

La prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura: Programa de Respuesta a la Intervención.

Borzzone, A.M. ; Marder, S.

Cita:

Borzzone, A.M. ; Marder, S (2014). *La prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura: Programa de Respuesta a la Intervención. XI Congreso Argentino de Neuropsicología. Sociedad de Neuropsicología de Argentina, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sandra.marder/14>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p95r/Nps>



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>.

***La prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
Programa de Respuesta a la Intervención.***

AUTORES:

Ana Maria Borzone

- CIIPME- CONICET

Sandra Esther Marder

- Centro de Estudios Nutricionales y de Desarrollo Infantil (CEREN), CIC-PBA y Facultad de Psicología (UNLP).

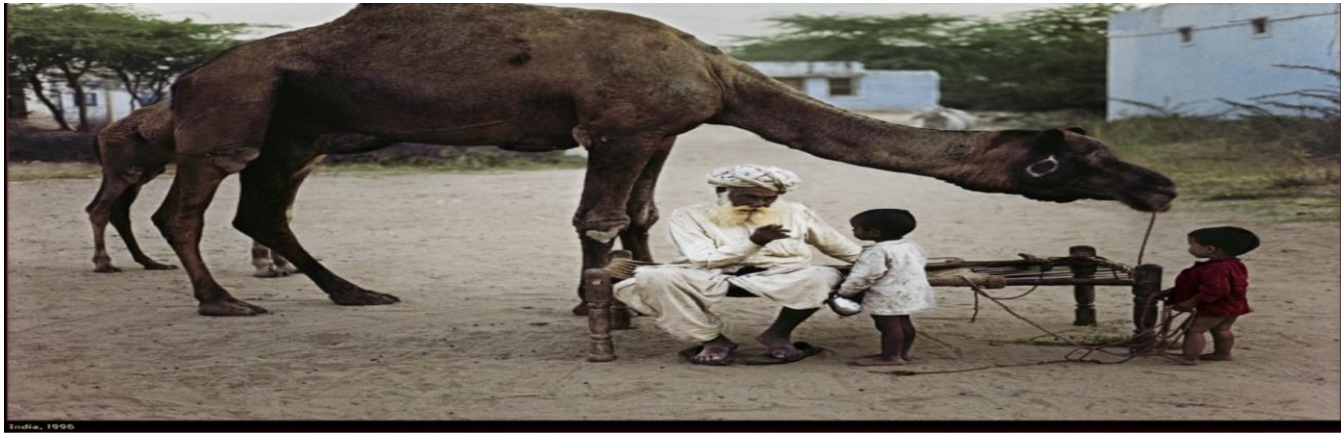
Fundamentación

- Las investigaciones sobre el fracaso escolar muestran que este fenómeno afecta mayoritariamente a niños en situación de pobreza urbano-marginados, comunidades rurales e inmigrantes de países vecinos.
- El fracaso se manifiesta sobre todo en dificultades para aprender a leer y a escribir, hecho que marca todo el trayecto escolar.

Factores a los que se atribuyen el fracaso desde la bibliografía

- Dificultades del maestro para decodificar el mensaje del niño en cuanto a aspectos fonológicos, léxicos, morfo-sintácticos, semánticos y semióticos cuando no coinciden con los de su sociodialecto y para interpretar el contenido cuando éste está alejado de su mundo social de referencia. (Michaels, 1988).
- Diferencias entre grupos de niños de distinta procedencia social con respecto a sus conocimientos sobre la escritura cuando ingresan a la escuela. Mientras algunos niños han tenido en su hogar un contacto frecuente con la escritura, otros se han vinculado escasamente con ella. (Heath, 1983; Wells, 1985; Adams, 1990).

- Estilos informales de aprendizaje en el medio familiar que difieren de los estilos de aprendizaje escolar. El medio familiar puede realizar la enseñanza a través de experiencias directas mientras que en el medio escolar, la mayor parte de los aprendizajes tienen lugar a través de la interacción verbal. (Scribner y Cole, 1973).



Ni las diferencias en conocimientos y experiencias de alfabetización, ni las diferencias en dialecto o lengua con respecto al dialecto y lengua estándar explican el fracaso escolar de tantos niños y niñas.

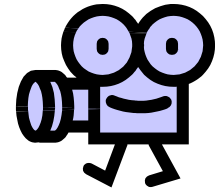
¿Por qué tantos niños no aprenden a leer y escribir en los primeros grados?

- Dehaene (2014) Tanto los neurólogos como los psicólogos cognitivos y educadores, cuyos trabajos sobre el aprendizaje de la lectura se complementan, han insistido que **es necesario poner el foco en la enseñanza**, no en el niño. No se trata de niños y niñas con dislexia, se trata de retrasos en el aprendizaje que resultan de una enseñanza deficitaria que no se condice con los resultados de las investigaciones acerca de cómo se debe enseñar a leer y a escribir.
- Galaburda, Shaywitz & Shaywitz (2002): Estudios con imágenes cerebrales. Aún en los casos de “dislexia”, si se comienza con una **enseñanza sistemática a los 6 años el riesgo de fracaso se puede revertir.**
- **Hipótesis de la continuidad “trastornos- retrasos”**: (Stanovich, 2000; Snowling, Gallaguer & Frith, 2003). **“Las dificultades constituyen un continuo que comprende desde los así llamados “malos lectores comunes”, hasta los disléxicos.** Dentro de este continuo los distintos niveles de vulnerabilidad genética interactúan con las variaciones de la influencia ambiental.

Programas de recuperación

- Desde la década del 70' se han desarrollado programas de recuperación en lectura en Australia y Nueva Zelanda que fueron luego adoptados y adaptados en otros países, como USA, para trabajar con niños de primer grado que a mitad de año no han alcanzado el nivel de lectura y escritura de sus pares.
- El Programa Reading Recovery (Mary Clay,1972) usa diálogos de apoyo entre maestra y niño como base principal de la enseñanza.

Reading Recovery



Cada lección tiene siete componentes distintos:

1) El niño relee varios libros familiares. Estos cuentos provienen de una variedad de editoriales y representan un amplio rango de textos narrativos y expositivos con diversos niveles de dificultad.

2) El niño relee el libro presentado en la lección anterior, mientras la maestra observa y registra.

Reading a-z Running Record **Level D**

Student's Name: Matt Jones Date: 1/28/02 The Wheel
99 words

Assessed by: B. Castillo

Have the student read out loud as you record.

page	E = errors M = meaning S = structure V = visual	E	S-C	E		S-C								
				M	S	V	M	S	V					
3	✓ The wheel comes off the truck. ✓ It rolls down the hill. Faster and faster													
4	✓ The wheel rolls through the field. ✓ It rolls past the cows. Faster and faster													
5	✓ The wheel rolls through the barn. ✓ It rolls past the chickens. Faster and faster													
6	✓ The wheel rolls toward the river. ✓ It rolls over the bridge. Faster and faster													
7	✓ The wheel rolls into the school. ✓ It rolls out the door. Faster and faster													
8	✓ The wheel rolls through the town. ✓ It rolls past the policeman. Faster and faster													
9	✓ The wheel rolls into the garage. ✓ It stops rolling. The wheel is on the truck.													
Totals				8	3									

Accuracy Rate: 92% Error Rate: 1:12 Self-correction Rate: 1:4

Reading Recovery

- 3) El niño identifica letras.
- 4) El niño escribe una historia y la maestra proporciona oportunidades para que el niño escuche y registre los sonidos de las palabras.
- 5) El niño reordena su historia a partir de la oración escrita por él.
- 6) La maestra introduce un nuevo libro.
- 7) El niño lee el libro.



- El abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuadra en la **teoría socio histórica y cultural de Vygotsky** (1964,1978), cuyos conceptos han sido reformulados y expandidos por Bruner (1986) por medio de la noción de **andamiaje**; por Newman, Griffin y Cole (1991) con el **concepto de zona de construcción del conocimiento**; por Rogoff (1993), a través de la noción de **participación guiada** y por Nelson (1996), mediante el concepto de **construcción colaborativa del conocimiento**.
- Si bien ambos enfoques adoptan la teoría vigotskiana respecto a la enseñanza y el aprendizaje, RR es un programa remedial que focaliza en los procesos de nivel inferior, mientras que ***Leamos Juntos*** es un programa de prevención de las dificultades que propone atender a **todos los procesos comprendidos en la lectura y escritura de textos en forma simultánea**.

COMPONENTES DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Procesos de
Nivel
Superior

DESARROLLO DISCURSIVO
COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Conocimiento del mundo

Léxico

Estrategias de lectura y de escritura de textos

Estructuras lingüísticas

El mundo de la escritura: estilo de lenguaje escrito, tipos de textos, usos y funciones de la escritura

Desarrollo de la atención y la memoria

SISTEMA DE ESCRITURA
(Lectura y escritura de PALABRAS)

Correspondencias fonema-grafema

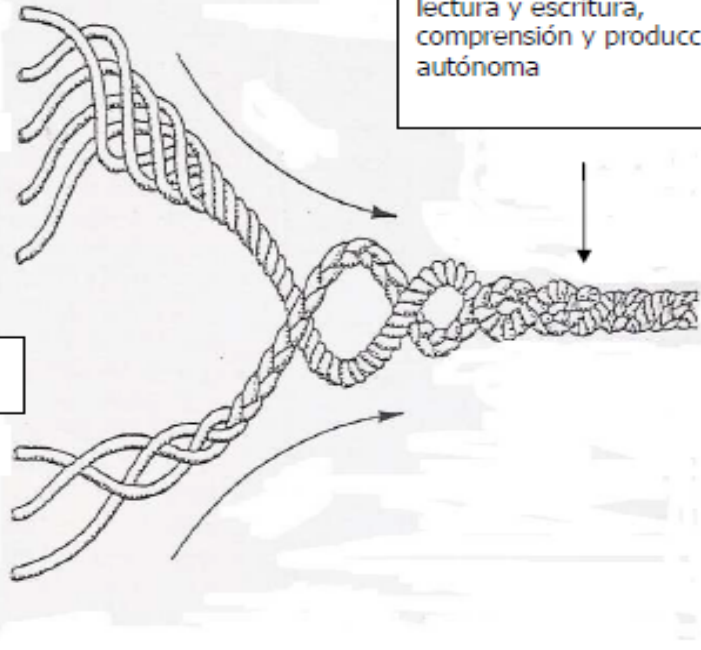
Conciencia fonológica

Estrategias de lectura y escritura de palabras

Procesos de
Nivel Inferior

Ortografía

LECTURA Y ESCRITURA EXPERTA: fluidez en la lectura y escritura, comprensión y producción autónoma



Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En: S.B. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), Handbook of Early Literacy Research (pp. 97-110) New York: Guilford Press.

¿Qué es el Modelo de RAI?

- **El modelo de respuesta a la intervención (RAI) surge como alternativa al criterio de discrepancia (*) en la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004, en USA).**
- **Es un enfoque de la enseñanza utilizado por las escuelas para garantizar que todos los estudiantes reciban educación de alta calidad (basada en evidencia científica) y en las necesidades de los alumnos.**

(*)Criterio de discrepancia

- **Paradigma dentro de la Educación especial, que prevalece en USA hasta 2003.** Planteaba que para diagnosticar una DA (dificultad de aprendizaje) debía existir discrepancia entre el desempeño académico en un área determinada y el desarrollo cognitivo o I.Q., excluyendo también a problemas que puedan provenir de trastornos sensoriales, retardo mental, emocionales, y/o desventaja socio cultural.
- La gran parte de los **“derivados” a las escuelas especiales** pertenecían a grupos minoritarios, y por otro lado, muchos alumnos que sí necesitaban intervención por D.A. se quedaban sin atención.

El modelo de discrepancia representa un modelo de espera del fracaso, que es lo opuesto a la intervención temprana; esto es, los niños deben manifestar un retraso notable en el desempeño académico con respecto a sus compañeros para ser considerados alumnos con DA.

CAMBIO DE PARADIGMA

El bajo rendimiento de los alumnos con Dificultades de aprendizaje (*) refleja en la mayoría de los casos una enseñanza ineficaz (Fuchs,& Fuchs, 2006)

La eficacia se logra cuando (a) se recurre a una enseñanza más sistemática, explícita y centrada en los maestros, (p. ej., con planificación previa); (b) las intervenciones se ponen en práctica con más frecuencia; (c) se extiende su duración; y (d) se confía en los docentes con más experiencia.

Figura 1. Modelo de tres niveles de aumento en intensidad académica. Los porcentajes hacen referencias al número de niños estimados que están en el Nivel 1 y que requieren Nivel 2 y Nivel 3 de servicio. (Tomado y adaptado de National Association of State Directors of Special Education, 2006).

SISTEMA ACADÉMICO

Nivel 3. Intervención individualizada e intensiva:

- Estudiantes de forma individualizada
- Evaluación base
- Gran intensidad

Nivel 2. Intervención centrada pequeño grupo:

- Algunos estudiantes de riesgo
- Gran eficiencia
- Respuesta rápida

Nivel 1. Intervención instruccional:

- Todos los estudiantes
- Preventiva y proactiva



Trabajos actuales: Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a Intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias . Juan E. Jiménez, Doris Luft Baker ^{et al} (2011)
Todas las Escuelas de la ciudad de NY (USA) trabajan con Rtl.

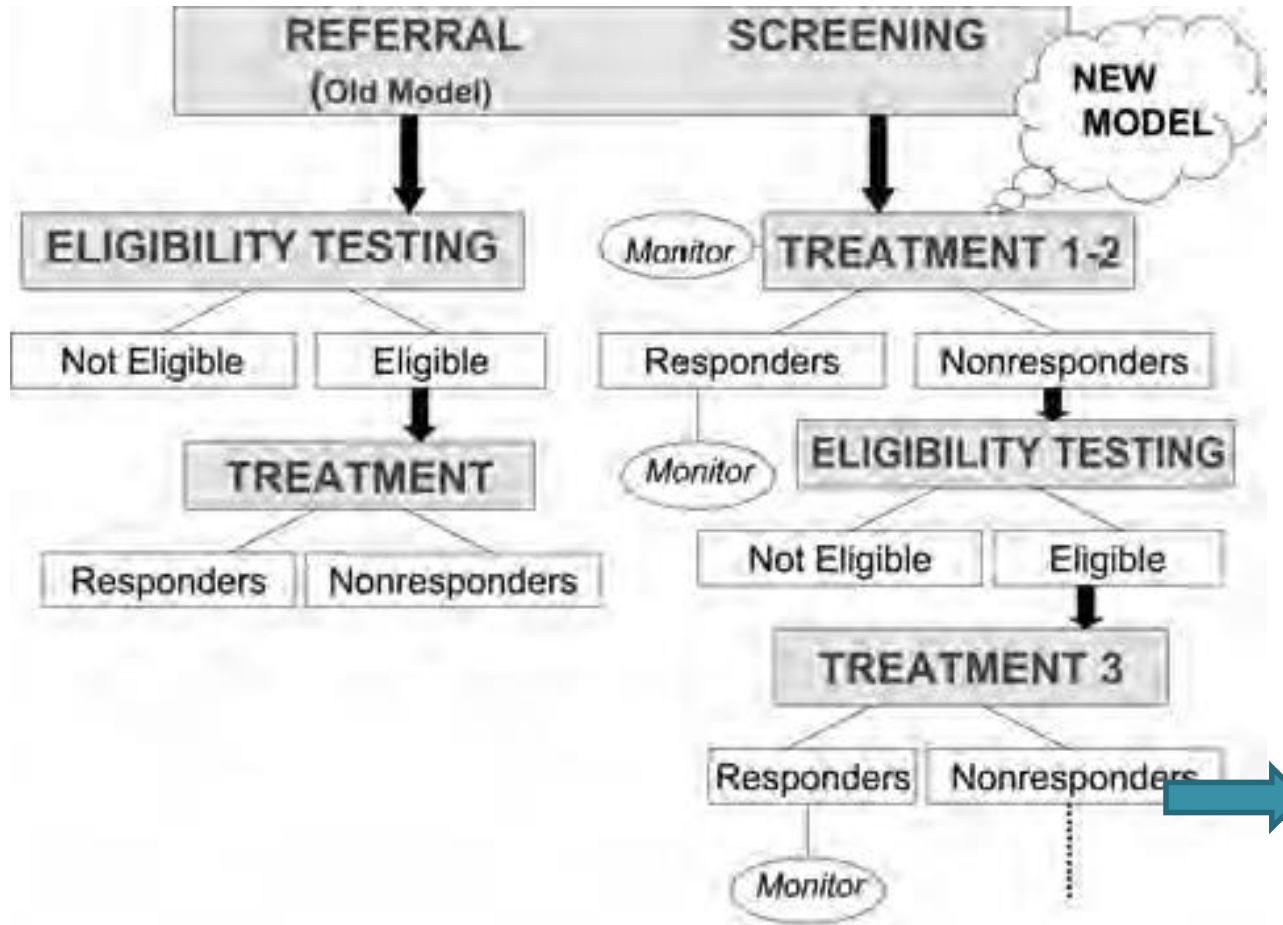
Planteos posteriores en relación a RAI

No está claro que RAI sea un método adecuado para discriminar Dificultades de aprendizaje ya que no siempre se cuenta con “la mejor enseñanza” N1. El alumno que tiene DA se convierte entonces en un “no respondedor”. Es necesario complementar con una **Evaluación global, patrón de fortalezas y debilidades** cuando se pasa de N1 a N2. (Hale, 2008; Schultz, Simpson y Lynch, 2012)



Este sería un 3° Método.

Comparación entre un Modelo tradicional y un modelo basado en RAI



L.D : Alumnos con bajo desempeño/respuesta luego de una buena instrucción y por consiguiente más factores biológicos que los determinen.

Principios que se desprenden de los modelos de RAI, y que el programa *Leamos Juntos* comparte

- a) Diferenciar entre intervención remedial que asume una incapacidad en el niño como causa, de una intervención intensa y sistemática que busca acelerar el proceso de aprendizaje y se fundamenta en intervenciones exitosas.(Allington & Walmsley, 2007; Vaughn & Denton, 2008; Lipson & Wixson, 2012).

- b) Atender en la intervención a todos los componentes de los procesos de lectura y de escritura, comprensión y composición para obtener mejores logros (Wanzek, Wexler, Vaughn & Ciullo, 2010).

- c) Proporcionar mucha práctica y retroalimentación sobre aciertos y errores tanto a los docentes como a los niños.(Hattie & Timperley, 2007).

Principios que se desprenden de los modelos de RAI, y que el programa Leamos Juntos comparte

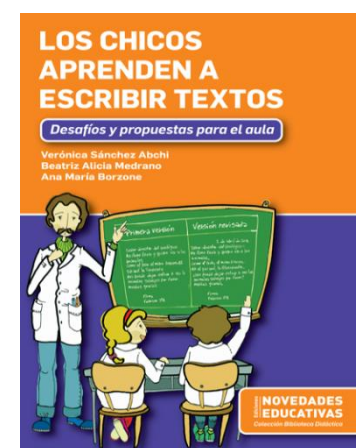
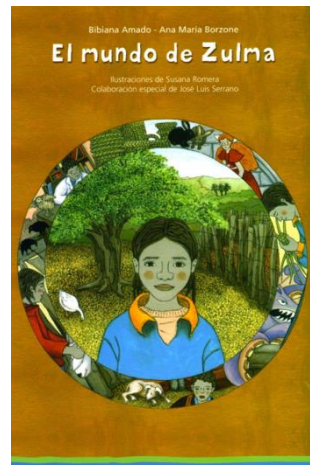
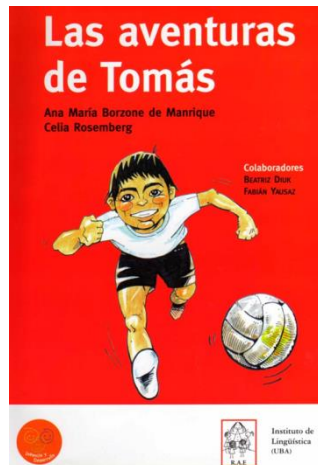
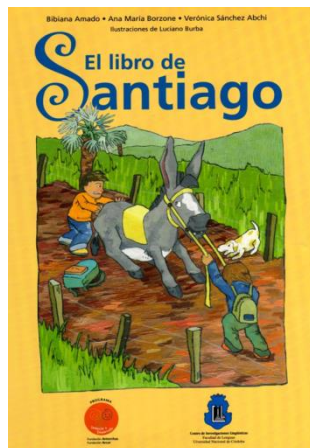
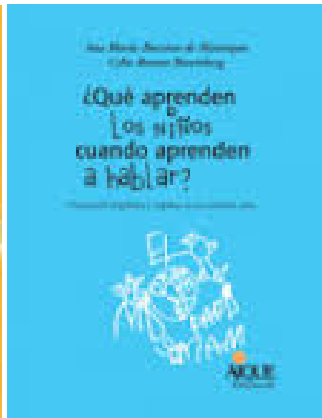
d) Proporcionar más y mejores oportunidades de aprendizaje a través de **incrementar el tiempo de enseñanza focalizado en la alfabetización.**(D'Agostino & Murphy, 2004).

e) Atender a la respuesta a la intervención. **Para ser efectiva, la intervención requiere de una evaluación constante del desempeño de los niños.** El docente debe prestar especial atención a lo que los niños muestran saber y hacen en cada semana y adaptar su intervención a estas observaciones (Scanlon et al., 2010).

f) **Proporcionar al docente que realiza la intervención la capacitación y formación adecuada,** esto es, apoyar la construcción colaborativa de conocimientos sobre el proceso de alfabetización así como el desarrollo de habilidades vinculadas a actividades y acciones a través del contacto con buenas prácticas.

Antecedentes del Programa Leamos Juntos

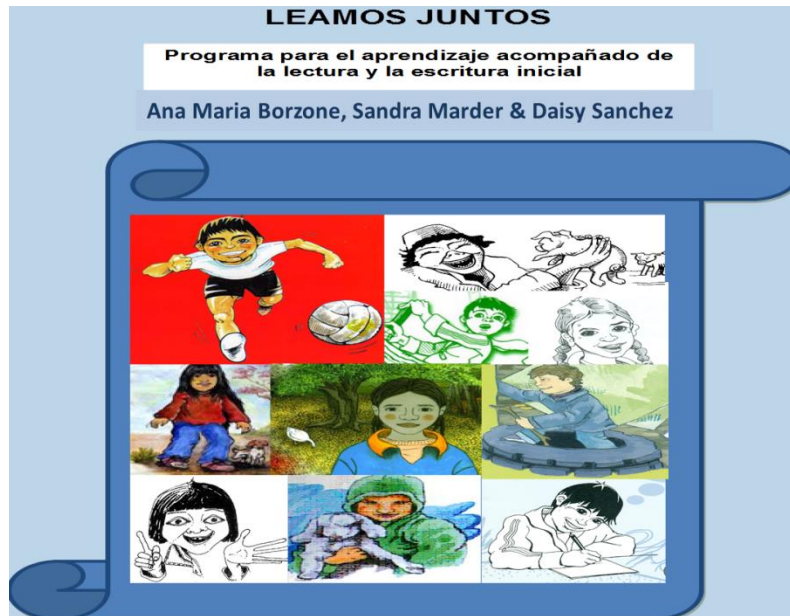
(Borzone, A.M.; Marder, S. & Sánchez, D., 2014)



Dimensiones del Programa

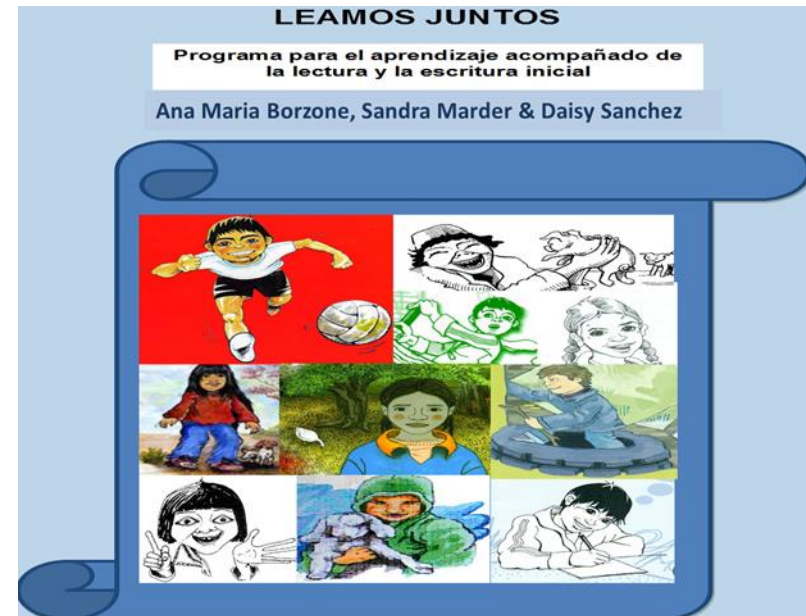
- 1. Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje:** Desarrollos teóricos de Vigotsky, Wertsch; Bruner, Cazden, entre otros, que enfatizan como el desarrollo cognitivo tiene lugar y se constituye en un contexto de *interacción social, en el cual el rol del otro mas competente* es fundamental. La noción de zona de desarrollo potencial representa una concepción de la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos interaccionales y contextualizados.
- 2. Conocimiento sobre el mundo social y cultural de los niños:** Cada cultura impregna el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, de allí la importancia de que los textos representen la vida de los niños de diferentes contextos sociales, culturales, geográficos y lingüísticos. *Alfabetización intercultural.*
- 3. Conocimientos sobre el aprendizaje del lenguaje oral y escrito:** Conocimientos y estrategias que permiten el dominio de la lengua escrita, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Esto es: *Desarrollo del vocabulario, la comprensión oral y de textos, la conciencia fonológica, la producción escrita, etc.*
- 4. Conocimientos sobre el desarrollo de procesos cognitivos básicos:** Desarrollo de las *Funciones ejecutivas* (memoria operativa, control inhibitorio, planificación, fluidez, flexibilidad) *y la Atención.*

Descripción del Programa



Guía del docente.

Manual teórico + guía de implementación



Cuadernillo del alumno

El programa se nutre permanentemente del aporte de los docentes que lo implementan, y es el resultado de 40 años de investigación en la temática y del análisis de las dificultades surgidas en programas anteriores. Si bien hay un orden de complejización creciente de los textos y actividades, **el programa trata en forma espiralada todas las habilidades y los conocimientos necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura.** Puede aplicarse en aula, grupo o individual.

Apartados del Programa Leamos Juntos



CONVERSAMOS



TIEMPO DE LEER



PARA COMPRENDER MEJOR



APRENDEMOS NUEVAS PALABRAS



¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!



¡A ESCRIBIR!



¡A LEER!



¡A MIRAR Y PENSAR!

¡A JUGAR!

11

¿Qué necesitan los niños para crecer?



CONVERSAMOS

1. El docente nos cuenta una historia “accidentada”.
Y a ustedes, ¿qué les ha pasado jugando en casa? ¿Alguna vez se cayeron o lastimaron? ¡Cuenten alguna historia!

CONVERSAMOS

1. Se les solicita a los chicos que cuenten algo que les pasó jugando en su casa, en el recreo, en la calle, etc. El docente modela: ***“Un día con mi amiga Luisa queríamos colgar una hamaca del árbol, teníamos sogas y una madera para fabricarla. Luisa se trepó a la rama con una escalera, colgó la soga y le pusimos la madera como asiento. Cuando me quise hamacar, me caí al suelo. ¡Qué enojada estaba! Luisa no sabía hacer nudos.”*** El docente puede escribir este relato en el pizarrón u otro producido por un niño.

N: Me raspé acá (señala la rodilla)

M: Ah te raspaste la rodilla, ¡qué dolor! Y qué estabas haciendo (repite lo que el niño contó y recupera la palabra que el niño no dice “rodilla” y pregunta para que el niño relate la escena)

N: Estaba jugando con una soga...

M: ¿Y qué te pasó? (anima al niño a relatar la complicación)

N: Y la soga era así de finita.

M: Estabas jugando con una soga y la soga era muy finita (repite lo que el niño dice y coordina ambos enunciados reemplazando “así” por “muy”, el gesto por la palabra)

N: Y se cortó la soga y me caí ahí y me raspé.

M: ¡Pero! Se corto la soga porque era muy finita y te caíste en el piso. Por eso te raspaste la rodilla (repite y reconstruye el relato relacionando los eventos a través de conectores: “porque”, “por eso”)

M: Y te dolió mucho?

Relatos de experiencia personal: Se trata de una manera de pensar y reorganizar la experiencia pasada para comunicársela a otros, estableciendo relaciones causales, y transmitiendo el propio involucramiento emocional.

Textos narrativos

- Constituyen el primer género de discurso en desarrollarse. Ya entre los 2 y los 2:6 años los niños pueden producir una diversidad de narrativas
- Se caracterizan por presentar una serie de eventos relacionados causalmente que se suceden en el tiempo, desde la perspectiva de un narrador.

Existen diferentes tipos de textos narrativos con un grado creciente de dificultad:

- **Relatos de acciones rutinarias o guiones:** en este tipo de relatos no existe un problema, se recapitula lo regular, las rutinas y su secuencia temporal.
- **Relatos de experiencia personal**
- **Relatos de ficción:** Tienen una estructura en la que los episodios están relacionados por un objeto supra ordenado y cada episodio, por un sub-objetivo y el logro o fracaso de ese sub-objetivo.

Relatos de experiencia personal de una niña de NSE medio y de un niño de NSE bajo.

- *“Yo mi mamá y mi hermana habíamos ido al médico para que nos revise. Y nos dijo la doctora que no teníamos nada, que nomás teníamos microbios. Y después nos fuimos a la casa y nos pusimos el camisón y después me fui a la pieza de mi mamá en un pie y volví en un pie a mi pieza. Y me golpeé con el picaporte y me agarré la cabeza cuando me golpeé. Y mi mamá estaba hablando por teléfono y le dije: “Me golpeé” y me saqué la mano de la cabeza y me la saqué y ví que estaba llena de sangre. Y le dije a mi mamá que no me gustaba la sangre y mi mamá me empezó a enjuagar para ver dónde estaba la herida y me subí a una banqueta y mi mamá me vió. Y mi mamá le dijo a mi hermana que vaya a buscar a la vecina y mi hermana fue y después la vecina me puso agua oxigenada y merthiolate y un algodoncito y se fue. Y tuvimos que rajar al médico y me llevó sin peinar porque no me podía peinar y volvimos y nos metimos en la cama a dormir.”*
- *“Acá me, se me quebró la horquilla, íbamos andando más despacito y se me quebró la horquilla y acá, se nos quebró la horquilla, a mi papá en una bicicleta grande, ahora la armó él.”*

Necesidad de intervención del docente, uso de deícticos, pistas contradictorias.

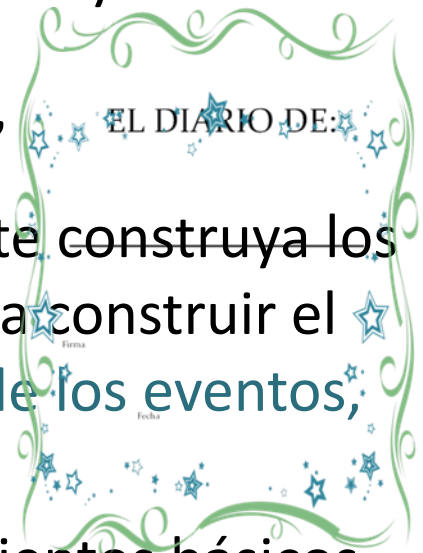
¿Cómo los niños ponen en lenguaje estas representaciones?

¿Qué recursos lingüísticos utilizan?

¿Cómo se aprenden dichos recursos?



- Toda situación de intercambio oral habilita una situación de escritura. El relato del niño da lugar a una acción que llamamos **“Escriben lo que decimos”**.
- Esta situación, en donde el docente escribe en el **Diario Mural**. Los niños le dictan al docente la experiencia relatada y el docente va escribiendo y leyendo lo que escribe.
- Este mismo relato puede escribirse en **“Mi diario”**
- **Antes de leer el texto**, es necesario que el docente construya los cimientos sobre los cuales los niños van, a su vez, a construir el significado del texto: una representación mental de los eventos, objetos, personas, lugares que el texto refiere.
- Para ello debe **activar** o proporcionar los conocimientos básicos que faciliten la comprensión.





CONVERSAMOS

1. ¿Alguna vez vieron un ratón en una casa?

¿Saben qué les gusta comer a los ratones?

¿Saben qué significa festín?

Intercambio entre niños de 2° año EP y docente en Escuela de La Plata

M: ¿Ustedes saben dónde viven las ratas y los ratones?

N2: Sí, sí en el campo.

M: ¿En el campo y dónde más?

N1: En la tierra.

M: En la basura, en la basura viven.

N2: Ahí en la tierra.

M: ¿Y qué les parece que pueden comer las ratas y los ratones?

N2: Pan, queso...

M: Por eso, por ahí vos decís sobre el veneno que tienen, me parece a mí, lo que querés decir es esto, como viven en lugares donde hay mucha suciedad y comen cualquier cosa y hacen pis y caca y muchas veces están en contacto con las personas, o sea, nosotros estamos durmiendo y no sabemos si la rata está pasando por la mesada, o pasó por la cama... no la vimos. Entonces esas cosas contagian. Saben por qué les preguntaba lo de los ratones, si alguna vez vieron en la casa, si lo sacaron. ¿Saben por qué? porque ahora vamos a leer una historia que habla de unos ratones que estaban en una casa y no se querían ir.

- Tomasello plantea que el discurso narrativo representa un desafío para el niño y un avance en sus habilidades en tanto debe desplazarse en el espacio y en el tiempo para representar -cognitiva y simbólicamente- otros aspectos del mundo. Sostiene que la adquisición del lenguaje es altamente dependiente del contexto.
- Los **recursos lingüísticos** complejos **son muy sensibles a los contextos** y comienzan a ser utilizados en **contextos de uso habilitantes y su uso se extiende luego a otros contextos.**

Tomasello, M. (2003) *The New Psychology of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

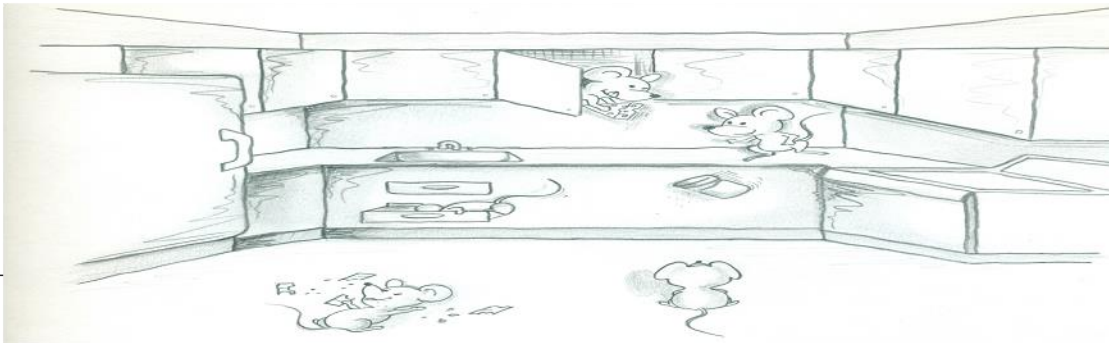


• TIEMPO DE LEER

¡Fuera ratones, fuera de mi casa!

Un grupo de ratones muy ruidosos y hambrientos entraron a una casa a buscar comida. Se movían rápido y sus narices les ayudaron a llegar pronto a la cocina. ¡Qué festín se hicieron esa noche! Tanto fue el ruido que despertó a Ángel, el niño que vivía en la casa. Ángel encendió la luz de la cocina y sorprendió a los ratones . **¡Fuera ratones, fuera de mi casa!** -les dijo Ángel muy molesto- **¡Qué no, que no nos vamos!** -respondieron los ratones- y sin decir más treparon todos por las piernas del niño. Ángel aterrorizado, se los sacó de encima de una patada. A los gritos llamó a su hermano Luis para que lo ayudara a echar a los atrevidos animalitos. **¡Fuera ratones, fuera de mi casa!**-les gritó Luis amenazándolos con una escoba- **¡Qué no, que no nos vamos!** -dijeron a coro los ratones desde la despensa - y lanzaron comida sobre su cabeza. Entonces los hermanos llamaron a Miauli, la gata de la casa, para que espantara a los ratones. Miauli llegó a la cocina y ya ningún ratón reía. Con sus patas la hábil gata atrapó a uno de ellos. Le dio tantas vueltas por el aire y por el suelo que los demás huyeron asustados. Y dejaron atrás al que había quedado ¡¡muy muy mareado!!

- Daisy Sánchez



La importancia del durante.....

- **Durante la lectura del cuento** “Fuera ratones...” la maestra hace algunas interrupciones para aclarar el significado de una palabra o comentar un episodio cuando es necesario realizar una **inferencia**, por ejemplo, “sus narices les ayudaron a llegar pronto a la cocina” **¿Por qué dice que las narices de los ratones le ayudan a llegar a la cocina?** – pregunta la maestra- “huelen el queso”- responde un niño-, “exacto, su olfato de ratón les ayuda a saber más rápido dónde está la comida” –concluye la maestra, reformulando y expandiendo la información del niño, a la vez que introduce la palabra olfato asociada a nariz y a oler.

Guía del docente

2. Para la segunda lectura el docente les propondrá a los niños que algunos digan **la frase que se repite**, la que dicen los ratones: - **¡Qué no, que no nos vamos!** Y que otros hagan de Ángel y digan: **¡Fuera ratones, fuera de mi casa!**



PARA COMPRENDER MEJOR

3. ¿Por qué los ratones entraron a la casa?

¿Cómo se sintió el niño cuando los ratones se le subieron a la pierna?

¿Por qué los ratones le tiraron comida a Luis?

¿Por qué los ratones se fueron cuando vino Miauli?

La reconstrucción del texto posterior a su lectura, que los niños realizan con el apoyo del docente, tiene varios propósitos:

- ejercitar la memoria de los niños y su atención.
- dar un espacio a los niños para que usen recursos lingüísticos en la producción de diferentes tipos de textos.
- aprender a preguntar cuando no comprendieron.
- profundizar la comprensión del texto

Ejemplo: SD n° 8



El pirata pata de palo

El pirata encontró
un mapa del tesoro.
La isla en el mar buscó,
pero no estaba el oro.



PARA COMPRENDER MEJOR

3. Piensen entre todos: ¿Qué fue lo que el pirata encontró? ¿Cómo buscó la isla? ¿El pirata encontró el oro?

4. ¡Anímense a contar la historia a partir de las imágenes!



“Leer es más rápido que adivinar” Los nuevos modelos: diferencias con los anteriores

Principios generales

- Proceso ascendente e interactivo
- Relación entre el proceso de reconocimiento de palabras y el de comprensión
- Se fija la mirada en el 80% de las palabras de contenido
- El cerebro lee “sonidos”. Se activa la representación fonológica.
- El efecto del contexto es más fuerte en los lectores con dificultades
- Al predecir, son pocas las probabilidades de acertar.
- Los niños tienen dificultades para inhibir predicciones erróneas que incorporan al modelo mental

Kintch (1992) Modelo situacional , Rainer y Pollatzek (1985),
Gernsbacher (1990) Modelo de construcción de estructuras,
mecanismos de supresión y potenciación

APRENDEMOS NUEVAS PALABRAS



- Para la supresión: Ej SD 26: “Quiero conocer el mar”

3. Marquen la opción correcta para cada oración.

Sebastián se embarró con el lodo.

Sebastián se cayó en el lodo.

Cuando alguien sufre me siento contento/a.

Cuando alguien sufre me siento angustiado/a.

El castor construye un departamento.

El castor construye una represa.

Cuadernillo alumno

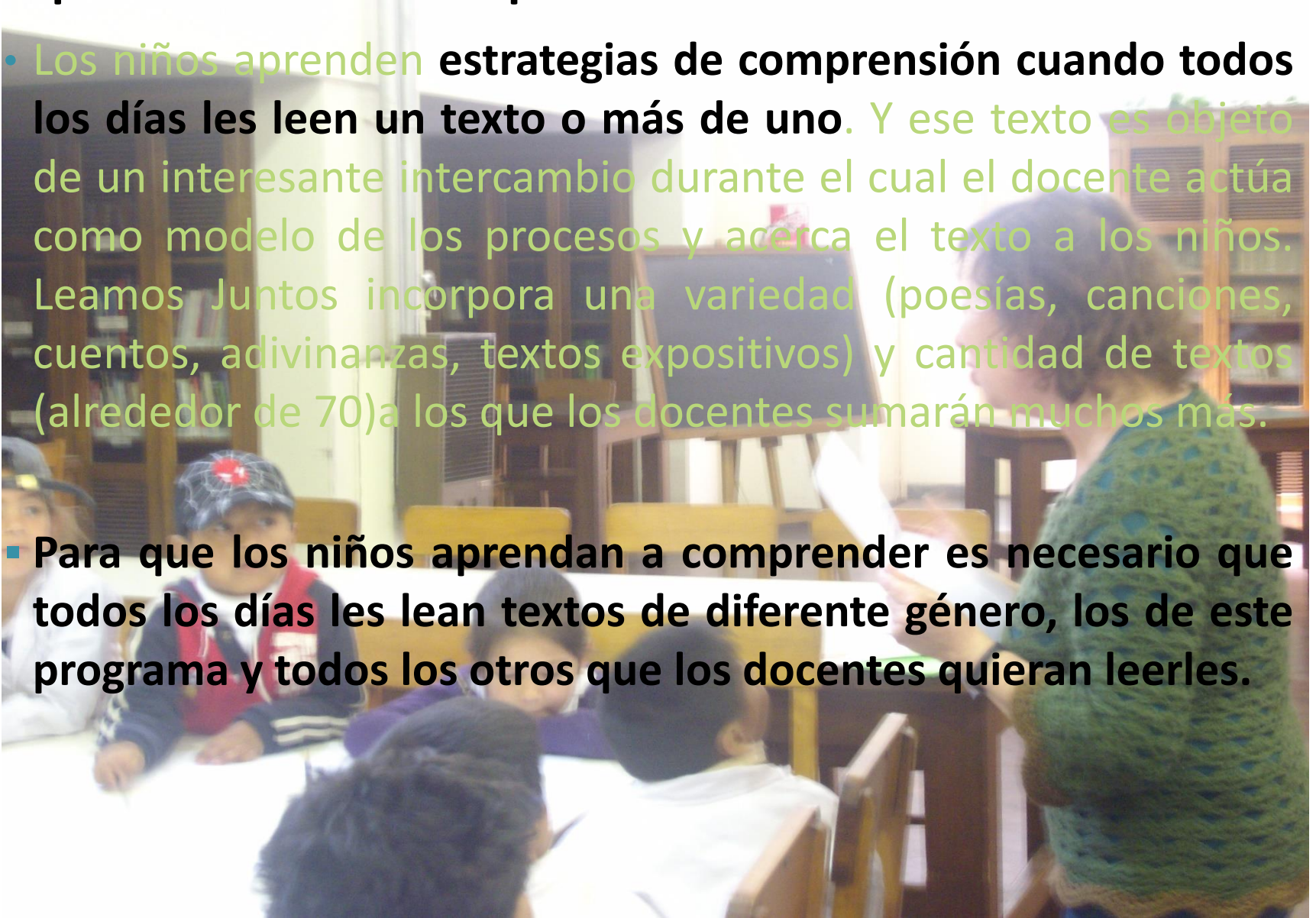
- Para la potenciación: Ej SD 25: “Pícaro zorro”

Si ustedes son “pacíficos” ¿qué le dicen a un compañero que los insulta?

¿Qué comidas les abren el “apetito”?

Aprender a comprender

- **Los niños aprenden estrategias de comprensión cuando todos los días les leen un texto o más de uno. Y ese texto es objeto de un interesante intercambio durante el cual el docente actúa como modelo de los procesos y acerca el texto a los niños. Leamos Juntos incorpora una variedad (poesías, canciones, cuentos, adivinanzas, textos expositivos) y cantidad de textos (alrededor de 70) a los que los docentes sumarán muchos más.**
- **Para que los niños aprendan a comprender es necesario que todos los días les lean textos de diferente género, los de este programa y todos los otros que los docentes quieran leerles.**

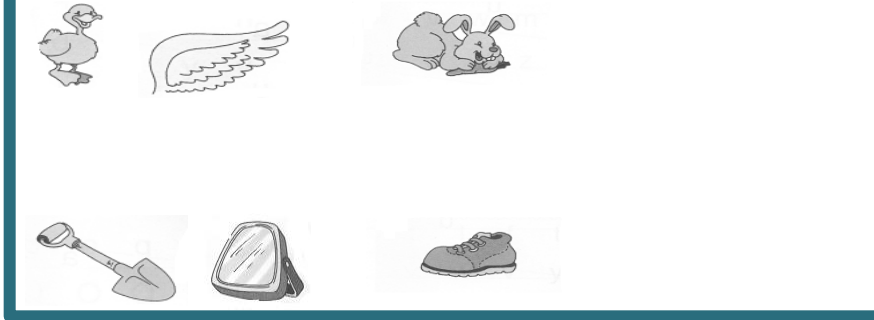


¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!



Progresión de las actividades de conciencia fonológica:

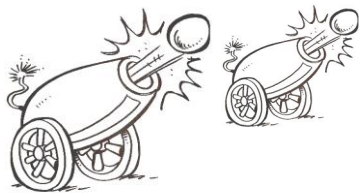
3. Uní los dibujos cuyos nombres riman.



Cuadernillo alumno

Tachen la imagen del entrometido. ¿Cuál es la que no rima?

1



¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!

Guía del docente

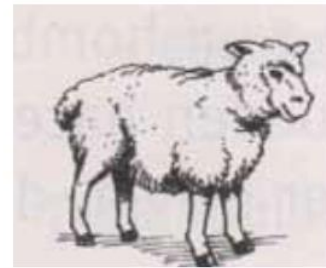
4. Antes de la actividad del “Entrometido” el docente nombrará las palabras: “cañón”, “pantalón”, “pirata”; y después solicitará que digan cuál de las tres palabras no rima (Rta correcta: “pirata”).

Progresión de las actividades de conciencia fonológica:



¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!

3. Hablen como el títere estirando el sonido inicial de las palabras.
4. Hagan un círculo a cada dibujo cuyo nombre comience como *A/a*.



2

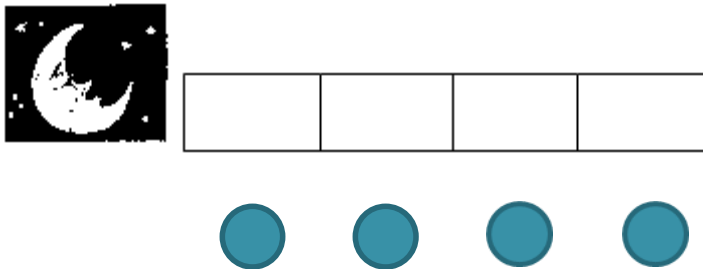




Cazadores de sonidos

• 1° ETAPA

3



- El objetivo de esta actividad planteada por Elkonin (1973) y que hemos bautizado de esta manera es que los niños diferencien los fonemas que componen las palabras, los puedan deslindar y ordenar para luego escribir palabras. Es de señalar que durante la actividad se desarrolla sobre todo la memoria de trabajo a través del bucle fonológico, la conciencia fonémica y finalmente las correspondencias S-L



Cazadores de sonidos

• 2° ETAPA



--	--	--	--

u n a l

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	ñ	o
p	q	r	s
t	u	v	w
x	y	z	ll

- Los niños deben seleccionar las letras “justas” de la palabra para colocarlas en orden en el “cazasonidos”, en lugar de fichas entonces se empieza a manipular **el equipo de letras** pero con las letras previamente seleccionadas por el docente cuando se trata de grupo pequeño o implementación individual, o letras que selecciona el niño en aula con la ayuda de la prolongación de sonidos del docente mediante actividad en el pizarrón.





Cazadores de sonidos

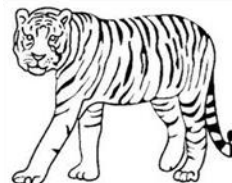
- **3° ETAPA:** luego de que el docente y el niño en forma conjunta prolongan los sonidos de una palabra, el niño selecciona la tira que corresponde según la cantidad de sonidos. Cada uno selecciona las letras del equipo de letras para cada palabra. Estas ayudas la podrá ir graduando el docente en función de la complejidad de la palabra a “cazar”.
- Luego el niño escribe las letras en los casilleros de su cuadernillo
- **4° ETAPA:** se escribe directamente en el cuadernillo.

¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!

5. Cazadores de sonidos. Escuchen los sonidos que dice el docente y atrápenlo

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

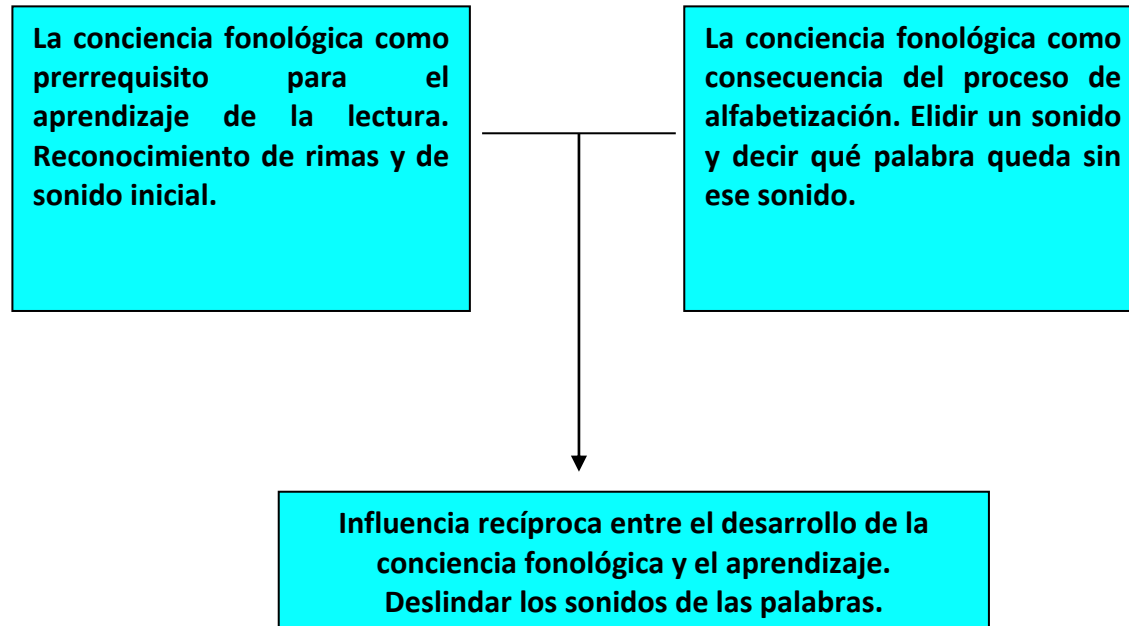


--	--	--	--	--



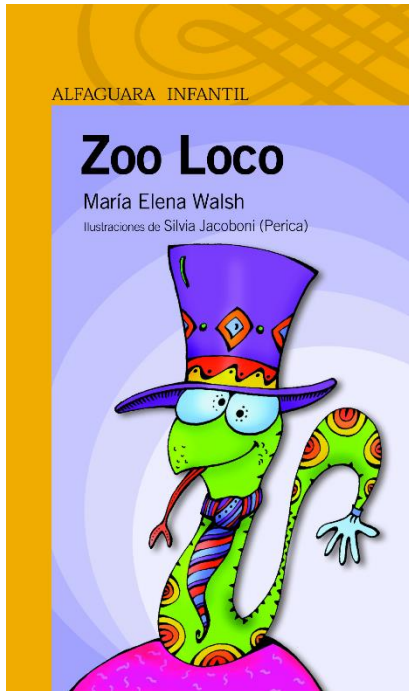
Lo que ya está comprobado de la C.F.

Niveles de conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje



Se han realizado miles de estudios en todas las lenguas de escritura alfabética, cuyos resultados son coincidentes: las habilidades en conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Las investigaciones recientes de las neurociencias confirman estas observaciones que muestran los cambios profundos que produce la alfabetización en nuestro cerebro (Dehane, 2014)

¡A ESCRIBIR!



Escribir palabras y textos: ¿cursiva, imprenta? ¿mayúscula, minúscula?

Resulta incoherente con el planteo de prácticas sociales de lectura y escritura enseñar a leer con letra imprenta mayúscula cuando todos los libros que forman parte de esas prácticas están escritos en imprenta minúscula.

(Borzzone & Yausaz, 2004)

Las letras se reconocen por sus rasgos y que la imprenta minúscula tiene rasgos que permiten diferenciar mejor, que la imprenta mayúscula, una letra de otra. Además el uso de mayúscula en los textos tiene una función importante: indica que comienza una nueva oración.

La escritura a mano activa un circuito neural único, particular, asociado con la memoria de trabajo y las áreas de la lectura. **Hand Writing in the 21 st century? An Educational Summit (2012) Washington: Superstein Ass.**

¡A ESCRIBIR!



¡A ESCRIBIR!

7. Completen las palabras con la letra que falta.



___ol



___illa



___ombrero

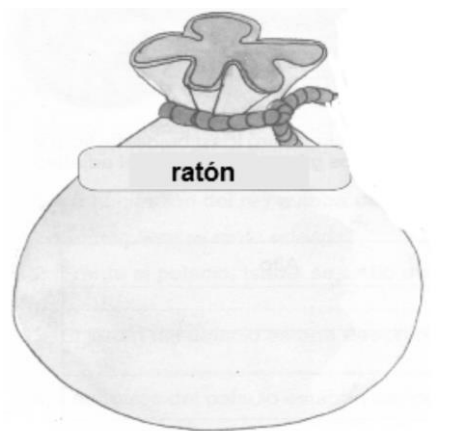
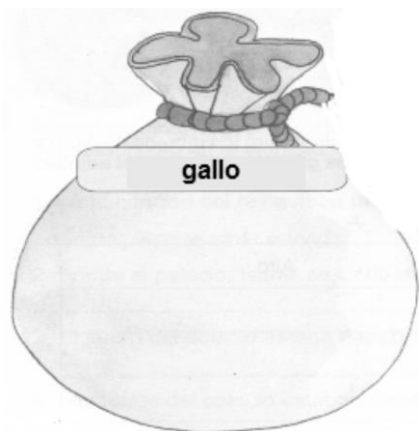
Busquen la familia de cada palabra y escríbanla en la bolsa.

rata

gallinero

gallina

ratoncito



¡A ESCRIBIR!



¡A ESCRIBIR!

6. Completen las oraciones con las palabras que faltan. ¿Se animan a escribir de qué color son estos animales? (azul, amarillo y negro, blanco y negro, verde, gris)

La ballena es de color _____.

El lagarto leopardo es de color _____ y _____.

La cebra es de color _____ y _____.

El sapo es color _____.

El elefante es de color _____.

Completen la tabla después de conversar entre todos.

	Animales de la selva:		Animales de la montaña	
	mono	loro		
¿Dónde viven?				
¿Qué comen?				
¿Cómo son?				



¡A ESCRIBIR!

Si fueras Zulma ¿Qué le contestarías a la madrina? Escribí la carta:

Encabezado	<i>Ciudad de Córdoba,.....</i>	Fecha
<i>Querida madrina,</i>		
Cuerpo	
<i>Un abrazo y un besito,</i> <i>Zulma</i>		Saludo

¡A ESCRIBIR!



¿Dónde viven?

¿Cómo son?

¿Qué guardan en las jorobas?

¿Para qué le sirven el agua y la grasa?

Los camellos

.....
.....
.....
.....

Tienen dos

.....
.....

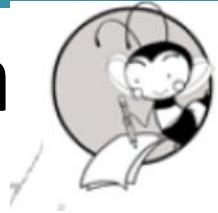
Guardan

.....
.....

Por eso cuando no encuentran comida

.....
.....
.....
.....

Los relegados: la caligrafía y la ortografía



Pero no terminan ahí las confusiones **¿Por qué se abandonó la práctica del trazado?** Por qué se desconoció la diferencia entre el conocimiento procedural, cuyo **aprendizaje requiere práctica** y el declarativo, que se aprende a través de un proceso de construcción en colaboración. Por otro lado, **la ortografía**, como toda convención, **debe ser enseñada en forma sistemática y precisa**, no puede ser reinventada por los niños tal como expresan algunos planteos.

En Leamos Juntos se ha adoptado una propuesta **de sistematización de la enseñanza de la escritura de textos abordada desde los géneros textuales** (Sánchez, Medrano & Borzzone, 2013).

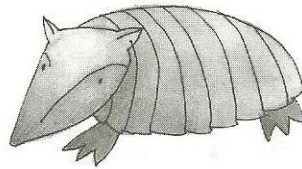
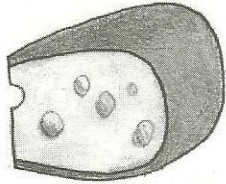
Por ejemplo, el género narrativo requiere del uso frecuente de marcadores temporales: *de pronto, al día siguiente, varios años después*. Por lo que al escribir un cuento junto con los niños, el docente enfatiza dichos marcadores

¡A ESCRIBIR!

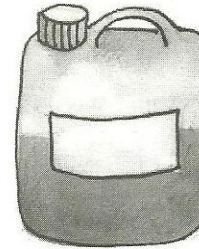
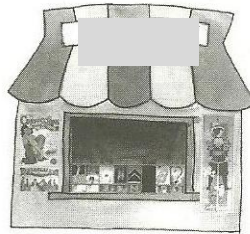
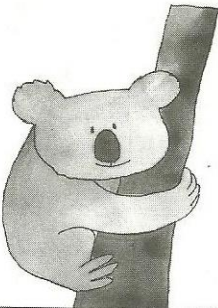
1. Escribí el Nombre de estos objetos: ¿con cuál va?

Q

K



500



2. Completá estas palabras con:

QU

K

C

El _oala _omió hojas pe__eñas

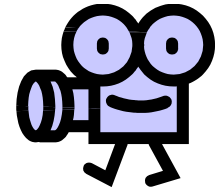
El __irquincho __itó la comida del pí_aro zorro



Lectura en Eco o a Coro



¡ A LEER!



Canto de piratas

Somos los piratas de Caribe ¡be! ¡be!
Navegamos por el mar ¡mar! ¡mar!
Buscamos tesoros para robar ¡bar! ¡bar!
Y estamos listos para atacar ¡car! ¡car!

-Ana María Borzone

La lectura en Eco ejercita la **memoria y la atención voluntaria**: los niños oyen una oración y tienen que mantenerla activada en su memoria para poder decirla

2. ¡Ahora a leer la poesía como un eco!

1

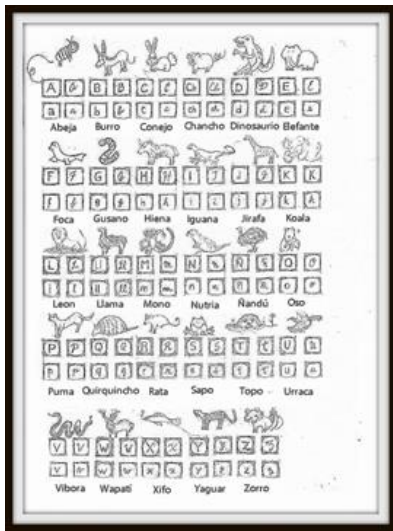
A medida que los niños avanzan en sus habilidades de reconocimiento de palabras van a comenzar a leer en forma convencional. **Con el objeto de que la situación de lectura no los inhiba, al principio leerán oraciones y luego textos breves.**



Progresión de actividades en lectura

2

Busquen las vocales “e” y “u” en el Abecedario de Animales y lean el nombre del animal



¡A LEER!



7. Tachen la palabra que no empieza como: **Silla**

sapo

mono

sol

3

6. Ahora les propondrá jugar a la “Memoria de palabras y dibujos”: El objetivo de este juego es practicar la lectura de palabras apareando imagen con palabra. El docente se encargará de que cada alumno tenga los materiales (recortables con palabras e imágenes)

luna		sol	
lana		rana	
nido		mano	
casa		ojo	
mono		oso	
loro		oro	



Progresión de actividades en lectura

4

Caja de Palabras Carrera de palabras : actividad de lectura y de CF.



grito

tigre

grillo

¡A LEER!

9. Ahora lean y pongan número a las oraciones para ordenarlas:

(1) Una vez los ratones entraron a la cocina y Ángel trató de sacarlos.

() Pero los ratones le tiraron comida en la cabeza

() Luego Luis amenazó a los ratones con una escoba.

() Entonces la gata lanzó un ratón por el aire.

() Pero los ratones se subieron a su pierna.

6) Y los ratones huyeron aterrorizados.

Uní las frases para formar oraciones.

Mi abuelo tiene...

... en el hueco de la pared.

Las arañas vivían...

... con moscas.

Las alimenta...
mascotas.

... arañas como



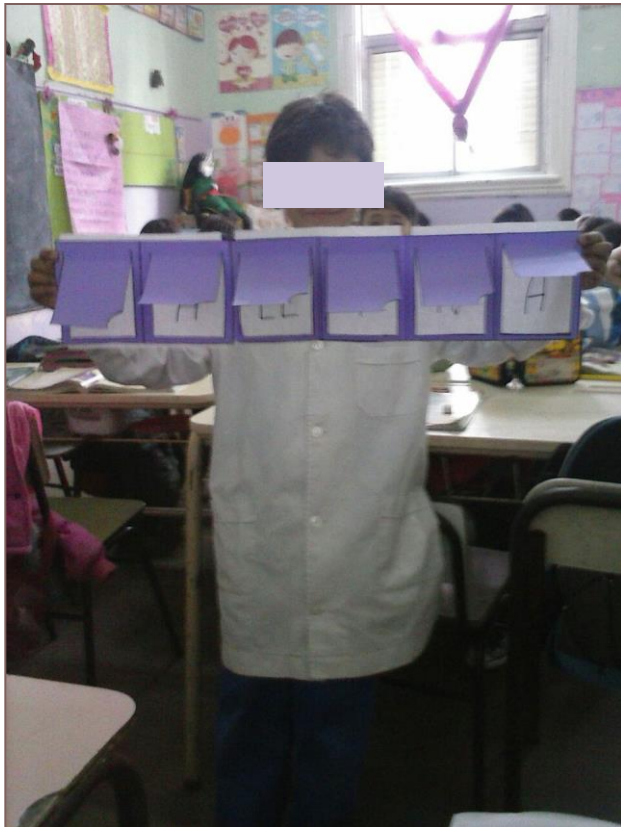
Progresión de actividades en lectura

5

“La ventanita”



fluidez





6

1. Redondeen la palabra que va en la oración para que se pueda leer.

El rey admiraba la **(valentía/cobardía)** del príncipe.

El ogro **(malvado/generoso)** se comía a la gente.

El príncipe **(desafió/emocionó)** al ogro.

La princesa despertó y se **(rompió/escribió)** el hechizo.

2. Lean el resumen del cuento:



El príncipe quería demostrar a sus padres que era valiente. Un día supo que había una princesita hechizada dormida en el castillo. ¡En el camino al castillo había un ogro malvado que se comía a todos!. El príncipe desafió al ogro y lo venció con una gran piedra. Finalmente se quedó dormido y rompió el hechizo de la princesa.

Canto de piratas

5



¡A ESCRIBIR!

3. ¿Qué les gusta hacer a los piratas? Ayuden al docente a escribir la respuesta en el Diario Mural.



¡A MIRAR Y PENSAR!

7. Ayuden al pirata a encontrar el tesoro.





¡A MIRAR Y PENSAR!

8. Miren los monos y marquen los dos que son iguales.



9. ¿Qué monerías saben hacer?

¡A MIRAR Y PENSAR!

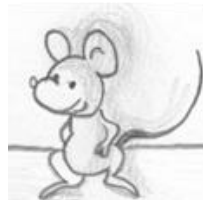
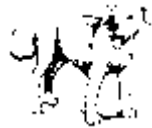
8. Digan “sol” cuando vean una luna y digan “luna” cuando vean un sol.



¡A MIRAR Y PENSAR!

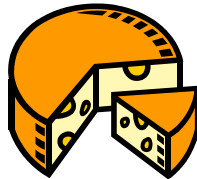
9. Miren durante un minuto éstos animales y traten de momorizarlos.

Cuadernillo alumno



¡A MIRAR Y PENSAR!

Laura y sus amigas decidieron hacer un picnic en el jardín. La mamá de Laura les propuso que ellas hicieran los sándwiches. Miren los dibujos y marquen con números del primer al último paso. ¿Qué hicieron primero?, ¿y en segundo lugar?, y ¿luego?, ¿finalmente?

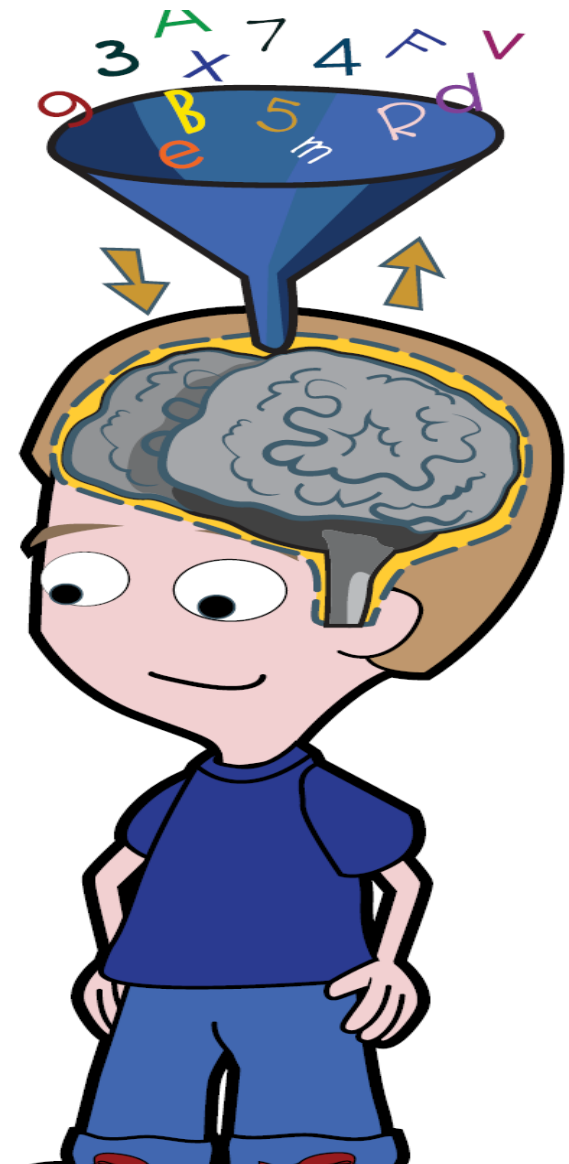


¡A JUGAR!

Nos ponemos en ronda y jugamos al “teléfono descompuesto” con la frase que nos dice la maestra.

Funciones ejecutivas

- ➔ Organizing
- ➔ Prioritizing
- ➔ Shifting/Thinking Flexibly
- ➔ Accessing Working Memory
- ➔ Self-Monitoring/ Self-Checking



¡Gracias!

Si están interesados en el programa
contactarse con:

sandramarder@gmail.com

<http://www.cic.gba.gov.ar/ceren/>

Sede: Calle 52 e/ 121 y 122

Tel.: (0221) 489 2811- (0221) 483 1141/44 int. 130.

En prensa en Paidós Argentina