

**Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura  
y de las Ciencias Sociales**

**Universidad Autónoma de Barcelona**

***Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela  
Básica  
Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas***

**Tomo I**

**Tesis doctoral**

**Presentada por Lourdes del Valle Rodríguez  
Asesorada por la Doctora Anna Camps Mundó**

**Barcelona; diciembre de 2007**

### *Análisis de los cuestionarios*

#### Análisis del primer cuestionario realizado a ERC (julio del 2001):

El objetivo del cuestionario se centró en la recopilación de datos personales, profesionales y referencias prácticas y puntos de vistas concernientes a la lengua escrita. En consecuencia, se obtuvo un perfil personal y profesional y algunas informaciones relacionadas con la lengua escrita:

#### **Perfil profesional:**

ECR es una educadora de más de cuarenta años de edad, obtuvo un título de **Maestra Normalista** en el año 1964. Para el momento de responder al cuestionario, no había obtenido el título de licenciada ni de post-grado y no estaba estudiando

La educadora contaba con **22 años de experiencia profesional** y **había trabajado en las tres etapas del sistema educativo** (nueve años en la Primera Etapa, nueve años en la Segunda y cuatro años en la Tercera). El grado que le habían asignado para el tiempo en que dio respuesta al cuestionario era tercero.

La maestra indicó que **durante los últimos tres años había realizado tres cursos** de actualización en el área educativa, señaló que uno de ellos versaba sobre **estrategias para la lecto-escritura en Preescolar y Primera Etapa** y otro de los talleres se titulaba **“La lectura en la nueva escuela”**.

#### **Informaciones relacionadas con la lengua escrita:**

*Con relación a las formulaciones psicolingüísticas vinculadas al aprendizaje de la lengua escrita:*

La educadora afirmó conocer los **niveles lectores** e indicó que se trataba de los siguientes: **pre-silábico, silábico y alfabético**. Como podemos notar no incorporó en su consideración el nivel silábico-alfabético.

En el mismo orden de ideas, la maestra señaló que diseñaba sus estrategias de facilitación del aprendizaje considerando los niveles lectores de los aprendices, también indicó que tomaba en cuenta tales niveles para la evaluación. Sin embargo, al referir las formulaciones de Ferreiro y Teberosky, la maestra manifestó desconocer los hallazgos, lo cual nos devela que **no tiene referencia teórica completa de los niveles de construcción**.

*Con relación al interés de formación vinculado con la lengua escrita:*

La maestra reveló un **interés de formación** referido al **aprendizaje de la lengua escrita como proceso** y con relación a **estrategias de enseñanza**, al señalar como temas de interés “Proceso de construcción de la lengua escrita” y “Jugando con las palabras en la lectura y escritura”.

Más allá de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, la maestra nos señala otros aspectos de interés alrededor de la temática, destacado como tema que le gustaría estudiar **la situación de la lengua escrita en Venezuela**. En la misma línea, propone **el estudio la literatura infantil**.

*Con relación a la teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita:*

Al ser interrogada respecto al **método** que emplea para facilitar la lengua escrita, la maestra refiere:

- a) **Interactivo** (docente – alumno, alumno – alumno). Al colocar entre paréntesis tales palabras, asociadas con guiones, nos da a entender que al decir interactivo quiere expresar que propicia la relación entre ella y los alumnos y entre los niños y sus pares.
- b) **Reflexión** (desarrollo del pensamiento, asociación con la realidad).
- c) **Práctico – objetivo** (desde situaciones reales).

Entre los **recursos** para facilitar el aprendizaje están:

- a) Cuentos y periódicos.

Al referir las **técnicas** para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, la maestra señala:

- a) La **lectura oral y silenciosa**.
- b) El **resumen, la investigación** (ambos parecen estar asociados a las actividades realizadas alrededor de las asignaturas).
- c) La **entrevista** (no queda claro a qué se refiere con la inclusión de esta última técnica).
- d) **Lectura de cuentos, historia y periódico** (mencionada como recursos).
- e) **Producciones orales y escritas, redacciones** (referidas como recursos).

Evidentemente hay un uso indiscriminado de la terminología: método, técnica, estrategia, recursos... Sin embargo, no nos detendremos en tal análisis, pues el foco de atención debe estar en lo que la maestra manifiesta respecto al proceso de enseñanza (teoría explícita).

Análisis del segundo cuestionario realizado a ERC (diciembre del 2001):

Este cuestionario fue formulado con el objeto de recopilar informaciones relativas a las creencias de ERC con relación al aprendizaje de la lengua escrita (cómo se aprende a leer y a escribir, a qué edad debe iniciarse el niño en este aprendizaje y cuándo considera que un niño está alfabetizado), y obtener más información respecto de la teoría explícita en su proceso de enseñanza (método empleado para facilitar el aprendizaje de esta forma de lenguaje).

**Informaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita:**

*Respecto a cómo aprende a leer y a escribir un niño:*

En cuanto a la **secuencia de aprendizaje**, queda claro que la educadora se apega a la propuesta por el **método sintético o alfabético**: letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.

Los aspectos “externos” que **favorecen el aprendizaje**, según ERC, son: la **motivación** y el **modelaje familiar**, las **actividades escolares asociadas a la vida cotidiana del niño** y el uso de **cuentos y canciones**. Como aspecto “interno” **favorecedor del aprendizaje**, la maestra ubica la **experiencia** del aprendiz.

Desde la perspectiva de la educadora, el niño **debe iniciarse** en el aprendizaje de la lengua escrita cuando **manifieste interés por manipular los objetos asociados a esta forma de lenguaje** (libro, cuaderno y lápiz). Consideración especial merece el comentario de la educadora que agrega al interés del niño por los recursos referidos (“*así sea para dibujar y pintar*”), pues de este modo nos deja ver que **no considera los garabatos o primeros dibujos infantiles como intentos expresivos asociados a la escrita**.

*Respecto a cuándo puede considerarse que un niño está alfabetizado:*

Al hablar de alfabetización, la educadora hace referencia a la **lectura**, no tomando en cuenta la escritura. Según ERC, un niño alfabetizado manifiesta una motivación especial por **formular interrogantes y muestra interés por leer** lo que él mismo escribe y por lo que otros han escrito.

**Informaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita:**

*Con relación a la teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita:*

En la respuesta de la educadora podemos encontrar que la maestra no hace referencia directa a ningún método específico; sin embargo, se puede considerar que **la cotidianidad del niño** debe estar **presente en las propuestas de escritura**, a través de la presentación de dibujos o figuras conocidas de los cuales deben escribir nombres, cualidades o frases.

Otro elemento de análisis que aporta la educadora es la **asociación de la lengua oral con la escrita**, al considerar como **actividad de escritura la transcripción de lo que se habla**.

**Consideraciones de ERC respecto a las formulaciones de los estudios psicolingüísticos vinculados al aprendizaje de la lengua escrita**

**Los niveles lectores**

son

- pre-silábico,
- silábico y
- alfabético

que no tiene referencia teórica,

lo cual contradice el hecho de que los

considera para el diseño de sus propuestas y para la evaluación

de lo que se deduce

manifiesta no conocer los hallazgos de la teoría

de los que dice

sin embargo

# Teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita (según ERC)

## El método que emplea

cuentos y periódicos.

la cotidianidad debe estar presente en las propuestas de escritura.



lo caracteriza como

como

con

a través de

**recursos**

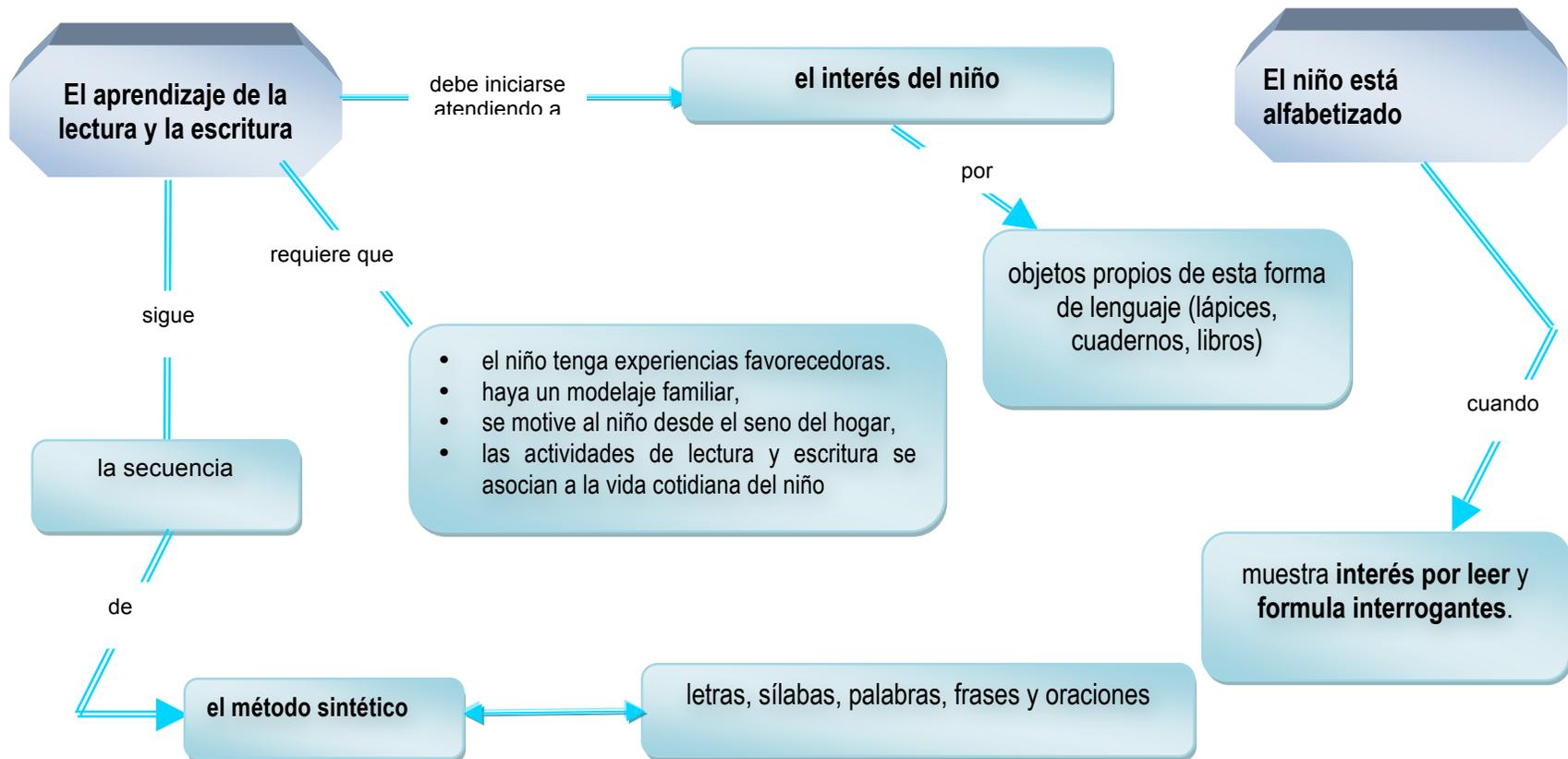
**técnicas**

como

enfazando en que

- lectura silenciosa y oral,
- lectura de cuentos, historias y periódico,
- resumen e investigación de temas de las diferentes asignaturas,
- producciones orales y escritas,
- escribir lo que se habla;

## Creencias básicas de ERC referidas al aprendizaje de la lengua escrita



### Análisis del primer cuestionario realizado a PMSJ (julio del 2001):

El objetivo del cuestionario se centró en la recopilación de datos personales, profesionales y aspectos vinculados con la lengua escrita, por lo cual se obtuvo un perfil personal y profesional más algunas informaciones relacionadas con la lengua escrita:

#### **Perfil profesional:**

PMSJ es una maestra que cuenta con más de cuarenta años de edad, posee un título de **Licenciada en Educación**, obtenido en el año 2000, hasta la fecha del cuestionario no había hecho estudios de post-grado y contaba con **cuatro años de experiencia laboral**, no estaba en proceso de formación universitaria.

La educadora **ha trabajado en las tres etapas del sistema educativo** con dos años de servicio en la segunda etapa, un año en la primera y el mismo período de tiempo en la tercera. Para la fecha estaba asignada a trabajar con segundo grado (Primera Etapa).

Durante los tres años que precedieron la investigación PMSJ estuvo en **cinco cursos de formación** y entre los mencionados hizo referencia a **uno de ortografía**. La educadora indicó que **no ha participado en ningún curso en relación a la lengua escrita** y manifestó **interés por realizar un taller alrededor de estrategias para la facilitación del aprendizaje** (no considerando la posibilidad de estudiar dimensiones vinculadas con la problemática ni la naturaleza de la adquisición de esta forma de lenguaje).

#### **Informaciones relacionadas con la lengua escrita:**

*Con relación a las formulaciones psicolingüísticas vinculadas al aprendizaje de la lengua escrita:*

La maestra indicó tener conocimiento de los niveles lectores y sólo mencionó dos de ellos (**silábico y alfabético**), ante la solicitud de nombrarlos, por lo que se puede deducir que no conoce

los referidos hallazgos, aunque señala que considera los niveles para el diseño de las estrategias de facilitación y evaluación del aprendizaje de la lengua escrita. Cabe destacar que la educadora expresa que no conoce los hallazgos de la investigación, lo cual ratifica el hecho de que **no se tiene un conocimiento teórico de las formulaciones psicolingüísticas**.

*Con relación a la teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita:*

PMSJ, al hacer referencia al **método** que emplea para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, menciona un método para la **caligrafía** (Palmer) y el **dictado** (destaca que emplea éstos, entre otros). Como **recurso** refiere el **cuaderno de doble línea** (un tipo de cuaderno para “modelar” la letra). Aunque el material y actividades referidas están vinculados a la transcripción y los ejercicios caligráficos, la maestra asegura que como técnica emplea **dinámicas que estimulen la creatividad y participación** (refleja **contradicción**).

Los términos “técnicas” y “métodos” no han sido empleados de manera adecuada; sin embargo, no consideramos esto para el análisis, pues lo que es centro de interés es la teoría explícita de la práctica educativa de PMSJ.

### Análisis del segundo cuestionario realizado a PMSJ (diciembre del 2001):

Este cuestionario fue formulado con el objeto de recopilar informaciones relativas a las creencias de PMSJ con relación al aprendizaje de la lengua escrita (cómo se aprende a leer y a escribir, a qué edad debe iniciarse el niño en este aprendizaje y cuándo considera que un niño está alfabetizado), y obtener más información respecto de la teoría explícita en su proceso de enseñanza (método empleado para facilitar el aprendizaje de esta forma de lenguaje). Es conveniente destacar que no se logró obtener respuestas amplias por lo que las informaciones arrojan pocos datos.

#### **Informaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita:**

*Respecto a cómo aprende a leer y a escribir un niño:*

PMSJ nos deja ver que considera que cada **niño crea su propio aprendizaje**, y que la **maestra** lo que hace es **poner a disposición distintas estrategias** de enseñanza para que cada aprendiz asuma la más adecuada.

*Respecto a cuándo puede considerarse que un niño está alfabetizado:*

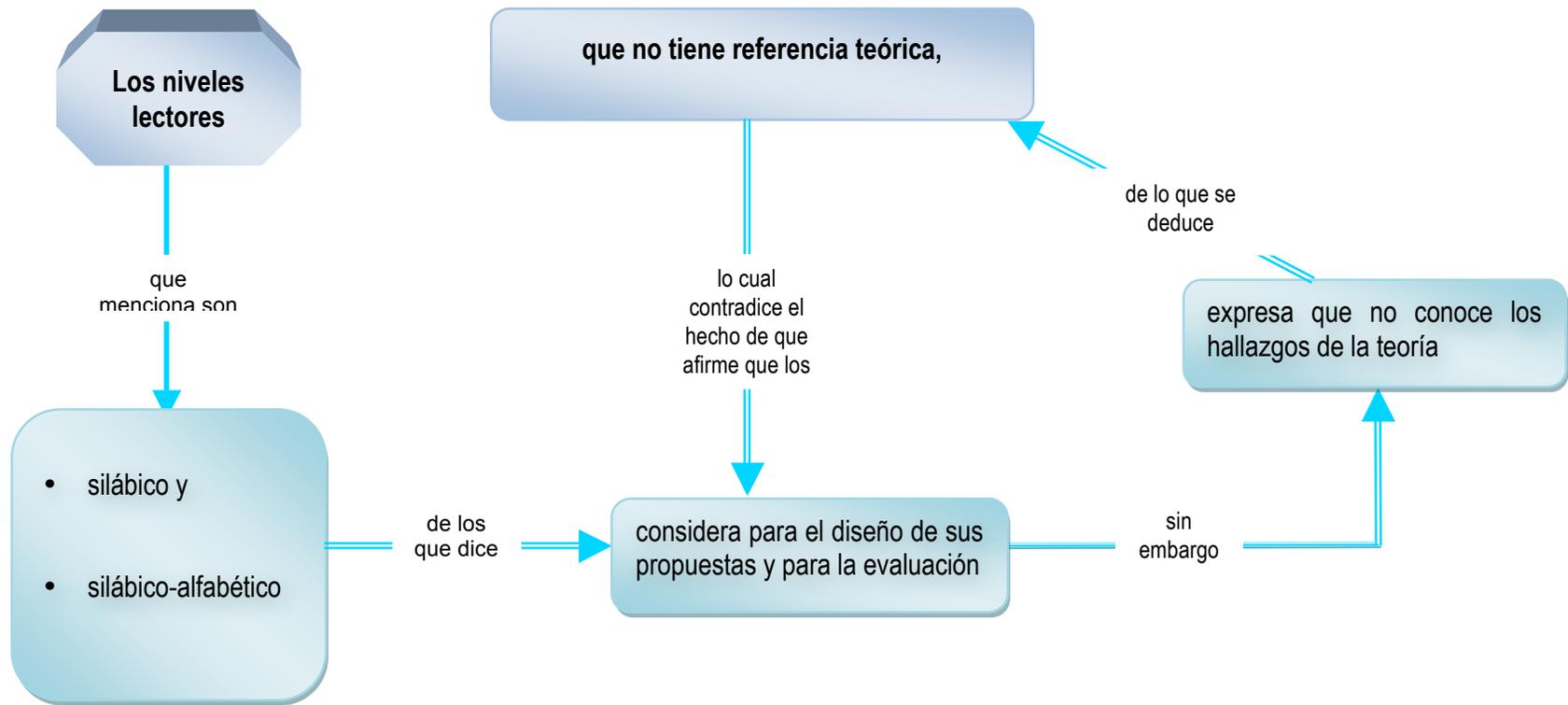
La maestra nos remite a un **dominio de la lectura y escritura** para considerar a un niño alfabetizado (aunque no explica a qué se refiere), lo cual nos lleva a pensar que la educadora toma en cuenta el desarrollo de las dos dimensiones (leer y escribir) en la alfabetización. Finalmente, señala que la iniciación en la lengua escrita debe darse a los cinco años (edad en que anteriormente se iniciaba a los niños en preescolar en las escuelas venezolanas).

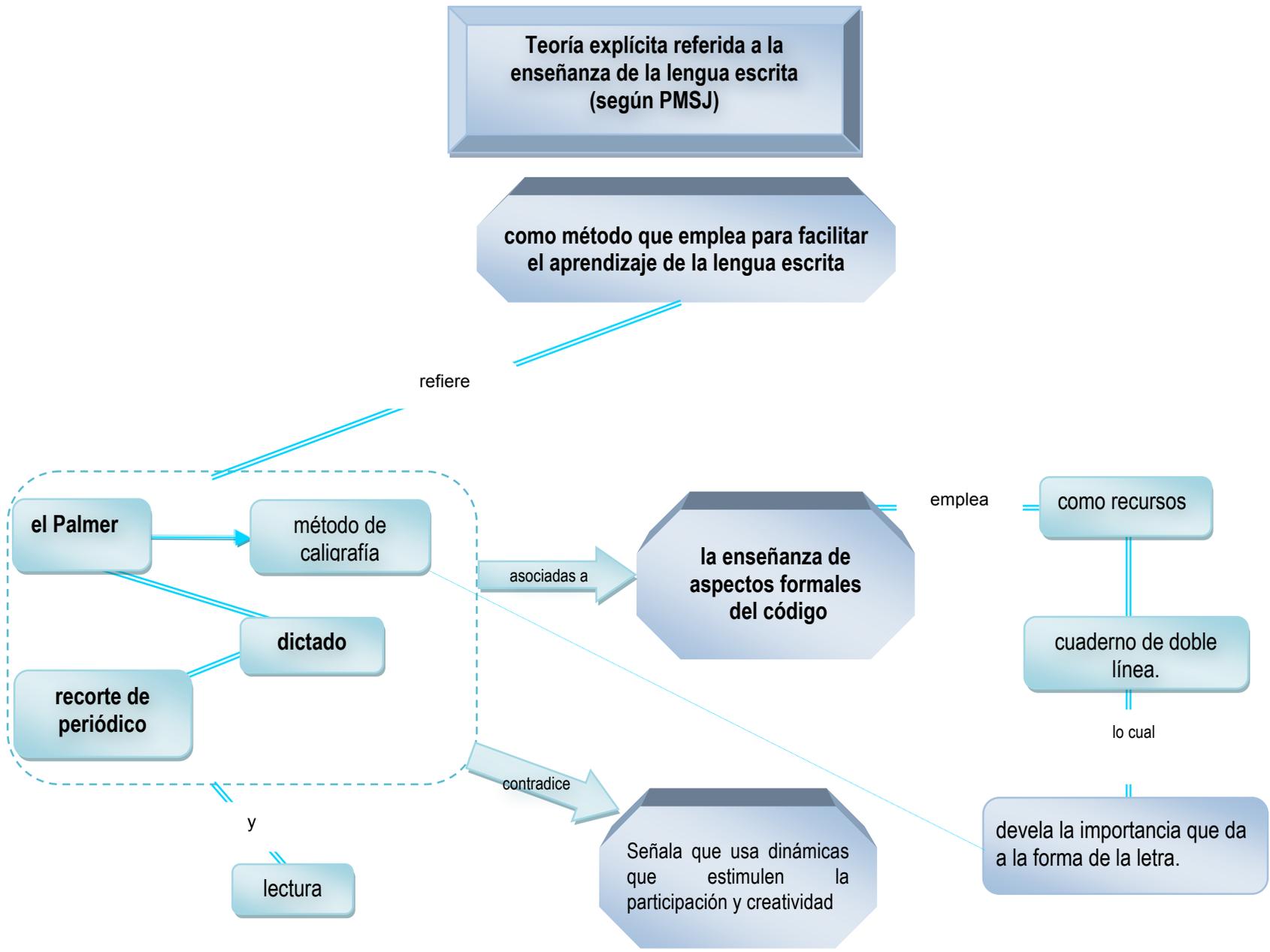
#### **Informaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita:**

*Con relación a la teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita:*

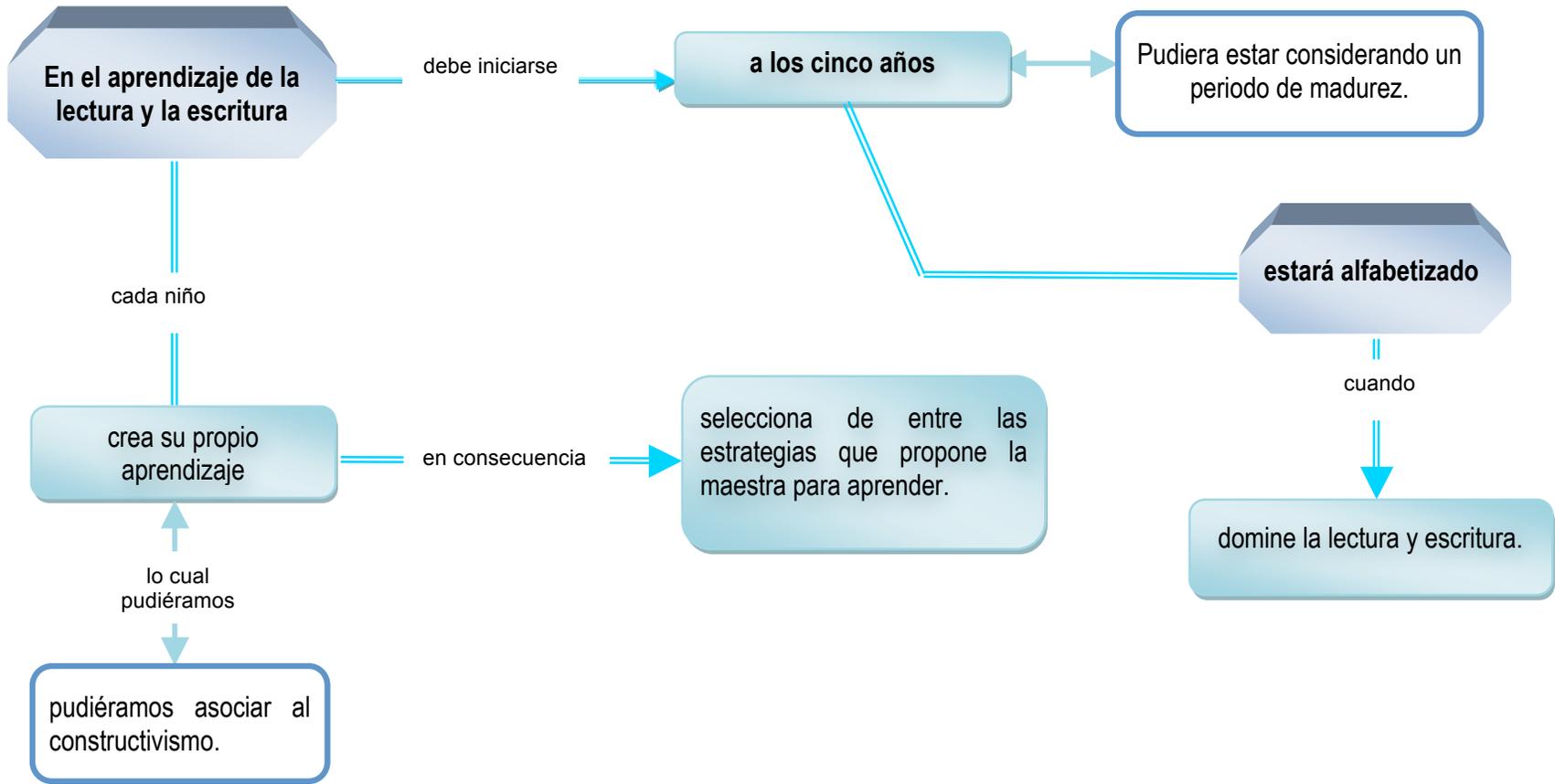
Como “**método**” para la enseñanza de la lengua escrita, la maestra destaca **el dictado, recorte de periódicos, lectura, diccionario**.

**Consideraciones de PMSJ respecto a las formulaciones de los estudios psicolingüísticos vinculados al aprendizaje de la lengua escrita**





**Creencias básicas de PMSJ referidas al aprendizaje de la lengua escrita**



Análisis del primer cuestionario realizado a CDGB (julio del 2001):

Con la finalidad de recopilar información relativa a los datos personales, profesionales y referencias en cuanto a la práctica profesional y puntos de vista respecto a la lengua escrita, se formuló este cuestionario, logrando obtener el perfil personal y profesional de la educadora y algunas informaciones vinculadas a concepciones y teorías explícitas en la enseñanza de la lengua escrita:

**Perfil profesional:**

Al momento de hacer este cuestionario, GDGB contaba con menos de treinta años, había obtenido un título de **TSU en Educación** (2000) y el diploma de **Profesora** (2001), contaba con **dos años de servicio en la Primera Etapa** de la Escuela Básica y le había sido asignado **primer grado para ese año escolar**.

En cuanto a su proceso de formación permanente, la maestra develó que había hecho cinco cursos en los últimos tres años, pero ninguno tenía que ver con la lengua escrita.

**Informaciones relacionadas con la lengua escrita:**

*Con relación a las formulaciones psicolingüísticas vinculadas al aprendizaje de la lengua escrita:*

CDGB manifestó conocer y considerar los niveles lectores para diseñar estrategias de enseñanza y evaluar el proceso aprendizaje de sus educandos; sin embargo, dejó ver que no conocía los hallazgos de las investigaciones psicolingüísticas, por lo cual podemos decir que no hay un respaldo teórico consolidado de tales conocimientos.

*Con relación al interés de formación vinculado con la lengua escrita:*

La maestra manifestó **interés por el estudio de estrategias y métodos** para la facilitación del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, y el **proceso de construcción** de esta forma de lenguaje.

*Con relación a la teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita:*

Al hablar sobre el **método y técnicas** de enseñanza, la maestra nos deja ver que sigue la propuesta sintética o alfabética, pues refiere **el recorte de sílabas**, además señala actividades como la **lectura diaria, completar oraciones sencillas, juegos como crucigrama y sopa de letras, y dibujos con nombres**. Se puede ver el predominio de **actividades centradas en el código**.

Entre los **recursos** para facilitar el aprendizaje están:

La educadora menciona como recursos para la enseñanza: **carteles, periódicos, revistas, pizarrón, libros**.

La maestra, al escribir sus respuestas, no establece diferenciación entre los términos métodos y técnicas, sin embargo, no consideraremos esto por no tratarse de nuestro centro de atención.

Análisis del segundo cuestionario realizado a CDGB (diciembre del 2001):

Este cuestionario fue formulado con el objeto de recopilar informaciones relativas a las creencias de CDGB con relación al aprendizaje de la lengua escrita (cómo se aprende a leer y a escribir, a qué edad debe iniciarse el niño en este aprendizaje y cuándo considera que un niño está alfabetizado), y obtener más información respecto de la teoría explícita en su proceso de enseñanza (método empleado para facilitar el aprendizaje de esta forma de lenguaje).

**Informaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita:**

*Respecto a cómo aprende a leer y a escribir un niño:*

La maestra nos revela que considera que el niño aprende a leer y a escribir siguiendo al **secuencia sugerida en el método sintético** (“*primero identificando las letras, luego los sonidos y por último uniéndolos para formar palabras*”). Asimismo, indica que el niño aprende a leer y redactar sus ideas con una “**práctica constante**”. Al escribir respecto a la edad de iniciación a la lengua escrita, la maestra nos remite a la “**maduración**” para la lectura (que puede darse antes de los seis años, pero que en la mayoría de los casos es entre los seis y siete). En cuanto a la escritura señala que la madurez se da antes (alrededor de los cuatro años). De acuerdo a esta declaración, la educadora considera que los procesos de aprendizaje de estas dos dimensiones de la lengua escrita **se inician por separado y depende de un período de madurez.**

*Respecto a cuándo puede considerarse que un niño está alfabetizado:*

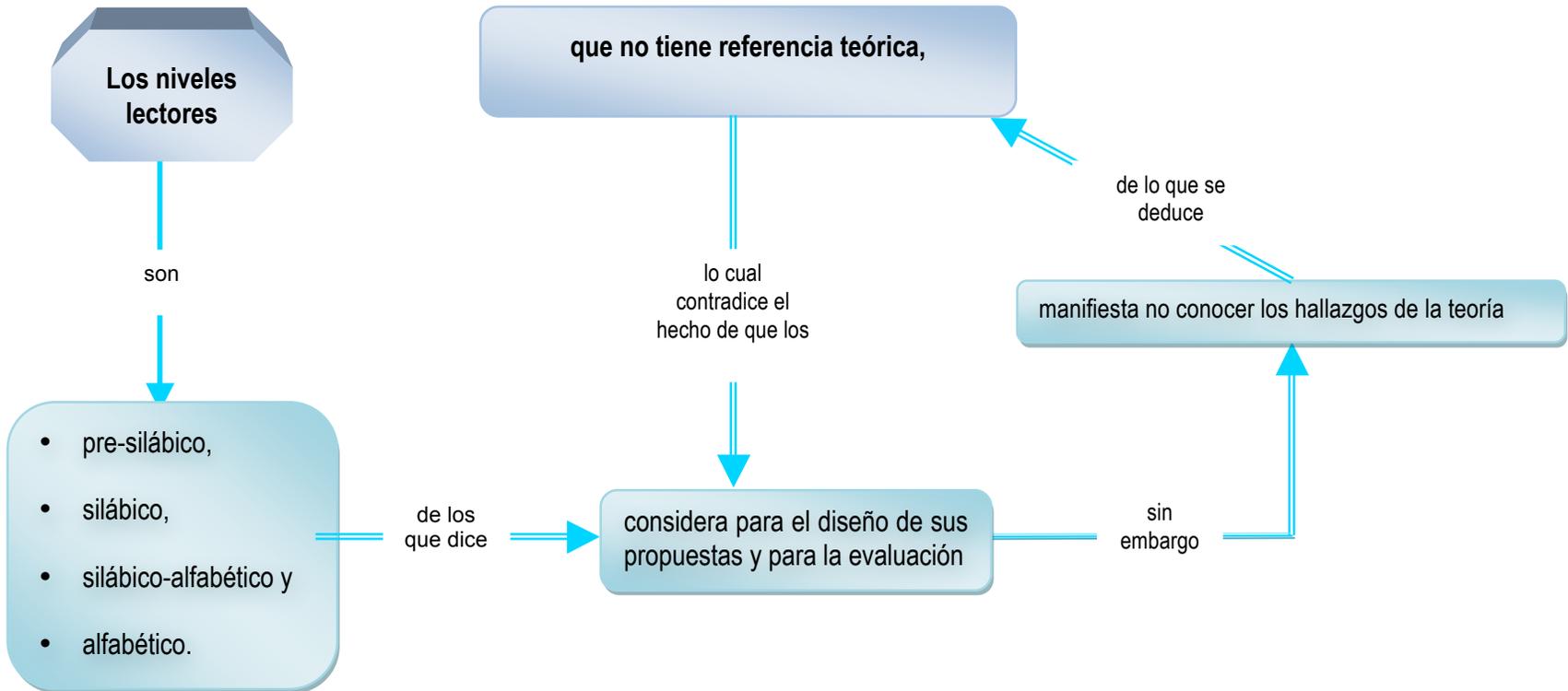
CDGB nos revela que considera **la comprensión del texto** (el hecho de que el niño explique con sus propias palabras lo leído) y **expresión de ideas** para considerar al aprendiz alfabetizado.

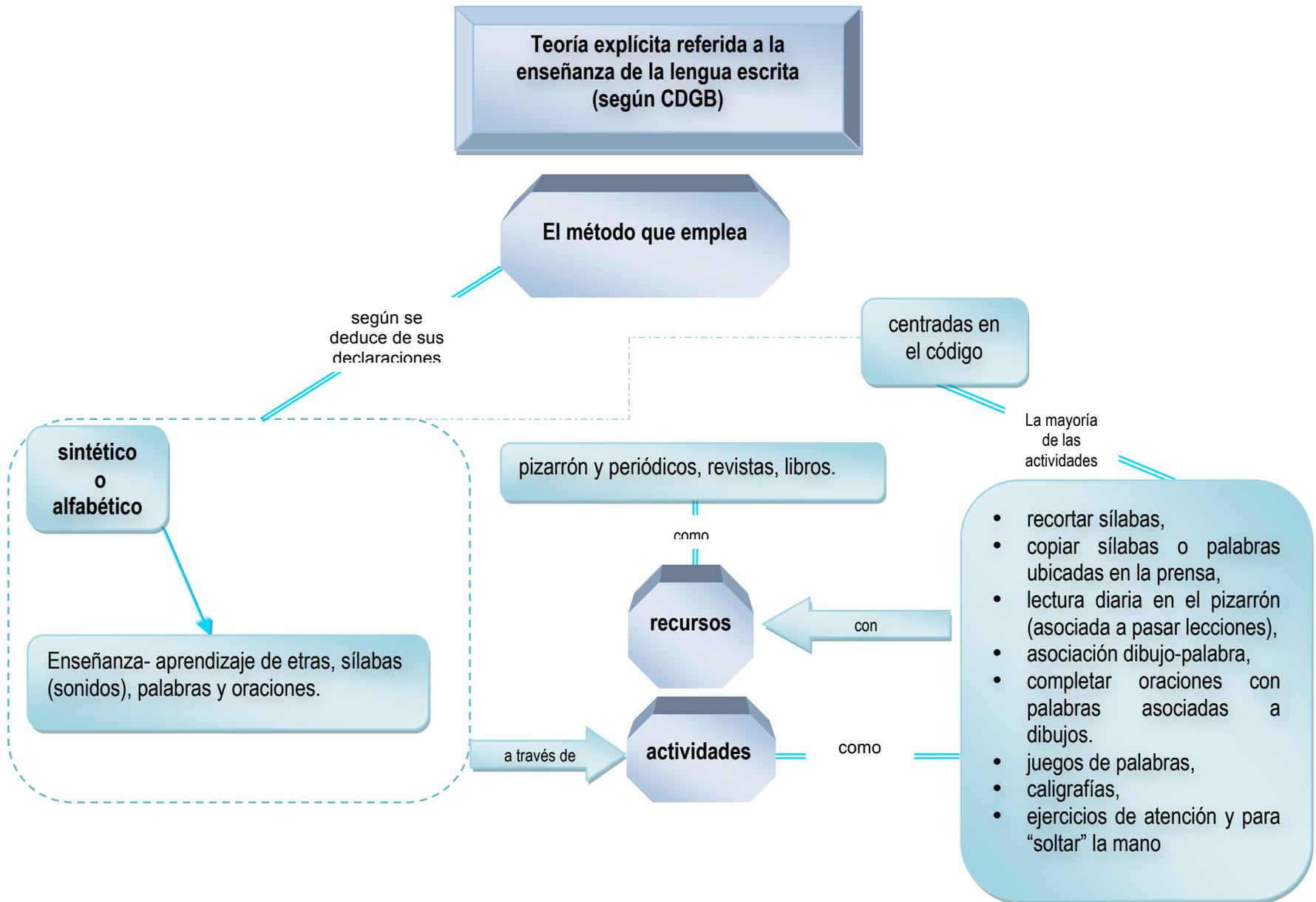
**Informaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita:**

*Con relación a la teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita:*

La maestra nos refiere una serie de actividades que encuentran correspondencia con la asunción de una visión sintética del proceso de enseñanza-aprendizaje: “*búsqueda de sonidos o palabras en periódicos*” para copiarlas, asociación dibujo-palabra, completar oraciones, caligrafías y ejercicios de atención y “apresto” para la mano.

**Consideraciones de CDGB respecto a las formulaciones de los estudios psicolingüísticos vinculadas al aprendizaje de la lengua escrita**





Teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita (según CDGB)

El método que emplea

centradas en el código

según se deduce de sus declaraciones

La mayoría de las actividades

sintético o alfabético

pizarrón y periódicos, revistas, libros.

como

recursos

con

Enseñanza- aprendizaje de etras, sílabas (sonidos), palabras y oraciones.

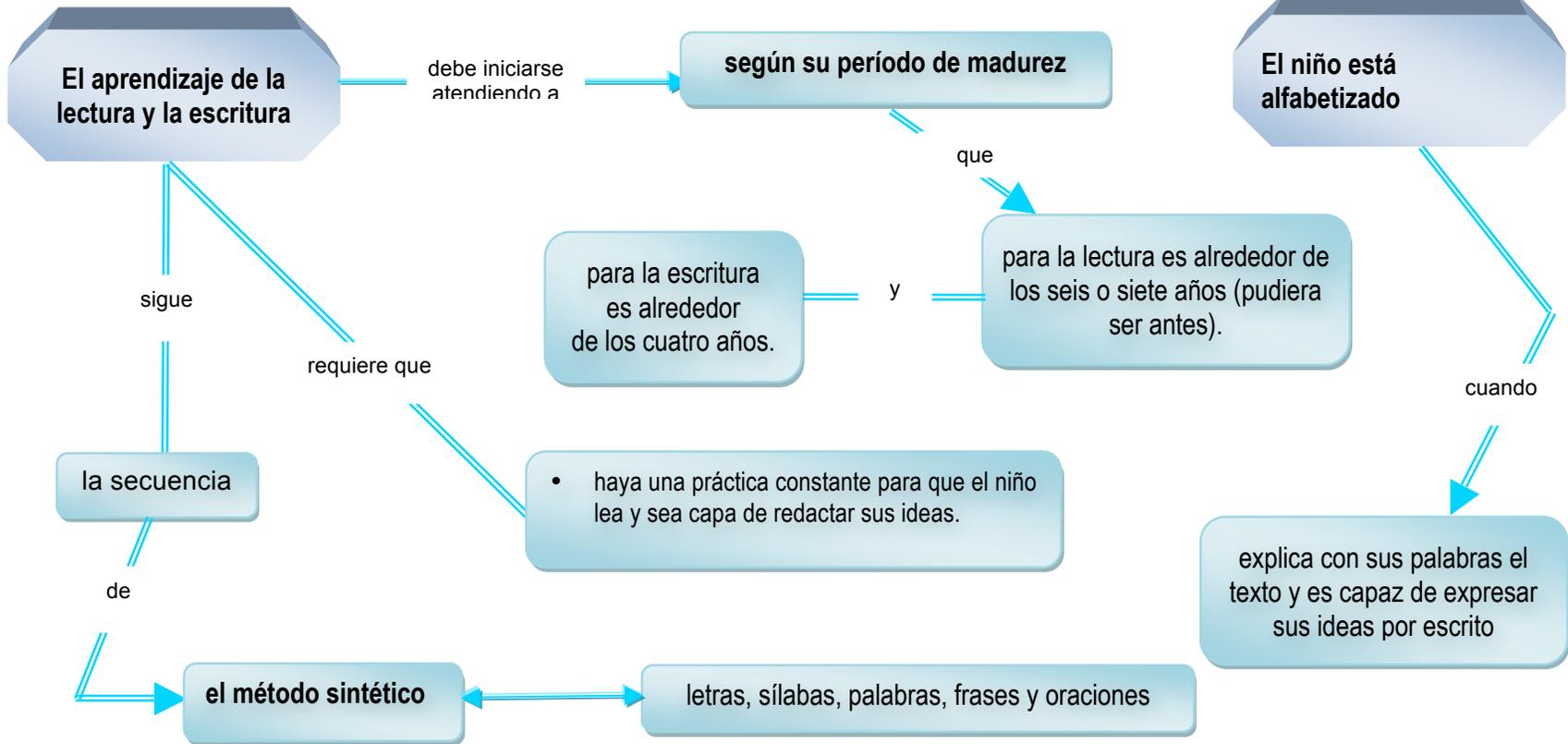
a través de

actividades

como

- recortar sílabas,
- copiar sílabas o palabras ubicadas en la prensa,
- lectura diaria en el pizarrón (asociada a pasar lecciones),
- asociación dibujo-palabra,
- completar oraciones con palabras asociadas a dibujos.
- juegos de palabras,
- caligrafías,
- ejercicios de atención y para "soltar" la mano

**Creencias básicas de CDGB referidas al aprendizaje de la lengua escrita**



*Análisis de las observaciones de las sesiones de clase:*

Análisis de la primera sesión de clase de ERC:

Se trata del análisis de segmentos de una clase en la cual se pretende facilitar el aprendizaje de la lengua escrita. La sesión fue grabada en diciembre de 2001, el tiempo de duración es de veintisiete minutos y siete segundos (00:27:07”), corresponde al curso de tercer grado “B”.

**Primer segmento:**

El objetivo de este primer segmento es **designar a los participantes la tarea a realizar**, por tal razón lo denominaremos como **introdutorio**.

**Actuación en el primer segmento:**

La educadora indica a los participantes que se mantengan sentados en pareja, les dice que usen sólo un libro (en la página 115) y les conmina a hacer una **lectura silenciosa** del texto titulado *La Navidad*. Los niños buscan sus textos y atienden a la sugerencia de la maestra.

La educadora revela que, una vez culminada la lectura silenciosa, harán una **lectura en voz alta** y se harán **comentarios** respecto a la misma.

**Segundo segmento:**

El tema central de este segmento es el texto leído por los niños: *La Navidad*, el objetivo es que los participantes hagan una **lectura en pareja**.

**Actuación en el segundo segmento:**

Durante el desarrollo de este segmento la **maestra observa** a los estudiantes y éstos **leen en pareja** el texto señalado (a excepción de una niña que no tiene pareja ni el mismo libro que el resto).

Las modalidades de lectura son:

- a. Un niño lee en voz baja y otro escucha siguiendo la lectura con la vista.
- b. Leen en voz baja entre los dos.
- c. Se turnan para leer uno al otro.
- d. La pareja tiene dos libros y cada uno lee por separado.

**Tercer segmento:**

Podemos ubicar como eje temático **la relación que hay entre el proyecto pedagógico de aula (PPA) y la lectura**, puesto que el objetivo planteado es **vincular el título del proyecto (“Mi vida es maravillosa”)** con el texto referido al nacimiento del Niño Jesús.

**Actuación en el tercer segmento:**

**La maestra** propone, a través de **preguntas**, el establecimiento de relaciones entre el texto leído y el proyecto pedagógico de aula. Primero pregunta por el título del proyecto, luego por el título de la lectura y finalmente formula una interrogante para que los niños digan la relación que hay entre ambos. El hecho de que se proponga el establecimiento de relaciones nos lleva a ubicar esta **interrogante** como **trascendental**.

Los niños **responden** y llegan a expresar la **inferencia** de que el niño que nació es feliz y desde ahí hacen la vinculación con el proyecto.

La maestra demanda que le digan más sobre el texto: “¿Qué más?”, y los niños mencionan que se trata de un niño pobre (**respuesta inferida**), además mencionan el nombre de los padres (**respuesta literal**).

Tomando en cuenta lo referido por los niños (que se trata de un niño pobre), la maestra formula una **pregunta** que pudiéramos calificar de **inferencial**: “¿Y por eso está triste?”

Finalmente, la educadora intenta que los niños vean que hay vinculación entre “**maravilloso**” y las palabras: **feliz, contento y alegre**, remite a los niños al momento en que hablaron de lo que era “maravilloso” y les recuerda que usaron tales términos entonces.

#### **Cuarto segmento:**

Separamos este breve segmento del anterior porque, aunque versa sobre el texto, ya no se trata de la misma cuestión. En éste la maestra **refuerza un comentario literal** y **formula una pregunta con respuesta en el texto**. El tema es el **personaje central de la narración**.

#### **Actuación en el cuarto segmento:**

El segmento es iniciado por un participante, quien comenta: “El niño na...-, **{(AC) también el niño nació lleno de gozo.}**” Tal acotación la podemos denominar como una referencia literal. La maestra refuerza, y formula otra pregunta que encuentra **respuesta en el texto**.

**La actuación en el segmento** sigue siendo de **preguntas y respuestas**.

#### **Quinto segmento:**

Los **cantos** (“Los peces en el río” y “Corre caballito”) vinculados con la lectura son tema de este segmento. El objetivo es **cantar temas relacionados con el texto leído**.

**Actuación en el quinto segmento:**

La maestra inicia el segmento indicando que antes de hacer la actividad que seguirá (leer en voz alta y comentar la lectura) **cantarán** (para ello pide a los niños que le digan si recuerdan el canto que han ensayado con antelación). La maestra y los niños cantan al unísono “Los peces en el río”.

Una vez terminado el primer canto, la educadora pregunta si se saben otra canción (“Corre caballito”), la cual les conmina a cantar seguidamente; en un principio la maestra y los niños cantan al unísono, luego sólo algunos, finalmente, todos vuelven a cantar.

Vemos que las actividades principales se desarrollan en **forma conjunta** y que para introducirlas la maestra sigue la actuación de preguntas y respuestas.

**Sexto segmento:**

La **lectura en seguidilla y la formulación de preguntas** en torno al texto son las dos tareas desarrolladas en este segmento que consta de ocho sub-segmentos. El objetivo es que los participantes **lean en voz alta y respondan preguntas vinculadas con el texto**.

*Primer sub-segmento del sexto segmento:*

La **lectura en seguidilla** de la **primera parte del texto** es la actividad primaria de este sub-segmento. El objetivo es **que los niños lean en voz alta** un fragmento del texto.

*Actuación en el primer sub-segmento del sexto segmento:*

La maestra marca el inicio del sub-segmento al introducir la actividad: “entonces han hecho la lectura silenciosa. **II** Vamos a hacer, ahora, esa lectura oral y la vamos a ir comentando. **{(DC)** Leyendo en voz alta, EK.”

Durante el sub-segmento **los niños** designados por la educadora **leen**; el **cambio de voz lo demarca la maestra quien va indicando quién debe seguir y desde dónde comenzar.**

Llama la atención que durante la lectura algunos corrigen a sus compañeros atendiendo a la **pronunciación, el ritmo lector y la correspondencia entre fonema y grafema.**

La maestra intenta corregir un error de sustitución de palabras llamando la atención sobre la palabra sustituta, presentándosela al que lee en interrogativa; el lector corrige.

*Segundo sub-segmento del sexto segmento:*

Sub-segmento de **preguntas y respuestas vinculadas con el fragmento del texto leído** en el sub-segmento precedente. El objetivo es **que los niños respondan de manera literal** a las preguntas hechas por la maestra.

*Actuación en el segundo sub-segmento del sexto segmento:*

El inicio del sub-segmento lo delinea la maestra: “¡Shiss! Un momentico. Vamos con esta partecita primero. Ya va. **{(S)}** Bajen la mano y ahorita seguimos.” Queda claro que está indicado que se pasará a hacer otra tarea y luego se continuará con la lectura en seguidilla.

La maestra hace **preguntas literales** y los niños dan las **respuestas.**

La maestra indica dónde ubicar las respuestas a las preguntas que formulará:

- a. “En la primera parte”, “¿qué dijeron?”
- b. “Hay unas letritas ahí en negro (...) A ver, qué dice ahí.”

Las **preguntas** que hace la educadora durante el sub-segmento **buscan respuestas literales:**

- a. “¿Ahí dice el nombre del país donde ocurrió este hecho?”

- b. “Pero luego en la otra parte sí hablan de unos /... I qué...”
- c. “¿Qué hacían los pastores?”
- d. “AT, ¿qué apareció?”
- e. “¿qué dijo ese ángel?”
- f. “¿Qué decía?”
- g. “{(F) Lo iban a encontrar...} I ¿cómo?”

La educadora **asume como acertadas las respuestas que más se acerquen a lo literal** y si no se ajustan a lo dicho en el texto, las rechaza y remite a quien responde a la lectura:

- a. “¿Lo dice I la lectura?”
- b. “¿Ahí dice le traían un regalo?”
- c. “Pero, ¿sí le dice todo eso?, ¿que iba a nacer un niño de José y María? ¿Así lo decía?”

La educadora cierra el segmento demandando que lean la última parte del fragmento leído: “Hay unas letritas ahí en negro. A ver, qué dice ahí.”

*Tercer sub-segmento del sexto segmento:*

Se desarrolla otro sub-segmento de **lectura en seguidilla** en el cual el objetivo sigue siendo **que los niños lean en voz alta** un segundo fragmento del texto.

*Actuación en el tercer sub-segmento del sexto segmento:*

La educadora vuelve a ser quien indica el inicio del sub-segmento: “Ahora sí, I este, I DG, lo que sigue.”

**La maestra designa a quien debe leer y el escogido lee en voz alta.** Algunos piden a la maestra que les dé oportunidad de leer.

La maestra menciona al estudiante que le corresponde el turno indicándole que siga la lectura y en el primer caso dijo la frase con la que debía empezar.

En dos ocasiones repitió la última expresión leída, demarcando la finalización de la participación del lector.

*Cuarto sub-segmento del sexto segmento:*

En este sub-segmento se **plantean interrogantes respecto al fragmento del texto leído** en el sub-segmento anterior. El objetivo es **que los niños respondan de manera literal a las preguntas.**

*Actuación en el cuarto sub-segmento del sexto segmento:*

“Entonces, los pastores... A ver, VV, **{(F) ¿los pastores se quedaron mu::y tranquilos?}**” Con esta expresión la maestra inicia este ciclo de **preguntas y respuestas.**

La educadora sigue haciendo preguntas que **demandan respuestas literales:**

- a. “¿Qué hicieron?, I ¿qué hicieron?”
- b. “¿Qué vieron?} I Al llegar, ¿a quién vieron, RR \?”
- c. “Vieron una qué /...”
- d. “Y había un establo que parecía que estaba, ¿cómo?”
- e. “Y ellos se hicieron una pregunta. Ahí está, en el libro. ¿Qué dice?”

**Rechaza las respuestas que se alejan de lo literal:**

- a. “¿Cuando estaba naciendo, o ya había nacido?”
- b. “¿Al Niño Jesús? No.”

La educadora propone para el cierre del sub-segmento **que lean en grupo para responder** a una pregunta que formulara: “Y ellos se hicieron una pregunta. Ahí está, en el libro.”

*Quinto sub-segmento del sexto segmento:*

**La lectura en seguidilla de un fragmento del texto** es la actividad central de este sub-segmento cuyo objetivo es **que los niños lean en voz alta**.

*Actuación en el quinto sub-segmento del sexto segmento:*

La actuación sigue siendo la de los sub-segmentos que persiguen el mismo objetivo: **la maestra designa a los que leen** y éstos lo hacen, además, hay algunos que demandan participación.

Al principio, la educadora indica el número de página a quien ha escogido para que lea y le ayuda en la búsqueda del texto. Al ver que uno hace una pausa innecesaria pregunta: “¿Qué pasó?, ¿se perdió en la lectura?”

Llama varias veces la atención del grupo que se dispersa.

*Sexto sub-segmento del sexto segmento:*

**Responder literalmente** a preguntas vinculadas con el texto que se ha leído en el sub-segmento anterior es el objetivo que deben alcanzar los participantes. El sub-segmento es de **preguntas y respuestas referidas al texto leído**.

*Actuación en el sexto sub-segmento del sexto segmento:*

Queda claro que la actuación es de **preguntas** (formuladas por la educadora) **y respuestas** (dadas por los aprendices).

La maestra inicia el sub-segmento indicando a los niños sobre qué parte del texto hará la pregunta: “Vamos con esta parte donde dice: **I ‘mientras tanto la noticia llegó al desierto...’ I Aparecieron allí unos personajes, ¿quiénes fueron, MX?**”

Las preguntas formuladas por la educadora siguen buscando **respuestas literales**:

- a. “¿Quiénes fueron?”
- b. “Los reyes traían unos regalos al Niño Jesús, ¿qué eran?, ¿qué eran?”
- c. “¿Cuáles fueron los regalos?”

Ayuda a los estudiantes con **formulaciones para ser completadas** según el texto:

- a. “¿Quiénes fueron? Los /...”
- b. “Y ellos traían...”

Al finalizar repite la última respuesta dada por el grupo: “Estos fueron los regalos: oro, [incienso y mirra.]”

*Séptimo sub-segmento del sexto segmento:*

Se trata de otro sub-segmento de **lectura en seguidilla** de una parte del texto que se ha venido leyendo durante la sesión. El objetivo es que los niños seleccionados **lean en voz alta**.

*Actuación en el séptimo sub-segmento del sexto segmento:*

En este sub-segmento **la maestra designa al lector y éste lee el fragmento** indicado por la educadora.

La maestra marca el inicio del sub-segmento con la siguiente expresión: “La que sigue”. Tales palabras las dirige a AT para asignarle la lectura.

Cinco participantes leen durante este sub-segmento, sin embargo, las lecturas son inaudibles. La maestra sólo llama la atención sobre esto al último niño: “**{(F) No. Pero lea duro.}**”

Las expresiones que delimitan, por parte de la maestra, el paso de un lector a otro son las siguientes:

- a. “**{(S) VV, lea lo que sigue.}**”

- b. “{(S) Esta.} I esta”
- c. “Países.”
- d. “RR, lea lo que le queda ahí...”
- e. “Después de la despedida de I María y...”
- f. “Siga, siga la I que quede ahí”.

Como podemos ver, la educadora sólo nombra directamente a los niños en algunos casos, en otros indica desde qué expresión deben iniciar la lectura la persona seleccionada.

*Octavo sub-segmento del sexto segmento:*

Este último sub-segmento es de **preguntas y respuestas**. El objetivo es que los estudiantes **respondan, leyendo el texto, a las preguntas que formula la maestra**.

*Actuación en el octavo sub-segmento del sexto segmento:*

Hay sólo dos interrogantes en este sub-segmento y los niños responden a la primera; la maestra da respuesta a la última.

Al iniciar, la maestra demanda que los niños **lean la última expresión del texto**: “¿Con qué termina la lectura? ¿Qué dice? II {(F) A ver, todos I ¿Con qué termina la lectura? ¿Qué dice?”

La maestra propone a los niños que **identifiquen al autor** del escrito: “¿La lectura es de...?”

Al no obtener respuesta **trata de que los estudiantes la ubiquen en el texto, indicándoles dónde se encuentra la respuesta que demanda**: “Hay un paréntesis. Es de...”

**Séptimo segmento:**

El objetivo de este segmento es **responder a preguntas vinculadas con la hallaca** (plato navideño venezolano). Podemos denominar el segmento como de **preguntas y respuesta sobre un tema asociado al texto leído**.

**Actuación en el séptimo segmento:**

Primero la maestra pide la **identificación del dibujo** de un plato navideño, luego pide que le digan **cómo se prepara** y varios **responden dando los ingredientes del plato**.

**Octavo segmento:**

Este segmento de **preguntas y respuestas** parece estar dirigido a **destacar la celebración eclesial tradicional de las fiestas decembrinas: misas de aguinaldo**.

**Actuación en el octavo segmento:**

A través de las preguntas formuladas por la educadora, y las respuestas dadas por los participantes, se desarrolla este segmento.

La maestra intenta dar un giro al tema (aunque se mantiene en el marco del contenido de la Navidad), diciendo a los participantes: “**{(F) Y hay otra cuestión}** Muy típica de ahorita, de Navidad, aparte de la hallaca.” Los aprendices refieren otros platos que suelen comerse en esta época del año. Para dirigir la respuesta, la educadora reformula la interrogante: “¿Qué hacen en la iglesia? **{(AC) ¿Qué hacen en la iglesia en estos días?}**”

Al ver que los estudiantes no dan la respuesta con la precisión que ella demanda, la maestra inicia la formulación de la respuesta para que los niños completen: “La misa de...”

Para finalizar el segmento, la educadora hace un recuento de lo que se ha dicho referido a lo típico de las navidades: “Entonces, tenemos cantos, dulces, hallacas y las misas de aguinaldo. “

**Noveno segmento:**

El tema de este segmento es un **juego de palabras**. El objetivo estriba en que los niños **ubiquen palabras asociadas al texto en una sopa de letras**.

**Actuación en el noveno segmento:**

La maestra **asigna la tarea** que está propuesta en el libro después del texto leído, los niños ubican la actividad en el texto, la maestra supervisa el trabajo de **los niños**, éstos **hacen el juego de manera independiente**.

**Cuadro de la primera sesión de clase de ERC  
(Tercer grado "B")  
Realizada en diciembre del 2001 (00:27':07")**

Segmentos	Objetivos	Tema	Actuación	Uso de la lengua escrita	Recursos materiales
I	Designar a los participantes la tarea a realizar.	Introductorio.	<p><b>La educadora</b> indica que se mantengan sentados en pareja y que usen un libro. Propone la lectura silenciosa del texto titulado "La Navidad".</p> <p><b>Los niños</b> atienden a la sugerencia de la maestra.</p> <p><b>La maestra</b> destaca que, una vez culminada la lectura, se hará la misma en voz alta y comentarán alrededor de la misma.</p>	<p><b>Escolar</b> (Propuesta de lectura silenciosa y oral de un mismo texto para luego hacer comentarios al respecto).</p>	Libro.
II	Que los participantes hagan una lectura silenciosa en pareja.	"La Navidad" (texto que leen los niños).	<p><b>La maestra</b> observa a los estudiantes.</p> <p><b>Los niños</b> leen (de diversas formas) en pareja el texto indicado.</p>	<p><b>Escolar</b> (Propuesta de lectura silenciosa y oral de un mismo texto para luego hacer comentarios al respecto).</p>	Libro.
III	Vincular el título del proyecto ("Mi vida	La relación que hay entre el PPA y la	<b>La maestra</b> propone, a través de preguntas, el establecimiento de	<p><b>Escolar</b> (Relacionar el</p>	Libro.

	es maravillosa”) con el texto referido al nacimiento del Niño Jesús.	lectura.	relaciones entre el texto leído y el proyecto pedagógico de aula (demanda de respuesta trascendental).  Se demanda respuestas que llevan a inferencias y a expresiones literales.	tema de un proyecto de aprendizaje con un texto leído).	
<b>IV</b>	Reforzar respuestas literales.	Personaje central de la narración.	<b>Un niño</b> hace una referencia literal.  <b>La maestra</b> refuerza lo expresado por el niño y formula otra pregunta que encuentra respuesta en el texto.	<b>Escolar</b>  (Formulación de preguntas con respuestas literales con miras a verificar la “comprensión”).	El texto.
<b>V</b>	Cantar temas relacionados con el texto leído.	Cantos vinculados con la lectura (“Los peces en el río” y “Corre caballito”).	<b>La maestra</b> pide a los niños que canten junto a ella “Los peces en el río”.  Seguidamente, la maestra pregunta si se saben el canto que les conmina a entonar (“Corre caballito”); luego todos cantan.	-	-
<b>VI</b>	Que los niños lean en voz alta y respondan preguntas vinculadas con el texto.	Lectura en seguidilla y formulación de preguntas.	<b>La maestra</b> designa a algunos niños para que lean en voz alta y luego hace preguntas al grupo respecto a lo leído.	<b>Escolar</b>  (Lectura en voz alta para que el grupo responda a preguntas relacionadas con el texto leído).	El libro.

1° s.s.	Que los lean en voz alta un fragmento del texto.	La <b>lectura en seguidilla</b> de la <b>primera parte del texto</b> .	<p><b>La maestra</b> indica a EK que lea en voz alta.</p> <p><b>Los niños</b> designados por la educadora <b>leen</b>; el cambio de voz lo demarca la maestra quien va indicando quién debe seguir y desde dónde comenzar.</p> <p><b>Algunos</b> corrigen a sus compañeros atendiendo a la <b>pronunciación, el ritmo lector</b> y la <b>correspondencia entre fonema y grafema</b>.</p> <p>La maestra corrige un error de sustitución presentando la palabra sustituta en interrogativa.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Lectura oral).</p>	El libro.
2° s.s.	Que los niños respondan de manera literal a las preguntas hechas por la maestra.	Preguntas y respuestas vinculadas con el fragmento del texto leído.	<p><b>La maestra</b> formula interrogantes con respuestas literales.</p> <p><b>Los niños</b> responden.</p> <p><b>La maestra</b> indica dónde ubicar las respuestas a las preguntas.</p> <p><b>La educadora</b> asume como acertadas las respuestas que más se acerquen a lo literal <b>y si no se ajustan a lo dicho en el texto la rechaza y remite a quien responde a la lectura</b>.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Formulación de preguntas que requieren respuestas literales).</p>	El texto.

3° s.s.	Que los niños lean en voz alta un segmento del texto.	Lectura en voz alta y en seguidilla.	<p><b>La educadora</b> designa a quien debe leer.</p> <p><b>El escogido</b> lee en voz alta.</p> <p>La maestra menciona al estudiante que le corresponde el segundo turno.</p> <p>El seleccionado lee en voz alta.</p>	<p><b>Escolar</b> (Leer en seguidilla y voz alta para que otros oigan y respondan a preguntas relacionadas con el texto).</p>	El libro.
4° s.s.	Que los niños respondan de manera literal a interrogantes respecto al fragmento del texto.	Preguntas literales referidas al fragmento leído.	<p>La educadora sigue haciendo preguntas que <b>demandan respuestas literales</b>. Rechaza las respuestas que se alejan de lo literal.</p> <p>La educadora propone <b>que lean en grupo para responder</b> a una pregunta que formulara.</p>	<p><b>Escolar</b> (Formulación de preguntas con respuestas literales).</p>	El texto.
5° s.s.	Que los niños lean en voz alta y en seguidilla.	La lectura en seguidilla de un fragmento del texto.	<p><b>La maestra</b> designa a los que leen.</p> <p><b>Los niños</b> designados leen.</p>	<p><b>Escolar</b> (Leer en seguidilla y voz alta).</p>	El libro.
6° s.s.	Que los niños respondan literalmente a preguntas vinculadas con el texto que se ha leído.	Formulación de preguntas con respuestas literales.	<p><b>La maestra</b> formula preguntas.</p> <p><b>Los niños</b> dan respuestas literales.</p> <p>Cuando los estudiantes no atinan, la educadora los ayuda con formulaciones para ser completadas según el texto.</p>	<p><b>Escolar</b> (Formulación de preguntas para ser respondidas literalmente).</p>	El libro.

<b>7° s.s.</b>	Que los niños lean en voz alta un fragmento del texto.	Lectura en seguidilla y voz alta de un fragmento del texto de "La Navidad".	<b>La maestra</b> designa a cada lector un fragmento del texto.  <b>Cinco participantes</b> leen (uno a la vez). Las lecturas son inaudibles.	<b>Escolar</b>  (Lectura de un segmento de un texto, en seguidilla y voz alta para que los oyentes respondan a preguntas relacionadas).	El libro.
<b>8° s.s.</b>	Que los estudiantes respondan, leyendo el texto, a las preguntas de la maestra.	Preguntas y respuestas literales relacionadas con el texto leído.	Al iniciar la maestra demanda que los niños lean la última expresión del texto al preguntarles con qué expresión termina.  Los niños leen.  La maestra propone a los niños que <b>identifiquen al autor</b> del escrito; al no obtener respuestas les indica dónde está y lo lee.	<b>Escolar</b>  (Formulación de preguntas con respuestas en el texto).	El libro.
<b>VII</b>	Que los niños respondan preguntas sobre un tema asociado al texto.	La preparación de la hallaca (tema asociado al texto leído).	<b>La maestra</b> pide la identificación de un dibujo de un plato navideño, luego pide que le digan cómo se prepara.  <b>Varios</b> responden identificando el plato y mencionando los ingredientes.	<b>Escolar</b>  (Partir de un texto leído para interrogar sobre aspectos vinculados con el mismo).	
<b>VIII</b>	Destacar la celebración eclesiástica	Misas de aguinaldo (preguntas y respuestas asociadas)	La maestra interroga respecto a las celebraciones que se hace en la iglesia en la época de Navidad.	<b>Escolar</b>  (Partir de un texto leído para	El texto.

	tradicional de las fiestas decembrinas: misas de aguinaldo.	al texto leído).	Al ver que no dan la respuesta con la precisión que ella demanda inicia la misma para que los niños completen.  La educadora hace recuento de lo que se ha dicho referido a lo típico de las Navidades.	interrogar sobre aspectos vinculados con el mismo).	
<b>IX</b>	Que los niños ubiquen palabras asociadas al texto en una sopa de letras.	Juego de palabras asociado al texto leído.	<b>La maestra</b> asigna y supervisa la tarea propuesta en el libro.  <b>Los niños</b> ubican la actividad en el texto y hacen el juego de manera independiente.	<b>Escolar</b>  (Resolver un juego de palabras asociado a un texto leído).	Libro.

### Análisis de la segunda sesión de clases de ERC:

Se trata del análisis de segmentos de una clase cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de la lengua escrita. La sesión fue grabada en enero de 2003, el tiempo de duración es de una hora, tres minutos y diecisiete segundos (01:03':17"), corresponde al curso de cuarto grado "A".

#### **Primer segmento:**

Se trata de un segmento de **preparación de la tarea**, cuyo objeto es **dar orientaciones a los niños en cuanto a lo que se hará**. Este segmento consta de dos sub-segmentos en los que hay variaciones en el asunto tratado.

#### *Primer sub-segmento del primer segmento:*

Denominaremos este sub-segmento como **introdutorio**. El objetivo de la acción desarrollada fue expresado por la educadora: "(...) ahorita es (...) **para que sepan, ¿verdad?, sobre qué vamos a trabajar.**"

#### *Actuación en el primer sub-segmento del primer segmento:*

Como actuación tenemos que la **educadora habla y los participantes escuchan**.

Al inicio del sub-segmento la educadora deja ver que la actividad a realizar fue planteada en una sesión anterior: "Vamos hacer lo que habíamos dicho sobre I la clase pasada con respecto a lo de ese canto."

La maestra ubica la actividad dentro de la asignatura ("La actividad / II ¿verdad?, que es de **Lengua y Literatura**"), lo que nos indica que está trabajando la lengua escrita en el marco de esta asignatura.

La educadora señala que la actividad será desarrollada en dos partes, e intenta explicar qué habrán de hacer los estudiantes en ambos momentos: “En esa primera parte vamos con: **I una lectura II oral II una interpretación de la lectura**, a la vez que hay una **interpretación del canto II Interpretación, canto II y / mensaje II sobre el I tema II ‘Viva la gente’**, y luego hay una parte b II que va a ser el **uso del diccionario.**”

Conviene que delineemos las tareas: **Lectura en voz alta** de la canción “Viva la gente”, **interpretación de la lectura, canto y uso del diccionario.**

*Segundo sub-segmento del primer segmento:*

Durante este segundo sub-segmento podemos decir que la tarea central es la **constatación de que los participantes tengan el material disponible para leer**. Podríamos, entonces, denominar este segmento como: **ubicación del texto a leer**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del primer segmento:*

Durante este segmento la maestra demanda a los niños **que busquen la copia que han hecho del texto que habrán de leer**, los niños buscan sus textos. Algunos no lo tienen, por no haber asistido a la sesión en la que se copió el texto, y la maestra propone que trabajen con el texto del compañero.

En este momento la maestra vuelve a dar indicios de que **en la sesión anterior se propusieron tareas alrededor del texto** que hoy trabajarán: “Bueno, entonces **II había una previa actividad** que era, ¿verdad?, **leer en la casa** y luego **pensar y tratar de buscar o ver cuál era el mensaje que tenía el canto.**”

**Segundo segmento:**

**Lectura oral** de un fragmento de la canción “Viva la gente”. El objetivo de este segmento es **que todos los participantes lean al unísono la primera parte del texto.**

**Actuación en el segundo segmento:**

La maestra **indica qué segmento del texto leerán**: “Entonces, lo vamos leyendo, ahora todos esas..., esas dos partes que copiamos en la primera estrofa I y el coro.”

La educadora marca el inicio de la lectura **señalando lo primero que leerán**: “Empezando desde el título que es este que aparece aquí.” De esta forma la maestra da atención a un elemento de la estructura del texto: el **título**.

El grupo lee el título, pero no lo hace al unísono y la maestra les pide que lo hagan: “No, pero todos iguales.”

El grupo y la maestra hacen la lectura de la primera estrofa y coro de la canción “**Viva la gente**”.

Muchos niños cantan, en vez de leer, por lo cual la maestra les dice: “Yo sé que a algunos les costó porque ese es un canto y no \... Pero recuerden que **I es necesario, cuando nosotros tenemos un canto** por delante, **ver bien la letra, I ver bien su contenido I fijarse a ver si tiene algún mensaje bueno I y luego ver si sabemos la melodía** o la música.”

**Tercer segmento:**

El tema de este segmento gira alrededor de la **lectura oral de la primera estrofa y coro de la canción “Viva la Gente”**. Las actuaciones y objetivos varían en cada uno de los sub-segmentos delimitados.

*Primer sub-segmento del tercer segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **asignación de la actividad** de lectura en voz alta a cargo de un sub-grupo. El objetivo está centrado en **establecer la forma de participar**.

*Actuación en el primer sub-segmento del tercer segmento:*

**La educadora indica** que se hará una **tarea por equipo**, deja ver que la participación debe ser solicitada con la señal de costumbre e indica que **si es un solo miembro del equipo el que quiere leer, éste podrá** hacerlo.

**Los participantes levantan la mano** pidiendo la participación mientras **escuchan** a la profesora.

La maestra escoge a un equipo (puesto que uno de sus miembros solicitó la participación) y pide al pequeño grupo que lea.

*Segundo sub-segmento del tercer segmento:*

En este breve sub-segmento se hace una **lectura oral individual de la primera estrofa de la canción**. El objetivo es **leer en voz alta parte de la canción** "Viva la gente".

*Actuación en el segundo sub-segmento del tercer segmento:*

El niño **JS lee oralmente el texto**, aunque lo hace en un tono casi inaudible.

**Cuarto segmento:**

Este es un segmento de **co-evaluación de la lectura oral** hecha en el segmento precedente. El objeto es que los **participantes y la educadora evalúen la actuación de JS**.

**Actuación en el cuarto segmento:**

La actuación en esta secuencia es de **preguntas y respuestas**: la educadora propone las interrogantes y algunos estudiantes expresan sus observaciones.

La educadora abre este segmento preguntando al grupo en general: “¿Ustedes oyeron, lo que leyó, bien JS?” Una vez que se dejó ver que no se había escuchado lo leído por JS, la maestra demanda a alguien que le diga las razones por las cuales no se oyó, las respuestas estuvieron dirigida a la forma en que el participante tomó el cuaderno (lo cual impedía la proyección de la voz), el tono bajo y el ritmo acelerado en que leyó.

**La maestra confirma las observaciones vinculadas con el ritmo y el tono.**

Al finalizar este segmento la educadora pareciera intentar cerrar con una recomendación respecto a la lectura en voz alta, pero corta su expresión y conmina a otro grupo a leer, dando paso al siguiente segmento.

#### **Quinto segmento:**

Contiene dos sub-segmentos que giran alrededor de la **lectura oral de la primera estrofa, coro y segunda estrofa de la canción “Viva la gente”**.

##### *Primer sub-segmento del quinto segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **formulación de tarea**, en éste el objetivo es **asignar la lectura en voz alta a un pequeño grupo**.

##### *Actuación en el primer sub-segmento del quinto segmento:*

La actuación se puede denominar como de **diálogo** (entre participantes y educadora), puesto que se establecen algunas breves conversaciones a partir de la asignación de la tarea por parte de la maestra.

La maestra pide al grupo “1c” que lea en voz alta, alguien de otro equipo se ofrece para hacer la tarea y la maestra le indica que debe esperar.

La educadora, al ver que el grupo designado tarda en emprender la tarea, pregunta a otro equipo si alguien quiere leer.

Finalmente, alguien del grupo ““1c”” indica que leerán entre todas las participantes del mismo y la maestra aprueba, conminándoles a iniciar.

*Segundo sub-segmento del quinto segmento:*

**Lectura oral y grupal del texto** (primera estrofa, coro y segunda estrofa) es el nombre y objetivo de este segmento.

*Actuación en el segundo sub-segmento del quinto segmento:*

Este breve segmento tiene como actuación que **el grupo ““1c””** (formado por niñas) **lee y el resto**, junto a la maestra **escucha y observa**; sin embargo, hay variaciones en la actuación en la medida que se va desarrollando la actividad de **lectura en voz alta por parte del equipo**.

En un primer momento, las niñas cantan y le imprimen fuerza a la primera parte del coro, para la segunda parte del coro sólo algunas cantan y al final (la segunda estrofa) lee una sola participante.

**Sexto segmento:**

Estamos ante un segmento de “**evaluación**” en el que el objetivo es **que los participantes califiquen la lectura del equipo ““1c””**.

**Actuación en el sexto segmento:**

La actuación obedece a **preguntas y respuestas**, las primeras son hechas por la maestra y las segundas dadas por algunos participantes.

La educadora inicia la secuencia con la siguiente formulación: “Ajá. ¿Cómo ves tú...? Vamos a ver, ustedes son equipo uno. Equipo uno a, ¿qué piensan ustedes con respecto a lo que leyó el equipo “1c”? ¿Sí lo hizo bien, bien?” El énfasis que la maestra imprime al adverbio de modo “bien” nos deja ver que está demandando que le digan si lo hicieron como es debido.

La respuesta dada es: “Más o menos, maestra.” Otro responde “Sí” (dejado ver que aprueba la actuación de las niñas), la maestra confronta la última respuesta con la primera y pide otra opinión al equipo “1b”.

El equipo “1b” califica la actuación del grupo de lectores de la misma forma que lo hizo el primero en opinar (“más o menos”), y la maestra rechaza el tipo de respuesta y demanda que le aclaren qué quieren decir: “{(F) No. ¿Qué significa eso de más o menos?} Más o menos I no sé, no..., no lo entiendo.” Alguien le indica a la maestra que lo que quieren decir es que el grupo estuvo bien y la educadora manifiesta su satisfacción con la aclaratoria, intentando confirmarla a través de una interrogante.

Finalmente, la profesora asume la evaluación dada y pasa al siguiente segmento.

### **Séptimo segmento:**

El centro temático del segmento vuelve a ser la **lectura oral** (en este caso se trata sólo de la primera estrofa), mientras el objetivo y actuación varían en cada sub-segmento.

#### *Primer sub-segmento del séptimo segmento:*

Durante este sub-segmento de **asignación de tarea** la maestra pretende que uno de los niños continúe con la **lectura oral del texto**.

#### *Actuación en el primer sub-segmento del séptimo segmento:*

La maestra designa a RB para que lea, además justifica el hecho de no haberle dado la oportunidad cuando éste solicitó hacerlo en el segmento anterior.

*Segundo sub-segmento del séptimo segmento:*

Es un sub-segmento de **lectura oral individual**. El objetivo queda claro: un participante deberá **leer en voz alta el texto** y los demás deberán escuchar.

*Actuación en el segundo sub-segmento del séptimo segmento:*

**RB lee** el texto en un tono de voz suave y casi cantando, mientras lo hace, la maestra le indica que sólo lea la primera parte del mismo (se refiere a la primera estrofa).

La maestra demarca el fin de la lectura cuando RB termina la estrofa.

**Octavo segmento:**

Se trata de un segmento de **evaluación de la lectura oral** hecha por el participante en el segmento anterior. El objetivo que se devela es atender al aspecto vinculado con el **tono de voz**. La actuación está orientada hacia **preguntas** por parte de la maestra y **respuestas** del grupo.

**Actuación en el octavo segmento:**

La maestra inicia el proceso de “evaluación” de la actuación de RB al preguntar a uno de los pequeños grupos si lograron escuchar a RB. Una vez que la educadora constata que el equipo no ha escuchado, formula la siguiente interrogante: “**¿Qué es lo que nos está haciendo falta en la lectura?**” EZ apunta al tono de la voz. La maestra confirma que se trata del tono y pide al grupo que exprese qué orientaciones se han dado al respecto: “**Que debe ser...**” Algunos responden que el tono debe ser alto y la maestra intenta que maticen la respuesta objetando: “**Pero, ¿muy alto?**” Alguien responde que el tono debe ser “**más o menos**”. La maestra explica que el tono debe

adecuarse al tamaño del grupo y arguye que al tratarse de lectura oral, ésta ha de ser oída por todos y no por un pequeño grupo.

Para finalizar el segmento, la maestra puntualiza: “**Entonces, por ahí tenemos, ¿okay?, {{(DC) el tono de voz.}}**” La expresión nos indica que quiere que esto sea considerado en la lectura oral.

### **Noveno segmento:**

Durante este segmento se focaliza el eje temático alrededor de la **lectura oral de la primera estrofa de la canción**; introduciendo variaciones en los objetivos y actuaciones de cada sub-segmento.

#### *Primer sub- segmento del noveno segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **asignación de la tarea**. El objetivo del segmento es **proponer a una participante que lea en voz alta** el texto que RB leyó antes y que no fue oído por muchos. La actuación se centra en la maestra, quien designa a AM para que lea.

#### *Actuación en el primer sub-segmento del noveno segmento:*

**La maestra conmina** a leer a alguna de las participantes del grupo “3a”, luego selecciona a una de ellas (AM).

#### *Segundo sub-segmento del noveno segmento:*

El objetivo y tema de este segmento es la **lectura oral de la primera estrofa de la canción**.

#### *Actuación en el segundo sub-segmento del noveno segmento:*

**AM lee** el texto con un tono de voz suave, sin atender a los signos de puntuación y omite una expresión, esto último es corregido por un participante.

#### **Décimo segmento:**

Es un segmento de **evaluación**, por tanto el objetivo es **evaluar la lectura en voz alta hecha por AM**.

#### **Actuación en el décimo segmento:**

La actuación se desarrolla entre **preguntas y respuestas**, las primeras realizadas por la educadora y las segundas dadas por los estudiantes.

En un principio la maestra intenta llamar la atención sobre el hecho de que la niña que ha leído no hizo la lectura completa, entonces pregunta: “**¿Está completa la lectura?**” Al encontrar una respuesta afirmativa por parte de algunos, dirige la pregunta a las niñas que estaban más próximas a AM (las del mismo equipo); la maestra insiste en la pregunta porque algunos responden que AM sí ha hecho la lectura completa y los menos dicen que no, hasta que alguien responde: “**{{(S) Le falta.}}**” Ante esta última respuesta, la educadora demanda que le digan qué faltó por leer (la palabra gente), al recibir la respuesta que esperaba la repite y pasa a otro asunto.

La maestra señala la siguiente dimensión a ser evaluada con la pregunta: “**¿la pro-nun-cia-ción de esa lectura, estaba bien?**” La respuesta de alguien es definitiva y enfática: “**{{(F) Sí::.}}**” La educadora asume la afirmación diciendo: “**La pronunciación estaba bien**”.

Seguidamente, la educadora intenta focalizar la atención en otro aspecto a considerar en la lectura oral (aparte de la pronunciación y el tono de voz), busca que los niños digan a qué se refiere y remite a una sesión pasada: “**{{(S) Lo vimos la vez pasada, tiene que ver con los signos de puntuación ¿Es la qué...?}}**” Alguien indica que se trata de la coma, la maestra le indica que no debe decir el signo sino de qué se trata. La educadora trata de orientar la respuesta y pregunta qué pasa con la coma y al obtener la respuesta: se trata de una pausa, intenta seguir guiando hacia la

respuesta que persigue: “Hay una pausa. | Si nosotros hacemos una pausa | en la lectura | es porque hacemos una qué /...” Alguien responde que es porque hay una coma, la maestra llama la atención a través de interrogantes sobre el hecho de que en la lectura no sólo hay comas, alguien menciona que hay puntos, la educadora reafirma repitiendo la aportación; otro agrega que hay punto y aparte, alguien más indica que hay punto y seguido; la maestra confirma cada intervención, agrega que hay exclamaciones e interrogaciones. La maestra, refiriéndose a los signos de puntuación mencionados, pregunta: “(...) cuando vemos todo esto en una lectura es porque debemos tomar en cuenta la qué...” Al no obtener la respuesta esperada, la induce: “La en/...” El grupo completa la palabra entonación y entonces la educadora señala: “Entonces, fíjense, hay tono de voz –diferente a entonación– **{(AC)}** porque el tono de voz, como dijeron ustedes antes, se refiere, ¿verdad?, a alzar la voz, o hacerla de acuerdo con el grupo donde se está leyendo.” | Entonces, la entonación tiene que ver con los signos de puntuación y con el acento, ¿verdad?, que tienen las | palabras |.”

Es de destacar que no se califica la lectura de AM, sino que se señalan aspectos que deben ser considerados en la lectura: **la entonación y tono de voz**, vinculando la consideración de los signos de puntuación con la entonación. Se nota que se ha tratado en otras sesiones **el uso de los signos de puntuación durante la lectura**.

#### **Décimo primer segmento:**

El tema del segmento es **la lectura oral del coro de la canción**, así que los objetivos de cada sub-segmentos (aunque distintos) y las actividades giran alrededor de la temática.

#### *Primer sub-segmento del décimo primer segmento:*

El sub-segmento tiene como tema la **asignación de lectura**, en consecuencia el objetivo es **seleccionar al equipo que leerá el coro de la canción**.

*Actuación en el primer sub-segmento del décimo primer segmento:*

**La selección del equipo** que habrá de hacer la lectura en voz alta delinea la actuación de la profesora, quien para iniciar el segmento pregunta: “**¿Alguien más quiere ll leer?**”

La educadora indica que habrán de leer la segunda parte del texto (el coro), designa al equipo “1a” para que lea.

La maestra da **orientaciones** al equipo para esta lectura: que lo hagan “**bien**”, de inmediato y “**rápido**”.

*Segundo sub-segmento del décimo primer segmento:*

El objetivo es que **el equipo lea en voz alta el coro de la canción**, lo que a su vez se constituye en tema de este segmento.

*Actuación en el segundo sub-segmento del décimo primer segmento:*

El equipo canta y uno de sus miembros se adelanta, de momento el niño queda solo y el resto del grupo intenta completar las últimas palabras del coro con el miembro que se adelantó.

**Décimo segundo segmento:**

Este segmento es de **evaluación**, el objetivo está centrado en **evaluar la lectura hecha en el segmento anterior por el equipo “1a”**.

**Actuación en el décimo segundo segmento:**

Se trata de una actuación de **preguntas y respuestas**. La maestra inicia el segmento con la siguiente expresión: “**Bueno, una parte fue como leída y otra parte fue ¿cómo...?**” Alguien responde que la otra parte fue cantada y la maestra justifica esto indicando que se trata de un canto.

La maestra pide al grupo que evalúe la actuación del equipo que leyó: “**{(DC) ¿cómo catalogan ustedes la lectura del grupo uno?}**” Algunos le dan el calificativo “bien” y alguien dice que “mal”.

La maestra intenta llevar la atención al **tono de voz** al hacer la siguiente pregunta: “**¿Allá:: se escuchó la lectura?**”

Interroga a alguien que dijo que la lectura hecha por el equipo estaba “mal” (también intenta llevar la atención hacia el tono de voz), el niño indica que se “enredaron”, dejado ver con esta expresión que no leyeron al unísono. La maestra justifica la desarmonía: “**El asunto fue que querían leer todos y entonces unos estaban cantando y el otro estaba leyendo.**” De este modo termina el segmento.

#### **Decimotercer segmento:**

El **uso del diccionario** se constituye en el eje temático, el objetivo gira en torno a la **búsqueda del significado de la palabra gente**; el segmento está compuesto por tres sub-segmentos.

##### *Primer sub-segmento del decimotercer segmento:*

El objetivo de este segmento es **asignar la tarea de buscar una palabra en el diccionario**. Podríamos decir que se trata de un segmento de **asignación de tarea**.

##### *Actuación en el primer sub-segmento del decimotercer segmento:*

La actuación es de **preguntas y respuestas**.

Es la maestra quien, una vez más, delinea el inicio del segmento, así que intenta llamar la atención del grupo sobre la palabra más repetida en los dos párrafos leídos hasta ahora, esto lo

hace a través de una pregunta; ante una respuesta equivocada, la educadora intenta que los niños precisen e identifiquen la palabra gente como la más repetida.

Una vez obtenida la respuesta deseada, la profesora indica a los niños que tienen diccionario que ubiquen la palabra gente en el mismo.

*Segundo sub-segmento del decimotercer segmento:*

Podemos decir que el tema es **el uso del diccionario** y el objetivo de este sub-segmento es **buscar la palabra gente en el diccionario**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del decimotercer segmento:*

La actuación de la mayoría de **los niños** se centra en la **búsqueda de “gente” en el diccionario**. **La maestra se desplaza entre el grupo y usa expresiones para que se apresuren a buscar la palabra en cuestión**.

*Tercer sub-segmento del decimotercer segmento:*

El **significado de la palabra gente** se constituye en el tema de este sub-segmento. El objetivo parece estar orientado hacia la **comprensión del significado**.

*Actuación en el tercer sub-segmento en decimotercer segmento.*

La maestra demarca el inicio del sub-segmento, una vez que verifica que varios participantes tienen ubicado el significado de la palabra. **La lectura en voz alta y las preguntas y respuestas son las actuaciones que caracterizan este segmento**.

La educadora pide a GS que lea el significado, la niña lo lee.

La maestra demanda a FP que lea el significado y éste hace lo propio.

Al encontrar en la última definición una expresión que pareciera que no se ajustara a lo que esperaba, la educadora hace que el niño verifique.

La maestra toma palabras claves (conjunto y pluralidad) para llamar la atención sobre ellas: “¿Qué pasa ahí con esas dos palabritas? I Pluralidad y conjunto. {(F) ¿Qué es pluralidad? II ¿Qué significa plu-ra-li-dad?}” Ante la respuesta correcta, la maestra pide a los estudiantes que digan qué significa “conjunto”; al no obtener respuesta acertada, aclara que lo que busca es que le digan si conjunto es lo mismo que pluralidad (**relación de sinonimia**).

Una vez que indica que las referidas palabras son sinónimas, también establece tal relación entre gente y persona, cerrando de este modo el segmento.

#### **Decimocuarto segmento:**

Se trata de un segmento que gira alrededor de la **búsqueda en el diccionario de las palabras pueblo y nación para luego establecer relaciones entre ellas**. Cuenta con tres sub-segmentos cuyos objetivos y acciones se emprenden para alcanzar la meta expresada en la temática.

##### *Primer sub-segmento del decimocuarto segmento:*

Se trata de un segmento de **asignación de actividad**, cuyo objeto parece ser llamar la atención sobre la presencia en el texto de dos palabras similares (**pueblo y nación**) que habrán de ser **buscadas en el diccionario**.

##### *Actuación en primer sub-segmento del decimocuarto segmento:*

La actuación puede resumirse en **preguntas y respuestas**. La educadora inicia el segmento llamando la atención de los participantes sobre la presencia de dos palabras que aparecen frecuentemente en el texto. Alguien establece la relación a partir de los sonidos y propone las

palabras corazón y nación. Ante esta respuesta, la maestra devuelve la formulación en forma de interrogante, dejando ver que es errada.

La maestra da un mayor nivel de ayuda e indica que las palabras están en el coro. Sugiere que lean el coro para que ubiquen las palabras.

El mismo niño que había propuesto “corazón” y “nación”, plantea que se trata de las palabras “nación” y “pueblo”.

Ante la respuesta acertada, la maestra propone otra interrogante: “**{(F) ¿Y por qué digo ‘se parecen’ y no: ‘son iguales’?}**” De este modo, la educadora comienza a demandar que expliquen la relación a través del significado de las palabras. Pide a grupos diferentes que cada uno se encargue de ubicar una de las palabras en el diccionario.

*Segundo sub-segmento del decimocuarto segmento:*

Durante este sub-segmento **la búsqueda de las palabras en el diccionario** es la tarea y el objetivo principal.

*Actuación en el segundo sub-segmento del decimocuarto segmento:*

**La maestra da algunas orientaciones** a los niños para que ubiquen las palabras y **supervisa las acciones; los niños, por su parte, buscan los significados.**

Al cerciorarse de que algunos han ubicado las palabras, la maestra cierra el sub-segmento pasando a la asignación de otra actividad.

*Tercer sub-segmento del decimocuarto segmento:*

La tarea **es leer en voz alta los significados de las palabras “pueblo” y “nación”**. El objetivo está centrado en **diferenciar las palabras pueblo y nación.**

*Actuación en el tercer sub-segmento del decimocuarto segmento:*

La maestra demarca el inicio de sub-segmento asignando la lectura en voz alta del significado de “**nación**”.

MR lee el significado de “nación”, luego la educadora pide que lean el significado de “**pueblo**” y GS lo hace.

La maestra propone a las dos niñas que leyeron los significados, que se ubiquen de pie ante el grupo y les pide que vuelvan a leer en voz alta lo que ya habían leído, demanda la atención de todos y la condición que pone a MR y GS para que lean es que lo hagan “**despacio y fuerte**” (nos deja ver que está atendiendo al **ritmo** y al **tono de la voz**).

Finalmente, la maestra vuelve a formular la pregunta introductoria del sub-segmento anterior: “**¿Por qué se dice que estas dos palabras se parecen, {(AC) que no son iguales?}**” A través de otras preguntas relacionadas con los significados leídos, la maestra trata que los niños establezcan la diferencia asociada a la cantidad de pobladores que supone cada significado. El segmento termina con el intento de la maestra de hacer ver la diferencia entre “pueblo” y “nación”.

**Decimoquinto segmento:**

El objetivo de este segmento está centrado en **interpretar el mensaje** transmitido en la primera estrofa de la canción. El tema se centra en la **primera estrofa de la canción**. La actuación de los participantes y la educadora varía a lo largo del segmento, aunque se trata del mismo tema y objetivo, por lo cual dividiremos este segmento en cinco sub-segmentos.

*Primer sub-segmento del decimoquinto segmento:*

Podríamos denominar este sub-segmento como **introductorio**, el objetivo es volver a “cantar” la primera estrofa de la canción, con miras a trabajar sobre ella en el siguiente sub-segmento.

*Actuación en el primer sub-segmento del decimoquinto segmento:*

La maestra demanda a los niños que canten la primera estrofa de la canción, se une al canto con ellos.

La educadora delimita el cierre del segmento al detener el canto, del grupo y el propio, con la expresión: **“Hasta ahí”**.

*Segundo sub-segmento del decimoquinto segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **que los niños lean lo que han escrito en casa respecto al “mensaje”** que contiene la primera estrofa de la canción. El tema es, precisamente, **la primera estrofa**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del decimoquinto segmento:*

Se trata de un sub-segmento en el que, a partir de **una pregunta de la maestra**, los **participantes habrán de leer lo que han escrito en casa respecto a la primera estrofa de la canción**.

La educadora inicia el sub-segmento llamando la atención sobre la estrofa cantada en el sub-segmento anterior, luego propone la interrogante: **“¿Eso tendrá algún mensaje?”**

JG lee la respuesta a la pregunta que formula la maestra, lo cual nos deja ver que **se trata de dar respuesta a una pregunta que se ha formulado con anterioridad para ser respondida en casa**. Otro elemento que nos lleva a la conclusión precedente es que la maestra pide a otro niño que lea lo que tiene escrito en su cuaderno respecto a la primera estrofa, éste lo hace, pero la maestra ubica la respuesta como general (el mensaje de la canción).

La maestra pide a otros que lean lo que han escrito sobre esta estrofa, pero no lo hacen indicando que no tienen la respuesta específica.

*Tercer sub-segmento del decimoquinto segmento:*

El objetivo de este sub-segmento se centra en la **verificación de respuestas literales referidas al texto de la primera estrofa**. Se trata de un segmento de **verificación de respuestas dadas en el texto**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del decimoquinto segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **preguntas y respuestas**.

Al no obtener la respuesta que ha demandado en el sub-segmento anterior, la maestra reorienta la actuación: hace que los niños vuelvan sobre la letra de la estrofa, leyendo las primeras palabras: “Esta mañana de paseo I con la gente me encontré”; la maestra enfatiza en la palabra gente y pregunta (**demandando una respuesta literal**), “**{(S)}** “¿a quién me consigo?”.

La maestra, al obtener la respuesta que ha pedido, solicita a los niños que nombren a las personas que se señalan en la canción (**respuesta literal**).

*Cuarto sub-segmento del decimoquinto segmento:*

Se trata de un sub-segmento que gira alrededor de la **identificación de las labores ejercidas por los personajes mencionados** en la estrofa de la canción, con miras a destacar la importancia de la función social que cumple cada uno.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del decimoquinto segmento:*

En este sub-segmento, que es de **preguntas y respuestas**, la maestra trata que los niños identifiquen la “función” que cumple cada personaje referido (lechero, cartero y policía), induce las respuestas para que se vea que el primero cumple con una labor asociada a la alimentación; el segundo, a la comunicación; el tercero, a la seguridad.

Cabe destacar que las respuestas son el producto de secuencias de preguntas que van induciendo al grupo a responder lo que la maestra considera acertado.

Una vez obtenidas las respuestas, la maestra cierra la idea que quiere fijar: “Entonces, fíjense estamos hablando de alimentación, I estamos hablando de comunicación, de lenguaje I y estamos hablando y estamos hablando de protección y de seguridad. I Esas personas, ¿verdad?, están dentro de esa comunidad que yo me consigo todos los días. I Y dice: ‘los saludé’.”

Parece que la idea que orienta este sub-segmento es la de destacar la importancia de labor de los personajes nombrados en el texto y el hecho de que forman parte de la comunidad con la cual nos encontramos a diario en las calles y a la cual debemos saludar.

*Quinto sub-segmento del decimoquinto segmento:*

La **“interpretación” de una acción** que se indica en el texto (primera estrofa) es el objetivo y tema de este sub-segmento.

*Actuación en el quinto sub-segmento del decimoquinto segmento:*

La maestra sigue proponiendo el “análisis” del texto: “Pero, más todavía. I A ver, leamos la otra parte.”

La educadora lee junto al grupo la otra parte de la estrofa: “Detrás...’ Grupo: **{(F) De cada}** Maestra y grupo: **{(F) (DC) ventana y puerta I reconocí I Mucha gente [que antes] I ni siquiera la vi.”**

Seguidamente, la educadora intenta, a través de formulaciones retóricas, hacer ver que puede pasar frente a la gente y no saludar, pero un día hacerlo, y pregunta por qué ese día lo hace. Induce la respuesta para que los niños digan que se debe a que tal día saluda porque está muy “alegre”; la maestra refiere como motivo de la alegría el hecho de haber soñado algo agradable.

La maestra deja ver que la referida alegría no debería ser momentánea, y que estar alegres nos lleva a tomar en cuenta a los otros.

Finalmente, cierra el segmento retomando lo expresado por JG al principio: “Entonces, es muy importante eso –como anotó este niño– que a través de la sonrisa y del saludo de todos los días, yo puedo hacer amigos, que yo puedo mantener la amistad.”

**Decimosexto segmento:**

El tema central de este segmento es **el coro de la canción**; el objetivo: **interpretar el mensaje que está contenido en el coro**. Se trata de un segmento que contiene cuatro sub-segmentos.

*Primer sub-segmento del decimosexto segmento:*

Estamos ante un sub-segmento introductorio en el cual el objetivo se centra en **que los niños entonen el coro de la canción**.

*Actuación en el primer sub-segmento del decimosexto segmento:*

La actuación principal de este sub-segmento es **el canto del coro** por parte de todo el **grupo y la maestra**.

La maestra abre el segmento indicando que se centrarán en el coro, pide a los niños que canten junto a ella el coro; todos los niños hacen lo propio.

No se logra que canten al unísono en el primer intento, así que la maestra conmina al grupo a que lo hagan por segunda vez.

Finalmente, todos cantan al unísono.

*Segundo sub-segmento del decimosexto segmento:*

**Que los niños lean lo que han escrito en casa referido al mensaje transmitido** es el objetivo del sub-segmento, cuyo tema se centra en el **mensaje del coro de la canción**.

*Actuación en el segundo sub-segmento de decimosexto segmento:*

La actuación de **la maestra se focaliza en conminar a los niños para que lean lo que han escrito respecto al coro**.

**Algunos leen el texto** que han escrito en sus casas referido al mensaje del coro.

En un principio, la educadora no logra que dos de los que ha designado lean; luego, ST lee su texto: **{(S) “Es unión, paz y armonía.} Viva la gente l de las l naciones de buen corazón.”}**

La maestra parece no haber escuchado (o no logra comprender) la última expresión y por ello la reformula en forma de pregunta. ST confirma taxativamente que se trata de tal expresión.

La educadora sigue la actuación demandando a otros que lean lo que han escrito; NS lee: “Mientras más gente haya, más gente para cantar y más gente con corazón \.” La maestra “repite” lo expresado por NS a manera de confirmación.

RN lee: **{(S) Viva la gente de cada pueblo.}** La maestra deja ver que cuestiona la expresión repitiéndola en forma de interrogante.

La profesora pide a JG que lea lo que había escrito, **demandándole un tono fuerte y un ritmo lento**. Finalmente, JG lee: **{(DC) (S) Y que toda nuestra gente estén de acuerdo y nos permitan evitar problemas y todos tendríamos un gran corazón.}** La educadora destaca el mensaje dado por JG: “Ajá. Fíjense: que toda nuestra gente, ¿verdad?, trate de ponerse de acuerdo y entonces, así, en esas condiciones, **{(S) nosotros podríamos tener gente, l ¿verdad?, con un l mejor corazón.}**”

La educadora cierra el sub-segmento destacando la pertinencia y el valor del mensaje leído por JG.

*Tercer sub-segmento del decimosexto segmento:*

El **coro** sigue siendo el tema; el objetivo es que los estudiantes **identifiquen el mensaje que contiene una parte del coro**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del decimosexto segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **preguntas y respuestas**. Durante este sub-segmento la maestra intenta llamar la atención sobre mensaje que lleva la segunda parte del coro.

La maestra inicia el sub-segmento leyendo el coro, cuando llega al aspecto sobre el cual quiere llamar la atención del grupo, destaca: “Pero hay una parte que dice: **{(F) (DC) con más gente I a favor de gente I en cada I pueblo y nación I habría menos gente difícil I [y más gente con corazón.]}** Yo estoy repitiendo nuevamente esta parte **II** porque **I** allí hay algo muy importante **I** Allí hay un..., una frase, una parte muy importante. **{(F) ¿Cuál será?}** De todas esas palabras que hemos dicho. **{(S) ¿Cuál será la frase allí más importante?}{(F) Viva la gente.}**”

Los niños no logran ubicar lo que la maestra demanda, así que ésta induce las respuestas a través de interrogantes generadas a partir de las respuestas no acertadas de los infantes.

Finalmente, alguien atina a decir la expresión sobre la cual la maestra quiere centrar el análisis: “Ajá, **I {(F) (DC) con más gente a favor de gente en cada pueblo y nación} I habría menos gente difícil I y más gente con corazón I {(F) con más gente a favor de gente.}**” “Entonces, entonces allí hay un qué... **II Un /...**” Tomamos esta expresión porque con ella la maestra inicia su intento de que los niños **identifiquen el texto** que acaba de leer **como un “mensaje”** que deben practicar.

La educadora asocia el referido mensaje a la situación del país (paro petrolero) y expresa la necesidad de llegar a acuerdos, más allá de las diferencias.

La maestra cierra este segmento con la **asignación de una tarea** en la que los niños habrán de **copiar** en unas hojas sueltas **los mensajes** que han escrito en sus cuadernos, para luego **colocarlos en distintas partes de la escuela**.

*Cuarto sub-segmento del decimosexto segmento:*

Se trata de un sub-segmento de cierre en el que el objetivo es volver a entonar la primera estrofa y el coro de la canción. No lo separamos en otro segmento porque la maestra lo incluye como parte de la actividad que se acaba de realizar y parece tener la intención de fijar los mensajes trabajados.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del decimosexto segmento:*

La actuación, como dijimos, está centrada en el **canto de la primera estrofa y coro de la canción**. La maestra nos deja ver que se trata de un segmento de cierre con la siguiente expresión: “Bien, entonces, antes de..., de..., de terminar la partecita que nos falta, yo si quisiera que cantáramos la canción, pero **I** con ánimo, con mucha alegría, con **I** toda esa ilusión y esa esperanza en la que están esos mensajitos que ustedes han leído”.

Todos cantaron acompañando el canto con las palmas.

**Decimoséptimo segmento:**

Este segmento cuenta con cuatro sub-segmentos que giran alrededor de la **búsqueda de significados de palabras en el diccionario** y el **diseño de dibujos que representen tales palabras**, las actuaciones varían en cada uno de los sub-segmentos.

*Primer sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **asignación de tarea para ser realizada en el aula**. El desarrollo de la tarea ha de ser la búsqueda del significado de palabras en el diccionario y elaboración del dibujo de cada palabra.

*Actuación en el primer sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

**La maestra** señala que se trata de la última parte del trabajo y **propone** la búsqueda de tres palabras en el diccionario y elaboración de dibujos que las representen. Las palabras habrán de ser seleccionadas por los niños.

La educadora cierra el segmento con la siguiente expresión que resume la tarea a realizar por los participantes: **“El significado y el dibujo.”**

*Segundo sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

Se trata de una **actividad independiente** cuyo objetivo es **buscar el significado de tres palabras en el diccionario y la representación de las mismas a través de dibujos**. Este segmento contiene dos sub-segmentos.

*Actuación en el segundo sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

La actividad se centra en los niños quienes emprenden la **selección y búsqueda de palabras en el diccionario**.

*Tercer sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

Durante este sub-segmento la maestra cambia su actuación y supervisa la tarea de los niños (constituyéndose tal acción en el tema y objetivo del sub-segmento).

*Actuación en el tercer sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

**La maestra supervisa** la tarea. Desplazándose entre los niños, se cerciora de que los aprendices tengan el diccionario, trata de que los infantes compartan los diccionarios o hagan el trabajo en equipo, vuelve a decir lo que tienen que hacer a un equipo.

Los participantes se organizan, buscan diccionarios y hacen la tarea asignada.

La observadora interviene preguntando a los niños qué palabras buscan.

La maestra sugiere a la observadora que filme un mensaje.

La maestra interviene varias veces tratando de poner orden y de mediar entre los grupos para llegar a acuerdos de trabajo.

*Cuarto sub-segmento del decimoséptimo segmento:*

La **revisión de la tarea** realizada por los niños es el objetivo y tema de sub-segmento.

*Actuación en el cuarto sub-segmento de actuación del decimoséptimo segmento:*

Separamos este sub-segmento porque en éste se comienzan a obtener los resultados de la tarea. La actuación de varios niños se centra en la entrega o muestra del trabajo a la maestra, otros continúan en la tarea. La maestra revisa los trabajos y hace sugerencias en cuanto a los dibujos y formas de abordar la tarea. Cuestiona a alguien que parece haber buscado la palabra maestra e indica nuevamente que las palabras que busquen han de ser del canto.

La maestra cierra, indica a la observadora que la actividad ha terminado y así se toma la decisión de no seguir la filmación.

**Cuadro de la segunda clase de ERC  
(Cuarto grado "A")  
13 de enero de 2003 (1h: 03':17")**

Segmentos	Objetivos	Tema	Actuación	Uso de la lengua escrita	Recursos materiales
I	Dar orientaciones a los niños en cuanto a lo que se hará.	Preparación de la tarea.	<p><b>La maestra</b> introduce la tarea a realizar, intenta verificar si los estudiantes cuentan con el material requerido para la sesión.</p> <p><b>Los niños</b> atienden.</p>	-	La pizarra.
	Informar a los participantes el trabajo que se hará durante la sesión.	Introductorio	<p><b>La educadora</b> deja ver que la actividad a realizar fue planteada en una anterior.</p> <p><b>La maestra</b> indica que la actividad será desarrollada en dos momentos:</p> <p>Primero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura oral.</li> <li>▪ Interpretación de la lectura.</li> <li>▪ Canto.</li> </ul> <p>Segundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso del diccionario.</li> </ul>	-	La pizarra.

	Constatar que los participantes tengan el material para leer.	Ubicación del texto a ser leído.	<p><b>La maestra</b> pide a los niños la que busquen la copia que han hecho del texto.</p> <p><b>Algunos</b> no lo tienen y la maestra propone que trabajen con el texto del compañero.</p>		
II	Lograr que los participantes lean al unísono la primera parte del texto.	Canto "Viva la gente".	<p><b>La maestra</b> indica el inicio de la lectura señalando lo primero que leerán el título.</p> <p><b>El grupo</b> lee el título.</p> <p><b>El grupo y la maestra</b> hacen la lectura de la primera estrofa y coro de la canción "Viva la gente".</p>	<b>Escolar</b> (Lectura oral, en grupo y parcial de un texto).	Texto copiado en el cuaderno.
III	Que los niños lean en voz alta la primera estrofa y el coro de la canción.	Lectura oral de la primera estrofa y coro de la canción "Viva la gente".	<b>La educadora</b> establece la forma de participación, señala al equipo de JS para que lea, y JS hace lo propio.	<b>Escolar</b> (Lectura parcial y en voz alta de un texto con fines de evaluación).	Texto copiado en el cuaderno.
1º	Establecer la forma de participar.	Asignación de la actividad.	<p><b>La educadora</b> indica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se hará por equipo.</li> <li>▪ La participación debe ser solicitada con la señal de costumbre.</li> <li>▪ Puede leer solo un miembro del equipo.</li> </ul> <p><b>Los niños</b> levantan la mano.</p>	-	-

			<b>La maestra</b> escoge a un equipo.		
<b>2º</b>	Leer en voz alta parte de la canción.	Primera estrofa de la canción "Viva la gente".	<b>JS</b> lee oralmente el texto.	<b>Escolar</b> (Lectura parcial y en voz alta de un texto con fines de evaluación).	Texto copiado en el cuaderno.
<b>IV</b>	Evaluar la actuación de JS.	Co-evaluación de la lectura oral.	<b>La educadora</b> propone las interrogantes respecto a cómo leyó JS.  <b>Algunos</b> estudiantes expresan sus observaciones.  En la evaluación se atiende al <b>tono</b> bajo y al <b>ritmo</b> acelerado.	-	-
<b>V</b>	Leer en voz alta la primera estrofa, coro y segunda estrofa de la canción "Viva la gente".	Canción "Viva la gente".	La maestra asigna la tarea y un grupo lee en voz alta.	<b>Escolar</b> (Lectura en grupo y en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	Cuaderno contentivo de la copia de la canción.
<b>1º</b>	Asignar la lectura en voz alta a un pequeño grupo.	Asignación de tarea: lectura en voz alta y en grupo.	La maestra pide a un grupo que lea en voz alta.  Alguien del grupo indica que leerán entre todas las participantes.	-	-
<b>2º</b>	Leer en voz alta y en grupo el texto.	Primera estrofa, coro y segunda estrofa de la	<b>El grupo 1c</b> lee.	<b>Escolar</b> (Lectura en grupo	Cuaderno contentivo de la copia de la

		canción "Viva la gente"	El resto de estudiantes y la maestra observan y escuchan.	y en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	canción.
<b>VI</b>	Que los estudiantes evalúen la lectura hecha por el equipo 1c.	Evaluación de la lectura en voz alta.	<p><b>La educadora</b> pide a un grupo que diga su opinión respecto a cómo leyó el grupo 1c.</p> <p><b>Dos</b> responden.</p> <p><b>La maestra</b> confronta la última respuesta con la primera y pide otra opinión al equipo 1b.</p> <p><b>Dos equipos</b> indican que leyeron "más o menos" y, ante la insistencia de la educadora para que fuesen más precisos, alguien indica que quisieron decir que el grupo leyó bien.</p> <p>La educadora asume la evaluación dada.</p>	<b>Escolar</b> (Evaluar la lectura en voz alta de otro).	-
<b>VII</b>	Que se lea en voz alta la primera estrofa de la canción.	Canción "Viva la gente" (primera estrofa).	La maestra asigna la tarea y un niño lee en voz alta.	<b>Escolar</b> (Lectura en grupo y en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	Cuaderno contentivo de la copia de la canción.
<b>1º</b>	Asignar la lectura	Asignación de tarea:	La maestra designa a RB para que		

	en forma oral del texto a un niño.	lectura oral de la primera estrofa de la canción.	lea.	-	-
2°	Que RB lea en voz alta la primera estrofa de la canción.	Primera estrofa de la canción "Viva la gente".	<b>RB</b> lee el texto en un tono de voz suave y casi cantando (mientras lo hace, la maestra le indica que sólo lea la primera estrofa).  <b>La maestra</b> demarca el fin de la lectura cuando RB termina la estrofa.	<b>Escolar</b> (Lectura en grupo y en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	Cuaderno contentivo de la copia de la canción.
VIII	Que los estudiantes evalúen la lectura oral atendiendo al tono de voz de RB.	Evaluación de la lectura oral.	<b>La maestra</b> inicia al preguntar a uno de los pequeños grupos si lograron escuchar.  Una vez que la educadora constata que el equipo no ha escuchado, pregunta por lo que faltó.  <b>EZ</b> apunta al <b>tono de la voz</b> .  <b>La maestra</b> confirma y pide al grupo que diga lo que se ha orientado al respecto, varios responden y finalmente la educadora explica cómo debe ser el tono atendiendo al tamaño del grupo.	<b>Escolar</b> (Evaluar la lectura en voz oral de otro atendiendo al <b>tono de voz</b> ).	-
IX	Lograr la lectura en voz alta de la primera estrofa de la canción.	Lectura oral de la primera estrofa de la canción.	Las actuaciones varían en los sub-segmentos de asignación de tarea y desarrollo de la misma.	<b>Escolar</b> (Lectura en grupo y en voz alta de segmentos de un	-

				texto para ser evaluada).	
1°	Proponer a una participante que lea en voz alta el texto que RB leyó.	Asignación de la tarea: lectura oral de la primera estrofa de la canción.	<b>La maestra</b> conmina a alguna participante del grupo 3 a para que lea y luego selecciona a una de ellas (AM).	-	-
2°	Que AM lea en voz alta la primera estrofa de la canción.	Primera estrofa de la canción.	<b>AM lee</b> el texto con un tono de voz suave, sin atender a los signos de puntuación y omite una expresión, esto último lo corrige un niño.	<b>Escolar</b> (Lectura en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	Cuaderno contentivo de la copia de la canción.
X	Lograr que se evalúe la lectura en voz alta hecha por AM.	Evaluación de la lectura hecha por AM.	<p><b>La maestra</b> llama la atención sobre la <b>omisión</b> de la última palabra, e indaga si alguien se percató de la misma.</p> <p>La <b>educadora</b> pregunta si la <b>pronunciación</b> fue adecuada.</p> <p><b>El grupo</b> indica que sí.</p> <p><b>La maestra</b> trata que los niños atiendan a la <b>pausa</b>.</p> <p><b>Varios</b> mencionan distintos signos de puntuación.</p> <p><b>La maestra</b> indica que el problema fue la <b>entonación</b>, asociando ésta a las pausas necesarias en la lectura.</p>	<b>Escolar</b> (Evaluar la lectura en voz oral de otro atendiendo a omisiones, pronunciación, ritmo y entonación).	-

<b>XI</b>	Lograr la lectura en voz alta	Lectura oral del coro de la canción.	Las actuaciones varían en los sub-segmentos de asignación de tarea y desarrollo de la misma.	<b>Escolar</b> (Lectura en grupo y en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	-
<b>1º</b>	Asignar la lectura oral del coro de la canción.	Asignación de lectura del coro de la canción.	<b>La maestra</b> pregunta si alguien quiere leer; indica que habrán de leer la segunda parte del texto (el coro); designa al equipo 1a para que lea.  La educadora indica al grupo que lean <b>“bien”</b> , de inmediato y <b>“rápido”</b> .	-	-
<b>2º</b>	Que el equipo lea en voz alta el coro de la canción.	Coro de la canción.	El equipo canta y uno de sus miembros se adelanta, de momento el niño queda solo, el grupo intenta completar las últimas palabras del coro con el miembro que se adelantó.	<b>Escolar</b> (Lectura en voz alta de segmentos de un texto para ser evaluada).	Cuaderno contentivo de la copia de la canción.
<b>XII</b>	Evaluar la lectura hecha por el equipo 1a.	Evaluación de la lectura oral hecha por el equipo 1a.	<b>La maestra</b> destaca que una parte del texto fue leída y la otra cantada. Pide al grupo que evalúe la actuación del equipo que leyó.  <b>Algunos</b> le dan el calificativo “bien” y otros, “mal”.  La maestra apunta hacia el <b>tono</b> .  Un niño califica inadecuada la lectura por no haber sido al unísono.	<b>Escolar</b> (Evaluar la lectura en voz oral en grupo, atendiendo al tono de voz, y el que se haga al unísono)	-

<b>XIII</b>	La búsqueda del significado de la palabra gente.	Uso del diccionario para ubicar la palabra gente.	Las actuaciones varían en cada sub-segmento: asignación de tarea, búsqueda de la palabra y lectura del significado.	<b>Escolar</b> (Sustraer palabras de un texto para buscar su significado).	-
<b>1º</b>	Asignar la búsqueda de la palabra gente en el diccionario.	Asignación de tarea: buscar el significado de "gente" en el diccionario.	<b>La maestra</b> intenta llamar la atención del grupo sobre la palabra más repetida en los dos párrafos leídos hasta ahora, esto lo hace a través de una pregunta. Una vez obtiene la respuesta deseada, la educadora indica a los que tienen el diccionario que ubiquen la palabra gente en el diccionario.	<b>Escolar</b> (Seleccionar una palabra del texto para buscar su significado en el diccionario).	Cuaderno contentivo de la canción.
<b>2º</b>	Buscar el significado de "gente" en el diccionario.	Uso del diccionario en la búsqueda del significado de "gente".	<b>La mayoría de los niños</b> se centra en la búsqueda en el diccionario de "gente".  <b>La maestra</b> se desplaza entre el grupo y usa expresiones para que se apresuren a buscar la palabra en cuestión.	<b>Escolar</b> (Búsqueda en el diccionario del significado de una palabra sustraída de un texto).	Diccionarios.
<b>3º</b>	Comprender el significado de "gente".	El significado de la palabra gente.	<b>La maestra</b> pide a GS que lea el significado. <b>La niña</b> lee. <b>La maestra</b> pide a FP que lea el significado y éste hace lo propio.  <b>La educadora</b> también establece tal relación entre gente y persona.	<b>Escolar</b> (Leer en voz alta el significado de una palabra y establecer relaciones de sinonimia).	Diccionarios.

<b>XIV</b>	Buscar palabras en el diccionario y establecer relaciones entre ellas a partir del significado.	Relación entre los significados de "pueblo" y "nación".	Las actuaciones varían en cada sub-segmento.	<b>Escolar</b> (Sustraer palabras del texto, buscar significados y establecer relaciones entre ellas).	Diccionarios.
<b>1º</b>	Asignar la tarea de buscar las palabras "pueblo" y "nación" en el diccionario.	Asignación de actividad: buscar el significado de "pueblo" y "nación" en el diccionario.	<p><b>La educadora</b> trata de llamar la atención sobre la presencia de dos palabras del texto.</p> <p><b>Un niño</b> establece la relación por los sonidos.</p> <p><b>La maestra</b> indica que las palabras están en el coro. Sugiere lo lean para que ubiquen las palabras.</p> <p><b>El mismo niño</b> plantea que se trata de las palabras "nación" y "pueblo".</p> <p><b>La maestra</b> propone otra interrogante: "<i>¿Y por qué digo 'se parecen' y no, 'son iguales'?</i>"</p> <p><b>La educadora</b> pide a grupos diferentes que cada uno se encargue de ubicar una de las palabras en el diccionario.</p>	<b>Escolar</b> (Se propone sustraer palabras del texto para buscar significados y establecer relaciones entre ellas).	-
	Buscar en el	Significado de "pueblo"	<b>La maestra</b> da algunas	<b>Escolar</b>	Diccionarios.

	diccionario el significado las palabras pueblo y nación.	y "nación".	orientaciones y supervisa.  <b>Los niños</b> buscan las palabras.	(Búsqueda de palabras, sustraídas de un texto, en el diccionario).	
<b>3°</b>	Leer en voz alta y diferenciar las palabras pueblo y nación.	Diferencia entre "pueblo" y "nación".	<b>MR</b> lee el significado de "nación".  <b>La maestra</b> pide que lean el de "pueblo" y <b>GS</b> lo hace.  <b>La maestra</b> propone a las dos niñas lean en voz alta ante el grupo; atendiendo al <b>ritmo</b> y al <b>tono de la voz</b> .  <b>La educadora</b> vuelve a formular la pregunta: " <i>¿Por qué se dice que estas dos palabras se parecen, (AC) que no son iguales?</i> " A través de otras preguntas, la maestra trata que los niños establezcan la diferencia (asociada a la cantidad de pobladores).  <b>La maestra</b> trata de hacer ver la diferencia entre "pueblo" y "nación".	<b>Escolar</b> (Establecer diferencias en significado de palabras sustraídas de un texto).	Diccionarios.
<b>XV</b>	Que los niños lean la interpretación del mensaje transmitido en la primera estrofa de la	Mensaje de la primera estrofa de la canción.	La actuación de los participantes y la educadora varía a lo largo de los diversos sub-segmentos que giran alrededor de la interpretación del mensaje de la primera estrofa.	<b>Escolar</b> (Escribir y leer la interpretación del mensaje de un segmento del	Cuadernos.

	canción.			texto).	
1º	Volver a “cantar” la primera estrofa de la canción con miras a trabajar sobre ella en el siguiente sub-segmento.	Primera estrofa de la canción.	La <b>maestra</b> demanda a los niños que canten la primera estrofa de la canción.  <b>Los niños y la maestra</b> cantan.  <b>La educadora</b> pide detener el canto al terminar la estrofa.	-	-
2º	Que los niños lean lo que han escrito en casa respecto al “mensaje” que se transmite en la primera estrofa.	Primera estrofa de la canción.	<b>La educadora</b> inicia el sub-segmento llamando la atención sobre la estrofa cantada en el sub-segmento anterior, luego propone la interrogante: “ <b>¿Eso tendrá algún mensaje?</b> ”  JG lee lo que escribió en casa al respecto.  <b>La maestra</b> pide a otro niño que lea lo que tiene escrito en su cuaderno respecto a la primera estrofa.  El niño lee.  La maestra ubica lo leído como “general” (el mensaje de la canción).	<b>Escolar</b> (Escribir la interpretación de un segmento de un texto).	Cuaderno contentivo de la tarea.
3º	Verificación de respuestas literales referidas al texto de la primera estrofa.	Primera estrofa de la canción “Viva la Gente”.	<b>La maestra</b> redirecciona la actuación: hace que los niños vuelvan sobre la letra de la estrofa, leyendo las primeras palabras de la	<b>Escolar</b> (Demanda de respuestas literales	La letra de la canción.

			<p>misma y formulando una pregunta con respuesta literal.</p> <p><b>Los niños</b> dan la respuesta demandada.</p> <p><b>La educadora</b> solicita a los niños que nombren a las personas que se señalan en la canción (<b>otra respuesta literal</b>).</p>	relacionadas con un segmento del texto).	
4°	Que los niños identifiquen las labores ejercidas por los personajes mencionados en la estrofa de la canción.	Primera estrofa de la canción "Viva la gente".	<p><b>La maestra</b> trata que los niños identifiquen la "función" de los personajes mencionados en la canción (lechero, cartero y policía).</p> <p><b>El grupo</b> responde (con la inducción de la maestra).</p> <p><b>La maestra</b> asocia la labor de cada personaje con: alimentación, comunicación, protección y seguridad, respectivamente.</p>	<b>Escolar</b> (Selección de personajes mencionados en un texto para identificar las funciones sociales que cumplen).	Texto de la canción.
5°	Que los niños "interpreten" una acción que se indica en el texto.	Primera estrofa de la canción "Viva la gente".	<p><b>La maestra</b> sigue proponiendo el "análisis" del texto: pide a los niños que lean la siguiente parte de la estrofa.</p> <p><b>Niños y maestra</b> leen.</p> <p><b>La educadora</b> intenta, a través de formulaciones retóricas hacer ver</p>	<b>Escolar</b> (Lectura de un segmento de un texto para que la educadora comparta su interpretación respecto del mismo).	-

			que se puede pasar frente a la gente y no saludar, pero un día hacerlo debido a una alegría que nos lleva a tomar en cuenta a los otros.		
<b>XVI</b>	Interpretar el mensaje que está contenido en el coro.	Coro de la canción "Viva la gente".	La actuación varía en los cuatro sub-segmentos.	<b>Escolar</b> (Selección de un segmento de un texto para interpretar el mensaje por escrito).	Cuaderno contentivo de la tarea.
<b>1º</b>	Que los niños entonen el coro de la canción.	Coro de la canción "Viva la gente".	<b>La maestra</b> abre el segmento indicando que se centrarán en el coro, pide a los niños que canten junto a ella. <b>Los niños y la maestra</b> cantan el coro.  No se logra que canten al unísono en el primer intento, así que la maestra conmina al grupo a que lo hagan por segunda vez.  Finalmente todos cantan al unísono.	-	-
<b>2º</b>	Que los niños lean lo que han escrito en casa referido al mensaje contenido en el coro.	Mensaje del coro de la canción.	<b>La maestra</b> conmina a los niños para que lean lo que han escrito respecto al coro.  <b>Algunos (ST, NS, RN, JG)</b> leen lo escrito.	<b>Escolar</b> (Selección de un segmento de un texto para interpretar el mensaje por escrito).	Cuaderno contentivo de la tarea.

			<p>Cuando la educadora no concuerda, no escucha o no comprende lo leído por algunos de los estudiantes, repite la expresión en forma interrogativa.</p> <p>La maestra demanda la lectura oral en tono fuerte y ritmo lento.</p> <p>La educadora repite el mensaje con el cual está de acuerdo.</p>	escrito).	
3°	Que los estudiantes identifiquen el mensaje del coro.	La segunda parte del coro de la canción "Viva la gente".	<p><b>La maestra</b> intenta llamar la atención sobre el mensaje que lleva la segunda parte del coro: lee nuevamente el coro y cuando llega al aspecto sobre el cual quiere llamar la atención del grupo, lo destaca y pide a los niños que identifiquen qué expresión es importante en el texto.</p> <p><b>Los niños</b> no logran ubicar lo que la maestra demanda, así que ésta induce las respuestas a través de interrogantes.</p> <p><b>Alguien</b> atina a decir la expresión requerida por la educadora.</p> <p><b>La maestra</b> destaca la expresión como un "mensaje" que deben practicar.</p>	<p><b>Escolar</b> (Interpretación de mensajes contenidos en segmentos del texto; lectura oral de los mensajes y "publicación" de los mismos).</p>	Cuadernos contentivos de la tarea.

			<p><b>La educadora</b> asocia tal mensaje a la situación del país.</p> <p><b>La maestra</b> cierra este segmento con la asignación de una tarea: copiar en unas hojas sueltas los mensajes que han escrito en sus cuadernos, para luego colocarlos en distintas partes de la escuela.</p>		
4°	Entonar la primera estrofa y el coro de la canción.	Primera estrofa y coro de la canción "Viva la gente".	<p><b>La maestra</b> pide a los niños que canten.</p> <p>El grupo y la maestra cantan.</p>	-	-
XVII	Búsqueda de significados de palabras en el diccionario y el diseño de dibujos que representen tales palabras.	Uso del diccionario y representación en dibujo de tres palabras seleccionadas.	Las actuaciones varían en cada uno de los tres sub-segmentos.	-	Diccionario, cuadernos y lápices.
1°	Asignación de tarea para ser realizada en el aula.	Uso del diccionario en la búsqueda de palabras del texto y representación en dibujos de las mismas.	<b>La maestra</b> propone la búsqueda de tres palabras en el diccionario y elaboración de dibujos que las representen. Las palabras habrán de ser seleccionadas por los niños.	-	-
2°	Buscar el significado de tres palabras en el diccionario y la	Uso del diccionario.	<b>Los niños</b> emprenden la selección y búsqueda de palabras en el diccionario.	<b>Escolar</b> (Seleccionar palabras de un texto para ubicar	Diccionario, cuadernos y lápices.

	representación de las mismas a través de dibujos.			su significado en el diccionario y copiarlo).	
3°	Supervisar la tarea de los niños.	Uso del diccionario y representación en dibujo de las palabras buscadas.	<p><b>La maestra supervisa</b> la tarea, desplazándose entre los niños, se cerciora de que los niños tengan el diccionario, trata de que los niños compartan los diccionarios o hagan el trabajo en equipo, vuelve a decir lo que tienen que hacer a un equipo.</p> <p><b>Los estudiantes</b> se organizan, buscan diccionarios y hacen la tarea asignada.</p>	<p><b>Escolar</b> (Seleccionar palabras de un texto para ubicar su significado en el diccionario y copiarlo, y representación de las palabras en dibujo).</p>	Diccionario, cuadernos y lápices.
4°	La revisión de la tarea realizada por los niños es el objetivo y tema de sub-segmento.	Revisión de la tarea: búsqueda de palabras en el diccionario y elaboración de dibujo.	<p>La actuación de <b>varios niños</b> se centra en la entrega o muestra del trabajo a la maestra, otros continúan en la tarea.</p> <p>La maestra revisa los trabajos y hace sugerencias en cuanto a los dibujos y formas de abordar la tarea. Cuestiona a alguien que parece haber buscado la palabra maestra e indica nuevamente que las palabras que busquen han de ser del canto.</p>	-	Cuadernos.

### Análisis de la primera sesión de clase de PMSJ:

Se hace el análisis de una sesión de clases de segundo grado de la Escuela Básica; el objeto de la clase es facilitar el aprendizaje de la lengua escrita. La grabación fue hecha el 07 de diciembre de 2001 (con un tiempo de duración de treinta y ocho minutos con treinta y seis segundos (0:38':36").

#### **Primer segmento:**

Se trata de un segmento **preparatorio**, cuyo objetivo es **identificar la hoja** del cuaderno en la cual se va a desarrollar la tarea.

#### **Actuación en el primer segmento:**

**La maestra ha escrito** en el pizarrón el encabezado; los niños **transcriben** en sus cuadernos.

#### **Segundo segmento:**

Como temas de este segmento hemos identificado algunos puntos estudiados en el **proyecto**: "Conociendo nuestro país y su inmensa geografía", el objetivo es el **repaso**.

#### *Primer sub-segmento del segundo segmento:*

Se trata de un segmento de **repaso** referido al **proyecto** anterior al desarrollado en la actualidad. El objetivo parece ser el de **repasar el contenido** más relevante del proyecto pasado.

#### *Actuación en el primer sub-segmento del segundo segmento:*

La actuación en este sub-segmento es de **preguntas** (realizadas por la maestra) y **repuestas** (dadas por el grupo). La maestra inicia el sub-segmento pidiendo a los niños el nombre

del proyecto actual, una vez que los estudiantes lo identifican (“Jugando aprendo y conozco nuestro cuerpo”), demanda que le digan el nombre del anterior (“Conociendo nuestro país y su inmensa geografía”); seguidamente, se desarrolla un interrogatorio cuyo tema central es el “**descubrimiento de América**”.

*Segundo sub-segmento del segundo segmento:*

Este sub-segmento se centra en la temática de las **normas de conversación** y el objetivo es **repasar** tales normas para que sean aplicadas.

*Actuación en el segundo sub-segmento del segundo segmento:*

Este sub-segmento emerge a partir de un intento de la maestra por controlar las participaciones de los niños, se desarrolla un breve sub-segmento de **preguntas** (hechas por la maestra) y **respuestas** (dadas por los estudiantes) alrededor de las normas de conversación, haciendo énfasis en que no deben hablar todos al mismo tiempo.

*Tercer sub-segmento del segundo segmento:*

El eje temático de este breve sub-segmento gira alrededor de las **normas de cortesía** y el objetivo parece ser el **recordar** el uso de las fórmulas de saludo como otro tema tratado en el proyecto anterior.

*Actuación en el tercer sub-segmento del segundo segmento:*

La maestra inicia el sub-segmento llamando la atención sobre otro de los temas tratados en el proyecto anterior: **las normas de cortesía**. La educadora centra sus preguntas en las fórmulas de saludo; los niños se desvían hacia el saludo familiar que hacen a algunos miembros de la comunidad escolar. Obviamente, la actuación sigue siendo de **preguntas y respuestas**.

*Cuarto sub-segmento del segundo segmento:*

En este sub-segmento la temática gira en torno al **fundador de la escuela**, con el objeto de recordar los valores que transmitió y que fueron estudiados recientemente.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del segundo segmento:*

**La maestra hace preguntas** para recapitular los temas que se han tratado durante la sesión y **los niños responden**. La educadora intenta introducir el tema (celebración de la semana de aniversario) a través de preguntas, pero los niños hablan de otra celebración (la Navidad). La maestra, entonces, hace que los niños completen su expresión para lograr que se introduzcan al tema, los niños refieren al santo como fundador de las escuelas del tipo en las que ellos estudian, y a través de preguntas y respuestas identifican algunos valores que transmitió con su acción.

**Tercer segmento:**

**Enunciar las actividades a realizar** es el objetivo de este segmento, por lo cual podemos decir que se trata de un momento **introdutorio** a las tareas.

**Actuación en el tercer segmento:**

La maestra demarca el inicio del segmento cuando dice: “A ver, vamos hacer una actividad donde ustedes van a **II {(S) (DC) com::par:: [tir::].}**” (La educadora se refiere a que los niños habrán de compartir el diccionario para desarrollar una de las tareas).

Las actividades a desarrollar son enunciadas por la educadora: “Vamos hacer **I un pequeño dictado, I luego les haré una pequeña lectura I de Navidad, un cuento, I y de allí vamos hacer unas actividades donde cada uno de ustedes va a compartir (...)**” Las actividades que menciona de último suponen el **uso del diccionario**, puesto que es eso lo que ha dicho que compartirán, aunque al usar el plural deja ver que serán varias tareas.

En síntesis, tenemos que la maestra propone las siguientes tareas: **el dictado**, la **lectura en voz alta por parte de la maestra**, la búsqueda de **palabras en el diccionario** y otras derivadas de la lectura.

#### **Cuarto segmento:**

La principal tarea realizada en este segmento es **el dictado**, el objetivo es **que los niños copien en sus cuadernos lo que la maestra dice**; sin embargo, se desarrollan sub-segmentos alrededor de la actividad principal en los que varían el objetivo y actuación.

##### *Primer sub-segmento del cuarto segmento:*

**El dictado del título** es la actividad realizada, el objetivo es **que los niños copien lo dicho por la maestra**.

##### *Actuación en el primer sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra, al iniciar el segmento, demanda a los niños que copien el título que dicta: “La Navidad”; **los niños copian** en sus cuadernos.

##### *Segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

Dos **aspectos formales** son atendidos en este sub-segmento, uno tiene que ver con la propia escritura del título (**uso de mayúscula**) y el otro (**la sangría**), está referido a la forma en que deben iniciar el párrafo que habrá de dictar la maestra. El objetivo es **llamar la atención** de los niños **sobre los dos aspectos para que los consideren en el momento de tomar el dictado**.

##### *Actuación en el segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

La actuación básica es: la **maestra habla**, **los niños oyen y completan las expresiones** que ella formula para ratificar que conocen las normas.

La maestra inicia este sub-segmento demandando que los niños identifiquen la denominación que en el texto se le da a lo que acaba de dictar (**el título**). Seguidamente, **la educadora pregunta**: “¿Recuerdan la sangría?, el espacio que se debe hacer, ¿verdad?, antes de iniciar un párrafo, ¿okay? ¡ No se les olvide”. Los niños responden tomando en cuenta **la sangría y el uso de la mayúscula para iniciar el párrafo**.

Finalmente, la educadora vuelve a llamar la atención sobre el **uso de la mayúscula en el título y en nombres**.

*Tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

Durante este sub-segmento la actividad principal es el **dictado**, aunque vemos que la maestra anticipa posibles errores y alerta a los niños sobre los mismos en la medida que va dictando. El objetivo de la tarea es **que los niños copien lo que la educadora dicta**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

**La maestra dicta y los niños copian**. En el curso de la actividad algunos pequeños anuncian haber terminado (al copiar las frases o palabras dictadas), otros aprendices demandan que la educadora espere para estar al mismo ritmo; por su parte, la maestra, mientras dicta, aclara aspectos como: se trata de una “y” griega o el número de palabras que ha dictado. (El hecho de que la maestra se detenga a decir el número de palabras dictadas, nos deja ver que en el grupo hay niños que aglutinan y que ella atiende la situación de manera anticipada).

La maestra **dicta los signos de puntuación** usados, **indica cuándo usar la “hache”** (recuerda que esta letra no tiene sonido), y se detiene a señalar cuándo una palabra termina con **“ese”** (anticipándose a la omisión de tal letra al final de la palabra). En este mismo orden de ideas, destacamos el hecho de que alguien indica **la terminación en “d”** en la palabra comunidad.

Vemos que la educadora, mientras hace el dictado, **anticipa los posibles “errores”** (**aglutinamiento, omisión de letras al final de las palabras, uso de algunas letras**) y se adelanta

**a la solución de los mismos.** Algunos niños se suman a la acción de la maestra y alertan sobre la omisión de algunas letras al final de las palabras.

*Cuarto sub-segmento del cuarto segmento:*

Aunque hemos anunciado que no incluiríamos las interrupciones, consideramos la inserción de este sub-segmento, pues aporta un dato interesante sobre la práctica de la educadora, quien refiere a los niños la entrega de una **hoja diagnóstica** para ser revisada por los padres. Aunque no tenemos información de lo que implica ese diagnóstico podemos ver que la educadora atiende a este aspecto y lo comparte con los padres.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del cuarto segmento:*

**La educadora habla y los niños escuchan.**

*Quinto sub-segmento del cuarto segmento:*

La actividad sigue siendo el **dictado** y el objetivo **que los niños copien adecuadamente** lo que la maestra dicta.

*Actuación en el quinto sub-segmento del cuarto segmento:*

**La maestra dicta y los niños copian. Hay algunas intervenciones** de parte de los niños: para que la maestra repita, anunciar que han terminado o preguntar si ya acabó la actividad.

La maestra dicta y hace énfasis en la pronunciación de una “ese” al final de una palabra, lo que nos indica que aunque no dé las instrucciones, según lo hizo en el tercer sub-segmento, sigue atendiendo a la prevención de posibles omisiones de letras al final de las palabras.

En este sub-segmento la maestra también **dicta los signos de puntuación** y llama la atención sobre la **forma de los signos de exclamación** (insiste en **imprimir fuerza a la expresión**

**exclamativa** como para destacarla); por otro lado, hace pausas entre las palabras dictadas, lo cual nos indica que aún se está **previando el aglutinamiento**.

*Sexto sub-segmento del cuarto segmento:*

Este sub-segmento puede ser considerado de **preparación** (por parte de la maestra) de la actividad que sigue, aun cuando no ha terminado el dictado. El objetivo es **ubicar el texto seleccionado para ser leído después del dictado**.

*Actuación en el sexto sub-segmento del cuarto segmento:*

**La maestra interrumpe el dictado e involucra a los niños en la búsqueda** que ella hace en el libro **del texto que habrá de ser leído** una vez que se haya terminado la tarea actual. Los niños intervienen diciendo números de páginas en los que creen que está el texto.

*Séptimo sub-segmento del cuarto segmento:*

Continúa el **dictado** con el objetivo de **que los niños copien** lo que la maestra dice.

*Actuación en el séptimo sub-segmento del cuarto segmento:*

**La educadora retoma el dictado, los niños copian** y alguien pregunta: “**{(F) ¿Cerramos? ¿Con la bolita l pa’ bajo?}**” La interrogante nos indica que este estudiante atiende a los aspectos formales que ha apuntado la maestra.

La maestra sigue el **dictado** incluyendo **signos de puntuación**.

*Octavo sub-segmento del cuarto segmento:*

Podemos denominar este momento como de **preparación**. En este sub-segmento se vuelve intentar **ubicar el texto que se va a leer** una vez que se termine el dictado.

*Actuación en el octavo sub-segmento del cuarto segmento:*

A propósito de la entrega de un texto, la maestra pregunta: “JM, aquí no hay cuentos, ¿verdad?”

Alguien propone a la maestra que lea un cuento del libro que le fue entregado y ella se opone arguyendo que en el mismo hay relatos muy extensos, algunos niños se suman a la apreciación de la educadora y otros, a la propuesta de lectura.

*Noveno sub-segmento del cuarto segmento:*

La **enunciación de la actividad que ha de desarrollarse en un momento posterior** al dictado, es el objetivo de este sub-segmento que denominaremos **introdutorio**.

*Actuación en el noveno sub-segmento del cuarto segmento:*

La **maestra introduce la próxima actividad** (aunque no ha terminado el dictado): “Bueno, **II** **{{(S)}** vamos hacer esto: primero vamos a un cuento,} **I** **{{(DC)}** elaboramos...I Voy a decir un pequeño párrafo y ustedes van a ubicarme... I ¡Ah! Aquí está una carta del Niño Jesús. Esto sí. **II** Esperen **I** Esto lo vamos hacer ahora.”

**Los niños oyen a la maestra** y alguien demanda que se le aclare si lo que la profesora ha escrito en el pizarrón es parte del dictado; la educadora indica que no, y destaca que no deben copiar lo que ha escrito (“**Elaborar un resumen de 10 líneas sobre la carta de Navidad vista en clase**”).

La maestra expresa que no tiene claro si la actividad que ha enunciado en la pizarra formará parte de esta sesión o será asignada para la casa.

*Décimo sub-segmento del cuarto segmento:*

El **dictado** continúa y el propósito es que **los estudiantes copien**.

*Actuación en el décimo sub-segmento del cuarto segmento:*

La educadora da cuenta de que está retomando la actividad: “Les sigo dictando”.

En general, los participantes **copian**, algunos demandan repetición y otro estudiante anuncia haber terminado; la maestra repite.

La educadora, **durante el dictado, sigue llamando la atención sobre la inclusión de letras** (la equis en la palabra “expresarles”, y la “d” en la palabra “amistad”), **adelantándose a las posibles omisiones**. Por otro lado, **deja pausas** marcadas entre las palabras dictadas, lo cual nos indica que sigue **previando el aglutinamiento**.

Culmina el dictado, y la maestra marca el fin del mismo con la expresión “punto y final, ¿okay?” Aunque a petición de alguien repite las últimas tres palabras dictadas.

Durante este sub-segmento la maestra escribe en el pizarrón: “**ubicar cinco nombres propios de personas.**”

**Quinto segmento:**

La actividad de este segmento está vinculada con **la lectura en voz alta de un texto** y la **asignación de actividades alrededor de la misma**.

*Primer sub-segmento del quinto segmento:*

Se trata de un sub-segmento **introdutorio**, en el cual la maestra intenta **enunciar las tareas a realizar**.

*Actuación en el primer sub-segmento del quinto segmento:*

Ante la incertidumbre de algunos, la maestra indica: “Este es un resu...- Esta es **una lectura que voy hacer II y ustedes luego van a elaborar, I con sus propias palabras, I en el cuaderno.**” Luego intenta aclarar: “Esta carta está por el libro **II {(DC) acá les voy a dar una orientación, I se las voy a leer I y después ustedes van a copiar,} I {(F) (DC) en 10 líneas, I lo que ustedes entendieron** de lo que **I voy a leer}**”. De acuerdo a lo expresado, parece que la tarea sería: la maestra lee, los niños escuchan y luego hacen un texto similar en diez líneas.

En este sub-segmento la educadora demanda la atención de los niños, ya que algunos están pendientes de lo que hay que copiar de la pizarra.

*Segundo sub-segmento del quinto segmento:*

La actividad central de en este sub-segmento es **la lectura en voz alta hecha por la maestra**; el objeto de la tarea parece ser **que los niños centren su atención en el texto** (una **carta para el Niño Jesús**) para que luego puedan desarrollar la asignación alrededor del mismo.

*Actuación en el segundo sub-segmento del quinto segmento:*

La maestra comienza a leer en voz alta el texto, introduce elementos para indicar que los niños pueden colocar cualquier cosa que se les ocurra pedir en el momento de rehacer el texto; alguien hace un comentario dejando ver que la profesora ha exagerado en la petición.

Alguien expresa el deseo que escribirá en su asignación; la maestra sigue enumerando otras peticiones y sugerencias.

La educadora termina la lectura de la carta con la despedida y deja ver que en la que escribirán los niños estos deben colocar sus nombres al finalizar.

*Tercer sub-segmento del quinto segmento:*

**La delimitación de las tareas a ser realizadas** es el objetivo de este segmento que denominaremos **introdutorio**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del quinto segmento:*

La maestra indica a los niños cuáles son las tareas que habrán de realizar, incluso después de la revisión del dictado; los niños escuchan y unos pocos intervienen con algún comentario.

La primera tarea enunciada por la maestra es la elaboración de un **resumen, cuento o carta** (tratando de manera indistinta estos términos, como si se tratase de lo mismo), **basado en la carta leída por ella**: “Entonces, **elaboran una carta, un cuento I** de diez líneas, de esas diez líneas **II** **{(DC)}** traten de que el cuento sea extenso (...)” Más adelante indica: “Entonces, ahí me van hacer **el resumen de diez líneas.**”

Interpretamos que la tarea consiste en **escribir una carta (de 10 líneas) similar a la que la maestra acaba de leer.**

La segunda tarea propuesta por la educadora consiste en que los niños incluyan en sus escritos cinco nombres de personas: “**{(DC)}** traten de que el cuento sea extenso porque me van a ubicar cinco nombres propios de...I [personas.]” Seguidamente, la maestra agrega: “Entonces, ahí me van hacer el resumen de diez líneas, me van a **ubicar cinco nombres de personas**”.

Como tercera tarea, la maestra plantea la **separación en sílabas de cinco palabras** que pertenezcan al texto que elaboren.

La educadora enuncia otra posible tarea que habrá de realizarse una vez que ella haya revisado los textos: “**{(F)}** (...) cada error que yo les encierre en un círculo (oído), esas son **caligrafías** que van hacer, porque eso es **para corregir las palabras donde han cometido errores**”

**ortográficos, ¿okay?**” (La forma y la fuerza que le imprime a la expresión nos indican que se trata de una especie de sanción ante los errores cometidos).

En último lugar, la profesora sugiere la última tarea a realizar: “Luego de ello, me **elaboran un dibujo** sobre el Niño Jesús, ¿okay?”

La maestra cierra el sub-segmento ordenando: “**{(S) Entonces, trabajen.}**”

### **Sexto segmento:**

**La asignación de las actividades propuesta en el segmento anterior para ser elaboradas en casa** es el objeto de este segmento.

### **Actuación en el sexto segmento:**

La maestra indica que las tareas propuestas en el segmento anterior sean elaboradas en casa y establece como sanción (para quien no cumpla con la asignación) el que la tenga que hacer en horas del recreo. La mayoría copia lo escrito en la pizarra, otros guardan sus útiles (asumimos que habían terminado de copiar).

**Cuadro de la primera sesión de clase de PMSJ**  
**Segundo grado "B"**  
**Fecha de filmación: 07/12/01**  
**Tiempo: 0:38':36"**

<b>Segmentos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tema</b>	<b>Actuación</b>	<b>Uso de la lengua escrita</b>	<b>Recursos materiales</b>
<b>I</b>	Identificar la hoja de tarea en el cuaderno.	Encabezado de la hoja de trabajo.	<b>La maestra</b> escribe en el pizarrón.  <b>Los niños</b> transcriben.	<b>Escolar</b> (Identificación de la hoja de trabajo).	Pizarrón, tiza. Cuadernos, lápices.
<b>II</b>	Repasar el contenido más relevante del proyecto pasado.	El proyecto "Conociendo nuestro país y su inmensa geografía"	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> pregunta aspectos vinculados con el proyecto.  <b>Los niños</b> responden.	-	-
<b>1º s.s.</b>	Repasar el contenido vinculado con el "descubrimiento" de América.	"Descubrimiento" de América	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> pregunta.  <b>Los niños</b> responden.	-	-
<b>2º s.s.</b>	Repasar las normas de conversación.	Normas de conversación.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> pregunta.  <b>Los niños</b> responden.	-	-
<b>3º s.s.</b>	Repasar las normas de cortesía.	Normas de cortesía.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> pregunta.	-	-

			<b>Los niños</b> responden.		
<b>4° s.s.</b>	Repasar los valores del fundador de la escuela.	Valores del fundador de la escuela.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> pregunta.  <b>Los niños</b> responden.	-	-
<b>III</b>	Enunciar las actividades que se habrán de realizar.	Introducción a la sesión.	<b>La maestra</b> enuncia las actividades a ser desarrolladas durante la sesión: lectura de un cuento, dictado y buscar palabras en el diccionario.	-	-
<b>IV</b>	Lograr que los niños copien en sus cuadernos lo que la maestra dicta.	Dictado: "La Navidad".	<b>La maestra</b> dicta.  <b>Los niños</b> copian.	<b>Escolar</b> (El dictado es un ejercicio para ejercitar la apropiación del código).	Libro. Cuadernos y lápices.
<b>1° s.s.</b>	Lograr que los niños copien el título.	Dictado: "La Navidad".	<b>La maestra</b> dicta.  <b>Los niños</b> copian.	<b>Escolar</b> (El dictado es un ejercicio para ejercitar la apropiación del código).	Libro. Cuadernos y lápices.
<b>2° s.s.</b>	Lograr que los niños, al copiar lo dictado consideren el uso de la mayúscula y la sangría.	Normas de uso de la mayúscula y de la sangría.	<b>La maestra</b> recuerda las reglas de uso.  <b>Los niños</b> oyen y completan algunas expresiones de la educadora.	<b>Escolar</b> (Estudio de las normas de uso de la mayúscula y la sangría).	-
<b>3° s.s.</b>	Lograr que los niños copien en sus cuadernos lo que la	Dictado: "La Navidad".	<b>La maestra</b> dicta y alerta sobre posibles errores.	<b>Escolar</b> (El dictado es un ejercicio para	Libro. Cuadernos y lápices.

	maestra dicta.		Los niños copian.	ejercitar la apropiación del código).	
4° s.s.	Entrega de hoja diagnóstica.	Hoja diagnóstica para ser entregada a los padres.	La educadora entrega la hoja a los niños para que se la entreguen a los padres.  Se incluye este sub-segmento por considerar importante destacar la práctica (diagnóstico) de la profesora.	-	-
5° s.s.	Lograr que los niños copien en sus cuadernos lo que la maestra dicta.	Dictado: "La Navidad".	La maestra dicta (también dicta los signos, forma de los signos de exclamación; alerta sobre el aglutinamiento).  Los niños copian.	Escolar (El dictado es un ejercicio para ejercitar la apropiación del código).	Libro.  Cuadernos y lápices.
6 s.s.	Ubicar un texto para ser leído una vez que se haya culminado el dictado.	La actividad que se hará una vez terminado el dictado.	La maestra busca en un libro el próximo texto a leer.  Los niños indican la posible ubicación del texto.	-	Libro.
7° s.s.	Lograr que los niños copien en sus cuadernos lo que la maestra dicta.	Dictado: "La Navidad".	La maestra dicta (incluyendo los signos de puntuación).  Los niños copian.	Escolar (El dictado es un ejercicio para ejercitar la apropiación del código).	Libro.  Cuadernos y lápices.
8° s.s.	Ubicar un texto para ser leído una vez que se haya	La actividad que se hará una vez terminado el dictado.	La maestra busca en un libro el próximo texto a leer.	-	Libro de una estudiante.

	culminado el dictado.		<b>Los niños</b> indican la posible ubicación del texto.		
<b>9º s.s.</b>	Introducir la actividad que se desarrollará en momentos posteriores.	Formulación de otra tarea a realizar.	<b>La maestra</b> indica que realizarán: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ una lectura en voz alta (de parte de la maestra),</li> <li>▪ un resumen del texto leído (actividad anunciada por escrito en la pizarra).</li> </ul>	-	Pizarra.
<b>10º s.s.</b>	Lograr que los niños copien en sus cuadernos lo que la maestra dicta.	Dictado: "La Navidad".	<b>La maestra</b> dicta (incluyendo los signos de puntuación).  <b>Los niños</b> copian (algunos demandan que la maestra repita palabras o frases dictadas).	<b>Escolar</b> (El dictado es un ejercicio para ejercitar la apropiación del código).	Libro.  Cuadernos y lápices.
<b>V</b>	Lograr que los niños atiendan a la lectura en voz alta del texto.	Carta al Niño Jesús.	Después de enunciar las tareas a realizar la maestra lee en voz alta.  <b>Los estudiantes</b> escuchan.	<b>Escolar</b> (Atender a la lectura en voz alta de un texto realizar actividades alrededor de la misma).	Libro.
<b>1º s.s.</b>	Introducir la actividad que se desarrollará una vez concluida la lectura.	Formulación de actividades a realizar.	<b>La maestra</b> indica que: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ leerá un texto en voz alta para que luego sea escrito por los niños con "sus propias palabras en diez líneas".</li> </ul>	<b>Escolar</b> (Atender a la lectura en voz alta de un texto realizar actividades alrededor de la misma).	-
<b>2º s.s.</b>	Que los niños	Carta al Niño Jesús.	<b>La maestra</b> lee en voz alta.	<b>Escolar</b>	Libro.

	centren la atención el texto leído por la maestra para que elaboren uno similar y hagan otras actividades alrededor creado.		<b>Los estudiantes</b> escuchan.	(Atender a la lectura en voz alta para hacer un texto similar).	
<b>3° s.s.</b>	Asignar las tareas que deben realizar a continuación.	Actividades a realizar en el aula.	<p><b>La maestra</b> pide a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ escribir una carta (similar a la leída por la maestra) de 10 líneas,</li> <li>▪ ubicar cinco nombres de personas en la carta,</li> <li>▪ separar en sílabas cinco palabras del texto que elaboren.</li> </ul> <p><b>La maestra</b> indica que revisará el dictado y que colocará caligrafías de cada palabra mal escrita.</p> <p><b>Los niños</b> copian la asignación.</p>	<b>Escolar</b> (Actividades de ejercitación del uso del código y la gramática).	Pizarra, cuadernos y lápices.
<b>VI</b>	Reasignar la tarea para ser realizada en casa.	Tarea para la casa	<p><b>La maestra</b> asigna la tarea para la casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ escribir una carta (similar a la leída por la maestra) de 10 líneas,</li> <li>▪ ubicar cinco nombres de personas en la carta,</li> <li>▪ separar en sílabas cinco palabras del texto que elaboren.</li> </ul>	<b>Escolar</b> (Actividades de ejercitación del uso del código y la gramática).	Pizarra, cuadernos y lápices.

Análisis de la segunda sesión de clase de PMSJ:

La filmación de esta sesión fue realizada el **13 de enero de 2003** (durante una hora treinta seis minutos y doce segundos); el objetivo planteado es **facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita** de los niños de **primer grado "B"**.

**Primer segmento:**

Se trata de un segmento de **preparación de la actividad**, no contiene un tema específico y el objetivo es **que los niños copien el encabezado en los cuadernos** en los cuales harán la tarea escrita de la sesión.

**Actuación en el primer segmento:**

Este segmento se inicia antes de la filmación, por lo que suponemos que la maestra escribió el encabezado en la pizarra y pidió a los niños que lo copiaran.

Al entrar al aula el encabezado estaba escrito, **la mayoría hace la copia del pizarrón** y la maestra me recibe.

**Segundo segmento:**

Se trata de un segmento **introdutorio**, en el cual el objetivo es **indicar a los niños la tarea que habrán de realizar**.

**Actuación en el segundo segmento:**

**La maestra enuncia las actividades a cumplir** durante la sesión, y **los niños**, en general, **atienden** a lo que dice la educadora y **copian** el encabezado o lo que la maestra escribe.

El segmento es iniciado por la maestra: “Vamos a..., a hacer una pequeña acti...- actividad donde ustedes van a copiar del pizarrón l un cuento, ¿okay? (...) **{(F) Luego que copiemos el cuento, vamos a..., a identificar unas palabras}** y luego las vamos a separar **{(F) en l sílabas, ¿okay?}**”

### **Tercer segmento:**

El objetivo de este segmento es **que los niños transcriban en sus cuadernos el texto** que la maestra copia en la pizarra. Tomaremos como tema el título del texto a copiar: “**El gigante**”.

### **Actuación en el tercer segmento:**

El inicio del segmento lo demarca el cambio de actuación de **la maestra**, quien **pasa a copiar en la pizarra** el texto que ha pedido a los niños que transcriban en el cuaderno.

Las intervenciones de algunos niños nos dejan ver que aún no han iniciado la copia del encabezado y que otros, todavía lo hacen.

Uno de los niños muestra a la educadora una **actividad** que realizó **en casa**, se trata de una **copia**; la maestra llama la atención al niño sobre la falta de **encabezado** en la tarea.

La profesora intenta que los niños copien de prisa: “**{(F) Recuerden que voy copiando y voy borrando.}**”

El fin del segmento se marca al momento que la maestra termina de copiar en el pizarrón y enuncia la siguiente tarea.

### **Cuarto segmento:**

**La separación de palabras en sílabas** es el tema de este segmento. Podemos denominar este segmento como uno de **preparación de la tarea**, en el cual se concentran dos objetivos: **repasar la separación de palabras en sílabas** y **seleccionar las palabras que habrán de ser**

**separadas posteriormente.** Los dos objetivos delimitan los trece sub-segmentos que además se trabajan en la consecución de los mismos, simultáneamente, en la mayoría de los casos.

*Primer sub-segmento del cuarto segmento:*

El tema de este segmento es la **separación en sílabas de la palabra pelota**, esto se hace con el objetivo de realizar un **repaso antes de iniciar la tarea**. La maestra selecciona la palabra y al niño que hará la segmentación de la misma.

*Actuación en el primer sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra anuncia una tarea que, se supone, es la que se hará de manera inmediata (seleccionar palabras del texto para separarlas en sílabas); sin embargo, dirige la actividad hacia el repaso: “**{(AC)}** ¿Recuerdan cómo separamos las síla...-} las palabras en sílabas?” ¡Ah::! ¿Cómo era?”

**Los niños proponen palabras para ser separadas, la maestra selecciona “pelota”, y selecciona a alguien para que haga el seccionamiento de la palabra en el pizarrón.**

**El niño seleccionado por la maestra hace la separación en sílabas de la palabra; la maestra observa y destaca la corrección** de la actuación cada vez que el niño escribe la sílaba respectiva con el guión que la separa. Al final, la maestra lee cada sílaba seccionada e indica que lo que se hizo fue separar en sílabas.

La maestra llama la atención de los niños que se reincorporan ese día a clase indicando que lo que están haciendo es separar palabras en sílabas.

*Segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

El objetivo sigue siendo **ejercitar la separación de palabras en sílabas**. En este sub-segmento el tema es **segmentar la palabra casa**. La maestra demanda a los niños que seleccionen

una palabra del texto copiado en la pizarra, pero V propone seccionar casa y la maestra accede a que lo haga.

*Actuación en el segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

El inicio de este sub-segmento lo delinea la educadora: “**{(F)}** ¿Qué otra palabra?} I Vamos a ver: I **{(F)}** ¿qué otra palabra?} I Vamos a sacar una de aquí del texto, I una sencillita, vamos a leer”.

**La maestra lee** el texto escrito en el pizarrón y **los niños escuchan**. Una vez terminada la lectura, la maestra vuelve a proponer seleccionar una palabra para ser separada en sílabas; alguien propone la palabra casa, la cual la maestra asume para ser separada, aunque destaca que no pertenece al texto copiado en la pizarra.

V separa en sílabas la palabra casa, y un compañero llama la atención sobre un aspecto formal (colocar el guión de separación).

Por la conversación que se desarrolla entre un participante y la maestra, nos damos cuenta que éste atiende al conocimiento del nombre de las letras.

*Tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

En este sub-segmento se propone como tema **la escisión de la palabra árbol; el objeto es repasar antes de iniciar la tarea independiente**. La maestra selecciona a alguien para que haga la tarea en la pizarra.

*Actuación en el tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra indica que pasarán al pizarrón dos participantes más. **Alguien propone la palabra árbol**.

Varios piden a la maestra que les permita escindir la palabra en la pizarra; la maestra selecciona a un niño para que separe la palabra en sílabas.

El niño se dispone a hacer la tarea.

*Cuarto sub-segmento del cuarto segmento:*

En este sub-segmento encontramos como objetivo **seleccionar las palabras del texto que habrán de ser separadas en sílabas**. El tema sigue siendo la **separación de palabras en sílabas**.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra anuncia que pasará a la selección de las palabras en el párrafo para que sean separadas en sílabas, indica que las subrayará.

La educadora subraya la palabra gigante y, luego de observar el párrafo, hace lo mismo con “dominio”, “salir” y “pajarito”.

*Quinto sub-segmento del cuarto segmento:*

El objetivo sigue siendo el de **ejercitar la separación de las palabras en sílabas**, por lo que el tema es, en este caso, **la separación en sílabas de la palabra árbol**.

*Actuación en el quinto sub-segmento del cuarto segmento:*

**El niño que está separando la palabra árbol** pide a la maestra que le diga si las tres últimas letras van juntas. La maestra responde afirmativamente y el aprendiz culmina su tarea.

Al ver que el niño ha terminado, **varios proponen palabras para ser separadas** en sílabas.

**La maestra aprueba el seccionamiento hecho por el niño**, leyendo cada sílaba mientras las apunta ante el grupo.

La educadora selecciona la palabra paloma entre las propuestas; varios se ofrecen para realizar la tarea. La maestra escribe la palabra en el pizarrón y le asigna la tarea a B.

*Sexto sub-segmento del cuarto segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **repasar para ejercitar la separación de las palabras en sílabas**; el tema es **la separación en sílabas de la palabra paloma**.

*Actuación en el sexto sub-segmento del cuarto segmento:*

B inicia la **separación en sílabas de “paloma”** en el pizarrón.

La maestra trata de confirmar si el grupo percibe la tarea propuesta como “fácil” y confronta a quien dijo que era difícil.

*Séptimo sub-segmento del cuarto segmento:*

El objetivo es **seleccionar palabras del texto copiado en la pizarra** para ser separadas, por lo que la maestra elige algunas palabras.

*Actuación en el séptimo sub-segmento del cuarto segmento:*

La actuación recae en **la educadora**, quien **selecciona dos palabras más del texto**, las cuales **lee y subraya**: “jardín” y “escuchó”.

*Octavo sub-segmento del cuarto segmento:*

Se retoma el repaso, se vuelve a identificar como objetivo el **ejercitar la separación de palabras en sílabas (“paloma” y “gancho”)**.

*Actuación en el octavo sub-segmento del cuarto segmento:*

**La maestra retoma el ejercicio** al leer la palabra paloma, al tiempo que B le hace entrega de la tiza con la que realizó la tarea.

**La maestra demanda del grupo que le proponga otra palabra** para ser separada en sílabas. **Varios hacen distintas propuestas** y la maestra se decanta por la palabra gancho, designando a la niña que la propuso para que la seccione.

**La maestra escribe la palabra en la lista y entrega la tiza** a la niña para que haga su parte. La niña elegida se queda haciendo su tarea.

*Noveno sub-segmento del cuarto segmento:*

En este sub-segmento se retoma **la selección de palabras del texto** para ser separadas en sílabas. Se introduce una variación en la actuación.

*Actuación en el noveno sub-segmento del cuarto segmento:*

Hasta ahora la educadora había escogido las palabras del texto, en este sub-segmento **los estudiantes sugieren las palabras** a ser seleccionadas.

El sub-segmento reinicia cuando **alguien, de manera espontánea, señala la palabra niño en el párrafo** y llama la atención de la maestra para que la considere en la selección. La **maestra subraya** la palabra, luego pide al grupo que le diga qué otra palabra debe tomar en cuenta.

**La educadora subraya** “árboles” atendiendo a una propuesta anterior; **pide que le digan otra palabra y, al no obtener una respuesta acertada, propone** “felices” y “contentos”, al tiempo que las subraya.

Cabe destacar que algunos proponen la palabra rancho, por lo cual la maestra la copia en el listado de palabras que han formado parte del ejercicio de separación de palabras en sílabas.

*Décimo sub-segmento del cuarto segmento:*

Volvemos al repaso, en el cual el objetivo es **ejercitar la separación de palabras en sílabas**. La **separación de “gancho” y de “garaje”** es tema de este sub-segmento.

*Actuación en el décimo sub-segmento del cuarto segmento:*

**La maestra aprueba la separación que AC** ha hecho de la palabra gancho, toma en cuenta una propuesta de TO de separar “garaje”, **copia la palabra en la pizarra y conmina a TO para que separe en sílabas la palabra**.

**TO asume la asignación.**

*Décimo primer sub-segmento del cuarto segmento:*

Durante este sub-segmento el objetivo y tema es la **selección de palabras en el texto copiado en la pizarra** para luego separarlas en sílabas.

*Actuación en el décimo primer sub-segmento del cuarto segmento:*

**La educadora retoma la actividad** dirigiéndose al grupo, al tiempo que **lee y subraya** la palabra **contentos**. La maestra parece estar demandando la participación de los niños en el proceso de selección.

Seguidamente, la maestra dice la palabra muro con una entonación interrogativa, dejando ver que precisa de la aprobación del grupo para la selección de la palabra, usa la misma táctica para la selección de dos palabras más, sólo un niño responde a las interrogativas de la maestra, por lo que ésta **conmina a la participación del resto** con una pregunta más directa: “Entrada, **{(AC)}** ¿ustedes qué dicen?”

La maestra no logra la participación de los demás niños, **sólo V responde a lo que ella pregunta.**

*Décimo segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

El objetivo es **contar las palabras que se han subrayado para ser separadas en sílabas.** El tema sigue siendo la **separación de palabras en sílabas.**

*Actuación en el décimo segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

En este sub-segmento la maestra conmina al grupo a **contabilizar las palabras subrayadas**, además de agregar una más. **Algunos participan del conteo**, una vez que la maestra lo reinicia después de haber incorporado la palabra.

Son catorce las palabras contadas y que habrán de ser separadas en sílabas.

*Décimo tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

En este breve segmento se observa al niño que está intentando separar en sílabas la palabra garaje. El objetivo sigue siendo **ejercitar la separación de palabras en sílabas**, pero la actuación de la maestra está dirigida a **orientar al niño en la solución de la tarea.**

*Actuación en el décimo tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

**El niño no ha logrado separar la palabra** garaje y lo que ha hecho es copiar “gara”; la **maestra observa lo que el chico ha hecho** y se acerca a él, **borrándole lo que ha escrito**. La educadora **apunta a la palabra** que el niño debe separar y lee cada una de las sílabas señalándolas, haciendo la pausa respectiva entre ellas. **Parece que la maestra intenta dar una ayuda al niño** para que separe la palabra.

El niño termina de borrar lo que la maestra no alcanzó y se queda frente al pizarrón dejando ver que intentará cumplir con la asignación.

**Quinto segmento:**

Podríamos denominar este segmento como uno de **control de la actividad**; el objetivo parece estar centrado en **verificar que los niños estén copiando el texto de la pizarra** y que guarden ciertas “normas” para hacerlo.

**Actuación en el quinto segmento:**

**La maestra inicia** este segmento **dando la instrucción** de que no copien el ejercicio que han estado haciendo (separación de palabras en sílabas) y luego avisa que verá cómo van en la copia del texto.

**La maestra camina** entre los niños y **observa** lo que han hecho.

En este segmento la educadora hace observaciones que nos develan que al momento de evaluar la copia toma en cuenta aspectos como: **el ritmo, el margen, la caligrafía, el tamaño de la letra**.

**Sexto segmento:**

El objetivo en este segmento es **buscar que alguien sustituya** al niño que intenta separar en sílabas “garaje”, con la finalidad de que se culmine tal tarea.

**Actuación en el sexto segmento:**

La maestra pide que alguien “ayude” al niño y varios se ofrecen, escoge a uno para que haga la división de la palabra.

**La mayoría** de los participantes **copia** del pizarrón.

Durante este segmento la maestra “ayuda” a una niña en su tarea **llevándole la mano para indicarle los trazos a realizar en la escritura.**

**Séptimo segmento:**

Se trata de un segmento de **control de la actividad** en el que la maestra parece tener como objetivo **verificar que los estudiantes estén realizando la tarea asignada (copiar el texto que ella transcribió en el pizarrón).**

**Actuación en el séptimo segmento:**

**La mayoría** de los niños **copia**. **La maestra camina** entre los estudiantes **observando** lo que han hecho en sus respectivos **cuadernos**.

Las observaciones que hace la maestra a los participantes, referidas a la tarea, se vinculan con **el ritmo, con el hecho de que deben copiar el encabezado completo y con el establecimiento de un límite de tiempo para que culminen la actividad.**

**Octavo segmento:**

Podríamos decir que este segmento es de “**corrección**” de la tarea referida a la **separación en sílabas de “garaje”**.

**Actuación en el octavo segmento:**

**La maestra** inicia el segmento **tratando de verificar** quién, de los niños que ha designado para separar en sílabas la palabra garaje, es el responsable del resultado errado; **borra** la palabra e **indica que no está bien cumplida la tarea**.

Seguidamente, **la educadora propone a una niña que pase a escindir la palabra** en sílabas. **La niña obedece ante la petición**.

**Noveno segmento:**

La actuación de la maestra nos indica que en este breve segmento el objetivo es **introducir la próxima tarea**: separación en sílabas de las palabras seleccionadas en el texto.

**Actuación en el noveno segmento:**

La actuación se centra, una vez más, en **la educadora**, quien **escribe en la pizarra** y verbaliza la próxima tarea a realizar: separar en sílabas.

**Décimo segmento:**

En este segmento se vuelve sobre la “**corrección**” de la tarea referida a la **separación en sílabas de “garaje”**.

*Primer sub-segmento del décimo segmento:*

La finalidad de este sub-segmento se centra en la **corrección de la palabra que** EJ debió seccionar en sílabas. Siendo el tema la **separación de “garaje”**.

*Actuación en el primer sub-segmento del décimo octavo segmento:*

La actuación básica es de **preguntas y respuestas**.

**La maestra observa** que EJ no ha separado la palabra en sílabas (sólo la ha copiado), **pregunta al grupo si “está bien”** lo realizado por EJ; varios responden a la maestra que lo hecho por EJ está bien; la **educadora vuelve a preguntar** de manera más directa si la palabra está dividida en sílabas y varios **responden que no**.

*Segundo sub-segmento del décimo segmento:*

El tema sigue siendo la separación de “garaje”; el objetivo es **ejercitar la separación de palabras en sílabas**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del décimo segmento:*

**La maestra asigna la tarea a otra** niña. La **niña seleccionada separa en sílabas la palabra** garaje, mientras la maestra la **observa**.

Terminada la asignación, la **maestra lee la palabra** garaje y luego **señala y lee las sílabas** que ha colocado la niña. El grupo acompaña a la educadora en la lectura de la última sílaba.

La maestra da una serie de “recomendaciones” a considerar en la separación de las palabras, dejándonos ver que **enseña los sonidos (sílabas)**, que propone **la asociación de letras (nombre de las mismas) para formar la sílaba**, que las **sílabas son enseñadas siguiendo la secuencia de vocales** y que **asocia las letras a palabras**.

La educadora cierra el segmento volviendo a leer las sílabas separadas.

#### **Décimo primer segmento:**

El objetivo es **explicar en qué consiste la tarea de separar en sílabas las palabras**. Este segmento se constituye en **el cierre de la actividad de ejercitación** previa a la realización de la tarea central.

#### **Actuación en el décimo primer segmento:**

La **maestra intenta explicar** en qué consiste la tarea de separar las palabras en sílabas, haciendo **referencia a un ejercicio similar, pero inverso**, en el cual la propuesta consiste en unir **sílabas para formar palabras**.

**Los niños acompañan la explicación**, atendiendo y completando las expresiones de la maestra.

La educadora vuelve a referir el último ejemplo al decir: *“Es como si estuvieran sacando I sonidos: sonido ga, sonido ra, y sonido je.” I {(F) (DC) Ga I [ra – je.]}*”

Cabe destacar que en este segmento la maestra nos vuelve a revelar que propone el **proceso de alfabetización considerando la formación de palabras partiendo de las sílabas**.

#### **Décimo segundo segmento:**

El objetivo que se deriva de la actuación de la maestra en este segmento es **introducir la próxima tarea**: separación en sílabas de las palabras seleccionadas en el texto. Se trata de un segmento de **asignación y delimitación de la tarea a realizar**.

**Actuación en el Décimo segundo segmento:**

La maestra retoma la introducción a la asignación cuando completa en la pizarra la expresión que resume la tarea a realizar: **“separar en sílabas las siguientes palabras”**.

La educadora copia, debajo de la consigna, el listado de las palabras que ha seleccionado del texto. Finalmente, se dirige al grupo indicando que hay catorce palabras en la lista y le revela la tarea: *“Catorce palabras que ustedes van a separar...”* **IAA: {(F) En sílabas.} En sílabas”**.

Durante este segmento la maestra nos vuelve a dejar ver que trabaja con las sílabas siguiendo la secuencia de vocales al referir a un niño (que le pedía que le identificara la sílaba “cho”): *“Escuchó. {(F) (AC) Cha, che, chi, cho, chu.}”*

La maestra vuelve a avisar a los niños que les queda poco tiempo para culminar la copia.

**Décimo tercer segmento:**

Se trata de un segmento en el que el objetivo es que los niños **copien lo que está escrito en el pizarrón**. Se podría denominar el segmento como uno de **realización independiente de la copia**.

**Actuación en el décimo tercer segmento:**

En un principio **la maestra pide a los niños que se centren en la actividad de copiar lo escrito en el pizarrón**.

La maestra supervisa la tarea de los niños y hace comentarios para que se den prisa; algunos niños indican por qué parte de la tarea van o hacen comentarios respecto de la misma.

La maestra pide que le coloquen un cuaderno (distinto al que están usando) en el escritorio para revisarlo. La mayoría hace lo que la maestra demanda.

Por los comentarios, podemos deducir que algunos **copian el encabezado, otros transcriben el párrafo, varios copian la consigna y, los menos, la lista.**

**Décimo cuarto segmento:**

Este segmento tiene por objeto **explicar la tarea** que habrán de realizar a continuación.

**Actuación en el décimo cuarto segmento:**

La educadora **demandada la atención** del grupo y **vuelve a indicar lo que deben hacer con las palabras subrayadas**: copiarlas en lista y separarlas en sílabas.

La maestra **pone como ejemplo la palabra gigante**, pide al grupo que identifique tal palabra, la ubica en el listado, pregunta qué deben hacer con la misma, luego pregunta cómo separarla en sílabas.

La educadora **comienza a separar “gigante” en el pizarrón** y algunos dicen el resto de las sílabas. Indica a los estudiantes que lo que ella hizo con la palabra gigante (separarla en sílabas) es lo que habrán de hacer con el resto de las palabras subrayadas.

**Décimo quinto segmento:**

Este segmento tiene por objetivo **redistribuir el grupo** para la realización de la tarea.

**Actuación en el décimo quinto segmento:**

Durante este breve segmento **la maestra pide a algunos niños que se sienten con otros** para la realización de la tarea; los niños hacen lo propio, mientras **la mayoría copia.**

**Décimo sexto segmento:**

Este segmento podría ser denominado como uno de “**ayuda individualizada**”, ya que la actuación de la maestra durante el mismo está dirigida a **orientar a una niña en la realización de la tarea**.

**Actuación en el décimo sexto segmento:**

El segmento inicia cuando **la maestra** vuelve a caminar entre el grupo para observar el desarrollo de la tarea y **se detiene con una niña** (que muestra signos de nerviosismo y solloza), quien ha omitido una letra en la escritura de una palabra.

La maestra **pregunta a la niña el nombre de la letra** que ha omitido (ubicando la palabra en el mismo cuaderno), al no obtener respuesta de la niña, lee con énfasis la palabra y se la copia debajo de la que escribió la niña. Seguidamente, la educadora **conmina a la niña a separar la palabra y lo hace enfatizando en la lectura de las sílabas**. La maestra le pregunta a la niña qué letra había omitido en la palabra que escribió, al no obtener la respuesta acertada, le indica que se trataba de la letra **ele** y vuelve a leer cada sílaba con énfasis y señalándola en el cuaderno.

La educadora **propone a la niña separar “salón”**, al tiempo que **se la escribe en el cuaderno; la niña escribe las dos sílabas separadas**, sin colocar la línea de separación (al parecer escribe de esta manera la mayoría de las palabras, así queda develado en la observación del texto que copió), la maestra le recuerda que debe colocar el guión entre las sílabas.

La maestra le dice a la niña que escriba “niño”, la niña escribe la primera sílaba y luego la maestra le señala la palabra en el párrafo que la pequeña copió del pizarrón, una vez que esto ocurre, la niña copia la otra sílaba separada de la primera. La maestra le indica a la niña que lo que ha hecho es escribir las sílabas separadas y le ejemplifica cómo se escribe correctamente (escribiéndola ella) cuando se le pide que escriba la palabra completa.

La educadora indica a la niña que cuando se trata de separar en sílabas se hace según lo hizo la misma pequeña en el cuaderno. La maestra ejemplifica las dos formas (la palabra completa y separada en sílabas) con la palabra mamá.

La maestra sigue tratando de ejemplificar, señalando y leyendo las sílabas de la palabra niño. Seguidamente, la educadora propone a la niña que escriba “pote” (enfaticando en que debe hacerlo “*sin separarla*”).

Al intentar ayudar a la niña para que escriba la palabra pote, la maestra nos devela una vez más que trabaja con las sílabas para formar las palabras: “*La po, po, sonido po I {{(AC) [pa, pe,] pi, po}}*” La niña escribió “o” “m”. La maestra dice: “*{{(S) No, mamita} I po. I Vamos a ponerle aquí... II Pote II po I te*” (al mismo tiempo la maestra escribe la palabra en el cuaderno de la aprendiz).

Con todas las referencias expresadas, queda claro que **la educadora no se pregunta por las hipótesis de la niña y pretende corregir los errores sin considerar las razones por las cuales la aprendiz los comete**, así que, **al no lograr la respuesta esperada, es la misma educadora quien escribe las palabras o sílabas y se la muestra a la niña como un ejemplo de lo que hacer.**

Finalmente, la maestra vuelve a explicar a la niña que las palabras subrayadas debe colocarlas en la lista.

La educadora “**corrige**” **las palabras** que la niña no ha copiado bien (con omisiones) **escribiendo sobre las mismas.**

Al ver que la niña ha omitido muchas palabras en la copia, le propone: “*Vamos hacer una cosa: II empiéceme a hacer la copia textual como está en el pizarrón, GL, I tal y como está en el pizarrón, textual.*”

Durante este segmento la maestra recuerda a los niños que **los que tienen “mayor dominio” de la tarea habrán de ayudar a sus parejas.**

La maestra exige a los niños letra cursiva: “**{(F) No quiero letra, ya, de molde. Yo copio letra de imprenta, yo copio co...- ¡ rrido,}** todo lo que yo hago es corrido.”

#### **Décimo séptimo segmento:**

Se trata de un segmento de ejemplificación (una vez más) de la tarea a realizar, el objetivo parece ser **explicar, a través de diversos ejemplos la asignación**. El tema: **separación de palabras en sílabas**.

##### *Primer sub-segmento del séptimo segmento:*

**Indicar al grupo lo que debe hacer** es el objeto de este sub-segmento, cuyo tema sigue siendo la **separación de palabras en sílabas**.

##### *Actuación en el primer sub-segmento del décimo séptimo segmento:*

El inicio del sub-segmento lo delimita la educadora al volver a indicar al grupo lo que deben hacer una vez que hayan copiado el párrafo, de hecho, se dirige a los que han terminado la copia, conminándoles a transcribir la consigna y el listado para luego hacer la separación de las palabras en sílabas.

##### *Segundo sub-segmento del séptimo segmento:*

El tema de este sub-segmento es la **separación en sílabas de “extraño”, “salir” y “felices”**, pues el objetivo sigue siendo **ejemplificar la forma de hacer la tarea**.

##### *Actuación en el segundo sub-segmento del décimo séptimo segmento:*

Pide a alguien que separe “extraño”, palabra que pertenece a la lista que está en el pizarrón.

El niño que separa “extraño” tiene dificultades para escribir la segunda sílaba y la maestra le ayuda de la siguiente manera: “*Tra, tre, tri, tro, tru. {{S} Este sonido es nuevo} I tra (...) A I a, I a, a I {{F} Aquí al lado de ésta \}* Tra, tre, tri, tro, tru.” Con esta expresión nos deja ver que trabaja con las sílabas.

La maestra enfatiza en diferenciar la palabra completa de la que está separada en sílabas, señalándolas. También enfatiza en la separación de las sílabas considerando que entre éstas debe haber un guión.

Otro niño separa la palabra **salir**, a manera de ejemplo.

La maestra pide a alguien que seccione “**felices**”.

#### **Décimo octavo segmento:**

Este segmento vuelve a ser de **realización independiente de la tarea**, el objetivo parece estar centrado en **que los niños copien lo que les falta y segmenten las palabras de la lista**.

#### **Actuación en el décimo octavo segmento:**

La maestra demarca el inicio del segmento con la siguiente expresión: “*{{F} Bueno, las demás ustedes. I Vamos; trabajando.}*”

Durante el segmento la maestra ordena algunos papeles en su escritorio y observa lo que hacen algunos niños.

Algunos niños copian, otros están de pie y otros llaman la atención de la maestra a través de múltiples comentarios.

**Décimo noveno segmento:**

Se trata de un segmento de **revisión de las actividades de copia y segmentación de palabras**, el objetivo, según la actuación de la educadora, es **revisar la tarea y dar orientaciones para su realización**. Este segmento está conformado por cinco sub-segmentos.

*Primer sub-segmento del décimo noveno segmento:*

**Revisar la tarea que muestra un niño a la maestra** es el objetivo de este segmento, cuyo tema está centrado en la **revisión de las actividades de copia y segmentación de palabras**.

*Actuación en el primer sub-segmento del décimo noveno segmento:*

El segmento es iniciado por L, quien **muestra el cuaderno a la maestra** indicándole que ha terminado la actividad; **la maestra ve el cuaderno**, lee **algunas palabras** y las marca, **corrige** una palabra **escribiendo sobre ella** e indicando que hubo una omisión.

L escribió “jarbin” por “jardín” y la maestra se lo corrige e indica al resto del grupo que “*miren bien*” al escribir... Obviamente, la educadora **atribuye el error a la atención en lo que hacen**.

Al percatarse que L no ha copiado la lista de palabras completa, la maestra le indica que termine de hacer la tarea.

*Segundo sub-segmento del décimo noveno segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **revisión de las actividades de copia y segmentación de palabras**, el objetivo está centrado en “**revisar**” la **tarea que están realizando los niños**, e **implica el brindar ayuda a una niña** para que avance en la ejecución de sus tareas.

*Actuación en el segundo sub-segmento del décimo noveno segmento:*

Se inicia el segmento cuando la educadora vuelve a su recorrido para observar lo que los niños hacen en sus cuadernos.

La maestra se detiene ante una niña y trata de ayudarla, en este proceso vemos que la educadora intenta dictar a la niña y establece **asociación de letra con palabra** para distinguir entre fonemas similares (“b” y “v”); la educadora señala un error cuando ve que la niña ha unido palabras y **deletrea una palabra** para que sea copiada con corrección.

*Tercer segmento del décimo noveno segmento:*

El tema de este sub-segmento sigue centrado en la **revisión de la tarea**, en este caso se trata de **orientar a un niño para que copie las palabras del listado y las seccione**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del décimo noveno segmento:*

En un intento de verificar la situación de la tarea de otro niño, se inicia este sub-segmento.

El niño había terminado la copia del párrafo, mas no había copiado el listado ni separado las palabras en sílabas.

La maestra **indica al niño que debe copiar** el listado y le **señala dónde debe hacerlo**, además **le coloca –a manera de modelo– la primera palabra a ser separada, y la secciona**. La educadora deja ver al aprendiz que debe hacer lo mismo que ella hizo con el resto de las palabras en el listado.

*Cuarto sub-segmento en el décimo noveno segmento:*

Se trata de un sub-segmento de **control de la actividad**, en el cual el objetivo es **velar por que los niños cumplan con la asignación y se centren en la tarea**.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del décimo noveno segmento:*

Durante este sub-segmento la educadora intenta presionar al niño para que termine la tarea e intenta controlar la conducta de los niños que no están centrados en la actividad amenazándoles con postergar su hora de salida o con suspensión.

*Quinto sub-segmento del décimo noveno segmento:*

**La revisión de la tarea** sigue siendo el tema de este sub-segmento y el objetivo **revisar y orientar la realización individual de la actividad**.

*Actuación en el quinto sub-segmento del décimo noveno segmento:*

Ante el error en la transcripción hecha por un niño, la maestra le pide que se fije bien en el pizarrón y que copie tal y como en éste está.

**Vigésimo segmento:**

El tema es la **separación de palabras en sílabas**. Obviamente, el objetivo es **reorientar la forma de realización de la tarea**.

*Actuación en el vigésimo segmento:*

Se trata de un breve segmento en el que se **anuncia y asigna otro momento de la actividad: Las palabras de los listados serán seccionadas en la pizarra**.

La maestra delinea el inicio de este segmento con la siguiente expresión: “*Vamos hacer las palabras que faltan.*” Seguidamente, conmina a **CE para que seccione “escuchó” en la pizarra. CE**, obedeciendo a la educadora, **agarra la tiza**.

**Vigésimo primer segmento:**

En este segmento, de **revisión de la actividad**, el objetivo es “revisar” la **asignación que los niños están realizando individualmente**, esto lleva a la maestra a **brindar ayuda a varios de niños** en sus tareas. Este segmento contiene por diez sub-segmentos de actuación.

*Primer sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

El eje temático es la **revisión de la actividad** y el objetivo es **revisar y orientar la realización de la tarea de una niña**, a quien la maestra le corrige la escritura de sílabas como: “por”, “tre” y “jar”, y la palabra entrada.

*Actuación en el primer sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

En este sub-segmento la maestra se detiene a preguntar a una niña por dónde va en la realización de su tarea, observa el cuaderno e intenta ayudarla para que avance.

Al parecer **la niña intenta recordar** cómo se escribe la sílaba “por” (que le ha dictado la maestra al leer el cuaderno y percatarse que le faltaba escribir esta partícula), así que la educadora **repite varias veces en la oralidad y luego la escribe**.

**La maestra** sigue leyendo el cuaderno de la niña y **destaca otro error por omisión** de la sílaba “tre”, la cual **repite oralmente** para ayudar a la niña a recordar cómo se escribe (también la remite a la **secuencia silábica: tra, tre, tri, tro, tru**).

La educadora se percata de **un error** en la escritura de “jardines” y para colaborar con la niña le repite **varias veces la sílaba jar (la niña corrige)**.

Finalmente, la maestra ubica **otro error**, esta vez en la palabra **entrada**, la cual **escribe** sobre lo que la niña había escrito.

*Segundo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

**Revisar y orientar en la realización individual de la tarea** es el objetivo de este sub-segmento en el que el tema sigue siendo la **revisión de la actividad**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

La educadora revisa lo escrito por otro niño y **destaca una omisión** de la sílaba “cu” en la palabra escuchó, **repite la sílaba y completa la palabra en el cuaderno**.

**La maestra marca con símbolo aprobatorio (√)** varias palabras escritas de manera adecuada.

*Tercer sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

Sigue la **revisión de la tarea como tema y actividad principal**, el objetivo es **ejercer el control sobre la actuación de uno de los niños que no está realizando la actividad**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

En este sub-segmento la educadora mira el cuaderno de otro participante y al ver que va rezagado en la realización de la tarea le amenaza con devolverlo a preescolar.

*Cuarto sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **revisar la tarea realizada por SM y orientarle para la corrección de “escuchó”**. El tema sigue siendo la **revisión de la actividad**.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

La educadora pide a SM que separe la palabra escuchó, al tiempo que corrige la palabra en el cuaderno. Le dice que escriba la primera sílaba (“es”) y enfatiza en que coloque la letra “ese” (para que indicar a cuál letra se refiere, **asocia tal letra con “sapo”**).

*Quinto sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

El tema y el objetivo de este sub-segmento se centran en la **revisión de la tarea realizada de manera independiente por SS**.

*Actuación en el quinto sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

En este sub-segmento la maestra observa el cuaderno de SS y le **reprocha el hecho de que haga la letra grande**.

*Sexto sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

El objetivo del sub-segmento es **revisar la tarea de SM y darle orientaciones al respecto**.

*Actuación en el sexto sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

La educadora vuelve a centrar su atención en el trabajo de SM y le indica dónde debe colocar la sílaba “cu” (le recuerda que se trata del **“sonido cu”**).

*Séptimo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

**Corrección de la palabra canto** es el tema y objetivo de este sub-segmento que se desarrolla entre dos compañeros.

*Actuación en el séptimo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

Se considera este segmento, aunque la maestra no participa en la acción, porque se trata de un niño que está intentando corregir la tarea de su compañero y le dice lo que debió haber copiado “canto” en contraste con lo que escribió de manera errada: “chatún”.

*Octavo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

**La revisión de la actividad** es el tema de este sub-segmento, en el cual el objetivo **es revisar y corregir la tarea realizada de manera independiente.**

*Actuación en el octavo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

La maestra intenta que alguien corrija la palabra trepado y le repite oralmente la sílaba “tre” para ayudarlo.

*Noveno sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

**Revisar y corregir la tarea hecha por AC** es el objeto de este sub-segmento, en el cual el tema es la **revisión de la tarea.**

*Actuación en el noveno sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

La maestra se acerca a AC y le pregunta si ya ha terminado, ella misma lo verifica al ver el cuaderno; seguidamente, **le pide a la niña que separe las palabras en sílabas.**

La educadora **corrige** la separación “canto”, **repitiendo dos veces la primera sílaba.** En el caso de la palabra **jardín** hace lo mismo con la sílaba “jar” y al ver que no se hace la corrección adecuada, **conmina a AC a que borre** (dictándole y **repitiéndole cada sílaba varias veces**).

AC le pide a la maestra que le diga cómo se escribe “jardín” y ésta le **escribe y lee cada sílaba, también le deletrea la primera.**

Finalmente, la maestra pide a AC que le diga de cuántas sílabas está compuesta “jardín” (es la educadora quien responde), luego **invita a la niña que haga la separación de las palabras que siguen en la lista.**

Durante este segmento un aprendiz llama la atención de la maestra sobre el tamaño de la letra de un compañero (esto nos indica que la valoración del tamaño de las letras ha sido transmitida a los niños).

*Décimo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

**Controlar la actuación ante la tarea** es el objetivo que se persigue en este sub-segmento que sigue centrado en la **revisión de la actividad** realizada de manera independiente.

*Actuación en el décimo sub-segmento del vigésimo primer segmento:*

En este último momento la **maestra se acerca a alguien**, mira el cuaderno y le **insiste en que copie**, reprochando el retraso que lleva en la tarea y atribuyéndolo a la “pereza”.

**Vigésimo segundo segmento:**

Este segmento podría ser denominado como de “**control de la actividad**” de parte de la maestra, el objetivo parece estar centrado en **apresurar a los niños para que culminen la tarea.**

**Actuación en el vigésimo segundo segmento:**

El segmento se inicia cuando la **maestra refiere la hora de salida** (que se adelanta a la hora fijada a diario) y advierte que quien no haya terminado para entonces se irá a la hora de salida normal. Muchos niños hacen su actividad.

Ante la **amenaza de la maestra de borrar la pizarra**, varios manifiestan su alarma e indican a la educadora hasta dónde han copiado para que ésta no borre lo que les falta por copiar.

Durante este segmento **L pide a la educadora que identifique una palabra en la pizarra y ésta lo hace**, además, le indica que si las palabras no le caben en una misma línea, siga la copia en la siguiente.

### **Vigésimo tercer segmento:**

Se trata de un segmento de **corrección individual de la tarea**; el objetivo es **corregir el trabajo de algunos niños**; este segmento comprende tres sub-segmentos.

#### *Primer sub-segmento del vigésimo tercer segmento:*

El tema es el de la **corrección de la tarea a nivel individual**, el objetivo es **corregir la tarea de AC**.

#### *Actuación en el primer sub-segmento del vigésimo tercer segmento:*

**AC entrega el cuaderno a la maestra** para que ésta revise lo que ha copiado en el mismo; **la maestra lee (silabeando) “pajarito” y destaca la omisión de la última sílaba**, al tiempo que **la agrega** en el cuaderno de AC. **La niña observa** lo que hace la maestra. Finalmente, la educadora vuelve a leer con énfasis cada sílaba y entrega el cuaderno a la niña.

#### *Segundo sub-segmento del vigésimo tercer segmento:*

**Corregir la tarea de un niño** es el objetivo de este sub-segmento de corrección de tarea.

*Actuación en el segundo sub-segmento del vigésimo tercer segmento:*

**La maestra toma en sus manos el cuaderno de un niño**, dice “**escuchó**”, luego dice las dos primeras sílabas de la palabra, separándolas, al tiempo que escribe en el cuaderno del niño, finalmente, dice “**escuchó**” con énfasis. Al **parecer la maestra corrigió una omisión en esta palabra**.

Durante el desarrollo de este sub-segmento **DM pide a la maestra que le identifique una letra en el pizarrón (la “o”) y ésta lo hace**.

También la maestra vuelve a amenazar con borrar el párrafo que están copiando para presionar a quienes no han terminado para que lo hagan.

*Tercer sub-segmento del vigésimo tercer segmento:*

Centrado en la **corrección**, el sub-segmento tiene por objeto **revisar la actividad de J**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del vigésimo tercer segmento:*

En este sub-segmento **J muestra su cuaderno a la maestra** y ésta le pregunta por una parte de la tarea (parece que la niña no copió tal segmento); seguidamente, la maestra pregunta a la niña por lo que prosigue en el escrito y le conmina a seguir copiando.

Durante este segmento, L le pregunta a la maestra por la actividad que harán después de la que están realizando y la maestra anuncia que habrá de ser “la tarea”, refiriéndose a la asignación que hará para ser cumplida en casa.

**Vigésimo cuarto segmento:**

**La maestra revisa algunos cuadernos y redistribuye a algunos participantes**. El objetivo queda expresado en la intención de **supervisar el desarrollo de las asignaciones**.

**Actuación en el vigésimo cuarto segmento:**

La educadora pide a JI que ayude a TO, el primero obedece.

La maestra intenta verificar si OV está por terminar la actividad.

CD, le muestra el cuaderno a la maestra y ésta, después de mirar la página, le interroga respecto a por qué no ha copiado.

ED le indica a la educadora que le falta poco para terminar la tarea.

La educadora menciona a tres niños que, según ella, “entienden”, dejando ver que éstos habrán de ayudar a los menos aventajados en la actividad que están realizando.

Verifica quién está trabajando con DT, con la intención de ver la relación de ayuda entre la pareja.

**Vigésimo quinto segmento:**

El objetivo de este segmento es **corregir la actividad en el cuaderno de algunos niños**, es un segmento de **corrección de la actividad independiente**. Contenidos en este segmento, encontramos cinco sub-segmentos.

*Primer sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es el de **corregir la tarea a un niño**, en el marco de la **corrección individual de la actividad**.

*Actuación en el primer sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

Un niño muestra un cuaderno a la maestra y ésta lo toma en sus manos. La educadora **corrige la omisión de la “ere”** en la palabra salir, lo hace **repitiendo la palabra y prolongando el sonido del último fonema** (al tiempo que escribe la letra en el cuaderno). La educadora aprueba dos palabras (“escuchó” y “gigante”) copiadas en el cuaderno. Finalmente, **corrige la omisión de la letra “ene”** en la palabra canto y lo hace oralmente y en el escrito: “Canto. *II Usted dice: Can I to. {{(F) No dice ca I to II No va a decir ca I y después va a decir I to”.*

*Segundo sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

**Llamar la atención del grupo sobre posibles errores de omisión** es el objetivo del sub-segmento, cuyo tema sigue siendo la **corrección de la tarea**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

En este sub-segmento **la maestra se dirige al grupo para llamar la atención sobre errores de omisión y algunos responden a las formulaciones** de la educadora.

La educadora destaca, ante todo el grupo, las omisiones que observó en el cuaderno corregido en el segmento anterior, involucra a los niños como **para hacerle caer en cuenta de que deben evitar los errores de omisión, los cuales deja ver que son frecuentes:** “Se dice: Can I to, ¿verdad? Se dice *{{(F) salir I Sa I lir:::} {{(AC) Por ejemplo, dice:} {{(F) sa I [lón]}* AA: “*{{(F) [lir:::]*”  
**Maestra:** “Dice: *{{(F) es I cu}*” I A: *{{(F) Chó.} {{(F) Chó.} {{(S) No es que...} Ustedes van separar escuchó y entonces colocan: e I cu II E I cu II (...)*”

Podemos ver que la maestra **presenta el contraejemplo con la intención de que quienes la escuchan caigan en cuenta del error**, también nos deja ver esta intención al interpelar al grupo para que diga cómo es la forma correcta de decir las palabras.

*Tercer sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

La **corrección individual de la tarea** es el centro temático de este sub-segmento, en el cual el objetivo es **revisar la tarea de un niño**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

La educadora vuelve a la corrección del cuaderno del niño a quien le corregía la tarea al inicio de este segmento, le conmina a terminar la actividad y le indica que una vez que lo haga deberá ayudar a DT en la tarea.

*Cuarto sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

El sub-segmento sigue girando en torno a la **corrección de la tarea**, por lo que su objetivo es **corregir la actividad hecha por una niña**.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

La **maestra corrige la tarea de una niña**, esta última **observa lo que la educadora hace**.

La educadora aprueba la escritura de "gigante", corrige la palabra extraño (**repite oralmente dos veces las sílabas "ex" y "tra"**), **también hace la corrección en el cuaderno** de la niña.

El sub-segmento es interrumpido cuando un niño (DT) lleva su cuaderno al escritorio y la maestra lo coloca sobre el cuaderno de la niña.

*Quinto sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

El **objetivo de este sub-segmento es revisar la copia hecha por DT**, por lo cual volvemos a ubicar como tema la **corrección individual de la tarea**.

*Actuación en el quinto sub-segmento del vigésimo quinto segmento:*

**La educadora revisa el cuaderno de DT**, lee: “**{(S) Separe las siguientes palabras. El gigante se extrañó, I pero quería salir II de sus dominios}**” Una vez leído esto, **le indica al niño que le terminará de copiar** (parece que se refiere al párrafo) y, de hecho, **escribe en el cuaderno de DT**.

**DT observa lo que hace la maestra.**

**Vigésimo sexto segmento:**

El **control de la disciplina** es el objetivo de este segmento; sin embargo, lo consideraremos por usar actividades asociadas a **la escritura (copia y caligrafía) como instrumento de castigo**.

**Actuación en el vigésimo sexto segmento:**

El segmento se inicia cuando **un grupo de niños se concentra alrededor del escritorio de la maestra** y ésta trata de que todos vuelvan a sus lugares.

Seguidamente, la educadora pregunta a OV si ha terminado la tarea y ésta le responde afirmativamente, así que le asigna ayudar a CD, a quien descalifica y **amenaza con ponerle a hacer caligrafía durante todo el día siguiente**. La educadora extiende la amenaza al resto de estudiantes, indicándoles que aquel que no haga la actividad, le pondrá a hacer “**planas**” **durante la hora de receso**; justifica el castigo y **amenaza con hacer lo mismo (caligrafías y copias) en la hora de Educación Física**.

Muchos aprendices **vuelven a sus puestos**.

**Vigésimo séptimo segmento:**

La **corrección de la tarea individual** vuelve a ser objetivo y tema de en este segmento que contempla cuatro sub-segmentos de actuación.

*Primer sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

El objetivo es **revisar y orientar la realización de la tarea de GS**. En el marco temático de **corrección de la actividad**.

*Actuación en el primer sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

Durante este sub-segmento la educadora **mira superficialmente el cuaderno de GS** (al tiempo que copia en el cuaderno de DT, tal como lo comenzó a hacer en el segmento precedente) y **le indica que debe terminar toda la actividad, conminándole a hacerlo** en ese momento.

*Segundo sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

El tema sigue siendo la **corrección de la actividad**, puesto que el objetivo de este sub-segmento es **corregir la tarea a DT**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

La **educadora copia en el cuaderno de DT, le señala en el pizarrón la palabra jardín y le devuelve el cuaderno**, indicándole que continúe la copia desde ahí. El niño se cerciora de dónde le está indicando la maestra, ubicando la palabra en el pizarrón.

*Tercer sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

El tema es la **corrección individual de la tarea; corregir la actividad en el cuaderno de AC**, es el objetivo de este sub-segmento.

*Actuación en el tercer sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

El inicio de este sub-segmento lo demarca AC, quien pregunta a la maestra si ha escrito una palabra (pajarito) de manera adecuada; la maestra responde **corrigiendo el escrito** al tiempo que **dice la palabra silabeando**: “**{(S) Paja, paja | paja | ri | pa | ja | ri} || Pa | ja | ri | to; ¿okay?**”

La educadora verifica la escritura de otras palabras: “**Aquí [está:] | ‘salir’, | ‘extrañó’**”.

*Cuarto sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

La acción de la educadora tiene como objetivo **corregir la tarea a una niña**; siguiendo con **la corrección individual de la actividad**.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del vigésimo séptimo segmento:*

La educadora vuelve a la corrección del cuaderno de la niña que estaba en el escritorio antes que DT.

**La maestra corrige** “entraron” y “niños” en el cuaderno de la pequeña, **al tiempo que dice cada palabra**.

La educadora entrega el cuaderno a la estudiante, quien le pregunta que si debe hacer la otra parte de la tarea; la maestra le hace ver que no ha terminado de copiar la primera parte y que antes de abordar la segunda, debe acabar de copiar el texto. **La niña atiende a lo que dice la maestra, recibe el cuaderno y vuelve a su lugar**.

**Vigésimo octavo segmento:**

Se trata de un segmento de **control de la actividad**, en el cual la maestra parece tener como objetivo **que los niños se centren en la tarea**.

*Actuación en el vigésimo octavo segmento:*

Durante este segmento la educadora trata de cerciorarse de que los niños estén copiando o que hayan terminado la tarea, presiona para que lo hagan preguntando si han terminado e indicando que borrará la pizarra y que pasará por los puestos a corregir los cuadernos.

La maestra dice que debe borrar la pizarra debido a que tiene que escribir la tarea que asignará para ser resuelta en casa. También les señala que les dará diez minutos más para que concluyan la copia y les destaca que han tenido “demasiado” tiempo para la realización de la actividad.

La educadora da la siguiente instrucción para habilitar la copia de la tarea para la casa: “**{(S)}** *Los que no han terminado, lo terminan después. Separan en sílabas las palabras que están subrayadas en el cuento.}* Ahora me copian la tarea. Cuando yo la copie **I {(F)}** Ensequida, que ya nos vamos.”

Los niños se muestran preocupados ante el hecho de que la maestra borre lo que aún no terminan de copiar. Por su lado, la maestra aclara: “**{(F)}** ¡Ya va! ¡Siéntense! **I** ¡silencio! Así no se puede} **II** No borré el cuento **{(F)}** para que lo terminen de copiar} **{(AC)}** y las palabras que estén subrayadas ya ustedes saben que las tienen que separar en sílabas}”.

Una vez más, la educadora **asigna una actividad sin haber cerrado la precedente.**

Los niños copian.

**Vigésimo noveno segmento:**

**La asignación de la tarea para ser realizada en casa** es el objetivo de esta actividad. El tema es la tarea a ser realizada en casa: repasar la lectura, y recortar y pegar sílabas.

**Actuación en el vigésimo noveno segmento:**

La maestra copia en el pizarrón la tarea que deben hacer los niños en casa y éstos la copian en sus respectivos cuadernos.

En este segmento podemos ver qué **actividades** considera la educadora **para la enseñanza de la lengua escrita: búsqueda de palabras partiendo del análisis silábico; repaso, en casa, de las lecciones del libro de lectura; reconocimiento de sílabas; estudio de la secuencia silábica siguiendo el orden de las vocales; enseñanza de la secuencia silábica por repetición; enseñanza de secuencias silábicas primero de dos letras y luego de tres.**

La tarea asignada fue: Repasar la lectura, y recortar y pegar en el cuaderno de proyecto los siguientes sonidos: bra, bre, bri, bro, bru; tra, tre, tri, tro, tru; pra, pre, pri, pro, pru; bla, ble, bli, blo, blu.

**Trigésimo segmento:**

Podríamos denominar este segmento como uno de **preparación para la tarea**, en éste el objetivo es **identificar las sílabas que se han propuesto para ser trabajadas en casa.**

*Primer sub-segmento del trigésimo segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **identificar las sílabas que inician con “br”**. La actuación se ubica en el contexto temático de **preparación para la realización de la tarea en casa.**

*Actuación en el primer sub-segmento del trigésimo segmento:*

La maestra lee la consigna de la tarea (al tiempo que señala cada palabra en el pizarrón).

La **educadora pide a los niños que identifiquen “los sonidos”** (las sílabas que ha escrito) que va señalando; **OV identifica la primera sílaba**; la maestra vuelve a demandar que la

identifiquen; algunos lo hacen. La educadora **lee las dos primeras y el grupo se suma a la lectura de las tres últimas.**

*Segundo sub-segmento del trigésimo segmento:*

El tema de este sub-segmento sigue siendo la **preparación para la realización de la tarea** y el objetivo es **identificar las sílabas compuestas por “tr”**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del trigésimo segmento:*

En este breve sub-segmento la **educadora dice la primera sílaba (tra)** y el **grupo se une a decir la secuencia de sílabas que siguen (tre, tri, tro, tru)**.

*Tercer sub-segmento del trigésimo segmento:*

La **preparación para la realización de la tarea** es el tema del sub-segmento, cuyo objetivo se dirige a **identificar las sílabas que inicien por “pr”**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del trigésimo segmento:*

La **educadora dice la primera sílaba (“pra”)** y el **grupo dice las siguientes que señala la educadora.**

*Cuarto sub-segmento del trigésimo segmento:*

La **identificación de las sílabas que inician con “bl”** es el objetivo del sub-segmento que se enmarca en la **preparación para la tarea a realizar en casa.**

*Actuación en el cuarto sub-segmento del trigésimo segmento:*

La **maestra señala la sílaba bla**, conminado al grupo, con esta acción, a que diga el “sonido”; alguien dice: “bra”, “bre”; la maestra confronta el error preguntando: “**{(F) ¿Aquí dice bra?}**”  
**A: “{(F) No:} AA: {(F) Sí.}” Maestra: “{(F) ¿Aquí dice bra?}”**

La educadora, al percatarse de que el pequeño grupo se mantiene en el error, indica: “**Bla I Sonidos: {(AC) bla, ble bli blo, blu.}**”

Finalmente, señalando las sílabas, la educadora habla: “**{(F) ¿Qué dice?} I Bla, [ ble, bli, blo, blu ]} Grupo: {(F) [ Ble, bli, blo, blu.]}**”

*Quinto sub-segmento del trigésimo segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **incorporar otro conjunto silábico**. El tema sigue alrededor de la **preparación para la realización de la tarea en casa**.

*Actuación en el quinto sub-segmento del trigésimo segmento:*

La maestra pide al grupo que le indiquen qué otro grupo silábico puede introducir, OV le indica que uno con la letra “p”, la educadora escribe la secuencia silábica de “pl”, mientras nombra cada sílaba escrita.

A petición de la maestra, la actividad se dio por terminada.

**Cuadro de la segunda sesión de clase de PMSJ**  
**Primer grado “B”**  
**Fecha de filmación: 13/01/03**  
**Tiempo: 1h: 36’:12”**

390

Segmentos	Objetivos	Tema	Actuación	Uso de la lengua escrita	Recursos materiales
I	Identificar la hoja de tarea en el cuaderno.	Encabezado de la hoja de trabajo.	<b>La maestra</b> había escrito el encabezado en el Pizarra antes de comenzar la filmación.  <b>Los niños</b> transcriben.	<b>Escolar</b> (Identificación de la hoja de trabajo).	Pizarra y tiza.  Cuadernos y lápices.
II	Indicar a los niños las tareas que habrán de realizar.	Enunciar las actividades a realizar.	<b>La maestra</b> indica las actividades a realizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ copiar un cuento (que la maestra escribirá en la pizarra),</li> <li>▪ identificar palabras,</li> <li>▪ separar las palabras en sílabas.</li> </ul>	<b>Escolar</b> (Transcripción de un texto para luego identificar palabras y separarlas en sílabas).	-
III	Lograr que los niños transcriban en sus cuadernos el texto que la maestra copia en la pizarra.	Copia de la narración “El gigante”.	<b>La maestra</b> copia en la pizarra un texto narrativo tomado de un libro.  <b>Algunos</b> transcriben la fecha.	<b>Escolar</b> (Transcripción de un texto narrativo).	Libro, pizarra y tiza.  Cuadernos y lápices.
IV	Repasar la separación de	Separación de palabras en sílabas.	<b>Los niños</b> proponen palabras para ser separadas en sílabas y se	<b>Escolar</b> (Seccionar)	Pizarra y tiza.

	palabras en sílabas.		<p>postulan para hacer la división.</p> <p><b>La maestra</b> selecciona las palabras y a los que harán la tarea en la pizarra.</p> <p><b>Los niños</b> continúan con la copia.</p> <p><b>La maestra (y algunos niños)</b> selecciona palabras de la pizarra para ser separadas en sílabas posteriormente.</p>	palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	
<b>1º s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación en sílabas de "pelota".	<p><b>Un niño</b> secciona la palabra pelota en la pizarra.</p> <p><b>La maestra</b> observa.</p> <p><b>Los otros niños</b> continúan con la copia.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>2ª s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación en sílabas de "casa".	<p><b>La maestra</b> demanda a los niños que seleccionen una palabra del texto copiado en la pizarra.</p> <p><b>V</b> propone seccionar "casa" y la maestra accede a la petición.</p> <p><b>La maestra lee</b> el texto escrito en el Pizarra y <b>los niños escuchan</b>.</p> <p><b>Los otros niños</b> continúan con la</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.

			copia.		
<b>3° s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación en sílabas de "árbol".	<p><b>La maestra</b> selecciona a alguien para que haga la tarea en la pizarra.</p> <p><b>El seleccionado</b> inicia la separación de la palabra.</p> <p><b>Los otros niños</b> continúan con la copia.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>4° s.s.</b>	Seleccionar las palabras del texto que habrán de ser separadas en sílabas.	Separación de palabras en sílabas.	La educadora subraya palabras que selecciona para ser separadas en sílabas.	<b>Escolar</b> (Selección de palabras a ser separadas en sílabas).	Pizarra y tiza.
<b>5° s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación de "árbol".	<p><b>El niño</b> termina la separación de la palabra.</p> <p><b>La maestra</b> lee cada sílaba, destacando que la tarea ha sido resuelta correctamente.</p> <p><b>Los otros niños</b> continúan con la copia.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>6° s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación en sílabas de "paloma".	<p><b>La maestra</b> selecciona a alguien para que haga la tarea en la pizarra.</p> <p><b>El seleccionado</b> inicia la separación de la palabra.</p> <p><b>Los otros niños</b> continúan con la copia.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.

<b>7° s.s.</b>	Seleccionar las palabras del texto que habrán de ser separadas en sílabas.	Separación de palabras en sílabas.	La maestra subraya dos palabras del texto escrito en la pizarra.		
<b>8° s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación en sílabas de las palabras paloma y gancho.	<p><b>Quien</b> separaba “paloma” ha terminado.</p> <p><b>La maestra</b> lee cada sílaba.</p> <p><b>Alguien</b> propone separar “gancho”.</p> <p><b>La maestra</b> selecciona a alguien para que haga la tarea en la pizarra.</p> <p><b>El seleccionado</b> inicia la separación de la palabra.</p> <p><b>Los otros niños</b> continúan con la copia.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>9° s.s.</b>	Seleccionar las palabras del texto que habrán de ser separadas en sílabas.	Separación de palabras en sílabas.	<p><b>La maestra</b> subraya palabras del texto.</p> <p><b>Alguien</b> indica que subraye “árboles”.</p> <p><b>La maestra</b> lo hace y selecciona dos palabras más.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>10° s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas	Separación en sílabas de las palabras gancho y garaje.	<b>La maestra</b> aprueba la forma en que se seccionó la palabra gancho.	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como	Pizarra y tiza.

			<b>Alguien</b> propone separar "garaje"; la maestra lo acepta y le da la tiza para que lo haga.	práctica asociada al conocimiento del código).	
<b>11° s.s.</b>	Seleccionar las palabras del texto que habrán de ser separadas en sílabas.	Separación de palabras en sílabas.	La maestra subraya dos palabras del texto escrito en la pizarra.	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>12° s.s.</b>	Contabilizar las palabras subrayadas.	Separación de palabras en sílabas.	<b>La maestra</b> conmina a los participantes a contar, junto a ella, las palabras que ha subrayado.  <b>Algunos</b> cuentan (son catorce palabras en total).	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>13° s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.  Orientar al niño en la separación de la palabra garaje.	Separación en sílabas de "garaje".	<b>La maestra</b> borra lo hecho por el niño (quien ha copiado la palabra), lee la palabra apuntando cada sílaba.  <b>El niño</b> borra lo que la maestra no alcanzó y se queda en posición de volver a intentarlo.	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>V</b>	Verificar que los niños estén	Control de la actividad de copia.	La maestra camina y observa a los niños.	<b>Escolar</b> (Transcripción de	Pizarra, cuadernos, lápices.

	copiando el texto de la pizarra.		<p><b>La educadora</b> hace observaciones respecto a: el ritmo, el margen, la caligrafía, el tamaño de la letra.</p> <p>Muchos <b>niños</b> copian.</p>	un texto, asociada a la apropiación del código).	
<b>VI</b>	Buscar a alguien que sustituya al niño que está separando en sílabas la palabra garaje.	Separación en sílaba de "garaje".	<p><b>La maestra</b> demanda ayuda para el niño que está en la pizarra.</p> <p><b>Varios</b> se ofrecen y la educadora selecciona a uno.</p> <p><b>La mayoría</b> copia el texto de la pizarra.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>VII</b>	Verificar que los niños estén copiando el texto de la pizarra.	Control de la actividad de copia.	<p><b>La maestra</b> camina y observa a los niños.</p> <p><b>La mayoría</b> copia.</p> <p><b>La educadora</b> demanda prisa y que copien el encabezado completo.</p>	<b>Escolar</b> (Transcripción de un texto, asociada a la apropiación del código).	Pizarra, cuadernos, lápices.
<b>VIII</b>	Corrección de la palabra garaje separada en sílaba.	Separación en sílaba de "garaje".	<p>Los niños no han separado la palabra correctamente.</p> <p><b>La maestra</b> rechaza la forma en que han separado "garaje", y designa a una niña para que haga la separación de la palabra.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra, tiza.
<b>IX</b>	Introducir la próxima	Separación en sílabas de	<b>La educadora</b> escribe y verbaliza la	<b>Escolar</b>	Pizarra y tiza.

	tarea a realizar.	las palabras seccionadas en el texto copiado.	próxima tarea a realizar: separar palabras.	(Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	
<b>X</b>	Corrección de la palabra garaje separada en sílaba.	Separación en sílabas de "garaje".	<b>Preguntas y respuestas.</b>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra, tiza.
<b>1º s.s.</b>	Corrección de la palabra garaje separada en sílaba	Separación en sílaba de la "garaje".	<b>La educadora</b> pregunta al grupo si la palabra está separada correctamente (viendo que es incorrecta, pues la niña ha copiado la palabra completa).  <b>Varios</b> responden que no.	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra, tiza.
<b>2º s.s.</b>	Ejercitar la separación de palabras en sílabas.	Separación en sílaba de "garaje".	<b>La educadora</b> designa a otra niña para que separe la palabra en sílabas "garaje"  <b>La niña</b> lo hace de manera adecuada.  <b>La maestra</b> lee las sílabas, confirmando la tarea.  La maestra da una serie de recomendaciones que nos dejan ver:	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra, tiza.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ enseña los “sonidos” (sílabas) asociando las letras y siguiendo el orden de las vocales,</li> <li>▪ asocia las letras a las vocales.</li> </ul>		
<b>XI</b>	Explicar en qué consiste la tarea de separar en sílabas las palabras.	Separación en sílabas de las palabras seleccionadas del texto.	<p><b>Actividad de cierre a la ejercitación.</b></p> <p><b>La maestra</b> intenta explicar la tarea, refiriendo un ejercicio similar, pero inverso (<b>unir sílabas para formar palabras</b>).</p> <p><b>Los niños</b> acompañan la explicación atendiendo y completando las expresiones de la maestra.</p>	-	-
<b>XII</b>	Introducir a la próxima tarea: separar en sílabas las palabras seleccionadas del texto.	Separación de palabras en sílabas.	<p><b>La maestra</b> retoma la introducción de la tarea al completar la consigna: “separar en sílabas las siguientes palabras”; seguidamente, copia el listado de palabras subrayadas en el texto.</p> <p>Se dirige al grupo diciendo que deberán separar catorce palabras.</p>	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>XIII</b>	Copiar lo que está escrito en el Pizarra.	Transcripción de lo escrito en la pizarra.	<p><b>La maestra</b> pide a los niños que se centren en la copia de lo que está escrito en la pizarra.</p> <p><b>La mayoría</b> copia: algunos, el encabezado; otros, el texto referido al gigante; unos pocos, la consigna y</p>	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora).	Pizarra, cuadernos y lápices.

			la lista.		
<b>XIV</b>	Explicar la tarea asignada: separar en sílabas el listado de palabras seleccionadas del texto.	Separación de palabras en sílabas.	<p><b>La maestra</b> indica que deben copiar la lista de palabras y luego separarlas en sílabas.</p> <p>Intenta confirmar que los niños han comprendido lo que deben hacer.</p> <p>Los niños copian y responden a la pregunta de la educadora.</p> <p>La educadora separa la palabra gigante en el Pizarra, a manera de ejemplo.</p>	-	-
<b>XV</b>	Redistribuir el grupo con miras a que algunos ayuden a otros.	Redistribución del grupo.	<p><b>La maestra</b> pide a algunos niños que se sienten con otros.</p> <p><b>La mayoría</b> copia.</p>	-	-
<b>XVI</b>	Orientar a una niña en la realización de la actividad.	Orientación individual.	<p><b>La educadora</b> se detiene con una niña que llama su atención por la omisión de una letra.</p> <p>La educadora le pide que le diga el nombre de la letra omitida.</p> <p><b>La niña</b> no responde.</p> <p>La educadora le propone separar palabras.</p> <p>La maestra resuelve muchas de las</p>	-	Lápiz y cuaderno.

			tareas que propone a la niña.		
<b>XVII</b>	Explicar la tarea a realizar a través de diversos ejemplos.	Separación de palabras en sílabas.	<b>La educadora</b> vuelve a indicar al grupo lo que debe hacer y conmina a varios participantes a que seccionen palabras del listado.		
<b>1º s.s.</b>	Indicar al grupo lo que debe hacer.	Separación de palabras en sílabas	Vuelve a indicar al grupo lo que debe hacer una vez que hayan copiado el párrafo.	-	-
<b>2º s.s.</b>	Ejemplificar la forma de hacer la tarea.	Separación en sílabas de “extraño”, “salir” y “felices”.	La maestra propone a algunos niños separar las palabras en sílabas.  Tres niños seccionan las palabras en la pizarra.	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>XVIII</b>	Copiar lo que está escrito en el Pizarra y segmentar las palabras del listado.	Transcripción de lo escrito en la pizarra y segmentación de palabras.	<b>La maestra</b> delega en los niños el resto de la tarea.  <b>Algunos</b> copian, otros están de pie, otros intentan conversar con la maestra.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora).	Pizarra, cuadernos y lápices.
<b>XIX</b>	Revisar la tarea y dar orientaciones para su realización.	Revisión de las actividades de copia y segmentación de palabras.	La maestra observa, revisa algunos cuadernos y da orientaciones para corregir los errores cometidos.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora).	Cuadernos y lápices.

1° s.s.	Revisar la tarea que muestra un niño.	Revisión de la tarea.	<p><b>Un niño</b> muestra la tarea a la maestra.</p> <p><b>La educadora</b> observa el cuaderno del niño y hace observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ respecto a la sustitución de “d” por “b” (atribuyendo el “error” a falta de atención.</li> <li>▪ con relación a que debe terminar el listado.</li> </ul> <p>La <b>maestra</b> corrige algunas palabras escribiendo sobre ellas.</p>	<p><b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora).</p>	Cuadernos y lápices.
2° s.s.	Revisar la tarea que están realizando los niños y brindar ayuda a una niña.	Revisión de las actividades de copia y segmentación de palabras.	<p><b>La educadora</b> vuelve a su recorrido observando lo que los niños hacen en sus cuadernos y se detiene ante una niña, tratando de brindarle ayuda a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>asociación de letra con palabra.</b></li> <li>▪ <b>deletrea una palabra</b> para que sea copiada con corrección.</li> </ul>	<p><b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora como modo para apropiarse del código).</p>	Cuaderno y lápiz.
3° s.s.	Orientar a un niño para que copie las palabras del listado y las seccione.	Revisión de la tarea.	<p><b>La maestra</b> indica al niño que debe copiar el listado y le señala dónde debe hacerlo, separa en el cuaderno la primera palabra a manera de ejemplo.</p> <p><b>El niño</b> atiende a lo que la maestra le indica.</p> <p><b>La mayoría</b> gira alrededor de la</p>	<p><b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora como modo para apropiarse del código).</p>	Cuaderno y lápiz.

			actividad de transcripción.		
<b>4° s.s.</b>	Velar por que los niños cumplan con la asignación y se centren en la tarea.	Control de la actividad.	<b>La maestra</b> intenta presionar a los niños para que terminen la asignación.	-	-
<b>5° s.s.</b>	Revisar y orientar la realización individual de la actividad.	La revisión de la tarea.	La <b>maestra</b> demanda a un niño que se fije bien en el Pizarra (a partir de un error de transcripción).	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos y tareas asignadas por la educadora como modo para apropiarse del código).	Cuaderno y lápiz.
<b>XX</b>	Reorientar la forma de realización de la tarea.	Separación de palabras en sílabas	La <b>maestra</b> anuncia y asigna otro momento de la actividad: Las palabras del listado serán seccionadas en la pizarra.  La educadora selecciona a un niño para que seccione la palabra escuchó en la pizarra.  El <b>niño</b> se dispone a separar la palabra en la pizarra.	<b>Escolar</b> (Seccionar palabras como práctica asociada al conocimiento del código).	Pizarra y tiza.
<b>XXI</b>	Revisar y orientar en la asignación de manera individual a varios niños.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> observa la realización de la actividad y orienta de manera individual a varios niños.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos y seccionar de palabras asignadas por la educadora).	Cuadernos y lápices.

<b>1º s.s.</b>	Revisar y orientar la realización de la tarea de una niña	Revisión de la actividad.	<b>La educadora</b> corrige la escritura de sílabas como: “por”, “tre” y “jar”; hace una corrección, sobre lo escrito por la niña, a la palabra entrada.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos).	Cuadernos y lápices.
<b>2º s.s.</b>	Revisar y orientar en la realización individual de la tarea.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> revisa la tarea; destaca una omisión de una sílaba, la repite y completa la palabra en el cuaderno.  Marca con símbolo aprobatorio varias palabras escritas de manera adecuada.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos).	Cuadernos y lápices.
<b>3 s.s.</b>	Ejercer el control sobre la actuación de uno de los niños que no están realizando la actividad.	Revisión de la tarea.	La <b>educadora</b> , al observar que alguien no está trabajando, amenaza con “devolverlo” al grado anterior.	-	-
<b>4º s.s.</b>	Revisar la tarea realizada por SM y orientarle para la corrección de la palabra escuchó.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> pide a SM que separe la palabra escuchó, al tiempo que corrige la palabra en el cuaderno, enfatiza en la letra “ese”, <b>asocia tal letra con la palabra sapo.</b>	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos).	Cuadernos y lápices.
<b>5º s.s.</b>	Revisar la tarea realizada por SS.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> observa el cuaderno de SS y le <b>reprocha el hecho de que haga la letra grande.</b>	<b>Escolar</b> (Atención al tamaño de la letra).	Cuaderno.
<b>6º s.s.</b>	Revisar la tarea de SM y darle orientaciones al respecto.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> indica a SM dónde debe colocar la sílaba “cu”, y le recuerda que se trata del “ <b>sonido cu</b> ”.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos).	Cuadernos y lápices.
<b>7º s.s.</b>	Corregir la escritura	Corrección de la escritura	Un niño trata de corregir la tarea de	<b>Escolar</b>	Cuadernos y lápices.

	de la palabra.	de "canto".	su compañero y le dice lo que debió haber copiado (canto) y lo que escribió de manera errada (chatún).	(Transcripción de textos).	
8° s.s.	Revisar y corregir la tarea realizada de manera independiente.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> intenta que alguien corrija la palabra trepado y le repite oralmente la sílaba "tre".	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos).	Cuadernos y lápices.
9 s.s.	Revisar y corregir la tarea hecha por AC.	Revisión de la tarea.	La <b>maestra</b> pide a AC que separe las palabras en sílabas.  La <b>educadora</b> corrige la separación de: "canto" y "jardín".  <b>AC</b> le pide a la maestra que le diga cómo se escribe "jardín" y ésta le escribe y lee cada sílaba, también le deletrea la primera.  La maestra pide a AC que le diga de cuántas sílabas está compuesta la palabra jardín, es la educadora quien responde.	<b>Escolar</b> (Transcripción de textos).	Cuadernos y lápices.
10° s.s.	Controlar la actuación ante la tarea.	Revisión de la actividad.	La <b>maestra</b> llama la atención de alguien que no está haciendo la tarea.	-	-
XXII	Apresurar a los niños para que culminen la tarea.	Control de la actividad.	La maestra llama la atención de los que no tienen un "buen ritmo" en el cumplimiento de la actividad y les indica que: ▪ no saldrán a la hora pautada y	-	-

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ borraré la pizarra.</li> </ul> <p><b>Varios</b> manifiestan inquietud por lo dicho por la educadora.</p>		
<b>XXIII</b>	Corregir el trabajo de algunos niños.	Corrección individual de la tarea.	<p><b>Tres niños</b> dejan ver sus cuadernos por la maestra.</p> <p><b>La educadora</b> revisa y corrige errores en la tarea.</p>	-	Cuadernos y lápices.
<b>1° s.s.</b>	Corregir la tarea de AC.	Corrección individual de la tarea (la palabra pajarito).	<p><b>AC</b> entrega el cuaderno a la maestra.</p> <p><b>La educadora</b> lee (silabeando) una palabra y destaca la omisión de la última sílaba; agrega la sílaba en el cuaderno.</p> <p>La niña observa lo que hace la maestra.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Revisión de la copia para comprobar su exactitud).</p>	Cuaderno y lápiz.
<b>2 s.s.</b>	Corregir la tarea de un niño.	Corrección individual de la tarea (escritura de “escuchó”).	<p><b>La maestra</b> revisa el cuaderno de un niño, identifica una palabra mal escrita, la dice oralmente y luego dice las dos primeras sílabas y las copia en el cuaderno; vuelve a leer la palabra con énfasis y hace entrega al niño.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Revisión de la copia para comprobar su exactitud).</p>	Cuaderno y lápiz.
<b>3° s.s.</b>	Revisar la actividad de J.	Corrección individual de la tarea.	<p><b>J</b> muestra su cuaderno a la maestra.</p> <p>La educadora le llama la atención sobre lo que no ha copiado y le invita</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Revisión de la copia para</p>	Cuaderno y lápiz.

			a hacerlo.	comprobar su exactitud).	
<b>XXIV</b>	Revisar algunos cuadernos y redistribución del grupo.	Supervisión el desarrollo de las asignaciones.	<b>La educadora</b> observa la tarea de algunos y redistribuye a algunos participantes para que reciban ayuda de los compañeros.  <b>Los niños</b> se cambian de lugar siguiendo la sugerencia de la educadora.	-	-
<b>XXV</b>	Corregir la actividad en el cuaderno de algunos niños.	Corrección individual de la tarea.	<b>La educadora</b> revisa y corrige algunos cuadernos.	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).	Cuaderno y lápiz.
<b>1º s.s.</b>	Corregir la tarea a un niño.	Corrección individual de la tarea.	<b>Un niño</b> muestra un cuaderno a la maestra.  <b>La educadora</b> corrige la omisión de letras, enfatizando en el sonido en las palabras a nivel oral y arreglándolas en el cuaderno.  Aprueba la copia de dos palabras.	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud y establecimiento de correspondencia uno a uno entre el fonema y el grafema).	Cuaderno y lápiz.
<b>2º s.s.</b>	Llamar la atención del grupo sobre posibles errores de	Corrección de la tarea.	La educadora destaca, ante todo el grupo, las omisiones que observó en el cuaderno corregido en el	<b>Escolar</b> (Revisión de la copia para	-

	omisión.		<p>segmento anterior, involucra a los niños para hacerle caer en cuenta de que deben evitar los errores de omisión.</p> <p>Algunos responden a las formulaciones de la educadora.</p> <p>La maestra presenta el contraejemplo con la intención de que, aquellos que la escuchan, caigan en cuenta del error, también nos deja ver esta intención al interpelar al grupo para que diga cómo es la forma correcta de decir las palabras.</p>	<p>comprobar su exactitud y establecimiento de correspondencia uno a uno entre el fonema y el grafema).</p>	
<b>3° s.s.</b>	Revisar la tarea de un niño.	Corrección individual de la tarea.	<b>La educadora</b> vuelve a la corrección del cuaderno del niño a quien le corregía en el primer sub-segmento, le conmina a terminar la actividad.	<b>Escolar</b> (Revisión de la copia para comprobar su exactitud y establecimiento de correspondencia uno a uno entre el fonema y el grafema).	Cuaderno y lápiz.
<b>4° s.s.</b>	Corregir la actividad hecha por una niña.	Corrección de la tarea.	<b>La maestra</b> corrige la tarea de una niña, a quien le corrige la escritura de “extraño”, diciendo las dos	<b>Escolar</b> (Revisión de la copia para	Cuaderno y lápiz.

			<p>primeras sílabas al tiempo que las hace en el cuaderno.</p> <p><b>La niña</b> observa lo que la maestra hace.</p> <p>La educadora aprueba la escritura de una palabra.</p>	<p>comprobar su exactitud y establecimiento de correspondencia uno a uno entre el fonema y el grafema).</p>	
<b>5° s.s.</b>	Revisar la copia hecha por DT.	Corrección individual de la tarea.	<p><b>La educadora</b> revisa el cuaderno de DT, lee lo que el niño copió. Le indica al niño que le terminará de copiar (parece que se refiere al párrafo) y, de hecho, escribe en el cuaderno de DT.</p> <p><b>DT</b> observa lo que hace la maestra.</p>	<p><b>Escolar</b> (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).</p>	Cuaderno y lápiz.
<b>XXVI</b>	Controlar la disciplina del grupo.	La escritura (copia y caligrafía) como instrumento de castigo.	<p>La maestra intenta que un grupo de niños vuelva a su lugar, entonces:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ descalifica a alguien que no ha terminado y le <b>amenaza con ponerle a hacer caligrafía durante todo el día siguiente,</b></li> <li>▪ extiende la amenaza al resto de estudiantes, indicando el que no cumpla con la actividad hará caligrafía y copias en el receso y en la hora de Educación Física.</li> </ul>	<p><b>Escolar</b> (Realización de copias y caligrafías como castigo).</p>	-

			<b>Muchos</b> vuelven a sus puestos.		
<b>XXVII</b>	Corregir la tarea realizada por algunos niños.	Corrección individual de la tarea.	<b>Algunos niños</b> dejan ver sus cuadernos a la educadora.  <b>La maestra</b> revisa y corrige algunas palabras.	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).	Cuaderno y lápiz.
<b>1º s.s.</b>	Revisar y orientar la realización de la tarea de GS.	Corrección de la actividad.	<b>La educadora</b> mira superficialmente el cuaderno de GS y le indica que debe terminar toda la actividad.	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).	Cuaderno y lápiz.
<b>2º s.s.</b>	Corregir la tarea a DT.	Corrección de la actividad.	<b>La educadora</b> copia en el cuaderno de DT, le señala en el Pizarra la palabra jardín y le devuelve el cuaderno, indicándole que continúe la copia desde ahí.  <b>El niño</b> se cerciora de dónde le está indicando la maestra, ubicando la palabra en el Pizarra.	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).	Cuaderno y lápiz.
<b>3º s.s.</b>	Corregir la actividad en el cuaderno de AC.	Corrección individual de la tarea.	<b>AC</b> pregunta a la maestra si ha escrito una palabra de manera adecuada.  <b>La maestra</b> responde corrigiendo el escrito al tiempo que dice la palabra silabeando.	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).	Cuaderno y lápiz.

			La educadora verifica la escritura de otras palabras.		
<b>4° s.s.</b>	Corregir la tarea de una niña.	Corrección individual de la actividad.	<p><b>La maestra</b> corrige dos palabras en el cuaderno de la niña, al tiempo que las dice.</p> <p>La educadora entrega el cuaderno a la estudiante.</p> <p><b>La niña</b> pregunta que si debe hacer la otra parte de la tarea.</p> <p>La maestra le hace ver a la niña que no ha terminado, que debe acabar de copiar el texto para luego copiar la asignación.</p>	<b>Escolar</b>  (Revisión de la copia para comprobar su exactitud).	Cuaderno y lápiz.
<b>XXVIII</b>	Lograr que los niños se centren en la tarea.	Control de la actividad.	<p><b>La educadora</b> trata de cerciorarse de que los niños estén copiando o que hayan terminado la tarea, presiona para que lo hagan.</p> <p><b>La maestra</b> da la siguiente instrucción para habilitar la copia de la tarea para la casa.</p> <p><b>Los niños</b> se muestran preocupados ante el hecho de que la maestra borre la pizarra.</p> <p>Una vez más, la educadora <b>asigna una actividad sin haber cerrado la</b></p>		

			<p><b>precedente.</b></p> <p><b>Los niños</b> copian.</p>		
<b>XXIX</b>	Asignar la tarea para ser realizada en casa.	Tarea para la casa: repasar la lectura y recortar y pegar sílabas.	<p>La maestra asigna la tarea para ser realizada en casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ repasar la lectura;</li> <li>▪ recortar y pegar en el cuaderno de proyecto los siguientes sonidos: bra, bre, bri, bro, bru; tra, tre, tri, tro, tru; pra, pre, pri, pro, pru; bla, ble, bli, blo, blu.</li> </ul>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Búsqueda de palabras partiendo del análisis silábico; repaso, en casa, de las lecciones del libro de lectura; reconocimiento de sílabas; estudio de la secuencia silábica siguiendo el orden de las vocales; enseñanza de la secuencia silábica por repetición; enseñanza de secuencias silábicas primero de dos letras y luego de tres).</p>	Cuaderno y lápiz.
<b>XXX</b>	Identificar las sílabas que se han propuesto para ser trabajadas en casa.	Preparación para la tarea.	<p>La maestra señala y menciona las sílabas.</p> <p><b>Algunos niños</b> dicen las sílabas.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Identificación de sílabas como actividad de</p>	Pizarra.

				aprendizaje de la lectura).	
<b>1° s.s.</b>	Identificar las sílabas que inician con "bar".	Preparación para la realización de la tarea en casa.	<p><b>La maestra</b> lee la consigna de la tarea señalando cada palabra en el Pizarra.</p> <p><b>La educadora</b> pide a los niños que identifiquen "los <b>sonidos</b>" (las sílabas) que va señalando.</p> <p><b>OV</b> identifica la primera sílaba.</p> <p><b>La maestra</b> lee las dos primeras sílabas.</p> <p><b>El grupo</b> se suma a la lectura de las tres últimas.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Propuesta de identificación de sonidos y palabras que inician con tales para aprender el código).</p>	Pizarra.
<b>2° s.s.</b>	Identificar las sílabas compuestas por "tr".	Preparación para la realización de la tarea.	<p><b>La educadora</b> dice la primera sílaba (tra).</p> <p><b>El grupo</b> se une a decir la secuencia de sílabas que siguen (tre, tri, tro, tru).</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Identificación de sílabas como actividad de aprendizaje de la lectura).</p>	Pizarra.
<b>3° s.s.</b>	Identificar las sílabas que inician por "pr"	Preparación para la realización de la tarea.	<p><b>La educadora</b> dice la primera sílaba (pra):</p> <p><b>El grupo</b> dice las siguientes sílabas que señala la educadora.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Identificación de sílabas como actividad de aprendizaje de la lectura).</p>	Pizarra.

4° s.s.	Preparación para la tarea a realizar en casa.	Identificación de las sílabas que inician con “bl”.	<p><b>La maestra</b> señala la sílaba bla.</p> <p><b>Algunos</b> dicen “bra”, “bre”.</p> <p><b>La educadora</b> confronta el error preguntando respecto si la sílaba que señala es la que el aprendiz indica.</p> <p><b>La maestra</b>, al percatarse de que el pequeño grupo se mantiene en el error, dice las sílabas. Luego pide al grupo que las repita y éste lo hace.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Identificación de sílabas como actividad de aprendizaje de la lectura).</p>	Pizarra.
5° s.s.	Incorporar otro conjunto silábico (“pl”).	Preparación para la realización de la tarea en casa.	<p><b>La maestra</b> pide a los niños que le indiquen qué otro grupo silábico puede introducir.</p> <p><b>OV</b> le indica que uno con la letra “p”.</p> <p><b>La educadora</b> escribe la secuencia silábica mientras nombra cada sílaba escrita.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>(Identificación de sílabas como actividad de aprendizaje de la lectura).</p>	Pizarra y tiza.

### Análisis de la primera clase de CDGB:

La filmación de esta sesión fue realizada el **07 de diciembre del 2001** (con una duración de veinticuatro minutos con treinta segundos). Se trata de una clase cuyo objetivo es **facilitar el aprendizaje de la lengua escrita a niños de primer grado**.

La sesión gira alrededor de la **formación de palabras que inician con la letra ele**; primero combinando tal consonante con vocales para formar “sonidos” (sílabas), y luego se combinan las sílabas para construir palabras. Al final de la sesión se introduce una leve variación en la secuencia de actividades, cuando la maestra propone la formación de palabras a partir de una sílaba (la, le, li, lo, lu) asociada a un dibujo.

#### **Primer segmento:**

En este segmento no se identifica una unidad temática propiamente dicha, se trata de un segmento de **preparación de la hoja de trabajo**. El objetivo de la actividad emprendida es **identificar la hoja de tarea** con el encabezado: fecha, nombre de la escuela, grado, nombre del estudiante, título del proyecto y actividad a realizar (dictado). En el modo de actuación se observa a la **maestra escribiendo en el pizarrón** los datos señalados y los niños **copiando en sus respectivos cuadernos**.

#### **Actuación en el primer segmento:**

El segmento es iniciado cuando la educadora dice a su grupo: *“Van a copiar en sus cuadernos la fecha de hoy, ¿okay?”*; seguidamente, la maestra escribe el encabezado que los niños deberán copiar en sus respectivos cuadernos (la única palabra que ha de variar es el **nombre**, pues **cada aprendiz deberá escribir el propio** en el reglón señalado para ello).

Los niños sacan sus útiles, afinan las puntas de sus lápices, copian, conversan entre sí... Una vez que termina de escribir en el pizarrón, la maestra supervisa la actividad de los niños y les pide constantemente **que se den prisa al copiar**.

Un aspecto que la educadora parece valorar de la caligrafía es el elemento estético, esto se desprende de la sugerencia que hiciera a una niña: “**{(S) Procure hacer esa letra bonita (...)}**”.

Hacia el final de este segmento la maestra pega en los cuadernos de los niños una hoja contentiva de dibujos cuyos nombres comienzan por las sílabas la, le, li, lo, lu, además las sílabas están escritas al lado de sus respectivos dibujos.

### **Segundo segmento:**

**Introducir a la tarea** es el objetivo de este segmento al que asignamos como unidad temática la **identificación de la letra ele y del conjunto de las vocales** para formar sílabas. La actuación básica es de **preguntas y respuestas**.

### **Actuación del segundo segmento:**

La maestra introduce el segmento preguntando: “*¿Con qué letra vamos a trabajar hoy?*”, invita a los niños a que miren la hoja que ha pegado en sus cuadernos para que así identifiquen la letra con la cual han de trabajar. El hecho que la maestra haya empleado el adverbio de tiempo “hoy” en su primera interrogante nos indica que debe haber una secuencia de sesiones en las cuales habrán trabajado con otras letras.

Los niños que están alfabetizados (YN y MC) son los primeros en decir la letra y además la asocian al dibujo y a la palabra león.

La maestra traza en la pizarra la letra ele y la presenta ante el grupo con el interés de que sea identificada (esta práctica nos indica que la maestra **enseña el nombre de la letra**). Uno de los participantes identifica la letra como “‘ele’ mayúscula”; la maestra hace una “ele” minúscula en la pizarra y la señala para que el grupo la identifique como tal (esta acción de la educadora nos indica que también **enseña las letras** según los criterios de **minúsculas y mayúsculas**).

Una vez identificada la letra *ele*, la maestra escribe las vocales para que sean **reconocidas como conjunto**.

A través de un ejemplo, la educadora deja ver que propondrá una sílaba para que digan cuáles son las **letras que conforman el sonido** de la misma (queda implícito que las combinaciones posibles son de la “*ele*” con las vocales).

La maestra cierra el segmento indicando que en la pizarra queda una guía para que se haga la asociación.

### **Tercer segmento:**

Este segmento consta de cinco sub-segmentos cuyo el objetivo es **formar una palabra cuya primera sílaba inicie con la letra *ele***, la actuación se centra en **preguntas y respuestas**. Denominaremos este segmento como de **formación de palabras partiendo de los segmentos mínimos (letras)**.

#### *Primer sub-segmento del tercer segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **formar la palabra *leña***, lo cual se hace a través de **preguntas y respuestas**.

#### *Actuación del primer sub-segmento del tercer segmento:*

La educadora anuncia el inicio de la tarea: “*Yo comienzo. Entonces, I {(F) presten mucha atención y escuchen}*”.

La educadora propone que le digan qué letra debe unir a la “*ele*” para obtener “*le*”. Una vez que el grupo da la respuesta, MC propone formar la palabra *león*; la maestra rechaza la propuesta y pide a los estudiantes que digan qué resulta si añade la sílaba *ña*, además pregunta cuál es la sílaba *ña*; YN responde de manera adecuada y MC dice la palabra que forma.

La maestra solicita que YN le diga cuál es la letra eñe (le pide que la dibuje) y la niña lo hace. Vemos que la maestra tiene **interés por que los niños reconozcan las letras**.

La educadora vuelve a proponer **la combinación de letras para formar sílabas**: pregunta por la letra que debe acompañar a la “eñe” para que diga “ña” y el grupo responde.

La maestra agrega la “eñe” a la sílaba le y vuelve a demandar que le digan la letra que falta. Finalmente, indica que la palabra está escrita para ser copiada por los niños que no toman dictado. Con este planteamiento la maestra nos deja ver que **la tarea ha sido planteada como dictado** y que ha escrito las palabras en el pizarrón para los que no saben tomarlo.

*Segundo sub-segmento del tercer segmento:*

La **formación de la palabra lima** es el título y objetivo de este sub-segmento que se desarrolla bajo una actuación de **preguntas y respuestas**, lo cual conduce a la **asociación de letras para formar sílabas** y, finalmente, la **palabra**.

*Actuación del segundo sub-segmento del tercer segmento:*

La maestra demarca el inicio de este sub-segmento conminando a los participantes a escribir la segunda palabra.

La educadora propone la unión de las letras “le” e “i” y pregunta al grupo “¿cómo suena?”, el grupo dice el sonido demandado, y uno de los estudiantes propone la escritura de la palabra lima; la maestra apunta las letras que se deben unir para formar la primera sílaba y pide a los niños que la escriban en sus cuadernos (ella aún no escribe la sílaba); al ver que alguien no copia, le indica que se fije en lo que está en el pizarrón (apunta al espacio en el que se encuentran las letras); finalmente, la educadora escribe la sílaba a un lado de la palabra anterior, separándola de la misma con un guión corto; sugiere a todos que la copien (con esta acción vemos que la maestra **no espera que los niños sepan escribir las letras que deben unir para formar la sílaba**: “De todos modos

*aquí está la chuleta*”). Vemos que **aunque la maestra ha dicho que se trata de un dictado se trata realmente de una copia.**

La maestra accede ante la proposición de escribir “lima” y algunos se adelantan a decir las letras que faltan para construir la sílaba ma, la cual dará lugar a la palabra lima. La maestra pide que repitan la formulación a través de la siguiente pregunta: “¿Con...?”

Se ratifica que la **maestra tiene una secuencia de trabajo con las sílabas**: “*Ustedes conocen a la ‘eme’, [¿verdad?, porque hemos trabajado con la ‘eme’.]*”

MC señala la letra en una de las dos palabras escritas en el pizarrón. La maestra solicita que le digan “¿Cómo suena la ‘eme’ con la ‘a’?”, escribe, letra a letra, la sílaba a un lado de la “li” e insta a los estudiantes a que lean la palabra y la copien en sus cuadernos.

*Tercer sub-segmento del tercer segmento:*

En este sub-segmento el objetivo es **unir las letras para formar las sílabas** que habrán de constituir la palabra **lupa**. La relación que se da entre los estudiantes y la maestra sigue siendo de **preguntas y respuestas**.

*Actuación del tercer sub-segmento del tercer segmento:*

El inicio del sub-segmento lo demarca la educadora indicando: “*Ahora la ‘ele’..., la ‘ele’ esta vez se va acompañar con la ‘u’*”. El grupo responde de manera apropiada; YN propone escribir “lupa”, MC se suma a la propuesta y la maestra consiente.

La educadora demanda que le digan cómo “suena” la combinación de la letra “ele” y la “u”. Hay distintas proposiciones de palabras para ser escritas. La maestra continúa pidiendo que le digan qué letras deben seguir a la sílaba “lu”; YN se adelanta e indica que deben ser la “pe” y la “a”, la educadora confirma lo dicho por YN.

La maestra demanda la **identificación de la letra “pe”** presentando una “ese”, afirma que se trata de la “pe” de papá (de esta forma nos deja ver que la **enseñanza de las letras está asociada con palabras**). La contradicción queda evidenciada y la educadora pide a YN que le escriba la letra “pe”.

Finalmente, luego de agregar la “pe”, maestra solicita a los niños que le digan qué letra debe agregar para escribir “lupa”. **Una vez formada la palabra, la maestra pide al grupo que le diga qué dice.**

*Cuarto sub-segmento del tercer segmento:*

**“Lola” es la palabra que se propone formar** en este sub-segmento; se sigue el modo de actuación de **preguntas y respuestas**.

*Actuación del cuarto sub-segmento del tercer segmento:*

Se abre este sub-segmento con un breve recuento, a cargo de la maestra, de las palabras escritas hasta el momento, y la invitación a los niños para que digan qué sílabas faltan por trabajar (“lo” y “la”).

La educadora propone que se forme la sílaba “lo”, esta vez preguntando: *“Entonces, para que suene ‘lo’, I {(F) ¿con quién tiene que estar la ‘ele’?”*. Se nota una variación en la formulación, aunque el fin es el mismo. Una vez que el grupo responde de forma acertada, la maestra reformula la pregunta: *“la ‘ele’ con la ‘o’, ¿suena?”* (Al tiempo que escribe “lo” en la pizarra). MC responde, “lobo”; la maestra cuestiona tal respuesta: *“Aquí dice lo. Aquí no dice lobo”*.

SD indica que hace falta la “pe” para que diga lobo; la maestra conmina al niño que repita. Una vez que el niño reitera su formulación, la maestra le hace la siguiente pregunta: *“{(S) (DC) ¿Lobo con ‘pe’?”* Algunos responden que no y YN expresa que se escribe con “be”. La maestra repite la respuesta de YN y aclara que con “pe” diría “lopo”.

Luego de algunas observaciones relativas a la disciplina y el control de la actividad, la educadora retoma la tarea y propone la construcción de la palabra “Lola”. Formula tres preguntas seguidas: “**{(F) [¿Qué letra?]} {(F) [¿Qué sílaba?, ¿qué sonido]}** tiene que ir acá? **I {(F) ‘Lo’ – ‘la’}**” (con esta fórmula, la educadora sigue demandando **letras para formar sílabas que traduce en sonidos**); MC responde adecuadamente; la maestra demanda que el grupo se sume a la respuesta a través de la siguiente fórmula: “La ‘ele’ y la...”; el grupo responde de forma acertada y la educadora solicita que lo escriban sin que ella lo haga en el pizarrón, arguye que “*está muy fácil*”.

Para concluir, la maestra escribe la sílaba para los niños “*que aún les cuesta*”. La expresión nos deja ver que considera que habrá niños que no logren asociar las letras para formar las sílabas.

Se observa que la maestra considera en la **enseñanza la conservación del margen en la hoja**: “Seguimos en la otra línea para no pasarnos de la raya”.

*Quinto sub-segmento del tercer segmento:*

**Escribir la palabra lana** es la tarea que propone la educadora en el desarrollo de este sub-segmento que sigue una actuación centrada en **preguntas y respuestas**.

*Actuación del quinto sub-segmento del tercer segmento:*

Al iniciar este sub-segmento, la educadora insta a los aprendices para que digan qué sílaba falta por trabajar. Una vez que los aprendices dicen la sílaba, la maestra comienza con la tarea: “*Para que suene ‘la’, ¿cómo...? ¿Con quién va la ‘ele’?*”; los niños responden; la maestra escribe la sílaba y les indica que hagan lo propio. Seguidamente, la educadora plantea escribir “lana”, por lo cual pregunta: “*A ver quién se atreve, quien lo hace {(F) lana.} ¿Con quién va? ¿Con quién va? I ¿Con la ‘efe’?*” (Una vez más, la educadora presenta una contradicción al grupo y éste responde correctamente).

MC ubica la “n” aclarando que es la “ñ” sin la virgulilla; la maestra destaca la exactitud de la intervención.

En último lugar, la maestra pide a los niños que le digan con cuál letra debe acompañar la “ene” para que suene “na”; el grupo responde; la educadora completa la sílaba en la pizarra (queda implícito que todos deben copiar en sus cuadernos).

#### **Cuarto segmento:**

Se trata de un segmento de **asignación de tarea**. El objetivo de aprendizaje es que los niños **tomen dictado de palabras que inicien con “le”**. La maestra indica la **tarea a realizar en casa**.

La actuación puede ser sintetizada en que la educadora **da las orientaciones y los niños escuchan**.

#### **Actuación del cuarto segmento:**

La maestra asigna la tarea indicando qué deben decir los niños a sus padres para llevar a cabo la tarea, la cual consiste en un dictado de cuatro líneas de palabras que comiencen con la letra “le”.

Notemos que la maestra propone **el reforzamiento, en casa, de la actividad realizada en el aula**.

#### **Quinto segmento:**

El tema de este segmento se centra en la **formación de palabras que inicien con las sílabas la, le, li, lo, lu, asociada a un dibujo**. Diremos que el objetivo es: **dada una sílaba, copiar o escribir palabras que inicien con la misma**. Nos encontramos ante un segmento que contiene cuatro sub-segmentos de actuación.

*Primer sub-segmento del quinto segmento:*

En este sub-segmento se hace una **introducción a la tarea**. La **maestra explica y los niños escuchan**.

*Actuación del primer sub-segmento del quinto segmento:*

Se delinea el inicio del segmento con el adverbio de tiempo “ahora”, indicando que es el momento de ver la hoja que había pegado en los cuadernos al inicio de la sesión.

La maestra da las instrucciones respecto a lo que harán: “**{(DC) Miren niños, primero hacemos la actividad, I realizamos..., I escribimos, I luego colo...- pintamos.} I Lo último que podemos hacer es pintar, I ¿para qué?, para que duremos tiempo I en lo que nos gusta, ¿verdad?: I pintar**”. El énfasis que imprime a “gusta” indica que **considera que lo que realmente agrada a los niños (y parece incluirse) es pintar y no escribir**.

*Segundo sub-segmento del quinto segmento:*

La **explicación de la tarea** a través de un **ejemplo con la sílaba “la”** es el objeto de este sub-segmento. La **maestra explica y presenta un modelo en la pizarra; los niños responden a alguna interrogante y escuchan** la explicación.

*Actuación del segundo sub-segmento del quinto segmento:*

En un primer momento la maestra llama la atención a los niños para que identifiquen la consonante que está en la hoja (la letra ele); luego, llama la atención del grupo sobre la primera sílaba que aparece en la hoja (“la”) y pide que le digan la letra que acompaña a la “ele”; seguidamente, demanda que respondan “¿cómo suena?” (La maestra se refiere a la combinación de letras).

La educadora pide a los niños que identifiquen el dibujo que está a un lado de la sílaba “la” (se trata de un lápiz), conmina a los niños a que confirmen si la palabra lápiz inicia con el sonido “la”; los niños ratifican según lo solicitó la maestra.

Haciendo una representación en el pizarrón del segmento de la hoja en el que se trabajará con la sílaba “la”, la educadora explica dónde habrán de escribir los niños el resto de las palabras (que podrán copiar del texto). En medio de la explicación, la maestra pregunta a un niño alfabetizado qué dice en el renglón en donde ella ha escrito (lápiz) y éste responde.

Alguien propone escribir “Lola”; la maestra rechaza la propuesta indicando que se trata de palabras que inicien con “la”.

El hecho que la maestra sugiriera en más de una ocasión que pueden copiar las palabras del libro, nos indica que **no considera necesario que las palabras sean generadas por los niños**.

La educadora cierra la explicación indicando que todos deben hacer lo mismo con el resto de los ejercicios propuestos: “*Okay, y así sucesivamente con los demás...*”

*Tercer sub-segmento del quinto segmento:*

El sub-segmento tiene como objeto la **explicación de la tarea a través del ejercicio con la sílaba le**. Las **preguntas y respuestas** son el modo de actuación.

*Actuación del tercer sub-segmento del quinto segmento:*

La maestra retoma la explicación (esta vez lo hace con la sílaba “le”), pide a los niños que identifiquen el sonido (señalando la sílaba), una vez reconocido el mismo, invita a los niños que digan qué harán en el recuadro que está a un lado del dibujo de un león; alguien responde que habrán de escribir la palabra “león”; la maestra demanda otras palabras que podrían escribir. Al final, la maestra itera que deberán hacer lo mismo con el resto de las sílabas.

*Cuarto sub-segmento del quinto segmento:*

El objetivo de este segmento es la **realización independiente de la tarea de escritura o copia de palabras que inicien con la letra “ele”**.

*Actuación del cuarto sub-segmento del quinto segmento:*

En éste los niños realizan, de manera independiente, la tarea asignada por la educadora, consultan el texto, copian las palabras, conversan, colorean...

**Cuadro de la primera sesión de clase de CDGB  
(Primer grado sección "A")  
Realizada el 07 de diciembre del 2001 (0:24':30")**

Segmentos	Objetivos	Tema	Actuación	Uso de la lengua escrita	Recursos materiales
I	Identificar la hoja de tarea en el cuaderno.	Encabezado de la hoja de trabajo.	<b>La maestra</b> escribe en el pizarrón. <b>Los niños</b> copian.	<b>Escolar</b> (Identificación de la hoja de trabajo).	Pizarrón, tiza. Cuadernos, lápices.
II	Introducir a la tarea.	Identificación de la letra ele y del conjunto de las vocales para formar sílabas.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> demanda la identificación de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la letra ele,</li> <li>▪ la "ele" minúscula,</li> <li>▪ el conjunto conformado por las vocales.</li> </ul> <b>Los niños</b> responden a las demandas de la maestra.  <b>La maestra</b> presenta una sílaba para que los niños identifiquen las letras que conforman "el sonido".	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Hoja contentiva de la letra "ele", con dibujos de objetos y animales cuyos nombres inician con esta vocal combinada con las distintas vocales (hay una hoja pegada en el cuaderno de cada estudiante).  Pizarra y tiza.  En la pizarra la maestra colocó la consonante ele y las vocales.

<b>III</b>	Formar palabras cuya primera sílaba inicie con la letra “ele”	Formación de las palabras partiendo de los segmentos mínimos.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Formación de palabras partiendo de los segmentos mínimos (letras).	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.
<b>1° s.s.</b>	Formar la palabra leña.	Formación de la palabra leña, partiendo de sus segmentos mínimos.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Formación de la palabra partiendo de las letras que la conforman.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.
<b>2° s.s.</b>	Formar la palabra lima.	Formación de la palabra lima, partiendo de sus segmentos mínimos.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Formación de la palabra partiendo de las letras que la conforman.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.
<b>3° s.s.</b>	Formar la palabra lupa.	Formación de la palabra lupa, partiendo de sus segmentos mínimos.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Formación de la palabra partiendo de las letras que la conforman.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.
<b>4° s.s.</b>	Formar la palabra Lola.	Formación de la palabra Lola, partiendo de sus segmentos mínimos.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Formación de la palabra partiendo de las letras que la conforman.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.
<b>5° s.s.</b>	Formar la palabra lana.	Formación de la palabra lima, partiendo de sus segmentos mínimos.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Formación de la palabra partiendo de las letras que la conforman.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.
<b>IV</b>	Tomar dictado de palabras que inicien con la letra ele, con la finalidad de reforzar en casa lo visto en la sesión.	Dictado de palabras que comiencen con “ele”.	<b>La maestra da orientaciones:</b> Los padres deberán dictar a los niños cuatro líneas de palabras que comiencen con “ele”.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Pizarra, tiza y cuadernos.

<b>V</b>	Copiar o escribir palabras que inicien con sílabas asociada a un dibujo.	Formación de palabras que inicien con una sílaba (la, le, li, lo, lu) asociada a un dibujo.	Se trabaja con la actividad propuesta en la hoja anexa a los cuadernos, con el fin de que los niños escriban o copien palabras que inicien con las sílabas la, le, li, lo, lu.	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Hoja contentiva de la letra “ele”, con dibujos de objetos y animales cuyos nombres inician con esta vocal combinada con las distintas vocales (hay una hoja pegada en el cuaderno de cada estudiante). Pizarra y tiza.
<b>1º s.s.</b>	Introducir a la tarea.	Formación de palabras que inicien con una sílaba (la, le, li, lo, lu) asociada a un dibujo.	La maestra indica lo que harán: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ escribir palabras (tres) que inicien con las primeras sílabas de las palabras representadas con los dibujos;</li> <li>▪ colorear.</li> </ul> <p>Los niños escuchan.</p>	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Hoja contentiva de la letra “ele”, con dibujos de objetos y animales cuyos nombres inician con esta vocal combinada con las distintas vocales (hay una hoja pegada en el cuaderno de cada estudiante). Pizarra y tiza.
<b>2º s.s.</b>	Explicar la tarea a través de un ejemplo con la sílaba la.	Formación de la palabra lápiz como ejemplo de la tarea a realizar.	<b>Preguntas y respuestas.</b> La maestra demanda identificación de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la consonante ele,</li> <li>▪ la sílaba la,</li> <li>▪ el dibujo (lápiz).</li> </ul> <p>La educadora pide que los niños ratifiquen si la primera sílaba de</p>	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	Hoja contentiva de la letra “ele”, con dibujos de objetos y animales cuyos nombres inician con esta vocal combinada con las distintas vocales (hay una hoja pegada en el cuaderno de cada

			<p>“lápiz” es “la”.</p> <p>La maestra representa parte del modelo de la hoja en la pizarra.</p> <p>Lectura de la palabra escrita (lápiz).</p>		<p>estudiante).</p> <p>Pizarra y tiza.</p>
<b>3° s.s.</b>	Explicar la tarea a través de un ejemplo con la sílaba le.	Formación de la palabra león como ejemplo de la tarea a realizar.	<p><b>Preguntas y respuestas.</b></p> <p>La maestra pide que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ identifiquen el “sonido le”.</li> <li>▪ digan qué deben hacer.</li> </ul> <p>Los niños responden.</p> <p>La maestra pide que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ digan otras palabras, aparte de león que pueden escribir;</li> <li>▪ hagan lo mismo con el resto de las sílabas.</li> </ul>	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	<p>Hoja contentiva de la letra “le”, con dibujos de objetos y animales cuyos nombres inician con esta vocal combinada con las distintas vocales (hay una hoja pegada en el cuaderno de cada estudiante).</p> <p>Pizarra y tiza.</p>
<b>4° s.s.</b>	Copiar o escribir palabras que inician con las sílabas la, le, li, lo, lu y colorear los dibujos asociados.	Palabras que inician con las sílabas la, le, li, lo, lu.	<p><b>Actuación independiente de los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ escriben los nombres de los dibujos;</li> <li>▪ escriben o copian las palabras que inician con las sílabas indicadas;</li> <li>▪ colorean los dibujos.</li> </ul>	<b>Escolar</b> (Para aprender el código).	<p>Hoja contentiva de la letra “le”, con dibujos de objetos y animales cuyos nombres inician con esta vocal combinada con las distintas vocales (hay una hoja pegada en el cuaderno de cada estudiante).</p>

### Análisis de la segunda sesión de clases de CDGB:

La filmación de esta sesión se realizó el 07 de marzo de 2003; se trata de una clase en la que, durante una hora, veintinueve minutos y veintiséis segundos (1h: 29':26''), se pretende facilitar el aprendizaje de la lengua escrita a niños de tercer grado (sección "A")

La mayoría de las actividades desarrolladas en esta sesión son tomadas de un libro de lectura, del cual la educadora no solo lee un mito en voz alta en el momento inicial, sino que también asume las actividades denominadas de "comprensión de textos"; en consecuencia, los segmentos y actuaciones obedecen a la propuesta del libro.

#### **Primer segmento:**

En este segmento no se identifica una unidad temática como tal, lo denominaremos **segmento de preparación** puesto que es una actividad que se suele desarrollar para iniciar las tareas. El objetivo es **registrar** la fecha e **identificar** en el cuaderno la asignatura y tema a tratar, lo cual es un requisito formal antes de iniciar cualquier tarea en la libreta... Además la maestra demanda orden, atención y silencio para iniciar la sesión.

#### **Actuación en el primer segmento:**

**La maestra escribe** en el pizarrón el encabezado, pide atención y silencio de los estudiantes, y éstos tienden a iniciarse en la actividad (extraen cuadernos de los morrales, sacan puntas a los lápices y **transcriben** en sus cuadernos lo escrito en la pizarra).

#### **Segundo segmento:**

La unidad temática de este segmento es **definición de "leyenda"**, se trata de un segmento de **preguntas y respuestas** en el que la maestra intenta, a través de interrogantes, que los niños definan qué entienden por "leyenda". El objetivo de este segmento es **identificar y definir el tipo de texto literario** que se habrá de leer.

### **Actuación en el segundo segmento:**

La maestra **pregunta**: “¿Qué es la leyenda?” Los niños formulan sus hipótesis. La educadora da referencias para **guiar las respuestas** de los niños, asume respuestas como acertadas o más o menos acertadas y, finalmente, **ella indica lo que concibe como leyenda**.

La educadora **remite a conocimientos anteriores** (proyecto anterior) para intentar explicar su formulación; concluye: “... *una leyenda trata de explicar un fenómeno, pero de manera (...) imaginaria. Digamos que fue la manera en que los indios –digamos en este cuento– (...) explicaban cómo se originó el fuego*”. Con esta última expresión, vemos como la educadora hace referencia al mito que usaría como recurso en el siguiente segmento.

La culminación del segmento se delinea cuando la maestra indica: “*se acabó el momento de participación*”.

Es de destacar que, aunque la actuación básica es de preguntas y respuestas, tenemos una actividad en la cual la maestra mantiene el **monopolio** de la definición, puesto que es ella quien ha hecho la categorización y quien, en definitiva, da la definición.

### **Tercer segmento:**

La unidad temática es un **mito indígena referido al origen del fuego**, es un segmento en el que la **maestra**, básicamente, hace una **lectura en voz alta** y los **estudiantes escuchan**.

Es de destacar, que se ubican dos sub-segmentos que no fueron separados como segmentos por su extensión (brevíssima) y vinculación con la unidad temática. El objetivo general del tercer segmento es **leer en voz alta el texto para todos los estudiantes**.

**Actuación en el tercer segmento:**

**La maestra lee el texto y los niños escuchan.** Este segmento se ve interrumpido por un cambio de actuación de la educadora, quien interrumpe la lectura en dos ocasiones: la primera es para preguntar sobre el significado de una palabra; la segunda, en atención a una pregunta inferencial y complementar una expresión (estas interrupciones se constituyen en sub-segmentos).

*Primer sub-segmento del tercer segmento:*

El **significado** de la palabra **cabaña** es el eje temático de este sub-segmento. A través de esta actuación la maestra pretende **que los participantes conozcan el significado** de la palabra.

*Actuación en el primer sub-segmento del tercer segmento:*

Es un sub-segmento de **preguntas y respuestas**. La maestra demanda que le digan “¿qué es una cabaña?” Los niños formulan varias respuestas alguien indica que se trata de una casa cuyo techo es de palma “es con palma, no con techo” y la maestra destaca la “precisión” de la respuesta: “exactamente, por eso es que la llaman cabaña”.

Continúa el tercer segmento con la misma temática y actuación (la maestra **sigue la lectura**), interrumpiendo para hacer un comentario “*imagínense, le tenía miedo al conejo*” prosigue la lectura y vuelve a detenerla para **dar el significado** de la palabra tizón, lo cual da pie a dos intervenciones muy breves, para asentir y acotar: “con fuego”. La educadora continúa la lectura y la vuelve detener. Las actuaciones descritas dejan ver que la maestra **monopoliza la interpretación** del texto. Se trata de una breve actividad de “**comprensión**” **asociada al significado** de una palabra.

*Segundo sub-segmento del tercer segmento:*

Este sub-segmento es de **preguntas y respuestas**. La maestra hace una **pregunta** que supone un **nivel de comprensión inferencial**. El objetivo específico para sus estudiantes es **inferir** las razones de una acción **narrada**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del tercer segmento:*

La pregunta es de nivel inferencial: la educadora demanda que le den razones que justifiquen la acción de un personaje: “¿Por qué ustedes creen que se lo tragó?” Alguien responde y la maestra destaca la precisión de la respuesta.

La maestra avanza con la lectura del texto, no dice la última palabra del contenido para que los niños la completen a través de la **anticipación** que éstos pudieran hacer según el contexto referido en el escrito.

En este sub-segmento identificamos dos breves **actividades de comprensión** lectora una **demanda** una **respuesta inferencial** y la otra **anticipación** del texto.

**Cuarto segmento:**

La unidad temática que podemos identificar es la **sinonimia**; la actuación base es de **preguntas y respuestas**, se demandan **sinónimos de palabras que la maestra ha seleccionado del texto** y que leyó en el segmento anterior.

*Primer sub-segmento del cuarto segmento:*

Se trata de un sub-segmento **introdutorio a la tarea a realizar**, el objetivo es **formular** la asignación de **establecer sinónimos entre palabras**.

*Actuación en el primer sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra propone: “*Ahora yo les tengo aquí ciertas palabras que:: están presentes en este cuento, I ustedes les van a buscar, a estas palabras, sus sinónimos*”.

*Segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

El objetivo es **ejercitar la relación semántica entre las palabras**, a través de la búsqueda del sinónimo de “brujo”.

*Actuación en el segundo sub-segmento del cuarto segmento:*

Al inicio de este sub-segmento de **preguntas y respuestas**, la maestra indica la forma de participar en la actividad (levantará la mano quien quiera dar la respuesta).

La educadora demanda **el sinónimo** de brujo; los niños no dan respuestas acertadas, lo cual conduce a la educadora al siguiente sub-segmento.

*Tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

Este sub-segmento surge para intentar aclarar **qué son palabras sinónimas**. Definir qué son **sinónimos** es el objetivo. Se trata de un sub-segmento de **preguntas y respuestas**.

*Actuación en el tercer sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra refiere que “*hay antónimo y sinónimo*” y aclara que trabajarán con sinónimos. De este modo la educadora **intenta** que los **niños definan** sinónimo, **inicia la formulación** de la definición para que los niños la **complementen**, al no obtener respuestas, la maestra **define**: “*Son palabras que significan lo mismo*”.

Obviamente, se trata de una actividad que demanda el **“manejo” de aspectos formales** de la lengua: relación semántica entre las palabras.

*Cuarto sub-segmento del cuarto segmento:*

En este sub-segmento de **preguntas y respuestas** se reitera la propuesta de buscar un **sinónimo de brujo**, dejando en evidencia que el objetivo es **establecer relación semántica entre palabras**.

*Actuación en el cuarto sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra inicia el sub-segmento: *“¿Hay palabras...? ¿Otra palabra que signifique brujo?”* Los niños dan múltiples respuestas no acertadas. KN contesta adecuadamente, pero la educadora no le escucha.

La maestra propone un sinónimo y pasa a otra palabra.

*Quinto sub-segmento del cuarto segmento:*

La actuación sigue siendo de **preguntas y respuestas**, el objetivo es **establecer relación semántica entre palabras**. Se propone la búsqueda del sinónimo de “vieja”.

*Actuación en el quinto sub-segmento del cuarto segmento:*

La maestra demanda el **sinónimo de “vieja”**. Algunos responden con el diminutivo, otro con el masculino y KN da la respuesta acertada.

Llama la atención que, aunque algunos proponen el diminutivo de la palabra o un derivado, la maestra no se haya detenido ante tales confusiones.

*Sexto sub-segmento del cuarto segmento:*

Con el objetivo de **establecer relaciones de sinonimia entre las palabras**, se propone como tema **el sinónimo de cabaña**, a través de una actuación marcada por la dinámica de **preguntas y respuestas**.

*Actuación en el sexto sub-segmento del cuarto segmento:*

Al inicio del sub-segmento, la maestra refiere una intervención en la que se mencionó un material con el cual se construye el tipo de vivienda que nomina la palabra con la que propone trabajar ("cabaña"). El objeto de la referencia es que el grupo mencione el material referido.

Seguidamente, la educadora hace la petición del **sinónimo de cabaña**; varios hacen propuestas no acertadas y KN vuelve dar respuesta correcta; la maestra destaca la actuación de KN.

*Séptimo sub-segmento del cuarto segmento:*

Se mantiene el objetivo de los sub-segmentos precedentes (**establecer relaciones de sinonimia entre las palabras**), el cual se pretende alcanzar con la búsqueda del **sinónimo de "palo"**.

*Actuación en el séptimo sub-segmento del cuarto segmento:*

Con una breve interrogante ("¿De palo?"), la maestra demanda el **sinónimo de la palabra palo**. Después de varias propuestas, alguien acierta en la respuesta.

**Quinto segmento:**

La unidad temática de este segmento es el **conocimiento del significado** de algunas palabras empleadas en el texto. El objetivo es **identificar palabras partiendo de la definición**, la forma de actuación es de **preguntas y respuestas**.

Este segmento consta de tres sub-segmentos, en los cuales se trabaja con distintas palabras.

*Primer sub-segmento del quinto segmento:*

El sub-segmento de **preguntas y respuesta** es **introdutorio**, en éste **se inicia la actividad**, cuyo objetivo es **identificar, a partir del significado, la palabra cabaña**.

*Actuación en el primer sub-segmento del quinto segmento:*

La maestra ubica la actividad en el libro, indica a los aprendices que leerá “*una pista*” para que le digan a qué se refiere. Seguidamente, **lee la primera referencia** para identificar **la palabra cabaña**; **varios dan respuestas** erradas y finalmente alguien dice la correcta; la maestra valida la contestación calificando la actuación (“*¡Muy bien!*”), y repitiendo la palabra atinada.

*Segundo sub-segmento del quinto segmento:*

El objetivo de este sub-segmento es **identificar la palabra tizón, partiendo de la lectura del significado**. A través de una actuación centrada en **preguntas y respuestas** se busca verificar el **conocimiento del significado de la palabra tizón**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del quinto segmento:*

La maestra lee la definición de “tizón”; varios dan respuestas erradas; la maestra trata de **dar un referente** para orientar la **respuesta**, diciendo: “*Es una palabra que escucharon en el cuento*”. Al obtener la respuesta correcta, la educadora la repite, confirmándola.

*Tercer sub-segmento del quinto segmento:*

Con la intención de **identificar la palabra brujo** se desarrolla este sub-segmento, a través la una actuación de **preguntas y respuestas**, marco de la verificación del conocimiento del significado de palabras empleadas en el mito.

*Actuación en el tercer sub-segmento del quinto segmento:*

La educadora lee definición de “**brujo**”; los niños dan la respuesta correcta, pero la maestra demanda un sinónimo; los aprendices dicen otro sinónimo y la educadora pide otro, dándose por **satisfecha cuando los estudiantes dicen la palabra que contemplaba el texto** “brujo” (destaca el hecho de que hayan ubicado tres **sinónimos**).

La maestra demarca la finalización del segmento con el uso del adverbio “ya”.

**Sexto segmento:**

En este segmento, destinado a **completar oraciones tomadas del texto**, podríamos deducir que el objetivo gira en torno a **ejercitar lo que se denomina “comprensión literal”**. En el alcance de tal objetivo la **memoria y la gramática** juegan un papel crucial.

En este segmento identificamos tres sub-segmentos que se erigen como tales por las variaciones en la actuación y no así en la unidad temática.

*Primer sub-segmento del sexto segmento:*

En este sub-segmento se plantea de manera implícita la actividad a realizar (**copiar** la tarea). El objetivo es asignar la tarea.

*Actuación en el primer sub-segmento del sexto segmento:*

**La maestra copia en el pizarrón** la actividad asignada en el libro. Escribe **oraciones incompletas** vinculadas con lo expresado en el texto leído y los niños, luego de organizarse, **trasciben en el cuaderno** la tarea, algunos anticipan las palabras que habrían de escribir en los espacios.

*Segundo sub-segmento del sexto segmento:*

El inicio de este sub-segmento se delimita cuando la maestra indica que habrá de **explicar la actividad a realizar**, deja ver que este tipo de ejercicio lo han hecho “*muchas veces*”. **Ejercitar** la asignación **oralmente** es el objetivo de esta actividad que consiste en completar frases extraídas de la narración. Es un sub-segmento de **preguntas y respuestas**.

*Actuación en el segundo sub-segmento del sexto segmento:*

**La maestra** indica que explicará la actividad y **pasa a leer una de las oraciones propuestas**; alguien completa parte de la oración y otro identifica la tarea: “completar”. La educadora reitera que se trata de completar oraciones, y formula el objetivo de la tarea.

La maestra propone la **resolución oral de la tarea**, conminando a los **participantes a completar** otra oración.

Una vez completada la segunda oración (luego de varios intentos), la maestra indica que completen la tercera; durante este proceso alguien propuso la palabra cabaña, en vez de choza, y la maestra pidió que usaran otra palabra: “*pueden usar sinónimos*”.

Finalmente, la educadora propone la última oración a ser completada por el grupo y de este modo culmina el segmento.

Esta es una actividad de “**comprensión literal**” centrada en la **memoria** y en la **ejercitación de la gramática**.

*Tercer sub-segmento del sexto segmento:*

En este sub-segmento sigue el mismo eje temático. Se trata de un ejercicio gramatical y de comprensión que consiste en **completar frases** relativas al texto; la actuación varía en cuanto a lo que la maestra hace (**supervisa y da instrucciones** relativas al trabajo de los niños), y en que los niños se centran en **realizar la tarea en el cuaderno**. El objetivo es completar frases extraídas de la narración.

*Actuación en el tercer sub-segmento del sexto segmento:*

La maestra se desplaza entre el grupo y se detiene con algunos niños, quienes le hacen preguntas o a quienes ella les sugiere centrarse en la tarea, les corrige o apresura. Nos fijaremos en algunas actuaciones o recomendaciones realizadas por la educadora, pues nos develan los aspectos que considera para la orientación y evaluación del trabajo de los aprendices.

Un niño pide a la maestra que diga el sinónimo de la palabra correr, ésta plantea la interrogante en voz alta y dice que luego lo buscarán, alguien propone como sinónimo “volar”, otro indica que se trata de un antónimo; la maestra confirma esta última apreciación y abandona la discusión.

La educadora insiste en que los estudiantes culminen la tarea. Ante la visión de un cuaderno, recomienda a los aprendices que **recuerden** el texto, lo que allí se narra. Para contribuir a la resolución de la oración (obtener la palabra faltante) que ha visualizado pide a los niños que digan para qué se desarrolló una acción (la respuesta está escrita en el texto), el grupo no responde y ella da la respuesta.

La maestra llama la atención a alguien sobre el **aspecto estético de la letra**, calificando la caligrafía de “horrible”. También comenta, a manera de reproche, la **aparición de un cuaderno**: “¡Ah, cómo tienes el cuaderno!”, hace una corrección **ortográfica**: “acento en la ‘o’”.

En el siguiente diálogo podemos ver que la maestra intenta dar un primer nivel de ayuda llamando la atención sobre la posibilidad de un error, pero al no obtener la respuesta adecuada, ella misma la da: Maestra: “¿tiene coherencia?” BR: “No sé. Educadora: “¡Ah! ¿No sabe? Imagínate; si no sabes... Te comiste si se roban.” La maestra demanda **coherencia**, pide auto-corrección al aprendiz, al no obtenerla, le indica cuál es la falta (**omisión** de palabras).

Indica a BR que **vuelva a hacer** las oraciones a y b, arguyendo: “**{(AC) porque te estás comiendo palabras; si te comes palabras no tiene sentido la oración.}**”

Hace la siguiente observación a otro: “Si pones ‘convertirá’, eso no tiene **sentido**”.

A alguien le dice: “No has terminado *I ca-ba-ña*” (dicta separando la palabra en **sílabas** para corregir. Aparentemente hay alguna omisión).

La finalización de este segmento la marca el anuncio de la misma por parte de la maestra en respuesta a una demanda por parte de un participante.

La constatación de la **comprensión se asocia a la memoria**, el recuerdo de detalles y la organización gramatical.

### **Séptimo segmento:**

La unidad temática de este segmento se basa en la detección de **afirmaciones verdaderas o falsas** respecto a **hechos acaecidos en la narración**. La actuación se centra en **preguntas y respuestas**. El objetivo de aprendizaje es **dar respuesta literales** (la comprensión es asociada al **recuerdo** de detalles) de la **narración** leída por la educadora.

### **Actuación del séptimo segmento:**

Para iniciar este segmento, la maestra llama la atención de los niños sobre sí y lo que quiere comunicarles.

La educadora manifiesta que asume que muchos no han terminado la actividad anterior, y pide a los todos que continúen con la labor que acometen.

A continuación, la maestra explica la dinámica de la tarea a la cual pretende dar inicio: “(...) voy a leer un pedacito del cuento y ustedes me van a decir si es verdadero o es falso”. La actividad consistirá en que la **maestra leerá** algunas afirmaciones respecto al texto y los **estudiantes deberán determinar si son ciertas o no, recordando** lo expresado en el mito.

La maestra lee siete afirmaciones y en cada una da oportunidad para que digan si lo leído es verdadero o falso, refuerza las respuestas acertadas calificando la actuación de quien responde. En un principio, ante una respuesta errada, vuelve a explicar la dinámica de la tarea. También confirma algunas respuestas leyendo el texto o recordando lo ocurrido, las motivaciones de los personajes...

La actividad es de “comprensión” asociada al recuerdo de lo narrado.

La maestra demarca el cierre del segmento cuando pregunta a los que todavía hacen la actividad del segmento anterior si han terminado. Seguidamente, la educadora introduce la otra tarea.

### **Octavo segmento:**

Podríamos señalar como eje temático **la definición de palabras en el diccionario**; el objetivo de este segmento es buscar el **significado de palabras** ubicadas en el texto leído. Este segmento cuenta con tres sub-segmentos de actuación alrededor del mismo eje temático.

*Primer sub-segmento del octavo segmento:*

Podemos denominar este sub-segmento como de **preparación** para la actividad de **búsqueda significado de palabras** en el diccionario. El objetivo de este sub-segmento es la **asignar la tarea**.

*Actuación del primer sub-segmento del octavo segmento:*

La maestra introduce la actividad copiando la consigna en el pizarrón y preguntando a los aprendices si tienen el diccionario, propone que se organicen en pequeños grupos aquellos que no tienen el material; los niños se reorganizan. La maestra sugiere la búsqueda de “tizón” y “cabaña”.

En esta actividad la **maestra** se reserva la **selección de palabras** que a su vez están propuestas en el texto.

*Segundo sub-segmento del octavo segmento:*

Podemos denominar este sub-segmento como de **preparación**, pero la actuación de selección de palabras varía y por ello se constituye en otro sub-segmento. El objetivo de este sub-segmento es que **los niños propongan palabras** del texto **para ser buscadas** en el diccionario.

*Actuación del segundo sub-segmento del octavo segmento:*

La maestra conmina a los niños para que propongan palabras a ser buscadas en el diccionario, además de las que ella ha indicado, así la actuación gira en torno a **propuestas por parte de los niños y la maestra apunta en el pizarrón tales proposiciones**. Las palabras dichas por los niños tienen que pertenecer a la narración.

Los niños van proponiendo palabras; la maestra selecciona entre las proposiciones, escribiendo en el pizarrón la palabra elegida. A través de una pregunta, la educadora induce a los participantes para que coloquen en el listado la palabra tribu: “¿Saben qué quiere decir tribu?”

Alguien respondió dando una aproximación al significado; la maestra aprueba la definición; sin embargo, coloca la palabra en la lista. Finalmente, la educadora incorpora otra palabra propuesta: indio.

*Tercer sub-segmento del octavo segmento:*

El eje temático de este sub-segmento es la **búsqueda del significado de las palabras** de la lista. Obviamente, el objetivo es **que los niños ubiquen en el diccionario el significado** de algunas de las palabras usadas en el texto.

*Actuación en el tercer sub-segmento del octavo segmento:*

Los niños copian la lista, **buscan las palabras** y la **maestra supervisa** las acciones. La educadora **hace observaciones** referidas al ritmo, pide a los estudiantes que se apresuren y les invita a reorganizarse. Los niños conversan se agrupan, algunos ubican el significado de las palabras en el glosario de términos que tiene el libro que la maestra ha usado durante toda la sesión. La maestra al darse cuenta de que los niños copian, les reprocha, pero termina aceptando la situación ante la argumentación de que no ubican algunas palabras en el diccionario.

La maestra intenta explicar a alguien cómo ubicar las palabras en el diccionario: *“Usted ve, por ejemplo, la palabra tizón, busca la primera letra que es la ‘t’, después busca la ‘i’, ‘t’, ‘i’ y luego busca la ‘t’, ‘i’, ‘z’, ¿verdad? Entonces, encuentra la palabra buscando acá.”*

Se trata de una actividad centrada en la **búsqueda de significado de palabras** después del momento de uso, esto **asociado a la comprensión del texto**.

La educadora indica la culminación del segmento cuando dice: *“vamos a continuar con la actividad”*. Aunque los estudiantes no han terminado, ella les llama a la calma y, al lograr que los niños se mantengan tranquilos, introduce la siguiente tarea.

**Noveno segmento:**

El eje temático es el **título de la narración** y la actuación central es de **preguntas y respuestas**. El objetivo de esta tarea es **colocar el título al texto** leído por la maestra.

**Actuación del noveno segmento:**

La maestra introduce la actividad: “(...) *Hay algo que le falta al cuento*”. La educadora propone a los niños que descubran a manera de adivinanza, lo que le falta al relato. Los participantes exponen diversas hipótesis: ausencia de final (lo que la maestra rechaza aclarando que sí lo tiene, y rememorándolo). Para brindar un nivel de ayuda indica que se trata de algo que está al inicio. Alguien indica que es la sangría, otro dice que se trata de una coma (esto nos devela la atención a **aspectos formales**); la maestra destaca que no es lo que refieren los niños puesto que *“lo escribieron bello y hermoso”* (lo que indica la valoración de estos aspectos en la escritura); La maestra les da otra pista indicando que es *“lo que siempre... I lo que se lee al comienzo”*. Alguien indica que se trata de la ausencia de una de las fórmulas de inicio de cuentos: *“había una vez”*, la maestra objeta la proposición. Finalmente, alguien acierta y la maestra justifica la ausencia del título indicando que es el grupo quien debe decidir qué título debe llevar la narración.

La maestra propone al grupo que digan el título de la narración y como pauta para la elección del **título** indica que éste debe ser **acorde al contenido**. Muchos proponen títulos que la maestra no acepta por la extensión o por no tener relación directa con la idea central del texto. Los títulos propuestos tienen que ver con acciones específicas acaecidas en el mito o con personajes. Para dirigir las propuestas, la maestra indica: “**{(F) Recuerden que el título (DC) le da a la persona I un pequeño... I una pequeña pista I de lo que trata el cuento.}**” Ante la propuesta de títulos que sólo nombran los personajes, la maestra dice: *“esos son los personajes”*.

La educadora pregunta cuál es el tema principal para tratar de focalizar la estructura del título alrededor del mismo y admite como posible opción: *“Los indios buscan fuego”*. La maestra trata de inducir la escogencia, proponiendo un título que emplea la fórmula de titular de algunas fábulas

venezolanas: “de cómo...” Ante otras propuesta de títulos, la profesora expone interrogantes respecto a si tienen que ver con la idea central y de este modo los desecha.

La maestra formula otra propuesta. Los niños erigen más proposiciones de títulos. La educadora vuelve a intentar guiar a los niños: “**{(F)}** Yo les decía a ustedes que cuando nosotros leemos el cuen...- el título de un cuento, nos tiene que dar una breve pista / de lo que trata el cuento o de qué... de qué va a tratar el cuento, ¿verdad?” Finalmente, la educadora acepta la proposición del título con dos personajes del cuento “el brujo y el conejo” y parece intentar justificar su aprobación en el interés del grupo: “A ustedes les llamó la atención el conejo”.

La asignación del título del texto está asociada a la comprensión del mismo, máxime cuando la educadora demanda que éste esté vinculado con la idea central de la narración.

#### **Décimo segmento:**

En este segmento se toma como eje temático la ubicación de los **personajes** que intervienen en la narración, la maestra designa a una participante para que indique cuáles son los personajes. **Comprobar el recuerdo de detalles** es el objetivo. Se trata de un segmento de pregunta y respuesta.

#### **Actuación del décimo segmento:**

La educadora hace la **pregunta** respecto a cuáles son los personajes y una niña menciona progresivamente los personajes del mito. Hay algunas interrupciones que la maestra detiene o no toma en cuenta; la maestra repite los personajes mencionados por la niña, reforzando y ratificando lo expresado.

Una vez que la niña ha terminado de decir su relación de personajes, la educadora califica la actuación: “*Mu::y bien*”. Como cierre del segmento la maestra hace la siguiente acotación (que podría asumirse como una definición de “personajes”): “*Esos son los personajes que le dan vida al cuento, que desarrollan una acción*”.

La actividad orientada hacia la “**comprensión**” **asociada a la memoria**.

### **Undécimo segmento:**

Este segmento puede ser denominado como uno de **cierre** de la actividad iniciada en el octavo segmento, acá los niños deben leer el **significado de las palabras** que buscaron en el diccionario o en el glosario. La actuación es la siguiente: **la maestra designa** a quienes leen el significado de las palabras y los seleccionados lo hacen **en voz alta**.

Siguiendo la actuación de la maestra, podemos ubicar dos objetivos en este segmento, el primero tiene que ver con **verificar que los niños han ubicado el significado de las palabras** en el diccionario, y el segundo, **observar la lectura oral, atendiendo al tono de voz**. El último objetivo cobra mayor peso puesto que la maestra hace énfasis y observaciones alrededor del mismo.

### **Actuación del undécimo segmento:**

La maestra propone que sean leídos los significados de las palabras que habían estado buscando en el diccionario, asigna a dos estudiantes para cada término y conmina, con insistencia, a todos los participantes a que lean en **voz alta**.

Alguien demanda que otro aprendiz, que ha leído, vuelva a leer (la petición está asociada al tono de voz) y la maestra se hace eco de la solicitud. Aunque la maestra muestra inquietud ante algunas definiciones escuetas, no profundiza en ellas. Se hace lectura de todas las definiciones a excepción de la de “indio”.

Podemos decir que esta actividad es una de ejercitación de la lectura en voz alta y de búsqueda de significados de las palabras.

**Duodécimo segmento:**

El tema de este segmento es la **representación gráfica** de lo que a cada niño le llamó más la atención de la narración. Los **niños** se dedican a **dibujar y colorear**, mientras la **maestra observa**. El objetivo de esta actividad es **que los participantes recreen personajes o escenario a los cuales se hace referencia en la narración**.

**Actuación del duodécimo segmento:**

La maestra inicia el segmento anunciando que se trata de la última actividad a realizar y propone a los niños dibujar lo que más les llamó la atención de la narración. Los aprendices conversan y dibujan personajes o la cabaña. La maestra les indica que quien vaya terminando su trabajo lo muestre a la observadora para que sea grabado.

Aunque muchos no han terminado la actividad, la maestra me aclara que la culminarán en casa.

El final del segmento y la sesión es demarcado con la proposición por parte de la maestra de reorganizar el aula para preparar la salida.

Se trata de una actividad de recreación, a través del dibujo, de personajes o escenario a los cuales se hace referencia en la narración.

**Cuadro de la segunda sesión de clases de CDGB**

**Tercer grado "A"**

**Fecha de filmación: 07/01/03**

**Tiempo: 1h: 29':26''**

<b>Segmentos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tema</b>	<b>Actuación</b>	<b>Uso de la lengua escrita</b>	<b>Recursos materiales</b>
<b>I</b>	Registrar la fecha e identificar en el cuaderno la asignatura y tema a tratar.	Encabezado de la hoja de trabajo.	<b>La maestra</b> escribe el encabezado en el pizarrón.  <b>Los niños</b> transcriben.	<b>Escolar</b> (Registro de identificación de la hoja de trabajo).	Pizarra y tiza.  Cuadernos y lápices.
<b>II</b>	Identificar y definir el tipo de texto literario.	Definición de la leyenda.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La educadora</b> demanda la definición de leyenda.  La maestra es quien da la definición de leyenda (aunque se trata de un mito) y lo refiere como cuento.	<b>Escolar</b> (Identificar un tipo de texto literario).	-
<b>III</b>	Leer en voz alta el texto para todos los estudiantes.	Mito indígena referido al origen del fuego.	<b>La maestra</b> lee en voz alta.  <b>Los estudiantes</b> escuchan.	<b>Escolar</b> (Atender a la lectura en voz alta de un texto para responder a preguntas sobre el mismo).	Libro.

<b>1º s.s.</b>	Conocer el significado de una palabra que aparece en el texto que se está leyendo.	El significado de la palabra cabaña.	<b>Preguntas y respuestas.</b>  <b>La maestra</b> interrumpe la lectura y hace una pregunta por el significado de cabaña.  <b>Los niños</b> responden.	<b>Escolar</b> (Identificar el significado de una palabra que aparece en el texto).	Libro.
<b>2º s.s.</b>	Inferir las razones de una acción en el texto que se está leyendo.  Anticipar el texto.	Compresión de una idea expresada en el mito.	<b>Preguntas y respuestas.</b>  <b>La maestra</b> interrumpe la lectura y formula una pregunta que supone un nivel de comprensión inferencial.  <b>Los niños</b> responden.  <b>La maestra</b> continúa la lectura y se detiene antes de decir la última palabra para que los niños completen la expresión.	<b>Escolar</b> (Formulación de pregunta para verificar la comprensión y posibilidad de anticipación).	Libro.
<b>IV</b>	Establecer relación de sinonimia entre palabras.	Sinonimia.	Después del sub-segmento introductorio, la actuación básica es de <b>preguntas y respuestas.</b>	<b>Escolar</b> (Ejercitar la relación semántica entre las palabras).	Libro.
<b>1º s.s.</b>	Introducir la tarea.	Establecimiento de relaciones de sinonimia.	<b>La maestra</b> indica que buscarán el sinónimo de algunas palabras.	<b>Escolar</b> (Establecimiento de relaciones semánticas entre las palabras).	
<b>2º s.s.</b>	Ejercitar la relación	Sinónimo de "brujo".	<b>Preguntas y respuestas.</b>	<b>Escolar</b>	Libro.

	semántica entre las palabras, a través de la búsqueda del sinónimo de “brujo”.		<b>La maestra</b> demanda el sinónimo de “brujo”. <b>Los niños</b> no aciertan con sus respuestas.	(Ejercitar la relación semántica entre palabras).	
<b>3° s.s.</b>	Definir qué son palabras sinónimas.	Sinonimia.	<b>Preguntas y respuestas.</b> La maestra demanda la definición de sinónimos. <b>Los niños</b> dan respuestas incorrectas. <b>La maestra</b> da la definición.		
<b>4° s.s.</b>	Ejercitar la relación semántica entre las palabras, a través de la búsqueda del sinónimo de “brujo”.	Sinónimo de “brujo”.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> pide el sinónimo de “brujo”. <b>Varios niños</b> dan respuestas incorrectas y una niña responde acertadamente. <b>La maestra</b> propone un sinónimo.	<b>Escolar</b> (Ejercitar la relación semántica entre palabras).	Libro.
<b>5 s.s.</b>	Ejercitar la relación semántica entre las palabras, a través de la búsqueda del sinónimo de “vieja”.	Sinónimo de “vieja”.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La educadora</b> demanda el sinónimo de “vieja”. <b>Varios niños</b> responden con desacierto; hay un acierto.	<b>Escolar</b> (Ejercitar la relación semántica entre palabras).	Libro.
<b>6° s.s.</b>	Ejercitar la relación semántica entre las palabras, a través de la búsqueda del sinónimo de “cabaña”	Sinónimo de “cabaña”.	<b>Preguntas y respuestas.</b> La maestra pide el <b>sinónimo de</b> “cabaña”. <b>Varios</b> hacen propuestas no acertadas y KN vuelve dar respuesta correcta.	<b>Escolar</b> (Ejercitar la relación semántica entre palabras).	Libro.

<b>7º s.s.</b>	Ejercitar la relación semántica entre las palabras, a través de la búsqueda del sinónimo de “palo”.	Sinónimo de “palo”.	<b>Preguntas y respuestas.</b>  <b>La maestra</b> demanda <b>el sinónimo de la palabra palo.</b>  Después de varias propuestas, alguien acierta en la respuesta.	<b>Escolar</b> (Ejercitar la relación semántica entre palabras).	Libro.
<b>V</b>	Identificar palabras a partir de las definiciones de las mismas.	Identificación de palabras partiendo de una definición.	Después de la brevísimas introducción se desarrolla la actividad con base en <b>preguntas y respuestas.</b>	<b>Escolar</b> (Identificación de palabras partiendo de su definición).	Libro.
<b>1º s.s.</b>	Identificar, a partir del significado, la palabra cabaña.	Conocimiento de significado de “cabaña”.	<b>Preguntas y respuestas.</b> <b>La maestra</b> introduce a los aprendices en la actividad indicándoles cómo se desarrollará.  <b>La educadora</b> lee la definición de “cabaña”.  <b>Los niños</b> dan respuestas.	<b>Escolar</b> (Identificación de palabras partiendo de su definición).	Libro.
<b>2º s.s.</b>	Identificar la palabra tizón, partiendo de la lectura del significado.	Conocimiento de significado de “tizón”.	<b>Preguntas y respuestas.</b> La maestra lee la definición de “tizón”.  Los niños dan repuestas.	<b>Escolar</b> (Identificación de palabras partiendo de su definición).	Libro.
<b>3º s.s.</b>	Identificar, a partir del significado, la palabra brujo.	Conocimiento de significado de “brujo”.	<b>Preguntas y respuestas.</b> La maestra lee la definición de “tizón”.  Los niños dan repuestas.	<b>Escolar</b> (Identificación de palabras partiendo de su definición).	Libro.

<b>VI</b>	Ejercitar la "comprensión literal y la gramática completando frases tomadas del texto leído".	Comprensión literal y gramática.	La tarea es completar oraciones que se derivan del texto leído.	<b>Escolar</b> (Busca verificar la comprensión literal ejercitando la memoria y la gramática).	Libro, pizarra, tiza, cuadernos y lápices.
<b>1º s.s.</b>	Asignar la tarea.	Comprensión literal y gramática.	<b>La maestra</b> copia las oraciones incompletas en el pizarrón.  <b>Los estudiantes</b> transcriben en el cuaderno.	<b>Escolar</b> (Copia de una asignación académica).	Libro, pizarra, tiza, cuadernos y lápices.
<b>2º s.s.</b>	Explicar la asignación a través del ejercicio oral.	Comprensión literal y gramática.	<b>Preguntas y respuestas.</b> Una vez que la maestra indica lo que habrán de hacer, propone ejemplos orales. <b>Los estudiantes</b> intervienen en la ejemplificación.	<b>Escolar</b> (Busca ejercitar la comprensión literal y la gramática).	Pizarra.
<b>3º s.s.</b>	Ejercitar la "comprensión literal y la gramática completando frases tomadas del texto leído".	Comprensión literal y gramática.	<b>Los estudiantes</b> resuelven la actividad de manera independiente.  <b>La maestra</b> supervisa y orienta la tarea.  La educadora hace observaciones para: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pedir que recuerden el texto,</li> <li>▪ solicitar que consideren la estética de la letra,</li> <li>▪ llamar la atención respecto a la apariencia del cuaderno,</li> </ul>		Pizarra, cuadernos y lápices.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ corregir la ortografía,</li> <li>▪ demandar coherencia,</li> <li>▪ destacar la omisión de palabras.</li> </ul>		
<b>VII</b>	Dar respuestas literales (asociadas al recuerdo de detalles) de la narración leída por la educadora.	Afirmaciones verdaderas o falsas respecto a hechos acaecidos en la narración.	<p><b>Preguntas y respuestas.</b></p> <p><b>La educadora</b> lee las afirmaciones.</p> <p><b>Los niños</b> responden si son verdaderas o falsas.</p>	<p><b>Escolar</b> (Verificación de la “comprensión literal” asociada al recuerdo de acciones acaecidas en el texto”).</p>	Libro.
<b>VIII</b>	Ubicar en el diccionario el significado de palabras extraídas del texto.	Definición de palabras.	Se propone la búsqueda de palabras en el diccionario.	<p><b>Escolar</b> (Búsqueda en el diccionario de palabras seleccionadas del texto, independientemente que se conozca el significado de las mismas o se deduzcan partiendo del contexto).</p>	Libro.
<b>1º s.s.</b>	Asignar la tarea de buscar palabras en el diccionario.	Definición de palabras.	<p><b>La maestra</b> copia la consigna en el pizarrón.</p> <p><b>Los niños</b> se reagrupan para compartir el material.</p> <p><b>La maestra</b> propone “tazón” y</p>	<p><b>Escolar</b> (Búsqueda en el diccionario de palabras seleccionadas del texto, independientemente que se conozca el</p>	Libro, pizarra, tiza, diccionario, lápiz y cuaderno.

			"cabaña".	significado de las mismas o se deduzcan partiendo del contexto).	
<b>2º s.s.</b>	Lograr que los aprendices propongan palabras para ser ubicadas en el diccionario.	Definición de palabras.	<b>Los niños</b> proponen palabras.  <b>La maestra</b> apunta en el pizarrón las que pertenecen al texto.	<b>Escolar</b> (Búsqueda en el diccionario de palabras seleccionadas del texto, independientemente que se conozca el significado de las mismas o se deduzcan partiendo del contexto).	Pizarra y tiza.
<b>3º s.s.</b>	Ubicar en el diccionario el significado de palabras extraídas del texto.	Definición de palabras.	<b>Los niños</b> copian la lista, buscan las palabras en sus diccionarios y transcriben el significado.  <b>La maestra</b> supervisa, hace observaciones referidas al ritmo y la reorganización del grupo.	<b>Escolar</b> (Búsqueda en el diccionario de palabras seleccionadas del texto, independientemente que se conozca el significado de las mismas o se deduzcan partiendo del contexto).	Diccionarios, lápices y cuadernos.

<b>IX</b>	Colocar el título al texto leído	Título de la narración.	<p><b>Preguntas y respuestas.</b>  <b>La educadora</b>, a través de interrogantes trata de que los niños noten la ausencia de título en la narración; luego propone que se lo coloquen considerando el contenido.</p> <p><b>Los niños</b> hacen diversas propuestas.</p>	<p><b>Escolar</b>  (Hecha la lectura de un texto, colocar el título al mismo; esta actividad se asocia a la comprensión)</p>	
<b>X</b>	Recordar de detalles del texto.	Los personajes que intervienen en la narración.	<p><b>Preguntas y respuestas.</b>  <b>La maestra</b> pregunta por los personajes del mito.</p> <p><b>Una niña</b> menciona los personajes.</p> <p><b>La maestra</b> define el término "personaje".</p>	<p><b>Escolar</b>  (Hacer un listado de personaje de una narración).</p>	
<b>XI</b>	Verificar que se han ubicado los significados en el diccionario. Evaluar la lectura en voz alta atendiendo al tono de voz.	Definición de palabras.  Lectura en voz alta.	<p><b>Lectura</b> de los significados ubicados en el diccionario.</p> <p><b>Los niños</b> leen las definiciones.</p>	<p><b>Escolar</b>  (Lectura en voz alta para evaluarla y búsqueda de significados de palabras).</p>	Cuadernos.
<b>XII</b>	Representar, a través de un dibujo, lo que más llamó la atención del texto.	Representación gráfica de lo que más llamó la atención del texto.	<p><b>Los niños</b> dibujan y colorean.</p> <p><b>La maestra</b> observa.</p>		Cuadernos, lápices y creyones.

## **Presentación y discusión de los resultados**

---

*“El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas”.*

*(Boadan, R. y Taylor, S.)*

---

El objetivo principal de esta investigación gira en torno a la **comprensión de la práctica de enseñanza de la lengua escrita** por parte de tres educadoras de los primeros grados de la Escuela Básica venezolana, para el alcance de tal propósito consideramos necesario escuchar **lo que decían** las maestras respecto de su práctica (con la finalidad de identificar creencias, concepciones, valoraciones, fuentes de sus formulaciones y teorías explícitas: cómo dicen que enseñan), observar **lo que hacían** en las sesiones de clase (con el objeto de conocer la teoría en uso: cómo enseñan: describir la práctica, identificar los usos de la lengua escrita que promueven, e identificar los recursos que emplean), y establecer las relaciones de concordancia y contradicciones existentes entre la teoría (lo que dicen) y la acción educativa (lo que hacen).

El análisis de las informaciones obtenidas a través de las declaraciones de las educadoras (por medio de entrevistas y cuestionarios) y las derivadas del proceso de observación de sesiones de clases, generó unos datos preliminares, los cuales fueron triangulados en cada caso para configurar los resultados que presentamos en este capítulo.

La exposición de los resultados se hace a través de cuadros, en los cuales se muestran **los temas** (escribir, leer, usos de la lengua escrita, enseñanza y aprendizaje), **las creencias que sustentan las teorías** (declaradas por las maestras), **las teorías explícitas** (que refieren lo que cada educadora expresó respecto a su actuación en la enseñanza de la lengua escrita), **las fuentes de las teorías explícitas** (en caso de haber sido expuestas), y las **teorías en uso** (que nos develan la actuación en el proceso de enseñanza). Cabe destacar que las categorías de análisis surgieron en el seno de la misma investigación, tanto en las referencias hechas por las educadoras como en el análisis de las observaciones. Cada dato aportado en el cuadro se relaciona entre sí, la categoría

“generadora” es la primera (el tema), es decir, dado el tema, todas las demás categorías describen aspectos relacionados con el mismo.

Después de la presentación de los cuadros se plantea la **discusión de los resultados** por caso, esto se hace a través de un texto continuo en el que se describen las formulaciones y valoraciones de las educadoras respecto a cada tema y se establecen las relaciones congruentes, o discordantes, de lo expuesto por las maestras (creencias y teorías explícitas) y la práctica educativa observada (teoría en uso).

**V. 1 Resultados del estudio de caso de ERC**  
**(Información obtenida del análisis de las entrevistas, cuestionarios y sesiones de clases)**

Temas	Creencias que sustentan sus teorías	Teorías explícitas	Fuentes de las cuales extraen las teorías explícitas	Teorías en uso
<b>Escribir</b>	Implica poner el pensamiento por escrito, esto supone un orden en el pensamiento (asociado a la oralidad).  Es indisociable de leer porque se lee lo que se escribe.	Propone primero verbalizar de manera ordenada y luego escribir.	Experiencia docente.	La maestra demandó a los niños de cuarto grado que escribieran respecto a una canción.
	Supone ordenar el pensamiento, lo cual está asociado con la oralidad. Es un prerrequisito de la redacción escrita, la oral.	Antes de abordar la escritura, propone conversar respecto a lo que se intentará escribir.	Experiencia docente.	
	La expresión escrita supone redactar, que es producir un texto, conociendo el significado de las palabras y el orden en que van, atender a la ortografía y usar los signos de puntuación.	Propone la redacción de textos partiendo de una lectura, dibujo o título.	Experiencia y formación docente.	La maestra propone a los niños de cuarto grado escribir respecto a un texto leído. En la evaluación observada no atendió a los aspectos formales.
	La expresión escrita implica producir un texto para comunicar la comprensión de algo, sentimientos y deseos.	Propone la redacción de textos partiendo de una lectura, dibujo o título.	Experiencia y formación docente.	<b>Formula como objetivo:</b> Que los niños redacten su interpretación respecto a un segmento del texto.  <b>Como actividad propone:</b> Que en casa los niños, lean e interpreten el

				<p>mensaje transmitido en un segmento del texto y escriban tal interpretación.</p> <p>La lectura en voz alta del texto producido y un comentario final de la maestra respecto a lo escrito.</p> <p>Finalmente, indica a los niños que colocará lo escrito en distintas carteleras de la escuela.</p>
<b>Leer</b>	Una herramienta para aprender (función matética e informativa), permite mejorar la expresión oral y escrita y desarrollar la comprensión de conceptos y textos.	Propone a los niños tareas de búsqueda de información en la biblioteca.	Experiencia docente.	<p><b>Como actividad propuso:</b> La lectura silenciosa del texto para responder preguntas literales y para establecer la relación del texto con el proyecto.</p> <p><b>Otra actividad planteada:</b> Lectura en seguidilla, segmentada y en voz alta para responder preguntas con respuestas literales, en su mayoría, e inferenciales.</p> <p><b>Atiende a aspectos como:</b> Que los niños den respuestas lo más literales posible.</p> <p><b>Formula como objetivo:</b> Verificar la comprensión de una parte del texto a través de la formulación de interrogantes.</p> <p><b>Como actividad propone:</b> Que los niños respondan a preguntas con respuestas literales.</p> <p><b>Atiende a que:</b> Las respuestas se aproximen a lo literal lo más</p>

	Leer y escribir están asociados a la oralidad.			<p>posible.</p> <p><b>Formula como objetivo:</b> Lograr que los participantes lean a unísono la primera parte del texto.</p> <p><b>Como actividad plantea:</b> Que lean en voz alta un segmento del texto (canción).</p>
	Saber leer implica independencia en la búsqueda de información en textos.	Propone a los niños la búsqueda de información en la biblioteca.	Experiencia docente.	Propone la búsqueda de palabras en el diccionario (aunque no podemos decir que se trate de una actividad independiente).
	Saber leer está asociado a la motivación por la lectura y potencia la comprensión, puesto que el niño se interroga respecto al texto.	Propone a los niños la búsqueda de información en la biblioteca.	Experiencia docente.	
	Comprender un texto supone conocer el significado de cada palabra.	Formula preguntas alrededor del texto, antes y posterior a la lectura.	Experiencia docente.	<p><b>Formula como objetivo:</b> Obtener el significado de palabras sustraídas del texto.</p> <p><b>Como actividad plantea:</b> Sustraer palabras del texto para buscar su significado en el diccionario.</p> <p>Se propuso como objetivo el que los niños respondieran preguntas relativas al texto.</p> <p><b>Formula como objetivo:</b></p>

				<p>Establecer relaciones de sinonimia entre las palabras, partiendo del significado dado en el diccionario.</p> <p><b>Como actividad propone:</b> Que los niños lean el significado de las palabras en voz alta e indiquen si se trata de un sinónimo o no.</p>
	Es necesario que la lectura sea asociada a la cotidianidad del niño.	Hace que los niños asocien lo que leen con la vida cotidiana.	Experiencia docente.	Propone a sus estudiantes que identifiquen la labor desempeñada en la cotidianidad de algunos personajes que se nombran en el texto.
	La comprensión lectora precede a la expresión escrita.	-	-	Se observa cómo en la sesión de tercer grado se trabaja alrededor de la lectura más que de la escritura.
				<p><b>Formula como objetivos:</b> Que los compañeros evalúen al niño o grupo que leyó.</p> <p><b>Como actividad propone:</b> <b>Co-evaluación de la lectura oral hecha por un niño o un grupo.</b></p> <p><b>Atiende a los siguientes aspectos:</b> A través de interrogantes conduce a que los que evalúan consideren el <b>tono de voz, el ritmo lector, omisiones, entonación, pronunciación.</b></p>
				<p><b>Formula como objetivo:</b> Que los niños redacten su interpretación respecto de un segmento del texto.</p>

				<p><b>Como actividad propone:</b> Que en casa los niños, lean e interpreten el mensaje transmitido en un segmento del texto y escriban tal interpretación. La lectura en voz alta del texto producido y un comentario final de la maestra respecto a lo escrito.</p>
				<p><b>Formula como objetivo:</b> Que los estudiantes identifiquen y valoren como importante un mensaje.</p> <p><b>Como actividad propone:</b> Lectura del coro de la canción. La maestra destaca en la lectura la expresión “más importante”. A través de interrogantes, que inducen a la respuesta, la maestra hace que los niños identifiquen la expresión destacada como la más importante. La maestra lee destaca que es el mensaje.</p>
<b>Usos de la lengua escrita.</b>	En la escuela se hace más énfasis en la enseñanza de la lengua que en el uso.	Centra la enseñanza en el conocimiento del código (en todos los grados).	Experiencia docente.	<p><b>Promueve el uso escolar de la lengua escrita proponiendo:</b> Lectura silenciosa en pareja para luego comentar y responder preguntas respecto al texto, además de relacionarlo con el PPA. Lectura en voz alta y en seguidilla para luego responder preguntas con respuestas en el texto o inferidas. Resolver un juego de palabras asociado a un texto leído.</p>

				<p>Lectura parcial de un texto, oral, en grupo; con fines de práctica y evaluación.</p> <p>Sustraer palabras de un texto para buscar su significado.</p> <p>Leer en voz alta el significado de una palabra y establecer relaciones de sinonimia.</p> <p>Leer una parte de un texto y escribir la interpretación que se hace del mismo.</p> <p>Buscar palabras en el diccionario para copiarlo.</p> <p>Seleccionar palabras del texto y representarlas en dibujos.</p> <p>Publicar, en carteleras de la escuela, textos producidos por los niños.</p>
<b>Enseñanza</b>	En segundo grado hace más énfasis en la comprensión que en primero.	En primer grado propone juegos de palabras centrados en el código y en los siguientes se centra un poco más en la comprensión del texto; pero en todos los grados trabaja el código.	Experiencia docente.	<p>Plantea la lectura de texto para hacer preguntas referidas al mismo.</p> <p>Trabaja el conocimiento del código en segundo grado al proponer juegos de palabras.</p>
	Parece considerar que los niveles de comprensión se van incrementando.		Experiencia docente.	<p>En ambos casos propone la lectura segmentada de textos para formular preguntas referidas al mismo.</p> <p>En cuarto grado pide a sus estudiantes que escriban respecto a un texto.</p> <p>En cuarto grado formula preguntas literales e</p>

				inferenciales a los niños (predominando las primeras).
	Considera que es motivador trabajar con juegos, cantos y dibujos.	Usa el canto, los juegos y dibujos para motivar sus clases.	Observación de trabajo en preescolar.	<p>Emplea el canto asociado al tema del texto leído durante el desarrollo de la sesión.</p> <p>Propuso un juego de palabras como cierre de la actividad asociada a un texto.</p> <p>Usa una canción como texto para trabajar en la sesión.</p> <p><b>Formula como objetivo:</b> Entonar la canción que está siendo tratada como texto escrito.</p> <p><b>Como actividad propone:</b> Que el grupo cante un segmento o la canción completa.</p> <p><b>Atiende a los siguientes aspectos:</b> Que el grupo cante a unísono.</p> <p>Como actividad de cierre de una de las sesiones dibujar:</p> <p><b>Formuló como objetivo:</b> Representar en dibujo algunas palabras.</p> <p><b>Como actividad propone:</b> Elaboración de dibujos alusivos a algunas</p>

				palabras seleccionadas del texto.
	Considera que facilita y motiva el aprendizaje de la lengua escrita al propiciar que los niños asocien los textos con su cotidianidad.	Propone a los niños establecer relaciones entre lo vivido y lo que se lee o escribe.	Experiencia docente.	Trata, a través de la formulación de interrogantes relacionadas con el texto, que los niños vinculen el mismo con aspectos conocidos (aunque se trata de una actividad propuesta en el libro).
	La metodología de proyecto implica mayor dinamismo.	Trabaja con los proyectos pedagógicos de aula.	Experiencia docente.	Demanda que los niños asocien el texto con el PPA.
	Se debe generar una discusión o conversación alrededor de dibujos.	Presenta un dibujo, formula preguntas alrededor de éste.	No declarada pero vinculada a su formación como docente (prácticas docentes).	La maestra propone el desarrollo de una actividad asignada en el libro que tiene que ver con un dibujo de un plato típico y demanda que los niños den la receta del mismo.
	Se deben generar preguntas alrededor del texto.	Emplea libros que formulan preguntas alrededor del texto (desde segundo grado).	No declarada pero vinculada a su formación como docente (prácticas docentes).	La sesión de tercer grado se desarrolla siguiendo las actividades propuestas en un libro a partir de una lectura.
	Es necesario que los niños cuenten con un texto único para trabajar la lengua escrita.	Demanda un texto para lectura.	No declarada.	Emplea un texto para el desarrollo de todas las actividades de la primera sesión filmada (basa la sesión en las propuestas del libro).
<b>Aprendizaje</b>	El hecho de que los niños no sean capaces de ordenar primero sus pensamientos (asociado a la oralidad), es óbice para la escritura.	Propone trabajar el texto primero en la oralidad y luego en la escritura.	Su experiencia docente.	

	Uno de los factores que incide negativamente en el aprendizaje de la lengua escrita es la falta de exigencia de un texto único para tal fin.	Propone para cada grado un texto en común para trabajar la lengua escrita.	Su experiencia docente.	En una de las sesiones, la maestra propone las actividades a desarrollar de un libro (hay una niña que no cuenta con el texto y no es incluida en la ejecución de las tareas, a pesar de que éstas se hacen en equipo).
	Hay una correspondencia directamente proporcional entre el interés de los padres por ayudar al niño y el rendimiento del mismo en la escuela.	Propone que los padres colaboren en las tareas de los niños; asigna tareas para el hogar y la biblioteca.	Su experiencia docente.	Una de las sesiones se desarrolla con base en una tarea que los niños debieron hacer en casa y la maestra, en un momento de la sesión, llama la atención sobre la colaboración de los padres en la asignación.
	El aprendizaje de la redacción tiene etapas y que además está asociado a la maduración del infante.	No espera que los niños de primer grado redacten; a los de segundo les demanda más en este sentido.	Su experiencia como docente.	

## V. 2 Discusión de los resultados del estudio de caso de ERC

### (Información obtenida del análisis de las entrevistas, cuestionarios y sesiones de clases)

En líneas generales se puede decir que las teorías de uso de ERC encuentran correspondencia con sus creencias y teorías explícitas. Sin embargo, conviene destacar el hecho de que algunas formulaciones teóricas develadas entran en contradicción con las creencias, la teoría explícita y la teoría en uso; en este caso destacaremos tales incongruencias, que nos reflejan confrontación entre el proceso de formación y las creencias producto de la experiencia como aprendiz, como educadora y los saberes compartidos socialmente.

Es de subrayar que la educadora nos develó muchas creencias y formulaciones de su práctica asociadas al proceso de alfabetización que aborda en primer grado y que no fue posible contrastar, puesto que las observaciones se hicieron en grados posteriores (tercer y cuarto grado), lo cual no obstó para hacer un análisis y establecer relaciones entre las concepciones de la educadora y su práctica profesional.

#### *Respecto a la escritura:*

La maestra señala que **escribir está asociado a leer** (se va leyendo en la medida que se escribe y viceversa); no obstante, indica que “a veces” se hace más énfasis en la escritura porque el niño se interesa primero por escribir que por leer, esta aclaratoria nos devela que no hay consistencia en la formulación puesto que separa, en definitiva, los dos procesos.

ERC también considera que **escribir supone poner por escrito lo que se piensa**, de ahí que demande un orden en el pensamiento para que pueda ser plasmado en el texto gráfico. Esta formulación es expresada frecuentemente por la educadora (tanto en las entrevistas como en los cuestionarios), en la práctica podemos observar que demanda la lectura de un texto (canción) y propone a los niños formulaciones para que escriban respecto del tema tratado.

Un aspecto relevante de las declaraciones de la educadora respecto a la lengua escrita es que **supedita esta forma del lenguaje a la lengua oral**, esto también se refleja en la teoría explícita

y en las prácticas observadas, donde la maestra propone la lectura oral y se hacen “explicaciones” verbales de los textos. Es de destacar que ERC plantea que el texto sea ordenado en la oralidad como prerequisite de la redacción, esto nos conduce a pensar que en la base de esta idea pudiera estar la visión generalizada de **la escritura como código de transcripción**.

Para ERC, el **aprendizaje de la escritura es un proceso que supone primero el aprendizaje del código, luego la expresión** de “un pensamiento completo”, esto último se constituye en muestra de que el niño sabe escribir, pero la redacción, según lo plantea la maestra, va más allá y supone el uso de signos de puntuación y observación de la ortografía, lo cual es un aprendizaje que se da *a posteriori*. Entonces, la maestra dice que enfatiza en la enseñanza del código en primer grado (aunque no desatienda el significado); en los grados siguientes atiende primero a la expresión y luego a la ortografía; pudiera ser ésta una razón que justifique que la maestra considerara la lectura de los textos escritos por los niños sin revisar los elementos asociados a las normas ortográficas.

Según lo plantea ERC, la **expresión escrita** supone redactar, esto es, **producir un texto** conociendo el significado de las palabras y el orden en que van, atender a la ortografía y usar los signos de puntuación. Producir un texto para comunicar la comprensión de algo, sentimientos y deseos. La expresión escrita puede partir de una lectura, dibujo o título. Consecuente con esta idea, la educadora en su práctica propone a los niños de cuarto grado escribir respecto de un texto; sin embargo, vemos que no se atiende a todas las dimensiones en el proceso de evaluación, lo cual corresponde a una visión explicada en el párrafo precedente en la que la enseñanza y aprendizaje se van segmentando en una serie de prerequisites para alcanzar una expresión completa.

*Respecto a la lectura:*

En su discurso, la maestra indica que leer es **una herramienta para aprender** (función matética e informativa), permite mejorar la expresión oral y escrita y desarrollar la comprensión de conceptos y textos.

Por otro lado, ERC coloca **la lectura como base para la escritura**, señalando que cuando un niño lee “después es capaz de escribir”, esta visión explica el hecho de que las actividades desarrolladas en ambas sesiones sean alrededor de la lectura de un texto. Es de destacar que con esta formulación la maestra, aunque vincula leer y escribir los presenta como procesos claramente diferenciados y no como los apuntó en sus entrevistas: procesos que se dan simultáneamente.

La maestra indica que saber leer implica **independencia en la búsqueda de información** en textos y **motivación** por la lectura. El hecho que se sepa leer potencia la comprensión, puesto que el niño se interroga respecto al texto.

La **comprensión lectora**, desde la perspectiva de ERC, es fomentada por el hábito lector y está asociada a la **consecución de significados**, entonces comprender supone conocer el significado de cada palabra y el contexto que rodea al texto. En concordancia con esta creencia, la maestra manifiesta en su teoría explícita que formula preguntas alrededor de los textos y se interesa porque los niños conozcan el significado de las palabras y asocien los textos con su cotidianidad. En su teoría de uso la maestra demuestra sus convicciones al plantear preguntas alrededor de los textos (aunque en su mayoría demandan respuestas literales) y plantear la asociación del tema con algún aspecto de la vida cotidiana de los niños; también propuso, en una de las sesiones, la búsqueda de significados de palabras como parte de una actividad relacionada con la comprensión de un texto.

Cabe destacar que la educadora, al evaluar la lectura oral (en cuarto grado), atendió a aspectos como la entonación, el ritmo, las omisiones y el tono de voz. Llama la atención que no tomara en cuenta estos aspectos en tercer grado y asociamos este hecho a la concepción de que hay una gradación en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

*Respecto al uso de la lengua escrita:*

La educadora nos ha manifestado que la lectura y escritura en el aula están al servicio de las actividades académicas, esto supone un **uso escolar** de esta forma de lenguaje, por lo que en la teoría de uso la maestra planteó: lectura silenciosa y oral (individual o grupal) para responder

preguntas y para evaluar (en el caso de la oral) la entonación, ritmo, tono, omisiones...; lecturas segmentadas de textos; resolver juegos asociados a una lectura. También propuso búsqueda de palabras en el diccionario y escribir alrededor de un texto. Queda claro que la educadora considera que en la escuela se hace más énfasis en la enseñanza de la lectura y escritura que en el uso y su práctica es coherente con esta visión.

*Respecto a la enseñanza:*

ERC distingue entre la enseñanza de “antes” y la “actual” y la propia práctica.

La maestra asocia la enseñanza de “antes” a su experiencia como aprendiz, la vincula a una enseñanza **memorística** que **desatendía a la comprensión** y se **centraba en el código**; en la descripción de la sucesión de enseñanza ERC nos deja ver que se refiere al **método sintético** o alfabético, el cual cataloga como lento y falto de motivación, aunque asume la secuencia de la enseñanza de este método en la teoría explícita.

La valoración expresada por la maestra respecto a lo negativo que resulta el método sintético no atiende al significado, se deriva de su experiencia como aprendiz (dificultades que presentó en bachillerato con la comprensión de textos).

En cuanto a la enseñanza actual, ERC indica que la tendencia es a que los niños vayan entendiendo el significado de las palabras; valora esto como positivo, y cataloga el método global o analítico (en el entendido que se trata de una tendencia actual) como dinámico y positivo por atender a la comprensión (conocer el significado).

De su propia práctica, la maestra señala que no asume ningún método y que los combina, aunque manifiesta decantarse más por el global. Al hablar de la secuencia de la enseñanza indica que lo hace basándose en el libro de lectura inicial (que sigue la secuencia del método alfabético por considerar que trae resultados adecuados en la iniciación), aunque atiende al significado de las palabras, pasando las lecciones de un modo diferente: parte de la palabra y la asocia a la

cotidianidad de los infantes a través de preguntas, también indica que propone a los niños que seleccionen palabras que llamen su atención para el estudio.

La educadora justifica el hecho de no asumir una sola metodología con que los niños aprenden de distintas formas y que unos lo hacen mejor con un método y otros, con otro método. Por otro lado indica que en la actualidad no existe una metodología pura y única.

En cuanto a la enseñanza del código, la maestra indica que en primer grado enfatiza en la enseñanza del código, aunque atiende el significado.

Desde segundo grado en adelante, atiende a la “comprensión”, dejando ver que la aproximación a esta última es gradual y que depende de la oralidad. Esta formulación se corresponde con la teoría en uso presentada en las dos sesiones observadas, durante las cuales se hizo más énfasis en preguntas asociadas al texto que al código en sí mismo.

Cabe señalar que en tercer grado la mayoría de las preguntas demandaban de respuestas literales y que la maestra reforzaba las que más se aproximaban a ello (además la sesión se desarrolló siguiendo las actividades propuestas en el libro).

En el caso de cuarto grado se había asignado una tarea referida a la interpretación de segmentada del texto y también se formularon preguntas con respuestas literales.

En cuanto a los recursos materiales que se emplearon durante las sesiones, tenemos que en la primera se usaron libros y lápices; mientras que en la segunda usaron: pizarra, tiza, cuadernos (contentivo de la copia del texto sobre el cual se trabaja), diccionario, lápices y creyones.

*Respecto al aprendizaje:*

La educadora considera que los niños en la actualidad son más espontáneos y demandan más dinamismo en la enseñanza, con esta creencia justifica el que en su práctica introduzca canciones, juegos e intente vincular lo trabajado con la cotidianidad de sus estudiantes. Esto no sólo

se desprende de lo que enuncia en su teoría explícita sino que se refleja en las sesiones observadas.

ERC indica que hay niños a quienes se les hace más fácil el proceso de aprendizaje de la lengua escrita si inician con las letras (de este modo justifica el emplear la metodología sintética en su proceso de enseñanza) y que otros aprenden con otras metodologías.

La educadora atribuye a los padres una gran responsabilidad en el proceso de aprendizaje, de ahí que proponga formación a los mismos y la incorporación de éstos en las actividades extraescolares de los infantes. En su práctica vimos la asignación de tareas para ser realizadas en casa e hizo alusión a la ayuda de los padres.

**V. 3 Resultados del estudio de caso de PMSJ**  
**(Información obtenida del análisis de las entrevistas, cuestionarios y sesiones de clases)**

Temas	Creencias que sustentan sus teorías	Teorías explícitas	Fuentes de las cuales extraen las teorías explícitas	Teorías en uso
<b>Escribir</b>	<p>Supone dos habilidades básicas: la motriz y la de copiar textualmente.</p> <p>Implica movimientos gráficos que conducen a reproducir y copiar letras y signos, respetando la disposición del espacio en la hoja.</p>	<p>Atiende a la enseñanza del código en los primeros grados y valora la forma de la letra en todos los niveles.</p> <p>Propone la caligrafía para solucionar problemas con el tamaño de la letra.</p>	<p>Su experiencia como enseñante (asociada a enseñanza actual).</p>	<p><b>Propone como objetivos:</b> Lograr que sus estudiantes copien textualmente los escritos de la pizarra; transcriban textos dictados incluyendo los signos de puntuación y otras orientaciones asociadas a la forma.</p> <p><b>Como actividades propone:</b> Copiar el encabezado y las tareas asignadas. Copiar un texto narrativo. Transcribir un texto dictado.</p> <p><b>Atiende a los siguientes aspectos:</b> En el dictado incluye los signos de puntuación y alerta sobre el aglutinamiento. Llama la atención sobre el ritmo, el margen, la caligrafía, el tamaño de la letra. Revisa los textos copiados y verifica su exactitud y establecimiento de correspondencia uno a uno entre el fonema y el grafema Ofrece la asignación de copias y caligrafías como castigo.</p>
	Saber escribir refiere el dominio del código (copiar, tomar dictados) y la redacción (resumir	Propone realizar resúmenes de textos y tomar dictado.	-	<b>Formula como objetivo de aprendizaje:</b> lograr que copien textualmente los escritos de la pizarra; que transcriban textos dictados

	con las propias palabras).			<p>incluyendo los signos de puntuación y otras orientaciones asociadas a la forma, que atiendan a la lectura de un texto para luego hacer uno similar.</p> <p><b>Propone como actividad de aprendizaje:</b>                  Transcribir textos dictados.                  Copiar textos de la pizarra.                  Lee un texto para el grupo y propone que cada aprendiz haga un “resumen” (un texto similar en 10 líneas).</p> <p><b>Atiende a los siguientes aspectos:</b>                  En el dictado incluye los signos de puntuación y alerta sobre el aglutinamiento.                  Llama la atención sobre el ritmo, el margen, la caligrafía, el tamaño de la letra.                  Revisa los textos copiados y verifica su exactitud y establecimiento de correspondencia uno a uno entre el fonema y el grafema.</p>
	Expresarse por escrito implica ser capaz de escribir con las propias palabras.	Plantea elaborar resúmenes.		<p><b>Como objetivo de aprendizaje:</b>                  Que los aprendices atiendan a la lectura de un texto para luego hacer uno similar.</p> <p><b>Como actividad:</b>                  Lee un texto para el grupo y propone que cada niño haga un resumen del texto que ha leído.</p>
<b>Leer</b>	Leer supone dos dimensiones (el código y el significado).	Durante los dos primeros grados atiende a la enseñanza del código.		<p><b>Formula como objetivo:</b> la aprehensión del código a través de:                  El reconocimiento de sonidos.                  El estudio de lecciones del libro (que sigue la</p>

				secuencia del método silábico).
			-	<p><b>Propone como actividades:</b>  Identificar el sonido de una secuencia silábica.  Búsqueda de palabras partiendo de la sílaba.  Repaso, en casa, de las lecciones del libro de lectura.  Enseñanza de la secuencia silábica por repetición.  Enseñanza de secuencias silábicas, primero de dos letras y luego de tres.  Identificación de sonidos y palabras que inicien con tales.  La educadora pide a los niños que identifiquen “los sonidos” (las sílabas) que va señalando.</p>
	Saber leer en un primer momento implica decodificar. Luego implica conocer el significado.	Durante los dos primeros grados atiende a la enseñanza del código.	-	La educadora atiende especialmente a la enseñanza del código, planteando los objetivos y actividades señalados en el reglón precedente.
	La comprensión lectora supone el conocer el significado (asociado a lo literal).	Formula preguntas con respuestas en el texto.	-	En la práctica la educadora atendió este aspecto.
<b>Usos de la lengua escrita</b>	A la escuela se va “a iniciarse en la lectura y la escritura”.	Propone, en los primeros grados, actividades de lectura y escritura con el objetivo de que conozcan el código (copia, dictado, caligrafía, lectura en voz alta).	No declaradas directamente, pero que relacionamos a su experiencia como aprendiz la formación docente.	El uso de la lengua escrita que propuso a sus estudiantes se puede resumir en: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La transcripción de textos.</li> <li>▪ Análisis del código (seccionar palabras).</li> <li>▪ Reconocimiento de sílabas).</li> <li>▪ Elaboración de un texto partiendo de otro.</li> </ul>

	Usa la lengua escrita quien tiene dominio (asociado al código y redacción).	Propone en los primeros grados actividades de lectura y escritura con el objetivo de que conozcan el código (copia, dictado, caligrafía, lectura en voz alta).	No declaradas directamente, pero que relacionamos a su experiencia como aprendiz la formación docente.	No hubo ocasión de verificar lo relacionado con la lectura en voz alta.
<b>Enseñanza</b>	La enseñanza de la sílaba completa hace más fácil el aprendizaje.	Presenta la sílaba completa en la enseñanza.	Su experiencia como enseñante (asociada a enseñanza actual). Las compañeras, los representantes y su experiencia como enseñante.	<p><b>Objetivos de aprendizaje:</b> Seccionar palabras en sílabas. Identificar sílabas.</p> <p><b>Propone actividades como:</b> Separar las palabras en sílabas. Identificar los sonidos de una secuencia silábica. Recortar las sílabas estudiadas. Repasar la lección en el libro (atendiendo al método silábico). Ubicar palabras que inicien con una sílaba.</p> <p><b>Atiende a los siguientes aspectos:</b> Para brindar ayuda a sus estudiantes, con relación a las omisiones, recurre a la referencia de los “sonidos” estudiados. También recurre al nombre de las letras asociadas a una imagen cuando hay confusiones con las mismas, pero no recurre al deletreo o a la asociación del nombre de las letras para formar las sílabas.</p>

				La separación en sílabas de las palabras es una actividad propuesta en los dos grados. Lee con énfasis cada sílaba, tratando de hacer ver la correspondencia uno a uno cuando intenta corregir omisiones.
	Se inicia con la enseñanza de las vocales y luego la enseñanza de consonantes.	Inicia el proceso de alfabetización enseñando letras.	Su experiencia como aprendiz (asociada a la enseñanza tradicional).	Cuando la maestra recurre a la referencia del nombre de la letra, asociada a una palabra, para ayudar a algún aprendiz, nos deja ver que ha trabajado con la enseñanza de letras.
	Se trabaja con la sílaba completa.	Enseña el “sonido” de la sílaba sin recurrir al deletreo.	Su experiencia como docente y los representantes.	Ya se ha hecho referencia a las actividades y objetivos que corresponden a la enseñanza de la sílaba sin recurrir al deletreo.
		Los géneros literarios son usados en función de lo que supone atractivo para el niño; no hay que aprender las características de los géneros.	No declaradas directamente, pero que relacionamos a su experiencia como aprendiz la formación docente.	La maestra usa textos narrativos para trabajar la lengua escrita, aunque no trabaja el género como tal. Promueve la copia y el dictado con tipologías textuales.
	La prensa es un recurso novedoso y propio de la metodología actual.	Usa la prensa para ubicar y recortar letras, sílabas y palabras.	Compañeras (fuente asociada a la enseñanza actual).	La maestra asigna la tarea para ser realizada en casa: Recortar y pegar en el cuaderno de proyecto los siguientes sonidos: bra, bre, bri, bro, bru; tra, tre, tri, tro, tru; pra, pre, pri, pro, pru; bla, ble, bli, blo, blu (estas sílabas pueden ser recortadas de revistas, diarios...) Cabe destacar que los recursos por excelencia son: tiza, pizarra, cuadernos, libro (de la maestra) y lápices.

	El niño alfabetizado puede ayudar al no alfabetizado.	Pide a niños alfabetizados que pasen lecciones a no alfabetizados.	Las compañeras, su experiencia como enseñante, y los alumnos.	En la práctica se observa que la educadora pide a algunos estudiantes que “ayuden” a otros en sus actividades.
	El deletreo para formar las sílabas es obsoleto y difícil y supone un aprendizaje memorístico.	Enseña la sílaba completa.	Las compañeras (fuente asociada a la enseñanza actual) y los representantes.	Aunque, como hemos dicho, la educadora recurre al recuerdo de las letras para ayudar en la omisión de sílabas, no se observa que use el deletreo para formar las sílabas, lo cual devela coherencia entre su teoría de uso y las creencias y teorías explícitas.
	La enseñanza de la sílaba completa hace más fácil su aprendizaje.	Enseña las sílabas completas.	Compañeras (fuente asociada a la enseñanza actual).	La educadora pide a los niños que identifiquen “los sonidos” (las sílabas) que va señalando; asigna como tarea el recortado y pegado de sílabas y en sus sesiones trabaja la separación de palabras en sílabas.
	La repetición garantiza el aprendizaje significativo.	Enseña las letras haciendo que los niños las repitan a diario; propone la caligrafía para el aprendizaje de la sílaba.	Su experiencia como enseñante (asociada a enseñanza actual).	El aprendizaje por repetición parece estar entre las convicciones y las teorías en uso de la educadora, esto queda develado en acciones como las siguientes: La maestra indica que revisará el dictado y que colocará caligrafías de cada palabra mal escrita. Propone el repaso de lecciones.
<b>Aprendizaje</b>	El conocimiento de las letras es prerequisite para el aprendizaje de las sílabas.	Enseña las sílabas una vez que los niños han aprendido las letras.	Su experiencia como aprendiz (fuente asociada a la enseñanza tradicional).	La coherencia de la teoría en uso con la creencia se evidencia cuando la educadora apela a las letras para ayudar a superar confusiones en la escritura de sílabas.

	El conocimiento de las letras garantiza el aprendizaje no memorístico de la sílaba.	Enseña primero las letras y reconoce que su aprendizaje es "como memorístico" asocia esto al aprendizaje significativo.	Compañeras (fuente asociada a la enseñanza actual).	Como se dijo en el renglón precedente, la maestra hace referencia a las letras como mecanismo de ayuda cuando hay confusiones en la escritura de sílabas.
	Un objetivo de la escuela en los primeros grados es iniciar a sus estudiantes en la lectura y escritura.	Propone la enseñanza del código para los primeros grados.	No declarada, pero asociada a su experiencia como aprendiz y a su formación docente.	Lograr la apropiación del código sería el objetivo general a ser alcanzado con los siguientes específicos: Copiar textualmente. Transcribir textual de escrito dictados. Atender a una lectura para luego hacer un texto similar. Seccionar palabras en sílabas. Identificar sílabas.
	La familia es un factor para el aprendizaje.	Pide colaboración a los padres para que atiendan las posibles dificultades.	Compañeras (fuente asociada a la enseñanza actual). Su experiencia como enseñante (asociada a enseñanza actual).	Asigna actividades para ser realizadas en el hogar. Las actividades que no son terminadas en el aula, son asignadas para ser hechas en casa.
	El apoyo extra-académico es factor del aprendizaje.	Demanda ayuda de los padres (dentro y fuera del aula), apoyo de la institución (tareas dirigidas), valora la labor de la biblioteca.	No declaradas directamente, pero que relacionamos a su experiencia como aprendiz la formación docente.	Dispone tareas para ser trabajadas en casa. Llama la atención sobre la asistencia a "tareas dirigidas" (clases de apoyo extra-escolar).
	La relación docente-grupo es factor de la enseñanza-aprendizaje.	Justifica la situación de deficiencias en lectoescritura	No declaradas directamente, pero que relacionamos a su	

		relacionándola con el cambio de maestra.	experiencia como aprendiz la formación docente.	
	Primero aprenden a leer y a escribir y luego usan la lengua escrita.	Propone en los primeros grados actividades de lectura y escritura con el objetivo de que conozcan el código (copia, dictado, caligrafía, lectura en voz alta).	No declaradas directamente, pero que relacionamos a su experiencia como aprendiz la formación docente.	En las sesiones observadas (de los dos primeros grados de la Escuela Básica), la maestra hace énfasis en la enseñanza del código y no así en su uso social.
	Vocales, consonantes, sílabas, palabras.	Enseña primero las vocales, luego las consonantes, seguidamente las sílabas y luego con éstas forman las palabras.	Su experiencia como aprendiz (fuente asociada a la enseñanza tradicional).	El énfasis que pone la maestra en ambos grados está en el código.  Se observa que la educadora ya ha trabajado las letras y en la sesión propone la identificación de sílabas  Como tarea para la casa indica el recortado de sílabas antes de formar palabras.  Otra tarea asociada es el repaso de las lecciones en el libro que sigue el método silábico.
	Las letras se aprenden repitiéndolas.	Hace repetir a diario a los niños las letras para que las aprendan.	Su experiencia como aprendiz (fuente asociada a la enseñanza tradicional).	No se observó el trabajo en este sentido.
	El aprendizaje debe ser	La enseñanza de	Formación continua.	La repetición de sílabas y el repaso de

	<p>significativo (asociado a la retención por repetición).</p>	<p>letras, sílabas y lecciones implica la repetición hasta que sea "aprendido".</p>	<p>lecciones en casa son muestra de que valora el aprendizaje por repetición.</p> <p>Las sílabas no sólo fueron presentadas e identificadas en la pizarra, sino que han de ser ubicadas y recortadas, además de ser repasadas en el libro de texto.</p>
--	--	---	---

#### **V.4 Discusión de los resultados del estudio de caso de PMSJ (Información obtenida del análisis de las entrevistas, cuestionarios y sesiones de clase)**

En líneas generales se observa coherencia entre las teorías de uso, las creencias y las teorías explícitas, esto es: la maestra actúa en el aula según sus convicciones y declaraciones.

Las inconsistencias tienen que ver con formulaciones teóricas que la educadora dice asumir y que, sin embargo, no encuentran claridad conceptual y, consecuentemente, no se pueden evidenciar como consideraciones en la práctica educativa, tal es el caso de la noción de aprendizaje significativo, los conceptos asociados a los hallazgos psicolingüistas en torno al aprendizaje de la lengua escrita y el uso de la tipología textual.

##### *Respeto a la escritura:*

En la definición de lo que es escribir, la educadora hace **énfasis en los aspectos relacionados con el código**, la reproducción del mismo, dejando a un lado el elemento expresivo que sólo es tomado en cuenta en el sentido de poder escribir con las propias palabras un texto que ha sido escuchado. No es de extrañar, entonces, que en las teorías de acción de la educadora el acento sea puesto en la enseñanza-aprendizaje del código, máxime cuando considera que **en la escuela se inicia en el aprendizaje de esta forma de lenguaje** y una vez que se tiene el dominio de la misma (del código), es cuando se usa.

**Saber escribir**, desde la perspectiva de PMSJ, **implica transcribir textualmente** (copiar, tomar dictado), **y redactar** (resumir: escribir con las propias palabras), esto explica que las actividades que escoja para la observación en primer grado sean: copiar, análisis del código (selección de palabras y separación en sílabas) y estudio de secuencias silábicas; en segundo grado, propone un dictado y la elaboración de un texto partiendo de un modelo, planteando también la selección de palabras para su separación en sílabas.

*Respecto a la lectura:*

Para la educadora, **leer es conocer** el texto (**el código**) y **saber lo que están leyendo (el significado)**, no saber leer es asociado a la lectura global (la lectura global es relacionada a la memorización por el desconocimiento del código) porque asume que no hay análisis del código.

**Saber leer**, desde la perspectiva de PMSJ, es “dominar la lectura” (asociado a “entender” el código: **conocer el nombre de las letras, sonidos de las sílabas y entender lo que se lee:** interpretar, saber el significado). Siguiendo este planteamiento, la educadora señala en su teoría explícita que en los primeros grados dirige la enseñanza hacia el código, esto es congruente con lo que logramos observar en su práctica, dado que las actividades y objetivos para el aprendizaje se ubican alrededor del código.

En cuanto a la comprensión de textos, se puede decir que la educadora no dirigió su práctica hacia esta dimensión, y esto se conecta con lo expresado en sus creencias respecto de la lectura y los aspectos que se deben considerar en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados.

**Dominar la lectura (entender el código) es prerequisite para la comprensión del texto que a su vez se asocia a lo literal** (dar respuestas literales); habla de comprensión lectora de textos escuchados; en tal sentido vemos que plantea una práctica basada en la enseñanza del código y que en segundo grado propone una tarea que consiste en hacer un texto similar al leído por ella en clase.

*Respecto al uso de la lengua escrita:*

Ya se ha dicho que la educadora considera que **en la escuela no se usa la lengua escrita sino que se aprende el código**, por lo cual en sus teorías explícita y de uso plantea básicamente emplear la lengua escrita para aprender el código: la transcripción de textos, análisis del código (seccionar palabras), reconocimiento de sílabas y elaboración de un texto partiendo de otro.

*Respecto a la enseñanza:*

En la expresión de la educadora se desvela que considera que lo que se hace en **la escuela** es un proceso de **iniciación a la lectura y escritura**, y que el uso de esta herramienta está reservado para los que dominan el código. Esta visión resulta esclarecedora al intentar explicar la práctica que se centra en la enseñanza del código.

Distingue su práctica de lo que refiere como una metodología de enseñanza pasada (asociada a su experiencia como aprendiz), que califica como un método memorístico, obsoleto, difícil, lento y patético por usar el deletreo; sin embargo, observamos una evidente contradicción al ver cómo asume la secuencia de enseñanza del método que en principio rechaza.

En el mismo orden de ideas, la educadora declara como **novedoso el hecho de presentar la sílaba completa** (sin recurrir a la asociación de letras). No obstante, en sus creencias asume como necesario el aprendizaje de las letras antes de acometer la tarea de aprender las sílabas y vemos como en la práctica apela a la referencia del nombre de la letra asociada una palabra.

PMSJ reconoce la existencia de una **metodología global** que cataloga como **memorística y negativa**. De la educación “actual” destaca como positivo la enseñanza de letras por asociación con palabras, y negativo la asociación de figura con palabras, por lo cual no incorpora esto último a sus teorías de acción. Conviene destacar que se evidencia que la educadora atribuye procesos propios del método alfabético al método global.

Con relación a **las formulaciones de la psicolingüística** referidas a la lengua escrita (asociadas por la educadora a la enseñanza de la actual), tenemos que aunque la maestra puede, en un momento determinado asumir que las conoce, manifiesta reticencia ante las enunciaciones teóricas y elabora sus conceptualizaciones de los niveles de construcción (que no se corresponden con las formulaciones teóricas producto de las investigaciones), no considera la teoría en su práctica y las hipótesis de construcción son vistas como fallas...

La **secuencia de la enseñanza** que asume PMSJ es la del **método sintético**, así se evidenció en la observación de la sesión de primer grado.

El qué enseñar en las declaraciones de la educadora se centra en el proceso de alfabetización, de ahí que el **énfasis** sea puesto **en la enseñanza de la sílaba**, que en su teoría explícita es enseñada completa y en la de uso vemos que la trabaja siguiendo la secuencia propuesta por los libros de tendencia alfabética y aunque ya hemos dicho que se remitió a la asociación de letras y palabras, la más de las veces apeló al “sonido”, esto es, a la sílaba completa.

La educadora, durante la sesión de **primer grado, centra las tareas en la sílaba**: propone seccionar palabras en sílabas y luego trabaja sobre el reconocimiento de secuencias silábicas. En segundo grado una de las actividades propuesta se dirige a la separación de palabras en sílabas y durante el dictado, hace llamados de atención alrededor de la escritura exacta de las mismas.

En sus declaraciones la educadora **rechaza** de manera categórica **el uso del deletreo** para la construcción de la sílaba, aunque de manera taxativa indica que el conocimiento de la letra es un prerequisite para que sus estudiantes aprendan las sílabas. En su teoría explícita declara que la **enseñanza de la letra** se hace **por repetición** y asocia tal práctica al aprendizaje significativo (cabe resaltar que en sus referencias nos deja ver que no hay dominio teórico de esta noción). En la teoría de uso vemos que la educadora reiteradamente recurre a la referencia de la letra para dar ayuda en la corrección sílabas; las letras pueden ser asociadas a palabras, lo cual nos refleja falta de coherencia entre lo que dice y lo que hace.

PMSJ declara que usa **textos narrativos** como **motivadores** de la enseñanza, no obstante, vemos que aunque emplea esta tipología textual, el texto no es presentado como un estímulo, ni se trata el tipo de texto como tal. Los textos se usan para hacer copia o dictado y hacer el respectivo análisis del código. En modo alguno son empleados como motivadores.

La educadora señala que **la prensa es un recurso novedoso** y la asocia su uso a la metodología actual, indica que emplea tal recurso para ubicar y recortar letras, sílabas y palabras; así lo dispone en su práctica como asignación para la casa (ubicar sílabas).

Durante las declaraciones, la maestra indica que **los niños más aventajados pueden ayudar a los otros**; en correspondencia con lo expuesto, la educadora propone durante las actividades de clase que unos niños contribuyan con otros para la elaboración de sus tareas.

La maestra asocia, como se ha dicho, el **aprendizaje significativo** a la **repetición**, esto explica la asignación de la tarea asociada a las secuencias silábicas, y el hecho que indicara a los niños de segundo grado que les colocaría caligrafías por cada palabra que tuviese errores en el dictado que tomaron.

Los recursos materiales que empleó para la enseñanza en la primera sesión fueron: libro (usado por la educadora), cuadernos, lápices, pizarra y tiza. Para la segunda sesión los recursos materiales usados fueron: pizarra, tiza, cuadernos y lápices.

*Respecto al aprendizaje:*

Como se expresó con anterioridad, la educadora considera que **el conocimiento de las letras es un prerrequisito para el aprendizaje de las sílabas**, en sus teorías de acción queda evidenciado que enseña las letras antes que las sílabas y que recurre al conocimiento de las primeras para brindar ayuda cuando se presentan confusiones en la escritura de las segundas.

También se ha develado con antelación la idea de la educadora respecto a que la **escuela inicia al aprendiz en el conocimiento del código**, tal convicción se revela en su teoría explícita y en la de uso.

Como **factores para el aprendizaje** la maestra señala a **la familia, el apoyo extra-académico y la relación docente-estudiante**. Respecto a las dos primeras, podemos decir que su teoría de uso se corresponde a las creencias y formulaciones explícitas, pues asigna tareas para el hogar y durante una sesión hizo referencia a dos aprendices a la necesidad de asistir a las clases de tareas dirigidas (sesiones de apoyo extra-académico).

Ya se ha referido que la educadora considera que primero es necesario apropiarse del código para luego usarlo, esto queda evidenciado tanto en su teoría explícita, como en la de uso, pues la maestra **focaliza su acción en uso escolar de la lengua escrita y no en su uso social.**

**V.5 Resultados del estudio de caso de CDGB**  
**(Información obtenida del análisis de las entrevistas, cuestionarios y sesiones de clases)**

<b>Temas</b>	<b>Creencias que sustentan sus teorías</b>	<b>Teorías explícitas</b>	<b>Fuentes de las creencias y/o de las teorías explícitas</b>	<b>Teorías en uso</b>
<b>Escribir</b>	<i>La escritura es un código.</i>	En el proceso de alfabetización atiende a la enseñanza del código y de aspectos gramaticales (completar frases hacer oraciones).	Experiencia docente.	Promueve la enseñanza del código en primer grado.  <b>Objetivo para tercer grado:</b> Ejercitar la “comprensión literal y la gramática completando frases tomadas del texto leído”.  <b>Actividad:</b> Completar oraciones que se derivan del texto leído.
	<i>La adquisición de la letra cursiva se hace en los primeros grados y es necesario que aprendan cómo hacerla.</i>	Propone la caligrafía y la “copia patrón” como actividad.	La teoría explícita está a su experiencia como aprendiz.	En primer grado demarca el interlineado en el cual los niños deberán escribir las palabras (atendiendo a la forma del cuaderno de caligrafía). En tercer grado llama la atención sobre la forma de la letra.
	Escribir es una capacidad humana para copiar.	Propone la copia como actividad: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Copia de patrón (alfabetización).</li> <li>▪ Copia de clases.</li> <li>▪ Copia para controlar la</li> </ul>	Asociado a su experiencia como aprendiz.	<b>Como objetivo tiene:</b> Identificar la hoja de tarea en el cuaderno.  <b>La actividad consiste en:</b> Que los niños copien de la pizarra el encabezado.

		conducta (las menos).		
	Escribir supone la formación de palabras mediante las sílabas.	Trabaja con la formación de palabras partiendo de la sílaba.	Asociado la experiencia como aprendiz y a la sugerencia de una maestra que la aconsejó antes de graduarse.	<p><b>Formula como objetivo:</b> Copiar o escribir palabras que inicien con sílabas asociadas a un dibujo.</p> <p><b>Propone como actividad:</b> Formación de palabras que inicien con una sílaba asociada a un dibujo.</p>
	Saber escribir es saber codificar, implica el conocimiento de los aspectos formales (reconocimiento de las sílabas, ortografía, uso de letra cursiva).	Propone la enseñanza de la sílaba, uso de la letra cursiva y atención a la ortografía.		<p>En primer grado atiende al reconocimiento de la sílaba, formación de palabras y a la caligrafía.</p> <p>En tercer grado llama la atención sobre la forma de la letra y la ortografía.</p>
	Saber escribir supone saber leer, ya que la lectura se sostiene en el conocimiento de los aspectos formales e identificar sílabas para formar palabras.	Pide a los niños que identifiquen palabras en un texto, las recorten y peguen.	Compañera de trabajo.	Propone el reconocimiento de las letras para formar sílabas y la identificación de las estas últimas para la formación de palabras.
	Escribir implica la capacidad para redactar (escribir respecto a lo leído y tomar dictado).	<p>Propone redactar conclusiones respecto a lo leído (relacionado con el proyecto) y promueve la escritura "espontánea".</p> <p>Propone el dictado como actividad diaria.</p>		<p><b>Como objetivo de aprendizaje en primer grado propone:</b> Tomar dictado de palabras que inicien con "ele".</p> <p><b>La actividad propuesta:</b> Los padres deberán dictar a los niños cuatro líneas de palabras que comiencen con "ele".</p> <p><b>No se propiciaron actividades en las cuales</b></p>

	Un prerrequisito para la redacción es el conocimiento de aspectos formales (ortografía, formación de palabras con sílabas).	Enseña la estructura de la oración simple (en primero), y aspectos relacionados con la ortografía (en tercero).		<b>los niños redactaran sus ideas.</b> En primer grado trabaja con la formación de palabras considerando las sílabas. En tercer grado llama la atención sobre aspectos formales (ortografía, coherencia y omisiones) para completar frases asociadas a un texto.
<b>Leer</b>	Leer supone reconocer el código.	En el proceso de alfabetización atiende a la enseñanza del código.	Asociada a la experiencia como aprendiz.	En primer grado propone actividades centradas en el reconocimiento del código (de segmentos del mismo: letras y sílabas) y formación de palabras.
	Primero se aprende a decodificar y después se comprende.	Primero atiende a la enseñanza del código.	Asociada a su experiencia como aprendiz, experiencia profesional y formación.	En primer grado no propone actividades que pudieran ser asociadas la comprensión, en tercer grado, hace preguntas respecto al texto y propone la búsqueda de significados.  <b>El objetivo de aprendizaje propuesto:</b> Que los estudiantes escuchen un texto leído por la maestra.  <b>La actividad propuesta:</b> La maestra lee en voz alta y los estudiantes escuchan, responden preguntas y hacen actividades alrededor del texto.
	Las lecciones no se pueden pasar a cada niño.	Pasa lecciones al grupo.	Experiencia profesional y compañera de trabajo.	En la sesión que observamos de primer grado se está frente a una lección referida a las sílabas que se forman con la letra ele y una vocal. No se trata de una lección del libro, pero es de destacar que se hace en colectivo y no a nivel individual, aunque se pide a algunos niños que pasen a la pizarra para resolver la escritura

	La lectura implica la decodificación y entender.	Propone “lectura silenciosa” para que los niños de primer grado identifiquen palabras.	Compañera de trabajo.	de palabras. La educadora centra el proceso en el código y en tercer grado va más hacia la comprensión (aunque las actividades propuestas alrededor de la lectura son tomadas de un libro).
	Saber leer está asociado a la decodificación, pronunciación y ritmo lector.	La lectura en voz alta es valorada en el proceso de enseñanza.	Asociada a la experiencia como aprendiz.	Evalúa la lectura en voz alta en tercer grado.
	La comprensión lectora está vinculada a analizar (extraer información del texto) y entender (capacidad de explicar lo que se lee, respondiendo preguntas literales, inferenciales y valorativas), esto depende del ritmo lector.	Formula preguntas después de la lectura para obtener respuestas literales, inferidas, valorativas;  En tercero propone: la búsqueda de información respecto a un tema, lecturas con actividades posteriores	No develada.	<b>Como objetivo plantea:</b> Inferir las razones de una acción en el texto que se está leyendo.  <b>Como actividad:</b> Interrumpe la lectura y pregunta a los niños para que demuestren comprensión inferida de una idea expresada en el texto; así también se pregunta para propiciar la anticipación.  <b>Objetivo:</b> Dar respuestas literales (asociadas al recuerdo de detalles) de la narración leída por la educadora.  <b>Actividad:</b> La maestra lee oraciones afirmativas referidas al texto para que los niños indiquen si son verdaderas o falsas, apelando a lo literal.  <b>Propone como objetivo de aprendizaje:</b>

				<p>Recordar de detalles del texto.</p> <p><b>Propone como actividad:</b> Que los niños mencionen los personajes de la narración.</p> <p><b>Objetivo:</b> Colocar el título al texto leído.</p> <p><b>Actividad:</b> Propone que le coloquen considerando el contenido.</p>
	En el proceso de alfabetización supone no sólo leer y escribir (conocimiento del código), sino comprender lo leído y redactar sin errores ortográficos.		Formación en talleres.	<p>En tercer grado hace preguntas y actividades alrededor de un texto y atiende a la consideración de la ortografía.</p> <p>No demandó actividades de redacción.</p>
	Valora como importante la lectura en voz alta.	Promueve la lectura en voz alta.		Plantea como objetivo que los niños lean en voz alta las definiciones de las palabras ubicadas en el diccionario y en la evaluación de la actividad considera el tono de voz.
<b>Usos de la lengua escrita</b>	En la escuela se enseñan las herramientas para que los niños usen la lengua escrita (se refiere al uso de márgenes, signos de puntuación, mayúsculas...)	Señala que sigue el contenido (gramatical) que se indica que deben aprender los niños respecto a la lengua escrita.		<p><b>El uso que propone de la lengua escrita es eminentemente escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para aprender el código.</li> <li>▪ Para identificar la hoja de trabajo.</li> </ul> <p>La maestra hace una lectura en voz alta para que el grupo responda preguntas literales y alguna inferencial, ejercite la memoria y la gramática.</p>

				<p>Se usa el diccionario para la búsqueda de significado de palabras que no parten de la necesidad de los aprendices.</p> <p>Se ejercita la relación semántica entre las palabras.</p> <p>Se propone la lectura en voz alta para evaluarla.</p>
<b>Enseñanza</b>	En la escuela no se aprende a leer y a escribir.	Espera que los niños aprendan la lectura en casa y no se siente responsable de promoverlos sin haber desarrollado las competencias esperadas.	Asociado a su experiencia como aprendiz y experiencia como docente.	
	Los juegos son estrategias novedosas que favorecen el proceso de aprendizaje.	Propone como actividad eventual juegos de palabras.	Su formación docente y compañera.	
	La lectura se enseña pasando lecciones del libro.	En primer grado pasa lecciones individuales o colectivas en el pizarrón. Pasa lectura en voz alta individualmente a los niños de tercero.	Su experiencia como aprendiz y compañera de trabajo.	En primer grado propone el estudio del código con todo el grupo de niños (aunque pasa a algunos a la pizarra).
	Se debe enseñar el sonido de la sílaba y no la asociación de letras.	Enseña la sílaba completa.	Una educadora a la cual ayudaba antes de graduarse.	Contrario a lo que expresa en su teoría explícita la educadora propone partir de la letra para formar la sílaba (tal como comenta que fue su

				<p>experiencia como aprendiz).</p> <p><b>Como objetivo de aprendizaje en primer grado propone:</b> Formar palabras cuya primera sílaba inicie con la letra “ele”.</p> <p><b>La actividad consiste en:</b> Que los estudiantes formen palabras partiendo de la combinación de la letra ele con las vocales.</p> <p><b>El objetivo de aprendizaje es:</b> Identificar de una consonante y el conjunto de las vocales para formar sílabas combinándolas.</p> <p><b>La actividad consiste en:</b> La maestra escribe letras (consonantes y vocales) y demanda que sus estudiantes las identifiquen.</p> <p>Presenta también la sílaba y pide a los niños que identifiquen las letras que la conforman.</p>
	<p>Considera que los niños deben conocer aspectos gramaticales.</p>	<p>Enseña a los niños de primer grado aspectos gramaticales relacionados con la formación de las oraciones.</p>	<p>No develada.</p>	<p><b>Objetivo de aprendizaje:</b> Establecer relación de sinonimia entre palabras.</p> <p><b>Actividad:</b> Pide a los niños que establezcan relaciones de sinonimia entre las palabras que aparecen en el texto.</p>

				<p><b>Objetivo de aprendizaje:</b> Definir qué son palabras sinónimas.</p> <p><b>Actividad:</b> La maestra demanda la definición de “sinónimo”.</p>
	El dictado es necesario porque los niños deben aprender a escribir lo que escuchan.	Propone el dictado como una actividad de escritura.		<p><b>Propone como actividad:</b> Asigna como tarea un dictado de palabras. La sesión que se desarrolla en primer grado la propone como dictado, aunque termina escribiendo las palabras en la pizarra para que los que no tomen dictado las copien.</p>
	Los niños se motivan con los dibujos.	Usa el dibujo para el proceso de alfabetización.		<p>En la actividad independiente de primer grado (formar palabras partiendo de sílabas), coloca un dibujo para asociarlo a cada sílaba sobre la cual se trabaja. La actividad de cierre de la sesión de tercer grado supone dibujar y colorear una imagen asociada al texto con el cual se trabajó.</p>
	El libro es fundamental para la motivación a la lectura del niño (asociado a las imágenes).	Pide libro de lectura, demanda a los niños que busquen palabras en los textos.	Experiencia laboral.	<p>En primer grado en la actividad independiente se sugiere a los niños buscar las palabras en el libro para copiarlas. En tercer grado las actividades se desarrollaron siguiendo las propuestas en un texto.</p>
	Es necesario que los niños puedan escribir espontáneamente (asociado a la producción de ideas o palabras escritas por ellos mismos y no copiadas).	Propone a los niños que escriban textos breves o palabras.	Consulta con maestras de más experiencia.	<p>La práctica observada entra en contradicción con lo expuesto por la maestra porque, aunque en primer grado pide a los niños ideas sobre qué palabra escribir, no se trata de una actividad independiente y cuando pasa a serlo, le sugiere a los niños copiar las palabras del libro.</p>

<b>Aprendizaje</b>	Primero se aprende el código y luego se comprende y expresa a través de él.	Centra el proceso de alfabetización en los primeros momentos en la enseñanza del código.	Asociado a la experiencia como aprendiz.	Durante la sesión de primer grado sólo atendió a la formación de palabras; en la de tercero las actividades desarrolladas están asociadas a la comprensión.
	La ayuda de los padres es un factor determinante en el aprendizaje: "El niño aprende a leer con sus padres".	Demanda la ayuda de los padres para que los niños aprendan a leer y escribir.		Asigna tarea para la casa involucrando a los padres en la misma (dictado de palabras y búsqueda de palabras que inicien con una letra).
	<b>El aprendizaje de la escritura supone</b> primero aprender a codificar ( <b>no implica conocer el significado</b> ), luego <b>de saber codificar se aprende que</b> el código tiene significados.	En primer grado atiende a la enseñanza del código y luego a la comprensión.		<p><b>Un objetivo de aprendizaje en tercer grado:</b> Conocer el significado de una palabra que aparece en el texto que se está leyendo.</p> <p><b>Actividad:</b> La maestra interrumpe la lectura y hace una pregunta por el significado de una palabra.</p> <p><b>Propone como objetivo en tercer grado:</b> Ubicar en el diccionario el significado de palabras extraídas del texto.</p> <p><b>Como actividad se propone:</b> La búsqueda de palabras en el diccionario.</p> <p><b>Objetivo de aprendizaje:</b> Identificar palabras a partir de las definiciones de las mismas.</p> <p><b>Actividad:</b> Dada la definición de unas palabras, los estudiantes deben indicar de qué palabra se trata.</p>

## V.6 Discusión de los resultados del estudio de caso de CDGB

### (Información obtenida del análisis de las entrevistas, cuestionarios y sesiones de clase)

En general hay coherencia entre las creencias expresadas, las teorías explícitas y las teorías de uso de CDGB; sin embargo, se observan contradicciones con relación a la secuencia de enseñanza y a las estrategias sobre las que hizo énfasis en sus entrevistas.

#### *Respecto a la escritura:*

La maestra parte de que **la escritura es un código**.

Nos indica que **escribir** es una capacidad humana para **copiar y redactar ideas**, y que supone la formación de palabras mediante las sílabas. Señala como teoría explícita la enseñanza de la sílaba y la necesidad de proponer lo que denomina escritura espontánea (asociada a la expresión de sentimientos e ideas o escritura de palabras que al niño se le ocurra escribir); sin embargo, en su teoría de uso no se formulan actividades que se pudieran categorizar como de escritura espontánea, pues cuando sugiere a los niños escribir palabras que inicien con una sílaba, también les indica que la ubiquen en el texto.

Desde la perspectiva de la educadora **saber escribir** es saber **codificar**, implica el **conocimiento de los aspectos formales** (reconocimiento de las sílabas, ortografía, uso de letra cursiva). Las teorías explícitas acordes con esta apreciación tienen que ver con la propuesta de la enseñanza de la sílaba, la consideración de aspectos ortográficos y la propuesta del uso de la caligrafía. En las teorías de uso vemos como la maestra propone la enseñanza de secuencias silábicas y escribir palabras considerando las líneas (siguiendo el modelo de los cuadernos de caligrafía). En el mismo orden de ideas, en tercer grado llama la atención sobre la caligrafía, aspectos ortográficos y gramaticales.

La educadora habla de la capacidad de **redactar las propias ideas** (asociado a la escritura espontánea); sin embargo, al hablar de redacción nos refiere que implica **tomar dictado y escribir respeto a lo leído**. En la formulación de la teoría explícita defiende el uso del dictado como una

actividad necesaria porque las personas deben aprender a escribir lo que escuchan. En concordancia con tales formulaciones, la maestra propone como actividad en primer grado el dictado de palabras. La educadora no plantea en ninguna de las sesiones (como hemos señalado) la escritura espontánea y tampoco demanda a los niños de tercer grado escribir respecto a lo leído.

**Saber escribir supone saber leer**, según CDGB, ya que la lectura implica el conocimiento de los aspectos formales, esta proposición no se evidencia en la formulación de teorías de la educadora.

Un **prerrequisito para la redacción** es el **conocimiento de los aspectos formales**. La maestra no demanda a los estudiantes que redacten ningún texto; no obstante, se observa que en tercer grado llama la atención de los niños sobre los aspectos formales de la escritura, y que en primer grado atiende a la distinción entre mayúsculas y minúsculas y la forma de la letra.

*Respecto a la lectura:*

La maestra señala que la **lectura implica la decodificar y entender**. Estamos frente a una visión de la lectura que comprende dos niveles, por lo cual la educadora señala que saber leer es saber decodificar (asociado al ritmo lector y la pronunciación); luego, la comprensión lectora (que sería un nivel más avanzado), la cual está vinculada a analizar (extraer información del texto) y entender (capacidad de explicar lo que se lee respondiendo preguntas (literales, inferenciales y valorativas), esto depende del ritmo lector.

En cuanto a las **teorías explícitas** alrededor de la lectura podemos decir que son congruentes con las formulaciones referidas a que en primera instancia **atiende al código y luego a la comprensión**. También podemos ver cómo la maestra nos habla de un proceso de alfabetización que va más allá de leer y escribir (refiriéndose a la decodificación y codificación), para implicar la comprensión y la expresión (atendiendo a los aspectos formales).

Al observar la **teoría en uso** vemos cierto nivel coherencia con lo expresado en los párrafos anteriores, aunque observamos un **gran predominio de preguntas y actividades con respuestas en el texto, por lo que la comprensión demandada no suele trascender al texto.**

La educadora pondera como **importante la lectura en voz alta**, por ello la considera en sus teorías de actividad, tomando en cuenta el tono de voz en la sesión observada.

Por otro lado, como una tarea final, la educadora propone a los niños colocar el título al texto (actividad que pudiera asociarse a la comprensión del mismo), induciendo la formulación para que la respuesta fuese lo más cercana al modelo de títulos de este tipo de texto en Venezuela y que contuviera una expresión que develara el contenido (proposición literal).

*Respecto al uso de la lengua escrita:*

La maestra indica que en **la escuela se dan las herramientas para que los niños usen la lengua escrita**, asociando tales herramientas a **aspectos gramaticales**. En congruencia con tal creencia, nos expone sus teorías de la actividad en la que se usa la lengua escrita para aprender a leer y a escribir y para el aprendizaje de aspectos gramaticales. Las actividades que observamos en las sesiones formulan el uso escolar de la lengua escrita.

Es importante destacar que la alfabetización, según lo señala la maestra, es necesaria porque debemos aprender a comunicarnos; a pesar de esta apreciación, ni en su teoría explícita ni en su teoría de uso propone emplear la lectura o la escritura con fines comunicacionales.

*Respecto a la enseñanza:*

La maestra declara que **los niños no van a aprender a leer y a escribir a la escuela** y que son los padres los que deben asumir tal responsabilidad. En concordancia con la creencia expresada, la educadora indica que en su práctica demanda de los padres colaboración en el proceso de alfabetización y que les asigna que se encarguen del mismo en épocas de vacaciones en el caso de que, aún cuando no han alcanzado las competencias, los niños hayan sido

promovidos al grado siguiente. Lo que pudimos observar en su teoría de uso es que la maestra encomienda tareas relacionadas con la apropiación del código implicando a los padres.

Por otro lado, tenemos que la educadora considera que **los niños deben conocer aspectos gramaticales** por lo que tanto en su teoría explícita como en la de uso da atención a tales dimensiones.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, la maestra nos indica que es necesario que éstas sean novedosas para el niño, esto lo asocia al juego y dejando ver que el mismo es muy relevante en su práctica; sin embargo, en su teoría de uso observamos unas sesiones tradicionales y que no implementaban el juego como estrategia.

Como estrategia de **enseñanza de la lectura** propone **pasar lecciones**, estableciendo distancia entre su práctica y la experiencia como aprendiz en cuanto a que en las últimas lecciones consideraban la asociación de letras para formar las sílabas. Cuando observamos la teoría de uso de la maestra, ciertamente podemos destacar que no se trata de una lección del libro, por lo cual no se puede establecer una correspondencia término a término; no obstante, llama la atención que la educadora justamente trabaje con la asociación de una consonante para formar sílabas y de éstas las palabras. De acuerdo a lo observado la maestra **emplea el método alfabético para la enseñanza de la lengua escrita**, aunque ha indicado reiteradamente que parte de la sílaba o sonido.

Otra estrategia de enseñanza que la maestra **valora** es **el dictado**, por considerar que es necesario porque los niños deben aprender a escribir lo que escuchan (tal como lo expresáramos en párrafos precedentes); es así como en su teoría explícita dice que lo hace casi a diario y vimos que en una de las sesiones lo asignó como tarea para el hogar.

**El dibujo** es un elemento que CDGB considera como **motivador** dentro del proceso de enseñanza, así que en su teoría explícita manifiesta usarlo; en la teoría de uso vemos cómo lo propone en las actividades independientes de los niños, en las cuales deben colorear (dibujos

asociados a una sílaba y palabra), y dibujar y colorear (como actividad de cierre relacionada con la lectura).

Finalmente, tenemos que la maestra indica que **el libro es fundamental para la motivación a la lectura del niño (asociado a las imágenes)** y que en su práctica demanda la utilización de textos. En este mismo orden, observamos que la sesión de tercer grado se desarrolla siguiendo las actividades propuestas en un libro, pero éste no fue usado por los niños, sino por la educadora.

En cuanto a los recursos materiales para la enseñanza observamos que durante la sesión de primer grado fueron empleados: pizarra, tiza, cuadernos, lápices, creyones y hojas (contentivas de sílabas asociadas a dibujos, e interlineado). En la sesión de tercer grado los recursos materiales fueron: la pizarra, la tiza, cuadernos, lápices, creyones, diccionario y un libro (este último usado por la maestra para desarrollar toda la sesión).

*Respecto al aprendizaje:*

La maestra considera que el aprendizaje de la escritura supone **primero aprender a codificar** (no implica conocer el significado), **luego** se aprende que **el código tiene significados**. Esta formulación concuerda con la teoría explícita y de uso manifiestas: el hecho que las sesiones fuesen de grados diferentes nos permitió percatarnos que según lo señalado por la educadora, en el primer grado hace énfasis en el código y luego atiende al significado.

La ayuda de los padres es un factor determinante en el aprendizaje. Este aspecto ya fue abordado cuando nos referimos a la enseñanza.

Conviene decir que la educadora considera los niveles de construcción de la lengua escrita como fases en el aprendizaje. Maneja la terminología propuesta por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, pero tiene sus propias conceptualizaciones de cada uno de los niveles.

## **Conclusiones de la investigación**

---

*“Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender”.*

*José Martí.*

---

El objetivo principal de esta investigación, según lo hemos enunciado con anterioridad, ha sido: **comprender la práctica de enseñanza de la lengua escrita por parte de tres educadoras de los primeros grados de la Escuela Básica venezolana.** Hemos indicado también que para el alcance de tal meta consideramos necesario:

- Identificar las creencias, concepciones y valoraciones de las educadoras respecto a: la lengua escrita, la enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura, la alfabetización, y el uso de la lectura y escritura que se debe proponer en la escuela.
- Identificar las teorías explícitas de las educadoras referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Establecer relaciones entre el sistema de creencias (considerando los orígenes de las mismas) y las teorías explícitas relacionadas con la lectura y la escritura.
- Conocer, a través del proceso de observación, las teorías en uso que emplean las educadoras en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.
  - Describir la práctica de enseñanza de la lengua escrita de las educadoras
  - Identificar los usos de la lengua escrita que se promueven en el aula.
  - Identificar los recursos que se emplean para la enseñanza.
- Establecer las relaciones y contradicciones que existen entre las teorías explícitas (lo que dicen que hacen) y las teorías en uso (lo que hacen).

El análisis de las informaciones, en atención a los objetivos planteados, nos condujo a las siguientes categorías para la obtención de los resultados que nos revelan las **teorías explícitas** y en

**uso** de las educadoras, **las creencias** que sustentan tales teorías y las **fuentes** de donde las extraen, en lo que se refiere a: **escribir, leer, usos de la lengua escrita, enseñanza y aprendizaje.**

**Los resultados** obtenidos en el plano empírico **se han contrastado con las referencias teóricas** para presentar este cuerpo de conclusiones que desarrollamos bajo los mismos subtítulos del marco teórico: **la enseñanza de la lengua escrita** (enmarcada en cuatro etapas: la Escuela Tradicional, la Nueva Escuela, el enfoque Conductista y el enfoque Constructivista) y el **estudio del pensamiento de los profesores** (último tema que nos permite abordar las conclusiones asociadas a la metodología de la investigación).

La decisión de insertar las categorías de análisis de los resultados en las orientaciones teóricas se basa en la necesidad de presentar –de un modo interrelacionado– tales dimensiones, toda vez que consideramos que hay correspondencia entre los resultados de la investigación documental y la empírica, que la primera nos ayuda a comprender los hallazgos de la segunda; de este modo seguimos la misma línea que el proceso de investigación nos trazó, dado que una vez obtenidos los resultados, fue necesario esclarecer, en el marco teórico de la enseñanza de la lengua escrita del país, las creencias y teorías formuladas por las maestras; de este modo se llegó a la discusión de cada caso en contraste con la teoría y a las conclusiones generales que presentamos a continuación.

#### **La enseñanza de la lengua escrita:**

En líneas generales pudimos constatar que **distintos enfoques de enseñanza de la lengua escrita quedan expresados en los discursos y acciones de las educadoras** (independientemente de que haya coherencia entre sus declaraciones de principio, teorías explícitas y teorías en uso).

#### La escuela tradicional:

Como lo hemos expresado, la forma de enseñanza y concepciones de la lengua escrita, según se manifiestan en la escuela tradicional, aún se evidencian en los discursos y prácticas de

nuestras educadoras. En tal sentido, vemos que tanto en la teoría explícita como en la teoría en uso de las maestras, el primer **objetivo de la enseñanza de la lengua escrita gira alrededor de la memorización del código, de su apropiación, y no de la comunicación**, se trata de una propuesta de enseñanza **basada en el código con una visión ascendente** (perspectiva que se inscribe en una visión cartesiana del proceso de aprendizaje en la que hay que segmentar el objeto de estudio, analizarlo, para poder aprehenderlo).

En el nivel inicial, la lectura tiene **función escolar** (se lee para aprender a leer), desde segundo grado hay un énfasis interesante en la **consecución del significado** de las palabras en el diccionario y un apego a lo expresado en el texto, por lo que, cuando se pregunta, se busca, fundamentalmente, **respuestas literales**. Es obvio que no se pretende trascender el texto, se asume que el significado está en él, en consecuencia, la “comprensión literal” es la que se valida.

**El texto**, además, tiene una función central en la actividad del aula, en tanto marca la pauta de la **secuencia de enseñanza inicial y dicta la organización y contenido en varias de las sesiones**, esto se corresponde a la valoración que las maestras tienen de la necesidad del **texto único** (aunque se manifiesten a favor de la multiplicidad de textos). La práctica de **asignar el estudio de lecciones en casa para luego “darlas”** en el aula, quedó evidenciada en las entrevistas y en una de las sesiones de primer grado.

En cuanto al **rol de las maestras**, vemos como éste es **protagónico** y, en muchas de las sesiones, **la visión o las respuestas que se imponen** en las interacciones orales con los niños son las **inducidas o dadas directamente por las educadoras o el texto**. Por otro lado, debemos destacar que en uno de los casos, se observa la promesa de **castigos clásicos** como la caligrafía o el dictado para controlar la disciplina y para sancionar errores ortográficos.

**El aprendiz**, desde nuestra perspectiva, tiene un **rol bastante limitado** y podríamos decir que la **pasividad intelectual** se fomenta desde el uso que se da a la lectura y a la escritura en el aula. Tras esta situación encontramos que, a pesar de las declaraciones, se sigue percibiendo al niño como un ente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es el maestro quien da las pautas, quien dirige hasta lo que el aprendiz debe responder.

Vale destacar la **visión de la lengua escrita como código de transcripción** (implícita en los discursos y prácticas de las maestras), debemos decir que aunque esta perspectiva no se corresponde únicamente con la escuela tradicional, es un punto de partida que nos ha de permitir comprender los modos de actuación tradicionales afianzados en la enseñanza y concepción de aprendizaje de la lectura y escritura; en este sentido, podemos entender que se insista en la enseñanza “oralizada” del código y se manifieste (tanto en el discurso como en la práctica) la necesidad de que los niños aprendan a establecer una correspondencia uno a uno entre los segmentos orales y los escritos (énfasis en la sílaba), y la necesidad de que los infantes deban tomar dictado antes de que puedan expresarse usando el código impreso.

#### La Nueva Escuela:

La visión del **niño como un ser distinto del adulto** está presente en el discurso y práctica de nuestras educadoras; en las entrevistas de las maestras se destaca la “convicción” de que se deben considerar los **intereses de los niños a la hora de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje**; sin embargo, ya subrayamos el rol pasivo que los infantes juegan en el aula, no obstante las declaraciones de las educadoras.

Otros elementos de la Nueva Escuela presentes y ponderados en el discurso de las maestras son las **ideas globalizadoras** y el **trabajo por proyecto** (estos dos últimos aspectos se vinculan con la propuesta de planificación desde 1997); en este sentido, vemos que en algunas de las sesiones se intenta establecer relaciones entre las actividades a realizar y el proyecto pedagógico de aula o los temas abordados con anterioridad; sin embargo, en el proceso de las entrevistas y en el de observación se devela que **no se asume una visión globalizadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, lo cual nos da cuenta de una debilidad en la formación teórica que imposibilita la concreción del discurso en la práctica.

**El trabajo en pareja o en pequeños grupos** es una marca distintiva de varias de las sesiones, aunque esto no implica la construcción colectiva, dadas las tareas que suelen asignarse (búsqueda de significados de palabras, separación en sílabas, responder a preguntas con respuestas en el texto, lectura en voz alta...). El hecho de que la unión en pequeños grupos no

involucre un trabajo colectivo, entra en contradicción con la idea de esta forma de diseñar las actividades, puesto que no anima a compartir hipótesis y a generar la cooperación en la construcción del conocimiento. De este modo tenemos que, aunque en el espíritu de la decisión de agrupar a los niños pudiera estar el que ellos trabajen en conjunto, la formulación de la tarea aborta la intención primaria, lo cual nos conduce a interrogarnos respecto de si hay un objetivo que vaya más allá del hecho de que los niños compartan (en el sentido social) cuando se les agrupa.

En el planteamiento oral y práctico de las maestras (lo observamos también en los textos que usan), pudimos encontrar que se asume **la lectura como punto de partida para realizar otras actividades** (dibujos, búsqueda de significado de palabras, segmentación de palabras, juegos de palabras, coloreado, responder a interrogantes...). En las declaraciones y, de manera incipiente, en algunas sesiones, se expresa la necesidad de vincular los temas abordados con la vida cotidiana de los aprendices.

En las declaraciones de una de las educadoras (ERC) encontramos la **valoración del hecho de partir de las unidades significativas del habla** para abordar el proceso de enseñanza de la lengua escrita en su período inicial (aunque hay una franca contradicción, pues en su discurso habla de una enseñanza basada en el método alfabético) y un marcado interés en que tales palabras perteneciesen a la **jerga manejada por los infantes**, así también ubicamos una **vinculación íntima entre la lectura y la escritura** como complementarias y **el garabato asumido como expresión**; aunque no pudimos corroborar en la práctica estos elementos, dado que la maestra no fue observada trabajando en primer grado.

El rechazo por la letra scrip, expresado por las educadoras pudiera tener origen en las formulaciones de Freinet al respecto, así también la importancia que ERC otorga al “orden en el pensamiento” como prerrequisito para la escritura.

#### El enfoque conductista:

Este enfoque sistematiza algunos de los aspectos de los que hemos descrito como práctica tradicional en la enseñanza de la lengua escrita que, obviamente, se expresa en las concepciones y

las prácticas de las educadoras cuando éstas **asumen el asociacionismo** para la enseñanza del código, se orientan según una **visión ascendente del aprendizaje y siguen, en consecuencia, el modelo de alcance de habilidades en la secuencia de enseñanza**. Otro aspecto asociado a este enfoque es hecho de que las maestras consideren que existe un **período de maduración** que debe preceder a la enseñanza de la lengua escrita y el alcance de unas habilidades, lo cual se corresponde con el planteamiento del **modelo de destrezas**.

Es preciso reiterar que, en el pensamiento de nuestras educadoras, **aprender a escribir supone primero el dominio del código**, poder copiar, transcribir, conocer los aspectos formales y **luego la expresión**; en tanto que **para alcanzar a la comprensión lectora debe haber como prerequisite la apropiación del código, según la visión ascendente**. En consecuencia, saber leer o escribir supone el dominio del código (aspecto altamente relevante) y una comprensión literal (asociada a la consecución de significados).

Asociada a las concepciones expuestas en el párrafo anterior, se ubica la opción de las educadoras por los **métodos sintéticos** (referidos en sus experiencias como aprendices), aunque en principio los hayan descalificado en el discurso.

Como ejemplo del predominio del enfoque conductista (según lo hemos descrito en el marco teórico), en la práctica de las educadoras tenemos que en las sesiones de primer grado hay **énfasis en el aprendizaje de las sílabas** (combinación de letras con una secuencia típica de los libros de lectura inicial), aunque las “lecciones” parecen no ser individualizadas; en segundo grado se insiste en la sílaba, se propone **escribir siguiendo un modelo y con un número de líneas pautado**, mientras que en tercer y cuarto grado se formulan interrogantes para que el aprendiz exprese la **comprensión literal**, se asigna la **búsqueda de significados de las palabras**, además de proponer **ejercicios para completar oraciones o juegos de palabras**; es en cuarto grado cuando observamos que se pretende que los niños “fijen posición” respecto de un texto.

Las actividades como **el dictado, la copia, la caligrafía son valoradas y defendidas** en los discursos de las educadoras y **se asocian al desarrollo de destrezas** (aunque no emplean esta terminología), además de aplicarlas en su prácticas. Del mismo modo, se puede observar, como lo

dijimos con anterioridad, que en algunas de las sesiones filmadas se siguen **las actividades pautadas en textos instruccionales**. Finalmente, volveremos a insistir en la idea de que **el uso que se concibe y se da a la lengua en la escuela, es el escolar**: se lee y escribe con el objeto de aprender a leer y a escribir.

Otros aspectos observados que tienen correspondencia con la caracterización del modelo conductista (con algunos elementos de la escuela activa) aplicado en Venezuela son: la intención de **vincular los contenidos tratados en las sesiones con proyectos o con temas precedentes**; se intenta **que los niños “participen” en las clases y se enuncian valores como el compartir y la cooperación, además de destacar los alcances individuales**.

#### El enfoque constructivista:

Debemos decir que en el discurso de las maestras se obtienen algunas declaraciones que hacen referencias a las terminologías de este enfoque y que, por ejemplo, se destacan las **dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir**; no obstante, la práctica que ya hemos descrito.

Las educadoras **refieren la metodología de trabajo por proyecto y la valoración de la globalización de los aprendizajes**, propuestas desde el enfoque constructivista de la educación venezolana. Por otro lado, también asumen la **crítica** de la corriente venezolana **en cuanto a las deficiencias de la lectura y escritura** (en el análisis de la problemática, los padres y el contexto parecen jugar el papel más relevante); pero contrario a las respuestas que se gestan desde los centros de investigaciones, hay una tendencia a no cuestionar los resultados de la propia práctica, a no preguntarse si las estrategias, los enfoques y los métodos afectan el proceso de manera negativa... puede que se cuestione los procedimientos de los padres para cooperar en la enseñanza de los niños, pero no se contrastan con los empleados en el recinto escolar.

**En el discurso, las maestras se adjudican el enfoque constructivista; mas no lo definen ni argumentan con los recursos teóricos y prácticos del enfoque.** Esta situación encuentra su explicación en el hecho de que en el proceso de formación básica y continua no se aborda la consideración de la práctica, ni se profundiza en el estudio teórico, para propiciar la

relación dialéctica entre ambas dimensiones, que es lo que, desde nuestra perspectiva, llevaría a la comprensión de los conceptos y su aplicación adecuada al exponer la propia práctica.

La influencia de las **aportaciones de la psicolingüística** se evidencia en la expresión de ERC, quien señala que **leer y escribir son procesos** que se dan al mismo tiempo; por otro lado, aparece la idea de que existe un **interés natural en los infantes por la lengua escrita**, aunque, como se indicó, las educadoras hablan de maduración y edades para iniciar el proceso de enseñanza, a pesar de que una de ellas, CDGB, señala que **desde el embarazo se puede estimular en el niño la lengua escrita**. Cabe destacar que estos elementos aparecen y se contradicen en el discurso oral y la actuación de las educadoras.

Las maestras **declaran a favor de la construcción, el análisis y la reflexión**, pero sólo en una sesión de cuarto grado vimos la propuesta de una actividad alrededor de un texto en la que se intentaba reflexionar sobre el mismo. A riesgo de ser reiterativos, debemos resaltar que la producción de textos no forma parte de la conceptualización básica de las maestras (en cuanto a lo que supone escribir y su enseñanza en los tres primeros grados), esto se refleja en las prácticas observadas en las cuales escribir se limita a la transcripción, el trabajo con la sílabas o la configuración de un texto encajado en un modelo con limitaciones, inclusive, de número de líneas. En cuanto a la comprensión lectora, diremos que en la conceptualización de las maestras, de lo que supone enseñar a leer, no hay una visión respecto a la necesidad de enseñar a comprender, parece ser que esto viene por añadidura después del proceso de **alfabetización** que, desde sus perspectivas, está más asociado a la **codificación y decodificación** que a la expresión y comprensión.

En otro orden de ideas, es de destacar que las educadoras **señalan la importancia de la diversidad de textos**, pero enfatizan, como ya hemos referido, en que debe demandarse un texto y, de hecho, **no promueven la producción ni lectura de diversas fuentes ni tipologías textuales**. En la base del discurso tenemos las tendencias actuales en la enseñanza de la lengua escrita que recomiendan la diversidad textual en las aulas, a pesar de ello lo que predomina en el desarrollo del discurso y en la práctica, como ya hemos indicado, es una visión tradicional en la que el texto único

contiene lo que se requiere o es lo que se debe demandar; con las consecuencias y limitaciones que esto supone tanto para la práctica como para el desarrollo del aprendiz.

Como hemos expresado, las maestras pueden emplear los términos que se enmarcan en lo que denominamos enfoque constructivista de la enseñanza, declarando además que se valen de tales conocimientos en sus prácticas, pero al hacer una verificación conceptual, queda evidenciado el **poco manejo teórico y las distorsiones en las interpretaciones de las teorías**, ejemplo de ello lo encontramos en el término aprendizaje significativo (vinculado a la repetición) y los niveles de construcción de la lengua escrita propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

En la misma línea de ideas tenemos que las maestras no teorizan formalmente sobre sus prácticas y fundamentos de sus teorías, aunque las puedan referir. Sabemos que ha sido copiosa la difusión en el ámbito nacional de los descubrimientos hechos desde la perspectiva psicolingüística en torno a la adquisición de la lengua escrita y que aún, hoy por hoy, se convoca a talleres para comunicar las “derivaciones” de los hallazgos de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky en la práctica de enseñanza; sin embargo, desviaciones como presentar las formulaciones como si se tratara de una teoría sobre la enseñanza, brindar estrategias didácticas o “prohibiciones” (copia, dictado y caligrafía), que se pudieran desprender de los resultados de la investigación hecha por las referidas autoras, como si se tratara de recetas, sin la mediación de la reflexión sobre la práctica profesional, pudieran explicar el hecho de que se asuma la terminología en el discurso y no en el quehacer educativo; además es obvio que el “*tallerismo*” aleja de la reflexión teórica, tan necesaria en el proceso de formación.

### **El estudio del pensamiento de los profesores**

Analizando y comparando los resultados en cada caso, encontramos que existe una coincidencia en los siguientes aspectos:

En el seno de las entrevistas se develan contradicciones entre las declaraciones que podríamos denominar “de principios” (rechazo por la escuela tradicional y sus prácticas o la

consideración de los niveles lectores, por ejemplo) y la revelación de las verdaderas creencias y lo que expresan de sus prácticas.

Hay un alto nivel de correspondencia entre las creencias y las teorías explícitas y en uso de las educadoras.

La experiencia que cada educadora tuvo como aprendiz es, de algún modo, replicada en la práctica de enseñanza (aunque puedan declarar en contra de las formas, terminan valorando y justificando el método y su reproducción). Este hallazgo nos devela una validación de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia, por encima de las consideraciones teóricas; a partir de este resultado se hace necesario pensar en la necesidad de la reflexión durante el proceso de formación sobre las experiencias como aprendices y, a la luz de las valoraciones y contrastes teóricos y prácticos, “¿desaprender?” o generar formas alternativas de enseñanzas, si éstas fueran necesarias.

En las referencias que las educadoras hacen de la propia práctica, destaca la relevancia que dan a las declaraciones de las compañeras para validar el quehacer en el aula; también resalta la no inclusión de referentes teóricos o de aprendizajes adquiridos en la formación profesional básica o permanente; lo cual nos anima a considerar la revisión de un proceso de formación que no parece estar consolidado en las formulaciones teóricas y que, por tanto, conduce a las educadoras a encontrar en la dimensión empírica –no sistematizada– las respuestas, acertadas o no, a las situaciones del aula, por lo que parece haber un predominio de la tradición oral (entendida como la experiencia transmitida de compañera a compañera y que pudiera ser de generación en generación) sobre la educación formal.

Finalmente, valoramos la línea de investigación del pensamiento del profesor como oportuna y acertada para comprender y explicar la práctica educativa, e ir más allá de las declaraciones de principio y de las formulaciones que desde los ministerios se hagan para proponer los cambios educativos, podemos decir, a partir de esta investigación, que las reformas se pueden decretar; no obstante, éstas no se dan al ritmo y en el tiempo en que se dictan y pudiéramos estar engañados al

pensar que porque se dictamine una ley o se reformule un enfoque y se den talleres, la escuela, sus prácticas y sus maestros, vamos a cambiar...

Sin ánimos de establecer generalizaciones, podemos decir que en el caso de nuestras maestras se repite una tendencia histórica, que ha caracterizado la educación de nuestro país desde los inicios de la Nueva Escuela y es que **en el aula, en la práctica, tienen vida una o varias tendencias que distan mucho de lo que se supone debe estar imperando, según se pauta desde los movimientos de renovación o desde el Ministerio de Educación**: vemos cómo las **prácticas de la escuela tradicional y el enfoque conductista son predominantes en la enseñanza de la lengua escrita**, y que las creencias y valoraciones de las maestras alrededor de la lectura, la escritura, la enseñanza y el aprendizaje, se alejan de lo propuesto en el marco de los conocimientos que se tenían en el momento de la recopilación de la información.

#### Consideraciones finales

En el epígrafe el ilustre hombre de América, José Martí, además de ponderar de forma distinta el leer y el escribir, nos recuerda, que el dominio de la lengua escrita eleva el espíritu del ser humano y lo encamina por los derroteros de la libertad. Esto lo han entendido muchos libertarios y opresores en el mundo, un ejemplo de ello lo encontramos en la tradición oral norteamericana que nos narra la usanza de la mutilación de los dedos para “aleccionar” a los esclavos que, en la clandestinidad, aprendían a escribir... ¿No sabían, acaso, esclavos y amos, que la escritura era el arma de la libertad?

Enseñar a leer y a escribir es, pues, facilitar una de las herramientas que el ciudadano requiere para construir y ejercer su libertad; es por este motivo por lo que no podemos dejar de ponderar tal proceso de enseñanza como una de las labores más relevantes que se emprende en la escuela, institución a la cual la sociedad ha confiado dicha tarea.

No obstante, la escritura y la lectura podrán ser o no un instrumento para la liberación, según la relación que tengamos con tales herramientas, los usos que les demos, el valor que les otorguemos y el dominio que tengamos de ellas. Todo lo cual forma parte de un aprendizaje que,

desde nuestra perspectiva, va *injerarquizable* e indisolublemente unido a la enseñanza de la lengua escrita propiamente dicha.

Debemos, entonces, considerar que la forma en que se enseña constituye un aprendizaje para el estudiante, quien asumirá el objeto de estudio según le sea presentado, se relacionará con él de acuerdo a cómo se le planteen las interacciones en el momento de su aprendizaje, lo valorará en virtud de la utilidad e importancia que tenga para su vida... En otras palabras, las nociones que se formule el educando en relación a la lengua escrita estarán estrechamente vinculadas a su experiencia como aprendiz (esta experiencia a su vez dependerá, entre otras variables, de la concepciones, creencias, valoraciones... que sus enseñantes tengan respecto al objeto de estudio, de cómo se aprende y de cómo se enseña).

Siguiendo la misma línea de ideas, se hace evidente que la enseñanza de la lengua escrita obedece a un contexto socio-histórico-cultural en el que se insertan la escuela y las personas que pretenden enseñar; institución y educadores llevan consigo la impronta de los conocimientos que se han construido a lo largo de la historia de la humanidad, la de cada pueblo y la de cada individuo, alrededor de la lectura y la escritura, sus usos, enseñanza y aprendizaje.

## Sugerencias

---

*“La verdad es que el futuro es hecho por nosotros mismos a través de la transformación del presente”.*

*(Freire, P. 1997:83)*

---

Refiriéndose a la problemática del mañana de los progresistas, Paulo Freire vierte la esperanza en la capacidad los seres humanos para transformar el presente y crear el futuro. Este es el punto de partida de las sencillas sugerencias que se desprenden de esta investigación, con miras a brindar orientaciones que pudieran ser sumadas a un cuerpo de posibles soluciones a la problemática esbozada en el marco de las conclusiones expuestas.

Nuestras prácticas son el producto de una construcción personal-socio-histórico-cultural; partiendo de esta consideración proponemos que, en la formación de los futuros educadores y de los maestros en ejercicio, se inicie con la reflexión sobre la propia experiencia con la lengua escrita para replantear su proceso de enseñanza (estrategias, usos, recursos...); que se reflexione sobre sus orígenes, funciones y valor.

Es necesario que se abandone el estudio de las teorías aisladas del plano empírico, es preciso que se reflexione sobre ellas, contrastándolas con las experiencias con los niños.

Es el momento de superar la discusión de los métodos y proponer, más allá de sus bondades o limitaciones, que la enseñanza de la lengua escrita se haga considerando su naturaleza social y las implicaciones que tiene su aprendizaje para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En tal sentido, se sugiere que todos los educadores del Sistema Educativo Bolivariano participen de una formación en relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Es necesario, entonces, replantear la formación del educador.

**Bibliografía:**

- Acevedo, M. (1991, noviembre 8). El S.O.S de nuestra educación. *Magazine de El Universal*, 1 (5), 8.
- Albornoz, O. (1999). *Del fraude a la estafa, la educación en Venezuela*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1999). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Asamblea Nacional Constituyente [ANC]. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Talleres Gráficos de la Asamblea Nacional.
- Balesse, L. (1979). Atmosfera de nuestras clases. En Freinet, C. *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. (2ª ed.). Barcelona, España: Editorial Fontanella, S.A.
- Barboza, F. (1999, Febrero). Incidencia de la docencia en la lectura y la escritura. *Educere, Arbitrada*, 3 (5), 91-96.
- Bibliothèque de l'Ecole Moderne: les maladies scolaires, (1982). *Métodos tradicionales y enfermedades escolares*. En Freinet, C. (1982). *Los métodos naturales. III. El aprendizaje de la escritura* (2ª ed.). Barcelona, España. Editorial Fontanella, S. A.
- Bogdan R. y Blikem, S. (1982). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Bonilla, L. (2004). *Historia breve de la educación en Venezuela*. Caracas: Ediciones Gato Negro.
- Braslavsky, B. (1993). *La escritura inicial en una escuela para la democracia*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Bustillo, I. (1996). *Construcción del conocimiento físico y lógico-matemático*. Caracas: Ediciones de la Fundación Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Cambrá, M. y Sangrá, J. (2007, junio). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19 (2), 149-163.
- Cárdenas, A. (1995). *Plan de acción que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa*. Caracas: Ministerio de Educación.

- Carrera, L. (s. f.). *Las reformas educativas ¿Cuántas más se necesitan para bienformar al ciudadano venezolano?* Recuperado en julio, 07, 2007 disponible en <http://www.edumedia.org.ve/productos/Apoyo/documentos/las%20reformas%20educativas.pdf>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (2005, enero). La comprensión lectora, problema de todos. *El País digital*. Recuperado en noviembre, 25, 2007 disponible en [http://www.stecyl.es/opinion/050107\\_Camps\\_compreesion\\_lectora\\_problema\\_todos.htm](http://www.stecyl.es/opinion/050107_Camps_compreesion_lectora_problema_todos.htm)
- Cano, A. (1999). *Desarrollo de la inteligencia y construcción de la lecto-escritura en preescolares*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Cano, F. y Finocchio A. (2006). Lenguaje y escritura desde la escuela. *Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación*, (10). Caracas: IESALC UNESCO.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (2000a). “¿Enseñar o aprender a escribir y leer?”. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. (pp. 17-31). Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (2000b). *La alfabetización como medio para recrear la cultura*. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. (pp. 49– 57). Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Cerrillo, P. (2003). *Lectura y escritura creativas*. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.). *La formación de medidores para la promoción de la lectura*. (pp. 165-170) España: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), de la UCLM.
- Coll, C. (1999). Psicología de la Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 15-30). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). (1999). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. y Martí, E. (1999). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 121-139). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. y Onrubia G. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d' les pràctiques d' educació escolar*. Catalunya: Editorial UOC.
- Congreso de la República de Venezuela [CRV]. (1986). *Ley Orgánica de Educación (gaceta oficial N° 2635) y su Reglamento (decreto 975)*. Caracas: Ediciones Dabosan, C.A.

- Cuevas, J.; Gordillo, L. y Martí, M. (1985). *Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico*. Barcelona, España: Editorial Humanitas.
- Dale, P. (1996). Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. En N. González y A. Requena (Comps.). *Pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar*. (pp. 23-55). Caracas: Ediciones de la Fundación Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- De Jesús, D. (1990). *Promoción de la lectura*. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental.
- Del Río, M. (1999). Comportamiento y aprendizaje: teorías y aplicaciones escolares. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 33 – 53). Madrid: Alianza Psicología.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Duplá, J. (1997, noviembre). Mejorar la escuela, mejorar el país. *Revista SIC*, (599), 417-419.
- Durán, F. (2007, agosto). *Palabras de instalación de la VI Cumbre Social*. Discurso presentado en la VI Cumbre Social por la Unión Latinoamericana y Caribeña, Caracas.
- En nuestra educación no se enseña a leer y a escribir*. (1995, Febrero13). *Notitarde*, p. 8.
- Falcón, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y al análisis de textos*. Caracas: Ediciones del Vice-rectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Federación Venezolana de Maestros. (s. f.). *Historia de la Federación Venezolana de Maestros*. Recuperado en julio, 05, 2007 disponible en <http://www.fevemaestros.org/html/historia.html>
- Freinet, C. (1979). Los métodos naturales. I. *El aprendizaje de la lengua*. *Educación*, (8). Barcelona, España. Editorial Fontanella, S. A.
- Freinet, C. (1982). *Los métodos naturales. III. El aprendizaje de la escritura* (2ª ed.). Barcelona, España: Editorial Fontanella, S. A.
- Freire, P. (s. f.). La importancia del acto de leer (2ª ed.). *Cuadernos de Educación* (153) Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido* (10ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.
- Freire, P. y Mancedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós / MEC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure Editorial, S.A.

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Brasil: Editora Paz e Terra, S. A.
- Ferreiro, E. (Coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gallego, M. (1991). Investigaciones sobre el pensamiento del profesor: Aproximaciones al estudio de las <<teorías y creencias de los profesores>>. *Revista Española de Pedagogía*, (89), 287-325.
- Gaspar, M. y Archanco, P. (2006). Lenguaje y lectura desde la escuela. *Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación*, (9). Caracas: IESALC UNESCO.
- González, F. (Director) (s. f. a). Características básicas del desarrollo de la personalidad (infancia y preadolescencia). *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas: Librería & Editorial Estudios ALauda Anaya.
- González, F. (Director) (s. f. b). El lenguaje como eje transversal. *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas: Librería & Editorial Estudios Alauda Anaya.
- González, F. (Director) (s. f. c). Los ejes transversales dentro del currículo básico nacional. *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas: Librería & Editorial Estudios Alauda Anaya.
- González, F. (Director) (s. f. d). Los proyectos pedagógicos de aula. *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas: Librería & Editorial Estudios Alauda Anaya.
- González, F. (Director) (s. f. e). Los proyectos pedagógicos de plantel. *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas: Librería & Editorial Estudios Alauda Anaya.
- González, H. (2004). Apuntes para entender la brecha entre las políticas de cambio educativo y la realidad del aula. En A. Bolívar; C. Manterola; C. Ramos; L. Sánchezy F. Sans (Co-autores). *Humanismo y educación: seducción del futuro*. (pp. 115-124). Caracas: Fondo editorial Fundayacucho.
- Goodman, K. (1996). Lenguaje integral: El camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En V. González.; N. González y A. Requena (Comps.). *Pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar*. (pp. 61-72). Caracas: Ediciones de la Fundación Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Halperín, J. (2003). *Saramago: "Soy un comunista hormonal"*. Conversaciones con Jorge Halperín. Buenos Aires: Capital Intelectual S.A.
- Hans, A. (1958). *Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

- Heller, M. y Thorogood, L. (s. f.). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Venezuela: Editorial Educativa.
- Hernández, R. (2004). La escuela rodriguista como acontecimiento político del siglo XIX americano. En A. Bolívar; C. Manterola; C. Ramos; L. Sánchez y F. Sans (Co-autores). *Humanismo y educación: seducción del futuro*. (pp. 61-73). Caracas: Fondo Editorial Fundayacucho.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela: Episteme.
- Kaufman, A.; Castedo, M. y Terrugi, I. (1987). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Lacueva, A. (1997). Por una didáctica a favor del niño (2ª ed.). *Cuadernos de Educación*, (145). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Le Bohec (1995). *Método natural de aprendizaje: La escritura*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- Lejter, J. (1990). *Instrucción y aprendizaje significativo*. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Lerner, D. y Leal, S. (1989). Experiencias realizadas en Venezuela. Proyecto: Preescolares en barrios marginales. En E. Ferreiro (Coord.). *Los hijos del analfabetismo*. (pp. 178-183). México: Siglo XXI Editores, S. A.
- Marcano, N., Pirela, V. y Rios, M. (2005). *Políticas educativas nacionales y regionales en Venezuela. ED. (online)*. Vol.12, N°3. 355-376. Recuperado en julio, 04, 2007 disponible en <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php>
- Marcelo, C. (1987). Un estudio sobre el pensamiento del profesor. *Planificación y enseñanza*. Sevilla, España: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, España: Universitat de València. Serie de publicaciones.
- Mauri, T. (1999). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos en el aula? En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala (Co-autores). *El constructivismo en el aula*. (pp. 65-100). Barcelona, España: Graó.
- Mavárez, R. (2002, octubre – noviembre- diciembre). La teoría de acción en el programa de formación docente de la Universidad "Lisandro Alvarado". *Educere, Investigación*, 6 (19), 331-336.
- Mena, S. (s. f.). Los modelos pedagógicos. *Educación*. Recuperado en mayo, 21, 2007 disponible en [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/4%20Educación\\_4062.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/4%20Educación_4062.pdf)

- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones: "Cumpliendo las metas del milenio"*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Mora, P. (2004, diciembre). El currículum como historia social (una aproximación a la historia del currículum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (009). 49-74.
- Navarro, A. (1989). *La psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
- Nemirovsky, M. (1999). "Esto no es un lápiz" o la fuerza de una hipótesis. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente*. (pp. 29-33). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Ortiz, M. (2007). La alfabetización inicial en la escuela. *Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación*, (11). Caracas: IESALC UNESCO.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala (Co-autores). *El constructivismo en el aula*. (pp. 101-124). Barcelona, España, Editorial Graó.
- Palacios, J. (2006). La educación en el siglo XXI (I). La tradición renovadora. (Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet) (3° ed.). *Cuadernos de Educación*, (146). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Pavón, F. (1999). *Conocimiento didáctico en los profesores expertos*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cadiz
- Quecedo, M. (2001). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. Tesis doctoral. Bilbao, Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, S. (1999). *Obras completas de Simón Rodríguez Tomo I*. Caracas: Impreso en los Talleres Gráficos de la Nación, bajo el auspicio de la Presidencia de la República.
- Rojas, A. y Corral, R. (1991). La tecnología educativa. En Colectivo de Autores. *Tendencias pedagógicas Contemporáneas*. Ciudad de La Habana: Centro de Estudios de Educación Superiores "Manuel F. Gran", CEPES Universidad de La Habana.

- Ruiz, U. y Camps, A. (2007, junio). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19 (2) 105-122.
- Sánchez, M. y Rojas, B. (2005, junio). La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. *Paradigma*, 26 (1), 137-168.
- Sangrà, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels Mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Santana, D. (2004). *Conocimiento de los profesores que enseñan a escribir en el ciclo medio de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A. (1989). *Perspectiva piagetana en la educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Serrón, S. (2003). Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. En C. Lomas; U. Ruiz.; A. Tusón y M. Vera (Consejo de directores). *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica. Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp. 57-67). Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala (Co-autores). *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-23). Barcelona, España, Editorial Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Susen, I. (1993). *Alfabetização. Um desafio novo para un novo tempo* (14º ed.). Brazil: Vozes Ltda.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Teberosky, A. (2000). La entrada en lo escrito. En Carvajal y J. Ramos (Coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. (pp. 91– 108). Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Tolchinsky, L. y Teberosky, (1992). Al pie de la letra. *Infancia y aprendizaje*, (59-60), 101-130.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículum. *Cuadernos de Educación*, 46. Barcelona, España: I.C.E. HORSORI. Universitat Barcelona.
- Tsvetkova, L. (1996). *Vigotsky en la psicología soviética*. Ponencia presentada en el Simposium internacional "Vigotsky en la psicología y educación a 100 años de su natalicio", Cuernavaca, México.
- Villamizar, G. (1995). Maestros y alumnos: dos rescates necesarios. En *Memoria del Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos. Pedagogía 95*. Cuba.

- Villamizar, G. (1998). *La lecto-escritura en el sistema escolar venezolano* (2ª ed.). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wittrock, M. (1989): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós / M.E.C.
- Zamudio, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 87-104.
- Zuloaga, O., Restrepo, A. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En O. Zuloaga; A. Echeverri; A. Martínez; H. Quiceno; J. Sáenz y A. Álvarez (Coords.). *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 21-40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.