

Educación Primaria  
Educación Superior

Alfabetización  
Inicial



DUCHARSE EN VEZ DE BAÑARSE HA710 EN SOLO 5 MINUTOS  
¡RAPIDITO!

*...de maestro a maestro...*

**LECTURAS Y ESCRITURAS CONTEXTUALIZADAS**

Provincia de Córdoba  
Ministerio de Educación  
Dirección General de Educación Superior

### Instituto Superior "Catalina Caviglia De Visca"

**Coordinadora ISFD:** *María Alejandra Henares*

**Profesora de Seminario de Alfabetización Inicial:** *Stefanía Rodríguez*

**Profesora de Práctica Docente III:** *Verónica Lezcano*

**Estudiantes de Seminario de Alfabetización Inicial y Práctica Docente III:**

*Yanina Arese*

*María Eugenia Domínguez*

*Itatí Ferrer*

*Mariela Gómez*

*Patricia Monje*

*Anabela Palacios*

### Escuela Nivel Primario: "Mariano Moreno"

**Directora:** *Elsa Gundi*

**Vicedirectora:** *María Rosa Ledesma*

**Docentes de 1.º grado:** *Alejandra Fioretta - Andrea Haedo*

**Docentes de 2.º grado:** *Mariela Aldaz - Gabriela Dal Bello*

### Escuela Nivel Primario: "Maestro José María Salgueiro"

**Directora:** *Rita Tisera*

**Vicedirectora:** *Ana Beatriz Ramonda*

**Docentes de 1.º grado:** *Marisa Ahumada - Silvina Heredia - María Cristina Tisera*

**Docentes de 2.º grado:** *Fabiana Chanquia - Natalia Chirino - Juana Racca*

### Equipo de producción editorial

**Coordinación:** *María Gabriela Gay*

*María Julia Aimar*

*Norma Alejandra Fenoglio*

*Brenda Griotti*

*Teresa Gil*

*María Eugenia Karlen*

*Cristina Beatriz Murcia*

*Susana Ríos*

*Raquel Turletti*

*Silvia Yepes*

**Corrector de estilo:** *Fabián Iglesias*

### Equipo de producción autoral

**Coordinación:** *Silvia Yepes*

*Stefanía Rodríguez*

*Verónica Lezcano*

*Marisa Ahumada*

*Mariela Aldáz*

*Andrea Haedo*

*Juana Racca*

### Agradecimientos:

*Agradecemos la lectura crítica y las sugerencias de los profesores Gustavo Giménez (Universidad Nacional de Córdoba) y Pablo Rosales (Universidad Nacional de Río Cuarto)*

*A los niños y familias de primero y segundo grado del año 2012*

*A la Sra. supervisora de Zona 3110, Martha Bono*

# Presentación

*La educación es un acto de amor, por lo tanto un acto de valor.  
No puede temer el debate, el análisis de la realidad;  
no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.*

**Paulo Freire**

La alfabetización inicial comienza a ser una preocupación central de las políticas educativas, al observar que los mayores índices de fracaso escolar se presentan en los primeros años de la escolaridad primaria.

Al profundizar en el análisis del problema, aparece el dato de que los maestros de estos grados eran, en su mayoría, noveles, es decir que contaban con escasa experiencia y recién ingresaban a la docencia. Sumado a esto, en la formación inicial de los futuros docentes, la alfabetización no aparecía como contenido relevante a ser tratado, carecía de visibilidad en el plan de estudio, y en la mayoría de los casos era una temática que no llegaba a ser abordada en profundidad en la formación de los y las maestros/as.

Para hacer frente a esta situación, desde la política educativa provincial, se iniciaron capacitaciones destinadas a los docentes y acompañamiento con especialistas. Las primeras acciones estaban destinadas sobre todo, a aquellas escuelas que atendían a niños de sectores sociales con mayor desigualdad de oportunidades, y por ende, con mayor riesgo al fracaso educativo. El plan se concretó en el Programa de Fortalecimiento Pedagógico, que en la actualidad se enmarca en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba.

Se concibe a la alfabetización inicial como un proceso que se va complejizando desde la Educación Inicial, y se articula y profundiza en la Educación Primaria, en un conjunto de condiciones institucionales y pedagógico-didácticas.

Por otro lado, en el nuevo Diseño Curricular para Profesorados de Educación Inicial y Primaria, aprobado en la Provincia de Córdoba en el año 2008, se incorpora un *Seminario de Alfabetización Inicial* con el objeto de problematizar y profundizar en esta temática desde la formación inicial.

Desde otro lugar el Trayecto Formativo llevado adelante desde la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente, a partir del año 2010, expresa en su título los sentidos de la propuesta: ***Mediación curricular en Alfabetización Inicial: producción de conocimiento didáctico. Oportunidades de ingreso y permanencia en la cultura letrada: las prácticas de lectura y escritura en la intervención docente.*** Tiene como propósito poner en el centro del debate la importancia de la alfabetización al inicio de la escolaridad y profundizar acerca de los **sentidos de la alfabetización inicial de niños y niñas**, en un escenario atravesado por variados contextos culturales, sociales y educativos, poniendo especial atención en los sectores menos favorecidos en cuanto a oportunidades de contacto y uso del texto escrito. Además, se enmarca en las políticas públicas provinciales que promueven la inclusión y la calidad de los aprendizajes de todos los niños y niñas.

El Trayecto pone en diálogo los Diseños Curriculares tanto de la Formación Docente, como de la Educación Inicial y de la Educación Primaria, para aportar al diseño didáctico y brindar oportunidades

educativas en las que la lectura y la escritura cobren sentido en el contexto social y no queden reducidos al ámbito de lo que la escuela exige.

Desde la Dirección General de Educación Superior, concebir y desplegar este Proyecto de Formación tuvo como principio articulador el encuentro entre distintos actores, con posiciones diferentes en el espacio educativo, precisamente para producir el debate en torno a la alfabetización como práctica social, es decir, como derecho de los niños y obligación de la escuela como institución del Estado. Era necesario activar una propuesta formativa, que desde el sentido más democrático de una práctica formativa, habilitara la palabra tanto de maestros de aula y sus alumnos, como de los estudiantes y profesores de los Institutos de Formación Docente. Esta iniciativa intentó poner “patas arriba” algunas tradiciones naturalizadas en las identidades de cada sector: los profesores explican una teoría, los maestros escuchan pasivamente, rinden y obtienen un certificado, y los estudiantes en formación tratan de llevar al aula esos presupuestos bajo la mirada observadora y enjuiciadora de los formadores. Cada quien jugando su juego, sin arriesgar entrar en debate, pero también vaciando de pasión y de convicciones las prácticas.

Por ello se diseñó una propuesta metodológica que diera cuenta de un paradigma de aprendizaje colaborativo, considerando la complejidad de conformar Equipos de Trabajo, cuyos integrantes portan posiciones diferentes en el campo educativo: docentes de institutos, estudiantes y maestros de aula, pero con un desafío y compromiso común.

A partir de allí, junto con la Dirección de Educación Inicial y Primaria, se invitó a sumarse voluntariamente a maestros y profesores para conformar un Equipo de Trabajo, para aprender, analizar, poner en cuestión las prácticas alfabetizadoras, recuperar otras y finalmente dar lugar a una propuesta concebida y llevada adelante por todo el Equipo.

Otro propósito clave fue el compromiso que se asumía de socializar lo realizado por cada Equipo de Trabajo, captando su singularidad, es decir, poner a disposición y hacer pública una experiencia para que otros aprendan, darle valor a lo realizado, con un relato que permitiera recuperar sus dificultades, sus aciertos, hacer una revisión crítica de todo el proceso, y recuperar los fundamentos teóricos de las decisiones tomadas. En cada Foro Regional realizado se pudo hacer un nutrido recorrido por los stands (que cada Equipo mostraba) y escuchar a cada participante entusiasmado por lo que plasmaron en el aula.

Luego, en el año 2012 le sumamos otro desafío: *escribir la experiencia para editarla*, porque la palabra escrita tiene esa capacidad de poder ser revisitada, leída y revisada, traspasando los límites del tiempo y del espacio en que transcurrió la experiencia, y de este modo ponerlo a disposición de la formación de los futuros docentes.

Los resultados están narrados en estas páginas, con otro proceso no menos complejo: el de la escritura en equipo.

Me resta agradecer a todo el Equipo de Coordinadoras, que llevó adelante este trabajo, a la Referente del Proyecto, María Gabriela Gay, que demostraron todo el compromiso y claridad para implicarse en cada aula. Al Instituto Nacional de Formación Docente por incentivar y financiar este Proyecto.

Finalmente un especial agradecimiento al Ministro de Educación Walter Grahovac y a la Secretaria de Educación Delia Provinciali quienes apoyaron y acompañaron esta propuesta.

Leticia Piotti

## Introducción

La trama que entrama los nueve fascículos de esta colección tiene sus inicios en el año 2010, cuando se constituye el equipo de *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial* en el ámbito de la Dirección General de Educación Superior. La conformación de este equipo fue el resultado de una trayectoria previa<sup>1</sup>, que comenzó a transitarse en el marco de la implementación de políticas educativas vinculadas a la Ley de Educación Superior.

La mediación curricular se concretó en el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente (en adelante PJDPD), articulando los diseños curriculares de Educación Superior, Inicial y Primaria en *Trayectos Formativos* que generaron la construcción de proyectos de alfabetización inicial y su puesta en salas y aulas de nivel inicial y primario, respectivamente.

El dispositivo del PJDPD habilitó la constitución de Equipos de Trabajo colaborativo, integrados por profesores y estudiantes de los institutos de formación docente (en adelante ISFD) y directivos y docentes de escuelas asociadas. En un primer momento, en el año 2010, el trayecto convocó a escuelas de Educación Inicial y a partir del 2011 hasta la fecha, a escuelas de Educación Primaria.

Las metas previstas para esta última etapa fueron:

- la construcción de propuestas didácticas por parte de los equipos de trabajo y su implementación en las aulas,
- la recuperación y reflexión sobre aquellas experiencias con el propósito de producir conocimiento didáctico, y
- el proceso de escritura colectiva que se materializa en la edición de los presentes fascículos.

La escritura colectiva de un texto con el propósito de ser publicado para socializar experiencias en alfabetización inicial, nos condujo a elaborar un discurso propositivo, registrar lo realizado en clase por niños y docentes, narrar clases, releer lo escrito para conversar sobre lo sucedido, considerar las condiciones didácticas, conversar con otros colegas sobre situaciones propuestas; esto es, desplegar la escritura en su función epistémica: construir conocimiento. En definitiva, llevó a plantearnos el sentido de “dar a conocer a otros un modo de hacer y de pensar en el aula”: *...de maestro a maestro...*

Desde el inicio, como Equipo Coordinador, compartíamos una particular manera de entender la alfabetización, en tanto *proceso de apropiación significativa de las prácticas sociales*

<sup>1</sup> Durante los años 2008 y 2009, el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente convocó a maestros tutores y docentes en Lengua y Ciencias Naturales de 1.º año de Educación Media (de la modalidad Educación Rural) y a profesores de Institutos Superiores de Formación Docente de los profesorados de Lengua y de Ciencias Naturales con el propósito de conformar Equipos de Trabajo para el diseño de proyectos didácticos de lectura y escritura.

de lectura y escritura. Ello supone concebirla como vía de acceso a la cultura escrita, que promueve el ingreso al mundo de lo escrito, proceso éste que no se limita a la adquisición del sistema notacional (Matteoda, 1998)<sup>2</sup>.

Así, compartíamos un posicionamiento común, en consonancia con lo planteado en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015*, donde se sostiene que:

“Alfabetizar no implica instruir a los estudiantes en el conocimiento del sistema de escritura y de los portadores, tipos y géneros textuales, sino promover situaciones que les permitan:

- Descubrir, conocer y comprender las funciones sociales del lenguaje escrito (...) y
- apropiarse reflexivamente y en situación, de los modos de representación del lenguaje que corresponden a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales.” (Diseño Curricular de la Educación Primaria, 2012, p. 27).

Esta decisión de producción colectiva de un texto con el propósito de ser publicado tensionó modalidades de escritura: algunas más ligadas a la experiencia, a la circulación áulica e institucional de los docentes y futuros docentes, y otras, vinculadas a las diversas maneras en las que habitualmente se sistematizan las experiencias didácticas.

La urdimbre de este conocimiento didáctico fue sostenida colectivamente, a manera de una matriz tejida en diálogo, con variados interlocutores: *colegas y estudiantes de distintos niveles educativos*, especialistas y diversos actores institucionales imbricados en el quehacer del aula. Este es un espacio singular donde es posible construir respuestas y alternativas validadas a los problemas que plantea la enseñanza. Hilamos saberes, conocimientos, experiencias y miradas en prácticas colaborativas de escritura profesional para luego compartir lo construido con la comunidad de docentes y estudiantes en formación.

La complejidad del proceso de escritura colectiva que proponíamos, nos condujo a generar condiciones para que ella fuera posible, para que de esta práctica, pudiera resultar la *experiencia reflexionada hecha palabra* en una polifonía de voces -con el respeto a la palabra dicha, a la palabra silenciada, a la palabra discutida- de todos los escritores y lectores implicados.

En este marco, propusimos también, como otra posibilidad del entramado, la inclusión de otras miradas externas, expertas y distanciadas del proceso para que pudieran, por un lado, objetivar tanto la experiencia como la palabra que la nombra y, por otro, que colaboraran en proponer algunas claves de lectura del corpus de la producción que compartimos.

De las voces<sup>3</sup> que se sumaron a esta tarea, recuperamos algunas consideraciones del Prof. Gustavo Giménez acerca de los fascículos que conforman esta colección. Entre ellas, citamos la

2 Matteoda, M. C. (1998). Alfabetización: Panorama y alternativas pedagógicas. En Vázquez, A. y Matteoda, M. C. *Escribir en la escuela. Dimensiones cognitivas y didácticas*. Río Cuarto, Córdoba: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

3 Destacamos también, las contribuciones del Profesor Pablo Rosales, que se constituyeron en un inestimable aporte para nuestras reflexiones.

que refiere a la coherencia conceptual que da sustento al proyecto didáctico con el enfoque alfabetizador validado en el Diseño Curricular jurisdiccional, por un lado y por otro, cómo en cada propuesta singular se evidencian posicionamientos comunes. Según el especialista de referencia:

“Son reconocibles como “marcas” teóricas fundantes de los proyectos, las siguientes cuestiones:

- Una mirada sobre el lenguaje como objeto de conocimiento y producción individual y social, antes que como sistema y/o subsistemas formales o convencionales.
- Un énfasis en los conocimientos sobre el lenguaje escrito que portan los niños aún cuando todavía no conocen pormenorizadamente el sistema convencional de escritura.
- Una consideración de la tarea de enseñanza en tanto práctica que se sostiene entre otras cosas en:
  - ✓ una forma de intercambio y diálogo del maestro con los niños que intenta potenciar y redirigir sus conocimientos hacia la resolución de los problemas típicos que enfrenta un lector o un escritor, antes que en acciones correctivas o reparadoras de lo que los niños “hacen mal” o “no saben hacer”;
  - ✓ la generación permanente de situaciones didácticas que convoquen a la lectura y escritura de textos;
  - ✓ la construcción de contextos comunicativos que den sentido a la experiencia;
  - ✓ la circulación y/o producción de objetos escritos “reales” y no artificiales.
- Una mirada sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela que intenta conciliarse con las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la vida social.
- La consideración de que los conocimientos sobre los textos, el lenguaje escrito y las situaciones de lectura y de escritura pueden ser compartidos por todos los participantes.
- La postulación de una didáctica que haga centro en la producción de textos y, desde allí, atraiga la reflexión sobre la tarea de leer y escribir, y el sistema de la lengua y las convenciones, pero no a la inversa. En este sentido, una didáctica que hace foco en el aula como una “comunidad de lectores y escritores”.

En estas cuestiones, se da cuenta de una perspectiva renovadora de la didáctica de la alfabetización que se sostiene en los desarrollos y discusiones más actuales de la disciplina”.

En el marco del presente Trayecto Formativo, consideramos de mucho valor el proceso realizado para construir una “mirada colaborativa” en torno a la enseñanza en alfabetización inicial, con el fin de sumar propuestas a la mesa de trabajo de los docentes –y docentes en formación- y aportar e invitar, desde allí, a la reflexión didáctica que deviene de aquel proceso.

Con la intención y el deseo de continuar un diálogo que nos permita encontrarnos en estas tramas, ponemos a su disposición los fascículos que conforman esta colección, producto del trabajo, las incertidumbres, las búsquedas... Para seguir pensando y haciendo... **de maestro a maestro.**

Equipo Coordinador



## LECTURAS Y ESCRITURAS CONTEXTUALIZADAS

### Leer y escribir para una Campaña de Concientización

## A modo de apertura...

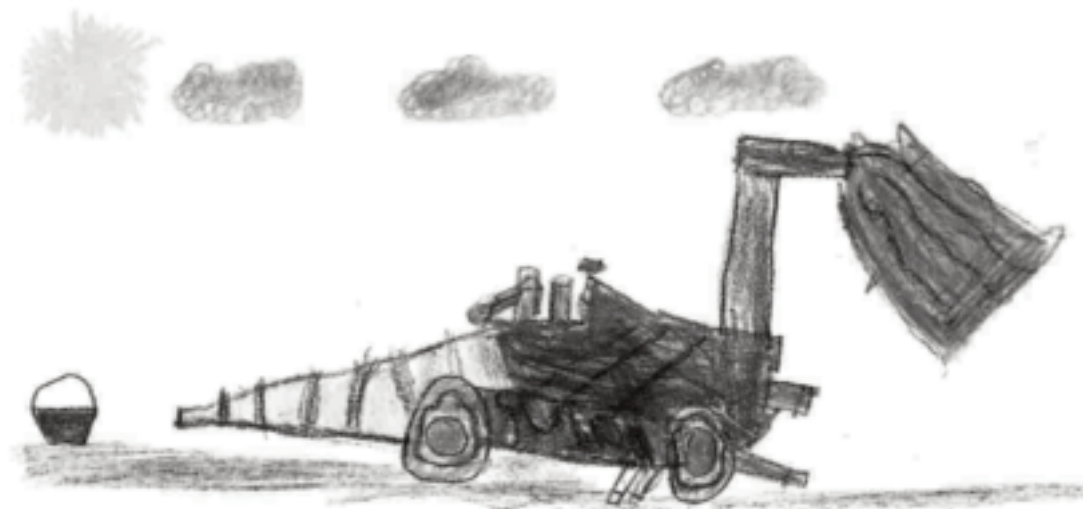
En el marco del Proyecto de Desarrollo Profesional *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial* se conformó un equipo local de trabajo colaborativo en el que participaron integrantes del Instituto Superior de Formación Docente *Catalina Caviglia de Visca* de la ciudad de Oliva: la coordinadora pedagógica, la profesora de Práctica Docente III, la profesora del Seminario de Alfabetización Inicial y alumnas de tercer año de Nivel Superior<sup>1</sup>; también, directivos y docentes de las escuelas asociadas de Nivel Primario *Mariano Moreno* y *Maestro José María Salgueiro*, ambas de la localidad de James Craik<sup>2</sup>. Al momento de asumir las instancias de capacitación y las prácticas áulicas del trayecto, los integrantes del equipo se constituyeron en una “**comunidad de aprendizaje colaborativo**” con un propósito en común: compartir la concepción de alfabetización inicial a partir del estudio, el debate y la reflexión, para su posterior proyección hacia el aula.

El encuadre desarrollado por el trayecto formativo permitió comprender que una de las tareas fundamentales de las instituciones escolares es iniciar la formación de sujetos en la alfabetización, entendida esta

como el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos). (Serie Cuadernos para el aula. Lengua 1, 2006, p. 19).

En otras palabras, se considera a la **alfabetización inicial** como el proceso por el cual, intencionalmente, docente e institución escolar se proponen ingresar al niño al desarrollo de **prácticas de lectura y de escritura** que se realizan en la **cultura escrita**. Desde esta consideración, entonces, la escuela comprometería sus acciones hacia la consecución de ese objetivo básico que le da fundamento; y, en ese marco, debería generar espacios –hacia el interior de sus equipos– para la reflexión permanente sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje que va poniendo en marcha. En consecuencia, la escuela tiene el compromiso de repensar/resignificar el modo en que

“**PROCURA LAVAR TU AUTO O MOTO  
CON UN BALDE... ¡NO USES MANGUERA!**”



1 Coordinadora pedagógica del ISFD “Catalina C. de Visca”: María Alejandra Henares. Profesoras: Verónica Lezcano y Stefanía Rodríguez. Alumnas practicantes de 2012: Yanina Arese, María Eugenia Domínguez, Itatí Ferrer, Mariela Gómez, Patricia Monje y Anabela Palacios.

2 Se nombran a continuación los equipos completos de directivos y docentes de las escuelas asociadas, tal como quedaron constituidos en el año 2012 cuando se incorporaron las docentes de segundo grado:  
Directivos de Escuela “Mariano Moreno”: Elsa Gundi y María Rosa Ledesma. Docentes de primer grado: Alejandra Fioretta y Andrea Haedo. Docentes de segundo grado: Mariela Aldáz y Gabriela Dal Bello.  
Directivos de Escuela “Maestro José María Salgueiro”: Rita Tisera y Ana Beatriz Ramonda. Docentes de primer grado: Mariela Ahumada, Silvina Heredia y Cristina Tisera. Docentes de segundo grado: Fabiana Chanquía, Natalia Chirino y Juana Racca.

se relacionan alumno, docente y contenido; entendiendo a esta tríada en un complejo vínculo que, según sus configuraciones, posibilita el logro de aquel objetivo primario.

El presente escrito tiene como propósito, por un lado, compartir el proceso del trabajo realizado y, por otro, explicitar el grado de significatividad que alcanzó la experiencia tanto para el equipo involucrado -docentes, directivos, alumnas practicantes del Nivel Superior, profesores y coordinadora del ISFD- como para los niños participantes y destinatarios de la propuesta; todos comprendidos, como se dijo anteriormente, en lo que denominamos **comunidad de aprendizaje colaborativo**. Aludimos con esta denominación a la compleja red de relaciones que resultaron necesarias para llevar a cabo el trayecto que hoy presentamos.

Como todo trabajo, no resultó una tarea sencilla, ya que implicó asumir una serie de acciones que requirieron muchas horas -en ocasiones extraescolares-, para tomar decisiones y realizar acuerdos de diverso orden. Así, por ejemplo, en lo referente al orden de lo *administrativo*, fue imprescindible compatibilizar tiempos y actividades de tres instituciones -cada una de ellas con su cultura particular-; y en lo referido al orden de lo *pedagógico-didáctico* hubo que pensar en las maneras de cómo organizar, planificar y guiar un proceso de enseñanza y aprendizaje que fuera acorde al enfoque asumido, a las temáticas a desarrollar por cada una de las escuelas asociadas, a los destinatarios, etc.

Para el fin propuesto se ha optado por desandar el proceso desarrollado desde la memoria y desde los materiales que pudieron registrar la experiencia, para describir *algunos de los momentos* que creemos más relevantes. Y más allá de lo realizado, también es nuestra finalidad explicitar la "trastienda" de dicho proceso y aportar, con esta presentación, tanto a docentes con experiencia como a quienes se inician en esta profesión, lo que implica, en sentido amplio, el diseño, la planificación, la implementación y el análisis posterior de un proyecto de alfabetización inicial que involucre "prácticas del lenguaje" y "quehaceres del lector y del escritor" junto a contenidos de otros espacios curriculares para el Nivel Primario.

## La secuencia didáctica

Se partió de la consideración de la modalidad de "proyecto de composición escrita" definido por Anna Camps de la siguiente manera:

Un proyecto de composición escrita se formula como una propuesta de producción global que tiene una finalidad comunicativa, por lo cual deberán tenerse en cuenta los parámetros de la situación discursiva en que se inserta y que también tiene unos objetivos de aprendizaje; se formula pues como un "proyecto de producción" y a la vez como un "proyecto problema". Según Petitjean (1985, pp. 89-92), son dos las razones a favor de la adopción de esta orientación en la didáctica de la composición escrita: 1) "El trabajo por proyectos pone a los aprendices en situaciones de comunicación que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los escritos" y 2) les "pone en situaciones de aprendizaje que aceleran la toma de conciencia y facilitan el dominio de las capacidades necesarias para llevar a cabo en las actividades de escritura". (Camps, 1995, p. 5).

Desde esta perspectiva, y para pensar el trabajo en las aulas de primer grado, se comenzó a bosquejar un **proyecto** para cada escuela asociada cuyas propuestas de intervención posibilitaran la

elaboración, por parte de los alumnos, de un producto final tangible y contextualizado; es decir, que todo lo trabajado y aprendido pudiera ser comunicado a otros a través de una producción. Así, la comunidad de lectores y escritores que transcendía las fronteras del aula (los padres y los vecinos de James Craik) podría constituirse en *destinatario* de la construcción.

Las actividades iniciales diseñadas para el proyecto se fueron articulando en una **secuencia didáctica** para constituir una *unidad de enseñanza* de la producción escrita que, según Anna Camps, puede reunir las siguientes características:

1. Se formula como un **proyecto de trabajo** que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La **producción del texto**, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantea unos **objetivos** de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. (Camps, 1995, p. 3).

Este formato didáctico posibilitó, por un lado, proyectar *prácticas de oralidad, de lectura y de escritura* en el marco de la alfabetización inicial de manera interrelacionada, observando condiciones de continuidad y complejidad. Por otro, también favoreció la articulación de las prácticas del lenguaje con el desarrollo de Aprendizajes y Contenidos<sup>3</sup> de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Para contemplar el *proceso de concretización de la producción final* -y siguiendo las especificaciones de la autora citada- se organizó la secuencia didáctica en momentos o fases que pueden interrelacionarse entre sí de manera recursiva:

- *La fase de preparación*: momento en el que se formula el proyecto y se explicitan, por un lado, los saberes que son necesarios de ser recuperados y, por otro, los nuevos saberes que se han de apropiarse los alumnos; formulados estos últimos como criterios que guiarán la producción. Además, se desarrollan actividades específicas con los niños como lecturas, búsqueda de información, exploración de materiales, etc.
- *La fase de producción*: aquella etapa en que los alumnos escriben sus textos. Las actividades de producción pueden realizarse con diversas modalidades de trabajo: en forma individual, con pares/con otros, en forma colectiva; y se pueden utilizar materiales elaborados en la fase anterior.
- *La fase de evaluación*: que debería plantearse sobre la base del logro de los objetivos primarios; aquellos propuestos como criterios y que pudieron guiar la producción (evaluación formativa).

Finalmente, y a la hora de detallar, por una parte, los *aprendizajes/ contenidos* de Prácticas del Lenguaje, de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y, por otra, los **quehaceres del orador, del lector y del escritor** que se desarrollarían en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica, se optó por diagramar un *esquema organizador*; para ello se tomó como modelo el esquema de la **Secuencia de**

3 Diseño Curricular de Educación Primaria 2012- 2015.

**estudio: La diversidad en los animales: "Las partes de su cuerpo"; 1.º y 2.º año**, elaborado por el equipo de Prácticas del Lenguaje coordinado por Mirta Castedo, de la Dirección Provincial de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2009.

El **esquema organizador** elaborado representa una de las riquezas del trabajo que exponemos. Esto porque, por una parte, posibilitó acordar a docentes de tres instituciones una red de relaciones posibles entre contenidos de tres espacios curriculares; y, por otra, a la hora de planificar una intervención específica o de reconstruir lo trabajado y reflexionar sobre lo logrado en su puesta en marcha, la organización gráfica resultante constituyó en una especie de "mapa" que facilitó a cada integrante del equipo de trabajo, la tarea de situarse en el "itinerario didáctico" planteado.

Es de resaltar que no podríamos hablar de proyecto o de secuencia didáctica sin integrarlos a la **toma de registro** permanente de lo que se va desarrollando y va surgiendo; esta práctica posibilita un mejor resultado: flexibiliza la planificación, por un lado, permitiendo incorporar al esquema previsto lo que surge en la experiencia misma y, por otro, abriendo la posibilidad de reflexionar, a posteriori, sobre la propia práctica. En pocas palabras, es una posibilidad de "tener en mano" la práctica realizada para poder trabajar sobre ella; avanzar en el análisis de lo realizado y, a la vez, en la construcción de estrategias superadoras.

También cabe destacar que las prácticas de lectura y de escritura desarrolladas en el marco de los proyectos de las escuelas, si bien fueron pensadas para un contexto significativo específico – preservar el ambiente y concientizar a la comunidad-, podrían constituirse en un eje transversal para cualquier otro proyecto de alfabetización inicial; en tanto permiten desarrollar diversidad de quehaceres del orador, del lector y del escritor. Así lo sostiene el Equipo de Prácticas del Lenguaje cuando propone que:

Para estudiar o saber más sobre un tema que interesa es fundamental desarrollar prácticas tales como hablar con otro, plantear interrogantes y buscar respuestas, explorar y leer diversos materiales, tomar notas, escribir sobre lo hallado... es decir, se requiere desarrollar una cantidad y variedad de prácticas de lenguaje que se articulan con el propósito de informarse o profundizar sobre el contenido que se está estudiando. (Equipo de Prácticas del Lenguaje, 2009, p. 2).

## La experiencia en acción

### Decisiones para organizar la tarea

La experiencia se inició en el año 2011<sup>4</sup> e implicó que el equipo de trabajo estableciera una serie de acuerdos y tomara varias decisiones. Una de ellas fue definir las temáticas claves para dar inicio al desarrollo e involucrar a todos los niños respetando sus tiempos de aprendizaje. Así fue que se dispuso

4 Aquí se hace referencia a la experiencia en que los mismos integrantes del equipo de trabajo –docentes de ISFD y de las escuelas primarias- participaron en el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente *Mediación curricular en Alfabetización Inicial*, Año 2011.

abordar "problemáticas sociales y naturales" de la localidad: "**S.O.S Perros callejeros**" en la escuela *Mariano Moreno* y "**El oro azul II: el cuidado del agua**" en la escuela *Maestro José María Salgueiro*.

En consecuencia, se partió de un *problema -real y contextualizado-* a resolver para que, a través de acuerdos, de objetivos específicos, de secuenciación de contenidos y actividades, el alumno pudiera adquirir capacidades para ser utilizadas en otros contextos.

En el **ciclo lectivo 2011** se abordó, de manera sistematizada, la alfabetización en los primeros grados de las escuelas asociadas. Desde la consideración de otorgar significatividad al trabajo con la oralidad, la lectura y la escritura, se preparó a los alumnos para reflexionar sobre las problemáticas propias del medio local y luego difundirlas. Y mientras se hablaba, se leía y se escribía desde el compromiso con la comunidad, la *exposición oral* y la *producción de folletos* se constituyeron en *productos* viables para comunicar lo aprendido en ambos proyectos. Esto se hizo efectivo a través de la participación de los alumnos de las dos escuelas en la *Feria de Ciencias zonal y provincial*.

Dado los resultados de la experiencia en el año 2011, se realizaron algunos ajustes y especificaciones que se creyeron convenientes y se tomaron algunas decisiones a nivel institucional. Una de ellas fue dar continuidad a la implementación del enfoque de alfabetización inicial promovido desde el Diseño Curricular 2012 más allá de primer grado, socializando la experiencia y los resultados alcanzados en el 2011. Así, entonces, en el **ciclo lectivo 2012** se elaboró un proyecto común para todos los primeros y los segundos grados de ambas escuelas, en el que se detallaron/profundizaron contenidos y quehaceres comprometidos en las prácticas de lectura y de escritura que se iban a desarrollar (siguiendo la temática del año anterior) en pos de realizar una *campaña de concientización* expandida, esta vez, hacia toda la comunidad de James Craik.

En base a preservar el eje representativo del proyecto: "el cuidado del medio ambiente", el equipo de trabajo estableció el propósito central que guiaría el diseño de la nueva secuencia didáctica, dando continuidad al proceso emprendido el año anterior. Es importante destacar que el compromiso de la "preservación" había quedado latente en los niños que se habían iniciado en el proyecto mientras cursaban el primer grado; por lo tanto, aquella temática, retomada en segundo grado, fue considerada por ellos con gran responsabilidad. Esto, además, porque la realidad les mostraba que la problemática detectada y trabajada el año anterior, para su resolución, aún persistía en la comunidad.

Se seleccionaron, nuevamente, los contenidos y aprendizajes específicos de cada espacio curricular (Ciencias Naturales y Sociales) y se volvieron a determinar los quehaceres del lector y el escritor que se pondrían en práctica; siempre atendiendo a los contenidos ya trabajados en el proceso anterior.<sup>5</sup>

Entre las decisiones tomadas se encontraba la de focalizar, en segundo grado, el desarrollo de la oralidad y la expresión en público, sin descuidar los quehaceres del lector y del escritor; esto con la finalidad de formar un "orador más experto" -actuando como hablantes e interlocutores-, y formar "reales escritores y lectores" proponiendo el ejercicio de prácticas de lectura y escritura con diferentes propósitos comunicativos, con desarrollo de creciente autonomía y adecuación al contexto escolar y extraescolar.

Se articularon, así, aquellos contenidos desarrollados en primer grado y se introdujeron otros que permitieron ampliar lo conocido, lo adquirido; se coordinaron oportunidades de aprendizajes

5 Nuevamente se consultó el Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015.



sistemáticos, continuos y graduados que favorecieron el logro progresivo de los objetivos educativos. Esta selección se puede ver plasmada en el siguiente cuadro:

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, temas de interés, textos leídos y escuchados, con toma de conciencia progresiva de pautas básicas de intercambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, temas de interés, textos leídos y escuchados, respetando pautas de intercambio requeridas en cada situación comunicativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión de aportes personales con diferentes propósitos comunicativos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en intercambios orales para la planificación de actividades, realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión y ejecución de consignas simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión y ejecución de diverso tipo de consignas e instrucciones.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios a cargo del docente, estudiantes y otros adultos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura cada vez más autónoma de palabras, frases y oraciones que conforman textos y fragmentos de textos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organización de materiales escritos teniendo en cuenta los portadores y soportes textuales.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto con respeto progresivo de convenciones ortográficas y de puntuación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura de textos de manera autónoma, con los pares y/o en colaboración con el docente.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en situaciones de revisión colectiva de la escritura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de la propia escritura en colaboración de otros pares y del docente.</li> </ul>	

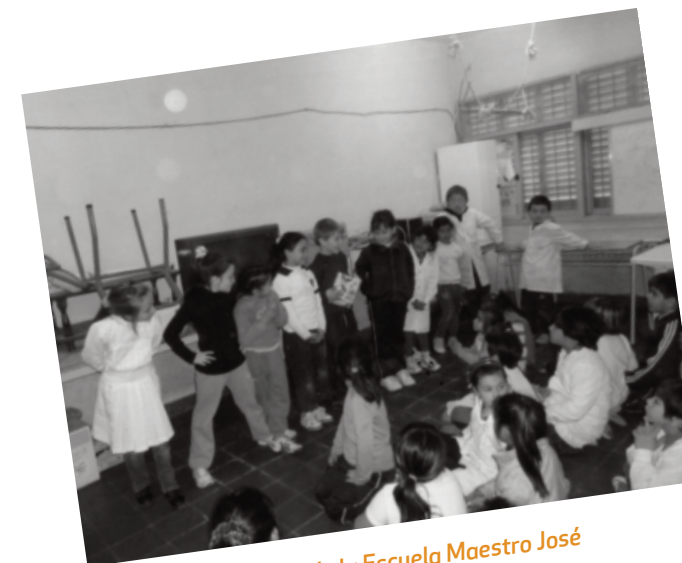
Resulta interesante observar el proceso de reflexión que provocó entre los integrantes del equipo la cuestión referida, por un lado, a la necesidad de “retomar”, en segundo, los contenidos ya desarrollados en primer grado; y por otro, a cómo proceder a la hora de dar continuidad a las prácticas de lectura y de escritura en el trabajo áulico del grado que seguía. Fue, entonces, imprescindible debatir y profundizar sobre la noción de “secuenciación de contenidos”; para llegar a la conclusión de que “continuidad” no significa “repetir / rever sin sentido”, sino “recuperar y profundizar” saberes, planteando desafíos más complejos para los “aprendices de lectores y escritores”.

## La organización de los contenidos y los quehaceres en la secuencia didáctica

A continuación se presenta el **esquema organizador** con los diferentes momentos de la secuencia didáctica, que contienen las diversas **prácticas de oralidad, de lectura y de escritura** y los **quehaceres del orador, del lector y del escritor** planificados; siempre concibiendo como hilo conductor y como meta final de la secuencia didáctica el **evento** programado para la concientización del poblado James Craik: la *Marcha por las calles*. Desde los primeros planteos del equipo, se visualizó esta propuesta de cierre como un “escenario” inmejorable para el despliegue de los materiales que los niños irían produciendo durante todo el desarrollo de las actividades planificadas.

En un primer momento del proyecto, los niños de segundo grado recuperaron los saberes del año anterior a partir de la lectura de cuadernos de campo, folletos, registros, etc. para evaluar, luego, la continuidad o la no resolución de las problemáticas en la zona. Los chicos de primer grado reciben la visita de estudiantes de segundo, quienes los invitan a sumarse y formar parte de su “preocupación por el cuidado del agua y el abandono de perros” en la localidad de James Craik. En este intercambio, primer grado se convierte, en un principio, en “auditórium” para escuchar lo que sus compañeros explican y, luego, junto a los alumnos de segundo, se constituyen en un “colectivo” para expresar opiniones, elaborar conclusiones y pensar nuevas propuestas.

En un segundo momento, se hace explícita la fase de producción en la que los niños de primer grado elaboran afiches y folletos que serán repartidos el día de la Marcha, mientras segundo grado produce diferentes textos orales y escritos con el objetivo de difundir el evento final.



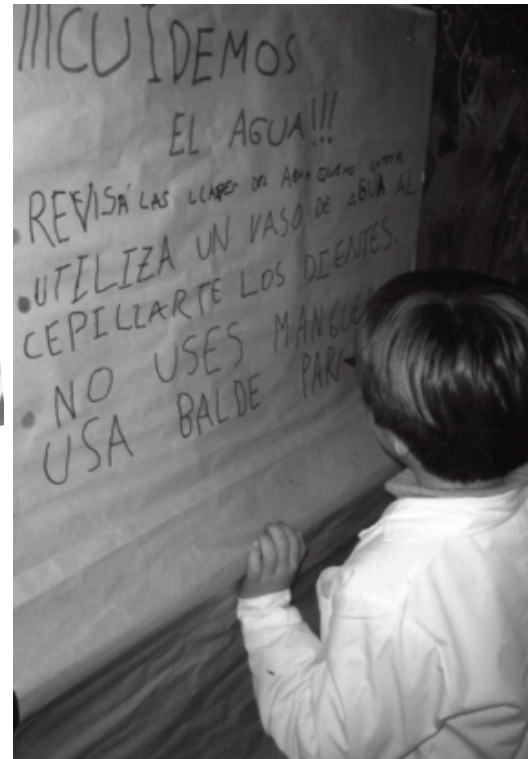
Niños de 2.º grado de la Escuela Maestro José María Salgueiro explican a los de 1.º grado.



Niños de 2.º grado de la escuela Mariano Moreno leen los derechos del animal a los niños de 1.º grado.

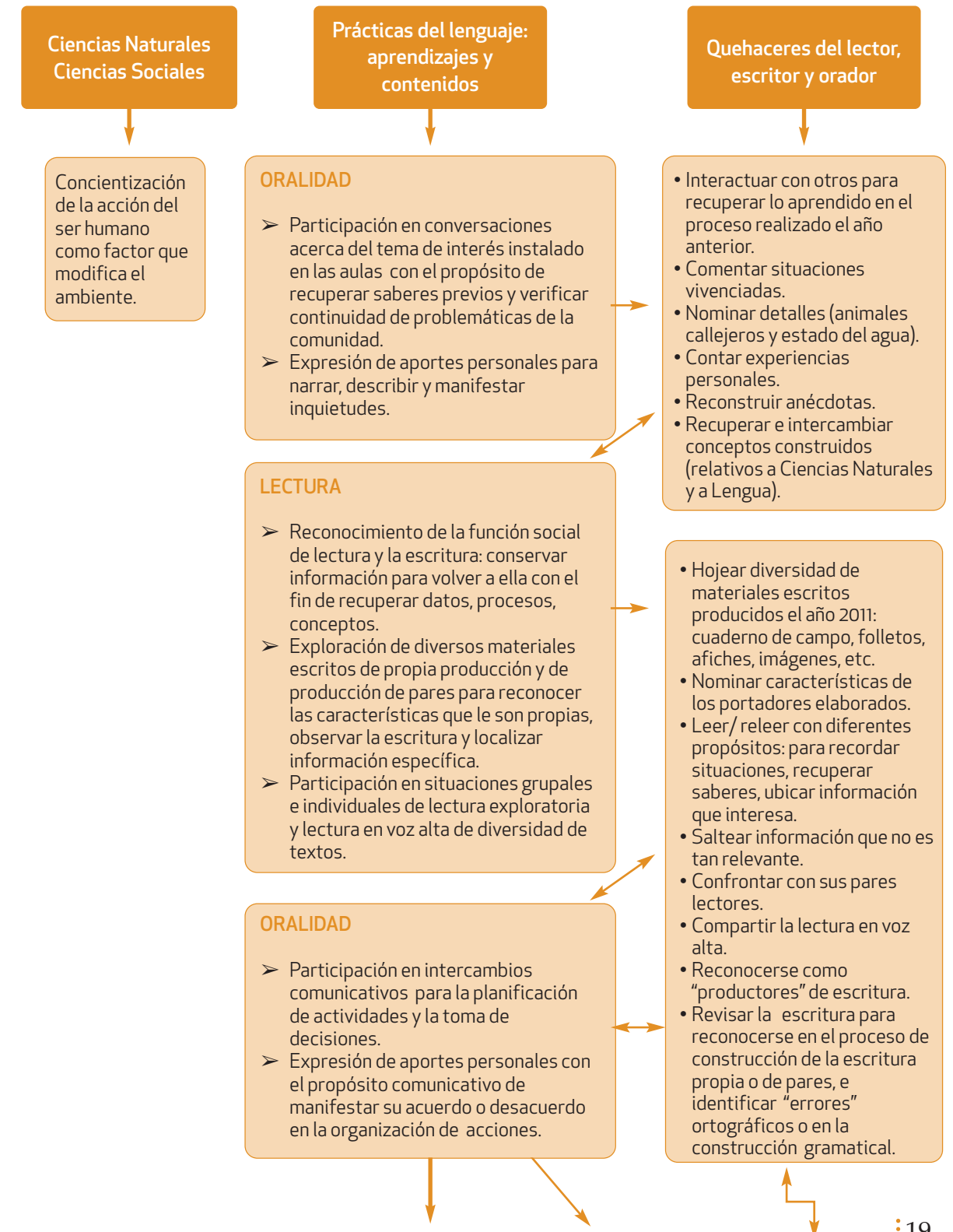


Los chicos de las Escuelas Mariano Moreno y Maestro José María Salgueiro elaboran materiales para distribuir en el poblado en la marcha por las calles.



**PRIMER MOMENTO: Intercambio entre alumnos de segundo grado y primer grado**

A) Propósito: los alumnos de segundo grado se preparan para realizar el intercambio con los chicos de primer grado.

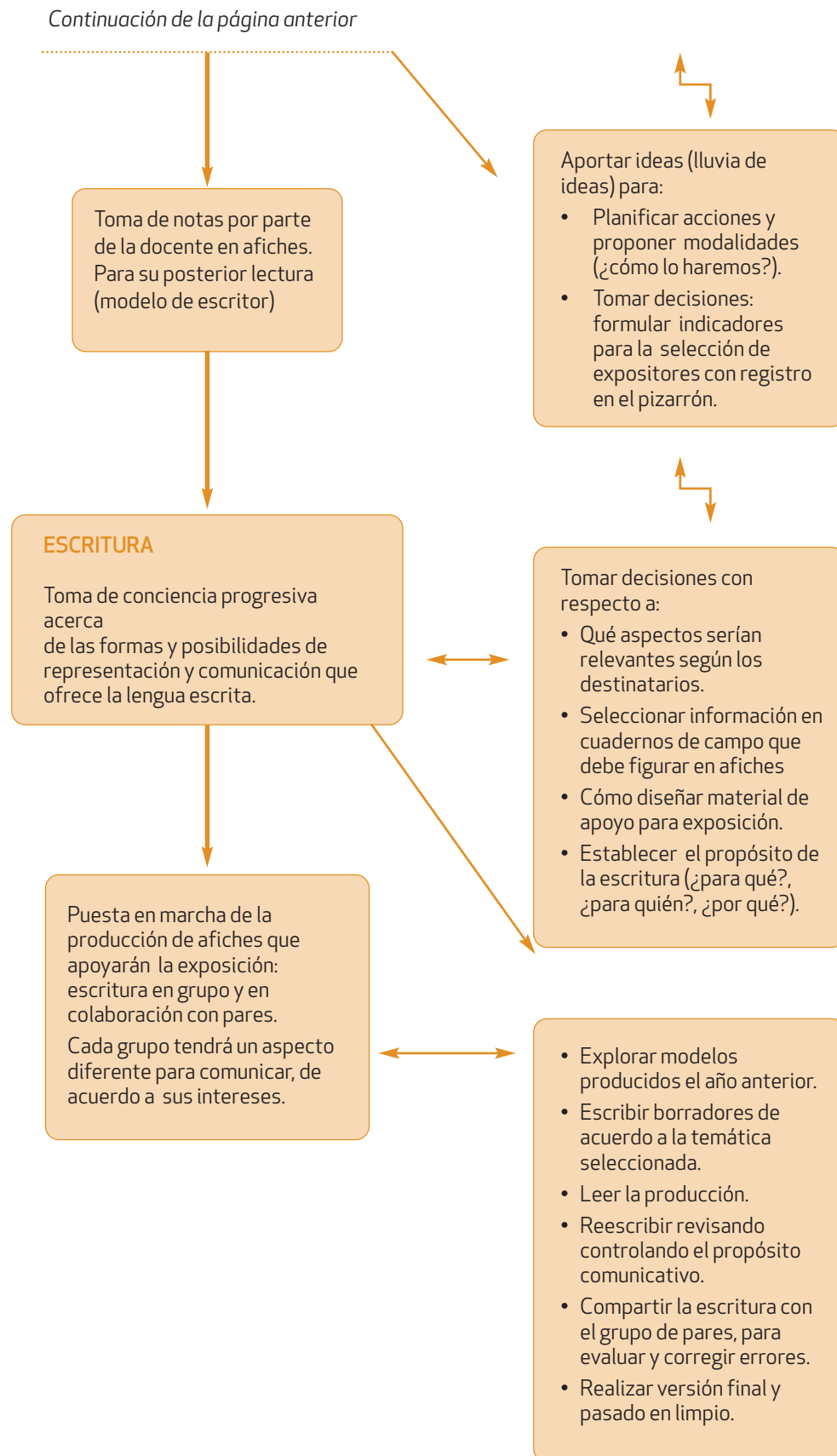


En el tercer y último momento, los grados trabajan de manera conjunta e integrando las familias a la escuela para organizar la marcha y llevarla a cabo. Este desarrollo posibilita a los docentes observar los resultados de los procesos realizados.

El esquema organizador generado por la "comunidad de trabajo" que presentamos -y que implicó, tal como se dijo anteriormente, una readaptación del modelo que se tomó como base- está compuesto de la siguiente manera:

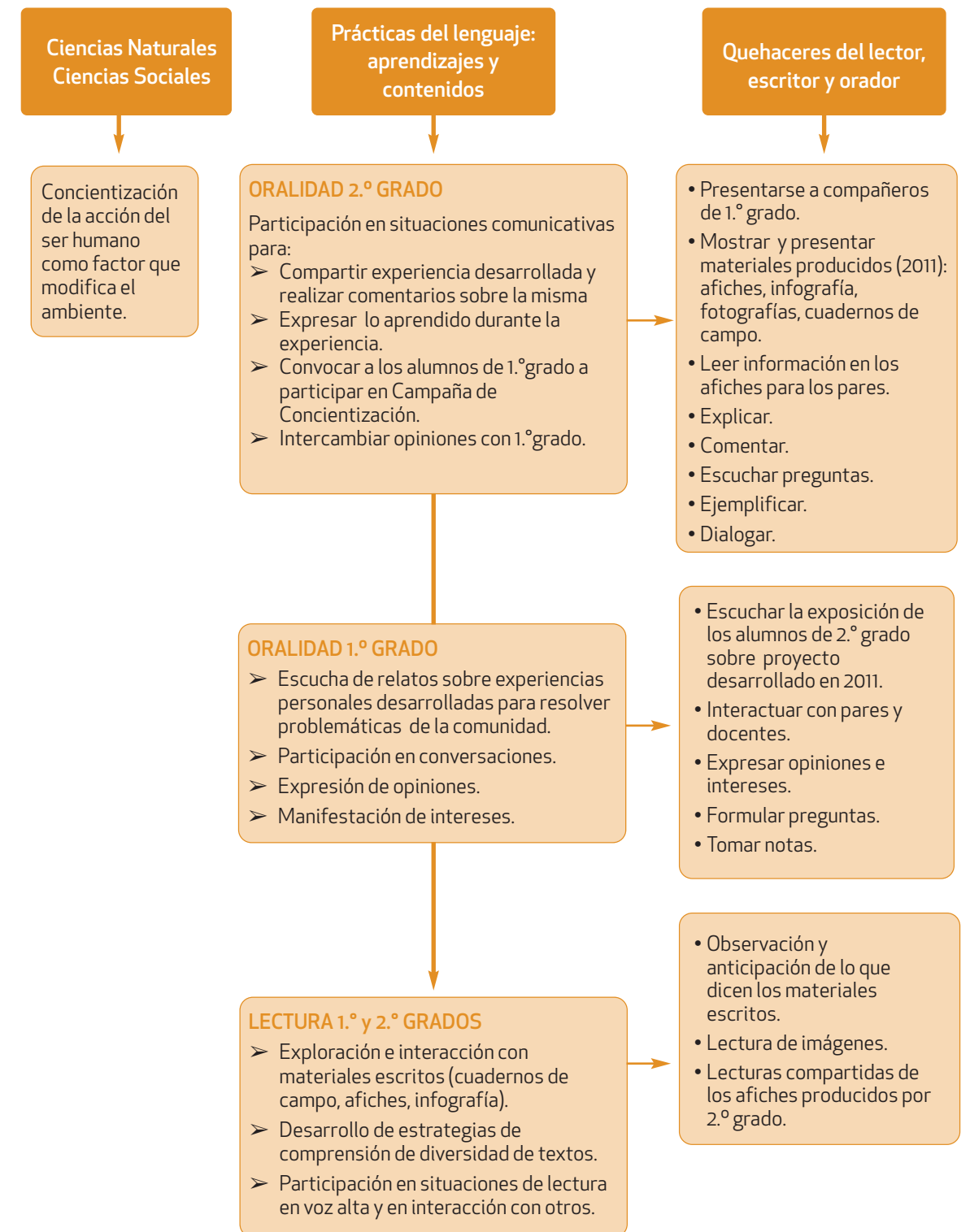
- ❖ la **fase o momento** a desarrollar con la mención de la **acción** que se constituye en el eje de trabajo;
- ❖ el **propósito** que se pretende alcanzar;
- ❖ tres columnas organizadas de la siguiente manera:
  - ✓ en el eje central, están nominados los **Contenidos y Aprendizajes<sup>6</sup>** de *Lengua y Literatura* seleccionados para este proyecto,
  - ✓ a la izquierda, se proponen los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (que en este caso no se puntualizan porque se han privilegiado los referidos a Lengua y Literatura), y
  - ✓ a la derecha, se detallan los quehaceres del orador y del escucha, del lector y del escritor que se pondrán en juego.

6 Tomados del Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015.



**PRIMER MOMENTO: Intercambio entre alumnos de segundo grado y primer grado**

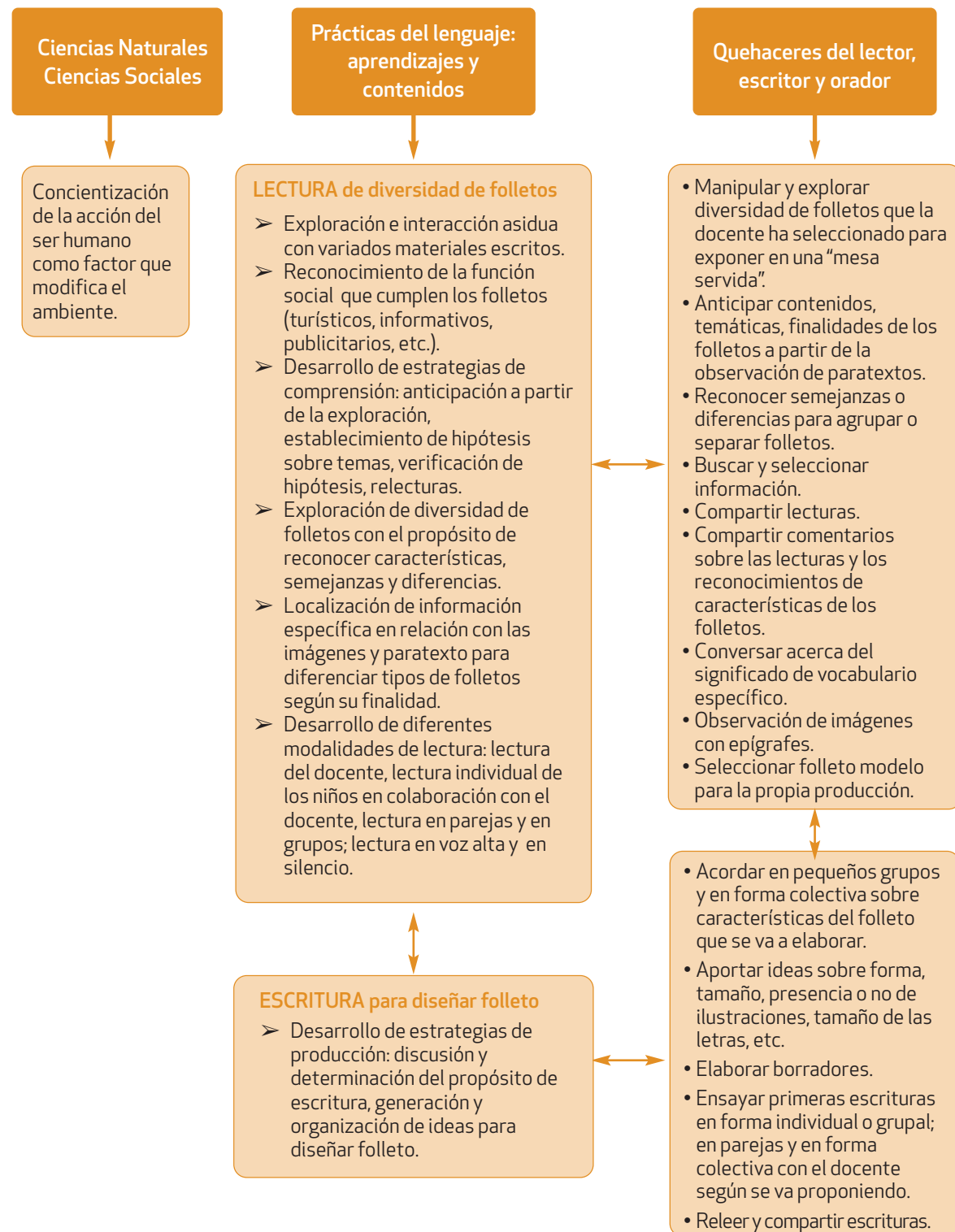
B) Propósito: los alumnos de segundo visitan a los chicos de primer grado para presentar su trabajo y convocarlos a participar en la Campaña de Concientización.



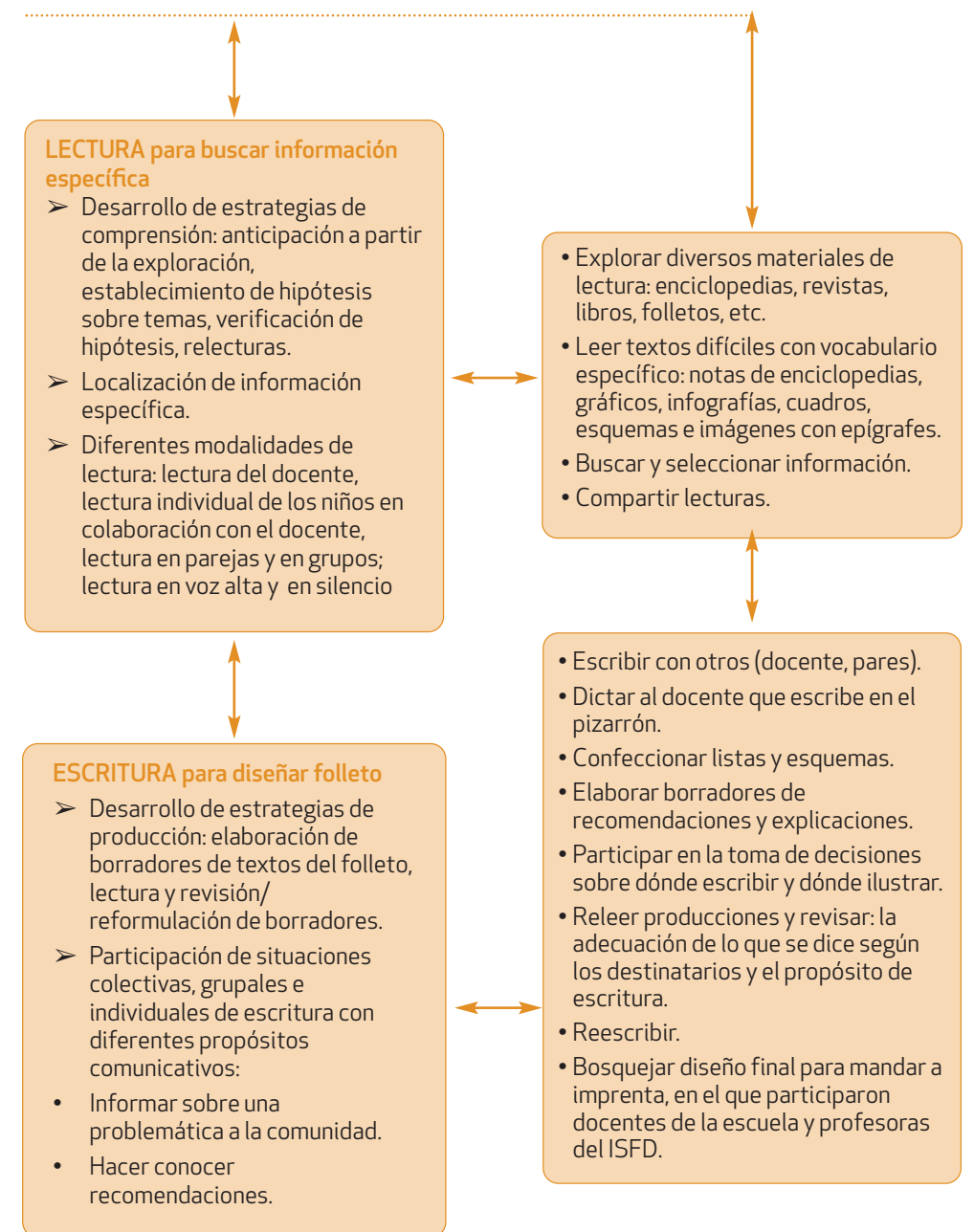


**SEGUNDO MOMENTO: Primer grado produce folletos y afiches para la Marcha**

**A) Propósito:** los alumnos diseñan y producen *folletos* para repartir a vecinos que participen en la Marcha de la Campaña de Concientización



Continuación de la página anterior

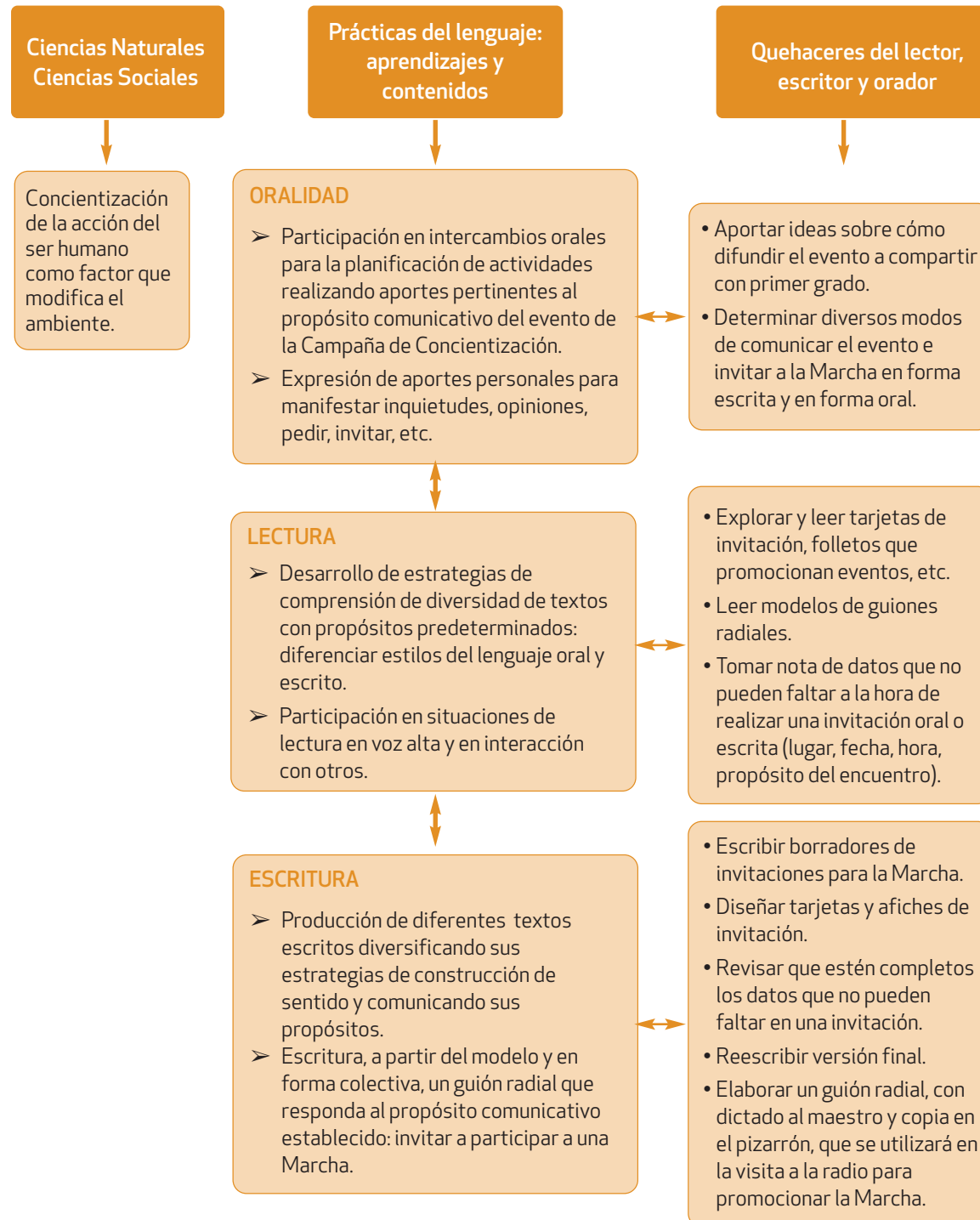


**B) Propósito:** los alumnos diseñan y producen *afiches* para instalar en los comercios de James Craik durante la Marcha de la Campaña de Concientización

El proceso de producción de afiches se desarrolla de manera similar al proceso de producción de folletos. La variante que se podría señalar es que, una vez realizada la Marcha por James Craik de los niños de 1.º y 2.º grados acompañados por maestros, padres y conocidos, se rediseñaron los afiches elaborados por los alumnos, con la intervención de un diseñador gráfico, para ser luego multiplicados y distribuidos finalmente por las escuelas en espacios públicos de James Craik y Oliva.

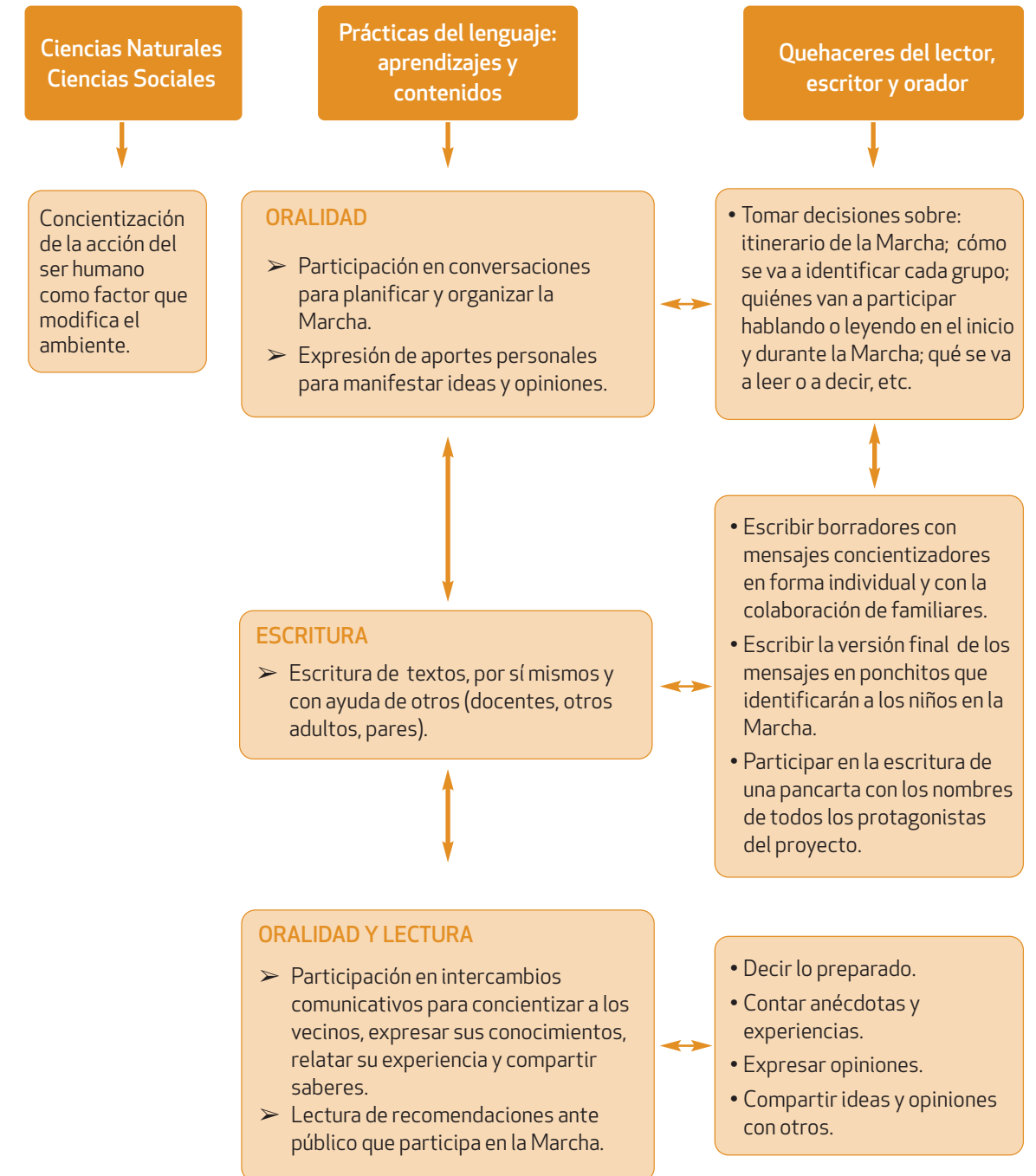
**SEGUNDO MOMENTO: Segundo grado prepara materiales orales y escritos para difundir la Marcha**

**A) Propósito:** los alumnos diseñan y producen textos orales y escritos para difundir la Marcha de la Campaña de Concientización.



**TERCER MOMENTO: Primero y segundo grados comunican recomendaciones en la Marcha**

**Propósito:** los alumnos de 1° y 2° grados producen textos orales y escritos para difundir recomendaciones sobre el cuidado del medio ambiente en su participación en la Marcha por James Craik que cierra la Campaña de Concientización.





## Las acciones que se pudieron concretizar a partir de lo planificado

En este apartado se describen, entre todas las **prácticas de lectura y prácticas de escritura** planificadas para cada uno de los momentos o fases, aquellas que, por decisión del equipo de trabajo colaborativo, se consideran más relevantes teniendo en cuenta los propósitos de este escrito.

### PRIMER MOMENTO: Intercambio entre alumnos de segundo grado y primer grado

**A) Propósito:** los alumnos de segundo grado se preparan para realizar el intercambio con los niños de primer grado.

#### Leer y hablar para recuperar saberes previos y reconocerse como "productores de escritura"

En función del propósito que guía este primer momento -los alumnos de **segundo grado** se preparan para realizar el intercambio con los alumnos de primer grado- se planifica, como primera situación didáctica, una escena de lectura utilizando como estrategia la "mesa servida"<sup>7</sup>; en la que el docente pondrá a consideración de los chicos todos los materiales escritos por ellos mismos en el trayecto del año anterior: cuadernos de campo -donde se "guardaron" notas y dibujos de visitas y entrevistas, fotos con epígrafes y variedad de borradores-, carteles, folletos, etc.

El objetivo de esta actividad es posibilitar a los niños reencontrarse con sus propias producciones -tal como se explicita en el esquema organizador- para:

- Poner en juego diversos quehaceres del hablante y del escucha:
  - Interactuar con otros para recuperar lo aprendido en el proceso realizado el año anterior.
  - Comentar situaciones vivenciadas.
  - Nominar detalles (animales callejeros y estado del agua).
  - Contar experiencias personales.
  - Reconstruir anécdotas.
  - Recuperar e intercambiar conceptos construidos (relativos a Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Así, a medida que se observan los materiales, se produce un momento de intercambio (preguntas, respuestas, comentarios) a través del cual el docente recupera saberes referidos a la problemática de las ciencias, instalada como "tema sobre el que se habló y se escribió" en las producciones observadas; por ejemplo:

<sup>7</sup> Se trata de una manera de nominar la exposición de diversos materiales escritos, dispuestos por el docente en una mesa de grandes dimensiones, un rincón de la sala, en el piso sobre telas o papeles, estanterías, etc.

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Recuerdan qué investigaron en primer grado?	-¡Sí! Sobre el agua.
-¿Y qué recuerdan? Miremos los materiales...	-Que fuimos a visitar la cooperativa, y hablamos con el señor del agua. (Dicen los chicos mientras observan las anotaciones de la visita y las fotos).
-¿Y qué aprendieron?	-¡Que debemos cuidar el agua porque se termina!

- Abordar, a la vez que se produce el intercambio oral, quehaceres del lector como los que siguen:
  - Hojear diversidad de materiales escritos producidos el año 2011: cuaderno de campo, folletos, afiches, imágenes, etc.
  - Nominar características de los portadores elaborados.
  - Leer/ releer con diferentes propósitos: para recordar situaciones, recuperar saberes, ubicar información que interesa.
  - Saltear información que no es tan relevante.
  - Confrontar con sus pares lectores.
  - Compartir la lectura en voz alta.
  - Reconocerse como "productores" de escritura.
  - Recuperar e intercambiar conceptos construidos (relativos a Lengua).
  - Revisar, desde la lectura, la escritura para reconocerse en el proceso de construcción de la escritura propia o de pares, e identificar "errores" ortográficos o en la construcción gramatical.

Respecto de esta última cuestión, es importante destacar que -al estar en segundo grado- los niños que vuelven a leer sus producciones del año anterior han avanzado hacia un nivel de conceptualización diferente; esto les posibilita "mirar con otros ojos" sus escrituras y detectar como "error" construcciones de tipo silábica o de transición que ellos mismos habían plasmado.

En relación a los contenidos de Ciencias, los textos producidos por los alumnos, y que fueron expuestos en la "mesa servida", se constituyeron en materiales de consulta que, al ser leídos y analizados a partir de la intervención docente, posibilitaron *recuperar saberes* y volver a mirar/retomar las problemáticas trabajadas el año anterior (contaminación del agua, proliferación y peligrosidad de perros callejeros) *actualizando la experiencia vivida*.

Asimismo, las prácticas de lectura que se desarrollaron alrededor de los materiales expuestos brindaron oportunidad, tanto al docente como a los chicos, de focalizar los intercambios orales en:

- los quehaceres del escritor comprometidos durante los procesos de construcción de aquellas producciones, y
- en las reflexiones que suscitaron los comentarios referidos a cómo se desarrollaron esos procesos.

Al finalizar este recorrido, la maestra realiza un "corte evaluativo"<sup>8</sup> que le sirve para observar y valorar el proceso de enseñanza desarrollado, resignificar su propia práctica y tomar nuevas decisiones. En este primer momento, dicha evaluación implicaría: observar la interacción de los chicos con los textos escritos, atender las manifestaciones que verbalizan tanto en relación con sus propias producciones como con la "autoevaluación" de sus escrituras. Así también le permite a la docente tomar nota sobre los saberes que se consideran apropiados sobre la escritura y el proceso de producción.

## Escribir para planificar acciones junto a los niños

En segundo grado, para desarrollar el contenido/aprendizaje explicitado en el eje de oralidad: *Participación en intercambios comunicativos para la planificación de actividades y la toma de decisiones*, las docentes inician el trabajo solicitando a los niños que piensen cómo colaborar con los chicos de primer grado para que estos, por un lado, puedan apropiarse de conocimientos relativos al "cuidado del medio ambiente" y por otro, participen en la continuidad del proyecto y en la organización de una *campaña de concientización* destinada al poblado. En ese contexto, se les pide que propongan, a la manera de "lluvia de ideas", diversas acciones a realizar para preparar el intercambio con los alumnos de primer grado, y para decidir sobre qué tipo de materiales podrían acompañar la exposición oral.

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Cómo podemos hacer para comunicarles a los chicos de primer grado lo que sabemos?	-Vayamos a decirles.
-¿Será necesario mostrarles nuestros materiales?	- Las fotos y el video... - ¿Y el cuaderno de campo?
- ¿Y si hacemos un afiche?	Todos: - ¡Sí!
- ¿Y tendremos que organizar lo que vamos a contar?	- Un cuadro.
- Bueno, voy a registrar en un afiche para no olvidarnos todas las ideas sobre lo que queremos hacer...	- Sí, como cuando contamos en la Feria de Ciencias.

<sup>8</sup> Es preciso explicitar que para las docentes resulta necesario detenerse periódicamente –ya sea en periodos establecidos institucionalmente o por el equipo docente- para realizar "cortes evaluativos" parciales que colaborarían en valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a través de la revisión de los registros, confirmar resultados o plantear nuevas prácticas o adaptaciones/ajustes según vayan siendo requeridas.

El diálogo áulico registrado anteriormente -del que se muestra un fragmento- da cuenta de cómo el docente pone en evidencia la necesidad de tomar nota sobre datos que, en algún momento más adelante, serán importantes de ser consultados para tomar decisiones; quehacer del escritor que el maestro "hace visible" a través de su realización junto a sus chicos. Así, la escritura del adulto experto se propone como modelo, a la vez que los alumnos hacen explícitos sus propósitos desde la experiencia realizada el año anterior durante la exposición en la Feria de Ciencias.

## Escribir con el propósito de preparar soportes para la exposición oral

Otro de los quehaceres del escritor, *determinar cuál es la información relevante para brindar a futuros escuchas o lectores y/o cuál es la que debe omitirse*, se pone en marcha a través de la siguiente acción: los niños van proponiendo en forma oral -a la vez que van argumentando y fundamentando sus opciones- la selección de los aspectos que es necesario recuperar para posteriormente contar a los compañeros de primer grado.

Luego, se planifica una **escena<sup>9</sup> de escritura** colaborativa, cuya consigna es confeccionar afiches que se constituirán en soporte de la exposición temática y material de lectura para los chicos de primer grado.

Con la orientación del docente, se hacen evidentes *las decisiones "que tendría que tomar un escritor" a la hora de producir* como un quehacer del escritor; para ello la maestra va formulando preguntas como las que siguen, con el fin de que los niños verbalicen sus opciones:

- ¿Qué queremos decir?
- ¿A quién?
- ¿Para qué?
- ¿Cómo debe ser?
- ¿Cómo lo haremos?
- ¿Hacemos un cuadro, un esquema, un listado?
- ¿Agregamos ilustraciones?, ¿es necesario?, ¿por qué?
- ¿Hacemos borradores?
- ¿Por qué?
- ¿Quién lo revisa?
- ¿Lo pasamos en limpio?

De este modo, las preguntas expuestas posibilitan a los alumnos de segundo grado reflexionar acerca de los siguientes aspectos:

- Cuáles son los propósitos de la escritura (¿para qué?, ¿para quién?, ¿por qué?).

<sup>9</sup> Para profundizar sobre este concepto de **escena** remitirse al fascículo *Reconstrucción de clases. Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes*, Equipo, en esta misma colección.

- Qué aspectos serían relevantes teniendo en cuenta al destinatario para el que estamos escribiendo.
- Qué información podríamos seleccionar en los *cuadernos de campo* para incorporar a los afiches.
- Cómo diseñar ese material de apoyo para la exposición.

También, en esta situación de escritura, los niños ponen en juego los saberes previos en relación con los formatos textuales ya conocidos y trabajados el año anterior: esquemas, cuadros comparativos, listados, epígrafes de fotos, etc.

La *escritura colaborativa* -como una opción entre las *modalidades de escritura* que el docente puede plantear- se constituye en una propuesta interesante, a través de cuyo desarrollo aquel podría observar, por ejemplo: cómo las hipótesis individuales de los chicos se validan o se refutan a partir del saber propio y de los otros; cómo les resulta necesario acordar con los pares; cómo se desarrolla la escucha y la reflexión de manera compartida. También, y en referencia al proceso de producción de los portadores afiches, podría prestar atención a la apropiación de otros quehaceres del escritor como: volver cuantas veces sea necesario al propósito de escritura, no descuidar el contexto donde se “mostrará/leerá” lo elaborado, realizar borradores, pasar en limpio, etc.<sup>10</sup>

## El compromiso de la exposición oral y la elección de los “oradores”

Al momento de elegir los “oradores”, responsables de la exposición oral en el intercambio, los alumnos recordaron como significativa la experiencia de preparar la exposición para Feria de Ciencias en 2011; esto ayudó a “reinstalar” en el aula la discusión sobre algunos quehaceres del hablante/orador y escucha, que en aquel momento habían sido tenidos en cuenta, tales como:

- Pensar y ordenar “lo que se quiere decir”.
- Recordar “quién va a escuchar lo que decimos”.
- Ensayar previamente.
- Escuchar la palabra del otro y no hablar al mismo tiempo que el compañero.
- Hablar con tono de voz audible.
- Mostrar /leer los materiales de apoyo.
- Estar atentos a los interrogantes.
- Agregar ejemplos en caso que algún escucha pregunte, etc.

Un fragmento del registro de esta intervención da cuenta de los aportes de los chicos:

<sup>10</sup> Se retoma aquí la consideración acerca de los “cortes evaluativos” –ya mencionados anteriormente- que realiza el docente para valorar los procesos desarrollados y los resultados que se van logrando. Es de suma importancia aclarar que las escuelas M. Moreno y M. J. M. Salgueiro se encuentran en un momento de debate y en proceso de construcción respecto de los instrumentos o modos de evaluar. Por tal motivo, en este escrito, solo se explicitan algunos indicadores o criterios de evaluación.

DOCENTE	ALUMNOS
- ¿Cómo nos preparamos para visitar a nuestros compañeros de primero?	- Hay que saber y para saber hay que leer mucho y escuchar todo lo que decimos en clase. - Hay que hablar bien. Que se escuche bien.
- ¿Y qué material podemos usar?	- ¡Los afiches para acordarnos de las cosas! Estudiantes: - ¡El video! ¡El cuaderno de campo! ¡La canción*!
	*Nota: tomando la música de la canción “Estamos invitados a tomar el té” de M. E. Walsh, los chicos elaboraron una nueva letra para cantar en la Feria de Ciencias.

Aquellos quehaceres se tomaron como indicadores al momento de elegir a los expositores que visitarían a los estudiantes de primer grado. Es valioso destacar que la selección la realiza el mismo grupo de pares, fundamentando su opinión en base a *cómo habían observado el desempeño de sus compañeros en aquel otro contexto significativo*; demostrando, de esta manera, su capacidad para tomar decisiones cuando una propuesta de exposición oral se encuentra efectivamente “situada”.

## SEGUNDO MOMENTO: Primer grado produce folletos y afiches para la Marcha

**Propósito:** los alumnos diseñan y producen folletos para repartir a vecinos que participen en la Marcha de la Campaña de Concientización

Una vez que segundo grado ha realizado su exposición oral en la visita programada y ha compartido con el otro grado todos sus materiales elaborados –tanto los producidos durante el año anterior como los preparados para acompañar esta exposición-; los niños de primer grado arriban a pequeñas conclusiones, reflexionan y deciden comprometerse a continuar con el “trabajo de concientización”, sumándose a la campaña. Determinan, así, realizar producciones escritas con el propósito de informar las “problemáticas que afectan a la comunidad local” para concientizar a la población y persuadir, a los futuros lectores, sobre “cómo cuidar y proteger los elementos naturales del entorno”.

En este apartado, el equipo decidió focalizar, en la secuencia de actividades, aquellas prácticas referidas, puntualmente, al *proceso de diseño y producción de folletos*<sup>11</sup> por parte de los alumnos de primer grado; materiales que luego serán repartidos a los vecinos durante la participación en la Marcha de la Campaña de Concientización.

## Leer para conocer/reconocer folletos y elegir un modelo para la propia producción

Para comenzar el recorrido hacia el diseño y la producción de un folleto se decide realizar una muestra de folletos en una “mesa servida”, con el fin de proponer a los alumnos *la exploración para reconocer al portador folleto por sus características*.

Siguiendo, en algunas afirmaciones, lo expresado por el equipo de Prácticas del Lenguaje (2009), cuando el docente tiene en claro el *propósito de lectura o de búsqueda de información* que planteará a sus alumnos, selecciona materiales escritos teniendo en cuenta criterios como:

- Material -o portador específico- que no contenga la información buscada.
- Material -o portador específico- que contenga información exclusiva de la temática sobre la que se quiere indagar.
- Material -o portador específico- que incluya, además de otros temas, otras secciones (capítulos, artículos o partes) sobre el tema que interesa.

En razón de que, en este caso, se pretendía que los chicos pudieran reconocer características del portador folleto, además de contrastar semejanzas y diferencias entre los materiales expuestos para agruparlos por afinidad temática o de propósitos, fueron seleccionados folletos turísticos, informativos, publicitarios, de eventos, etc.; en fin, se optó por acercar a los niños una diversidad importante para la exploración y el análisis.

La docente plantea una serie de preguntas: ¿qué pusimos en la mesa?, ¿conocen estos materiales?, ¿dónde los vieron?, ¿para qué sirven?, ¿cómo son? Luego de cada pregunta, favorece el desarrollo de un intercambio oral para que los niños expresen sus opiniones/construcciones desde las lecturas que van realizando.

En el siguiente registro, por ejemplo, se ponen de manifiesto algunas de las conclusiones a las que arriban los alumnos acerca del paratexto de los folletos:

-¡Tienen letras grandes y medianas!

Otros expresan- ¡Tienen dibujos y también precios!

Agostina- ¡Tienen muchos colores!

Angelina - ¡También imágenes y palabras y números!

Juan Pablo: - ¡No son todos iguales! ¡Algunos más grandes y otros más chicos!

Mientras se desarrolla esta *escena de lectura*, la maestra colabora con movilizar estrategias de comprensión -anticipación a partir de la exploración, establecimiento de hipótesis, verificación de hipótesis-, fomentando la relectura de lo observado y proporcionando pistas y ayudas que orientan a comprender la información específica que contienen los folletos y a delimitar sus propósitos. En esta situación de aprendizaje el docente también realiza intervenciones explicativas ante los requerimientos de los niños que no leen convencionalmente, para:

- \* interpretar títulos y epígrafes,
- \* aclarar terminología desconocida,
- \* buscar datos orientadores determinados,
- \* buscar ilustraciones.

A través de estas actividades los alumnos pusieron en juego, tal como se expresa en el esquema organizador de la secuencia didáctica, los siguientes quehaceres del lector:

- ◆ Manipular y explorar diversidad de folletos que la docente ha seleccionado para exponer en una “mesa servida”.
- ◆ Anticipar contenidos, temáticas, finalidades de los folletos a partir de la observación de paratextos.
- ◆ Reconocer semejanzas o diferencias para agrupar o separar folletos.
- ◆ Buscar y seleccionar información.
- ◆ Compartir lecturas.
- ◆ Compartir comentarios sobre las lecturas y los reconocimientos de características de los folletos.
- ◆ Conversar acerca del significado de vocabulario específico.
- ◆ Observación de imágenes con epígrafes.
- ◆ Seleccionar folleto modelo para la propia producción.

El último quehacer del lector mencionado en el listado anterior tiene que ver con que los niños participen, desde su lectura y exploración, en la elección de uno de aquellos folletos leídos para tomarlo como “modelo” –ya sea por el tipo de temática que desarrolla o por sus características paratextuales- para elaborar su propia producción.

Las acciones planteadas -de observación y lectura- sirvieron no solo para que los alumnos identifiquen al folleto como un “instrumento social” válido para comunicar una información a múltiples destinatarios, sino también para que puedan reconocer cómo la escritura puede cumplir con determinados propósitos que el escritor establece para su producción. En suma, se vivencian **prácticas de lectura contextualizadas** que, a la vez, posibilitan preparar un “escenario significativo” para las **prácticas de escritura contextualizadas** que a continuación se desarrollarán junto a los alumnos.

## Escribir para producir un folleto con recomendaciones y explicaciones sobre el “cuidado del medio ambiente”

El contenido/aprendizaje específico que se trabaja en el itinerario previsto para la producción del folleto es “desarrollo de estrategias de producción: elaboración de borradores de textos del folleto, lectura y revisión/ reformulación de borradores”.

11 Se considera al folleto como un portador de texto de circulación social que presenta características como: formato simple de fácil diseño y con pliegues (díptico, tríptico, etc. según la cantidad de pliegues que contenga), variables en colores, diversidad de imágenes y textos breves; y que tiene como finalidad informar sobre algo o para hacer publicidad de un producto. Reformulación del concepto de “folleto” tomado de RODRIGUEZ, M. E. y KAUFMAN, A. M. (1993).



Elegido el “modelo” de folleto que se quiere producir, se trabaja para resolver el *problema retórico* con los chicos de primer grado, en tanto se les propone tomar decisión sobre: para qué se escribe (propósito) y a quién se destina esa escritura (destinatarios). Una vez que, luego del intercambio oral, los alumnos acuerdan elaborar el folleto para “concientizar a la sociedad sobre las problemáticas trabajadas” y que el mismo sería repartido durante la marcha -por lo tanto los destinatarios serían los pobladores de James Craik-, la docente se aboca a trabajar sobre las condiciones que debe reunir un folleto y que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar el propio:

- ◆ Tema o contenido (sobre qué escribir).
- ◆ Estructura (cómo podemos organizar lo que queremos escribir).
- ◆ Aspectos figurales del sistema de escritura: tipo de letra, direccionalidad, segmentación, etc. (cómo vamos a escribir).
- ◆ Elementos paratextuales: forma y tamaño de las letras/palabras, ubicación de la escritura en el espacio donde se escribe, imágenes, logos, presencia o no de ilustraciones (cómo vamos a diseñar el folleto).

El trabajo de producción se establece de la siguiente manera:

- ✓ los alumnos son organizados en pequeños grupos de dos participantes;
- ✓ la consigna que se explicita es la de *elaborar borradores de recomendaciones y explicaciones para resolver problemáticas del lugar donde se vive*<sup>12</sup>; para ello se les sugiere que tengan en cuenta todo lo observado, escuchado, investigado hasta el momento sumando sus intereses y necesidades;
- ✓ tanto hacia el interior de cada equipo, como en relación a los otros grupos, los niños cumplen diferentes *roles para asumir la producción de borradores* y en función de sus reales posibilidades: unos escriben y otros dibujan. Esto porque se había considerado que los folletos debían contener ilustraciones que “ayudaran a los vecinos a comprender”.

Entre los quehaceres del escritor que en este segundo momento se ponen en juego, resultan relevantes para los docentes -desde el plano de las reflexiones sobre sus propias prácticas- aquellos referidos a:

- ◆ escribir con otros (docente, pares),
- ◆ participar en la *toma de decisiones sobre dónde escribir y dónde ilustrar*,
- ◆ escribir *para que los vecinos comprendan*.

La simultaneidad con que los chicos desarrollaron las acciones de escribir borradores y discutir acerca de “lo que se escribía” y “cómo se escribía” en función de los destinatarios previstos, instaló en la mesa de trabajo del equipo de *trabajo colaborativo* una serie de reflexiones acerca de lo que “hace visible” la puesta en marcha del enfoque: la capacidad de los niños para posicionarse y comprometerse con el “rol de productor”.

12 Se recuerda que cada escuela, desde un acuerdo inicial hacia el interior del equipo general de trabajo, se “especializó” en sus producciones, abordando diferentes problemáticas referidas a una temática de las Ciencias. Así, la escuela “Mariano Moreno” se dedicó al problema de “los perros callejeros” y la escuela Maestro José María Salgueiro, al problema del “cuidado del agua potable”.

Hasta aquí se mencionaron las etapas de *planificación y de textualización de la escritura*<sup>13</sup>; ahora es el momento de contemplar cómo se abordó la etapa de *revisión de borradores*. Este proceso no se concentró solo en la “mirada del docente”, sino que los chicos colaboraron poniendo a consideración sus trabajos al resto de sus compañeros para que estos actúen como potenciales “correctores”.

A la hora de la lectura de los escritos, tanto por parte de los pares como de la maestra -lectura en presencia del grupo corrector/productor o de toda la clase-, no se “remarca el error” sino que se tiende a provocar la reflexión colectiva sobre lo escrito y a “decir en voz alta la mirada del otro”.

Para la organización de este proceso se propone la participación de los niños en diversas “situaciones de lectura”, para la revisión colectiva de la escritura: releer lo escrito en forma individual o con pares, en forma silenciosa o en voz alta, observar, de manera gradual y según las posibilidades de los niños, si hay omisión de letras, corregir ortografía o segmentación de palabras<sup>14</sup>, observar el tamaño y color de las letras (paratexto) de los borradores. En esta actividad, se ponen en práctica simultáneamente quehaceres del lector y escritor tales como:

- ◆ Releer producciones y revisar: la adecuación de lo que se dice según los destinatarios y el propósito de escritura.
- ◆ Reescribir.<sup>15</sup>

La propuesta planeada, facilitó a los docentes la oportunidad de: observar el desarrollo de estrategias de producción con un *propósito “situado y significativo” de escritura*; y atender al proceso de escritura y a las *posibilidades de intervención de los maestros* para colaborar en la planificación, textualización y revisión del texto en elaboración; considerando la participación de sus alumnos a la hora de volver, una y otra vez, durante la revisión, tanto a las ideas que se habían generado durante la formulación inicial del *plan de trabajo* (para qué y para quién se escribe), como a la toma de decisiones (cómo se escribe) mientras se realizaba la *textualización*.

Tal como se especificó en otros apartados, los docentes asumen la valoración de este proceso<sup>16</sup>, en su desarrollo y en su cierre, para observar con detenimiento cómo los niños participan de manera activa -reconociéndose como “protagonistas de la producción”- a través de:

- ✓ la realización de aportes para la escritura en grupo o colectiva,
- ✓ la relectura de sus escritos y los de sus compañeros,
- ✓ la propuesta de ideas -desde su nivel de construcción conceptual- para “resolver errores” que ellos mismos ven o que otros socializan,

13 Etapas o “subprocesos” que son recursivos junto al de revisión y reescritura del escrito; así lo explicita Anna Camps (1990, pp. 6-7), al retomar el modelo de Hayes y Flower (1981) para profundizar acerca la condición de recursividad que implica la puesta en marcha del modelo propuesto por los investigadores.

14 Es necesario aclarar que las acciones de “observar si hay omisión de letras, corregir ortografía o segmentación de palabras” se van proponiendo y pueden hacerse efectivas teniendo en cuenta, siempre, las posibilidades de los alumnos, en tanto los niveles de construcción conceptual que hayan podido desarrollar hasta el momento de esta realización.

15 Para profundizar sobre el *proceso de revisión* remitirse al fascículo *Revisar la enseñanza: una nueva mirada acerca de la revisión de textos*, del Equipo de Balnearia, en esta misma colección..

16 A través de lo que denominamos “cortes evaluativos”.



- ✓ la observación de progresos en sus escrituras y en la de otros,
- ✓ la escucha de sugerencias de los pares y del docente para "mejorar" sus escritos o el de sus grupos,
- ✓ la capacidad de consensuar aportes cuando la escritura se realiza con otros.

## TERCER MOMENTO: Primero y segundo grados comunican recomendaciones en la Marcha

**Propósito:** los alumnos de 1.º y 2.º grados producen textos orales y escritos para difundir recomendaciones sobre el cuidado del medio ambiente en su participación en la Marcha por James Craik que cierra la Campaña de Concientización.

### Para la Marcha: ¿Qué decir y cómo decir para comunicar y concientizar?

Con el objetivo de que los chicos participen en la organización de la Marcha y en la planificación de acciones que tengan por fin socializar -durante la "caminata"- lo aprendido a la comunidad, se propone el desarrollo de un intercambio oral que se realiza en todos los primeros y segundos grados.

Las docentes inician la propuesta invitando a los niños a que expresen sus aportes personales manifestando ideas y opiniones respecto, por un lado, del itinerario de la Marcha por las calles y, por otro, de qué decir y cómo para comunicar a los otros.

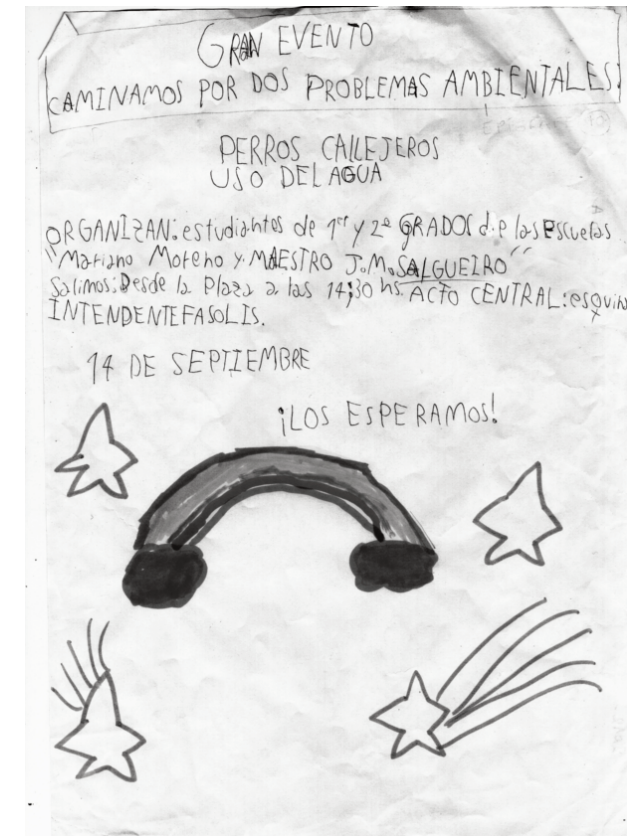
La *intervención docente* se concentra en mediar para:

- ❖ organizar la participación de manera que todas las voces sean escuchadas,
- ❖ preguntar y repreguntar para que los chicos amplíen sus explicaciones y fundamentaciones,
- ❖ tomar nota en el pizarrón al dictado de sus alumnos, para luego recordar, acordar con los otros docentes y otros grados y, finalmente, evaluar las propuestas que pudieron concretarse.

Luego que las voces "circulan en las aulas" (entre docentes y niños) y "circulan entre las escuelas" (entre directivos y docentes de las escuelas asociadas), se acuerda:

Sobre cómo *difundir el evento final y la experiencia de la Campaña:*

- ▶ con la participación de los chicos de segundo en las radios locales para comunicar la experiencia e invitar a la comunidad;
- ▶ con la pegatina de afiches elaborados con recomendaciones en comercios localizados en las calles, por donde transitará la Marcha;
- ▶ con el reparto, a los vecinos, de los folletos producidos por los chicos.



Sobre cómo sería el *itinerario de la Marcha:*

- ▶ dónde se iniciaría y terminaría el recorrido (la plaza que une a las dos escuelas);
- ▶ cuál sería la circulación por las calles;
- ▶ qué paradas o "postas" se realizarían para la intervención de los niños.

Sobre quiénes serían los *responsables* de las siguientes acciones:

- ☉ el armado de una pancarta con todos los nombres de los chicos participantes -a través de "sus firmas"- para encabezar la Marcha;
- ☉ la confección de "ponchitos identificatorios" con dibujos y/o escrituras de los alumnos;
- ☉ la participación de los chicos como "oradores" de la Marcha, para difundir "recomendaciones orales" en las paradas/"postas" planificadas;
- ☉ la pegatina de afiches y el reparto de folletos.

## Escribir para expresar lo que aprendí: Producción de "ponchitos identificatorios"

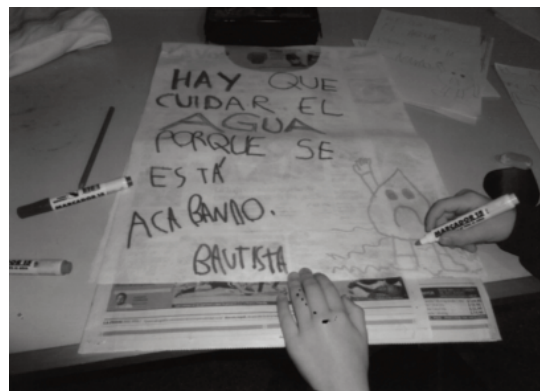
La *práctica de escritura* que aquí se describe tiene por propósito que cada niño pueda expresar, primeramente en borrador, para luego ser pasado en limpio a su "ponchito identificatorio", lo que desea comunicar -de manera escrita y/o gráfica- sobre lo aprendido acerca de las problemáticas ambientales y las acciones que hay que seguir para su resolución.

Resulta interesante detenernos, por un lado, en los *quehaceres del escritor* que se desarrollaron en esta *escena de escritura* y, por otro, en observar cómo los docentes instalaron en el *escenario del aula* "propósitos y herramientas" que estimularon a sus alumnos para "decir/expresar lo aprendido" por medio de la palabra escrita, en tanto esta pueda representar "lo que sabe, lo que piensa, lo que siente".

La situación de escritura comienza con un recorrido, que las docentes proponen a los niños, por materiales escritos elaborados por ellos mismos: borradores, notas, afiches, folletos, etc.; esto con el fin de *leer para recordar y seleccionar ideas para escribir en los "ponchitos"*. La intervención docente se concentra en preguntar *qué dice en donde está leyendo, qué elige para decir, qué quiere escribir, si está de acuerdo con lo que eligió*.

Luego, se desarrollan los siguientes quehaceres del escritor:

- ❖ Cada niño escribe en borradores -y de acuerdo a sus posibilidades- la idea o el texto que ha seleccionado.
- ❖ Lee en silencio y en voz alta para revisar.
- ❖ Comparte sus escritos con otros (pares, docente).
- ❖ Corrige lo que le permite su nivel de construcción conceptual y reescribe.
- ❖ Observa imágenes que realiza para ilustrar.
- ❖ Transfiere su escritura a los ponchitos, con colaboración de la familia que es invitada para "acompañar" ese acontecimiento.



Cabe destacar que una acción nominada con "tanta simpleza", entre otras acciones, al momento de realizar aquellos acuerdos iniciales, como era la de confeccionar "ponchitos identificatorios" con dibujos y/o escrituras, se transformó en la propuesta de una *escena* que, por un lado, contempló las etapas del *proceso de escritura* -planificación de lo que se va a escribir, escritura de borradores, revisión y reescritura<sup>17</sup>; y que por otro, para su desarrollo, incluyó *situaciones de lectura* con un propósito bien determinado: la búsqueda de "consejos, frases para tomar conciencia, palabras importantes y destacadas" en sus *propios escritos*; lecturas y escrituras que, desde sus propósitos y desde sus desarrollos, debemos reconocerlo, resultaron altamente complementarias y significativas.

17 Remarcamos la recursividad de tales etapas o subprocesos de producción escrita.



## En la Marcha: hablar, escuchar, leer y escribir para decir, contar, expresar, compartir la experiencia

La Marcha, tal como se había previsto, se constituyó en un "gran escenario en movimiento" en el que se pudo desplegar la participación de los niños, a través de la palabra escrita y la palabra oral, comprometidos con las problemáticas detectadas en su ámbito.

Así los niños de primero y segundo grados de las escuelas asociadas -acompañados de sus docentes, de los profesores del ISFD y los practicantes, de la coordinadora y la referente del proyecto<sup>18</sup>- y con las caras dibujadas<sup>19</sup> y munidos de instrumentos para "hacer ruido y ser escuchados"<sup>20</sup> caminaron por las calles céntricas de su ciudad; todos con el propósito de **concientizar a los vecinos, expresar sus conocimientos, relatar y compartir su experiencia**.

El punto de encuentro para el inicio del recorrido fue la plaza; la que, además de constituirse como el lugar donde se congregaban las familias, los vecinos, las autoridades invitadas, los directivos, los docentes y alumnas practicantes; se planteó como un espacio privilegiado para instalar una *muestra* de fotos y escritos de los niños que daba cuenta del proceso realizado.

Al paso de la Marcha, los chicos entregaron folletos, pegaron afiches y cantaron; y, al llegar al punto central del recorrido, *tomaron la palabra* en un escenario montado a tal fin<sup>21</sup> para decir/leer lo que habían preparado ante el público que participaba del evento.



18 Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional de *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*. Para mirar y compartir el despliegue de la Marcha por las calles de James Craik y escuchar las voces de sus protagonistas ingresar a Noticias de la DGES en el sitio de Dirección General de Educación Superior (<http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>) y buscar 28/12/2012 "Cuidando el medio ambiente".

19 Las caras de los niños, de sus maestras y de las practicantes fueron pintadas con motivos alusivos a la problemática trabajada por cada escuela: hocicos de perros y gotas de agua.

20 Bombos, maracas, silbatos, toc toc, bubuselas y megáfono.

21 Se demarcó el sector con cartelería y se colocó un equipo de sonido con micrófonos.

## Luego de la experiencia: las repercusiones

### Algunas personas que participaron de la Marcha opinaron:

"Qué lindo lo que hicieron los niños, cuánto nos cuesta a los adultos concientizarnos de lo que hacemos mal".

"Necesitamos muchos de estos niños para cambiarnos la mentalidad".

"Tan pequeños y dan ejemplos hermosos".

"Gracias a ese proyecto tengo una 'perrera' en mi patio y para lavar los platos tengo que cerrar el agua mientras los enjabono...".

"Qué pena no haberlo hecho en horario pico comercial para que muchos lo vieran".

### Los niños protagonistas opinaron:

"Me encantó lo que hicimos, la gente salía para vernos".

"Qué lío hicimos, estuvo muy bueno".

### Una docente opinó:

"Se les dio la oportunidad a los niños de ser protagonistas de su trabajo y darlo a conocer en otro escenario fuera del aula, fuera de la escuela".

## A modo de cierre...

Cuando se cierra una etapa, resulta necesario realizar balances -tanto institucionales como personales- sobre lo que se hizo, lo que se dejó de hacer, lo que no se pudo, los esfuerzos compartidos, los resultados obtenidos...

Hablar de logros acerca de un proyecto de enseñanza-aprendizaje, cuando al momento de su cierre adquiere una envergadura que había sido "inmensurable" en sus comienzos<sup>22</sup>, implica el compromiso de hacer no "una mirada", sino "muchas miradas"... que intentaremos sintetizar en los siguientes párrafos.

Desandar el proceso para reflexionar sobre su marcha, en función de escribir sobre lo vivenciado, no nos resultó una tarea fácil y mucho menos acabada. A la luz del devenir de esta

22 A través de la incorporación al Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional del año 2011.

23 La nominación "modalidad organizativa" ha sido tomada de Lerner (1996).

24 La nominación "formato didáctico" se ha tomado del Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015.

25 Anna Camps presenta a la secuencia didáctica como una "unidad de enseñanza". Ver página N° 13 de esta producción.

26 Entre ellos, el Esquema organizador de la secuencia didáctica del Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

propuesta -y con el acompañamiento siempre presente del equipo responsable del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional-, fuimos transitando un camino de **aprendizaje colaborativo interinstitucional** que derivó en el enriquecimiento mutuo de todos los actores participantes.

Desde esta consideración podemos destacar, por un lado, cómo la instalación de una *modalidad de trabajo en equipo* en las instituciones implicadas permitió abordar la planificación del proyecto, la socialización periódica de resultados parciales de la experiencia y, en consecuencia, el debate para acordar diversas alternativas en razón de cómo continuar con lo planificado. A estas acciones se fueron sumando otros colegas y estudiantes practicantes del ISFD, quienes pudieron compartir vivencias en la puesta en práctica de los procesos, plantearon nuevos interrogantes e incertidumbres, aportaron ideas y expandieron las posibilidades de la propuesta. Este *modo de resolución colaborativo* situó la reflexión hacia el interior del equipo, para observar los beneficios de esta manera de trabajar sobre algunas otras formas de "accionar individualizado" que aún perviven en la profesión docente.

Por otro lado, también resulta necesario subrayar cómo la toma de decisión colectiva sobre qué *modalidad organizativa*<sup>23</sup> / *formato didáctico*<sup>24</sup> / *unidad de enseñanza*<sup>25</sup> se eligió para planificar, colaboró de manera significativa a la hora de resolver una práctica docente en la alfabetización inicial que intentara forjarse como diferente y superadora. Desde esta perspectiva, se reconoce lo novedosa y significativa que resultó la diversidad de modelos<sup>26</sup> puestos a nuestro alcance por parte del equipo capacitador; y que nos dio la posibilidad, luego, de optar por una modalidad que adquirió, a nuestro criterio, la particularidad de integrar contenidos de tres espacios curriculares; y cuya esquematización permitió poner en evidencia la *red de relaciones* delimitadas por el equipo entre aquellos espacios curriculares.

En el marco del enfoque asumido para la **enseñanza de prácticas de la oralidad, de la lectura y de la escritura en la alfabetización inicial**, creemos habernos apropiado de una "mirada" diferente, enriquecedora y crítica; esto a partir de darnos la posibilidad de pensar en el desarrollo de prácticas que resulten significativas para el niño, en tanto lo hagan sentirse protagonista en los diversos momentos propuestos para el proceso de producción. En otras palabras, plantear prácticas que den la oportunidad a los niños de participar en la elaboración de materiales escritos y orales con **destinatarios reales** -llámense maestros, pares, padres, comunidad, autoridades...-, que cumplan **propósitos específicos** -hacer conocer, recomendar, convocar, etc.-, y que culminen con **producciones** que puedan *desprenderse del habitual cuaderno escolar, tomen cuerpo propio y puedan instalarse al lado de otros productos culturales*. De esta manera y según la apreciación del equipo de trabajo, las prácticas de lectura y de escritura que se desarrollaron en las aulas pudieron acercarse, cada vez más, a la finalidad social que les da sentido.

Para la consecución de la meta descripta anteriormente, consideramos imprescindible partir, en la planificación de tareas, de propósitos claros y precisos que ayuden a guiar la puesta en marcha de las acciones y la valoración permanente de los resultados. Reflexión esta que permitió a los actores implicados -a los equipos directivos, a los docentes, a los profesores del ISFD y a los estudiantes practicantes-, tomar conciencia sobre la necesidad de poner en tensión los modos de abordar la planificación y la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Primaria, con los que se venía trabajando hasta el momento.

La propuesta desplegada implicó diferentes instancias, tales como:

- ▶ pensar en las características del grupo con el que se iba a trabajar;



- ▶ determinar el propósito o meta del proyecto;
- ▶ organizar los contenidos y los “quehaceres”;
- ▶ establecer un cronograma con tiempos delimitados y escenarios posibles;
- ▶ seleccionar las estrategias de enseñanza en relación a las modalidades de trabajo con la lectura y la escritura de los chicos: en forma autónoma, con el docente, en grupos de pares, en forma colectiva;
- ▶ proponer una gran variedad de quehaceres de oralidad, de lectura y de escritura;
- ▶ pensar la secuencialidad y articulación de aquellos quehaceres;
- ▶ determinar criterios para evaluar o valorar el proceso de apropiación de los niños.

Respecto de esta última cuestión, y tal como se ha explicado a lo largo del escrito, resaltamos la necesidad de construir -hacia el interior de las instituciones y desde el acuerdo entre directivos y docentes- una nueva concepción de evaluación que dé cuenta de este proceso. En el marco de nuestra propuesta, se incorporaron varios “cortes evaluativos parciales”; estos requirieron la construcción (y revisión permanente<sup>27</sup>) de *instrumentos* tales como listas de cotejo o cuadros que incluyeran ítems para observar la trayectoria de los alumnos. De este modo, la evaluación de los docentes fue adquiriendo la particularidad de ser continua, integral y flexible, teniendo en cuenta las estrategias que cada alumno ponía en juego a la hora de hablar, escuchar, leer y escribir; y que, a su vez, le posibilitaban la apropiación de los quehaceres planificados.

La suma de los siguientes elementos:

- \* el **esquema organizador** de la *secuencia didáctica*, que permitía una visualización del trayecto completo a desarrollar a través del proceso planificado;
- \* la **experiencia** materializada en los diversos escenarios (aulas, patios, salas de radios locales, calles, etc.);
- \* el **registro** que daba cuenta del hacer y
- \* los “*cortes evaluativos*”;

fueron focalizando la reflexión docente en la posibilidad de revisar, reformular, re-direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que provocó una constante retroalimentación y transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones. Consideramos, entonces, que la posibilidad de tener una visión completa de lo que se quería lograr a mediano o a largo plazo -a través de la esquematización de la secuencia didáctica- y la oportunidad de acordar y revisar en equipo los plazos y las acciones, ayudó a superar la fragmentación que sucede muy frecuentemente en nuestras escuelas.

Entre los estandartes que guiaron el “hacer docente”, durante el desarrollo del proyecto, estuvieron el respeto por el tiempo de aprendizaje de cada niño -idea que se distancia de aquella que propone una “mirada homogeneizadora” del aprendizaje de todos los niños del grupo clase-, y la concepción del alumno como el verdadero “protagonista” del proceso de alfabetización inicial.

Las maestras asumieron, entonces, la responsabilidad de planificar y desarrollar estrategias didácticas diferenciadas dentro del aula en función de las posibilidades de los niños y de las características del grupo, de la institución y de la comunidad en la que se insertó la experiencia. Y,

desde las consideraciones que se iban debatiendo hacia el interior del equipo, las docentes realizaron las intervenciones que se proponían como necesarias y brindaron a los alumnos la oportunidad de participar en nuevos escenarios de lectura y de escritura en pos de alcanzar la significatividad de los aprendizajes.

En suma, la experiencia permitió al *equipo de trabajo colaborativo*, reflexionar sobre algunas claves que podrían permitirles cambiar su *propuesta didáctica*: la convicción en la elección de un enfoque de alfabetización inicial y de una modalidad de enseñanza donde el niño adquiera autonomía, creatividad y participación en la construcción del conocimiento.

Esperamos que el itinerario descrito les permita a otros colegas, por un lado, planear sus estrategias de enseñanza sin descuidar los tiempos didácticos y los diversos “escenarios” donde proponer prácticas de lectura y de escritura; y por otro, abrir reflexiones sobre la importancia de reconocer e intensificar los diferentes momentos del aprendizaje y de ensayar las mejores actividades acordes a la edad, condición social y necesidades de los alumnos. Como así también, ayudar a pensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, a los fines de acompañar a los alumnos en la apropiación de los conocimientos y de observar cómo la intervención/mediación profesional de sus maestros colabora en tal proceso de apropiación.

Todos los integrantes del equipo -que “colaborativamente” elaboramos este proceso- nos comprometemos a continuar trabajando de la misma manera; y estamos convencidos de que esta nueva perspectiva beneficia significativamente los procesos de alfabetización inicial, más allá de que la tarea implique un devenir constante de aciertos, marchas y contramarchas.

27 Y que aún siguen en proceso de revisión.

## Referencias bibliográficas

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Lengua 1. En Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. En *Infancia y aprendizaje*, N° 4. Barcelona.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. La lengua escrita en el aula*. Número 5, julio, agosto, setiembre de 1995. Barcelona: Graó.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección general de Planeamiento e Información Educativa (2012). *Diseño Curricular de la educación primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. Equipo de Prácticas del Lenguaje (2009). *Prácticas del lenguaje en contexto de estudio La diversidad en los animales, 1.º y 2.º año. Material para el docente*. Equipo: Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz. La Plata, Argentina.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. En *Lectura y vida*, Año 17, N° 1. Buenos Aires.
- Rodríguez, M. E. y Kaufman, A. M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

## Índice

	PÁGINA
<b>Presentación</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
<b>A modo de apertura...</b> .....	11
<b>La secuencia didáctica</b> .....	12
<b>La experiencia en acción</b> .....	14
Decisiones para organizar la tarea .....	14
La organización de los contenidos y los quehaceres en la secuencia didáctica .....	17
Las acciones que se pudieron concretizar a partir de lo planificado ...	26
PRIMER MOMENTO: Intercambio entre alumnos de segundo grado y primer grado .....	26
Leer y hablar para recuperar saberes previos y reconocerse como "productores de escritura" .....	26
Escribir para planificar acciones junto a los niños .....	28
Escribir con el propósito de preparar soportes para la exposición oral .....	29
El compromiso de la exposición oral y la elección de los "oradores" .....	30
SEGUNDO MOMENTO: Primer grado produce folletos y afiches para la Marcha.....	31
Leer para conocer / reconocer folletos y elegir un modelo para la propia producción .....	32
Escribir para producir un folleto con recomendaciones y explicaciones sobre el "cuidado del medio ambiente" .....	33



	PÁGINA
TERCER MOMENTO: Primero y segundo grados comunican recomendaciones en la Marcha .....	36
Para la Marcha: ¿Qué decir y cómo decir para comunicar y concientizar? .....	36
Escribir para expresar <i>lo que aprendí</i> : producción de "ponchitos identificatorios" .....	37
En la Marcha: Hablar, escuchar, leer y escribir para decir, contar, expresar, compartir la experiencia .....	39
<b>Luego de la experiencia: las repercusiones</b> .....	40
<b>A modo de cierre...</b> .....	40
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	44

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN:

**...de maestro a maestro...**

**RECONSTRUCCIÓN DE CLASES**

Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes

**REVISIÓN COLECTIVA EN EL PIZARRÓN**

Un análisis plural desde la experiencia áulica en 1.º grado

**LECTURAS Y ESCRITURAS CONTEXTUALIZADAS**

Leer y escribir para una Campaña de Concientización

**ESCRITURA COLABORATIVA DE FICCIÓN: NOVELA DE FOLLETÍN**

**CONDICIONES DIDÁCTICAS EN LA REVISIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

**¿QUÉ VIMOS Y QUÉ APRENDIMOS?**

Leer y escribir en contextos de estudio

**CRITERIOS EN LA LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS**

**LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN UN PROYECTO ALFABETIZADOR: ¡PIOJOS!**

**REVISAR LA ENSEÑANZA: UNA NUEVA MIRADA ACERCA DE LA REVISIÓN DE TEXTOS**



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina.  
Salta 74- 2º piso - 0351-4332336 - Córdoba, Argentina  
<http://dges.cba.infed.edu.ar>

Datos de contacto: Coordinadora Prof. Esp. Silvia Yepes: [silviaeyepes@gmail.com](mailto:silviaeyepes@gmail.com)

**Gobernador de la Provincia de Córdoba**

José Manuel De La Sota

**Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba**

Walter Grahovac

**Secretaria de Estado de Educación**

Delia Provinciali

**Director General de Educación Superior**

Santiago Lucero

**Directora General de Educación Inicial y Primaria**

Edith Galera Pizzo

**Director General de Institutos Privados de Enseñanza**

Hugo Zanet

**Instituto Nacional de Formación Docente**

**Directora Ejecutiva:** María Verónica Piovani

**Directora de Desarrollo Profesional:** Andrea Molinari

**Directora de Formación e Investigación :** Perla C. Fernández

2013



Ministerio de  
EDUCACIÓN

