

Los portadores de texto en el primer nivel

¿Cómo transformarlos en fuentes de información?

Mariana Corujo | Maestra. Posgrado en Educación Inicial y Primera Infancia (FLACSO Argentina). Formadora del equipo de Educación Inicial de PAEPU.

Paola Parodi | Maestra de Educación Inicial. Licenciada en Ciencias de la Formación Primaria por la Universidad Milano-Bicocca (Italia). Formadora del equipo de Educación Inicial de PAEPU.

Introducción

Ferreiro (2010:64) considera a la alfabetización como un largo proceso que comienza mucho antes del ingreso a la escuela primaria, cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular con confianza, curiosidad y sin temor en el complejo entramado de la cultura escrita.

Esta forma de entender la alfabetización nos hace pensar en el rol que cumple la institución educativa como espacio que debe garantizar que todos los niños puedan participar de situaciones en que leer y escribir se transformen en prácticas con sentido. La referencia a estas prácticas se hace en un sentido amplio, la lectura y la escritura no solo ligadas al sistema de escritura alfabético, sino también a las escrituras matemáticas. Una de las condiciones fundamentales para que estas prácticas estén orientadas por propósitos comunicativos, es decir, que respondan a situaciones reales, es la de promover, dentro de la escuela, espacios "alfabetizadores" de ambos sistemas de representación.

Nemirovsky (2009) promueve que estos espacios sean ambientes «donde los objetos y modos de actuar, propios de la cultura letrada, estén presentes diariamente». La autora sostiene que al referirnos a los textos, debemos seleccionar aquellos de circulación social como: libros, revistas, periódicos, folletos y documentos. En este sentido, Ferreiro (1982:128) aporta que «la escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente...». Los objetos físicos que menciona esta autora son los llamados portadores de texto, pues el objeto físico "porta" lo escrito o constituye el soporte físico de la escritura. Es importante aclarar que la sola presencia de los textos y de los niños no transforma el aula en un espacio alfabetizador. Dentro de la amplia gama de textos también se encuentran una serie de escritos que están circunscriptos a la realidad del aula como nombres propios, abecedario, banda numérica, calendario, grilla y banco de datos.



Este artículo pretende reflexionar sobre la presencia de los textos que pertenecen a la realidad de las aulas del primer nivel, para profundizar sobre su uso y su valor didáctico dentro de las propuestas. La finalidad es hacer foco en el uso de las fuentes de información como herramienta a la que el niño puede recurrir de forma autónoma para resolver problemas y producir nuevas escrituras. Se aborda la intervención docente como condición necesaria que contribuye en el proceso de transformación de un portador en fuente de información.

Los portadores lingüísticos

Los portadores lingüísticos son materiales que contienen escrituras y se encuentran disponibles dentro del aula con el fin de brindar la información necesaria para que los niños puedan producir nuevas escrituras. En este trabajo abordaremos el nombre propio, el abecedario y el banco de datos, por considerar que tienen un rol fundamental en los primeros años de la alfabetización.

Para garantizar un uso apropiado de estos portadores como fuentes de información a la hora de escribir, es fundamental que los niños sepan qué dice cada uno de ellos. Aquí es donde entra en juego el rol del docente que debe lograr que estos textos “funcionen” dentro del aula, para que progresivamente los niños los puedan utilizar de manera autónoma.

El nombre propio

El trabajo con el nombre propio forma parte de las actividades que se desarrollan en Educación Inicial. Aprender a reconocer y a escribir el propio nombre es uno de los aprendizajes más significativos durante esta etapa. Esto se debe a la fuerte carga emotiva que posee esta escritura, ya que está íntimamente relacionada con nuestra identidad. En este sentido, Ferreiro (2004) sostiene que la escritura del nombre es la ampliación de nuestra identidad. Para el niño significa que también se puede ser uno mismo por escrito y, sobre todo, que la escritura no es solo cosa de los grandes, sino que también le concierne a los más pequeños. Podríamos decir entonces que es la puerta de entrada por excelencia al mundo de lo escrito.

Interesa reflexionar sobre la manera en que el conocimiento del nombre propio favorece el aprendizaje de la lengua escrita, es decir, la reflexión sobre el sistema de escritura. Es importante que los niños participen de situaciones en las que reconocer y escribir su nombre y el de los demás responda a propósitos sociales como identificar sus trabajos, saber quiénes forman parte de su equipo, anotar los puntos de un juego, pasar la lista, registrar los préstamos de libros, los cumpleaños de la clase, etcétera.

A través de esta diversidad de situaciones con su nombre y el de sus compañeros, los niños van a descubrir propiedades del sistema de escritura:

- ▶ los nombres que empiezan igual se escriben igual;
- ▶ hay nombres largos (con muchas letras) y cortos (con pocas letras);
- ▶ los nombres diferentes se escriben diferente;
- ▶ las mismas letras pueden aparecer en otros nombres con un orden diferente.

Estos conocimientos que los niños van construyendo sobre sus nombres son también propiedades que rigen la escritura del resto de las palabras que conforman nuestra lengua escrita.

Para el desarrollo de todas estas situaciones, los niños necesitan contar con carteles (elaborados por el docente) en los que se encuentre su nombre escrito de manera convencional. Las propiedades de estas tarjetas inciden de manera directa en los procesos que van a favorecer u obstaculizar.

Bello y Brena (2011:7) nos orientan sobre las características que deben tener estas tarjetas para que realmente favorezcan la reflexión sobre las propiedades del sistema de escritura.

«...letras de imprenta mayúscula por ser el tipo de letra más conocida por los niños, porque sus características tipográficas simplifican el trazado y además, su carácter discreto permite distinguir cada una de las grafías que componen un texto con más facilidad que la letra imprenta minúscula o cursiva. Es conveniente que las letras sean todas de un mismo tipo, por ejemplo fuente Arial o Calibrí (cuyo trazado es sencillo), tamaño entre 60 y 78...»

Los carteles deberán ser todos del mismo tamaño y no depender de la longitud del nombre (en este caso, las tarjetas de MIA y VALENTINA van a tener el mismo largo). Se sugiere que estén alineados a la izquierda porque les permite observar fácilmente qué nombre tiene más o tiene menos letras.



En cuanto a la presencia de imágenes o ilustraciones, nos podríamos preguntar por qué no facilitar la tarea agregando en las tarjetas una fotografía del niño o un elemento de su elección.

«El objetivo no es poder hallar un nombre de manera inmediata, es propiciar en el tiempo ricos intercambios sobre la escritura con el maestro y los compañeros, donde una y otra vez sea posible informarse, opinar y discutir sobre aquello que aparece escrito.

[...]

Reconocer el nombre propio –e incluso el de algunos compañeros– es un largo proceso en el cual, inicialmente (...), los niños expresan sistemáticamente ideas sorprendentes para el adulto que las desconoce.» (Castedo et al., 2001a:8-9)

A la par de este fascinante camino de conocimiento del nombre propio y del de los demás compañeros, el docente debe favorecer su uso como fuente de información para la escritura de nuevas palabras.

Al momento de producir o de interpretar textos, es importante que el docente habilite el uso de los nombres: “les voy a dejar los carteles con sus nombres sobre la mesa, porque pueden tener alguna letra que ustedes necesiten para escribir”. Con niños que se encuentran en niveles de conceptualización en los que ya han descubierto relaciones entre oralidad y escritura, se puede solicitar: “Me dijiste que querías escribir ‘bruja’, ¿qué nombre de la clase te parece que empieza como bruja? ¿Cuál te puede ayudar? Muy bien, Bruno empieza como bruja. Pédile a Bruno que te muestre su nombre, así después podés seleccionar qué parte de Bruno te sirve para escribir bruja”.

De esta forma, se favorece el uso del nombre no solo como un portador presente en el aula con diversidad de usos sociales, sino que además se vuelve fuente de información, una especie de trampolín hacia nuevas escrituras.

En cuanto a las situaciones de interpretación, Castedo et al. (2015:22) sostienen que el desafío se encuentra en observar y explicitar cómo pueden distinguir su nombre del de los otros compañeros. Así comienzan a construir indicios que les servirán como referencia para la lectura de otras palabras.

Abecedario

Este portador forma parte de la tradición escolar desde hace muchas décadas y consiste en disponer, de manera lineal, todas las letras de nuestro sistema de escritura según su orden alfabético. Generalmente, las letras están ubicadas en una banda disponible en una de las paredes del aula.

El abecedario les ofrece a los niños la totalidad de las letras, es una fuente de información sobre las mismas, les brinda la disposición de todo el repertorio de nuestro alfabeto y además las presenta en el orden convencional que luego encontrarán en otros textos de circulación social.

Por este motivo es fundamental que el docente genere situaciones en las que el uso del abecedario cobre un sentido real dentro del aula, situaciones en las que el portador pueda orientarlos al buscar datos en el índice de un recetario o de una enciclopedia, en una agenda de datos personales o en el diccionario ante la búsqueda de un término desconocido.

En cuanto a sus características, Castedo *et al.* (2015:56) señalan: «Los abecedarios no tienen ilustraciones ni adornos que confundan a los niños...». En lugar de favorecer su uso, las ilustraciones lo pueden obstaculizar, como se puede apreciar en la siguiente imagen.



Las autoras proponen que cada letra pueda “encabezar” un listado de palabras que se construye con los nombres de los niños de la clase y con otros nombres que “empiezan con” la letra correspondiente.

Con respecto a la tipografía existe un intenso debate sobre la presencia o no de los cuatro caracteres. Al igual que con las ilustraciones, agrupar tanta información en un mismo portador, lejos de favorecer un uso autónomo por parte de los niños puede generar malentendidos si, además, están asociados a una imagen (como también se muestra

en el ejemplo anterior). El abecedario en las primeras clases tendría que contar con la imprenta mayúscula, que también es la que está presente en las tarjetas de los nombres propios.



A medida que los niños avanzan en la adquisición de la lengua escrita, el docente puede integrar otros caracteres como la imprenta minúscula o la cursiva, si lo considera necesario.

Banco de datos

El banco de datos está compuesto por tarjetas que contienen palabras de uso común (sustantivos) acompañadas por una imagen que las representa y se hallan a disposición de los niños. Puede estar expuesto en el aula sobre un panel o un imantógrafo.

En cuanto a la selección, es importante que el banco cuente con, al menos, una palabra por cada letra del abecedario y en algunos casos, con más de una porque es importante representar algunas sílabas de uso frecuente como: pa, pe, ma, mo, ca, co, da, de, etcétera. Los niños recurren a este portador en busca de información segura; por este motivo, el docente debe dedicar tiempo a que los niños conozcan el contenido de las tarjetas, con el propósito de que adquieran autonomía para intentar resolver sus escrituras por sí mismos.

Al usar el banco de datos, el niño debe resolver varios problemas con respecto al sistema de escritura: primero tiene que pensar qué tarjeta le puede servir para escribir la palabra que desea, luego tiene que encontrar en el repertorio del banco la tarjeta que seleccionó y, por último, identificar qué parte de la escritura de la tarjeta seleccionada le sirve para la escritura de su texto.

Al igual que con el abecedario, a medida que los niños se van apropiando del principio alfabético del sistema de escritura, el banco de datos puede presentar otros desafíos. Por ejemplo, en la clase de segundo grado se puede enriquecer el banco de datos con tarjetas que ofrezcan escrituras útiles para resolver dudas ortográficas y otras que contengan vocabularios específicos correspondientes a contenidos trabajados en el aula: herbívoros, los vendedores ambulantes, carreta... (cf. Castedo *et al.*, 2015).



Los portadores numéricos

«Se designa con el nombre de **portador** a cualquier objeto cultural que presente números escritos o impresos en forma ordenada para fines sociales determinados, que pueda funcionar en el ámbito del aula como fuente de información sobre aspectos específicos de los números y del sistema de numeración.» (Broitman y Kuperman, 2004:5)

Por otra parte, Quaranta (2008:80) se refiere a los portadores numéricos como «*objetos culturales que presentan la serie de los números ordenada, organizados de diferente manera según el portador*».

En un aula de primer ciclo son variados los portadores que se pueden encontrar. Algunos viven solamente en las aulas (como la banda, las grillas, la tabla pitagórica), mientras que otros existen dentro y fuera del ámbito escolar (como los calendarios, la numeración de las páginas de los libros o los centímetros). Para el análisis, en esta oportunidad hemos seleccionado tres: la banda, la grilla y el calendario. Estos portadores comparten las siguientes características: utilizan los registros convencionales arábigos, listan los números naturales en forma ordenada —a través del +1— y, eventualmente, se constituyen en apoyo para los cálculos ya que su uso aporta a la construcción de repertorios. Además, estos tres portadores posibilitan visualizar, explorar, conjeturar propiedades a partir de la mediación del docente de acuerdo a cuál use y con qué objetivo de enseñanza.

Banda numérica

La banda numérica, al igual que el resto de los portadores que analizaremos, es un recurso didáctico. Como tal, es un apoyo para la enseñanza de objetos matemáticos, mas no constituye uno. Es un apoyo para la enseñanza con consecuencias sobre el aprendizaje. Podemos describirla como una representación lineal de la serie numérica escrita. Por lo general comienza en el 1 y no está establecido con anterioridad en qué número debe terminar. En este sentido, si atendemos a la comparación que establece Ressa de Moreno (2013) quien denomina *diccionarios numéricos* a los portadores, será deseable que la banda supere el tramo conocido por los alumnos, ya que no tendría sentido tener un *diccionario* al que ir a buscar aquello que ya se sabe. El tramo tampoco será necesariamente inamovible, se podrá ir ampliando en función de las necesidades o los problemas a resolver, en los que la banda pueda ser útil.

Dada su organización en una única fila dispuesta de manera horizontal, en la que los números aparecen en forma consecutiva, la banda numérica constituye una fuente de información privilegiada para abordar aspectos de la numeración tales como las representaciones, la regularidad +1 que aporta a la idea de siguiente en el conjunto de los naturales, la relación de orden, así como para aproximarse al cálculo.

Con respecto a las representaciones, la banda podrá funcionar como fuente de información disponible tanto para averiguar previamente cómo se escribe un número antes de hacerlo, como para validar las escrituras producidas por los alumnos luego de haber sido realizadas. Los alumnos podrán utilizar esas marcas para, a través del conteo, encontrar aquel número que están buscando.



Esta situación resulta interesante para establecer puentes entre la numeración hablada y la numeración escrita. Si el alumno necesita validar una escritura del número doce, por ejemplo, podrá comenzar contando desde uno, estableciendo la correspondencia biunívoca con el símbolo 1, luego con el dos, el tres y así sucesivamente hasta llegar a la palabra doce que coincidirá con la escritura 12. Si la banda de la que disponemos comienza en el número 1, no habría mayores inconvenientes a la hora de identificar el 12. Sin embargo, si la banda comienza en el 0, cuando el niño diga la palabra doce se encontrará con la escritura 11. Este aspecto deberá ser tenido en cuenta por el docente a la hora de seleccionar el tipo de banda que pondrá a disposición. Se deberán considerar los beneficios o perjuicios de incluir el cero en este portador numérico. Si la banda se utiliza mayoritariamente para contar, ¿sería pertinente incluir el 0?

Seguramente la presencia del cero se constituiría en un obstáculo. Este número podría aparecer en el aula en otros portadores como, por ejemplo, en un registro de asistencias en el que se anota que no ha faltado ninguna niña.

En este tipo de situaciones de conteo, el objeto que el niño cuenta es la propia escritura del número. ¿Qué ocurre con las bandas en las que aparecen dibujos debajo o encima de cada representación simbólica del número? Podríamos pensar que los dibujos facilitan la tarea; sin embargo, una vez que el niño ha llegado al tres, por ejemplo, dispone de una colección de seis objetos a contar (uno para el 1, dos para el 2 y tres para el 3).



Este tipo de representación obtura uno de los aspectos fundamentales que hacen a la construcción del concepto de número que Kamii (1984) desarrolla en profundidad: la inclusión jerárquica. Implica que cada número está incluido en el inmediato posterior, por ejemplo, el uno está incluido en el dos, el dos en el tres, etcétera. Si para representar el tres encuentro tres elementos, para representar el dos otros dos elementos, y un elemento para el uno, el establecimiento de la relación de inclusión, en la que uno está contenido dentro de otro, desaparece. Podríamos pensar que se resuelve poniendo un objeto debajo de cada número, sin embargo ese objeto no constituye una representación del número al que intenta corresponder.

Otro aspecto que se evidencia en la banda numérica es la relación de orden. El conjunto de los números naturales es un conjunto ordenado. La banda numérica, dada su disposición en la que un número sucede a otro en la medida en que va avanzando, hace visibles estas relaciones y posibilita abordarlas:

- ▶ mayor que...
- ▶ menor que...
- ▶ anterior a...
- ▶ siguiente a...
- ▶ los que se encuentran entre...

Pongamos un ejemplo:

En el roba montón, Salvador tiene un pozo de 17 cartas y Carmela tiene 21. ¿Quién va ganando?

Ante este problema, el alumno deberá establecer una relación de orden entre los números 17 y 21. Será necesario definir cuál es mayor, ya que el propósito es saber quién ha acumulado más cartas. Podría recurrirse a la banda para reconocer ambos números e identificar cuál aparece antes en la serie numérica y, por tanto, es menor. A partir del uso de este portador, el alumno podrá arribar a algunas conclusiones: “Cuando comparo dos números el que está más cerca del 1 es más chico” y recíprocamente, “cuanto más lejos del 1, más grande es el número”.

Asimismo podrán identificarse: número anterior, número siguiente y número inserto en un intervalo.

Por último, la banda podrá constituirse en un recurso al cual apelar para resolver situaciones de evocación de juegos que se aproximen al cálculo. Por ejemplo:

En el juego de la oca, Fede está en el casillero 13 y sacó 6 en el dado. Ayuda a Fede a encontrar el casillero en el que debe poner su ficha.

Para resolver este problema, el alumno podrá recurrir a la banda realizando un doble conteo, partiendo del número 13 y avanzando los seis puntos obtenidos por Fede en el dado, hasta llegar al 19.

Del mismo modo podrá utilizarse en situaciones que impliquen otros cálculos. Por ejemplo:

Juli tenía 15 figuritas y jugando a la tapadita perdió 7. ¿Cuántas figuritas le quedan a Juli?

Ante esta situación, el alumno podrá partir del 15 en la banda para ir descontando una a una las 7 figuritas perdidas por Juli, hasta encontrar el 8.

Grilla numérica

Es una cuadrícula que se organiza en filas y columnas. La más utilizada en Educación Inicial y primer ciclo está compuesta por filas de diez casilleros que, dispuestos uno debajo de otro, conforman diez columnas. Esta disposición hace visible una de las propiedades del Sistema de Numeración Decimal: se organiza en agrupamientos de diez en diez. De esta manera, la grilla se constituye en un portador que ayuda a visualizar algunas regularidades que posteriormente podrán ser formuladas y utilizadas para resolver problemas. Sin embargo, existen variados formatos de grillas que son tan potentes como esta para abordar diversos aspectos de la numeración en otros grados escolares. Por ejemplo, en una grilla de cuatro columnas se podrían trabajar los múltiplos de 4 y los múltiplos de 4 + 1, +2, +3.

Al igual que la banda numérica, no está preestablecido hasta qué número debiera extenderse aunque, por lo general, las encontramos numeradas hasta 99 o 100.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100									

Observar ese tramo del sistema –que supera al de la banda– dispuesto de esta manera, como plantea Ressia de Moreno (2003:123), «...permite acceder a una representación mental del sistema de manera integrada, ni parcial ni desconexa, lo que favorece el establecimiento de relaciones entre diferentes intervalos numéricos». Por ejemplo, podría visualizarse que después del 21 viene el 22, al igual que después del 31 viene el 32 y que después del 41 viene el 42. Hay un patrón que se repite y podría dar lugar a la generalización que permita elaborar razonamientos anticipatorios y dar respuestas a preguntas como: ¿Qué número vendrá después del 51?

Al igual que la banda numérica, posibilita el acceso a números mayores que los que los niños pueden conocer; de esta manera pone a disposición del alumno números cuyo nombre no sabe, pero con los cuales podrá comenzar a establecer relaciones. Por ejemplo: el niño sabe que después del 5 viene el 6, en la grilla podrá ver que después de los cincuenta... (50, 51, 52, 53...) vienen los sesenti... (60, 61, 62, 63...).

Con respecto al número de inicio de las grillas, observamos dos variantes. Algunas inician en uno y otras en cero. Más allá de esta decisión, será importante el lugar en el que se pone el uno. Si se pone el número 1 en el primer casillero, el décimo casillero será ocupado por el número 10, la siguiente fila comenzará en 11 y terminará en 20. De esta manera, los nudos (10, 20, 30...) quedarán en la columna final, separados del tramo de diez números al que dan inicio y con el que comparten la primera cifra. Por ejemplo:

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Sin embargo, si se decide comenzar en cero o dejar libre el primer casillero, todos los nudos quedarán ubicados en la primera fila, precediendo al conjunto de números con el que comparten la primera cifra. Por ejemplo:

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29

El trabajo con la grilla implica el conocimiento y el aprendizaje de ciertas convenciones desde la lectura matemática, que posibilitan su uso. Al igual que la banda comienza en el primer casillero, avanza a razón de más uno hacia la derecha y cuando culmina una fila, el número posterior se encuentra al inicio de la fila que se ubica debajo. Este es un obstáculo que los alumnos deben sortear para realizar un correcto uso de este portador y que obedece a una convención desde la organización de este texto matemático, que necesita ser enseñada. Otra posible lectura puede realizarse desde un número en particular. Dado un número x de la grilla, el que se ubica a la izquierda es el anterior, el que se ubica a la derecha es el posterior, el que está arriba es $x-10$ y el que está debajo es $x+10$. Esto ocurre siempre, excepto con los números que se encuentran al borde de la grilla. Por ejemplo, el anterior al 30 no se encuentra a su izquierda. Estas son algunas lecturas posibles, entre otras.



A partir de la descripción realizada podemos afirmar que la grilla –al igual que la banda numérica– posibilita el abordaje de algunos aspectos de la numeración como relaciones de orden y representaciones, al igual que el cálculo; pero además es una oportunidad para visualizar regularidades del SND (Sistema de Numeración Decimal), formular conjeturas y establecer generalizaciones.

Calendario

El calendario es una grilla de números que se organiza en una cuadrícula de siete columnas –una correspondiente a cada día de la semana– y una cantidad variable de filas, que va entre cuatro y seis. Siempre comienza con el 1, y el número con el que termina varía entre: 28, 29, 30 o 31. Asimismo, el lugar que ocupa cada número en esa grilla particular también cambia dependiendo del día de la semana al que corresponda en ese mes. A su vez, distintos calendarios del mismo mes podrán adjudicarle diferentes lugares al mismo número, de acuerdo a la organización de los días en las columnas. Algunos comienzan en domingo, mientras que otros lo hacen en lunes.

Por otra parte ocurre que, dada la distribución de los días, en algunos meses aparecen dos números en el mismo casillero.

SEPTIEMBRE 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23/30	24	25	26	27	28	29

Sin embargo sabemos que en el SND, cada número tiene un lugar único que no comparte con otro. Ante una representación de este tipo, el alumno podría preguntarse: si el 23 comparte el casillero con el 30, ¿qué número está entre el 22 y el 24? ¿El 23 o el 30? ¿A cuál le corresponde ese lugar?

Al igual que la grilla, su lectura implica una convencionalidad en la medida en que la direccionalidad que requiere es de izquierda a derecha y cuando se llega al final de una fila, el número siguiente es el que corresponde al primer casillero de la izquierda de la fila que se encuentra debajo.

JULIO 2019						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
/	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	/	/	/

AGOSTO 2019						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
/	/	/	/	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Por todo esto podemos decir que la ubicación de los números en los casilleros, a diferencia de la grilla, es móvil. Ressa de Moreno (2013) lo caracteriza como un portador numérico *inestable*. Sin embargo, la relación de orden entre los números es estable; más allá del casillero que ocupen se mantiene siempre la sucesión (1, 2, 3,..., 30, 31). Esto no implica que se desestime su utilidad en el aula, es un portador presente y potente, mas obliga a evaluar las decisiones que se tomen a propósito de su elección y uso en clase de Matemática, y a ser conscientes de algunos obstáculos que pudieran aparecer. Se trata de desnaturalizar una serie de cuestiones que, por su frecuentación, aparecen como obvias o naturales para el adulto, pero para el niño no lo son.

A modo de cierre

Es importante recordar las palabras de Ferreiro (1999) cuando señala: «*El ambiente en sí mismo no alfabetiza. La sola presencia del objeto lengua escrita no garantiza conocimiento pero su ausencia garantiza desconocimiento*» (apud Castedo et al., 2015:20). Por ello es necesario que el docente promueva experiencias cotidianas de interpretación, búsqueda y copia de la información que proveen estos textos, con el fin de producir nuevas escrituras. Además, consideramos necesario promover la autonomía de los niños con respecto al uso de estos materiales, es decir que los niños puedan acudir a ellos en forma independiente como fuentes de información que les permitan resolver variadas situaciones. La accesibilidad al material será un aspecto a considerar con relación al tiempo y al espacio físico que se le dedique dentro del aula.

«*Los portadores solo constituyen elementos necesarios –entre otros– para llevar adelante ciertas situaciones didácticas. En sí mismos, no garantizan nada. Los problemas y reflexiones conjuntas que se propicien en torno a ellos constituirán la fuente de producción de conocimientos por parte de nuestros alumnos.*» (Quaranta y Ressa de Moreno, 2005:49)

De esta forma, evidenciamos una vez más la importancia de la deliberada intervención del docente para contribuir a la transformación de los portadores de texto presentes en el aula en fuentes de información al servicio de la producción de nuevas escrituras. □

Referencias bibliográficas

BELLO, Adriana; BRENA, Graciela (2011): *Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín*. La Plata: DGCyE. En línea: <http://servicios.abc.gov.ar/ainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listasdepalabras.pdf>

BROITMAN, Claudia; KUPERMAN, Cinthia (2004): *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: "La lotería"*. Material publicado por OPF y Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Autorizada su difusión para la DGEF de la Provincia de Buenos Aires. En línea: <http://progresionescaba.com.ar/fileprog/6.Interpretaci%C3%B3n%20de%20n%C3%BAmeros%20y%20exploraci%C3%B3n%20de%20regularidades%20en%20la%20serie%20num%C3%A9rica.pdf>

CASTEDO, Mirta (coord.); MOLINARI, Claudia; TORRES, Mirta; SIRO, Ana (2001a): "Leer el propio nombre" (Cap. 2) en *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial*. En línea: https://www.academia.edu/37383303/Castedo_M._Molinari_C._Torres_M._and_Siro_A._I._2001__Propuestas_para_el_aula_material_para_docentes._Lengua._Nivel_Inicial

CASTEDO, Mirta (coord.); MOLINARI, Claudia; TORRES, Mirta; SIRO, Ana (2001b): *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. EGB 1*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Rep. Argentina. En línea: https://www.academia.edu/37383284/Castedo_M._Molinari_C._Torres_M._and_Siro_A._I._2001__Propuestas_para_el_aula_material_para_docentes._Lengua._EGB1

CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta; CUTER, María Elena; KUPERMAN, Cinthia (2015): *Lecturas y escrituras cotidianas*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Módulo Nº 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20Completo_VF.pdf/view

FERREIRO, Emilia (1982): "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en E. Ferreiro, M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.

FERREIRO, Emilia (2004): "Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar". Conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22. México. En línea: <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>

FERREIRO, Emilia (2010): "La diversidad en el acercamiento a lo escrito: ¿obstáculo o ventaja pedagógica?" (Conferencia plenaria) en Actas del 32º Congreso Internacional de IBBY. "La fuerza de las minorías", pp. 64-72. Santiago de Compostela, 8-12 de setiembre de 2010. En línea: <https://www.oepli.org/desc/pag/ActasIbbby2010.pdf>

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita (comps.) (2000): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.

KAMII, Constance (1984): *El número en la educación preescolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.

NEMIROVSKY, Myriam (coord.) (2009): "La escuela: espacio alfabetizador" (Cap.1) en *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Ed. Graó.

PAIONE, Alejandra (2014): *La sala del Jardín como ambiente alfabetizador*. Buenos Aires: Dirección de Formación Continua. ETR-Prácticas del Lenguaje. En línea: <http://www.cep.edu.uy/documentos/2015/aprender/10-material.pdf>

QUARANTA, María Emilia (2008): "La serie numérica oral" en *Orientaciones didácticas para el nivel inicial*. 2ª parte, pp. 73-98. Serie desarrollo curricular. La Plata: DGCyE. Subsecretaría de Educación. En línea: http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/desarrollo_curricular/odei2.pdf

QUARANTA, María Emilia; RESSIA de MORENO, Beatriz (2005): "El trabajo con los números escritos en el Nivel Inicial" en A. Malajovich, M. Canosa (coords.): *Orientaciones didácticas para el nivel inicial*. 4ª parte, pp. 29-62. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Documentos de la Revista de Educación. Desarrollo Curricular. En línea: http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/1_orientaciones_didacticas_para_el_nivel_inicial_4a_parte.pdf

RESSIA DE MORENO, Beatriz (2003): "La enseñanza del número y del sistema de numeración en el nivel inicial y en el primer año de la EGB" (Cap. 3) en M. Panizza (comp.): *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, pp. 73-130. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de Educación Nº 41.

RESSIA DE MORENO, Beatriz (2013): *La enseñanza de contenidos numéricos en Educación Inicial. Propuestas para las Salas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.