

# **El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir.**

Nemirovsky, Myriam, Carlino, Paula (Coordinadoras) y Grupo de maestras del CEP de Alcorcón.

Cita:

Nemirovsky, Myriam, Carlino, Paula (Coordinadoras) y Grupo de maestras del CEP de Alcorcón (1993). *El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir*. Alcorcón, Comunidad Autónoma de Madrid: Ilustrísimo Ayuntamiento de Alcorcón y Centro de Profesores de Alcorcón -Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/119>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/quY>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# **El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir.**

Nemirovsky, Myriam (coord.), Carlino, Paula (coord.) y Grupo de maestras del CEP de Alcorcón.

Cita:

Nemirovsky, Myriam (coord.), Carlino, Paula (coord.) y Grupo de maestras del CEP de Alcorcón (1993). *El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir*. Alcorcón, Comunidad Autónoma de Madrid: Ilustrísimo Ayuntamiento de Alcorcón y Centro de Profesores de Alcorcón -Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/119>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/quY>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



# El Periódico

UN TEXTO PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR

MYRIAM NEMIROVSKY - PAULA CECILIA CARLINO  
Y GRUPO DE MAESTRAS DEL CEP DE ALCORCON



ILMO. AYUNTAMIENTO DE ALCORCON  
(MADRID)

# El Periódico UN TEXTO PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR

En este documento nos interesa contar una experiencia de trabajo en el aula donde el periódico se transformó en un objeto de exploración y aprendizaje. Dicha experiencia se enmarca en un proceso de formación docente sobre la enseñanza de la lengua escrita sustentado en el enfoque constructivista.

## Historia de nuestro grupo de trabajo

Empezamos participando en un seminario de trabajo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita durante el curso lectivo 1990-1991. Tomando en cuenta el interés de los profesores sobre el tema, el CEP de Alcorcón organizó un taller para profesores de preescolar, primero y segundo ciclo de EGB a partir de noviembre de 1991; el cual duró tres meses y estuvo a cargo de dos ponentes. Posteriormente, quienes deseamos participar en un seguimiento para profundizar y sistematizar la propuesta pedagógica, nos integramos en un grupo de trabajo que continúa actualmente, coordinado por las dos ponentes.

Antes de presentar situaciones relativas a la utilización del periódico, señalaremos algunos principios que fundamentan la propuesta en la cual estamos trabajando y comentaremos los criterios generales que guían la planificación de nuestras actividades de enseñanza de la lengua escrita.

## Encuadre teórica

Desde una postura constructivista concebimos al niño como un sujeto activo, que no se limita a escuchar, mirar, copiar lo que hay en su entorno, pero tampoco es simplemente "... un sujeto que 'hace muchas cosas', ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc..." (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Entonces, si partimos de dicha concepción, también partimos de que respecto a la lengua escrita el niño no es un sujeto que espera pasivamente hasta que la escuela decide enseñarle a leer y a escribir, sino que él mismo busca y elabora información sobre la lengua escrita a partir de los "eventos de lecto-escritura" que incidentalmente ocurren en su entorno cotidiano.

Estas situaciones de aprendizaje tienen lugar, por ejemplo, cuando observa a su madre leyendo el periódico para informarse sobre las novedades; o bien encuentra a su padre consultando la programación de T.V.; o bien presencia la lista de la compra que hace la abuela; o también presta atención a su padre -maestro- cuando escribe folios y folios; o cuando decide preguntar a su hermano "¿cómo se escribe mi nombre?" y éste le da esa información.

Ocasiones como las mencionadas promueven múltiples aprendizajes en el niño en relación con la lectura y la escritura, por eso cuando llega a la escuela no es una "tabla rasa" que está en el "punto cero" de conocimiento sobre este dominio, ni se limita a seguir la secuencia de enseñanza. Sino que, tomando en consideración la lengua escrita existente en su entorno y la información que dispone proveniente de sujetos alfabetizados, construye sus propias ideas. Ideas que es importante para nosotras conocer dado que constituyen el punto de apoyo para nuestra labor docente.

Veamos brevemente algunas de esas ideas que los niños pequeños tienen en sucesivas etapas del proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Desde el inicio del proceso los niños presentan ciertas exigencias para que un conjunto de grafías sea una "escritura". Exigen una cantidad mínima (para los niños una o dos grafías no son suficientes para considerarlas "escritura") y también exigen cierta variedad entre las grafías (si todas son iguales tampoco es aceptada como "escritura"). Es interesante señalar que estas exigencias no son producto de la enseñanza sino, propiamente, ideas construidas por los niños en función de su interacción con el sistema de escritura.

Posteriormente los niños establecen algún tipo de relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Dicha relación es al inicio de tipo silábica, es decir, cada grafía representa una sílaba del lenguaje oral. Luego la relación es de tipo alfabética: cada grafía representa un sonido (mediando un período de escrituras que oscilan entre silábicas y alfabéticas). Sin embargo, en la etapa alfabética sus escrituras distan de ser convencionales: tanto respecto a la ortografía, como a la separación entre palabras, al uso de signos de puntuación, etc. Pero ya lo harán, como dijo una niña: "... de a poquito, de a poquito".

Además de sustentarnos en esta concepción de sujeto -que tan breve y esquemáticamente presentamos- también nuestro trabajo parte de cierta concepción acerca de la lengua escrita.

Entendemos que la lengua escrita no es una suma de letras, sino que es un sistema gráfico que sirve para transmitir y conservar información, ideas, fantasías, datos, juegos. Y cuando la usamos siempre es en función de alguna finalidad, por ello utilizamos los periódicos, los cuentos, los diccionarios, las recetas, las poesías.

De lo anterior se deriva que: contribuir a que el niño aprenda a leer y a escribir implica tomar en cuenta las ideas que los niños tienen acerca del sistema de escritura y organizar las actividades de enseñanza considerando la función real que tiene dicho sistema.

### Planificación de las actividades de enseñanza

Para planificar nuestro trabajo tomamos como eje organizador algún tipo de texto: cuento, receta, anuncio publicitario, teatro, periódico, leyenda, etc.

Comenzamos seleccionando el tipo de texto con el cual vamos a trabajar durante cierto periodo -tres, cuatro, cinco semanas- y realizamos un análisis respecto a cuáles son sus propiedades, tales como: la función que cumple, el tipo de público al que va dirigido, el vocabulario que utiliza, los tiempos verbales más frecuentes, la extensión, la forma de presentación, el tipo de imágenes o soportes no escritos que presenta, la relación entre título y contenido, el uso que se hace posterior a la lectura, etc. Y entonces elaboramos las actividades que haremos con los niños en torno a este tipo de texto.

Luego seleccionamos los aspectos vinculados a las propiedades del sistema de escritura (direccionalidad, ortografía, separación de palabras, tiempos verbales, etc.) que nos interesa abordar durante ese período y también elaboramos las actividades pertinentes, pero integradas con el eje organizador.

Para exemplificar nuestra forma de planificación, tomemos como eje organizador el periódico (en el cual está centrado este documento).

Una vez que decidimos que trabajaremos con el periódico y después de analizar sus propiedades fundamentales, diseñamos variedad de actividades vinculadas con ese tipo de texto. Tales como:

- Traer diversos periódicos a la clase, proponer a los niños que los observen, vean sus características, comenten sus opiniones en pequeños grupos. Luego, todos juntos, analizar sus propiedades, tipos de información que incluye, las características de las diferentes secciones, etc.
- Inaugurar un rincón de noticias periodísticas (traemos y propiciamos que los niños traigan noticias del periódico, se leen y comentan, colocándolas en un sector de la pared; dichas noticias se renuevan semanalmente).
- Leer al grupo noticias periodísticas sin los titulares y discutir acerca de cuáles son los más pertinentes. Escribir las diferentes opciones y luego confrontarlas con los titulares elegidos por los respectivos periodistas.
- A la inversa de la anterior: leer sólo un titular y comentar de qué se tratará la noticia. Luego leerla y analizar las semejanzas y diferencias con lo que habíamos anticipado.
- Comentar acerca de los personajes que aparecen en el periódico, cuáles corresponden a cada sección, de cuáles conocemos sus rostros, cuándo se escribe sobre una persona desconocida previamente, en qué casos y por qué.

- Observar y comentar las características de las imágenes: son fotos y tienen un texto específico que acompaña a cada una.
- Usar el periódico para buscar información: resultados de elecciones, programas televisivos, pronósticos del tiempo, exposiciones o espectáculos de interés, resultados deportivos, etc.

Una vez diseñadas las actividades, y planificadas con cierto grado de detalle, decidimos qué propiedades del sistema de escritura abordaremos simultáneamente. Por ejemplo:

- Direccionalidad de la escritura: al leer ciertos titulares señalamos la dirección de nuestra lectura marcando con nuestra mano el sentido de la misma. Al escribir en la pizarra los nombres de personajes que figuran en el periódico escribimos la primera letra y luego les preguntamos a los niños: "¿para dónde sigo ahora?"
- Valor sonoro convencional de las letras: cuando hemos escrito en la pizarra el nombre de cuatro o cinco personajes -en forma de lista- orientamos el análisis de los niños hacia las letras con las que empiezan esos nombres, con las que terminan, qué nombres de los niños empiezan o terminan con la misma; por qué piensan ellos que son las mismas. Y discuten al respecto, dando también nuestro punto de vista.
- Separación entre palabras: copiamos un titular del periódico en la pizarra y guiamos al grupo para discutir sobre los espacios entre las letras, dónde son más evidentes; propiciamos que los niños expongan sus propias hipótesis, discutan y las fundamenten. Posteriormente les proponemos que se organicen en pequeños equipos y revisen alguna noticia del periódico buscando esos espacios e intentando confrontar sus ideas.

Es evidente que las actividades presentadas, referidas al sistema de escritura, son pertinentes para realizar con niños pequeños (de preescolar o de primer ciclo) pero es igualmente válido el criterio de planificación para otros niveles, en los cuales abordamos otras propiedades del sistema de escritura: sinónimos/homónimos, tiempos verbales, categorías de palabras (sustantivos, artículos, adjetivos, adverbios), puntuación, etc. En esos casos, también es en torno al periódico -si ese es el tipo de texto sobre el cual estamos trabajando- que vamos organizando la enseñanza de dichas nociones.

Aun cuando las situaciones presentadas sólo constituyen un ejemplo, consideramos que puede notarse a través de ellas, que las actividades con tipos de texto que vamos trabajando (sea el periódico que citamos, como también el cuento, la receta, el anuncio publicitario, etc.) no constituyen actividades para hacer en ciertos "ratos libres", y que luego enseñamos los "contenidos" del área como lo hemos hecho siempre, sino que estos contenidos se integran y se sistematizan a través de actividades que tienen al tipo de texto como eje organizador.

De todas formas, al seleccionar un tipo de texto para centralizar las actividades durante cierto período no significa que otros textos queden excluidos, cualquier material que los niños traigan a la clase o que nosotras mismas consideramos de interés, lo tomamos en cuenta y lo

utilizamos en diversas situaciones, aun cuando pertenezcan a otro tipo de texto. Además, dentro de la clase propiciamos que siempre haya la mayor cantidad y variedad posible de material escrito. (Respecto a esta propuesta de planificación: Nemirovsky M. "¿Como planificar las actividades de enseñanza de la lengua escrita?" en preparación).

#### Algunos ejemplos de la experiencia trabajando con el periódico

En primer lugar queremos presentar una situación a la que denominamos: "llamar a las cosas por su nombre", que sucedió en 2º de primaria.

Después de un largo período de ausencia, Rocío se incorporó de nuevo a nuestra clase. Le pedí a su compañera Beatriz que le explicara la actividad sobre la que estábamos trabajando en los últimos días, y se produjo el siguiente diálogo:

Beatriz: -¿Sabes? estamos haciendo cosas con los periódicos.

Guillermo: -¿Cómo dices *cosas*? ¿No sabes que lo que estamos haciendo son *artículos*?

Beatriz: -¡Ah, sí! son artículos. Primero los leemos y hay que saber por dónde vas, pues no son como los cuentos, algunos son trozos y te pierdes.

Guillermo: -¿Pues cómo dices *trozos*, si son *columnas*? Son los *artículos* que vienen en *columnas*.

Beatriz: -¡Eso! Son columnas, se me había olvidado el nombre.

José Luis: -Rocío, yo hago el *sumario*.

Rocío: -¿El qué?

José Luis: -Igual que buscamos en el índice de un libro para buscar un cuento, pues en el periódico es el *sumario*. Verás, buscas la página y no tienes que mirar todo, si por ejemplo te interesan los deportes...

Rocío: -(Con el periódico en la mano) ¡Mira, mira! Aquí está el *sumario*, qué fácil.

Consideramos que la escuela debe preocuparse por enriquecer el vocabulario de los niños. Pero hay formas y formas de hacerlo. En el contexto de la elaboración de un periódico surgen múltiples y variados aprendizajes, entre otros, el de términos técnicos. Pensamos que es el interés de los niños, propiciado por las actividades que propongamos, lo que favorece la incorporación de nuevas palabras.

A continuación presentaremos doce ejemplos de lo ocurrido en clase correspondientes a las siguientes secciones del periódico: internacional, nacional, ciencia, espectáculos, el tiempo y deportes.

#### Secciones:

##### - Internacional

- 1) Para iniciar las actividades con periódico con los niños de 5 años, les llevé varios ejemplares de distintos periódicos (locales, nacionales, deportivos, etc.). Después de leer algunos titulares de las noticias de ese día, les dije que podíamos recortarlas y pegarlas en un sector de la pared, sobre cartulinas, en una esquina

del aula. Les sugerí que cada uno pidiera a sus padres que le leyese algo del periódico y trajera recortadas las noticias que más le interesaran para pegarlas también en el "rincón del periódico". Al día siguiente llevé nuevamente un periódico y les leí una noticia que supuse que a ellos les atraería. Cuando pregunté si alguien más había traído de casa una noticia para el "rincón del periódico", me sorprendí porque nadie la había traído. Les pregunté si en sus casas leían el periódico y muy pocos contestaron afirmativamente. Este hecho me hizo pensar que con más razón debíamos leer el periódico en clase, para darles la oportunidad -a los niños que no la tienen en sus hogares- de conocer este tipo de texto, su contenido y función. Y los mismos niños me dieron una idea de cómo continuar el trabajo con el periódico.

Varios sí habían traído noticias para comentar, pero noticias que habían visto en el telediario. Quisieron conversar del avión estrellado en Amsterdam, de Michael Jackson que estaba en España, etc. Propuse revisar los periódicos que yo había traído el día anterior y el de ese mismo día para ver si aparecían las noticias que ellos habían visto por la tele, y si tenían fotos o no. Les sugerí recortar la fotografía, en caso de encontrarla, pegarla en un folio y escribir la noticia.

Laura se detuvo cuando vio una foto del terremoto de Egipto y dijo que eso lo había visto en la tele. Recortó la foto y la pegó. Se dispuso a escribir el texto debajo, y entonces me solicitó que le dijera la palabra "terremoto" muy lentamente, para que ella pudiera escribirla.

Laura: -"Terremoto". A ver, dímelo despacio.

Comencé: -"Te..."

Laura: -Ee... (iba a empezar a escribir en el folio y se detuvo). No, antes viene otra cosa. Dímelo más despacio.

Repetí: -"Te..."

Laura:- "Te... te..." (y escribió las dos primeras letras de la palabra).

Así siguió el proceso de producir este texto: ante cada grafía que trazaba, Laura me pedía que yo le dijera lentamente otra vez la palabra y ella iba haciendo los cortes para seleccionar qué letra poner, hasta terminar de escribir "terremoto en". Luego Laura miró la pizarra donde antes habíamos escrito varias palabras que surgieron cuando todos los niños del grupo hojeaban periódicos. Entre esas palabras estaba "EGIPTO", porque me habían pedido referencias de distintos lugares donde habían sucedido noticias de actualidad (entre otros: Burgos, Sevilla, Egipto); entonces Laura copió esa palabra de la pizarra. Al finalizar, para poner a qué sección correspondía su noticia, también acudió a la pizarra -dónde yo había escrito el nombre de algunas secciones- y de allí copió INTERNACIONAL. (Ver Fig. 1)

# INTERNACIONAL



FIGURA 1:  
TERREMOTO EN EGIPTO

EGIPTO  
terremoto

**FIGURA 1:**  
El texto manuscrito dice:  
**TERREMOTO EN EGIPTO**

Podemos notar cómo Laura, mediante el procedimiento que utilizó para producir el texto presentado, comienza a realizar un análisis de tipo alfabetico del sistema de escritura. Dado que Laura recién inicia este tipo de análisis, requiere el apoyo de otro sujeto (en este caso la maestra) para que "diga" la palabra lentamente mientras ella dedica toda su atención y energía a detectar cada uno de los sonidos, diferenciarlos entre sí y realizar su escritura. Paulatinamente Laura podrá desempeñar los "dos roles" por sí misma ("decirse" el texto y escribirlo).

- Nacional

- 2) Teníamos algunos periódicos del día en la clase de los niños de 5 años. Varios grupos comentaron algunas noticias, fotos o anuncios y yo les leí los fragmentos que me solicitaron. Luego analizamos informalmente las distintas secciones que componen los periódicos y les expliqué brevemente en qué consisten. Hubo niños que escribieron algunas de las noticias y durante este trabajo yo me puse a observar a un pequeño grupo, aunque también atendía la consulta de quien lo requería. Marco eligió una foto de la Expo, la pegó en un folio, en la parte superior copió de la pizarra "NACIONALES" (de donde yo lo había escrito cuando conversamos sobre las diferentes secciones), y debajo de la foto escribió a su manera la noticia. (Ver Fig. 2)

**FIGURA 2:**  
El texto manuscrito dice:  
**LA EXPO YA SE HA ACABADO**

Al terminar, le pregunté: -¿Y qué pusiste ahí?

Marco: -La Expo ya se ha acabado.

Agregué: -¿Y aquí (señalando donde escribió NACIONALES)?

Marco: - Tú dijiste que Sevilla es en España, eso son nacionales, no extranjeros.

Me quedé sorprendida de que Marco hiciera un uso tan pertinente y autónomo de la información que yo había dado en otro momento, y me dije que había valido la pena conversar con el grupo sobre este tema "tan adulto" (nacional vs. no nacional). Observemos que Marco escribe silábico-alfabéticamente, es decir que alterna entre representar una sílaba o un fonema con una letra, del siguiente modo:

NACIONALES



FIGURA 2:  
LA EXPO YA SE HA ACABADO

La esfera climática y el tren monorail, dos de los elementos más emblemáticos de la Exposición Universal. / PABLO MONTERO

LA ENO A  
D E A  
ACA O

Podemos notar que, simultáneamente, en la clase estuvimos trabajando sobre tres tipos de contenidos.

Un contenido se refiere a las propiedades del sistema de escritura, porque en torno a cada palabra que yo había escrito en la pizarra habían surgido diferentes comentarios: "¿cuántas letras lleva 'Burgos'?", "¿con cuál empieza 'Sevilla'?", También varios niños señalaron las letras que conocían porque estaban en sus nombres propios. Y al escribir ellos sus textos hicieron mil y una preguntas como: "¿con cuál va...?", "ahora viene la 'eu' (dijo quien estaba por escribir 'Europa')", "ésta me la sé porque es la mía" (se refería a que la letra que necesitaba poner era la inicial de su nombre).

También trabajamos sobre las características del tipo de texto que constituye el periódico: al comentar las diferentes secciones, las noticias que contienen, dónde buscar distintas informaciones, etc.

Y, además, estuvimos trabajando sobre nociones vinculadas con la geografía.

- 3) Hojeando el periódico del día, la clase de niños de 1º decidió que yo les leyera una noticia sobre la botadura de nuevas fragatas. Joaquín manifestó un interés especial por los barcos y quiso recortar la foto de esa noticia y volver a escribir la él mismo.

Joaquín: -Dime otra vez cómo se llamarán los... las fragatas.

Pregunté: -¿Cómo?

Joaquín: -El nombre.

Respondí: -Galicia y Navarra- (le mostré en el texto dónde estaban escritos esos nombres, que aparecían entre comillas).

Joaquín observó que en la foto estaban escritos los nombres de las distintas partes del barco.

Joaquín: -¿Qué pone aquí? -señalando el título de la foto: FRAGATA CLASE <<FFG>>

Le lei: -Fragata clase FFG.

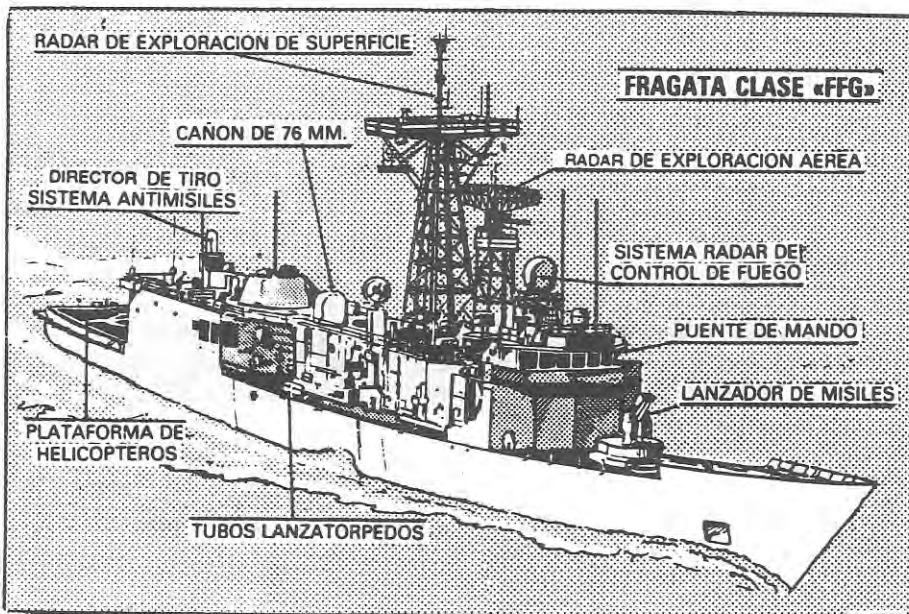
Joaquín: -La foto también lleva cosas (dijo refiriéndose a las comillas que eran en forma de ángulo).

Decidí escribir en la pizarra el nombre de las fragatas y los puse entrecomillados (utilizando comillas rectas), y expliqué al grupo que estas marcas se denominan "comillas".

Joaquín: -Las haces mal, porque en el periódico no son como tú las pones. Yo las escribiré cómo van (se refería a que las comillas del periódico no eran rectas sino angulosas).

Joaquín terminó de redactar la noticia. (Ver Fig.3)

# sección NA CIONAL



Las nuev<sup>as</sup> fragatas  
se llamarán "Navarra"  
y "Galicia"

autor

José M.

FIGURA 3:  
LAS NUEVAS FRAGATAS SE LLAMARAN  
"NAVARRA" Y "GALICIA"

**FIGURA 3:**  
**El texto manuscrito dice:**  
**LAS NUEVAS FRAGATAS SE LLAMARAN "NAVARRA" Y "GALICIA"**

Observamos que habiendo descubierto por sus propios medios el signo de las comillas, Joaquín se esfuerza por hacer un uso riguroso de las mismas, riguroso desde el punto de vista de su forma gráfica aunque en esta aproximación no tome aún en cuenta su ubicación dentro del texto ni la función que cumplen.

Sabemos que los niños tienen SU ritmo de aprendizaje, que no aprenden "todo junto" (por eso Joaquín incorpora la forma gráfica de las comillas pero todavía no su función). Sin embargo, esto no quiere decir que para enseñar a leer y escribir debamos fraccionar la lengua escrita y decidir nosotros cuándo presentar cada fragmento. Nosotras trabajamos con textos completos, puntuados, diagramados y estructurados tal y como existen en nuestra sociedad (de ahí el uso del periódico en la clase). Son los niños quienes gradúan su propio aprendizaje seleccionando y reinterpretando los distintos aspectos de la lengua escrita (como hizo Joaquín al interesarse por las comillas).

- Ciencia

- 4) Luis eligió una foto sobre el agujero de la capa de ozono y se dispuso a escribir la noticia correspondiente. A mí me pareció que para un niño de 1º como él, el tema era un poco difícil y tuve la intención de sugerirle algo más fácil. Pero en la clase anterior, cuando leímos el periódico, me di cuenta de que si yo sugería determinada noticia, mis alumnos elegían sistemáticamente otra... En fin, para eso son libres y los dejo.

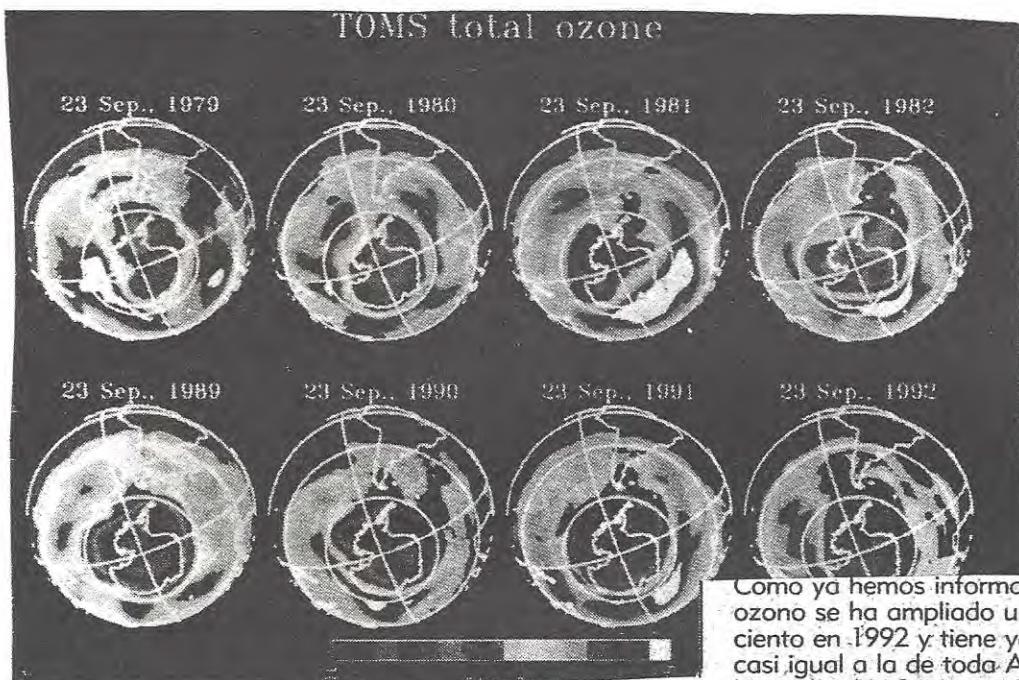
Luis: -Yo sé del ozono, mi padre me ha enseñado. Viene en una revista que él tiene.

Después de ese comentario, Luis redactó la noticia. (Ver Fig. 4)

**FIGURA 4:**  
**El texto manuscrito dice:**  
**ESTA FOTOGRAFIA LA SACO LA NASA Y SE VE EL AGUJERO DE LA CAPA DE OZONO**

Cuando Luis vino a enseñármela, me comentó, orgulloso, que había usado la diéresis (de la cual yo había hablado someramente unas semanas atrás a raíz de una palabra que la llevaba y que los niños necesitaban escribir). Aunque en la escritura que Luis produjo su

# Decisión ciencias



Fotografiado por la NASA  
el crecimiento imparable  
del agujero de ozono

Como ya hemos informado, el agujero de ozono se ha ampliado un quince por ciento en 1992 y tiene ya una extensión casi igual a la de toda América del Norte. La NASA ha realizado esta serie de fotografías que fueron distribuidas ayer en Washington, que muestran el crecimiento del agujero en dos períodos de cuatro años: 1979-82 y 1989-92. Las zonas oscuras que pueden verse en los distintos mapas son aquellas en las que ha desaparecido o ha disminuido alarmantemente la capa de ozono; con tonos claros, las áreas de mayor concentración de este elemento

esta Fotografia la saco la NASA  
y se ve el agujero de ozono.  
autor Luis Nino

FIGURA 4:  
ESTA FOTOGRAFIA LA SACO LA NASA Y SE VE EL AGUJERO  
DE LA CAPA DE OZONO

uso no es el correcto me alegré porque alguno de mis niños empezara a considerar la existencia de este signo. Sé que aprender a utilizarlo le llevará bastante tiempo de exploración y reflexión sobre su uso, aun cuando esté presente como modelo en los diferentes textos que circulan dentro de la clase (y fuera de ella). Pero sabemos que los niños, a partir de los modelos, realizan una reelaboración propia, y en muchos casos "errónea". Estamos convencidas de que estos errores son, además de normales, necesarios para que avancen en el conocimiento de la lengua escrita.

- 5) Organicé la clase de 1º en pequeños grupos de 4 ó 5 niños. Jaime, Patricia, David, Tomás y Jonathan eligieron una foto de un transbordador espacial, para escribir conjuntamente la noticia. Todos querían escribir; finalmente entre todos elaboraron el texto y Jaime lo pasó por escrito. Cada uno firmó al pie. (Ver Fig. 5)

FIGURA 5:  
El texto manuscrito dice:  
**EL METEOSAT: UN COHETE DE 1.000 WATIOS SE HA LANZADO AL ESPACIO  
Y NO HA PODIDO ATERRIZAR**

Me hizo gracia lo de los mil vatios y pregunté por qué habían elegido ese número.

David: -Porque el cohete tiene mucha fuerza.

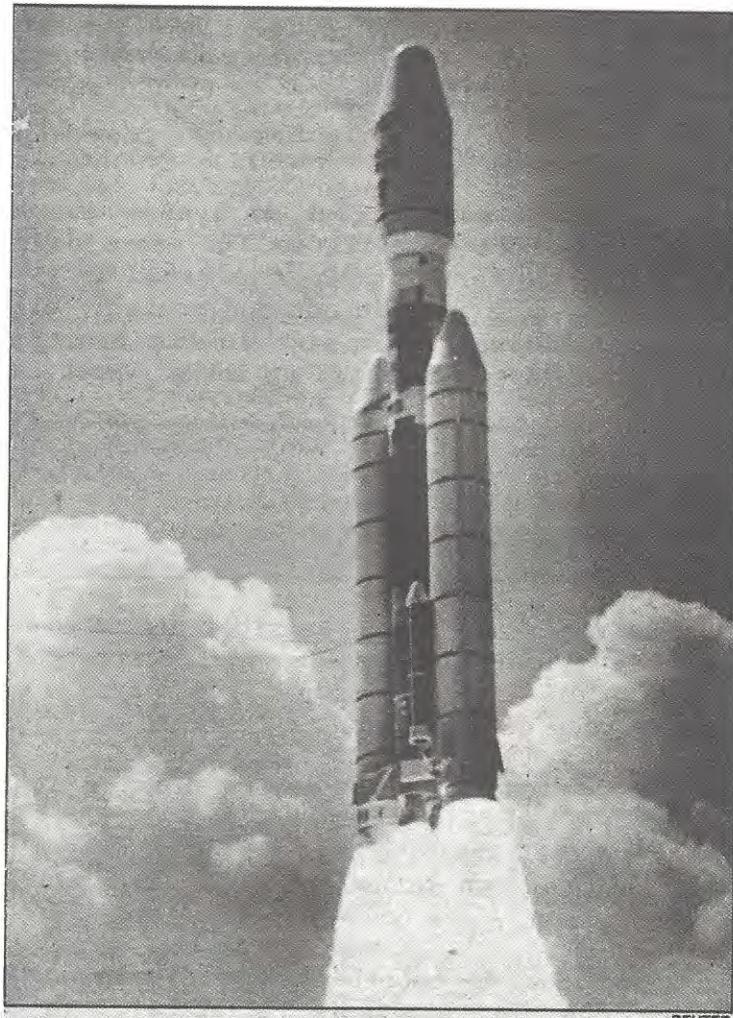
Dije: -¿Y el título, cómo lo pensasteis?

Jaime: -Yo escuché que han lanzado un cohete al espacio.

Fijémonos que el contenido de esta noticia es una invención de los niños y no se corresponde con la noticia aparecida en el periódico. Sin embargo es una noticia coherente, que ha coordinado diversas informaciones que tiene este grupo: ellos han oído hablar del Meteosat (seguramente en el pronóstico meteorológico en la televisión), han oido hablar de cohetes, de vatios, de lanzamiento, de aterrizaje. Los niños, a partir de la imagen seleccionada, integraron estas informaciones y redactaron un texto acorde con el lenguaje de las noticias.

Después de analizar esta producción escrita y las de otros niños de mi clase, pensé que sería conveniente planificar algunas actividades donde se promueva la reflexión acerca de la separación de palabras, en particular, respecto a que las frases verbales y formas pronominales (se ha lanzado, ha podido, etc.) no se escriben como un único segmento sino

# EL METEOSAT



REUTER

El Titan III, transbordador de la Mars Observer, en el momento del lanzamiento.

un cohete de 1000 vatios

Tome

se alcanzado Al espacio  
y no Apodido Aterrizar

Draime

Patricia FG / David

Juan Carlos

FIGURA 5:

EL METEOSAT: UN COHETE DE 1.000 WATIOS  
SE HA LANZADO AL ESPACIO  
Y NO HA PODIDO ATERRIZAR

con espacios entre sus componentes. De todos modos, me quedé pensando por qué en nuestra lengua ciertas formas pronominales se escriben separando los componentes ("se las lleva") y en cambio se los junta en otros casos ("llévaselas")...

#### - Espectáculos

- 6) Les mostré a los niños de la clase de 5 años una noticia con la imagen de Xuxa (animadora infantil de TV) sobre un nuevo programa musical que iba a presentar. Estuvimos hablando de la noticia y les pregunté: "¿Qué pone esta noticia, de qué trata?"; ellos dieron sus opiniones. Luego decidimos "adivinar" lo que decía el titular, y cada niño lo escribió a su manera en un folio. Verónica escribió:

FIGURA 6:  
El texto manuscrito dice:  
**XUXA ESTA EN EL ESCENARIO**

Podemos observar que Verónica, cuando escribe, piensa que hay que poner una grafía para cada sílaba y elige la vocal correspondiente en cada caso, excepto en el nombre propio de Xuxa que reproduce convencionalmente, a modo de logotipo.

Mientras escribían, los niños compartían dudas e ideas sobre cómo hacerlo.

Hugo: -¿Cómo se escribe "Xuxa", con la de "Sara"?

Patricia: -No, hombre, con la de "Sara" no, con ésta (traza la "X" en su hoja).

Los niños de 5 años, que no escriben convencionalmente (sino que lo hacen de acuerdo con la hipótesis silábica), ya tienen dudas ortográficas y buscan cómo solucionarlas (!).

- 7) Con la clase de 5 años comentamos la noticia de la visita de Michael Jackson a España. Yo escribí en la pizarra "Michael Jackson ha venido", les leí lo que había escrito y les comenté que ahora escribiría algo diferente, y debajo del texto anterior puse "Michael Jackson y Xuxa han venido" lo leí al grupo y les pregunté si estaba bien. Todos afirmaron que estaba bien, ante lo cual les planteé qué diferencias había entre el primer texto y el segundo.

Noemí: -Es más largo el de abajo.

Pregunté: -¿Dónde?

Noemí: -(Se levantó y señaló "y", "Xuxa" y luego la "n" final de la palabra "han").

Comenté: -Podría sacar esa (señalando la "n") y quedaría "Michael Jackson y Xuxa ha venido".

Fernando: -Mal, cuando hay más se dice "han" (se refiere al sujeto plural de la oración).

Propuse: -Y si ponemos "Michael Jackson ha venido. Xuxa ha venido".

Xuxá e de e e e d a

FIGURA 6:  
XUXÁ ESTA EN EL ESCENARIO

Leonardo: -Está bien. Pero abajo (el segundo texto que yo había escrito en la pizarra) no (no se puede quitar la "n"), porque están juntos.

Agregué: -Y si también ponemos "Teresa Rabal" ¿hay que poner diferente o sirve "han"...?

Noemí: -También sirve "han" porque también son más de uno.

Pregunté: -¿Pero por tres nombres no hace falta más?

Fernando: -No, porque así ya es suficiente.

Los niños de 5 años utilizan en sus producciones verbales el conocimiento que tienen acerca de la concordancia de número, desde varios años atrás, pero mediante actividades como la relatada realizan cierta reflexión sobre ese conocimiento; así, propiedades gramaticales de nuestro sistema pasan a ser objeto de análisis en el grupo.

#### - El Tiempo

- 8) En la clase de 1º los niños se interesaron por los dibujos que, a modo de código, acompañan los anuncios meteorológicos. Por ello analizamos el significado que tienen esos pequeños dibujos, como por ejemplo: los paraguas en diferentes tonos de gris, el sol, el sol semicubierto, la nube, etc. A partir de ese análisis, los niños hicieron algunas variantes y crearon un sistema de símbolos para representar las diferencias de tiempo, el cual comenzó a funcionar como un código interno de la clase. Un ejemplo de ello es la producción hecha por Saray. (Ver Fig. 7)

FIGURA 7:

El texto manuscrito dice:

EL TIEMPO: AREA DE MADRID ... NUBES Y SOL – ASTURIAS ... LLUVIA  
VALENCIA ... SOL – BALEARES ... NUBOSO – PIRINEOS ... AGUANIEVE  
MAR RIZADA – MAREJADA – MAR GRUESA

Es interesante señalar que Saray inventó este pronóstico a partir de ciertos datos que ella tenía sobre el clima de algunas regiones (había ido a Valencia de vacaciones y por eso "sabía" que suele haber sol). Respecto a las regiones que no conocía, pidió información en la clase.

Las actividades en torno a "el tiempo", nos llevaron también a trabajar sobre el mapa de España -comentar las características de diferentes zonas, dónde suele llover o nevar con mayor frecuencia y porqué; dónde suele hacer más calor-. Sabemos que los niños, durante esta etapa, no pueden aún construir las relaciones de inclusión correspondientes a la geografía que están implicadas en estas nociones (Sevilla está en Andalucía, Andalucía está en España...). Sin embargo, consideramos que los temas o contenidos que trabajamos en clase no deben estar determinados por el período evolutivo en el cual están los niños sino por los intereses que surgen a partir de diferentes situaciones, tanto escolares como extraescolares. De todos modos sabemos que, respecto a cualquier tema, las informaciones que les damos las incorporan "a su manera" y hacen con dichas informaciones lo que quieren y pueden hacer.

- 9) Durante varios días estuvimos leyendo con los niños de 1º el informe meteorológico del periódico. Cada día confrontábamos el pronóstico

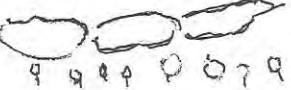
# EL TIEMPO

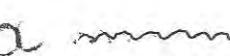
área de Madrid  nubes y sol

asturias  lluvia

valencia  sol

Baleares  nuboso

pirineos  agua nieve

- Mar rizada 

Marejada 

Mar gruesa 

asturias

FIGURA 7:

EL TIEMPO: AREA DE MADRID ... NUBES Y SOL – ASTURIAS ... LLUVIA  
VALENCIA ... SOL – BALEARES ... NUBOSO – PIRINEOS ... AGUANIEVE  
MAR RIZADA – MAREJADA – MAR GRUESA

leido con el estado del tiempo en nuestra zona y analizábamos qué "aciertos" o "errores" se habían presentado. Un día les propuse hacer algo diferente: después de comentar las informaciones meteorológicas les dije que en pequeños grupos revisaran esas noticias y marcaran, pero sin taparlas, todas las cosas que vieran en el texto que no fueran letras ni números. Los niños se distribuyeron en las mesas y se pusieron a trabajar. Yo me acerqué a un grupo y escuchaba sus comentarios y opiniones mientras ellos iban marcando con un rotulador amarillo varios tipos de marcas gráficas que iban encontrando en el texto. Cuando todos los niños terminaron, nos agrupamos frente a la pizarra y cada grupo presentó las "cosas" que encontraron que no eran letras ni números, mientras las iban trazando en la pizarra. Cuando un grupo pasaba a comentar lo que había hallado sólo agregaba en la pizarra las marcas "nuevas" (que no habían sido encontradas por otro grupo). Así fuimos obteniendo una lista de marcas gráficas en la pizarra, fruto de las que iba aportando cada grupo. Ante cada marca comentábamos quéería, para qué estaría en el texto, y los niños planteaban sus hipótesis.

Jaime: -(Trazó una larga secuencia de puntos formando renglones. Era la línea punteada que unía el nombre de cada lugar con la temperatura correspondiente) Los puntos.

Pregunté: -¿Y para qué sirven?

Jaime: -No lo sé.

Como tampoco los otros niños tenían alguna idea al respecto, les comenté la función de esas líneas de puntos.

Jaime: -(Hizo un guión en la pizarra) Rayas.

Intervine: -Y eso ¿para qué servirá?

Francisco: -Es el guión... porque no caben.

Propuse: -A ver, miremos cómo está (verificamos que en el texto cumplía esa función, notando que una parte de la palabra estaba en la línea superior y continuaba en la inferior).

María: -Un punto que se alarga (trazó una coma en la pizarra).

Jaime: -Es la coma.

Agregué: -Sí, se llama coma. Y ¿para qué servirá?

Jaime: -No sé.

María: -Para decirlo más aprisa.

Agustín: -Para separar alguna palabra.

Los otros niños no manifestaron opiniones al respecto hasta que intervino Tamara, una niña que suele ser muy pasiva y que casi nunca participa en la clase.

Tamara: -Para descansar.

Varios: -¿Cómo?

Tamara: -Para descansar cuando llegas allí.

Entre Tamara y yo fuimos aclarando esa idea a todo el grupo.

Julio: Encima de la "i", en vez de un punto hay una raya (trazó un tilde en la pizarra).

Almudena: -Es el acento. Para que suenen más.

Pregunté: -¿Cómo es eso? A ver, danos un ejemplo.

Almudena: -Mamá (lo dijo enfatizando la última vocal).

Así continuamos interactuando y los niños presentaron todas las marcas gráficas que habían encontrado en el texto y que no eran letras ni números. Surgieron los puntos suspensivos, los dos puntos,

la marca correspondiente a los grados (2) y varias más. Una niña había marcado la línea de arriba de la letra "ñ", otros aclararon que eso era "de la letra". Finalmente les pregunté si todas esas marcas sólo estarían en los periódicos y entonces fueron a hojear libros, revistas y otros textos que teníamos en la clase y confirmaron que están en todos los textos, no sólo en los periódicos.

Así transformamos a los signos de puntuación en objeto de reflexión y cuestionamiento, confrontación y manifestación de las propias hipótesis. Es interesante señalar que la actividad se realizó durante el primer período del año escolar y, por supuesto, los niños aún no escribían convencionalmente; sin embargo, consideramos que todos los elementos que constituyen "lo escrito" -como son los signos de puntuación- pueden ser trabajados con el grupo durante ese período (e incluso antes) no sólo no los "confunde" sino que les permite avanzar en el proceso de descubrir las propiedades del sistema de escritura.

#### - Deportes

- 10) Durante una actividad en la cual discutíamos sobre informaciones periodísticas con el grupo de 1º, Miguel y Daniel eligieron una noticia deportiva que habíamos leído acerca de un jugador de baloncesto (Michael Jordan).

Miguel: -Alicia, vamos a escribir esta noticia (cogieron papel y lápiz y durante un rato charlaron sobre lo que iban a escribir).

Daniel: -Vamos a poner "Michael Jordan (pronuncian 'Maikel Yordan') vendrá a Barcelona porque son las Olimpiadas".

Dije: -Me parece bien.

Miguel: -¿Cómo se escribe "Maikel"?

Respondí: -Miradlo en la noticia que habéis pegado en el mural.

Fueron corriendo al mural, en unos minutos consultaron y volvieron.

Miguel: -(Con cara de desolación) Pero si allí no pone "Maikel", pone "Michael".

Daniel: -Y encima pone "Jordan" y no "Yordan".

El grupo que escuchaba las intervenciones de ambos niños se quedó asombrado pero rápidamente dio sus interpretaciones a lo ocurrido.

Concha: -Porque está en extranjero.

Sara: -Porque no es español.

Les expliqué que el jugador es norteamericano y que en su idioma, inglés, las palabras se escriben y se leen de una forma distinta que en castellano, que "Michael" se dice "Maikel" y que "Jordan" se dice "Yordan". Sorprendidos, escucharon mis explicaciones y algunos comentarios de sus compañeros.

Hemos visto ya cómo en preescolar empiezan a surgir dudas y preocupaciones ortográficas, en primero, éstas continúan. En este caso, la sorpresa expresada por los niños se debe a que están confrontando sus hipótesis ortográficas (generadas a partir de su conocimiento de la escritura del castellano) con las reglas de escritura de otra lengua, empezando a descubrir que los principios de la escritura no son universales.

- 11) Los niños de la clase de 1º con frecuencia eligen la sección Deportes para comentar entre sí acerca de los campeonatos y partidos de sus equipos preferidos. Hasta ese momento yo no había registrado que a las niñas les interesase el tema, pero Patricia dijo que iba a escribir sobre deportes. (Ver Fig. 8)

FIGURA 8:  
El texto manuscrito dice:  
EL REAL MADRID JUEGA ESTA NOCHE

Observemos que su escritura es alfabética: Patricia es capaz de hacer un análisis de los fonemas de lo oral y representarlos por escrito con las letras convencionales. Incluso sabe que hay algunos fonemas que se representan con dos letras ("ch", "rr"), es decir que ha empezado a tomar en consideración las excepciones al principio alfabético de nuestro sistema de escritura.

Notamos también que Patricia "junta las palabras" y ello no lo hace exclusivamente Patricia, sino la mayoría de los niños que están en esta etapa... cuando los dejamos escribir y no tienen sólo que limitarse a copiar (por eso Patricia no lo hace cuando copia la fecha de la pizarra pero sí cuando escribe su propio texto).

- No es una sección pero existe en los periódicos: la publicidad

Hay un tipo de texto muy particular en los periódicos: los anuncios publicitarios; si bien no constituyen una sección dado que aparecen intercalados en diversas secciones, constituyen uno de los elementos pertenecientes al periódico. A los niños les llama la atención y les gusta revisarlos y comentarlos, por lo cual trabajamos también sobre anuncios.

- 12) A partir de los anuncios publicitarios de los periódicos habíamos realizado diversas actividades con los niños de 5 años y una de ellas fue la siguiente. Estábamos hojeando un periódico.

Propuse: - Veamos qué novedades trae.

Sergio: -Mejor anuncios.

Respondí: -Podemos leer noticias y anuncios (como alternativa conciliadora).

Leímos algunos titulares y pie de fotos que los niños eligieron, y varios anuncios. Al cabo de un rato les dije que cada uno recortaría la imagen de un anuncio publicitario, la pegaría en un folio y escribiría el texto del anuncio para hacer entre todos una exposición de anuncios.

Clara recortó una viñeta cómica y se acercó a mi mesa para mostrármela y decirme cómo pensaba utilizarla. Por sus comentarios me di cuenta que la interpretó como publicidad de una peluquería.

Almorón, 5 de octubre de 1.992

El Real Madrid juega esta noche

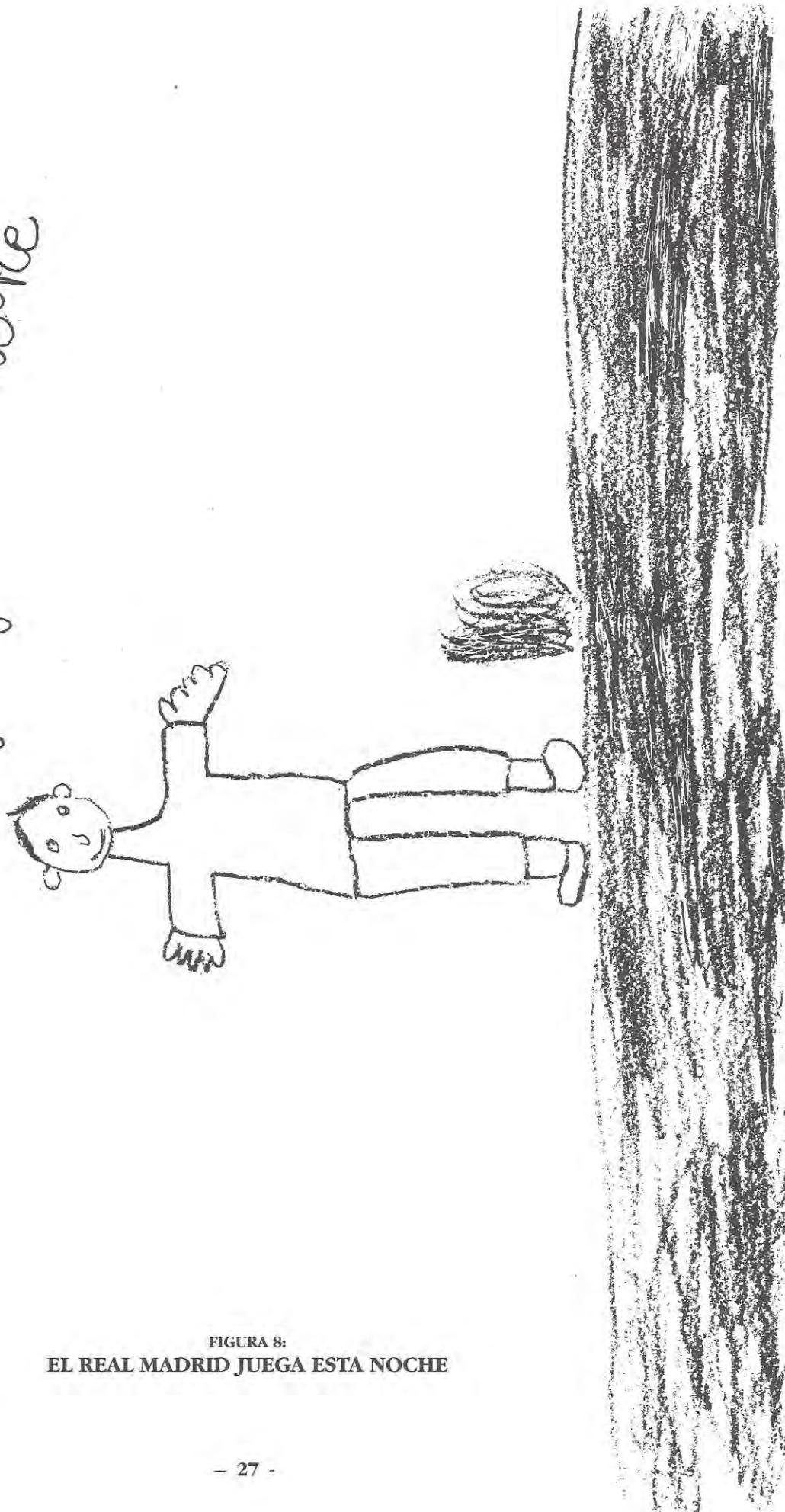


FIGURA 8:  
EL REAL MADRID JUEGA ESTA NOCHE

Dado que frecuentemente ella escribía de derecha a izquierda, yo - para recordarle la direccionalidad convencional- le pregunté si se acordaba por dónde se empezaba a escribir.

Clara: -Sí, por la izquierda (y tomó su hoja para dirigirse a su mesa).

Le propuse: -No, quédate y hazlo aquí.

Clara: -No, porque aquí no sé dónde está la izquierda.

Es evidente que la lateralidad es un largo proceso y a veces uno la puede perder en el camino (!).

Fue a su mesa y con cuidado y lentamente escribió su texto, apenas dejó su lápiz me acerqué para pedirle que me mostrara, señalando con el dedo debajo de su escritura, qué había puesto. Y lo leyó. (Ver Fig. 9)

FIGURA 9:  
El texto manuscrito dice:  
**PELUQUERIA – SE CORTA EL PELO**

Notemos que Clara escribe un anuncio publicitario respetando las propiedades esenciales de este tipo de texto.

Los anuncios ofrecen varias ventajas para trabajarlos en clase: los niños pequeños conocen sus propiedades (básicamente a través de la televisión), les atrae realizar actividades con ellos; es uno de los textos más breves (con una sola palabra se hace un texto completo, por ejemplo: "Bébela"). Además, no necesariamente tiene que fomentar el consumo: hay anuncios ecológicos, sanitarios, culturales, etc.

En lo que antecede hemos presentado los doce ejemplos -que hemos seleccionado para este documento- de lo ocurrido en nuestras aulas trabajando con el periódico. Ahora queremos agregar un comentario que consideramos pertinente.

#### ¿Con qué tipo de letra escribimos en clase?

En la escuela, cuando se inicia la enseñanza de la lectura y la escritura se suele utilizar exclusivamente la letra cursiva. Se considera que así se facilita el aprendizaje de los niños y parece que es la mejor letra para usar en el contexto escolar.

Desde que empezamos nuestro seminario hubo cuestionamientos al respecto, nos planteamos: cuál letra usar, por qué, y ¿sólo hay que trabajar con un tipo de letra en particular? Así como decidimos incorporar a la clase la lengua escrita tal y como aparece en los textos que existen en nuestra sociedad (completos, puntuados, diagramados y estructurados), así decidimos incorporar a la clase todos los tipos de letra porque coexisten en anuncios, envases, mensajes, libros, cartas, etc.



FIGURA 9:  
PELUQUERIA – SE CORTA EL PELO

El periódico nos facilitó esa tarea: hay mayúsculas, de imprenta y algunos anuncios -excepcionalmente- están en cursiva.

Analizamos en clase todas las variantes de tipos de letra que teníamos en los textos de los periódicos. Los niños se interesaron en ello y ése fue el comienzo de una forma de trabajo que empezó a hacerse habitual en el aula: cuando escribíamos en la pizarra, con frecuencia lo hacíamos de las tres maneras (mayúscula, imprenta, cursiva) y las comparábamos entre sí, comentábamos cuándo o en qué contextos se usa un tipo de letra u otro.

Desde ese momento cada niño elegía con qué tipo de letra iba a escribir y ésto provocaba comentarios, discusiones, preguntas continuas. Y pudimos notar que cuanto más pequeños son los niños, si se les da la opción de elegir, optan por la mayúscula (consideramos que tienen sus razones para ello).

Y finalmente, hemos observado que la oportunidad de interactuar con todos los tipos de letra y de optar para escribir con la que prefieran, no sólo no dificulta la labor de los niños sino que enriquece su acercamiento a la lectura y a la escritura.

#### A modo de final

¿Sabes lector, maestro/a, para qué hemos escrito este documento? Para que tú te entusiasmes por esta propuesta de trabajo y realices con tus niños alguna actividad similar a las que te contamos. Podemos garantizarte que ellos aprenden mucho de este modo, que nos sorprenden gratamente con sus intervenciones, y que nosotros recreamos día a día nuestras ganas de enseñar. ¿Qué más se puede pedir? Te invitamos a realizar un periódico con los niños de tu clase y a intercambiarlo con los nuestros.

#### Alguna bibliografía

Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.

Lerner de Zunino, D. y Palacios de Pizani, A. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Buenos Aires: Aique, 1992.

Nemirovsky, M. ¿Cómo planificar las actividades de enseñanza de la lengua escrita? (en preparación).

Teberosky, A. Psicopedagogia del llenguatge escrit. Barcelona: IME, 1987.

Torres, M. y Ulrich, S. Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos. Buenos Aires: Aique, 1991.

Zayas, F. Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos. En Signos, nº 5, 1992.