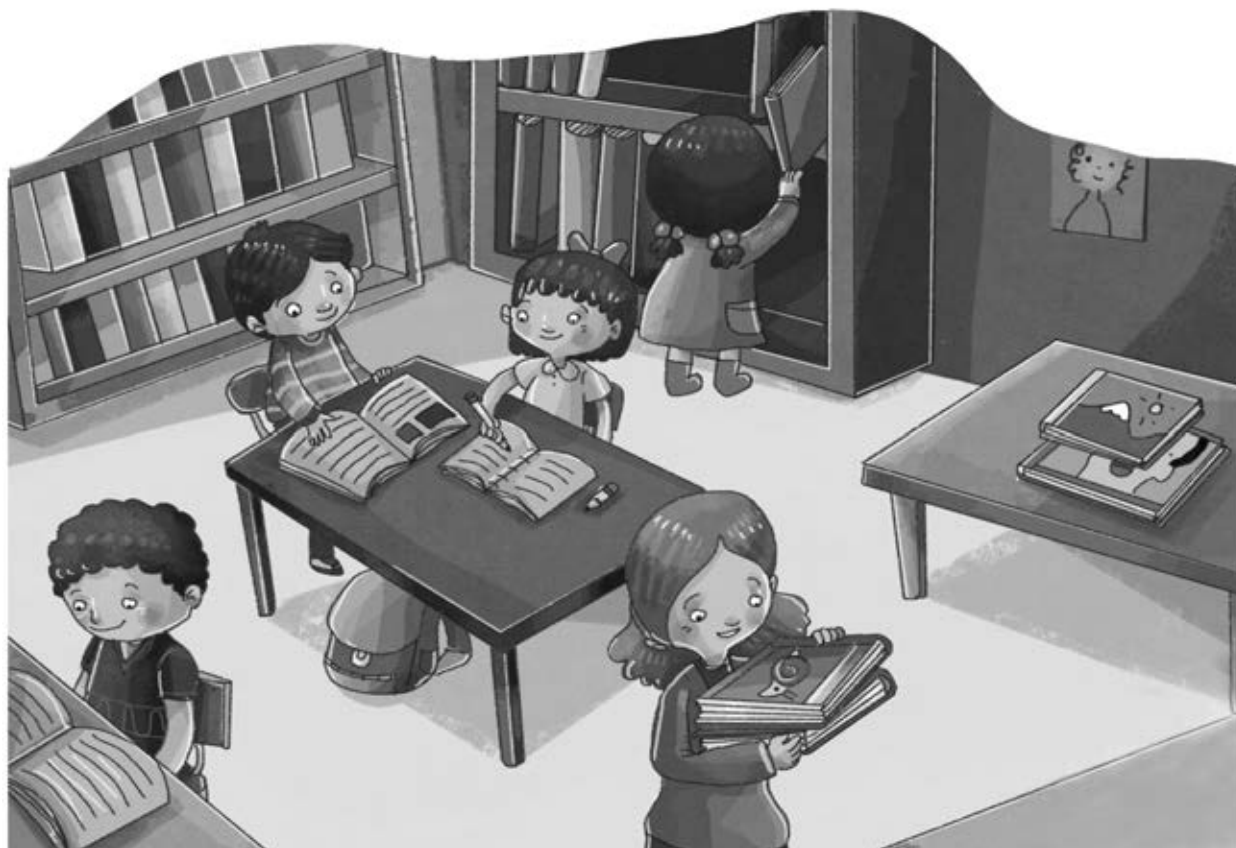
## Secuencia didáctica 2: La puntuación expresiva: signos de interrogación y de exclamación

**¿Qué busco?** En esta secuencia se ejemplifica cómo guiar a los niños a pensar en la función de los signos de interrogación y exclamación como marcas que, sin ser letras, forman parte de la escritura y dan pistas al lector para interpretar mejor el texto. Los proyectos “Infografías para cuidar la salud” y “Noticias de mi comunidad” pueden ser útiles para iniciar una reflexión intencional, pues en estos proyectos se propone la formulación de preguntas para hacer entrevistas.

**Acerca de...** Los signos de puntuación constituyen un sistema que acompaña al sistema de escritura, pero que no forma parte de él. En el repertorio actual de signos de puntuación podemos distinguir dos tipos: los puntos y comas, que son signos separadores de elementos textuales que deben ser procesados como una unidad (enunciados, párrafos, cláusulas, palabras, etcétera); y, por otro lado, los signos de interrogación y de exclamación que algunos autores denominan puntuación expresiva, ya que ayudan a hacer explícitas las emociones (alegría, enojo, sorpresa), los modos de decir (grito, sollozo, duda) o la modulación de lo dicho (volumen alto, pausas). Hay otros signos (paréntesis, comillas, guiones) que merecen un tratamiento

aparte porque asumen en ocasiones una función expresiva o separadora.

Según Ferreiro, “la puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector. Así se constituyó históricamente y así sigue funcionando” (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García, 1996, p. 157). La función de estas instrucciones es tratar de asegurar que los lectores interpreten el texto de la manera más cercana a las intenciones del autor. Es por esto que, en edades tempranas como el primer ciclo de la escolaridad, es muy difícil que los niños tengan en cuenta el uso convencional de la puntuación, pues eso requiere ponerse en el lugar del lector y darle instrucciones para interpretar el texto.



Sobre las ideas de los niños. Las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y Teberosky (1979) mostraron que desde edades muy tempranas —que coinciden con la educación preescolar— los niños logran hacer una distinción entre letras y signos de puntuación. Otras investigaciones más recientes hechas desde la misma perspectiva con niños de primaria también dieron cuenta de que muchos niños llegan al primer grado no sólo haciendo dicha distinción, sino que además, cuando los usan, lo hacen atribuyéndoles funciones, particularmente a los signos expresivos diciendo que son “signos para gritar”, “signos para las preguntas”, “signos para que las letras se vean más” y al punto (“signo para terminar”).



Los datos de estas investigaciones muestran que los niños elaboran hipótesis sobre la puntuación mucho antes de que la escuela la presente como un contenido de enseñanza. No debemos olvidar que los niños están expuestos a la puntuación a través de las escrituras que circulan en contextos no escolares. Por ejemplo, la publicidad —tan presente en nuestros días en carteles monumentales, envases de productos y en medios electrónicos— hace uso y abuso de la puntuación para apelar a los consumidores.

La escuela necesita aprovechar esas experiencias y las hipótesis que los niños elaboran a partir de ellas. De ahí que propongamos un primer acercamiento formal al uso de la puntuación, enfocado al uso de la puntuación expresiva, a través del trabajo con carteles, infografías y noticias, en su función de destacar y apelar (signos de exclamación) y su función enunciativa (exclamación e interrogación) en el trabajo con entrevistas y con cuentos. ¿Por qué centrarse en la puntuación expresiva? Es cierto que los niños atienden la presencia de todas las marcas, sin embargo, el uso de puntuación separadora (comas y puntos) requiere conocimiento y coordinación de las unidades sintácticas y discursivas de lo escrito. Por ello, en tanto primera aproximación, se prefiere focalizar en usos y funciones de puntuación más asequibles para los niños.

**Para saber más...** Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., et al. (1996). “Los límites del discurso: puntuación y organización textual”. En *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa, p. 160.

Dávalos, A. (2017). “Reflexiones infantiles sobre los usos y funciones de la puntuación”. En *Infancia y Aprendizaje*, Volumen 40, 3º, pp. 1–19. Disponible en:

[https://www.academia.edu/33834876/Children\\_s\\_reflections\\_on\\_the\\_uses\\_and\\_functions\\_of\\_punctuation\\_the\\_role\\_of\\_modality\\_markers\\_Reflexiones\\_infantiles\\_sobre\\_los\\_usos\\_y\\_funciones\\_de\\_la\\_puntuaci%C3%B3n\\_el\\_papel\\_de\\_los\\_marcadores\\_de\\_modalidad](https://www.academia.edu/33834876/Children_s_reflections_on_the_uses_and_functions_of_punctuation_the_role_of_modality_markers_Reflexiones_infantiles_sobre_los_usos_y_funciones_de_la_puntuaci%C3%B3n_el_papel_de_los_marcadores_de_modalidad).

**¿Cómo guió el proceso?** Cabe aclarar que no es necesario enseñar las reglas de uso de los signos de exclamación e interrogación, ni hacer ejercicios descontextualizados para practicarlos. Será suficiente con ayudar a los niños a identificar la presencia de estos signos en los distintos textos que se leen en la clase y reflexionar sobre su uso, como se observa en estos ejemplos:

• Durante los momentos de relectura de los cuentos muestre los diálogos entre los personajes y

focalice la atención en los signos expresivos con preguntas como: *¿Ya se fijaron que cada vez que Caperucita Roja hace una pregunta al lobo aparecen los signos de interrogación? Vamos a leer las preguntas que hizo; ustedes ayúdenme a ubicarlas; o bien, Fíjense cómo, cada vez que un personaje habla con miedo, aparecen los signos de exclamación. Cuando yo les leo esas partes, sé que debo hacerlo con voz temerosa porque esos signos me ayudan a saber que hablaron con miedo.* Una dinámica similar puede desarrollarse para el análisis de los carteles y las infografías: *¿Han notado que en las infografías las advertencias de cuidado / peligro tienen unos signos de exclamación? ¿Por qué creen que los pusieron ahí? Veamos, ¿en qué otras infografías aparecen estos signos y con qué palabras aparecen?*

- En los momentos de dictado al maestro o en la revisión de la escritura de un texto, usted puede problematizar la necesidad de agregar signos de interrogación o de exclamación con la finalidad de ayudar a los lectores a identificar que ahí hay una pregunta, una advertencia, o una expresión que fue dicha con enojo o con miedo.

Focalizar, comparar y discutir con los niños la presencia y función de estos signos en los textos que leen, que revisan y que dictan los hará pensar sobre estas marcas y les generará la necesidad de incluirlos en sus textos, aunque el uso no sea el convencional. De hecho, está documentado que los primeros usos de puntuación tienden a hacerse en la periferia (las orillas) de los textos y no en su interior.

Recuerde, todo aprendizaje es un proceso. Las investigaciones sobre la adquisición de puntuación también han demostrado que el dominio de este “objeto de conocimiento” toma mucho tiempo y requiere distintas exploraciones y reflexiones. Así que la identificación e incorporación de algunos signos expresivos en los tex-

tos que leen y producen será un gran logro que habrá de ser reconocido y valorado.

### Veamos estos casos:

- Sara, una niña de 6 años de una escuela pública, le pregunta a su maestra al terminar de escuchar la lectura del cuento de “Caperucita Roja”: *¿cómo sabes cuando tienes que leer así como... cuando Caperucita le pregunta al lobo por qué tiene los ojos tan grandes? Sara se refiere al uso de los signos de interrogación.*
- En un grupo de preescolar, la maestra prepara un gran cartel para festejar el cumpleaños de un integrante del grupo. El cartel dice: *¡FELIZ CUMPLE!* Andrés, de cinco años y con una escritura casi alfabética, entra al salón, mira el cartel y pregunta: *¿Por qué escribiste i feliz cumple i?* Andrés interpretó los signos de exclamación como letras, por su semejanza con la letra *i* y porque aún no se ha puesto a pensar sobre esas marcas que no son letras, pero las acompañan.

Estos niños nos muestran que la reflexión sobre estos signos es posible, aun cuando sean pequeños. Sara piensa que debe haber algo en lo escrito que le permita a su maestra leer con diferente entonación.

Observe si sus alumnos reparan en la existencia de estas marcas de puntuación. Muchas veces, de forma espontánea, las incluyen en sus producciones escritas como se observa en el siguiente ejemplo:





Si no encuentra este tipo de producciones, pero considera que su grupo puede pensar sobre el tema de la puntuación expresiva, inicie una discusión con una pregunta similar a la de Sara: *Cuando leemos un cuento, ¿cómo sabemos si tenemos que leer preguntando o leer alzando la voz, con sorpresa o asombro? ¿Se acuerdan de “¡Se me ha caído un diente!”? ¿Cómo sé que tengo que leerlo emocionada?*

Forme parejas y pídale que exploren “¡Se me ha caído un diente!” y “Jugando con lobo” en su libro de texto.

Pregunte si encontraron algo en los cuentos que sirva para saber cómo leer, con qué expresión.

Escriba en el pizarrón: *¡Se me ha caído un diente! Se me ha caído un diente y ¿Se me ha caído un diente?* Lea las tres frases marcando la diferencia expresiva entre ellas.

Pregunte a los niños *¿Cómo supe que tenía que leer de forma diferente? ¿En qué me habré fijado?*

Señale los signos de exclamación e interrogación y explique para qué sirven.

## Revisar textos para incluir puntuación expresiva

Seguramente algunos niños de su grupo podrán comprender no sólo para qué sirven estos signos, sino también cómo pueden introducirlos en sus textos. Es probable que sean los niños que ya escriben alfabéticamente. Con esos niños organice la siguiente actividad:

- Forme parejas y pídale que identifiquen, en las notas de las entrevistas que realizaron en alguno de los dos proyectos, dónde hicieron preguntas.
- Pida a los niños que, una vez localizadas las preguntas, introduzcan los signos correspondientes. Es importante que permita el ensayo y error, ya que aun cuando hayan comprendido para qué sirven estas marcas es muy difícil delimitar dónde inicia y dónde termina una pregunta.
- Lea las preguntas respetando dónde colocaron los signos y pregunte si así está bien o quieren cambiarlos de posición.

