

# Escribir y leer para consultar el mundo

## Animales autóctonos del Uruguay

**Ana Laura Lujambio Fernandez** | Maestra. Licenciada en Lingüística (FHCE-Udelar). Formadora del Área de Lengua (IFS-CEIP). ana.lujambio15@gmail.com

**María Noel Melgar Guiarte** | Profesora de Lengua y Literatura. Traductora Pública (FDER-Udelar). Integrante del Equipo de Coordinación del Área de Lengua (IFS-CEIP). noelmelgar@gmail.com

El presente trabajo fue elaborado en el marco de la evaluación certificativa del Diploma en Alfabetización Inicial CLAEH-CEIP (edición 2019).

### Introducción y justificación

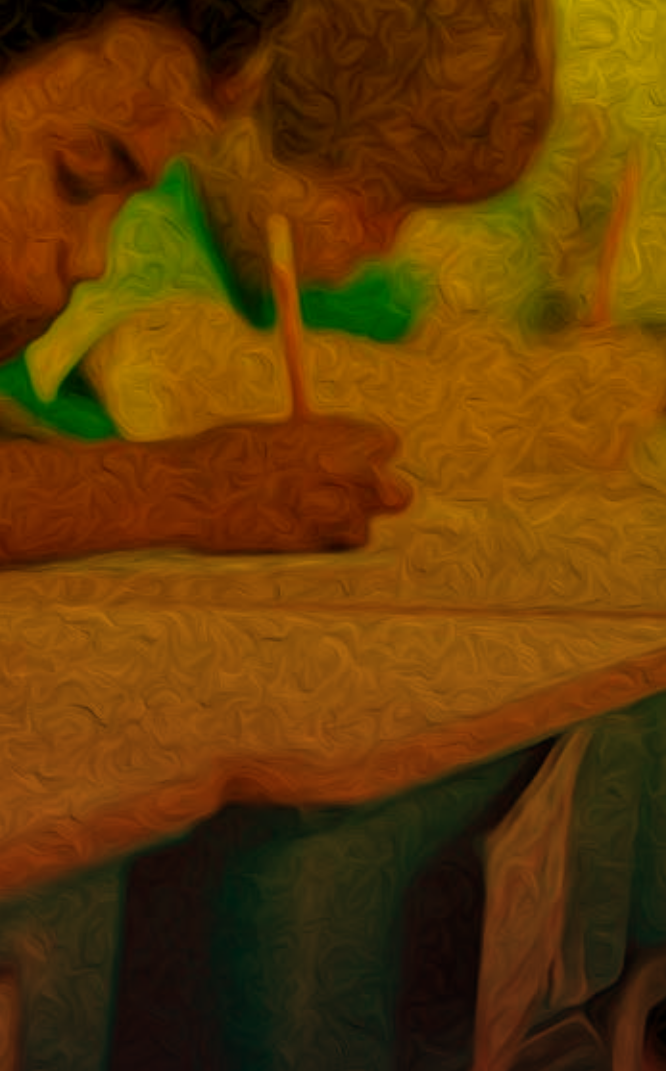
«Desde el punto de vista del objeto de enseñanza, los proyectos “(...) intentan dar cuenta del carácter procesual y complejo de las prácticas de lectura y escritura. (...) prácticas que comprometen una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas cuya naturaleza sería difícilmente captada por situaciones únicas y menos aún, por los llamados ejercicios escolares” (Castedo y Molinari, 2000:18).»

(apud Molinari y Brena, 2008:12)

El proyecto se inscribe en el marco de la alfabetización como un conjunto de prácticas escolares que contemplan el aprendizaje tanto del código (sistema de escritura) como del lenguaje escrito, las formas de decir en diversos géneros y en situaciones sociales variadas.

En consonancia, la lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales y culturales. Esto determina que la enseñanza de estas prácticas se organice en torno a situaciones similares a las que se desarrollan en el contexto social; prácticas que, para muchos niños, solo sucederán en la escuela (cf. Molinari y Brena, 2008). De este modo, la planificación de las cuatro situaciones didácticas fundamentales –lectura a través del maestro, lectura por sí mismos, escritura a través del maestro y escritura por sí mismos– provee un espacio relevante para el aprendizaje de interacciones diversas con la lengua escrita (Kaufman, 2010). A través de estas, los niños transitan por la experiencia de participar en las prácticas de lectura y escritura de su cultura y, a su vez, en ese tránsito participan de un tiempo detenido para pensar las reglas que rigen la escritura como expresión de una función psíquica superior, el lenguaje escrito, materializado en la lengua escrita.

En consecuencia, el diseño de estas situaciones puede concebirse como un espacio de trabajo compartido que se vuelve clave al momento de pensar en la temporalidad de las situaciones. Es



decir, si concebimos el aprendizaje como una aproximación al *saber*, las prácticas de lectura y escritura nos enfrentan a un saber “extenso y diverso”. En el marco de este proyecto, las situaciones que presentamos se proponen “lentificar” el tiempo, es decir, habilitar instancias que permitan volver sobre los mismos contenidos desde diferentes miradas, con variaciones, que brinden tiempos de calidad en duración y diversidad, de manera que sea posible establecer lazos entre lo construido y lo que está en construcción.

En este sentido, el diseño de las situaciones de enseñanza de lectura y escritura desde el nivel inicial permite contemplar en la agenda escolar prácticas ineludibles para el cumplimiento del derecho de todos los niños a participar activamente de la cultura escrita y de las situaciones sociales en las que esta se inserta (Ferreiro, 2002; Castedo, 2003; Molinari y Brena, 2008).

En este caso decidimos elegir como tema del proyecto el leer y escribir para consultar el mundo, específicamente para aprender acerca de los animales autóctonos del Uruguay. Al diferenciarse de prácticas más habituales como las que ocurren en

las clases en torno a textos literarios, esta propuesta les permite a los alumnos ponerse en contacto y conocer los llamados “textos difíciles”, especialmente las entradas de enciclopedia y las fichas temáticas, objeto que, alegando su complejidad, muchas veces es excluido de las clases de los más pequeños. Por otra parte, el estudio de los animales, además de resultar interesante para los niños de estas edades, forma parte del programa escolar vigente (ANEP. CEP, 2009). Así, es un contenido que está incluido en el Área del Conocimiento de la Naturaleza, en Biología: Inicial cuatro años – Alimentación en animales, la locomoción en mamíferos y otros animales; Inicial cinco años – Ecosistemas acuáticos y terrestres, los tipos de dientes; Primer grado – Los animales: adaptaciones al medio; Segundo grado – Los seres vivos: animales y la reproducción ovípara: las aves, tipos de nidos e incubación.

### Propósito didáctico

Propiciar oportunidades para el ingreso de los alumnos al mundo de la cultura escrita mediante las prácticas de lectura y de escritura que se ejercen en torno a los textos de divulgación científica o los “textos difíciles”.

### Propósito social

Organizar una *fotogalería* de animales autóctonos para ser visitada por todos los alumnos de la escuela y los padres de las clases de primer ciclo. Este propósito se vincula con el de brindarles a los niños diferentes posibilidades de frecuentar y producir textos provenientes de una práctica social que existe más allá de la escuela. Esto permitirá hacer entrar a otros actores al aula, posicionando como destinatarios de las producciones escolares a personas diferentes al docente.

### Contenidos

Se propondrá su abordaje de forma articulada, diferenciado el énfasis según el grado o nivel de conceptualización, haciendo foco en:

- El sistema de escritura: construcción del principio alfabético del sistema, segmentación de palabras, ortografía, puntuación, conocimientos gramaticales (sintagmas nominales, construcciones verbales).
- El lenguaje escrito: género, rasgos del género (título, subtítulos, paratextos, párrafos), posición enunciativa, léxico.

## Momentos del proyecto

Para la planificación del proyecto tomamos como referencia los momentos propuestos por Molinari y Brena (2008). Cabe aclarar que estos no serán necesariamente lineales, sino recursivos. Esto quiere decir que se volverá a algunos de ellos en más de una oportunidad, tanto para recordar lo trabajado como para agregar un nuevo desafío. Es posible que haya, incluso, situaciones que se desarrollen simultáneamente.

## Acuerdos de trabajo con los niños

A fin de planificar y tomar decisiones respecto de los criterios de selección de los textos a ofrecerles a los alumnos y de las situaciones didácticas a incluir como parte del proyecto, comenzamos por preguntarnos acerca de cuál va a ser la *invitación a hacerles* a los alumnos.

Para dar inicio al proyecto será necesario realizar acuerdos de trabajo sobre el producto, los propósitos y los destinatarios. También se deberá acordar sobre el proceso: las formas de trabajo, las acciones a desarrollar y qué preguntas iniciales darán el puntapié a la búsqueda de información. Para organizar la *fotogalería* entre las cuatro clases tendremos que aprender sobre los animales autóctonos del Uruguay y acordar qué vamos a decir de ellos. Para ello será necesario buscar información e ir guardando registro de lo que vayamos aprendiendo, además de conocer cómo deben ser las fichas temáticas.

Como primera actividad se prevé una visita con los grupos de primer ciclo a alguno de los espacios expositivos conocidos como “Fotogalerías”, organizados por el Centro de Fotografía (CdF) de Montevideo. El análisis de esta forma de exposición les permitirá a los alumnos disponer de un modelo del producto que se espera lograr. Asimismo, será oportuno visitar alguno de los parques (Parque Lecocq, Reserva Ecoparque Tálce, Reserva de fauna y parque Pan de Azúcar) en los que entrar en contacto con ciertos representantes de la fauna autóctona del Uruguay. Será una oportunidad de familiarizarse, desde el uso, con el género “fichas temáticas” a partir de las que estén dispuestas en esos parques, viéndolas funcionar en un contexto real.

La organización de la *fotogalería* exige que cada clase logre sintetizar en fichas temáticas, que acompañarán las fotografías, lo que ha descubierto, estudiado, aprendido acerca de los animales autóctonos de los que se ocupó. A tales efectos se distribuirán los animales de modo que Inicial cuatro años e Inicial

cinco años se encarguen de algunos mamíferos autóctonos como el carpincho, el lobito de río, el zorro gris, la mulita, el mano pelada y el tucu-tucu; primer grado, de los reptiles como el yacaré, la tortuga morrocoyo y la tortuga cabezona; segundo grado, de algunas aves como el ñandú, el hornero, la lechucita de campo y el tero. La selección y la asignación por clase de los animales sobre los que buscar información son producto de una decisión didáctica en función de las posibles intervenciones que esta distribución habilita a realizar con foco en la enseñanza de la lengua escrita como *sistema complejo de signos*, en palabras de Schneuwly (2008).

Luego de las salidas didácticas se propondrá un espacio de intercambio en el aula sobre lo observado *in situ* acerca de las fichas temáticas de las que se tendrá registro fotográfico. Se espera que haya apreciaciones de los niños sobre la distribución del texto, la cantidad y el tipo de información presentada, los paratextos y otros rasgos distintivos del género. Aquí serán claves las intervenciones docentes desde la interrogación oral. Para continuar con el conocimiento sobre el tema, y atendiendo a la recursividad planteada más arriba, se diseñarán otras situaciones en las que los niños interactúen con diferentes fichas temáticas, tanto para saber más sobre el tema como para conocer más sobre el género. Un ejemplo pueden ser las fichas que se encuentran en formato digital en el portal de Ceibal<sup>1</sup>.

## Leer y comentar distintas fuentes para buscar información sobre el tema

Las situaciones de lectura a proponer, sea a través del maestro o de lectura por sí mismos, tienen como propósito brindarles a los niños variedad de oportunidades –marcadas por las intervenciones docentes– para el desarrollo de anticipaciones cada vez más ajustadas y para la construcción de estrategias que les permitan confirmar o rechazar esas anticipaciones (cf. Castedo, 2003:75). En consonancia, las intervenciones docentes deberán ser realizadas en forma personalizada en función del conocimiento del estado de saber de los alumnos con relación al lenguaje escrito y al sistema de escritura. En este punto recuperamos las voces de algunas de las autoras de referencia.

<sup>1</sup> En línea: [https://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas\\_educativas/public/ciencias-naturales/actividades.html](https://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas_educativas/public/ciencias-naturales/actividades.html)



«...la lectura a través del maestro hace posible que los niños compartan diferentes aspectos de la cultura escrita y vayan apropiándose del lenguaje que se escribe, al mismo tiempo que ejercen –al intercambiar sobre las obras y relacionar lo que están leyendo con lecturas previas– prácticas sociales que sólo tienen lugar en una verdadera comunidad de lectores.» (Kaufman y Lerner, 2015:21b)

De esta manera planificamos momentos de lectura exploratoria de los “textos difíciles” a través de búsquedas orientadas de información específica. Les seguirán espacios de interpretación sobre lo leído con localización de respuestas a interrogantes puntuales.

Pretendemos ofrecer una progresión en cuanto a las formas de agrupamiento para las distintas situaciones didácticas, comenzando desde el colectivo hacia el trabajo en pequeños grupos, luego en duplas hasta llegar a instancias individuales. Por esta razón, una de las primeras actividades a proponer en las distintas clases es la de mesa de libros. Esta actividad les exige a los alumnos realizar una selección de aquellos recursos en los que encontrar información relevante. En ese sentido, la selección por parte del docente del material bibliográfico a incluir en la mesa de libros es fundamental, ya que también posibilitará la apropiación de prácticas vinculadas al quehacer del lector, por ejemplo: realizar hipótesis sobre qué libros pueden ser útiles para el fin pretendido, leer para confirmar o descartar dichas

hipótesis, hacer anticipaciones a partir de fotografías o ilustraciones, leer índices para seleccionar o descartar el libro en cuestión. Todas estas son prácticas que serán objetivadas por el docente con el fin de que los niños, desde pequeños, puedan construir sus propios criterios de selección de textos. Por esta razón se propone presentar diversidad de fuentes, algunas más genéricas, otras más específicas, incluyendo libros que no sirvan para la búsqueda de información (por ejemplo, los libros de cuentos). Se considerará como otra variable didáctica la inclusión de textos de diversa extensión y complejidad (breves/extensos, previsibles/poco previsibles).

A continuación presentamos una posible bibliografía para el trabajo con los niños.

### Enciclopedias

- ▶ HABERKORN, Leonardo (2008): *Preguntas y respuestas sobre animales del Uruguay*. Montevideo: Sudamericana.
- ▶ MAYER, Cassie (2018): *Escamas y más escamas - Pelos y más pelos - Piel y más pieles - Plumas y más plumas*. Buenos Aires: lamiqué. Colección Los animales por fuera.
- ▶ ROCHA, Gabriel (2003): *El país de los pájaros pintados*, Vol. 1, 2 y 3. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ▶ ROCHA, Gabriel (2017): *Cazacurioso. Secretos y misterios de la flora y fauna de Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ▶ SERRANO, Lucía (2019): *Bichos. La vida secreta de los animales*. Madrid: Anaya.

### Revistas

- ▶ PROBIDES (1996): *Anfibios y reptiles*. Cuadernos del Potrerillo de Santa Teresa, N° 1. Rocha, Uruguay.
- ▶ PROBIDES (1996): *Aves*. Cuadernos del Potrerillo de Santa Teresa, N° 3. Rocha, Uruguay.
- ▶ PROBIDES (1996): *Mamíferos*. Cuadernos del Potrerillo de Santa Teresa, N° 2. Rocha, Uruguay.

### Libros de cuentos cuyos protagonistas sean animales

- ▶ KASZA, Keiko (2012): *El estofado del lobo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ▶ OLAONDO, Susana (2003): *Julieta, ¿qué plantaste?* Montevideo: Ediciones Alfaguara.
- ▶ VELTHUIJS, Max (1992): *Sapo enamorado*. Caracas: Ed. Ekaré.

Otros materiales a utilizar para la búsqueda de información podrán ser videos y recursos digitales<sup>2</sup> a los que acceder a través de las *tablets*. En cuanto variable didáctica, es necesario seleccionar estos recursos con antelación en la medida en que se constituyen en los reservorios en los que los alumnos podrán nutrirse. Para escribir necesitan poder tener qué decir y distinguir el “lenguaje que se escribe” del “lenguaje que se habla”.

Las situaciones de lectura por sí mismos les permiten a los alumnos trabajar con el sistema de escritura, a la vez que los colocan en situación de enfrentarse a textos que los obliguen a desplegar estrategias de lectura para vincularse con un género textual particular. Este impone al lector el desafío de articular su lectura con el propósito que la inspira: conocer más sobre un tema.

En estas situaciones, una intervención docente sustantiva es la explicitación de las acciones implicadas en la consigna de lectura. Esto permite que, al tener claro qué van a leer y para qué, los alumnos puedan entrar en tarea. Entendido el “acto de lectura”, en términos de Ferreiro (2002:85), «*como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia*» que aporta a la comprensión (la información del texto, del contexto gráfico –oral o situacional– y los conocimientos de los lectores), entre

las variables didácticas a considerar destaca la de “acotar” la extensión del fragmento a leer, circunscribir qué van a buscar: los títulos concretos a localizar, el nombre de algún animal, por ejemplo.

En ese sentido se propondrán consignas de lectura diferenciadas. Se podrá invitar a los alumnos a localizar una determinada palabra en el título ofreciéndoles dos libros con títulos similares: *Plumas y más plumas* y *Pieles y más pieles*; localizar el índice de la enciclopedia o el nombre de algún animal, promoviendo la reflexión sobre cómo pudieron identificar esas palabras, poniendo así el foco en el sistema. La búsqueda de alguna palabra o frase dentro de un texto complejo es una práctica de lectura que con frecuencia hacemos los “lectores expertos” cuando estamos seleccionando información relevante para una situación particular. Esta manera de leer selectivamente también tiene que ser objetivada con los alumnos, porque forma parte del quehacer del lector que debe ser enseñado desde los primeros años escolares.

Con foco en el sistema de escritura, cuando los niños estén en situaciones didácticas de leer por sí mismos, una de las intervenciones docentes deberá ser convocar a los alumnos a responder: *¿Dónde dice?* En el caso de que se esté buscando la lectura de la palabra “CARPINCHO”, a esta se la puede poner a “conversar” con COENDÚ Y COMADREJA MORA. Del mismo modo, TORTUGA CABEZONA podrá ofrecerse junto a TORTUGA VERDE o TARRARA y así con otras palabras, buscando generar en los lectores ciertos conflictos cognitivos propios de las primeras etapas de adquisición del sistema de escritura.

Otra intervención docente importante en esta etapa es la promoción de la reflexión sobre aspectos gramaticales, de manera de facilitar la comprensión de estos textos considerados “difíciles”. Por ejemplo, puede ser pertinente trabajar desde el léxico con la formación de palabras (*mamífero, terrestre, acuático*); términos vinculados a la alimentación (*herbívoro, carnívoro, omnívoro, insectívoro*), a la reproducción (*ovíparo, vivíparo*) y a la clasificación en *vertebrados e invertebrados*. De esta forma se pueden potenciar reflexiones desde la morfología a partir de los primeros años escolares que, paulatinamente, pueden orientarse hacia aspectos ortográficos, por ejemplo, en segundo grado.

<sup>2</sup> Algunos de estos recursos pueden ser.

<sup>1</sup>) Para el carpincho – [https://rea.ceibal.edu.uy/elp/por\\_qu\\_el\\_carpincho/su\\_nombre\\_en\\_otros\\_paises.html](https://rea.ceibal.edu.uy/elp/por_qu_el_carpincho/su_nombre_en_otros_paises.html)

<sup>2</sup>) Para la lechuga y el tero – <https://www.youtube.com/watch?v=onUj-0ALhcU>

<sup>3</sup>) Para las aves – <http://www.avesuruguay.org.uy/>

<sup>4</sup>) Para la tortuga verde – <http://karumbe.org>



### **Escribir para conservar y organizar los conocimientos sobre el tema**

Para esta etapa se planifican situaciones de escritura a través del maestro y de escritura por sí mismos (individual, en duplas, en tríos). Se propone la toma de apuntes para guardar memoria de lo estudiado y el recurso del papelógrafo como soporte al que recurrir, por ejemplo, en situaciones de copia selectiva (escribir el nombre del animal en el caso de Inicial, o de la característica “ovíparos” o “herbívoros” en otras clases. Así, los niños podrán construir listas, esquemas, cuadros comparativos, etc., tanto mediante escrituras personales como colectivas que queden a la vista en el aula como recurso para las etapas posteriores.

### **Producir fichas temáticas para incluir en la fotogalería**

Luego de que los niños conozcan sobre el tema (animales autóctonos del Uruguay) y sobre el género (fichas temáticas) será el momento de empezar a escribir lo que se presentará en el producto final. Será necesario recurrir a las notas tomadas previamente para realizar, en sucesivas etapas, la escritura del texto final.

A fin de ceñirse a los rasgos canónicos del género, será necesario volver sobre las fichas temáticas que estarán disponibles en un fichero o en una cartelera para revisar, recuperar y analizar las recurrencias en cuanto a presencia de elementos paratextuales: título –que se corresponde con el nombre del animal–, fotografía y otros como la presentación de la distribución de los ejemplares en el mapa del Uruguay o los modos de decir de ese género.


Estas instancias permitirán acordar el diseño de las fichas, la selección de las fotos y la información a incluir sobre los animales correspondientes: cómo son, dónde viven, de qué se alimentan y algún dato interesante.

Durante el proceso tendrán lugar situaciones de lectura y de escritura a través del maestro y por sí mismos (individual, en duplas, en tríos) e instancias de revisión, que permitan avances tanto del sistema como del lenguaje escrito.



### Armado de la muestra

Una vez seleccionadas las imágenes y escritos los textos que las acompañarán, se montará la muestra dentro del local escolar. Para convidar a padres y demás niños de la escuela a visitarla, los alumnos escribirán invitaciones que serán distribuidas tanto en soporte papel como electrónico. En esta instancia se podrá recurrir a situaciones de escritura individual, en duplas y en grupos, de forma autónoma o a través del maestro. Podrán apoyarse en los conocimientos disponibles sobre el género en cuestión y analizar algunos textos modélicos en la clase (otros tipos de invitaciones, como las de cumpleaños).

**Observación:** El seguimiento de la puesta en aula del proyecto requerirá de la instrumentación periódica de mesas de trabajo entre los docentes participantes, a fin de discutir, acordar y reflexionar acerca de las decisiones didácticas tomadas en su desarrollo. 

### Referencias bibliográficas

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

CASTEDO, Mirta Luisa (2003): "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!)" (Cap. 6) en M. L. Castedo; A. Siro; M. C. Molinari: *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, pp. 75-84. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ediciones Novedades Educativas.

FERREIRO, Emilia (2002): *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.

KAUFMAN, Ana María (coord.) (2010): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (auts.) (2015a): *Documento Transversal N° 1. La alfabetización inicial*. Postítulo "Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://www.cgepm.gov.ar:8888/alfabetizacioninicial/wp-content/uploads/2016/09/alfabetizacion-inicial.pdf>

KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (auts.) (2015b): *Documento Transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. "Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior". Buenos Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: [http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2\\_XIV\\_ISBN.pdf/view](http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf/view)

MOLINARI, María Claudia; BRENA, Graciela (2008): "Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema" en *Memoria Académica*, pp. 1-31. En línea: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf)

SCHNEUWLY, Bernard (2008): "La construcción social del lenguaje escrito en el niño" (Cap. 8) en B. Schneuwly, J. P. Bronckart (coords.): *Vigotsky hoy*, pp. 135-161. Madrid: Ed. Popular.