

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, A., Bini, G., Del Cornó, L., y Giannantoni, G. (1975). **El autoritarismo en la escuela** (2º ed., P. Comes, Trad.). Barcelona: Editorial Fontanella, S.A. (Trabajo original publicado en 1969).

American Psychological Association (1994). **Publication manual of the American Psychological Association** (4º ed.). Washington D.C.: Autor.

Anzola, M. (En Prensa). Semblanzas. **II Encuentro de los Círculos de Lectores Nuevos**. Mérida, Venezuela: Fundacite

Benejam, P. (1986). **La formación de maestros -una propuesta alternativa**. Barcelona: De Laia.

Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). **Aprender a leer** (J. Beltrán, Trad.) Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1981)

Biery, C. (1993). When all the right parts don't run the engine: A teacher research project reflects on practice. **Language Arts**, 70(1), 12-17.

Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (1982). **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon.

Bringuier, J. C. (1985). **Conversaciones con Piaget** (3º ed.; J. Bignozzi, Trad.). Barcelona, España: Editorial Gedisa (Trabajo original publicado en 1977).

Brown, D. (1980). **Principles of language learning and teaching**. Engewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, Inc.

Cadenas, R. (1985). **En torno al lenguaje**. Caracas: Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela.

Cassani, D. (1996). **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito** (3º ed.). Barcelona, España: Colección Biblioteca de Aula.

Castorina, J. A., Ferreiro, E., Goldin, D., y Torres, R. M. (1999). **Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Church, S. (1994). Is whole language really warm and fuzzy? **The Reading Teacher**, 47(6), 362-371.

Clarke, M. (1994). Dysfunctions of the theory/practice discourse. **TESOL Quarterly**, 28(1), 9-26.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1993). Concepts and contexts for teacher research. En **Inside/outside. Teacher research and knowledge** (pp. 1-22). New York: Teachers College, Columbia University.

Cohen, L., y Manion, L. (1980). Action research. En **Research methods in education** (pp. 174-189). Londres: Croom Helm.

Confederación Nacional de Centros Docentes (s/f). **Metodología del aprendizaje, una búsqueda permanente**. Bogotá, Colombia. Documento mimeografiado.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa** (G. Solana, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1982)

Devalle de Rendo, A., Vega, V. (1995). **La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?** Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de La Plata.

Díaz, F., Morales, O. y Tovar, R. M. (propuesto para su publicación). Propuesta de evaluación para la primera y segunda etapa de Educación Básica. **Educere**.

Dubois, M.E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. **Lectura y Vida**, 11(4), 32-35.

Dubois, M.E. (1993). Actividades educativas y formación docente. **Lectura y Vida**, 14(4), 5-10.

Dubois, M.E (1995). Lectura, escritura y formación docente. **Lectura y Vida**, 16 (2), 5-11.

Dubois, M.E (1996a). **El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica** (5° ed.). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Dubois, M.E (1996b). La actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura. Reflexiones y proposiciones. En M. E. Rodríguez (Ed.), **Alfabetización por todos y para todos. 15° Congreso Mundial de Alfabetización** (pp. 89-98). Buenos Aires, Argentina: AIQUE Didáctica.

Dubois, M.E., Serrano de M., S., y Telleria, M. B. (1996). La actualización docente y la práctica pedagógica. **Legenda**, 1(2), 49-57.

Eisner, E. (1992). **The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. Toronto, Canadá: Macmillan Publishing Company.

Enríquez, E., Miglaccio, Z., Requena, L. A., y Rodríguez, A. (1999). **Capacitación en el nuevo diseño curricular II etapa de Educación Básica**. Caracas: Fundalectura. Trabajo mimeografiado.

Education Research Information Center (ERIC) (1995). **Reconceptualizing professional teacher development**. Reporte de Documentos ERIC N° ED383695 (Disponible en línea en http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed383695)

Esté, A. (1986). **Los maleducados. Desde la Educación Básica a la universidad**. Caracas: Colección Extensión UCV.

Evans, K. (1995). Teacher reflection as a cure for tunnel vision. **Language Arts**, 72(1), 266-271.

Ferreiro, E. (1986). **La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización**. Méjico: Bibliotecas Universitarias.

Ferreiro, E. (1990). **Los hijos del analfabetismo**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. **Lectura y Vida** 12(3), 5-14.

Ferreiro, E., García, I., Pontecorvo, C., y Ribeiro, N. (1996). **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas**. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ferry, G. (1991). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica** (R. E. Weider, y M. Jiménez, Trans.). España: Paidós Educador (Trabajo original publicado en 1987).

Freire, P. (1975). **Pedagogía del oprimido** (J. Mellado, Trad.) (14° ed.). Bogotá, Colombia: Editorial América Latina. (Trabajo original publicado en 1970)

García, G. (1993). La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. **Lectura y Vida**, 14(2), 21-29.

Geraes Durán, M. (1997). La alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de Sao Paulo: una historia de andar y desandar caminos. **Lectura y Vida**, 18(3), 49-56.

Goodman, K. (1980a). Behind the eyes: What happens in reading. En H. Singer, y R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (2° ed., 3° reimpresión, pp.470-495). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso de K. Goodman, y O. Niles. (Eds.) (1970), **Reading process and program**)

Goodman, K. (1980b). Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (2° ed., 3° reimpresión, pp.497-508). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso del **Journal of the Reading Specialist**, mayo 1967)

Gutiérrez, A. M. (1997). **Informe. Fase 2.** Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Halliday, M. A. K. (1994). **El lenguaje como semiótica social** (1º reimpresión de la 1º ed. en español; J. Ferreiro Santana, Trad.). Méjico: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978)

Hoetker, K. (1994). Narratives of experience: Response-centered teaching and teaching reflection. **The Reading Teacher**, 38(3), 180-188.

Huberman, S. (1994). **Cómo aprenden los que enseñan** (2º ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Huck, C. (1991). Integrating the curriculum for teacher preparation. En G. Pinnell, y M. Matlin (Eds.), **Teachers and research. Language learning in the classroom** (pp. 81-91). Newark, DE: International Reading Association.

Inostroza, G. (Ed.). (1996). **Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio en la práctica en el aula.** Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

Inostroza, G. (1997). **La práctica, motor de la formación docente.** Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

International Reading Association and National Council of Teachers of English (1994). **Standars for assessment of reading and writing.** Newark, DE: Autor.

Jaggar, A. (1991). Teacher as learner: Implications for staff development. En G. Pinnell, y M. Matlin (Eds.), **Teachers and research. Language learning in the classroom** (pp. 66-80). Newark, DE: International Reading Association.

Johnson, K. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for nonnative speakers of English. **Journal of Reading Behavior**, 24, 83-108.

Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo, para qué. **Lectura y Vida**, 15(3), 15-32.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L, y Molinari, M. (1989). **Alfabetización de niños, construcción e intercambio: experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria.** Buenos Aires, Argentina: Aique.

Ketner, C., Smith, K., y Parnell, M. (1997). Relationship between teacher theoretical orientation to reading and endorsement of developmentally appropriate practice. **Journal of Educational Research**, 90(4), 212-220.

Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad del aprendizaje. Un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, 6(4), 10-13.

Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. **Lectura y Vida**, 15(3), 35-55.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? **Lectura y Vida**, 15(1), 5-24.

Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). **La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas**. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Mimeografiado.

Lerner, D., y Palacios de P., A. (1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista**. Caracas: Kapelusz Venezolana.

Lollis, S. R. (1996). **Improving primary reading and writing instruction through a uniquely designed early literacy graduate course**. Reporte de Documentos ERIC N° ED397397 (Disponible en línea: <http://www.edrs.com>; e-mail: service@edrs.com).

Manganelli, R. M., y Quintero, A. (1989). **Sistema de castigo y recompensa en los pre-escolares de Mérida. Estudio exploratorio**, trabajo de grado sin publicación, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Merriam, S. (1988). **Case study research in education. A qualitative approach**. San Francisco. CA: Jossey - Bass (Publishers).

Míguez, M. del C. (25 de abril de 1999). Cuadernos nuestros de cada día. **El Nacional**, 8G.

Ministerio de Educación (1997a). **La capacitación docente en el marco de la reforma educativa venezolana**. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional. Trabajo sin publicación.

Ministerio de Educación (1997b). Reforma educativa y transversalidad. **Educere**, 1(2), 13-39.

Ministerio de Educación (1998). **Manual de Evaluación para el Nivel de Educación Básica. Primera etapa**. Mérida, Venezuela: Ediciones Cuadernos Educere.

Monzón, M. (1992). La construcción de la lengua escrita y la formación de maestros. Conferencia presentada en el **Encuentro de Investigadores de la Problemática**

de la Lecto-escritura en Educación Básica. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mimeografiado.

Morales, O. (1999). Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje de dos docentes de primera etapa de Educación Básica. Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura.** Bogotá, Colombia.

Moss, B. (1994). What works for teachers in professional growth. **The Reading Teacher**, 47(8), 672-673.

Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan, y B. McClelland (Eds.), **Teaching composition: Theory into practice.** Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Odreman, N. (1998). El papel del docente en la Reforma Curricular. Conferencia presentada en el **Primer Seminario "Lectura y Valores". Cuentos de la Abuela.** Mérida, Venezuela.

Olga, N., Pryor, E., y Church, B. (1990). Process of change in teachers' beliefs, attitudes, and concerns during a series of whole language reading and writing workshops. En N. Padak, T. Rasinski, y J. Logan (Eds.), **Challenges in reading** (pp. 53-62). Pittsburg, KS: College Reading Association.

Páez, G., Gutiérrez, A. M., Castillo, D., y Chourio, A. (1998). **Proceso de seguimiento académico a las áreas de formación general, lengua y matemática del II Plan Universitario de Actualización de Docentes en Servicio de la 2º Etapa de Educación Básica del Estado Mérida.** Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Parris Ross, E. (1992). Moving toward a whole language college classroom. **Journal of Reading**, 35(4), 276-281.

Peacock, J. (1991). **The anthropological lens.** New York: Cambridge University Press.

Pellicena, A., Quiroga, A., y Saggese, M. (1991). El docente construye su rol. **Lectura y Vida**, 12(2), 13-18.

Piaget, J. (1967). **Seis estudios de psicología** (9º ed, N. Petit, Trad.). Barcelona: Seix Barral Ediciones, S.A. (Trabajo original publicado en 1964).

Piaget, J. (1975a). **Psicología y pedagogía** (5º ed., F. Fernández, Trad.). Barcelona: Editorial Ariel. (Trabajo original publicado en 1969)

Piaget, J. (1975b). **La representación del mundo en el niño** (3° ed., V. Valls y Angles, Trad.). España: Ediciones Morata, S.A. (Trabajo original publicado en 1926)

Piaget, J. (1978). **A dónde va la educación** (3° ed., P. Vilanova, Trad.). Barcelona: Editorial Teide, S.A. (Trabajo original publicado en 1972)

Porlan, R., y Martín, J. (1993). **El diario de un profesor: un reencuentro para la investigación en el aula** (2° ed.). Sevilla, España: Ediciones Díadas.

Porlan, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J., y Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. **Investigación en la Escuela**, 29, 23-38.

Postic, M., y De Ketele, J. M. (1992). **Observar la situación educativa** (J. García García, Trad.). Madrid: NARCEA (Trabajo original publicado en 1988).

Richards, J., Platt, J., y Weber, H. (Eds.). (1987). **Longman dictionary of applied linguistics** (2° reimpresión). Hong Kong: Longman.

Rinaldi, M., y Sola, A. (1993). Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3°, 4° y 5° grado. **Lectura y Vida**, 14(4), 23.

Rincón, G. (1999). Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia. Conferencia presentada en el **IV Congreso Colombiano y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colombia.

Rivas, P. (1998). Formación de formadores. Panel de discusión general. **I Reunión Red InSiste. Programa ALFA-Universidades de América Latina y de la Unión Europea**. Mérida, Venezuela.

Romo, V. (1989). Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura como proceso constructivo: experiencias con docentes. **Lectura y Vida**, 10(4), 17-21.

Romo, V. (1994). **Caso Berta**. Mérida, Venezuela: Postgrado de Lectura y Escritura. Trabajo sin publicación.

Romo, V. (1996). Estrategias metodológicas en la formación y actualización de los docentes en lectura y escritura. En M. E. Rodríguez (Ed.), **Alfabetización por todos y para todos. 15° Congreso Mundial de Alfabetización** (pp. 114-124). Buenos Aires: AIQUE Didáctica.

Romo, V. (1997a). Actualización, una oportunidad para cambiar. **Educere**, 1(1), 5-10.

Romo, V. (1997b). La actualización: un reencuentro con el lenguaje. Ponencia presentada en el **IV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Lima, Perú.

Romo, V. (1998a). Experiencias pedagógicas con docentes. Conferencia presentada en el **Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela**. Mérida, Venezuela

Romo, V. (1998b). **Compartiendo la lectura. Un estudio en la escuela**. Mérida, Venezuela: Postgrado de Lectura y Escritura. Trabajo sin publicación.

Romo, V. (1999). La actualización docente. Un desafío a nuestras creencias. Ponencia presentada en el **II Simposio Internacional "La Lectura Y la Escritura: Investigación y Didáctica**. Maracay, Venezuela.

Rosenblat, A. (1990). Variedad regional y corrección lingüística. En **La educación en Venezuela** (pp. 111-114) (4° ed.). Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Rosenblatt, L. (1985a). Language, literature and values. En S. N. Tchudi (Ed.), **Language schooling and society** (pp. 65-79). New York: Boynton/Cook.

Rosenblatt, L. (1985b). **Writing and reading: The transactional theory**. Reporte técnico N° 416. Nueva York: New York University.

Rozada M., J. M. (1996). Los pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. **Investigación en la Escuela**, 29, 7-22.

Sacristán, J. G. (1995). La evaluación de la enseñanza. En J. G. Sacristán, y A. Pérez Gómez, **Comprender y transformar la enseñanza** (4° ed.) (pp.334-397). España: Ediciones Morata, S.L.

Sacristán, J.G. (1998). **Poderes inestables en educación**. España: Ediciones Morata, S.L.

Samuels, J., y Laberge, D. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. Singer, y R. B. Ruddell. (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (3° ed., pp. 548-579). Newark, DE: International Reading Association.

Santiago Rivera, J. A. (2000). Para enseñar la geografía con los Proyectos Pedagógicos de Aula. Ponencia presentada en el **III Congreso Internacional sobre la Geografía y su Enseñanza**. Trujillo, Venezuela.

Schwartz, H., y Jacobs, J. (1984). **Sociología educativa** (C. Villegas G., Trad.). Méjico: Trillas. (Trabajo original publicado en 1984)

Serrano, S. (1997). El docente y su experiencia como escritor. **Legenda**, 2(3), 49-59.

Short, K., y Burke, C. (1996). Examining our beliefs and practices through inquiry. **Language Arts**, 73(2), 97-103.

Skinner, B. F. (1977). **Ciencia y conducta humana** (4º ed.; J. Gallofré, Trad.). España: Editorial Fontanella (Trabajo original publicado en 1953).

Smith, F. (1981). **Writing and the writer**. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.

Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura** (2º ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1978)

Smith, F. (1994). **De cómo la educación apostó al caballo equivocado** (I. Stratta, Trad.). Buenos aires, Argentina: Aique (Trabajo original publicado en 1988)

Smith, F. (1997). **Between hope and havoc**. Postmouth, NH: Heinemann.

Stevens, P., y Richards, A. (1992). **Changing schools through experimental education**. Reporte de documentos ERIC N° ED345929 (Disponible en línea en http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed345929.html).

Telleria, M. B. (1996). **El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Mérida, Venezuela: Ediciones Postgrado de Lectura.

Telleria, M. B. (1999). Programas del Postgrado de Lectura para la Formación del docente como usuario de la lengua escrita. Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colombia.

Tonucci, F. (1993). ¿Aprender o enseñar? **Cuaderno de Educación N° 141**. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Torres, R. M. (1991). **La escuela nueva: una innovación desde el Estado**. Ecuador: Libresa.

Torres, R. M. (1994). **¿Qué (y cómo) es necesario aprender?** Ecuador: Libresa.

Torres, R. M., y Coraggio, J. L. (1997). **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. Ecuador: Niño y Dávila Editores.

Universidad de Los Andes, Postgrado de Lectura (1996). **Propuesta para la actualización en el área de lengua para docentes de Educación Básica.** Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Universidad de Los Andes, Postgrado de Lectura (1997). **Propuesta para la actualización de docentes en el área de lengua.** Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Universidad de Los Andes, Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) (1998). **Plan experimental de redes de seguimiento académico a la actualización docente.** Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Urdaneta, L. (1996). **U.S. college students learning Spanish as a second language in a language and culture immersion program abroad: An ethnographic approach,** tesis doctoral sin publicación, University of Iowa, IA, Los Estados Unidos.

Urdaneta, L. (1998). Foro: ¿Es el docente formador de lectores? **Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela.** Mérida, Venezuela.

van Maanen, J. (1987). **Tales of the field: On writing ethnography.** Chicago, IL: University of Chicago Press.

Welsh, V. L. (1991). A teacher experience with change. En G. Pinnell, y M. Matlin (Eds.), **Teachers and research. Language learning in the classroom** (pp. 59-65). Newark, DE: International Reading Association.

Wheatley, J., y McKeever, L. (1996). Supporting newly qualified science teachers. **Education-in-Science (170),** 8-9.

Wolcott, H. (1990). **Writing up qualitative research.** Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.

Woods, P. (1987). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa** (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona, España: Paidós (Trabajo original publicado en 1986).

Zapata, A. (1996). La formación de profesores en Francia. **Investigación en la Escuela, 29,** 39-46.

ANEXOS N° 1

ENCUESTA APLICADA A LAS DOCENTES AL INICIO DEL PROGRAMA



LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UN ESTUDIO SOBRE LA ACTUALIZACION DE
DOCENTES DE PREESCOLAR Y EDUCACION BASICA
(ZONAS RURAL Y URBANA DEL ESTADO MERIDA)

PLAN II DE FORMACION DEL CDCHT
TUTORA: MARIA BEGOÑA TELLERIA SORIA
BECARIA: FRANCIS BARBOZA DE MONTILLA

A.- DATOS DEL PLANTEL:

NOMBRE: Vernice Yernicio TELEFONO: (hab)

DIRECCION: 11 entre calles

BASICA ☒ GRADO 4TO OFICIAL ☐ PRIVADO ☐

PREESCOLAR ☐ RURAL ☐ URBANO ☒

B.- DATOS DEL DOCENTE:

NOMBRE Y APELLIDO: _____

SEXO: F ☐ M ☐ EDAD: _____

AÑOS DE SERVICIO : PREESCOLAR ☐ BASICA ☐
OTROS NIVELES _____

HORARIO: MAÑANA: _____ TARDE: _____

NIVELES DE ESTUDIOS REALIZADOS:

NIVEL	GRADUADO	NO GRADUADO	AÑO DE EGRESO
Maestro Normalista			
Bachiller Docente			
Tec. Sup. Preescolar			
Lic. Educ. Preescolar			
Lic. Educ. Básica			
Otros <u>Especifique</u>			

C.- ACTUALIZACION EN EL AREA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA:

¿Qué cursos, seminarios y/o talleres ha realizado en esta área? . Por favor especifique : Tema, Institución y Responsable.

D.- OPINIONES PERSONALES:

POR FAVOR RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1.- Para usted, ¿qué es leer y escribir?

2.- ¿En qué momento cree usted que se inicia el aprendizaje de la lengua escrita? (Lectura y escritura).

3.- ¿Cómo piensa usted que los niños aprenden a leer y a escribir?

4.- ¿Cómo cree usted que debe conducirse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita dentro del aula?

5.- ¿Qué puede hacer usted como docente para desarrollar la lectura y la escritura?

ANEXO N° 2

INSTRUMENTO DE SEGUIMIENTO APLICADO A LAS DOCENTES



**II PLAN UNIVERSITARIO PARA LA ACTUALIZACIÓN
DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEL ESTADO MÉRIDA
ULA-CENAMEC/UCER**

**PROPUESTA PARA LA ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES
FASE II
INSTRUMENTOS PARA EL SEGUIMIENTO**

**POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA**

**ÁREA DE LENGUA
Coordinadora : María Begoña Tellería**

Equipo de Facilitadoras

**Angulo Dennys
Benítez Maritza
González de R. Nacarid
Gutierrez de G. Aura Marina
Gutierrez María
Meza Nancy
Perdomo Yolmar
Rodríguez Roberta
Valeri Olga**

Mérida, enero de 1998

PLANILLA DE SEGUIMIENTO

RED _____	ETAPA _____
FACILITADOR _____	
DOCENTE _____	
FECHA _____	HORAS _____
Desde _____ Hasta _____	

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. 1 RED _____

1. 2 UNIDAD EDUCATIVA _____ RURAL _____ URBANA _____

1. 3 GRADO _____ SECCIÓN _____ TURNO _____

2. INFORME DEL DOCENTE

2.1 CAMBIOS SIGNIFICATIVOS REALIZADOS :

a) AMBIENTE Y ORGANIZACIÓN DEL AULA

b) SITUACIONES DE APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS (INTRODUCCIÓN, DESARROLLO, FINALIZACIÓN ; ESTRATEGIAS UTILIZADAS)

2011

C) RESPUESTA DE LOS NIÑOS

D) ÁREAS QUE ESTUVIERON INVOLUCRADAS (Explicar cuales y cómo)

E) MATERIALES DE LENGUA ESCRITA UTILIZADOS

2.2 ORGANIZACIÓN DE LOS NIÑOS (en grupo general, en pequeño grupo, individual)

[illegible]

ANEXO N° 3

PROGRAMA DEL TALLER-SEMINARIO EN EL ÁREA DE LENGUA



**II PLAN UNIVERSITARIO PARA LA ACTUALIZACIÓN
DE LOS DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEL ESTADO MÉRIDA
ULA / CENAMEC - UCER**

**PROPUESTA PARA LA ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES
EN EL ÁREA DE LENGUA**

I FASE

**POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA**

**ÁREA DE LENGUA
Coordinadora : María Begoña Telleria**

MÉRIDA JULIO DE 1997

FACILITADORES

NOMBRE Y APELLIDO	CÉDULA DE IDENTIDAD
Aguilera María E.	8.027.619
Angulo Dennys	8.013.665
Benítez Maritza	4.920.051
González de R.Nacarid	4.493.872
Gutiérrez María	8.006.384
Gutiérrez Aura Marina	3.498.288
Meza Nancy	8.006.910
Perdomo Yoimar	5.204.047
Rodolfi Roberta	5.019.314

ÁREA DE LENGUA

El Postgrado en Educación Mención Lectura, de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, presenta el plan de trabajo de la I Fase del **II Plan Universitario de Actualización de Docentes en Servicio de la Educación Básica, I y II**, en su compromiso solidario con el Proyecto de Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica, para el Estado Mérida.

Como bien se expone en la propuesta anterior, presentada ante el CENAMEC y FUNDALECTURA, la actualización de los docentes en la áreas fundamentales del diseño curricular de la I y II Etapa de la Educación Básica, más que una necesidad, es una acción imprescindible que debe ser iniciada de inmediato. De esta manera, estamos decididos a continuar uniendo nuestros esfuerzos para la realización de este proyecto, participando de manera activa en el fortalecimiento y la formación de los docentes en el área de Lengua.

OBJETIVOS

Los objetivos de este programa de actualización en el área de Lengua se dirigen, ante todo, a lograr el desarrollo del potencial del docente como lector y como usuario de la lengua escrita. El mejor camino para ello, de acuerdo con la experiencia obtenida en los cursos, talleres y seminarios realizados hasta ahora por nuestro Postgrado, es la reflexión y la discusión guiada respecto al propio desempeño cuando se lee y cuando se escribe.

Es importante que el maestro pueda reconocer en sí mismo las características de los procesos de lectura y escritura, ya que esto le permite estar en mejores condiciones, no sólo para dirigir su desarrollo en los alumnos, sino también para reflexionar sobre la práctica pedagógica y descubrir las contradicciones que puedan darse en ella.

Es igualmente importante que los objetivos de un programa de esta naturaleza estimulen en el docente su capacidad para crear y ensayar situaciones didácticas nuevas, siempre que el análisis crítico de las utilizadas hasta el momento así lo aconsejen.

En virtud de lo anteriormente expuesto creemos que los objetivos del Programa de Actualización de Docentes en el Área de Lengua deben ser los siguientes :

1. - Proporcionar a los participantes oportunidades significativas de lectura y escritura.

2. - Dar lugar a los participantes a reflexionar sobre su desempeño personal como lectores y como usuarios de la escritura de acuerdo a los conocimientos actuales sobre los procesos de leer y escribir.
3. - Propiciar la reflexión sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura, según el enfoque constructivista.
4. - Brindar la oportunidad de construir, discutir y ensayar situaciones didácticas que permitan mejorar la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de esos procesos, en las distintas etapas de la Educación Básica.
5. - Dar lugar a elaborar y analizar un repertorio de situaciones de lectura y escritura que se vinculen y se correlacionen con los objetivos de las diferentes áreas del programa del grado correspondiente.

Fase de Actualización de los Docentes en ejercicio de la 1a y 2a etapa de Educación Básica de las escuelas seleccionadas por las UCER-Mérida.

Duración: 40 horas

METODOLOGÍA

Se propone desarrollar el programa en forma de talleres - seminarios, en los que tendrán cabida tanto el trabajo en grupo como el individual. El proceso de actualización de los docentes como parte del programa de formación, es un proceso individual en el que la persona trata de reconocer y perfeccionar sus capacidades, por ello se hará especial énfasis en la reflexión personal por considerarla como la vía principal para lograr cambios significativos en la formación integral de los docentes, de los alumnos y del ámbito educativo.

Además, se trabajará basándose en el planteamiento de problemas y la discusión en grupo de diferentes aspectos contribuyen al desarrollo del proceso de actualización y crecimiento profesional y personal. Partiendo de los conocimientos y las experiencias previas de los participantes se presentarán los contenidos sobre lectura, escritura y la práctica pedagógica más actualizados, para que de manera individual y en pequeños grupos se proceda al análisis y a la reflexión dando lugar a nuevas situaciones que muestren la funcionalidad de la lengua escrita, estas serán presentadas, luego al grupo general, con la finalidad de compartir y llegar a ciertos acuerdos mínimos que permitan la planificación y la ejecución de proyectos de aula y de escuela cuya finalidad principal es el desarrollo de la lengua oral y escrita. De ahí, la necesidad de crear espacios suficientes en las reuniones de trabajo para la lectura, la escritura, y para el planteamiento y desenvolvimiento de situaciones significativas a ser desarrolladas en el aula y en la escuela.

Las reuniones del taller-seminario, tendrán una duración de 5 horas o 10 horas dependiendo de la jornada de trabajo de los docentes participantes en este proyecto, las mismas se llevarán a cabo en las dependencias acordadas por el grupo coordinador del proyecto.

OBJETIVOS DE LA FASE DE ACTUALIZACIÓN.

1. Propiciar la incorporación de los participantes con la propuesta de actualización en el área de Lengua
2. Determinar la coherencia necesaria entre una propuesta de fundamento constructivista y la dinámica del aula
3. Concebir el seguimiento y la evaluación multidireccional como estrategias que posibiliten la consolidación del proceso de cambio y que se proyecten desde el taller hasta el aula
4. Diseñar acciones dirigidas a la puesta en marcha de los Círculos de Acción Docente en las escuelas y la formación de Centros Universitarios de Actualización Docente en la Escuelas seleccionadas.

Contenido:

Se proponen tres grandes temas a tratar:

- 1.-El proceso de construcción del conocimiento según la teoría psicogenética
- 2.-Función social de la lengua:
 - Oral
 - Escrita
 -
- 3.- Situaciones significativas para desarrollar los programas de Educación Básica de I y II Etapa.

CRONOGRAMA

FASE 1

SESIÓN 1

- Presentación de los participantes.
- Aplicación de encuestas.
- Presentación de la Propuesta.
- Función Social de la lengua escrita.
- Uso de la lengua escrita en la vida diaria
- Uso de la lengua escrita en la escuela.
- Planificación de actividades significativas para desarrollar en el aula, a partir de los programas de Educación Básica.
- Registros y diarios de clase.

SESIÓN 2

- Conocimientos y experiencias previas en relación con el aprendizaje.
- Proceso de construcción del conocimiento según la teoría psicogenética.
- Discusión y análisis sobre aprendizaje según la teoría psicogenética.

SESIÓN 3

- Revisión y discusión de las actividades realizadas hasta el momento.
- Proceso de Lectura : exposición, discusión y análisis.
- Aportes del grupo para desarrollar la lectura en los docentes y en los alumnos.

SESIÓN 4

- La escritura
- Actividades prácticas de escritura.
- Discusión y análisis de la escritura como práctica social y la práctica tradicional.
- Evaluación del proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura.
- Planificación de las actividades para realizar con los alumnos.
- Reajustes a los Registros y diarios de clase.
- Sugerencias y progresos en lo realizado hasta el momento.
- Propuestas para la próxima fase.
- Asignaciones y tareas para realizar en este período.

SESIÓN 5

- Discusión y puesta en común sobre los criterios y modalidades de la evaluación cualitativa y cuantitativa.
- Presentación de informes.
- Innovaciones y cambios posibles de lograr en los docentes, los alumnos, en el aula y en la escuela.
- Proyectos de Aula y Proyectos de Escuela.
- Dificultades y posibles soluciones.
- Temas a seguir considerando, contenidos que se deben profundizar.
- Propuesta y planes de trabajo para el nuevo año escolar.
- Círculos de Acción Docente, trabajo a cumplir, requerimientos, dotación.
- Cronograma de actividades 1997-1998.

BIBLIOGRAFÍA

CENAMEC ; 1995 : Carpeta de Lengua para docentes de Educación Básica. Ministerio de Educación -Fundalectura-CENAMEC. Caracas.

POSTGRADO EN LECTURA ; 1996 : Folleto del área de Lengua. (ULA-CENAMEC-UCER) , Fondo Editorial del Postgrado en Educación Mención Lectura y Escritura, ULA, Mérida, Venezuela.

TELLERIA M.B. 1996 : *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva.* Mérida, Venezuela : Ediciones del Postgrado de Lectura y Escritura.

Se utilizarán y asignarán otros textos y artículos de acuerdo a las necesidades del grupo.

MBT/ULA-97

ANEXO N° 4

AGENDA DE TRABAJO DE LA SESIÓN DE SEGUIMIENTO

ANEXO N° 2

AGENDA DE TRABAJO

PRIMERA SESION

ACTIVIDADES	TIEMPO
1.- INTRODUCCIÓN	5 min.
. Saludo.	
. Presentación del equipo.	
. Objetivo de la Jornada.	
2.-SENSIBILIZACIÓN	10 min.
. Dinámica grupal.	
. Reflexión sobre la actividad realizada.	
3.-ORGANIZACIÓN GRUPAL	15 min.
. Distribución por escuelas participantes.	
. Formación de los C.A.D	
. Asignación de roles de conducción.	
4.- TRABAJO EN C.A.D.	30 min.
. Establecer Expectativas en cuanto al seguimiento.	
. Metas en lo personal e institucional.	
. Acuerdos y normas grupales.	
5.-PLENARIA	30 min.
. Entrega del material de apoyo de los C.A.D:	
. Explicitación de las actividades realizadas por los grupos.	
. Explicitación del facilitador de Formación General sobre la filosofía de los C. A. D.	
RECESO	30 min.
6.-TRABAJO EN CIRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE	70 min.
. Control de Asistencia.	
. Contestar el instrumento de evaluación del área de Lengua.	
. En C.A.D. realizar un diagnóstico del Plan de Capacitación para determinar:	
. ¿Cómo funciona su escuela ?	
. ¿Cómo han resuelto los problemas académico de las áreas?	

- 7.-PLENARIA. 30 min.
- .Explicitación de cada C.A.D.
 - .Orientaciones y recomendaciones sugeridas por los facilitadores.
- 9.- CIERRE DE LA JORNADA. 15 min.
- .Lectura del cultivador.
 - .Asignación de tareas.
 - .Recoger las actas de los C.A.D.
 - .Actividad de sensibilización .

ANEXO N° 5

**AGENDAS DE TRABAJO DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA EN EL ÁREA
DE LENGUA**

I. CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

OBJETIVO: Se aspira confrontar con los docentes el concepto de aprendizaje de la lectura y escritura.

CONTENIDO: Aprendizaje de la lectura y escritura.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS:

- Formar grupos de trabajo para reflexionar y sacar conclusiones de preguntas dadas por el facilitador.
- Dar un tiempo de 15 minutos para responder.
- Invitarlos a exponer las respuestas en una puesta en común.
- Controlar las respuestas de los grupos que recibieron las mismas preguntas.
- Lectura de cierre “Aprendizaje de la lengua escrita en Haceres, Que haceres y Deshaceres” Emilia Ferreiro.
- Conclusiones basadas en:
 - ¿Cómo se aprende a leer y escribir?
 - ¿Para qué sirve leer y escribir?
 - ¿Qué podemos hacer para favorecer en la escuela el aprendizaje de la lectura y escritura?

¿QUÉ NECESITAMOS?

- Lectura de Emilia Ferreiro “Aprendizaje de la lengua escrita”
- Set de preguntas.

II. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

OBJETIVO: Se aspira que los docentes reconozcan en producciones escritas de niños, los diferentes niveles de construcción de la lengua escrita.

CONTENIDO: “Niveles de escritura”

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS:

1. Organizar a los docentes por equipo
2. Entregar a los docentes un set de producciones escritas de niños. Anexo por equipo apoyo teórico sobre “Características de los niveles y las fases en la evolución de la lengua escrita” María Begonia Telleria S.
3. Pedirles que apoyados en la teoría organicen secuencialmente las escrituras de los niños.
4. Organizar las producciones y exponerlas en grupo, apoyando las reflexiones.
5. Conclusiones basadas en:
 - ¿Por qué es importante conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita?
 - ¿Cómo podemos favorecer este proceso?

III. MAS ALLA DE LA HIPÓTESIS ALFABÉTICA

OBJETIVO: Reflexionar con los docentes sobre los problemas que los niños confrontan luego de alcanzar el nivel alfabético.

CONTENIDO: Problemas ortográficos

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS:

1. Propiciar una lluvia de ideas acerca del siguiente planteamiento ¿Cuáles problemas han observado ustedes en los niños que producen escrituras alfabéticas?
2. ¿Estos problemas son errores o faltas? Reflexión y discusión grupal - *¿Qué es un e...?*
3. Formar equipos
4. Entregar un set de producciones escritas de niños alfabetizados, pero con problemas que resolver. Identificarlos. *¿Qué problemas debe resolver este niño?*
5. ¿Cómo ayudar a los niños a resolver estos problemas?
6. Plenaria
Presentar ante el grupo las proposiciones y acuerdos a los que han llegado.
7. Conclusiones en base:
 - ¿Qué entendemos por “Errores”, “Faltas”?
 - ¿Cuáles son los problemas que presentan los niños?
 - ¿Qué hacer?

¿QUÉ NECESITAMOS?

- Cuadro de: "Diferentes tipos de problemas ortográficos"
- Chuleta de errores y faltas
- Set de escrituras de los niños.
- Cuadro de "Niveles de escritura"

Ficha de Trabajo del Tema: Revisión y Evaluación de la Escritura

Objetivo :

Propiciar en el docente la reflexión sobre la necesidad de crear espacios en el aula que permitan la revisión de distintas producciones escritas por los niños con la finalidad de lograr textos cada vez más coherentes y cohesivos en la primera etapa.

Actividad diaria

- Lectura recreativa

-

Estrategias:

- Entrega del Texto "Un encuentro con la palabra"
- Lectura en voz alta del material realizada por un docente
- Comentarios

Recursos:

- Texto

- Presentación de la agenda del día

- Escritura en el pizarrón

- Presentación y conocimiento sobre las experiencias previas del tema La Revisión en la Práctica Escolar

- Trabajo en pequeños grupos para discutir, reflexionar y concluir sobre las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué es para Uds. la revisión de la escritura?
 2. ¿Revisas tus escrituras? Por qué?
 3. ¿Se hacen revisiones de las producciones de los niños en el salón?, ¿con quién?, ¿cuándo? ¿Por qué? y ¿para qué?
 4. ¿Qué aspectos de la escritura revisas y cómo lo haces?
- Anotaciones de las informaciones Aportadas por los docentes.

- * Puesta en común

Recursos

- Hojas blancas
- Papel bond y marcadores

- Revisión y análisis de muestras de escritura realizadas por niños de la primera etapa.
- Entrega de las muestras (una por cada grupo)
- Lectura y análisis de las muestras mediante cuatro interrogantes:

1. ¿Cuál fue la intención del niño al escribir el texto?
2. ¿Qué observan en esas escrituras?
3. ¿Qué aspectos se pueden tomar en cuenta para la revisión de la escritura?
4. Con la ayuda del programa de estudio elabore un objetivo que pueda justificar estas producciones, las cuales podrían estar inmersas en algunas actividades de cualquier proyecto. Igualmente escriba un criterio de evaluación y algunos indicadores que le permitan valorar los logros y competencias de los niños en el área del lenguaje (página 112 del programa de segundo grado).
5. Con base en el punto anterior, cómo evaluaría cualitativamente esas muestras. Como los criterios de evaluación deben estar enmarcados en la coherencia de los textos, se entregará a los grupos el esquema sobre LA COHERENCIA.
6. Cuáles estrategias proponen ustedes para ayudar al niño a progresar en el proceso de escritura. (En este punto los facilitadores debemos puntualizar y recoger la información en papelógrafo sobre cuál es el esquema o silueta que un escritor representa mentalmente a la hora de escribir un cuento o una receta de cocina- texto instruccional- luego de haber creado esa SILUETA con los docentes se le entregará a cada grupo las siluetas del cuento y de la receta. Además se entregarán

- Discusión en plenaria y recolección de las respuestas dadas por cada grupo.

- Discusión en plenaria y recolección de las respuestas dadas por cada grupo

- Puntualizaciones

las sugerencias para trabajar textos narrativos (cuentos) y textos instruccionales (recetas de cocina)

- Exposición por grupos
- Registros escritos de las respuestas de los grupos, que mostrarán cuales son las convenciones usadas u omitidas por los niños en sus producciones escritas, según el tipo de texto.
- Puntualización de los aspectos resaltantes de la revisión como estrategia didáctica con relación a:
 1. Qué es revisión
 2. Qué es corrección
- Importancia de la revisión como medio para superar los errores.
(Durante las revisiones se puede suministrar la información necesaria para solventar el problema)
- La estrategia didáctica de la revisión permite la concientización al niño de que el autor de un texto debe ser el primer lector de ese texto.
- ¿Quién o quiénes revisan?
- ¿Quién corrige?
- Crear condiciones en el aula para que el niño corrija, para hacer revisiones colectivas e individuales.
- No se revisa todo al mismo tiempo, el docente debe jerarquizar los aspectos a revisar sobre la base de:
¿Qué cosas revisar?
 1. El tema
 2. El diseño (estructura del texto)
 3. Reflexión que hace el niño en torno al texto
 4. Qué le gusta y no le gusta del texto
 5. Aspectos formales: errores constructivos de niños alfabetizados (segmentación, omisiones, sustituciones, inversiones, uso de

mayúsculas, direccionalidad, uso de signos, acentuación, organización de ideas en distintos párrafos).

Recursos

- Cuento corto leído por los niños
- Muestras de escritura
- Papel Bond
- Marcadores
- Papel carta
- Tirro

- Lectura y comentarios sobre el texto
CONSTRUCCIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES Y SUGERENCIAS PARA REVISAR Y EVALUAR TEXTOS.

- Comentarios y puntualizaciones sobre:
 - El progreso de la escritura de los niños *se favorece realmente a partir del planteamiento de grandes problemas que confrontan los estudiantes a la hora de elaborar distintos tipos de textos (superestructura)*

-¿Cómo hacer revisiones colectivas e individuales?

- La importancia de la revisión como una práctica inherente al proceso de escritura.
- Diversidad de estrategias que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Importancia de la **EVALUACIÓN CUALITATIVA** como proceso inherente al proceso de escritura y lectura.

ANEXO N° 6

**MATERIALES DE APOYO UTILIZADOS EN EL DESARROLLO DEL
PROGRAMA EN EL ÁREA DE LENGUA**

A engordar el sujeto y el predicado

Cualquier oración sencilla, como

El dragón atacó la ciudad,

puede engordar hasta convertirse en una gran oración o en un pequeño relato. Un lector curioso podría hacer crecer fácilmente el sujeto de esa oración, imaginando de dónde es el dragón, cómo es, cómo se llama, cuál es su historia. Por ejemplo:

El dragón Cienfuegos, el que destruyó la ciudad de Tlon, hijo del temible Fierabrás, que vive en el corazón del volcán Eructrón y tiene el cuerpo cubierto de escamas brillantes como esmeraldas y un aliento capaz de secar bosques y petrificar al ganado, atacó la ciudad.

Pero como nos quedó la oración "con cabeza de gigante y cuerpo de gnomo", podemos ahora hacer crecer el predicado, para equilibrarla. Podríamos formularle al predicado las siguientes preguntas (y responderlas, claro): ¿cómo fue el ataque?, ¿cuándo?, ¿desde dónde?, ¿por qué atacó?, ¿qué efectos produjo el ataque?:

El dragón Cienfuegos, el que destruyó la ciudad de Tlon, hijo del temible Fierabrás, que vive en el corazón del volcán Eructrón y tiene el cuerpo cubierto de escamas brillantes como esmeraldas y un aliento capaz de secar bosques y petrificar al ganado, atacó la ciudad desde el norte, sorpresivamente, al caer la noche, asolando los campos, arrancando los árboles de raíz, incendiando la chozas de madera y los techos de paja, y convirtió la región en un páramo desolado.

Haz crecer las siguientes oraciones, engordando primero el sujeto y después el predicado:

1. Los cinco horribles estaban tristes...
2. Galileo no podía leer...
3. Agustina levantó el vuelo...

La descripción que falta.

En algunas narraciones, los autores prefieren relatar los acontecimientos y no se preocupan mucho por describir a los personajes. ¿Cómo serían?, ¿qué aspecto tendrían? En un viejo cuento ruso que se llama "Historia del príncipe Iván, la niña bruja y la hermanita del Sol" sucede algo así. Lo que sigue es una parte de ese cuento:

Más cerca, más todavía. El príncipe Iván, montado en su caballo negro no podía correr a mayor velocidad y su fin parecía haber llegado. Pero en el instante preciso alguien le ayudó a detener a su hermana de los dientes de hierro: era el gigante Lanzador de Montañas, quien había visto desde la altura la desigual persecución. Recordando entonces la bondad del príncipe amenazado, levantó la montaña más alta y la arrojó contra la espantosa criatura. La hermana de los dientes de hierro se vio obligada a abrirse paso a fuerza de mordiscos, y aunque la barrera montañosa permitió al caballo negro aumentar la distancia que separaba al príncipe de su hermanita bruja, pronto ésta dejó atrás la montaña y dio alcance al fugitivo.

Mas a lo lejos veíase ya el castillo de la adorable hermana del Sol formado por nubes, irisado por todos los colores, resplandeciente sobre el confín del mundo.

—¡Auxilio, hermanita del Sol! —gritó el pequeño príncipe. Agitó el caballo negro la cabeza nerviosamente, afirmó más aún sus cascos en el suelo y galopó con velocidad redoblada. Pero la niña bruja, lanzando tras ellos gritos feroces, se acercaba por instantes.

—¡Ya estás en mi poder! ¡Ahora sí voy a devorarte!

Pero la hermanita del Sol había escuchado la llamada de Iván. Se asomó por una de las ventanas, la abrió de par en par y cuando la bruja tendía hacia el príncipe sus enormes manos, el caballo negro, dando un salto prodigioso, se elevó del suelo, penetró por ella y descendió con su jinete en el interior del castillo.

—No quiero, y tú no puedes impedir que se quede conmigo —contestó pausadamente la hermanita del Sol.

Entonces la niña comenzó a achicarse, y se fue haciendo pequeña, pequeña, hasta tener el tamaño de una niña normal.



•• Busca la parte, o las partes del texto, donde se pueda intercalar una descripción del gigante Lanzador de Montañas, y en una hoja aparte escríbela. Después haz lo mismo con la hermana bruja de los dientes de hierro y con el castillo de la hermanita del Sol.*

* "Historia del príncipe Iván, la niña bruja y la hermanita del Sol" en *Cuentos del país de los niños*, México, Renacimiento, 1959.

El cuento de la lechuza

LOS MAESTROS ESCRIBEN

El 5 de septiembre se cumple un año de la desaparición física de María Teresa Tarajano, amiga incondicional, ser de extraordinaria sensibilidad ante la problemática social, es-tudiosa y trabajadora incansable por la causa de la educación, causa que asumió como bandera y motivo de lucha.

En una vida corta pero muy productiva como Maestra de maestros, logró llevar a docen-tas de muchos lugares del país su palabra sabia, nutrida de múltiples reflexiones; su especial humor con el cual pudo enfrentar hasta el final las adversidades que la vida le planteó.

Como homenaje a María Teresa presen-tamos en este número uno de sus escritos y formalmente damos apertura a la sección «Los Maestros Escriben»

El rol del maestro como facilitador del aprendizaje

*María Teresa Tarajano**

Aprendizaje vs. enseñanza

Una maestra se muestra complacida porque sus alumnos aprendieron la lección sobre el aparato digestivo. Orgullosa muestra a un ex-perimentador que lleva a cabo una investigación sobre el tema, un dibujo que realizó un niño donde aparecen todos los órganos que inte-gran dicho aparato. El experimentador, luego de observar el dibujo, le pregunta al niño: «¿y tú tienes todo eso por dentro?». A lo que el alumno alarmado contesta: «no, yo no tengo eso, eso lo tiene el señor del libro».

Una niña observa un cartel con una ilustración y asegura «ahí dice AUTOBUS, porque está la T, la R, la A, la N, la S, la P, la O, la R, la T, y la E. ¿Viste? ya sé leer, mi papá me enseñó las letras».

Ernesto no logra realizar ninguna de las opera-ciones de suma que la maestra de primer grado pone en el pizarrón. Los fines de semana

Ernesto trabaja cargando bolsas en el mercado libre, cobra tres, cinco, diez y hasta más bol-livares, según el trayecto. En muchas oportunidades sus «clientes» le pagan con bi-lletes; asombrosamente Ernesto nunca se equivoca en cuanto al dinero que debe devol-ver.

¿Qué sucede en estos casos? ¿Son estos niños atípicos, presentan alguna dificultad de aprendizaje que amerita que sean atendidos por algún especialista o simplemente, ponen en evidencia el divorcio existente entre lo que el adulto considera que el niño «sabe» o «debe saber» y lo que éste realmente sabe?

A lo largo de este trabajo trataremos de ana-lizar -con las limitaciones que impone la necesidad de sintetizar- qué sucede con el niño en situación de aprendizaje y cuál debe ser el papel que juega el maestro en la promoción del mismo.

Observemos los ejemplos anteriores: En el primer caso comparemos las respuestas que el niño da a la maestra y las que da al expe-rimentador. La maestra supone que el hecho de que el alumno reproduzca el dibujo del aparato digestivo y que posiblemente le con-teste al preguntarle «cómo es el proceso de digestión»: «los alimentos se mezclan con la saliva, formándose el bolo alimenticio, éste pasa por el esófago, llega al estómago, etc.», es garantía de que comprendió los contenidos del tema y por ende logró el objetivo -tanto ella como el alumno-. Seguramente esta maestra se preocupó por «motivar» la clase, es proba-ble que utilizara alguna lámina ilustrativa, para luego dictar o hacer copiar a los niños el tema y pedirle que se lo estudiaran. El alumno res-ponde a sus expectativas, pero ¿qué sucede? ¿Ha aprendido o se limita a reproducir un dibu-jo que según dice la maestra y tal como aparece en el libro representa el aparato digestivo? Igualmente, puede recitar el texto leído y posi-blemente copiado, pero ¿esto quiere decir que «entendió» el tema o simplemente repite lo que el maestro quiere oír?

17

Creemos que la respuesta a la pregunta es la segunda opción. De otra forma no se justifi-caría el asombro del niño cuando él experimentador pregunta si eso es lo que él tiene y contesta: «no, eso lo tiene el señor del libro, yo no tengo eso». Esta respuesta pone en evidencia el hecho de que el alumno no ha «comprendido» para nada qué relación tiene eso que aparece en el libro y repite la maestra y lo que realmente pasa cuando tomamos ali-mentos.

Este es un ejemplo claro del abismo existen-te entre la ruta que sigue el maestro en su propósito de «enseñar» y la forma cómo esta información es asimilada por el sujeto. Queda claro que, en este caso, la manera como se presenta el objeto de conocimiento está a años luz de distancia de las posibilidades del niño de incorporarlo a sus estructuras cognitivas.

Pero ¡atención! no queremos decir que este niño no posee ningún conocimiento sobre el tema -en este caso sobre la digestión-; sólo que sus conocimientos distan mucho de lo que el maestro espera encontrar y, en cierta forma, de lo que el adulto considera conocimientos.

Un niño de 8 años al que se le pide que exprese, a través de un dibujo, lo que sucede cuando nos comemos una zanahoria y dibuja un cuerpo lleno de puntitos anaranjados, está expresando su versión de la asimilación diges-tiva. Pero una respuesta como ésta para un educador tradicional es considerada como indi-ce de ignorancia y por lo tanto es penalizada, siendo que el niño nos está indicando que éste es el conocimiento que él ha construido aten-diendo a sus esquemas conceptuales y a su propia lógica.

El ejemplo que sigue nos enfrenta a una si-tuación en apariencia incoherente y como tal incomprensible para la lógica adulta: a la niña se le ha enseñado -y de hecho conoce todas las letras de nuestro alfabeto-; pero ¡sorpresal aunque las identifica acertadamente, al leerlas en conjunto dice algo que no tiene nada que ver con las letras que forman la palabra.

En este caso ¿quién se equivoca? ¿la niña que comete semejante error o el adulto que no

sabe nada acerca del camino que se debe tran-sitar, hasta llegar a apropiarse de la lengua escrita y por ende comienza a enseñar en el sentido contrario?

El tercer ejemplo nos evidencia otro proble-ma: ¿Cómo se explica que el maestro considere que Ernesto no sabe sumar si en la realidad no sólo suma sino que tiene que realizar compli-cadas operaciones de resta?

Aquí nuevamente observamos el divorcio entre la enseñanza y el aprendizaje. Ernesto ha aprendido porque sus experiencias le han permitido y, en cierta forma, exigido, el manejo de la moneda en forma correcta; sin embargo, debido a que para el maestro (y por supuesto para algunos planificadores de la educación) no está claro lo que significa sumar o restar, y así reducen estas operaciones a representa-ciones gráficas en el pizarrón o el cuaderno y a la mecánica de las mismas, evalúa negativa-mente al alumno en el área de matemáticas.

Por suerte para estos niños, ellos aprende-rán (como de hecho lo hizo Ernesto) a pesar de la enseñanza.

El niño constructor de su conocimiento

En los ejemplos anteriores pudimos dar cuenta de lo que sucede cuando pretendemos que el niño «sabe» aquello que le es «enseñado». Al respecto Emilia Ferreiro refiere la siguiente anécdota: «Recuerdo a una maestra que me decía que, desafortunadamente, su propio hijo aprendió a leer solo antes de entrar a la escue-la primaria. Desafortunadamente, decía, porque aprendió fuera de todo control sistemático. Este niño no tiene ningún problema particular de lec-tura, pero la única dificultad aparente que presenta (que es el no dibujar las letras tan claramente y con la perfección que su madre espera) es atribuida a este hecho terrible: apren-dió sólo sin estar autorizado a hacerlo».

La autora acota: «La idea detrás de este modo de razonamiento está aun muy expandida: ne-cesitamos controlar el proceso de aprendizaje, de lo contrario algo malo va a ocurrir. La ins-titución social creada para controlar el proceso de aprendizaje es la escuela. Por lo tanto el

18

aprendizaje debe tener lugar en la escuela.

Afortunadamente, los niños de todas las épocas y todos los países ignoran esta restricción. Nunca esperan tener 6 años y una maestra delante para comenzar a aprender. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han traido por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos complejos de conocimiento...» (Ferreiro, E.)

Esta construcción implica una intensiva actividad por parte del sujeto. Es oportuno señalar que este concepto ha dado origen a interpretaciones no siempre afortunadas. Así se puede considerar que el niño es activo por el hecho de que despliega una gran actividad física, confundiendo la actividad a la que nos referimos con manipulación y movimientos. «La actividad en sí misma no es un factor de desarrollo intelectual. Ni siquiera la más vigorosa de las calistenias puede acreditarse por la promoción del desarrollo mental. El hecho de que los niños se muevan dentro del aula, que los asienten, no estén fijos y los pequeños salten, resbalen y brinquen no hace que el proceso activo necesariamente resulte educativo» (Schweibel y Raph J., 1984.)

La clave está en la naturaleza de la actividad. En este caso nos referimos a la actividad intelectual.

Un niño que rechaza un juguete alegando que «está roto» da muestras de que se está apropiando activamente de su lengua materna, pues ha construido y generalizado una regla gramatical, a saber, que el participio pasado de los verbos de la segunda conjugación se forman con la raíz del verbo y el morfema «-ido». Estaremos de acuerdo en que nadie se sentó antes con este niño para darle una clase de gramática, él ha reconstruido la regla, interactuando con el objeto de conocimiento, que viene a ser en este caso el lenguaje oral.

A los que pretenden que el niño aprende por imitación y repetición, sería conveniente hacerles la siguiente pregunta: ¿a quién imita el niño

cuando dice: roto, cubió, varona, los lapiz?

Analizando los errores bajo una nueva perspectiva

Cuando se analizan las respuestas en términos de correctas o incorrectas, es decir, respuestas acertadas porque son las esperadas en oposición a aquellas respuestas negativas, actuamos bajo la suposición de que los procedimientos de enseñanza determinan los pasos en la progresión del aprendizaje.

Ante la pregunta: ¿cómo aprende un niño a leer?, muchos de los interrogados contestan: primero debe estar «apreñado», luego aprende de las letras, luego a combinarlas en sílabas, más tarde se inicia con frases sencillas; o, en otros casos, se le muestra una lámina donde aparece un dibujo y abajo el nombre. He aquí un ejemplo claro de confusión entre el método que se utiliza para enseñar y el proceso que sigue el niño. Y es esta confusión la que lleva a que cualquier producción del niño que se aleje de lo que estamos enseñando sea penalizada por errada e incorrecta.

El desconocimiento de lo que sucede realmente con el sujeto que aprende nos impide analizar en forma adecuada esos «errores». Tras esas respuestas extrañas que dan los niños no puede inferirse una falta de lógica, antes por el contrario, esos errores obedecen, en la mayoría de los casos, a todo un soporte lógico; sólo que esta lógica está determinada por los esquemas conceptuales que posee el niño y, por supuesto, no tienen por qué tener nada que ver con la lógica del adulto.

Volviendo al ejemplo lingüístico: ¿es o no lógica la generalización que hizo el niño al partir de una regla gramatical? Si el participio pasado de comer es comido, el de romper debe ser roto. En estos momentos, cuando él está ocupado en reconstruir el complejo sistema gramatical de la lengua materna, no se le puede pedir que acepte además que existe algo que se llama excepciones a la regla. Esto lo hará más adelante cuando estén consolidados los conocimientos previos a los cuales se integrarán nuevos y más complejos conocimientos.

tos. De tal forma que los errores no sólo no son «respuestas incorrectas», sino que representan pasos necesarios en la construcción del conocimiento, es decir, son «errores constructivos».

El componente biológico

Para que el individuo logre asimilar la información que le provee el medio y para incorporar dicha información a estructuras superiores, se hace necesaria la presencia de ciertas integridades psicológicas que denominamos factores de maduración.

A menudo se ha incurrido en el error de atribuir a estos factores el rol protagónico en lo que al aprendizaje se refiere, así nos son familiares expresiones como: madurez para la lectura, inmadurez grato-perceptiva y otras que dan cuenta de esta presunción.

Si bien es innegable la importancia de la maduración en el desarrollo del niño, no es menos cierto que no es un factor exclusivo en el mismo, y menos aún deberíamos responsabilizar de las perturbaciones que puedan presentarse a lo largo del proceso de aprendizaje, siendo que, en condiciones normales de desarrollo, está garantizando un adecuado nivel funcional.

La maduración del sistema nervioso central en su progreso crea cada vez más amplias posibilidades de acción y de adquisición de conocimientos, pero sólo y en la medida en que intervengan la experiencia y la interacción social.

La experiencia

La experiencia es adquirida por el sujeto a medida que interactúa con el ambiente. Va a ser la posibilidad de intercambio activo sujeto-ambiente la que dé lugar a la construcción del conocimiento. No nos referimos a la mera posibilidad de estar expuesto a un medio estimulante cuando se entiende por esto un cúmulo de estímulos, sino a la puesta en marcha de un selectivo y progresivo juego de asimilación y acomodación, gracias al cual el individuo va enriqueciendo sus estructuras de conocimiento.

interacción social

Los niños constantemente reciben información de los adultos, de otros niños que los rodean y de los diferentes medios de comunicación. Esta información puede cursar diferentes vías.

En el caso en que la información proveniente del medio se oponga a las hipótesis que el niño haya construido sobre cualquier área del conocimiento puede suceder lo siguiente:

Cuando la información aportada está muy lejos de los niveles de conceptualización del niño, de tal forma que éste no posee los elementos necesarios para su asimilación, esa información no le es útil sobre todo cuando entra en contradicción con alguna hipótesis recientemente construida y por lo tanto muy fuerte.

Cuando la información proporcionada contradice una hipótesis y se le obliga a aceptar aquella como verdadera, criticándosele su propio conocimiento, el niño se confunde. Esta reacción tan común en la escuela, es responsable de muchos de los problemas de aprendizaje de la promoción de un pensamiento convergente en oposición a una conducta creativa.

La información aportada por el medio es enriquecedora cuando le plantea al sujeto soluciones conflictivas, siempre y cuando se le permita encontrar alternativas propias para solucionar dicho conflicto. Cuando la información externa hace tambalear la hipótesis del niño se pone en marcha su proceso de equilibrio, que lo llevará a reflexionar sobre sus hipótesis, quizás a modificarla, a probar con el nuevo dato y a tratar de comprobar su validez con miras a reestructurar su teoría.

La equilibración

El conocimiento se estructura a través de la asimilación de nuevas informaciones a los esquemas existentes. Velamos anteriormente que cuando aparecen datos que contradicen en alguna forma la hipótesis existente, se produce un conflicto cognitivo, conflicto que altera el equilibrio; es, entonces, cuando tratando de reestablecer el equilibrio, el niño pasa de un

estado de menor conocimiento a uno de conocimiento más avanzado.

Al alcanzarse estados progresivos de equilibrio las estructuras cognitivas se vuelven cada vez más amplias, sólidas y flexibles. Por otra parte, dichos estados de equilibrio no son permanentes, pues la constante interacción con el ambiente somete al sujeto cada vez a nuevos conflictos a la búsqueda de soluciones.

En síntesis:

El Conocimiento

- No es absorbido pasivamente del ambiente
- No es procreado en la mente del niño ni brota cuando él madura
- Es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.

El desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento

- El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel.

Algun cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio

- La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual
- De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto.
- En una palabra, un estado nuevo de equilibrio (Labinowicz, 1982)

El maestro como facilitador del aprendizaje

El concepto facilitador del aprendizaje ha corrido la misma suerte que otros que, sin atender a su verdadera significación, se convierten en slogans o clichés. Así todo profesional de la educación que se precie de estar «actualizado» habla del rol del maestro como facilitador del aprendizaje; pero si indagamos más allá del uso del término, pocos son los que inter-

pretan adecuadamente lo que se quiere decir con esto. Como ejemplo, recientemente alguien se mostraba en contra de que se le adjudicara este papel al maestro pues alegaba que «facilitar el aprendizaje era hacerle las cosas más fáciles a los niños» estaba confundiendo facilitación con facilismo.

Entendemos por facilitar el aprendizaje el acompañar al niño en el proceso de adquisición de conocimientos a través de la puesta en marcha de situaciones pedagógicas que promuevan el avance en dicho proceso.

Decimos «acompañar el conocimiento», porque en contraposición con el rol tradicional que ha desempeñado el maestro, que no es otro que el de enseñar (entendiendo por esto dar constantemente información acabada con el fin de que el niño la retenga y la repita), el maestro que queremos conoce y respeta el proceso evolutivo del niño de tal forma que no violenta o bloquea este proceso con informaciones y exigencias fuera de las posibilidades cognitivas del niño, sino que indaga acerca de las hipótesis que sobre el tema a tratar ha construido el niño para elaborar las estrategias pedagógicas.

Cuando nos referimos a «la puesta en marcha de situaciones pedagógicas que promuevan el avance en el proceso» queremos indicar que el maestro deberá propiciar el aprendizaje creando condiciones favorables para que éste se produzca. Para que esto sea posible es necesario que el maestro observe, escuche y conozca al niño, para descubrir en qué momento del proceso se encuentra ubicado y qué información, elementos o situaciones harían que se produjera un conflicto cognoscitivo cuya búsqueda de solución implicaría el avance de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

Facilitando el aprendizaje. Condiciones previas

El factor confianza

Para que se logre el cambio (en relación con el maestro: de «enseñante» a «facilitador», en re-

lación con el niño: de «receptor pasivo» a «constructor activo»), es condición sine qua non que el maestro tenga confianza en los niños. Si no se logra no habrá cambio posible. Al respecto, es oportuna la siguiente cita: «Se tiene, o no se tiene, confianza en el buen sentido del ser humano. Se tiene o no confianza en la capacidad de los maestros (dada una adecuada formación) para emplear su propia inteligencia en la planificación de experiencias apropiadas para los niños, en grupos o individualmente dentro del grupo; y confianza en que los niños aprovechen esas experiencias para el desarrollo de su inteligencia y su conocimiento. Sin esa confianza, los organismos educacionales y los directivos escolares marcharán siempre los diversos tipos de control que desalientan la inventiva y la conducta creativa en el aula». (Schwebel y Raph, J., 1984)

Formación profesional

Para llevar estas ideas a la práctica es necesario que el maestro tenga amplios conocimientos sobre el desarrollo infantil, así como sobre las implicaciones pedagógicas que se derivan de la psicología genética.

Se mencionan a continuación algunos aspectos que consideramos relevantes para la puesta en práctica de la concepción del rol docente que aquí se presenta.

La atmósfera de la clase

El docente deberá propiciar una atmósfera permisiva y respetuosa que incite al niño a arriesgarse dando sus propias respuestas a los problemas sin temer a ser criticado, penalizado u obligado a dar la respuesta que considere «correcta».

Los refuerzos

En esta concepción quedan erradicadas las recompensas materiales. En su lugar, participamos del criterio de que el aprendizaje es reforzante por sí mismo. De la misma manera nos manifestamos en contra del uso de frases prelabradas y alimbaradas, utilizadas en forma repetitiva y a veces fuera de contexto.

les como «muy bien», «sigue adelante», etc., «anunciadas en forma impersonal y estereotipada»; ya que los niños captan «la falsedad» de sí mismas y no le ayudan en lo absoluto. En su lugar, abogamos por una relación maestro-alumno sincera y honesta, donde los mensajes del primero reflejan que reconoce y aprecia los esfuerzos del segundo cuando éstos ocurren; así como también es capaz de «reprobar» (en forma adecuada, por supuesto) conductas inapropiadas. Los niños sabrán agradecer este comportamiento.

a creatividad

El maestro deberá ser creativo. El docente que espere «recetas» donde se le indique un por punto y paso por paso cómo dirigir la clase no puede llamarse facilitador del aprendizaje. En todo caso está facilitando su propia creatividad.

El programa deberá ser considerado como una guía para la planificación de la clase y como tal deberá servir para estructurar situaciones de aprendizaje, tratando de llegar al objetivo propuesto a través de actividades en las cuales el niño sea el protagonista principal.

Esto es, no se trata de cumplir con los objetivos del programa a toda costa, sino de que los niños logren estos objetivos y esto sólo se puede alcanzar a través de situaciones pedagógicas que permitan al niño

«aprender» realmente y no repeler mecánicamente lo «enseñado». Margarita Gómez Palacios señala que, para que el maestro contribuya al desarrollo exitoso de sus alumnos, siempre deberá tener presente que el niño:

Es sujeto activo que constantemente se pregunta, explora, ensaya, construye hipótesis; es decir, piensa para poder comprender todo lo que le rodea (para construir su propio aprendizaje).

Necesita tiempo: para cambiar la actividad, para buscar una respuesta, para encontrar la correcta.

Duda; y la duda no debe ser motivo de preocupación para el maestro. Ella puede indicar que el niño ha entrado en un conflicto y trae

de encontrar una respuesta.

· Aprende de sus errores: cuando el niño comete un error, el maestro, sin criticarlo por ello, tendrá que averiguar a qué obedece dicho error; algunas veces la razón podrá ser obvia, pero en muchas ocasiones, para descubrirla se le hacen preguntas como: ¿por qué crees que...?, ¿cómo te diste cuenta de...?, ¿qué te hizo pensar en...?, ¿cómo podremos hacer para...?, el maestro estará en posibilidad de distinguir si se trata de un verdadero error, en el sentido de que el niño escuchó mal alguna explicación (está distraído o confundido), o si se trata de un error constructivo y por tanto útil al proceso de aprendizaje; es decir, un «error» que está expresando una hipótesis particular del niño o alguna otra situación que él puede llegar a descubrir por sí mismo; en este caso, la actitud del maestro será de alerta para aprovechar la ocasión propicia de hacerle alguna pregunta o presentarle alguna situación que pueda dar lugar a la reflexión por parte del alumno.

· Comete muchos errores constructivos en el curso del proceso de aprendizaje: errores que él mismo podrá y deberá descubrir, ayudado por una actitud adecuada por parte del maestro.

· Necesita comprensión y estímulo del maestro para avanzar en sus conocimientos, pero requiere tiempo para elaborarlos, por lo que el maestro no puede exigir ni debe desesperarse cuando sus logros no son inmediatos.

· Para aprender necesita información, no sólo del maestro sino también, y en un alto grado, de los niños que comparten (con variantes) sus propias hipótesis y otros que ya las han abandonado. Para ello requiere comunicación e intercambio con los compañeros: hablar, comentar, mostrar el propio trabajo, ver el de los demás, etc. En esta propuesta se insiste frecuentemente en la necesidad de que los niños opinen y confronten sus opiniones porque esta forma de trabajo tiene un gran valor en el proceso de aprendizaje. Los niños conocen cómo piensan los demás compañeros, exponen, confrontan defendiendo y ponen a prueba sus propias hipótesis; entran en conflicto cognitivo; buscan soluciones en común a una situación planteada; se dan cuenta que muchas veces, es

posible encontrar varias formas de solucionar un determinado problema, etc.

Es importante destacar que la confrontación de opiniones no debe confundirse ni manejarse como una forma de competencia. El niño debe sentir que las opiniones de todos valen por igual y que no sólo las de los «mejores» son tomadas en cuenta. Es ante todo tarea del maestro lograr que el niño se familiarice con esta forma de trabajo, entendida como la actitud de ayuda recíproca que debe imperar en un grupo.

· Requiere de aprobación y estímulo afectivo: ver que su trabajo se aprecia y su esfuerzo se valora tanto como el de los demás. La competencia entre los niños, tan frecuentemente utilizada como «estímulo», efectivamente estimula la agresividad, el rencor y los falsos sentimientos tanto de suficiencia como de inferioridad; además elimina el compañerismo y dificulta el trabajo en equipo. Cuando se desenvuelve en un clima de intolerancia o agresividad, se torna tenso, angustiado, inseguro y ello dificulta el aprendizaje.

· Necesita del apoyo de los adultos. Estos representantes para él una autoridad, pero requiere de una autoridad racional; la autoridad arbitraria le ocasiona sentimientos de impotencia y el niño desarrolla hostilidad y temor hacia ella.

· Es capaz de responder con respeto y afecto; y a la agresividad con agresividad manifiesta o encubierta.

· Cuando en un trabajo comete errores y se da cuenta de ello, trata de corregirlos y para eso borra o tacha. Otras veces no es muy hábil con las manos y puede hacer trazos bastante lejanos a la perfección, o distribuirlos en zigzag a pesar de su intención de seguir la línea recta. En estos casos el maestro, si bien no va a alentar el descuido en el trabajo tendrá que pensar si el verdadero valor de éste radica en el esfuerzo y los resultados, o en la limpieza y el orden.

Algunos ejemplos más allá de las respuestas

Palabras como pseudo explicaciones

Una niña de segundo grado está trabajando un

trozo de plástico sobre su brazo. Sosteniéndolo aproximadamente a dos centímetros por encima de su brazo, lo mueve de un lado a otro, los vellos del brazo se levantan o se mueven hacia el plástico cuando éste pasa por encima.

Diálogo:

Niña: ¿Por qué se levantan los pelos?

Maestra: La electricidad estática lo produce.

Niña: ¡Zas!

Para un niño de segundo grado la expresión «electricidad estática» es incomprensible. El uso de esta expresión por el maestro no le sirve como explicación al niño; incluso puede hacerle perder curiosidad. Al concentrarse en el porqué de la pregunta del niño, el maestro es transportado al reino de la teoría abstracta, más allá del alcance del niño.

La misma situación enfrentada en forma diferente:

Niña: ¿Por qué se levantan los pelos?

Maestra: ¿En qué dirección se mueven los vellos?

Niña: Hacia el plástico.

Maestra: ¿Todos los vellos se mueven?

Niña: ¡No! sólo aquellos que están cerca del plástico.

Maestra: ¿Qué está pasando?

Niña: Los vellos deben estar siendo jalados.

Maestra: ¿Qué puede estarlos jalando?

Niña: Dedos invisibles.

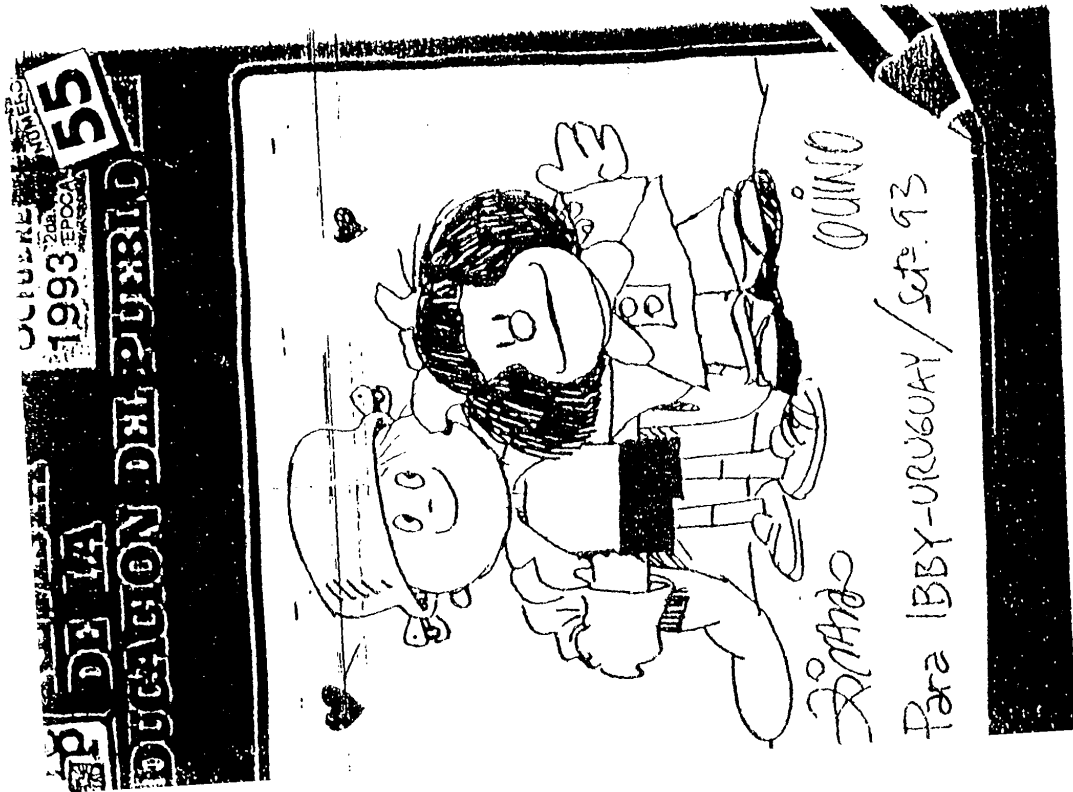
Las respuestas del maestro no eliminaron la curiosidad de la niña, sino que la motivaron a observar cuidadosamente, a especular y a elaborar una explicación que tuviera sentido para ella. La niña construyó un modelo de fuerza compatible con su propia experiencia de la realidad. Luego, la maestra proporciona una explicación del fenómeno y promueve la investigación.

Indicando una clase con nombres y definiciones

Maestro: Hoy vamos a estudiar las preposiciones. ¿Quién sabe lo que es una preposición?

Niña: ¡Zas!

Una alternativa:



red de alfabetización. uruguay loco, arquitecto, carpintero, juez: roles y proceso de escritura

El encuentro latinoamericano "Didáctica de la Lengua Escrita: Temas Polémicos", organizado por la Red de Alfabetización, confirmó la gran inquietud y el deseo de los maestros uruguayos de superarse, de buscar nuevos caminos hacia el mejoramiento de la educación en nuestro país.

Una vez finalizado ese evento se ofreció la posibilidad de trabajar en talleres y seminarios con especialistas latinoamericanos.

Es intención de la Red contribuir a la difusión de ideas nuevas, comentarios de opinión, suministrar materiales para que puedan analizarse y discutir en diferentes ámbitos.

Por tal motivo pensamos publicar, a través de la Revista de la Educación del Pueblo, algunos materiales, para nosotros desconocidos, que nos suministraron responsables de esas actividades post-encuentro.

En esta ocasión damos a conocer uno de los artículos que nos dejó María Eugenia Dubois, de la Universidad de los Andes, que trabajó en el seminario sobre concepto de lectura y escritura.

En las próximas ediciones de la revista publicaremos otros trabajos que consideramos de interés difundir.

"¿Cuál es la parte más difícil de la escritura?" preguntó el primer día de clases. "Comenzar", dice alguien.

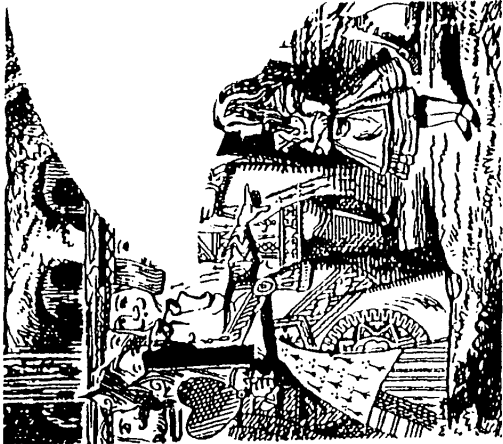
"No, no es comenzar" corrige una voz que sale de atrás "es continuar una vez que has comenzado. Siempre puedo escribir una o dos oraciones pero, entonces me tranco".

"¿Por qué?", pregunto yo.

"No lo sé. Estoy escribiendo, se puede y de pronto me doy cuenta de lo horrible que es y lo rompo. Entonces comienzo de nuevo y luego de escribir dos oraciones me sucede lo mismo".

"Voy a sugerir algo que puede ayudar", dirigiéndome hacia el pizarrón, escribo cuatro palabras: "loco", "arquitecto", "carpintero", "juez". Entonces explico:

Lo que pasa cuando ustedes se ascan es que dos energías están trabajando, empujándose una contra la otra. Una es la energía de lo que llamamos su "loco". Él está lleno de ideas, escribe alocadamente y quizás con descuido, se deja llevar por el entusiasmo o la rabia y, si realmente se le deja suelta, podrá producir diez páginas en una hora.



La segunda es una clase de energía crítica a lo que llamamos "el juez". El ha recibido una buena instrucción y reconoce una oración incompleta cuando la ve. Mira lo que ustedes han escrito y dice: "Eso es basura" con tal autoridad que el loco siente su confianza y se achuca.

Ustedes saben que el juez está en lo cierto después de todo el habla con la voz del más dominante de sus profesores de lenguaje. Pero a pesar de su agudeza visual, él no puede crear nada.

"Por lo tanto ustedes están trancados". Cada vez que su loco empieza a escribir, su juez les cae encima.

Por supuesto ésta es una forma exagerada de presentar el proceso de escritura -aunque no tan exagerada. La escritura es tan compleja e involucra tantas habilidades afectivas, mentales y visuales que sentirse delante de una hoja en blanco algunas veces puede parecer "el trabajo más difícil entre los que no son imposibles" como dijo Yeats. Cualquier placer que exista en el proceso de escritura puede producirse sólo cuando las energías están fluyendo libremente - cuando no están trancados o asustados.

El truco para no trancarse consiste en separar las energías. Si permiten que el juez con su crítica intimidante se acerque mucho al loco, a sus juguetonas y creativas energías, las ideas que forman la base de su escritura nunca tendrán oportunidad de surgir. Pero ustedes no pueden simplemente botar al juez. El chorro de ideas subjetivas y personales de su loco debe ser equilibrado por la visión objetiva e impersonal del crítico instruido que está dentro de ustedes. La escritura no es solamente autoexpresión; es también comunicación.

"Por lo tanto comencen por prometerle a su juez que ustedes encontrarán el momento de pedirle su opinión -pero no ahora. Luego dejen que la energía del loco fluya. Encuentren qué les interesa del tema, la pregunta o emoción que suscita en ustedes y respondan como responderían a un amigo -o a un enemigo. Hablen en el papel, página tras página, y no se detengan a juzgar o a corregir determinando. Luego, quizás después de un tiempo determinado, deténganse, recojan los papeles y esperen un día.

"A la mañana siguiente pidan a su "arquitecto" que entre. Este leerá las ideas trancadas notas de la noche anterior y elegirá quizás la décima parte de ellas como relevantes o interesantes. Ustedes se



Las ventajas de los papeles

¿Por qué toda esta dramatización del proceso de escritura? ¿Qué ventajas ofrece este esquema artificial?

Creo que por lo menos ocho:

1. Es fácil de recordar.
2. Acentúa la naturaleza secuencial del proceso de escritura: se consiguen mejores resultados si se trabaja primero en la etapa de loco en lugar de retroceder a la etapa de las ideas luego de haber gastado tres horas trabajando en oraciones.
3. Dramatiza la necesidad de reescribir y le da un sentido de propósito individual a cada borrador.
4. Separa la tarea de escribir en etapas manejables y permite gozar de cada una de ellas. En otras palabras, muestra al estudiante cómo hacer una cosa cada vez.

5. Evita el conflicto que surge con frecuencia cuando un estudiante trata de escribir para una figura de autoridad. El niño aplicado, a veces, entrega una prosa escrita en forma correcta, pero seca y sin la chispa de la creatividad personal. El estudiante más rebelde, por su parte, deturpa sus ideas sobre la página con una indiferencia pueril hacia los detalles.

6. Ofrece una forma de enfrentar los problemas de autoimagen que a veces interfieren con el proceso de escritura. Por ejemplo una vez escuché a un hermano: el mayor escribía una prosa mecánica pulida, el menor escribía una prosa divertida. El mayor nunca se permitió ser "irresponsable" el menor nunca se había esperado que asuma responsabilidades. La primera tarea para cada fue asumir el papel que el otro hermano desempeñaba. Proceder a corregir los errores gramaticales y ortográficos en la escritura del joven no hubiera servido para cambiar sus hábitos dado que el cambio le hubiera parecido ajeno estimada autoimagen de creador. Pero el pedirle asumiera uno de los cuatro papeles, el de editor-crítico, le permitió prestar atención a detalles sin sentirse amenazado y separar la resistencia de la mera pereza.

7. Brinda un nuevo lenguaje para corregir escritos, uno que no empuja al docente a utilizar el lenguaje del juez que la mayoría de las calificaciones reflejan. Se puede usar el lenguaje de juego loco, el lenguaje de diseño con el arquitecto, el lenguaje integrativo con el carpintero y el lenguaje tradicional de los correctores de pruebas con el juez.

8. Permite al docente aclarar al estudiante que puede y no puede enseñarse sobre la escritura. La etapa del loco, al ser intensamente subjetiva debe ser estimulada, pero dejada casi exclusiva al escritor. El papel del juez, por su parte, enseña de manera adecuada con buenos escritos. Sin embargo en esas etapas adultas arquitecto y el carpintero en las que los estudiantes son menos experimentados y están menos entrenados, el docente puede ser de hecho muy útil. La terminología de este esquema de interpretar papeles para jugar enseña al escritor cómo asumir responsabilidades adultas del arquitecto y carpintero (resistiendo la tendencia de los estudiantes de ir directamente del niño al juez) y debilita poder del juez sin perder sus útiles servicios.

BETTY S. FLOWE

Traducción libre: Rubén Aguirre de Ramírez.
Colaboradora: Prof. Ana Tonia de Benito.

¿Para qué sirven los libros?

Dentro de dos días la fiebre de la compra de libros y de las lecturas rápidas alcanzará altas temperaturas. Millones de venezolanos de diversos oficios responden nuestra pregunta aparentemente simple, pero cuyas reflexiones recuerdan que la lectura va más allá de pasear la mirada por esos objetos de papel y tinta.

EDUARDO LIENDO (Escritor):

El encuentro con los libros es la experiencia más importante de mi vida. En cierto modo, soy los libros que he leído, en muchos tiempos y lugares. Ellos me han permitido vivir numerosas vidas en una sola vida. Sin las horas de lectura que me han señalado, sería un gran sufriendo de ideas y emociones vitales. Los libros han terminado por enseñarme -como escribió José Martí- que el primer deber de un hombre es aprender con su propia voz. Mi actividad de escritor es sólo una consecuencia de mi condición de lector apasionado. Yo creo fervientemente en el libro como utopía. Un país de lectores sería un país profundamente humano y creador. Yo creo que la lectura es un poder. El más libre y democrático de los poderes.

CRISTÓBAL GUERRA (Periodista y profesor):

Los libros forman parte fundamental de la vida del hombre y sirven para alcanzar el ideal del conocimiento global. El verdadero saber es explicarse la vida a través del otro, no acordarse de algo, como suele pensar la gente. Tengo cien vidas, he ido a lugares que jamás he pisado en realidad, he viajado a otras épocas y todo eso me lo han dado los libros. No importa cuáles sean. Todas las lecturas son buenas. Para los periodistas, por ejemplo, es requisito indispensable leer. Quien no lo haga está muerto. Muerto. Hay tres libros que para mí son inolvidables: "La resaca" de Mario Benedetti, "El libro de la risa y el olvido" de Milan Kundera, y "Cien años de soledad" de Gabriel García Márquez, que es mi biblia. Hay veces que llego a la casa cansado o deprimido y agarro "Cien años de soledad", lo abro en cualquier página, me río de las vanas de García Márquez, y ya me cambia la vida.

ELISA LENER (Escritora):

En esta hora de rabioso pragmatismo, aparentemente, los libros no sirven "para nada", tal como puede servir un cocote japonés de último modelo. Pero, al menos para mí, los recuerdos más lejanos y también, mas próximos no existirían, serían muy endebles sin la presencia de los libros. La luz de la infancia no podría explicarla sin la lectura de "David Copperfield" de Dickens, "Corazón" de Edmundo de Amélie, "Las Mil y Una noches" o los reportajes de la Granada en El Nacional. Ya me hubiera olvidado de los ornamentos primores de la adolescencia de no haber para entonces leído "Los Hermanos Karamazov".



La literatura fantástica es la preferida de Emilio Lovera



Adriana Urdaneta encuentra muchas respuestas en los libros / Foto MANUEL SARGA



Eduardo Liendo, por supuesto, ama los libros y por eso es escritor



Los libros han llevado a Cristóbal Guerra a lugares que él jamás ha pisado / Foto JACOBO LEZAMA

respuesta, como si el libro fuera un oráculo...

EMILIO LOVERA (Humorista):

Los libros sirven para lo que uno los compre. A veces para leerlos, hay mujeres que los compran para que continúen con sus miedos (ellas son más dadas a la de-

correrías, hay hombres que solo los compran para decorar, y otros hombres que se quedaron con la ilusión de leerlos, de ellos que tenían dibujitos. Yo entendi desde muy joven que los libros sin ilustraciones eran más bonitos. Cada uno de ellos me dejó una experiencia que forjó mi personalidad, y un porcentaje muy alto de esas lecturas dirige, hoy cada uno de los actos de mi vida. Recuerdo haber leído muy joven "La isla del Tesoro" de Robert Louis Stevenson, "Robinson Crusoe" de Daniel Defoe, "Las aventuras de Tom Sawyer", de Oliver Twist, "Los libros de los Santos", de Butler, y una enciclopedia para niños. También los libros sirven para cuadrar una mesa y para presionar cosas que estén pegándose. Definitivamente, hay libros que son más útiles para esto que para leerlos.

RAFAEL LOPEZ PADRINO (Médico fisiólogo):

A través de la historia el libro se ha transformado en una vía de expansión y comunicación del saber. Lo considero como una fuente del conocimiento pues en ellos encontramos conceptos e ideas que nos permiten obtener información y actualizar conocimientos: como un instrumento de trabajo en cuyas páginas es posible descubrir métodos y técnicas de trabajo para analizar y estudiar fenómenos. Tres libros han influido en mi formación: muy joven leí "Materialismo histórico" de Konstantinov, después, cuando estudiaba medicina, John Adams me permitió conocer la "Patología muscular", y entré al mundo de la investigación con "Biofísica y fisiología de membranas excitables" de William Adelstein. Indudablemente, a nivel personal me he asombrado con otros temas. Recuerdo especialmente "Espera yanqui" de Millis, y "Cardenal", que trató sobre la revolución nicaragüense.

Rosa Bohorquez
Maesa Jesus Montez

El objeto de conocimiento: la lengua escrita y su función social

Si comparamos las actividades de lectura y escritura que tradicionalmente propone la escuela con aquellas en que participamos permanentemente en la vida cotidiana, concluimos de inmediato que existe una profunda brecha entre la lengua escrita como objeto social y cultural y el objeto de la enseñanza formal en que se convierte la lectoescritura dentro de la escuela.

Fuera de la institución escolar, la lengua escrita es utilizada para cumplir funciones específicas: comunicación a distancia, registro de lo que se desea recordar, organización de la información, reflexión acerca de las propias ideas y vivencias.

Si necesitamos comunicarnos con alguien que está ausente, escribimos una carta o un telegrama; el periodista escribe para informar y el que lee el periódico lo hace para recibir la información que el primero ha querido transmitir; cuando vamos al supermercado hacemos una lista de las cosas que necesitamos para recordárselas luego, en el momento de realizar la compra; el poeta escribe con el fin de comunicarnos su forma particular de percibir la vida o para producirnos el goce de la exquisita belleza propia de su estilo; el adolescente registra en su diario sus preocupaciones más íntimas; el científico escribe para reorganizar la información previa acerca de un tema que va a investigar o para comunicar los resultados de sus trabajos; el aficionado al deporte colecciona recortes para recordar la trayectoria de su equipo favorito...

Todas las actividades de lectura y escritura, desde las más elementales y cotidianas hasta aquellas de más alto valor estético o científico, tienen como finalidad la comunicación en su sentido más amplio —comunicación con los demás o consigo mismo— y revisitan un significado vital para el sujeto que las realiza.

Dentro de la escuela, la lengua escrita es despojada de su función social. Cuando se propone a los niños copiar del pizarrón oraciones vacías de significado o copiar textos de su propio libro con el único fin de practicar la escritura, cuando se hacen dictados con el objeto de detectar sus errores y asignarles como penitencia repetir cinco o diez veces cada palabra "mal escrita", cuando se les pide que lean en voz alta para ser evaluados y no para informar a los demás, se está transmitiendo un mensaje implícito: la lectura y la escritura son actividades inútiles.

De este modo, la lengua escrita deja de ser un instrumento de comunicación y un objeto de conocimiento para convertirse en un elemento cuya validez se restringe al ámbito escolar, porque sólo sirve para "aprender", para recibir una calificación o para pasar de grado.

La suposición fuertemente arraigada de que la lectura y la escritura deben ser objeto de un control sistemático a través de la enseñanza formal ha traído como consecuencia el desarrollo de lo que Goodman (1982) denomina una tecnología de la lectura que se ha volcado a la producción de materiales y métodos de enseñanza cada vez más sofisticados. Los efectos negativos de esta tecnología no se han hecho esperar en la escuela: el uso de un libro para enseñar a leer ha impedido que los niños tengan la oportunidad de interactuar con todo tipo de material escrito dentro del aula y de participar en actos de lectoescritura que reproduzcan aquellos que en forma natural ocurren en cualquier hogar donde la lengua escrita es un objeto de uso cotidiano. Las consecuencias de este hecho las expresa cla-

ramente Benzlheim cuando afirma que una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela, es que los primeros aprenden en textos que les fascinan, mientras que los segundos aprenden en textos sin contenido significativo. El autor es aún más tajante cuando afirma que "(...) el juego de palabras que aparece en las cartillas (...) dista mucho de ser inteligente y, a decir verdad, resulta aburridísimo; peor aún, estos libros constituyen un insulto a la inteligencia del niño" (Benzlheim y Zelman, 1983).

Algunos podrían argumentar que muchos niños han aprendido a leer en la escuela con uno de esos libros especialmente diseñados para enseñar a leer. Sin embargo, cabe preguntarse por qué los niños que no encuentran obstáculos para su aprendizaje son precisamente aquellos que han tenido fuera de la escuela —y desde mucho antes de llegar a ella— contactos significativos con la lengua escrita. Seguramente es la participación extracurricular en auténticos actos de lectura y escritura lo que les ha permitido aprender, a pesar del "libro de lectura" y no gracias a él. Nos solidarizamos entonces con Benzlheim cuando señala que no son los métodos utilizados en la escuela los que convierten a los niños en buenos lectores, se trata de actitudes que ellos han adquirido y mantenido a pesar de las experiencias a las que se vieron expuestos en la escuela.

Si esperamos que los niños se apropien de este objeto de conocimiento que es la lengua escrita, debemos presentarla en la escuela tal como es fuera de ella, sin deformaciones que la conviertan en un mero "objeto escolar". Es por eso que el rescate de la función social de la lengua escrita fue uno de los principios que guiaron el diseño y la conducción de todas las actividades realizadas en el curso de la experiencia. Las situaciones planteadas a los niños respondían siempre a un propósito: se les iba para informarse o recrearse y se escribía para enviar mensajes a un interlocutor ausente, para registrar información a la que luego sería necesario recurrir, para organizar datos recogidos en relación con un tema de interés.

Coincidimos así con el criterio de autenticidad planteado por Goodman, quien sostiene que la intervención pedagógica debe crear situaciones de escritura que tengan un propósito en sí mismas y cumplan además con la condición de ser oportunas. "El lenguaje es social, además de personal, es fácil de aprender si es útil socialmente", afirma Goodman.

El principio relacionado con la función social de la lengua escrita implica la necesidad de brindar al niño las oportunidades de acceso a todo tipo de material escrito. Por esta razón, durante la experiencia pedagógica que llevamos a cabo, los cuentos, periódicos, revistas, canciones, libros informativos no escolares, libros con instrucciones para la realización de juegos y trabajos manuales, recetas de cocina, poesías, adivinanzas, recetas médicas, cartas, mapas y cualquier otro material significativo entraron por las puertas del aula para ocupar el lugar que les corresponde en la escuela. Los niños que participaron en esta experiencia tuvieron la oportunidad de seleccionar libremente su material de lectura y de penetrar, a través del libro, a un mundo que quizás hasta ese momento había permanecido oculto para ellos.

Consideramos fundamental que la escuela asuma como propio el uso social de la lengua escrita, ya que sólo así podrá ofrecer un ámbito auténticamente alfabetizador a esa gran cantidad de niños que han tenido pocas oportunidades de participar en situaciones extracurriculares de lectura y escritura, así como contribuir al desarrollo de todos los niños como lectores y productores de textos.

ALBUM

Por favor:

¡LEANME UN CUENTO!

por Hernando García Mejía

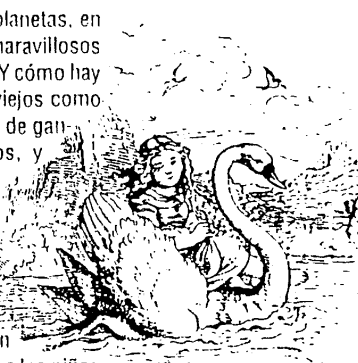
¿Qué hiciera yo para que mi padre, mi madre, mis hermanos mayores, mis tíos y mi abuelita comprendieran, por fin, que a mí me encantan los cuentos? Claro que todos piensan que a los niños de ahora, como yo, nos basta con la tele, o con el atari, o con las maquinitas. Pero en mi caso se equivocan. ¡Qué bello sería que por la noche, antes de acostarme, alguien sacara un libro y dijera: "Bueno, hoy te voy a leer este cuento". ¡Adoro los cuentos de enanos, de brujas, de piratas, de fantasmas, de monstruos, de princesas y príncipes encantados!



Algunos de mis amiguitos me hablan de eso y yo me muero de envidia de que a ellos les hayan leído las historias y a mí no. A mí solamente me olvidan frente a la tele y nada más. ¡Ah, con lo que me gustaría dormirme oyendo tantas aventuras bellísimas, tantas cosas lindas que lo ponen a uno a soñar, a volar

por otros mundos, por otros planetas, en compañía de seres extraños y maravillosos que sólo viven para la alegría! ¡Y cómo hay de cuentos bonitos! Cuentos viejos como el mundo, escritos con plumas de ganso por señores empelucados, y cuentos nuevos, de ahora mismo, pensados por poetas que tienen el mismísimo sol metido adentro. Por desgracia, los míos no piensan en nada de eso.

¡Como ni siquiera leen ellos! En los libros la gente mayor les lee a los niños casi siempre y todos gozan por igual. ¡Pero quién me va a leer a mí! Miren, en este mismo momento todos están embobados con la tele. Por lo visto, otra vez deberé irme a mi cuarto solo, después de lavarme los dientes y de dar las buenas noches. Deberé, pero no lo haré. ¡Hoy tendrán que leerme algo! ¡Sí, señor! Tendrán que hacerlo porque voy a gritar. O mejor dicho, estoy gritando ya, en este momento, óiganme: POR FAVOR: ¡LEANME UN CUENTO!



Hernando de
El Quijote, Año 1, No. 1
Marzo 1973.

Papel del maestro

No voy a entrar en el detalle técnico al que ustedes conocen mejor que yo porque viven diariamente este drama y saben lo que significa. Pero sí quisiera regresar a ciertas ideas fundamentales y básicas que no hay que perder de vista. Es lo que yo llamaría el papel del maestro.

De nada sirve el mejor programa; de nada serviría que diseñáramos el tipo de escuela ideal para un país como Venezuela en esta hora. De nada serviría que definiéramos los modelos, los temas, las sustancias que deben contener los programas. De nada serviría incluso que diseñáramos una técnica educativa. Porque todo esto reposa en un supuesto básico que es la calidad humana del maestro.

No se aprende a ser maestro; se aprende a enseñar. Hay técnicas para aprender a enseñar aritmética o enseñar geografía. Pero la vocación de maestro, ese don de inspirar fe, de inspirar confianza, esa verdadera transferencia de sentimientos que se opera en el niño y en el joven hacia aquel hombre que lo acompaña, que lo guía, que lo ilumina, que comparte con él sus dudas y sus angustias, que lo ayuda a encontrarse a sí mismo y a encontrar al mundo que lo rodea, eso no se

aprende; eso es vocacional y, afortunadamente, está en el fondo de una inmensa mayoría de maestros.

Cualquiera no es maestro. Es maestro el que tiene el don, el que tiene la vocación, el que tiene el gusto y el interés por enseñar, por cultivar. Es maestro el hombre que sigue el modelo de aquellos grandes maestros que tuvimos en el pasado, como Bello o como Rodríguez. Hombres que no eran simplemente titulares de una profesión, la que ejercían mal que bien, sino que eran algo mucho más importante; eran gentes que vocacionalmente se encontraban y se sentían encargados del futuro de un país, del futuro de una porción preciosa de la humanidad, de la más preciosa para ellos; maestros como lo fue igualmente Vargas y como lo fueron tantos otros que no valdría la pena ponernos a enumerar.

Yo diría a esos maestros vocacionales y espero que sea a ellos a quien me estoy dirigiendo, que están viviendo una hora muy difícil; que están viviendo una hora de cambios y de alteración de métodos, de sistemas y de contenidos, pero que, para salir adelante con éxito en ello, tienen que reposar fundamentalmente en ese don de acercarse, de comprender, de aproximarse al joven; de despertarle fe, de enseñarlo a dudar creadoramente, de alertarlo contra todo fanatismo, contra toda servidumbre intelectual; de enseñarle el don más precioso que el hombre tiene que es la libertad de conciencia. Enseñarlo a pensar, a dudar, a buscar por sí mismo.

Dr. Uslar Pietri. Educar para Venezuela.

El Proceso de Lectura : Modelos Teóricos
Profesora : María Eugenia Dubois.

Los aches michen quasis

Tila y Muti eran aches. Una trefa Tila y Muti estaban michendo quasis. Muti peristó uno de los fapilos de Tila porque él no había resquido escartarles. Tila graficó “Kelepa mi fapilo”, pero Muti no lo kelepó. Así Tila suricó a Muti y los aches combretaron astar. Entonces Arpo se darestó, él talendó a los aches y los quetó ilita.

- 1.- ¿ Quienes eran Tila y Muti ?
- 2.- ¿ Qué estaban haciendo Tila y Muti ?
- 3.- ¿ Por qué Muti peristó uno de los fapilos de Tila ?
- 4.- ¿ Qué graficó Tila ?

700

CARTA PARA MI MAESTRA NUEVA

¿Cómo está? ¿Cómo le fue en las vacaciones? Yo estoy fastidiado de tanto ver televisión. Fuimos uno días a la playa pero papá dijo que todo estaba muy caro y nos regresamos pronto. De todos modos, como dice mamá, no nos podemos quejar porque otros ni siquiera pudieron salir a ver comer helados.

Ya empezaron a moverse en la casa para el inicio de clases. A mi hermanita le compraron uniforme nuevo porque ha crecido mucho (mamá dice que después la voy a pasar y a mí me compraron dos franelas y le descosieron el ruedo a los pantalones). Papá está furioso por el valor de los cuadernos y me repite a cada rato que va a tener que hipotecarse para poder comprar los libros (él dice eso todos los años, pero ahora lo veo más molesto).

Maestra quería conversar con usted sobre las clases. Yo no la conozco. Siempre me pongo nervioso con cada maestra nueva y después de una semana ya no me preocupa la maestra sino el plan, los trabajos y los exámenes. Bueno, quería decirle lo siguiente maestra a ver si puede ayudarme cuando le loque:

1. Maestra no haga que yo le coja miedo. A veces soy intranquilo, otras despreocupado, pero no me amenaza con el RP, el representante y la dirección para poder controlarme. La maestra de tercero me decía que yo no iba a llegar a ser nada en la vida, cuando no le llevaba las tareas. Eso me asustó mucho al principio, después me acostumbré, pero ¿verdad que ella exageraba un poco?

2. Maestra no me ponga tareas que después no revla. Eso fue lo que más me desanimó con la maestra de segundo. Se la olvidaba revlar la tarea o la pedía y en 10 minutos chequeaba 30 cuadernos. Yo entonces decía, no voy a hacer la tarea porque seguro no la pide. Y entonces llegaba al otro día y decía: Sí la pedía. Me tenía todo confuso.

3. Maestra, no me ponga a hacer maquetas en la casa. Fíjese, papá es mecánico y no sabe hacer maquetas pero el papá del amigo mío, que se sentaba al lado mío en cuarto grado, es dibujante técnico y sí hace maquetas bonitas totales, mi amigo 20 y yo 12. Además de que la Señora me decía: "Muchacho tú sí haces las cosas choralas". A papá y a mamá tampoco les gustaba las maquetas porque y que el corcho, el anime, el alambre de gallinero, la pega y la pintura están muy caras y no fían.

4. Maestra no me quite puntos por culpa de otros: la rabia que me daba era muy grande cuando la maestra de cuarto decía: "2 puntos menos para todos si no aparece quien metió basura debajo del pupitre de esta niña". Le juro que yo no lo hice y nunca entendí porque debo ser castigado por los demás. ¿Usted no está de acuerdo con eso, verdad?

5. Maestra, yo soy inteligente para muchas cosas pero en la escuela me tranco. ¿Usted puede ayudarme? Fíjese, yo me aprendo las canciones de memoria, rápido y son muy largas, pero las clases se me olvidan y en los exámenes no me acuerdo de nada ¿por qué será? Otra cosa, yo voy a comprar cosas al abasto y sé cuántos son los vueltos, pero en la escuela no puedo con la matemática. ¿Por qué será? Maestra ayúdame a ver si este año sí puedo.

Bueno maestra: no le quillo más tiempo. Solamente quería decirle para finalizar que cada año que empieza la escuela yo me frustrano mucho con que la nueva va a tener mucha paciencia conmigo, se va a fijar en mi inteligencia y me va a ayudar a estudiar. Maestra ayúdame a no perder la ilusión. Dígame qué debo hacer yo para que nos llevemos bien. Espero por la respuesta.

Saludos

Jorge Omar Maldonado

200

EL DISCURSO

El discurso narrativo

Fecha

Curso

Alumno

1. Seleccionamos un nuevo texto narrativo: le proponemos su lectura:

"La intrusa"

Ella tuvo la culpa, señor juez. Hasta entonces, hasta el día que llegó, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico. El año pasado, sin ir más lejos, recibí una medalla del mismo gerente. El cuanto a ésa, me pareció sospechosa desde el primer momento. Vino con tantas ínfulas a la oficina. Además, ¡qué exageración!, recibirla con un discurso, como si fuera una princesa. Yo seguí trabajando como si nada pasara. Los otros se deshacían en elogios. Alguno, deslumbrado, se atrevía a rozarla con la mano ¿Cree usted que yo me innutí por eso, señor juez? No. Tengo mis principios y no los voy a cambiar de un día para el otro. Pero hay cosas que colman la medida. La intrusa, poco a poco me fue invadiendo. Comencé a perder el apetito. Mi mujer me compró un tónico, pero sin resultado. ¡Si hasta se me caía el pelo, señor, y soñaba con ella! Todo lo suporté, todo. Menos lo de ayer. "González —me dijo el gerente— lamento decirle que la empresa ha decidido prescindir de sus servicios." Veinte años, señor juez, veinte años tirados a la basura. Supe que ella fue con la alcahuetería. Y yo, que nunca dije una mala palabra, la insulté. Sí, confieso que la insulté, señor juez, y que le pegué, con todas mis fuerzas. Fui yo quien le dio con el fierro. Le gritaba y estaba como loco. Ella tuvo la culpa. Arruinó mi carrera, la vida de un hombre honrado, señor. Me perdí por una extranjera, por una miserable computadora, por un pedazo de lata, como quien dice.

Organbide, Pedro, en *La buena gente*,
Buenos Aires, Sudamericana, 1970.

Pedro Organbide: escritor argentino, nacido en Buenos Aires en 1929. Ensayista, dramaturgo, narrador y periodista. Entre sus obras citamos: *Historias cotidianas y fantásticas*, *El páramo*, *Memorias de un hombre de bien*, *Horacio Quiroga: el hombre y su obra*, *Eva*.



DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO
Un proyecto para el cambio hacia una pedagogía interactiva

COPIA

óÓépNuJüKK NUÿiHç*î\$H+@ÿi mÿi!J"||K|1|1||K
Cè.+|ÿøAù à+lÿô mÿø'ØSdúAù àN-ÿø mÿø.+HÿøJo -ÿô"
mÿøO"ANS+Aÿü+Hÿø'à,mÿiNº2 -ÿiLBTN]NuHç*î\$NRjº,JNº.

LBTNuHç*î\$N~Sj f*g,Ja.,JNº LBTNuHç#*î\$N~êJj
fB,JNºÔ.*"/"J,xN®ÿ, p0*r2*\$Ô, Jr2Á/"H ,xN®ÿ.,
LBTÄNuHç*î\$. \$N/Cìp,ÎN® Ø,)@'B hpLBTNuHç*î\$. \$N
,g/"@,ÎN®pb,,hg/"@,ÎN®pb, _E)R')HhpLBTNuHç*î\$. \$N)Jd0|)
P\pLBTNuHç.

<,ÎN®, _ m(#g&"m i4Ðü"jBÔü/ <,ÎN®, _ m(#g&"m
i4Ðü"jBÔü/ <,ÎN®, è m(gèLBDN]NuNUÿøHç \$m+Jÿü~p'¾lp
mÿü0xâx'R'æLBN]NuNUÿàHç?*î\$. \$H+lÿip'Ajg,*g
AiA%H'*gAiA%Hp5@'0*HÄRÀ)0*HÄ)@.

Bj mÿi r°ICi%l'Ð r°mJ,g"h,B© (gCi%l ()@ "())A
(@¼))hÔp)@l)@Ä)@ð)@ i)lapXO/ mÿi/ (NºöPOJg²Jº ffº0*0g
U@fJjg jJhg jHl "mÿi/)NOi.Jf 5|0ºp¾fP)l.

gr'r""5A0' (5@0 j~0*0HÄ"mÿi/)B\$//, à/, ÜNOiJfJ fp mÿiºfºp5@0
j~HÄHxB\$//, à/, ÜNOiJ fz jHxB\$Hx/,à/, ÜNÿÿÿ jHxB\$Hx/, à/,
Ü+@ÿðNÿÿÿ.-ÿð/\$/,+@ÿðNºIB.-ÿð/,:/,NºI2Oì8Ai%Hp5@0'p)@
º"N j0*0HÄ"mÿi/)B\$//.

2 y 3 de diciembre de 1994 (BORRAR)

La copia en contexto

Esta es una plana típica de un niño de primero. El maestro escribe el modelo para que el niño aprenda palabras con ll.

Para los niños más avanzados, es frecuente que los maestros dejen copias de lecciones o ejercicios de los libros de texto, como el ejemplo siguiente:

Observe las ilustraciones e indica los recursos con que cuentan estas comunidades con ayuda de tus familias, vecinos y amigos con estas preguntas - ¿Qué recursos hay en tu comunidad? ¿Cómo se aprovechan?

llave, llama,
llueve, ilora.

۵۰۰

~~otro~~ otros países

México tiene un territorio muy grande, pero el mundo es todavía mas grande en él hay muchos países y algunos limitan con México, México forma parte de una gran extensión de tierra llamada continente. ¿De qué países americanos has oído hablar?

No podemos decir, a partir de la copia, qué es lo que esta niña aprendió de Ciencias Sociales. Tal vez mucho, pero puede ser que nada. Es notorio que al ser copiado, este texto se vacía de significado: "Observa las ilustraciones" queda escrito en un cuaderno que no tiene ninguna ilustración ni remite a un libro o revista que sí las contiene.

En el texto hay preguntas y en una se pide que haya una contestación, pero como es copia, no está la respuesta ni puede el niño intercalarla -puesto que sólo le pidieron que copiara, y no puede copiar lo que no está. Aunque la copia es buena, hay problemas de ortografía: **obcerba**. El niño, siguiendo las instrucciones del maestro, trata de adecuarse al texto sin necesidad de comprenderlo ni organizarlo. De esta manera, este tipo de actividad no garantiza que los niños aprendan ni Español ni los contenidos de las áreas (Ciencias Sociales, Matemáticas o Ciencias Naturales) que le interesan al maestro.

Sin embargo, la copia (quitando las planas) puede ser una actividad de apoyo al maestro cuando se da en una situación donde el niño sabe lo que está copiando y en especial cuando la copia puede servir para después recordar algo (como es el caso de anotar una dirección, un nombre, un número de teléfono, una receta de cocina, una canción, o cualquier otra cosa que puedan necesitar en otro momento), o cuando puede servir para la comunicación.

En todo caso, es necesario que la copia esté contextualizada para que el niño siempre sepa cuál es el significado de lo que anotó.

El siguiente es un fragmento de una clase con niños de primero. La maestra está trabajando con un subgrupo de

varios de productos diversos, y cada uno de ellos que tiene una lista de lo que quiere comprar. Una vez hecha la lista, un niño toma el papel de tendero para despachar la mercancía, a partir de lo que cada niño escribió. Esto es lo que hacen la maestra y los niños:

MAESTRA: Vamos a jugar a la tienda, ¿de acuerdo?

NINOS: Sí.

MAESTRA: Ustedes van a hacer sus compras... pero van a tener que poner, en su tarjetita, lo que quieren comprar... Luego, otro compañero va a leer sus listas de compras y les va a despachar, así que tienen que escribir bien clarito qué es lo que quieren. Escogan tres o cuatro cosas de los empaques que aquí tengo y que quieran para comprar, ¿sí?

NINOS: ¡Sí!

MAESTRA: A ver, por ejemplo, Miguelito, ¿a ti qué te gustaría comprar?

MIGUEL: Sopa...

MAESTRA: ¿Entonces qué escogerías de aquí? (Señala los empaques que hay en la mesa.)

MIGUEL: Este. (Toma un empaque de sopa.)

MAESTRA: Ajá, a ver... ¿qué escribirías en tu lista de compras, en tu tarjeta?

MIGUEL: (Se queda pensando.)

MAESTRA: ¿Dónde dirá sopa allí? (Señala el empaque seccionado.)

MIGUEL: Aquí. (Señala la etiqueta del precio.)

MAESTRA: A ver, los demás, aquí donde señala Miguelito, ¿dirá sopa?

ELVIA: No.

MARCELA: ¡No!

MAESTRA: ¿Por qué?

MARCELA,

ELVIA:

Hay números...

MAESTRA: Hay números... ¿Entonces esto qué será?

NINOS: (Se quedan pensando.)

MAESTRA: A ver, vamos a buscar si hay otro empaque

que tenga otro de éstos. (Señala la etiqueta del precio.)

GUILLERMO: Este. (Señala una caja de galletas "Imperial" y de allí la etiqueta del precio.)

MAESTRA: Ajá... éste también tiene...

ELVIA: Y éste. (Señala la etiqueta del precio en un frasco de mermelada.)

MAESTRA: Si... ése también... entonces. ¿qué será eso?

ELVIA: Tiene números... (Revisa bien una etiqueta.)

MAESTRA: ¿Y para qué pondrán esos números?

MARCELA: Dicen lo que dan los que compran.

MAESTRA: Lo que dan de qué...

ELVIA: De dinero.

MAESTRA: Ajá, los demás, ¿están de acuerdo?

NINOS: ¡Sí!

MARCELA: Dicen cuánto vale...

MAESTRA: Ajá, entonces en estas etiquetas donde hay números (les señala en los tres empaques en donde los encontraron) se nota el precio de las cosas... lo que valen y uno tiene que pagar, ¿ya vieron?

NINOS: ¡Sí!

ELVIA: (Encuentra otro precio en un empaque de gelatina.) ¡Aquí está otro en la jaleína!

MAESTRA: Andale, ése también tiene... esos son las etiquetas de los precios. Entonces, Miguelito, ¿dónde dirá sopa? (Toma otra vez el empaque de sopa y se lo pone enfrente)... a ver, Miguelito. Acuérdate, tú ya sabes leer sopa... busca... ¿dónde dirá sopa?

MIGUEL: (Toma el empaque, empieza a revisarlo con cuidado y por todas partes. Señala después la palabra Vesta, la marca de la pasta, que está escrita con letras más grandes.)

MAESTRA: A ver, ¿allí dice sopa?

MARCELA: ¡No!

MAESTRA: ¿Por qué no, Marcela?

Marcela: Porque no...

MAESTRA: Pero por qué dices que no... a ver...

MARCELA: Porque no es...

MAESTRA: A ver... acuérdense, ¿con qué empieza sopa?

MARCELA: ¡Con la s!

MAESTRA: (Señala lo que antes había indicado Miguelito: Vesta.) ¿Aquí está la so?

ELVIA: ¡No!

MARCELA: ¡No!

MAESTRA: Entonces, ¿allí dirá sopa?

NINOS: ¡No!

MAESTRA: ¿Entonces dónde? (Arriba de Vesta dice: "pasta para sopa", aunque con letras pequeñas.)

MARCELA: (Toma el empaque... busca y señala.) Aquí. (Indica bien donde está escrito sopa.)

MAESTRA: A ver, enséñales a todos, ¿allí dice sopa?

ELVIA: (Lee despacio y bajo.) So... pa... ¡sí!

GUILLERMO: (Ven y afirman con la cabeza.)

Y MIGUEL: Entonces, Miguelito, ¿qué vas a escribir primero en tu tarjeta?... a ver... (le regresa el empaque.)

MIGUEL: (Empieza a copiar para sopa.)

MAESTRA: Bueno, así tienes que seguirle, ¿eh?... y los demás también... A ver, Guillermo, ¿tú qué comprarías?

GUILLERMO: Una gelatina. (Toma un empaque de gelatina "Royal".)

- Como se puede observar, lo importante en esta actividad no es la copia en sí. La maestra aprovecha la situación para que los niños reflexionen y aprendan características de la lengua escrita. En cualquier envase de productos como sopas, jabones, caldo de pollo, etc. está escrita una gran cantidad de información: lo que es el producto en sí, la marca, en dónde fue elaborado, la dirección del fabricante, el peso y así siguiendo. Es por eso que la maestra primero pide que identifiquen de qué son los envases y luego pasa a pedir a los niños que identifiquen en dónde dice el nombre del producto. Es decir, es más importante el trabajo de seleccionar lo que hay que copiar, que la copia en sí misma. Para saber qué copiar (y así darle la lista al "tendero") los niños deben identificar, primero, dónde dice sopa o gelatina. Esto lleva a la maestra y a los niños a centrar su atención en las letras necesarias. (¿Con cuál empieza sopa?, ¿"Dónde dirá sopa allí?") y a distinguir las formas y los usos

de letras y números (como ocurre con las etiquetas de los precios). El maestro pide que comparen letreros, busquen números, encuentren letras pertinentes para encontrar la palabra que hay que copiar.

Una vez identificado el letrero, los niños copian. El hecho de que el "tendero" tenga que leer la lista para que surta la mercancía es importante porque crea una situación de comunicación. Para que pueda despachar, la lista debe ser legible (tanto porque las letras estén claras, como porque los nombres de las cosas deben llevar las letras correctas en un orden convencional). Si el "tendero" no entiende la lista, no puede despachar y entonces los niños deben rehacer su lista, mejorando su escritura para lograr la comunicación.

En este caso, el trabajo más importante se da antes de copiar (al decidir qué copiar, qué no copiar y por qué) y después de copiar (al revisar sus escrituras y ver si son legibles, si algo le falta o le sobra). Lo menos importante es el acto de copiar en sí.



ANEXO N° 7

LISTA DE LIBROS DISPONIBLES EN LA INSTITUCIÓN

ACERVO BIBLIOGRÁFICO MEJICANO

TÍTULOS:

- 1) Dibújalos con círculos
- 2) Colibrí: arte y ciencia
- 3) Cancionero mejicano
- 4) Los niños también cuentan
- 5) Lo que cuentan las cuentas de sumar y restar
- 6) Manos a la obra
- 7) De tin marín
- 8) A que te pego
- 9) La reina de las nieves
- 10) Lluvia
- 11) Acto seguido, primer ciclo
- 12) Acto seguido, segundo ciclo
- 13) Acto seguido, tercer ciclo
- 14) El nuevo escriturón
- 15) Cri cri
- 16) Elena Peniatowaka
- 17) Puedes o no puedes
- 18) La historia de Sputnik
- 19) La fórmula del doctor Funes
- 20) El país de los pájaros
- 21) Negrita
- 22) Tengo un mostro en el bolsillo
- 23) Pateando lunas
- 24) Carta abierta a niños y niñas
- 25) Macaquiño
- 26) El diario de una marquesa
- 27) La orquesta de Baja California (incluye dos cassettes)
- 28) Así cantan y juegan en el Sur de Jalisco (incluye un cassette)

- 29) Así cantan y juegan en Los Altos de Jalisco (incluye un cassette)
- 30) La historia de San Valentín y su nieto Serafín (incluye un cassette)
- 31) Juego de cartas
- 32) La revolución a todo vapor
- 33) De lo que contaron a Fraile
- 34) Escudos rotos
- 35) La llegada del Birrey
- 36) Qué te gusta más
- 37) Había un navío vío-vío
- 38) Cirilo
- 39) El regalo, el Ratón Simón, no lo veo, te lo creo
- 40) El Rey Mocho
- 41) Rafa el niño invisible
- 42) A dormir, mi bebe
- 43) A pasear, mi bebe
- 44) A comer, mi bebe
- 45) Un cariñito, mi bebe
- 46) Doña Piñones
- 47) Amapolita
- 48) Cajón de coplas
- 49) El bolso amarillo
- 50) Que si que no, que todo se me acabó
- 51) Uri-Uri-Ura
- 52) Kikiri-miau
- 53) Querido Sebastián
- 54) El gato con cartas
- 55) El caballito jorobado
- 56) De maravilla y encantamiento
- 57) Tres enamorados miedosos
- 58) Llamo a la luna sol y es de día
- 59) Cuentos de puro susto

- 60) La boda de la ratita y más
- 61) Antiguas historias
- 62) Mitos griegos
- 63) Fábulas
- 64) Las mil y una noche
- 65) Ser maestro rural
- 66) Juega y aprende matemáticas
- 67) Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria
- 68) Qué hacer con la basura
- 69) Bichos de Africa I y II
- 70) Bichos de Africa III y IV
- 71) El cuerpo humano
- 72) La brujita atarantada
- 73) Proyecto de biología
- 74) Química de la cocina
- 75) Riquirín y Riquirán
- 76) Así cuentan y juegan en los Altos de Jalisco
- 77) Lenguaje de los pájaros
- 78) Mandalas
- 79) Maravillas del viejo mundo, tomo I
- 80) Cosas, tomo I
- 81) Cosas, tomo II
- 82) Maravillas del viejo nuevo mundo, tomo II
- 83) Papirolas
- 84) El taller de Cri-Cri
- 85) Los cinco horribles
- 86) La brujita encantadora
- 87) El viaje de Magallanes
- 88) El viaje de Marco Polo
- 89) Los viajes de Cook
- 90) El viaje de Livingstone

- 91) El viaje de Colón
- 92) Don Quijote
- 93) Con ojos de niño
- 94) Estructuras
- 95) Quién anda ahí
- 96) La leyenda del Guaraná
- 97) La niña de las perlas

LISTA DE LIBROS PERTENECIENTES AL PROGRAMA CURRICULAR

COEULM

Primera Colección Básica

Primer grado

1, 2, 3 Un cuento para contar
Rabo de gato
El sapo distraído
Fernando Furioso
El rojo es el mejor
Un diente se mueve
El tigre y el rayo
Torta de cumpleaños
La canción más bonita

Segundo grado

La margarita friolenta
Rosaura en bicicleta
El conejo y el mapurite
Encuétrame
El perro del cerro y la rana de la sabana
Días con sapo y sepo
Doña Piñones
Guillermo, Jorge, Manuel José
El cocuyo y la mora

Tercer grado

El rabipelado burlado
El burrito y la tuna
Tío Caricari
Cuentos picarescos
Yaci y su muñeca
La calle es libre
Un niño ha nacido
La piedra del zamuro
Toribio y su sombrero mágico

Segunda Colección Básica

Primer grado

El día de campo con Don Chanco
La casa que Juan construyó
El barco de Camila
Los tres bandidos
La tía Macarrón, el tío Calma y el señor Astucia
Chigüiro, Abo y Ata
Hilderita y Maximiliano
Cuando el elefante camina

Segundo grado

Ratón y vampiro se conocen
El sapo enamorado
Un pasito y otro pasito
Fidibus
La ratoncita presumida
La princesa vestida con una bolsa de papel
Frederick
El tigre y el cangrejo
La vuelta al mundo

Tercer grado

La Srta Emilia
El libro de los animales
Los cazadores de miel
La princesa muda
Benjamín y la historia de las almohadas
El médico carbonero
El puente
La princesa peleona
Gorila