

Educación Primaria
Educación Superior

Alfabetización
Inicial



...de maestro a maestro...

ESCRITURA COLABORATIVA DE FICCIÓN: NOVELA DE FOLLETÍN

Provincia de Córdoba
Ministerio de Educación
Dirección General de Educación Superior

Escuela Normal Superior “Dalmacio Vélez Sársfield”

Nivel Superior

Directora: *Patricia Aloé*

Profesora de Seminario de Alfabetización Inicial: *Silvia Cassol*

Profesora de Literatura en el Nivel Inicial: *Marisa Marenchino*

Profesora de Práctica Docente III: *Marta Giordanino*

Estudiantes de Seminario de Alfabetización Inicial y Práctica Docente III:

| | | |
|----------------------------|------------------------|----------------------|
| <i>Araceli Appendino</i> | <i>Romina Linares</i> | <i>Pamela Ponce</i> |
| <i>Gabriela Boiero</i> | <i>Virginia Milano</i> | <i>Yamila Riachi</i> |
| <i>Maricel Borgiattino</i> | <i>Estela Negro</i> | <i>Alexia Taibo</i> |
| <i>Jessica Fernández</i> | <i>Romina Pomiro</i> | |

Nivel Primario

Regente Nivel Primario: *Adriana Beatriz Dugoni*

Docente de 1.º grado: *Graciela del Valle Bossio*

Instituto “de María Inmaculada”

Nivel Superior

Directora de Nivel Medio y Superior: *Mirta Olivero*

Profesora de Seminario de Alfabetización Inicial: *Silvia Cassol*

Profesor de Práctica Docente III: *Atilio Baudracco*

Estudiantes de Seminario de Alfabetización Inicial y Práctica Docente III:

| | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| <i>María Gisela Garnero</i> | <i>María Guadalupe Gómez Corrales</i> |
| <i>Ana Laura Marchisone</i> | <i>Magalí Taverna</i> |

Nivel Primario

Directora de Nivel Inicial y Primario: *Adriana María Güizo*

Vicedirectora de Nivel Inicial y Primario: *Liliana del Luján Cravero*

Docente de 1.º grado: *Lorena Castigliano*

Docente de 2.º grado: *Silvana Castagno*

Escuela Nivel Primario “José María Paz”

Directora: *Ana María Pizzolato*

Docente de 1.º grado: *Liliana Ludueña*

Docente de 2.º grado: *Bibiana Carena*

Equipo de producción editorial

Coordinación: *María Gabriela Gay*

| | | |
|---------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| <i>María Julia Aimar</i> | <i>Teresa Gil</i> | <i>Susana Ríos</i> |
| <i>Norma Alejandra Fenoglio</i> | <i>María Eugenia Karlen</i> | <i>Raquel Turletti</i> |
| <i>Brenda Griotti</i> | <i>Cristina Beatriz Murcia</i> | <i>Silvia Yepes</i> |

Corrector de estilo: *Fabián Iglesias*

Equipo de producción autoral

Coordinación: *Raquel Cecilia Turletti*
Norma Bonaudi
Graciela del Valle Bossio
Bibiana Carena
Silvana Castagno
Lorena Castigliano
Liliana Ludueña
Ana Carina Refrancore.

Colaboradores: *Liliana Cravero,*
Adriana Dugoni
Adriana Güizzo
Marisa Marenchino
Mirta Olivero
Ana María Pizzolato

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

Al semanario El Heraldo de Las Varillas

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 previa¹, 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*

¹ 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 profesorado 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)².

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 voces³ 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

ESCRITURA COLABORATIVA DE FICCIÓN: NOVELA DE FOLLETÍN

A modo de apertura...

Silvia Cassol, in memoriam

Este artículo relata el desarrollo de una propuesta de enseñanza de lectura y escritura colectiva destinada a alumnos que cursan los dos primeros grados de la Escuela Primaria. La experiencia fue realizada durante el año 2012 en la localidad de Las Varillas, provincia de Córdoba, con la participación de tres instituciones: Escuela "José María Paz" (JMP)-Nivel Primario-, Escuela Normal Superior "Dalmacio Vélez Sarsfield" (DVS)-Nivel Primario y Nivel Superior-, e "Instituto Superior de María Inmaculada" (IMI)-Nivel Primario e Instituto Superior-. El proyecto didáctico consistió en escribir una novela de folletín que sería publicada y posteriormente vendida en el semanario de la zona titulado *El Heraldito*.

En el marco de este nuevo proyecto, conformamos un único equipo denominado "Las Varillas" integrado por docentes orientadoras¹ de primer y segundo grado de las escuelas asociadas, estudiantes futuras docentes de tercer año del IMI y la DVS, directivos de ambos niveles, profesores de Práctica Docente III, profesora de Literatura en el Nivel Primario, profesora en Alfabetización Inicial y coordinadoras de la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES). En suma, treinta personas constituimos el equipo completo. Trabajamos lo acordado en encuentros generales con la modalidad de ateneo y tutorías (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria, 2008).

A lo largo de este texto, describiremos el aprendizaje de contenidos sobre literatura, sistema de escritura, lenguaje escrito y tipologías textuales. Proponemos enseñar las singularidades de las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura teniendo en cuenta, no solo los quehaceres del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, sino además las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas (Diseño Curricular de la Educación Primaria, 2012).

El formato curricular y pedagógico seleccionado fue el **proyecto**, definido como "una estructura didáctica, compuesta por objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, organizada alrededor de un producto que se quiere lograr para resolver un problema" (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2012, p. 312).

Organizamos el relato de nuestro proyecto en torno a tres momentos siempre recursivos del proceso de escritura: la **planificación**, la **textualización** y la **revisión y corrección** (Flower & Hayes, 2002; Cassany, Luna y Sanz, 1994). Focalizamos en los aspectos que consideramos esenciales para el logro de una escritura colectiva tales como las **lecturas y escrituras intermedias**; y los **quehaceres del lector y escritor literario**. Concluimos con una valoración sobre el trabajo realizado que recupera las voces de los distintos actores implicados.

Decisiones en torno a la planificación del proyecto

En el año 2011, en el marco del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente de *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*, las tres escuelas asociadas JMP, DVS, IMI,

¹ Resolución 93/11: Prácticas docentes de estudiantes de I.S.F.D. en escuelas asociadas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

institucionalizaron los principios didácticos de **diversidad y continuidad de lectura en actividades permanentes** (Castedo, 2003). Ejemplo de ello fue el proyecto “Vamos a ver cómo es el reino de... escribir y de leer” que desarrolló el establecimiento Dalmacio Vélez Sársfield; mientras que el Instituto Superior de María Inmaculada hizo lo propio con “Una revisita a los clásicos infantiles: chicos lectores y escritores de textos de ficción”²

Estas experiencias previas en las que las escuelas asociadas y los dos institutos superiores de formación docente trabajaron con la misma escritora, derivaron en el primer acuerdo de la planificación del proyecto: el canon literario. De esta manera, la bibliografía de María Elena Walsh fue nuevamente la elegida.

La segunda decisión que tomamos fue el género literario. Decidimos realizar una novela de folletín que sería publicada en el semanario *El Heraldo* de Las Varillas. Hicimos una caracterización detallada sobre ese tipo de escrito que resultó en un estudio profundo del folletín por parte de las docentes de primero y segundo grado y de las estudiantes futuras docentes.

Nombramos al Proyecto “Remixando el folletín”, en referencia a la verdadera mezcla que resulta de la diversidad de textos que escribió la autora elegida, pero también como un intento de impregnar de actualidad este moderno formato.

El tercer acuerdo estuvo vinculado a quiénes escribirían la novela de folletín: los alumnos de primer y segundo grado del JMP, primer grado del DVS y segundo grado del IMI fueron los seleccionados.

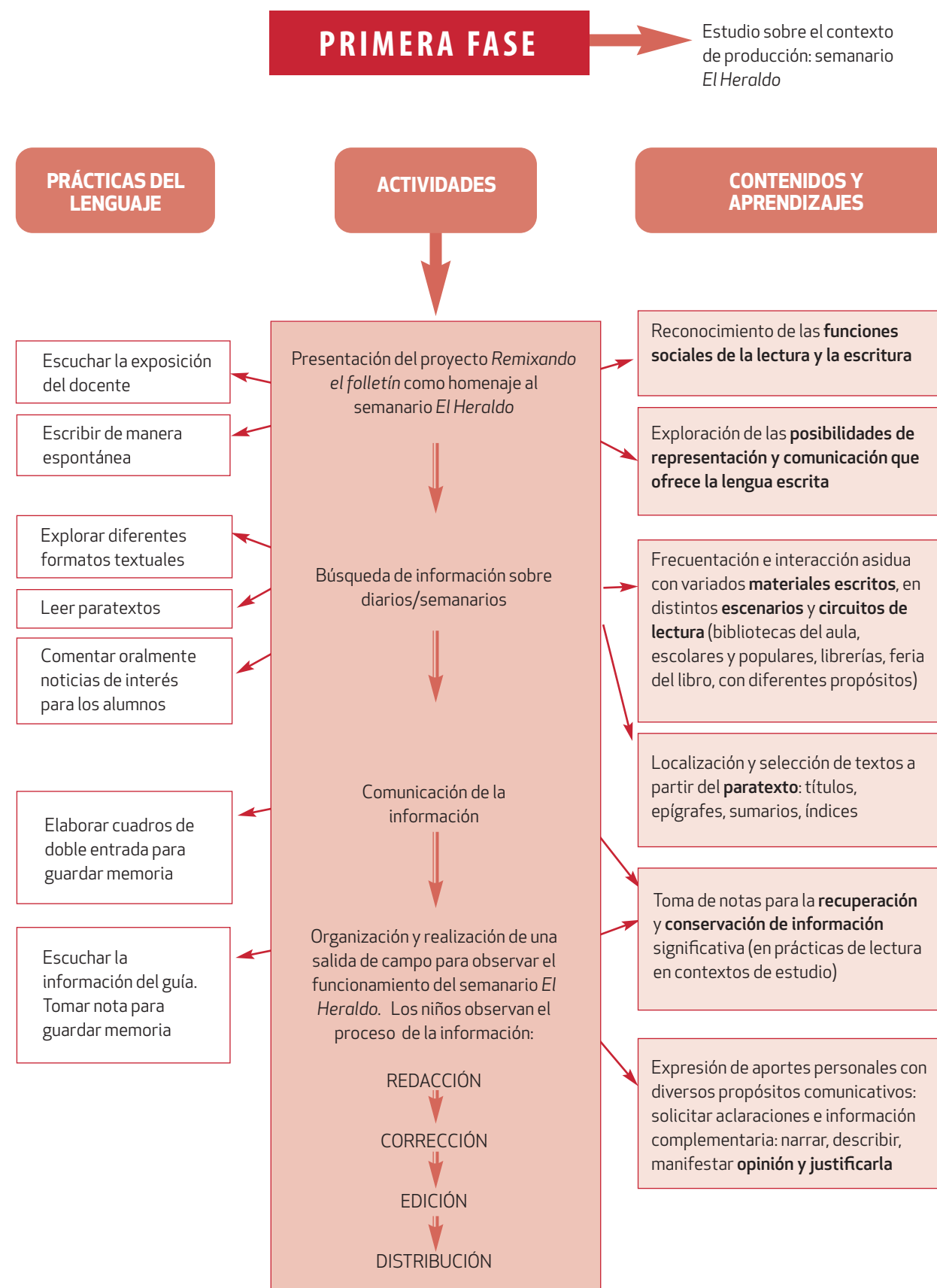
La dinámica del Equipo de Trabajo 2012 se conformó de la siguiente manera: nos reuníamos en forma general, estudiábamos, presentábamos los acuerdos, planificábamos intervenciones para llevar a cabo en las aulas del JMP, DVS e IMI. Una vez resueltas las mediaciones, los integrantes del Equipo volvíamos a encontrarnos para analizar las clases con la ayuda de los registros escritos y fotográficos.

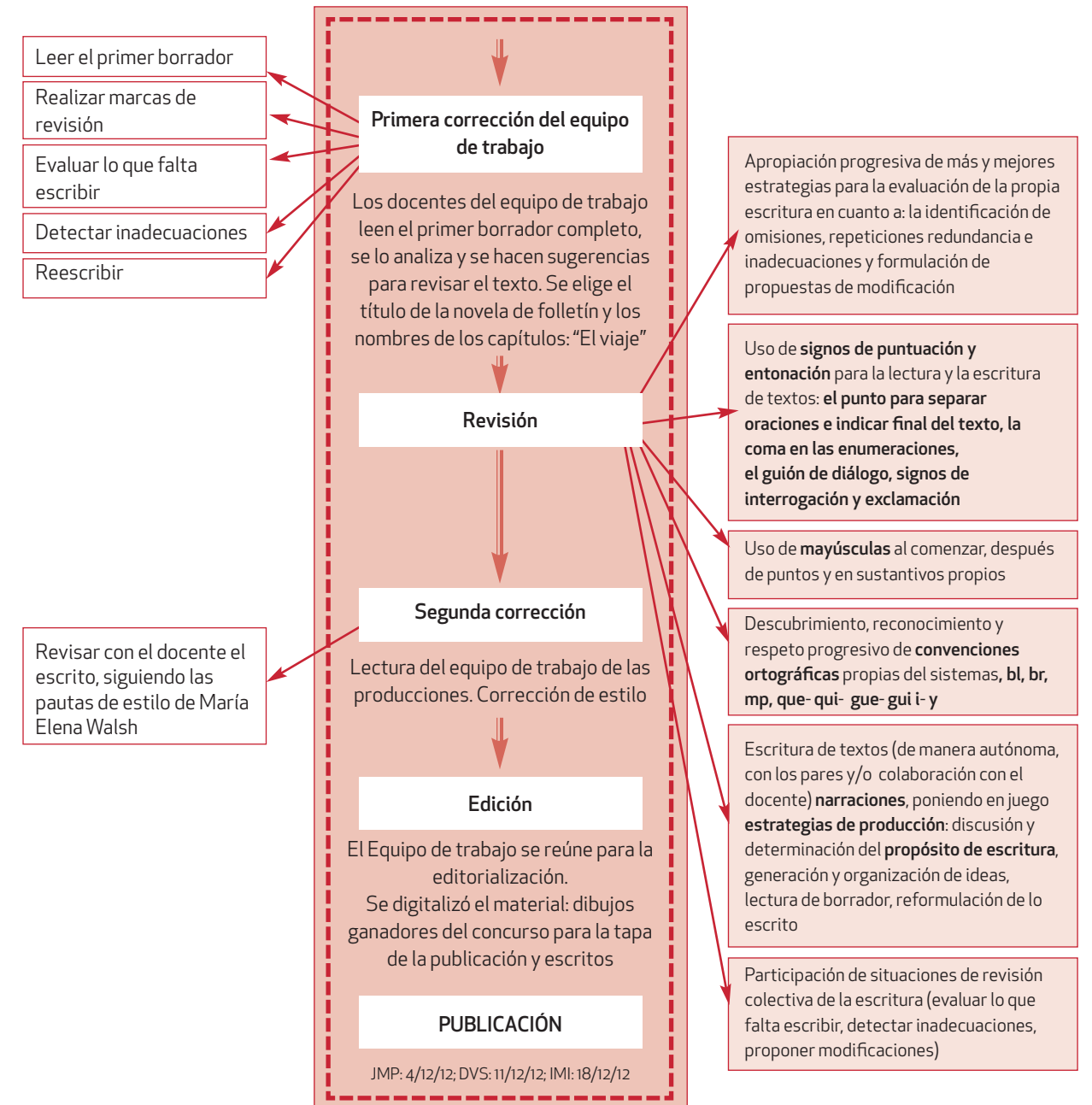
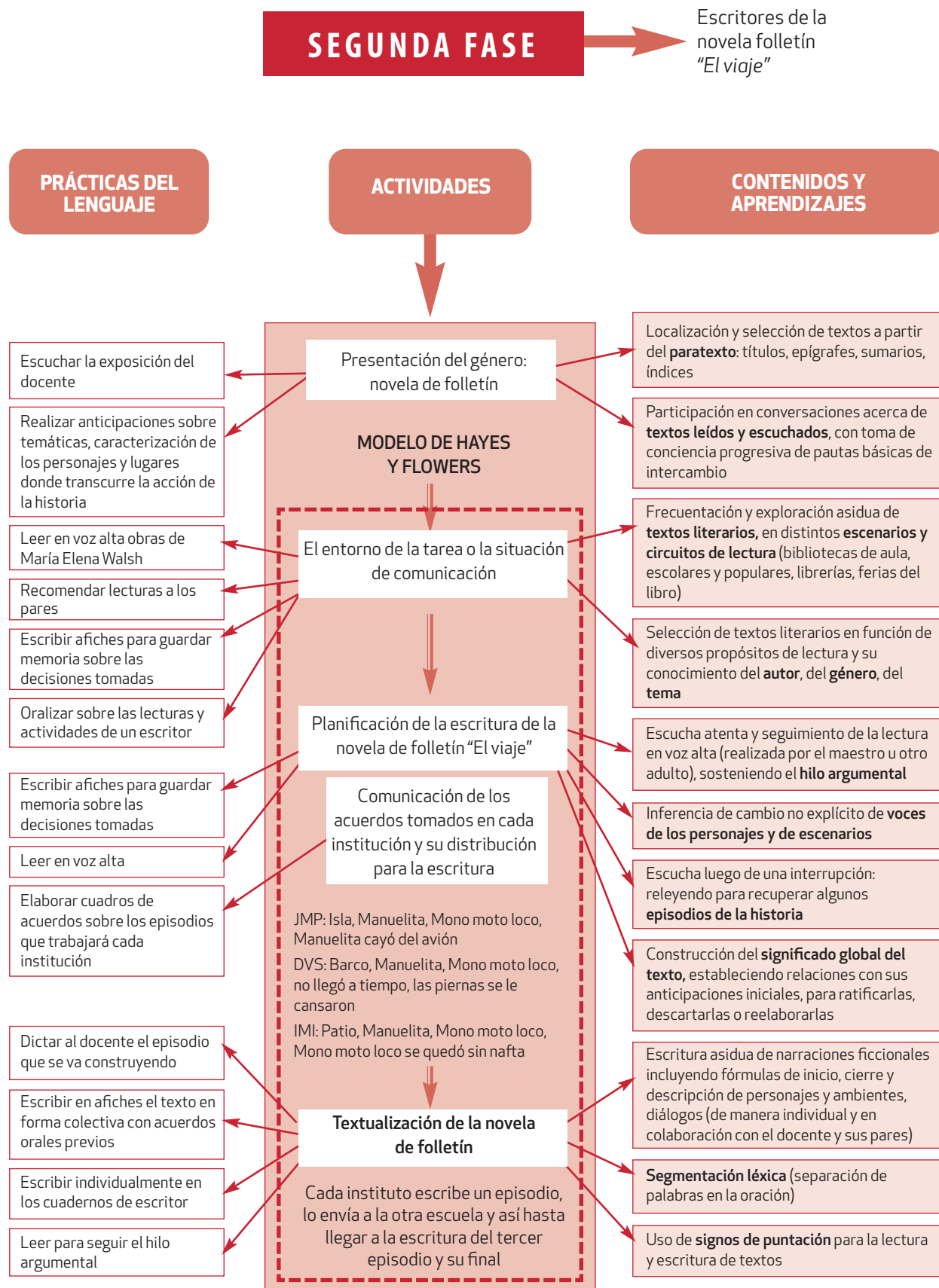
Conformamos la agenda de actividades en dos fases: la primera se centraba en que los niños conozcan lo referido al contexto de producción “Semanaario”; la segunda, en que los estudiantes escriban los episodios de la novela “El viaje”, título elegido para dar nombre a la novela de folletín.

Para resolver el modo de organizar las actividades, en la primera fase reformulamos el **esquema** de la secuencia de estudio “La diversidad en los animales: Las partes de su cuerpo, 1.º y 2.º año”³. En él, se puede observar al objeto **prácticas del lenguaje** interactuando con los **quehaceres del lector y escritor**. Para desarrollar la segunda fase, en cambio, agregamos el concepto extraído del modelo de Flower y Hayes (2002) que alude a la idea de escritura como proceso. Dicho modelo describe la multiplicidad de operaciones o procedimientos cognitivos e intelectuales que realiza un autor al momento de escribir un texto. Destacan tres grandes procesos: **el entorno de la tarea o situación de comunicación**, es decir, el problema retórico y las restricciones del texto; **la memoria a largo plazo**, teniendo en cuenta datos, ideas y experiencias que tiene el escritor y, por último, **el proceso de escritura en sí**, a su vez dividido en subprocesos como la planificación, la textualización, la revisión y el monitoreo que, si bien son recursivos, es conveniente distinguirlos en el orden de la exposición.

Finalmente, a partir de la combinación de estas ideas sobre los modos de secuenciar un proyecto de lectura y escritura, presentamos el siguiente esquema organizador donde encontramos las prácticas del lenguaje, las actividades y los contenidos y aprendizajes. De esta manera pretendemos mostrar el criterio de diversidad de tareas que pusimos en marcha, tanto el equipo como los niños, a la hora de comprender y elaborar nuestro texto.

2 Ambos proyectos se llevaron a cabo de manera independiente y fueron coordinados por Eugenia Karlen.
3 Se reformuló el esquema de la **Secuencia de Estudio: la diversidad en los animales: “Las partes del cuerpo”, 1º y 2º año**, elaborado por el equipo de Prácticas del Lenguaje, coordinado por Mirta Castedo, de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (equipo de Práctica del Lenguaje, año 2008).





Estructura organizadora de secuencialización del proyecto *Remixando el folletín* basada en el trabajo del equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria.

Intervención docente en la escritura: quehaceres del lector y del escritor

Para planificar nuestras intervenciones, indagamos acerca de los diversos quehaceres que pone en marcha un escritor a la hora de escribir un texto. Incluimos la oralización de lecturas tempranas como uno de los quehaceres del escritor-lector a través de dos actividades:

Consultamos dos entrevistas: en una de ellas se dialogaba con María Elena Walsh (Origi y Amaré, 2000) y en la otra, con María Teresa Andruetto (Moglia, 2012). Organizamos **círculos de lectura** (Chambers, 2007) de cuatro o cinco niños, donde las futuras docentes leyeron uno u otro artículo en voz alta.

Planteamos a los alumnos tres preguntas: ¿dónde leen?, ¿quién o quiénes leen para ellos? y ¿de qué libro les gustaría hablar? Las respuestas a esos interrogantes fueron: la escuela como el lugar más nombrado; los docentes, en pocos casos los padres y los abuelos como mediadores de lectura. Por último, los libros comentados fueron diversos y sus personajes iban desde dinosaurios hasta princesas, pasando por películas y dibujos animados de su preferencia.

Consideramos que otro quehacer del lector es conocer en profundidad la naturaleza de lo que se va a escribir. Los integrantes del equipo buscamos datos sobre el tipo de texto con el que decidimos trabajar –la novela de folletín–, realizamos resúmenes y adecuamos la información a los destinatarios. Luego, dimos a conocer este género a los alumnos a través de una exposición usando como recurso una presentación en Power Point que contenía ilustraciones de portadas antiguas.



Los niños de las tres escuelas asociadas escucharon la explicación de la maestra y leyeron algunos recortes de paratextos. Las docentes hicieron un esquema temático sobre la novela de folletín y tomaron registro de lo que iban diciendo los alumnos para luego analizar los quehaceres del auditor.

Los niños de primer grado del DVS, al encontrar en uno de los folletines las palabras “amor” y “romántica”, dijeron que *son novelas de amor*.

Otras ilustraciones de las tapas llevaron a inferir a los niños que algunas *son historias de aventura*. La principal característica temática de la novela de folletín y al mismo tiempo el origen de su particular configuración estructural es la presentación insistente de lo que podemos denominar un conflicto de reivindicación: el malvado usurpa los derechos de la víctima; el héroe resuelve el conflicto de la víctima... triunfa la virtud sobre el vicio (Rivera, 1968).

Otra niña de primer grado, al ver la tapa del folletín “La Lune” dijo: “*hay palabras en otro idioma*” y leyó dando su traducción al



español “La luna”. Esta advertencia hecha por la niña, le permitió a la docente del DVS intervenir haciéndoles recordar a los alumnos que este tipo de texto surgió en Francia y, por ello, esa expresión estaba escrita en francés.

“*Los folletines están adentro del diario o el semanario como los suplementos o las propagandas*”, comentó un niño de segundo grado del JMP. Ciertamente, el folletín establece el hábito de la frecuencia semanal de la lectura.

“*Otro folletín en otro idioma, señor!*”, manifestó una niña de segundo grado del IMI. “*¿Es Pinocho? Es muy raro ese Pinocho?*”.

“*Si es raro -dijo la docente- porque ustedes conocen más al Pinocho de Disney, pero había folletines infantiles y este fue el más leído en Argentina porque nuestros bisabuelos o tatarabuelos lo trajeron seguramente cuando vinieron en los barcos. No se olviden que Las Varillas es un pueblo de muchos inmigrantes, es decir, de personas que venían de otros lugares, de Italia por ejemplo. Observen cómo en el diario aparecía el episodio III!*”.



Las docentes de las tres instituciones manejaron el mismo recurso audiovisual y mostraron que cada capítulo terminaba con la palabra “continuará”, lo que daba suspenso y ganas de seguir leyendo la historia. Delfina, de segundo grado del IMI comentó: “*Si, en Phineas and Ferb cuando es largo el capítulo dicen eso, pero en otro idioma to be...*”

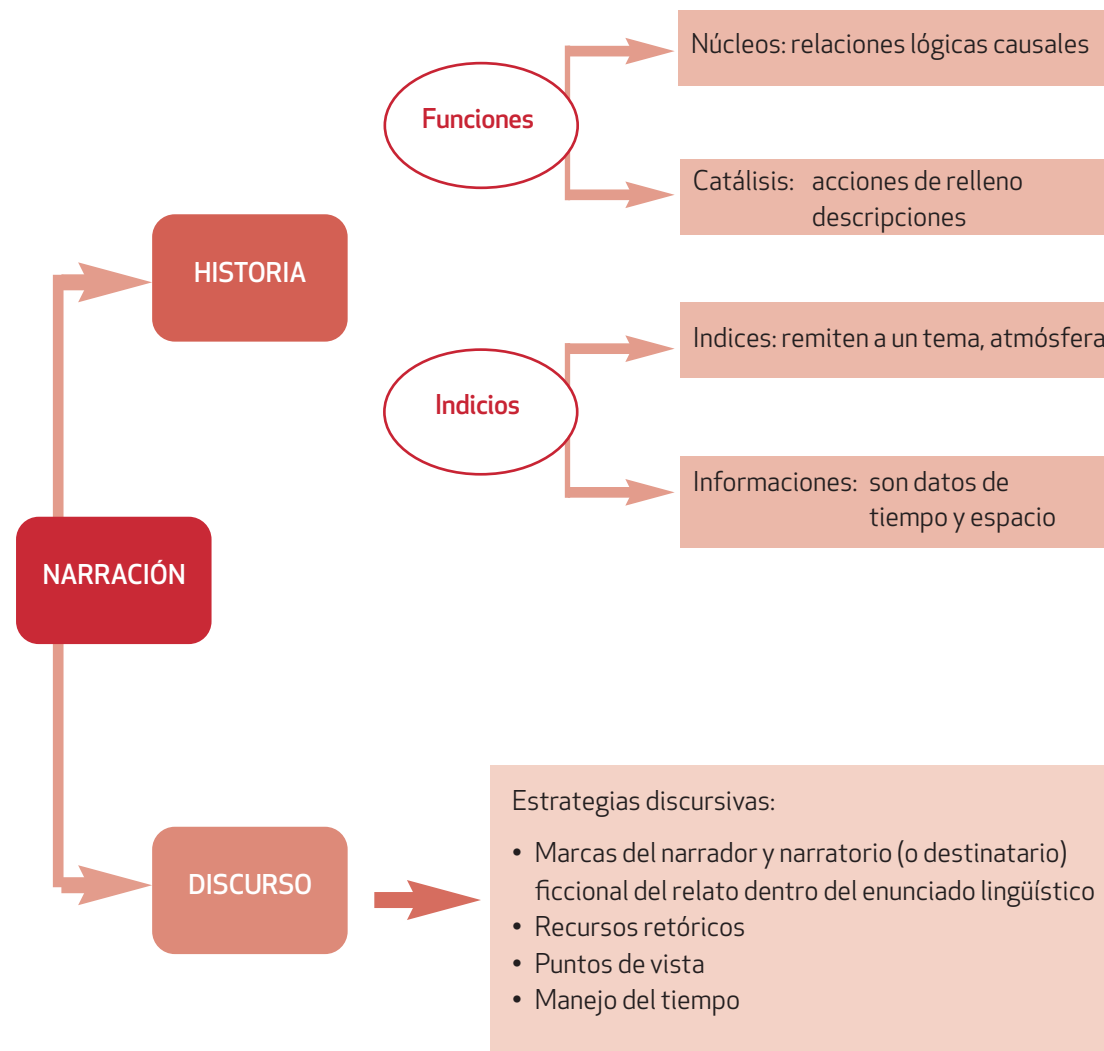
Como podemos apreciar, el marco conceptual de la novela de folletín se puso de manifiesto cuando los niños leían aquellas partes de paratextos, quehacer que los hace inferir sobre temas, género y estructura, entre otras cosas.



Leer narraciones posibilita apropiarse de cómo está escrito un texto. En este sentido, para construir la historia o hilo argumental del relato -qué cuento- y el discurso o enunciado lingüístico a través del cual se da a conocer la historia, es decir, -cómo lo cuento-; para informarnos sobre esta particularidad del discurso literario, recurrimos a conceptos de los estructuralistas franceses, (Barthes, Todorov y Genette) quienes diferenciaron el qué y el cómo de la narración.



Cuadro A



Habitualmente, al finalizar una lectura, el docente pide a los niños alguna valoración de lo escuchado o realiza algunas preguntas sobre el relato. En ese momento, los alumnos tienden a desandar la historia sobre la base de los núcleos de la narración. Si bien para el niño este procedimiento constituye un aprendizaje no formal, incluso natural, el docente es capaz de reconocer y objetivar este proceso con el fin de optimizarlo a partir del direccionamiento intencional de sus preguntas a la hora de intervenir.

En las siguientes **escenas**⁴ observaremos cómo la maestra pregunta sobre los núcleos narrativos en términos de “problemas que sufrieron los personajes” y cómo los niños comprenden y responden claramente a estos interrogantes dando cuenta de la relación lógica-causal propia del modo en que se construye una historia.

⁴ Para ampliar información sobre este concepto remitirse a: *Reconstrucción de clases. Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes*, del Equipo de Alta Gracia, en esta misma colección.

Registro de clase nº 1: Los niños de segundo grado el IMI, leían la novela *Dailan Kifki*.

Los niños ingresan a la biblioteca, se sientan en distintas mesas. Observo que están habituados a trabajar allí, se acomodan tranquilamente.

- Bueno, en el aula me estuvieron contando lo que pasó anoche en la novela *Dulce Amor*. Ahora nos van a hacer un resumen de la novela que estamos leyendo una vez por semana, a toda esta gente que hoy nos visita. Bien, y ¿cuál fue el último capítulo que leímos?

Alumno 1: *Dailan Kifki* de María Elena Walsh.
El resto: *El once*.

- Para los que faltaron, le pueden contar lo que pasó en este capítulo.

Alumno 2: Antes hicieron una fiesta y con los invitados fueron de viaje en un tren (se refiere al capítulo 10 de la historia).

- ¿Cuánta gente viajaba?

Alumno 3: Bombero.
Alumno 1: Secretario.
Alumno 4: La mamá.
Alumno 5: El hermano.
Alumno 2: Los cosos de los países (aquí los “cosos” son los representantes de los países).

- Y... ¿qué problema tuvieron los personajes?

Todos: Se durmieron.

- Y se pasaron... en vez de llegar a Ituzaingó llegaron a Moreno.
¿Cómo resolvieron el problema para no quedarse dormidos nuevamente?

Alumno 3: El bombero los mojó con la manguera para despertarlos.

- ¿A dónde iban?

Alumno 5: A lo de los barriletes.
Alumno 4: A donde hacen volar los barriletes.

- Sindicatos de Remontadores de Barriletes

Como observamos, en la síntesis argumental de la historia se prioriza el nivel de funciones (ver Cuadro A), específicamente los *núcleos de la narración* como acciones principales que la organizan. Entre estas acciones se establece una relación de causa/efecto que se comprueba cuando la docente pregunta por problemas y soluciones de lo acontecido en el capítulo.

En la escuela JMP, los alumnos de primer y segundo grado leían “Manuelita ¿Dónde vas?” (Walsh, 2000). Para trabajar sobre la historia, los docentes usaron diferentes modalidades de lectura: leían en voz alta un capítulo y luego, individualmente, los niños escribían la síntesis argumental correspondiente.

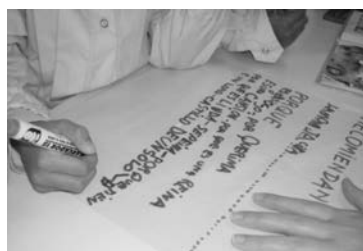
Evelín, de primer grado de JMP, realiza un esquema de los núcleos del relato y recuadra cada acción, lo que permite observar de qué manera dichos núcleos determinan el avance de la historia hacia el desenlace.



| EL PAIO | EL BARCO |
|-------------------------------|----------|
| Se callio la esoda | |
| Entrararo choras | |
| La escoba se canlo | |
| Y los choro se asustaron | |
| Y la escoba tambien se asusto | |
| Y la Manuelita se despertó | |

Otro quehacer del lector es la recomendación de textos, que permite a los niños argumentar sobre la elección de la obra. El primer grado de la DVS se dividió en equipos para pensar y recomendar cuentos, novelas y poesías de María Elena Walsh. Finalmente, la maestra y las estudiantes futuras docentes entregaron a los alumnos un afiche en forma de tarjeta, donde debían completar los siguientes ítems:

| |
|-----------------|
| Del libro:... |
| Recomiendan:... |
| Porque:... |



Con el propósito de recomendar, los niños no se detuvieron en el plano de la historia sino que adjetivaron sobre estrategias discursivas del enunciado: cómo se cuenta. De esta manera, muchas de las recomendaciones estuvieron influidas por la presencia de “rimas”.



Veamos dos ejemplos de recomendaciones donde los niños realizan copia significativa y únicamente escriben por sí mismos la argumentación de la elección. Se trata de una escritura colaborativa en tanto uno de los alumnos escribe y los demás dictan:

Del libro: CANCIONES PARA MIRAR
Recomiendan: CANCIÓN DEL JACARANDÁ
Porque: ES LINDA PARA LEER Y CANTAR/ ACE RIMAS CON JACARNDÁ

Del libro: TUTÚ MARAMBÁ
Recomiendan: LAMONA JACINTA
Porque: ES GASIOSO- POR QUERIMA -ESUNA CANSION- POR QUE ES LINDA-SEPEINA

En la conferencia “La literatura infantil en la escuela”, Teresa Colomer advierte que dar a conocer los cuentos y las obras que una comunidad considera “clásicos” significa compartirlos con las nuevas generaciones. De esta manera, los libros conectan a los lectores con su tradición cultural (Colomer, 2010).

En las tres escuelas asociadas de Las Varillas abrimos sistemática y progresivamente, espacios de lectura para que los niños lectores se encuentren con la obra de María Elena Walsh y entren a la comunidad tradicional de la literatura argentina. Ofrecimos lecturas para que los alumnos se adentren en el mundo de las palabras y sus reglas, para desentrañar el sentido global y la estructura simbólica, para objetivar la experiencia y entender el mundo.

Desde la literatura a la alfabetización inicial

Los niños como autores enfrentan decisiones de escritura⁵

En un nuevo encuentro del equipo completo, decidimos el mecanismo para escribir colaborativa y progresivamente la novela de folletín “El viaje”.

Para resolver la planificación de la escritura, realizamos el siguiente plan:

| JOSÉ MARÍA PAZ | D. VÉLEZ SÁRSFIELD | DE MARÍA INMACULADA |
|--|--------------------------------------|---|
| ESPACIOS | PERSONAJES | CONFLICTOS |
| Nivel de la historia: indicios (informaciones). | Nivel de la historia: personajes. | Nivel de la historia: funciones (núcleos). |

⁵ La idea de niño como autor es tomada del libro *Narrar por escrito desde un personaje* de Emilia Ferreiro y Ana Siro.

había una vez una isla con muchos pajaritos,
 una playa con muchos cocos, palmeras y una
 ma Paraguaya que la hizo el pez tejedor.
 hacía mucho calor porque había sol y para
 refrescarse se metían al río que era grande
 de agua dulce.
 en el lugar había arena fina caliente por el
 sol, yuyos, flores, plantas sin troncos

Primera versión del primer capítulo de la novela "El viaje" que el JMP entregó en afiche al DVS.

En la siguiente **escena**, la docente del DVS lee el capítulo que entregó el JMP y pone en funcionamiento los personajes dentro de la historia. Podemos remitirnos al Cuadro A.

Registro de clase nº 2: Los niños de primer grado del DVS leen el primer capítulo escrito por el JMP.

- Estuvimos trabajando el capítulo 1 de la escuela JMP y hoy vamos a hacer otra lectura porque ustedes tuvieron clase el lunes conmigo y pueden haberse olvidado de lo que leímos. ¿Quieren escucharlo?

Alumno 1: ¡Sí!

- Había una isla con muchos pájaros...

- La Mona Jacinta malhumorada se hacía la linda usando un par de lentes con el Mono Moto Loco...

Alumno 2: ¡Se enamoró!

- Él era juguetón, aventurero, divertido.

Alumno 3: Ahí sigue con "los esqueletos hambrientos".

- La vaca estudiosa que era pobre, sucia y mala, se mete al mar para refrescarse.

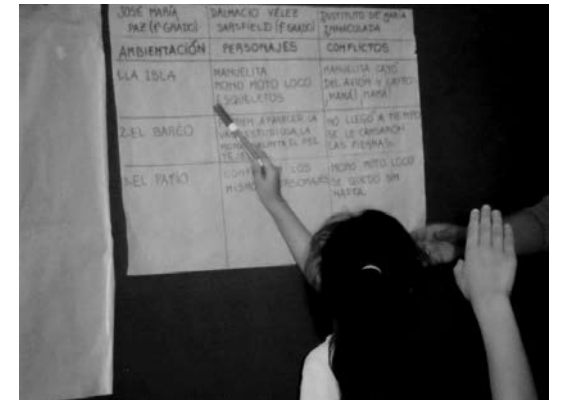
Alumno 4: ¿Por qué mala?

- Porque se nos ocurrió a nosotros, pero podemos verlo luego mientras escribimos el capítulo.

Alumno 2: Lucía, mirá el afiche.

- Escribimos todas las características, se las pasamos a los chicos del JMP y ellos, a esas características que ustedes dieron, la usaron para escribir este capítulo.

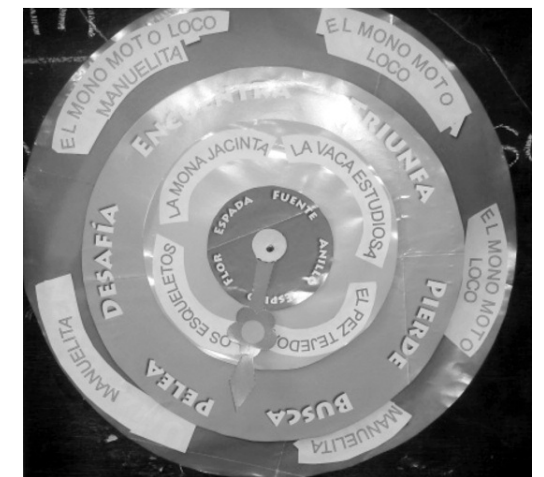
(La docente les recuerda que fueron ellos mismos los encargados de elegir y caracterizar los personajes).



(El alumno 2 hace referencia a un afiche donde figuran los personajes seleccionados y sus cualidades o atributos).

Una vez terminado el capítulo que tenían asignado, el DVS entrega la producción al IMI junto con el primer afiche del JMP. De esta manera, comienza la escritura del tercero y último capítulo.

El IMI continúa la historia pero la maestra y las estudiantes futuras docentes, llegado el momento del desenlace, detienen la producción colectiva para reunir escrituras intermedias individuales con distintos finales. Para ello, utilizaron técnica de taller: "La ruleta de la imaginación" con los nombres de los personajes, acciones y objetos. En esta ocasión, el azar, quehacer y recurso que auxilia a los escritores cuando las ideas se resisten, permitió dar una vuelta interesante a la historia.



La ruleta de la imaginación, para trabajar la escritura intermedia en el final del capítulo 3 (IMI).

Registro de clase nº 3: Niños de segundo grado del IMI comienzan a construir el desenlace de la historia.

- Bueno, ahora hay que seguir la historia, ¿cómo la seguimos?

(La docente lee hasta donde habían llegado con la escritura colectiva del Capítulo 3).

Alumno 1: Ni idea.

- ¿De dónde podemos sacar ideas?

- Alumno 2: Cabeza.
- Alumno 3: Computadora.
- Alumno 4: Cerebro.
- Alumno 5: De la play.
- Alumno 6: De otro cuento.
- Alumno 2: Mirando lo que pasa afuera.
- Alumno 7: De los libros.

- Yo les traje un juego: "la ruleta de la imaginación", para ver si nos ayuda a encontrar una idea para finalizar el capítulo. Va a pasar uno por fila, la señora Maga va a elegir. Los resultados de la ruleta se anotan en una cartulina. Fila 1, 2 y 3. Con la ayuda de estas palabras empezamos a escribir...

- ...a escribir en las libretas de escritores y claro que pueden usar otras palabras, lo que no pueden cambiar es el lugar.

- Ahí se desarrolla la historia del capítulo final.

- Escritores: en marcha, saquemos punta al lápiz y a escribir.

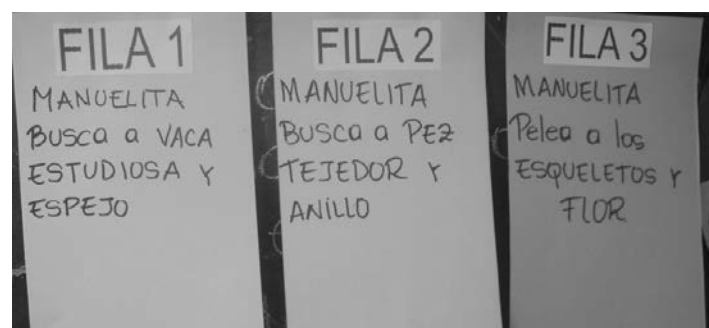
Alumno 4: ¿Podemos agregar otras palabras?

Alumno 1: El patio.

- (Todos levantan la mano.
- El alumno 4 interrumpe a la maestra).
- (Los niños escriben muy concentrados textos largos).

Cada una de las tres filas de estudiantes que había en el aula eligió un representante que girara la ruleta. Los resultados se escribieron en cartulinas:

Según la fila donde se encontraban y teniendo en cuenta los elementos correspondientes, los niños escribieron de manera individual un final para la historia.



Observemos el caso de Sol (Fila 1):

El personaje es "Manuelita". La acción es "busca a Vaca Estudiantosa". El objeto es "espejo".

La niña resuelve empezar con la acción y sigue con preguntas retóricas a modo de monólogo interior.

Por último, los niños leen en voz alta las producciones de las distintas filas donde prevalecen los finales felices sobre los trágicos. Estos tipos de desenlaces no convencieron a los escritores, entonces decidieron darle un final abierto a la versión definitiva: "Porque el año que viene vamos a escribir otro", dijeron.

En este apartado, pudimos advertir cómo una planificación previa y consensuada, sumada a las lecturas y escrituras intermedias, hacen posible la escritura colaborativa.

Desde la alfabetización inicial a la literatura

Situaciones y problemas relacionados con el sistema de escritura en literatura

En los primeros grados de la escuela primaria, las labores en torno de las palabras se traducen en el aprendizaje del sistema de la lengua y el lenguaje escrito. La contextualización de las actividades de escritura posibilita que el aprendizaje se construya en el momento preciso en el que cierto conocimiento se vuelve necesario, lo que supera cualquier planificación anual hecha por el docente.

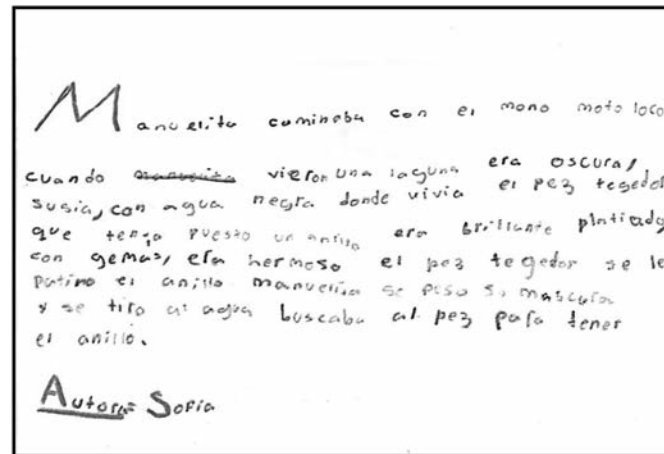
En cuanto al sistema de escritura, cuando los alumnos observan al maestro escribir en el pizarrón, advierten, por ejemplo, la direccionalidad del sistema. Durante la experiencia realizada en Las Varillas, no se observó ningún registro donde los niños escribieran en forma vertical o de derecha a izquierda. En las tres escuelas, los alumnos usaron letra de imprenta mayúscula solo al comienzo del párrafo o después de punto seguido, el resto del texto fue escrito con imprenta minúscula.

Observemos el caso de Sofía (Fila 2): al escribir, la niña tuvo en cuenta el uso de comas -que incluso resaltó -, también tachó una repetición, usó letra capital al inicio y punto final. Observamos que firmó su trabajo posicionándose como autora.

El registro anterior nos permite comprender que la inmersión en prácticas de escritura y de lectura orientadas por el docente habilita la reflexión necesaria de los alumnos para la inferencia de las reglas o los conceptos puestos en juego en tales prácticas (Finocchio, 2009).

Pusimos énfasis en el trabajo autónomo de la escritura a través de otro quehacer del escritor: la toma de apuntes para sí. De esta manera, la maestra ya no era la encargada de legitimar la posibilidad de que un alumno lea o no una producción frente al resto. Los niños decidían, conforme a la valoración propia de sus escritos, compartir públicamente sus trabajos sin ser expuestos a la mirada rigurosa de la nota.

Pía-alumna del segundo grado del IMI-, durante el momento de escritura intermedia individual, releyó su relato y descubrió que había repetido varias veces palabras tales como: "y dice", "...el Mono Moto Loco dice", "Manuelita dice...", etc. Sobre la base de esta revisión autocrítica, la niña decidió no leer su producción en voz alta hasta que pudiera reformularla.



- Esperen a que termine de escribir, ¿qué le falta?

Alumno 2: Empieza con "L" líquido y le falta la letra del medio.

Alumno 2: Le falta la del medio.

Alumno 3: La "/U/" como la que está en "que" pero no suena.

Alumno 2: Ahora escribí la "do".

(Martín borra la "l" y escribe: LIQUI).

El registro anterior nos permite pensar cómo ciertos contenidos previstos en el Diseño Curricular para segundo grado se ponen en tensión cuando niños de primero se enfrentan con la escritura.

En el siguiente ejemplo, podremos apreciar cómo se aprenden simultáneamente el sistema de escritura y el lenguaje escrito -signos de exclamación y guion de diálogo -, y de qué forma podemos nombrar los recursos estilísticos que caracterizan al texto literario.

Registro de clase nº 5: Primer grado del DVS en situación de aprendizaje de elementos del lenguaje escrito.

Contribución de la literatura a los aprendizajes lingüísticos

Observemos de qué manera la relación sonido-grafía en los recién alfabetizados hace que los niños elaboren nuevas hipótesis ortográficas (Ferreiro y Teberosky, 1979):

Registro de clase nº 4: Los niños de primer grado del DVS durante la escritura colectiva encuentran la grafía sin correspondencia fonética "U" en la palabra "líquido".

- Martín, nosotros te vamos a ayudar, recordá que tenés que empezar con mayúscula.

(La maestra completa la escritura tal como le dictan los alumnos, relee en voz alta, le da la tiza a un niño y lo invita a continuar escribiendo el pizarrón).

Alumno 1: Si podés, hacé la letra más "rande".

- Dicen los chicos si podés hacer la letra más grande, Martín.

(Martín escribe: LIQI).

- ¿Qué ruido habrán hecho los dientes al romperse?

Alumno 1: Una ola gigante la tiró para adelante y cuando el tiburón la quiso morder se rompió los dientes.

Alumno 2: Con el caparazón.

(Los niños imitan el sonido).

- Cuando imitamos el sonido se llama onomatopeya. Seguramente ustedes lo vieron en las historietas que hay imitación de sonidos.

Alumno 3: Sí, en "Mayor y menor" yo la vi cuando se ríen dicen /ja/ /ja/.

- Sí, al /ja/ /ja/ lo usamos mucho también en el celular. Recuerden: eso se llama onomatopeya, es un nombre difícil.

- Entonces, ¿se animan a escribir cómo habrán hecho los dientes al romperse?

- *Acá dice /cachchchc/ Me parece que le falta una letra que nos dé la idea de que algo se rompió.*

- *¿Y dónde la pongo? ¿Al final?*

- *¿En el medio de qué letras?*

- *¿Cuándo un personaje habla, qué se pone?*

- *Bien, esas rayitas se llaman guion de diálogo, y nos indican que los personajes están hablando. ¿Lo leemos?*

- *Los vamos a colocar.*

- *Muy bien, le faltan los signos. ¿Qué signos podemos usar para dar idea de que Manuelita gritaba*

- *Muy bien, esos signos se llaman de exclamación.*

• **Todos:** ¡Sí...!
 (La maestra escribe "onomatopeya" en el pizarrón. Los niños leen y comentan que es una palabra difícil).

• **Alumno 6:** Hagamos "onopeya".

• **Alumno 4:** La /c/ de casa.

• **Alumno 5:** La de chancho con muchas /ch/ (Comienzan a aportar las letras a utilizar.

• La docente escribe "cachchchch").

• **Alumno 4:** la /r/

• **Alumno 4:** No, al principio.

• **Alumno 6:** No, tampoco.

• **Alumno 5:** ¡En el medio!

• (La docente lee "cachchchr").

• **Alumno 5:** Entre la de casa y la de chancho. (Finalmente escribe "crachchchc" y lee).

• **Todos:** Así, así.

• (Piensan).

• **Alumno 7:** En un cuento que busqué están las rayitas de los personajes del cuento.

• **Todos:** Guion de diálogo.

• **Todos:** ¡Le faltan los signos!

• **Alumno 8:** Los palitos con puntitos.

• (La clase continúa y llegan a un diálogo que se encuentra en el texto).

(En este momento la maestra escribe "(–) guion de diálogo", debajo de onomatopeya). (Escribe en el pizarrón "–Ay mamita mía").

• (El alumno 8 se acerca al pizarrón y coloca los signos a la expresión "– ¡Ay mamita mía!").

(La maestra anota "signos de exclamación" debajo de lo escrito anteriormente guion de diálogo).

(Al día siguiente escriben definiciones de signo de exclamación, guion de diálogo y onomatopeya en un cuaderno que ella no corrige).

El comentario final de la docente fue considerado por el equipo para sistematizar los conceptos: "Y ahí me doy cuenta de cómo aprenden los chicos cuando tratan de escribir los conceptos que anoto al costado del pizarrón". Reconsideramos el **cuaderno del escritor** como un instrumento de aprendizaje en sí mismo, que puede ser revisado por un tercero, pero nunca corregido.

En suma, los registros anteriores revelan cómo el **tiempo didáctico** (Lerner, 2001) nos llevó ineludiblemente a dar contenidos a veces impensados para estos grados. El equipo -y específicamente las docentes- reparamos y acogimos las disímiles experiencias sobre lectura y escritura que cada niño traía al aula. A partir de allí, guiamos a los alumnos en el aprendizaje de nuevos conocimientos que sirvieran para resignificar y dotar de sentido sus ideas previas.

Corregir, revisar y reescribir un texto

En el plano de la corrección, objetamos la idea de no intervención del adulto fundamentada en que toda escritura de ficción producida por los niños es libre, espontánea y, en consecuencia, inmodificable. Las sugerencias que resultan de la corrección, entendida como un "conjunto de señalamientos verbales o escritos que un lector, no autor, realiza sobre el texto de un autor" (Castedo, 2003) dan origen a otro quehacer propio de un escritor. En nuestro caso, se trata de revisar y reescribir el relato para detectar y resolver problemas relacionados con la historia o con el discurso.

Nos reunimos en equipo e hicimos una lectura general de los tres capítulos ya transcritos en un archivo de Word. Conversamos sobre nuestras impresiones sobre lo leído y acordamos que, previo a la publicación del texto, sería necesario pulir algunos aspectos. Las docentes encargadas de guiar a los alumnos en la corrección tomaron nota de cada sugerencia.

En primer lugar, nos dispusimos a cambiar los títulos de los capítulos. Esta decisión resolvería el problema de haber elegido inicialmente los mismos títulos con que María Elena Walsh nombró los diferentes capítulos de la obra "Manuelita ¿Dónde vas?" Por falta de tiempo, la votación no se trasladó a las aulas sino que se acordó en la misma reunión. "La isla" sería reemplazada por "Entre soles"; "El barco" ahora se llamaría "Entre olas" y, finalmente, "El patio" llevaría por título "Entre sombras".

También en aquel encuentro de equipo acordamos que no utilizaríamos letra de molde en la publicación sino que mantendríamos la letra de los niños en imprenta mayúscula y minúscula. De esta manera ellos podrían ver sus propias huellas en papel prensa. Respecto de las ilustraciones que acompañarían la edición, organizamos un concurso de dibujos donde todos los alumnos participaron y donde ellos mismos seleccionaron a través del voto.

Resueltas las cuestiones anteriores, entramos en la instancia de la corrección en el plano de la historia y en el plano del discurso, comúnmente llamada corrección de estilo. Leímos detenidamente cada uno de los capítulos y detectamos que la historia estaba *deshilvanada*, que había personajes que *se perdían en el relato* y que las descripciones muchas veces eran *meras enumeraciones*, entre otras cosas. Para organizar la revisión, volvimos al Cuadro A y comenzamos planteándonos si ciertamente se habían cumplido los acuerdos sobre espacios, personajes y conflictos, establecidos durante la planificación de la escritura.

Recordemos que el primer capítulo a cargo del JMP tenía como esquema argumental el espacio "la isla", el conflicto "Manuelita cayó del avión y gritó: ¡Mamá, mamá!" y los personajes "Manuelita y Mono Moto Loco" como principales y "Esqueletos, Mona Jacinta y Pez Tejedor" como secundarios.

Al capítulo dos lo escribía el DVS. Su esquema argumental era "el barco" como espacio, el conflicto fue "no llegó a tiempo, se le cansaron las piernas" y los personajes principales acordados, con la presencia o no de secundarios.

Y el tercer capítulo, realizado por el IMI, que debía finalizar la historia, en "el patio" y su conflicto era "El Mono Moto Loco, se quedó sin nafta", con los mismos protagonistas y la aparición de algunos personajes secundarios elegidos.

En el plano de la historia observamos que:

- En el capítulo I, el conflicto no funcionaba como núcleo sino como catálisis, es decir, como acciones de relleno (ver Cuadro A).
- En los tres capítulos, era necesario explicitar o eliminar la presencia de algunos personajes secundarios.

En el plano del discurso advertimos que:

- No era conveniente anunciar en el capítulo I que la historia era un sueño para no adelantar su final.
- Valoramos el uso adecuado, en los tres capítulos, del narrador omnisciente, típico del relato clásico y de los primeros relatos infantiles. Este narrador tiene conocimiento de los acontecimientos y, en nuestra historia en particular, de los sentimientos de algunos de los personajes. Sugerimos mantener este punto de vista narrativo y acentuar las marcas del narrador que daban cuenta de su presencia
- Debían aparecer con más fuerza aquellos recursos utilizados frecuentemente por María Elena Walsh como situaciones disparatadas, humor, juegos sintácticos, semánticos y morfológicos, alusiones a clásicos de la literatura universal, uso del habla coloquial y exageraciones, entre otros.

A continuación ilustraremos algunas reescrituras en base a la revisión en el plano del discurso, especialmente en la incorporación de recursos propios de la autora.

Registro de clase nº 6: Momentos de reescritura de primer y segundo grado de JMP: situaciones disparatadas.

Estudiante: ¿Y qué más tiene el mar, está quieto?

Alumno 1: No seño, tienen olas, hacen ruido, mucho ruido, como en los dibujitos.

Alumno 2: ¡Están inquietas! ¡Mmm... sí y forman espuma! Son espumosas.

Estudiante: ¿Y se mezclan las olas y el jabón?

Alumno 3: ¿Con jabón?

Alumno 4: Sí, seño, ponelo así "espumosamente jabonosa", ¡ja! ¡Qué bueno queda, seño!

Estudiante: ¿Jabonosas?

Registro de clase nº 7: Momentos de reescritura de DVS: exageraciones.

(La docente lee: "Ella salió rápido y nadó").

-¿Cómo podríamos poner para que dé idea de que pasó mucho tiempo en el agua nadando?

Alumno 1: Nadó, nadó...

Alumno 2: Tres, cuatro veces.

- Entonces nadó, nadó, nadó y nadó... ¿Cuántas horas puede haber nadado para que quede gracioso?

Alumno 3: Dos horas.

- Algunas más. María Elena Walsh suele usar estas expresiones, escuchen: "Nicolás decidió que la próxima vez que la encontrara sería más cariñoso y le haría mil preguntas y dos mil mimos".

(La docente lee en voz alta un fragmento de "Hotel Pioho 's Palace" de María Elena Walsh).

Alumno 3: Diez horas.

- ¿Cuántos minutos?

Alumno 4: Veinticinco.

- ¿Y cuántos segundos?

Alumno 3: Veintisiete.

- Entonces quedó: "Salió nadando rápido como una estrella fugaz, nado, nadó, nadó y nadó 10 horas, 25 minutos y 27 segundos".

Registro de clase nº 8: Momentos de reescritura del IMI: expresiones de la autora.

- En el viaje me encontré con este sobre que dice "Para los 25 507 niños de segundo grado". María Elena Walsh nos avisa que a este texto le faltan algunas expresiones que ella usa mucho.

(La docente se refiere a un sobre grande de color rojo que tiene entre sus manos. Abre el sobre y reparte entre los niños distintos cartelitos).

¿Qué dicen esos cartelitos?

(Los alumnos leen en voz alta).

- Alumno 1: "¡Ah, qué papelón!".
- Alumno 2: - "Yo no sé por qué".
- Alumno 3: "No te rías de tus monerías".
- Alumno 4: "54.672 diez docenas de bababas".
- ¡Uh! es una locura.
- Alumno 5: "Pa pa pa pasito".

- Miren las vueltas que dio para escribir pasitos. Leamos otras...

- Alumno 6: "Chiripiflaúutico".
- Alumno 7: "¡Estamos fritos!".

- Todos estos cartelitos son expresiones que usa en muchos de sus cuentos, poemas, novelas. La señorita Magalí nos va a llevar al inicio del capítulo y vamos a poner algunas de estas expresiones en el nuestro.

(Magalí es una estudiante futura docente, parte del equipo, que colabora en la clase).

(Con la ayuda de un proyector y una computadora corrigen simultáneamente. Lee en voz alta).

- Yo leo y ustedes me dicen dónde puedo poner las expresiones o palabras: "Aparece la sombra de una mano...".

¿Podemos agregar algún sonido cuando despertamos a alguien?

- Alumno 4: Decimos "Eh, Eh, Eh".

(Continúa con la lectura).

Docente: "Me corrieron esqueletos...".

¿Qué les parece si agregamos números?

- Alumno 8: Diecinueve.
- Alumno 9: ¡No, más!
- Alumno 8: ¡Veinte mil!
- (Sigue).

Alumno 2: ¡El mío! "Yo no sé por qué".

Todos: ¡Sí, sí, está genial!

- ¡Qué bueno!
"Me corrió un tiburón". Podemos agregar una expresión...

- Sí, está bueno. ¿Les parece?

Las decisiones que mencionamos fueron bien recibidas por los niños, quienes lejos de manifestar desacuerdo, las consideraron adecuadas: "Claro, Manuelita iba a visitar a su tía, es un viaje por varios lugares". De todo aquello que sugerimos, lo único que no aceptaron los alumnos fue reemplazar por un hecho "real" la idea del sueño del que Manuelita se despertaba: "No, eso no lo cambiamos porque nos costó mucho llegar a ese acuerdo".

A modo de cierre...

El trabajo en Equipo modificó nuestra mirada sobre las prácticas, las cuales se tornaron para nosotros objetos de análisis. Nos dimos permisos para observar a nuestros compañeros y ser observados. Destacamos también que fue muy importante contar con el respeto y el compromiso en el estudio y cumplimiento con lo acordado, dos actitudes profesionales que lograron que toda crítica siempre fuera tomada para mejorar nuestras prácticas.

La experiencia de los distintos trayectos áulicos de cada miembro del Equipo de Trabajo 2012, sumada a la teoría y al análisis minucioso y acompañado del Diseño Curricular, nos permitió construir este escrito que pretende comunicar conocimiento didáctico. Para ello, experimentamos los quehaceres de lectores y de escritores y realizamos planificaciones didácticas flexibles que no eran solo enumeraciones de acciones sino planes que podían ser reformulados todas las veces que fuera necesario, siempre y cuando dieran cuenta del aprendizaje de los alumnos. También manejamos otros tiempos didácticos animándonos a trabajar con un horario distinto al "mosaico" y construimos otros instrumentos de evaluación. Todos estos aprendizajes del Equipo fueron puntos de partida para seguir reflexionando sobre el proceso de la alfabetización inicial.

Fue una experiencia enriquecedora para los chicos y las familias, ya que cada capítulo que iban creando era comentado por los niños y nosotros también aportábamos ideas. Eso nos encantó.
Familia del DVS.

Comprobamos que en la escuela, la escritura es un **proceso recursivo** muchas veces nombrado y pocas veces enseñado. Necesita de decisiones didácticas sistemáticas para no ser reducida a simples “actividades” donde no se tienen en cuenta los contextos de producción.

Emilia Ferreiro demostró que la escritura no es adquirida por el niño como un instrumento sino que es encarada como un auténtico objeto de conocimiento con el cual interactúa formulando hipótesis, poniéndolas a prueba, enfrentando conflictos cognitivos, tal como sucede con cualquier otra construcción intelectual (Kaufman y Rodríguez, 2001, p. 1).

Así, la alfabetización inicial “es un proyecto de toda la escuela: una tarea de todos y para todos” (Diseño Curricular de la Educación Primaria, 2012). Tener un proyecto de lectura y escritura literaria implica que los alumnos, con un acercamiento asiduo al lenguaje poético, desarrollen el sentido estético de la palabra creativa y creadora. En este sentido, es importante facilitarles experiencias que les permitan desplegar diversas estrategias discursivas propias de las prácticas del escritor. Esto constituye una excelente oportunidad para que los niños se inicien en el conocimiento complejo del objeto literatura.

Los alumnos de las escuelas asociadas formaron una gran comunidad de lectores y escritores y la comunicación interinstitucional fue lo que posibilitó el éxito de la escritura del folletín.

Las estudiantes futuras docentes manifestaron abierta y acertadamente sus dudas y preguntas, lo que nos llevó varias veces a reformular la planificación del proyecto. Las docentes del grado fueron importantes “orientadoras” tal y como lo exige la práctica, pero a pesar de la importante experiencia con la que cuentan, siempre mantuvieron la actitud de aprendizaje.

Camino a casa mi hija siempre me hablaba sobre el folletín y las nuevas señas de Lengua. No creí que fuera para tanto, pero cuando lo vi en El Heraldo nos maravillamos.

Familia del JMP.

Los directivos de las tres instituciones de nivel primario y las dos instituciones de nivel superior acompañaron en todo momento el proyecto: gestionaban materiales bibliográficos, horarios y lugares de encuentros.

Para los profesores de Literatura, Alfabetización y Práctica, este trabajo significó una oportunidad más para caminar las aulas y comprobar que la combinación de las teorías y de las prácticas genera siempre más conocimiento.

Para saber la opinión de los padres, las docentes enviaron encuestas una vez finalizado el trabajo. Supimos que en la mayoría de los casos, el folletín fue tema de conversación en los hogares, donde se hablaba con seguridad de los avances de la novela y donde sus hijos manifestaban alegría cuando llegaba el borrador de las otras escuelas.

Toda la comunidad fue partícipe de esta fiesta: los dueños de bares, las estaciones de servicio, los quioscos de revistas y el mismo semanario celebraron la escritura con la lectura de la novela de folletín; tal es así que se agotó en las tres ediciones sucesivas.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). La literatura infantil en la escuela, en *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Flower, L. & Hayes, J. (2002). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- 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*. Equipo Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable del ciclo). Gabriela Hoz., Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable del ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz. La Plata, Argentina.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22 (1). Disponible en *Lectura y Vida*, 22 (1). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Kaufman.pdf.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Origi, A. y Amaré, M. (2000). *Fue revolucionario pensar que la poesía no debía tener contenido didáctico. Entrevista con M. E. Walsh*. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar/01/9/walsh2.htm>.
- Rivera, J. (1968). *El folletín y la novela popular*. Buenos Aires: Centro Editor.
- Walsh, M. E. (2000). *Canciones para mirar*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2000). *Chaucha y Palito*. Buenos Aires: Alfaguara.

- (2000). *Cuentos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2000). *Dailan Kifki*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2000). *El Reino del Revés*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2000). *Hotel Pioho 's Palace*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2000). *Manuelita ¿dónde vas?* Buenos Aires: Alfaguara.
- (2000). *Tutú Marambá*. Buenos Aires: Alfaguara.

ANEXO

Entre soles

En un lugar lejos de aquí había una isla con muchos pájaros, una playa con palmeras y una cama paraguaya hecha por las escamas habilidosas del pez tejedor.

Era un día hermoso, hacía calor. La Mona Jacinta estaba malhumorada porque se le enruló el jopo y se hacía la linda usando un par de lentes ante el juguetero y aventurero Mono Moto Loco.

Los dos estaban tomando sol a orillas del mar de agua con sabor a frutilla, olor a jabón líquido y olas... claro, espumosamente jabonosas.

De repente se oyó el ruido de un avión que se avecinaba y la tormenta oscureció el cielo... ¡Qué sorpresa cuando miraron para arriba! Vieron relámpagos y un rayo partiendo en dos a un avión.

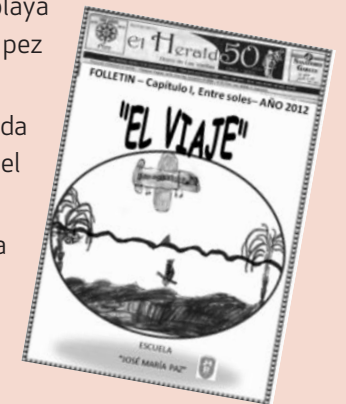
En ese avión viajaba Manuelita que estaba feliz porque iba a visitar a su tía en esas vacaciones.

Entonces... ¿Qué pasó con el rayo y el avión?

El avión cayó en la isla y Manuelita cabeza para abajo se enterró en la arena y allí la rodearon los esqueletos que se armaban y desarmaban.

En ese instante apareció Mono Moto Loco, dejó a la Mona Jacinta buscando una cinta, y salió a gran velocidad con su moto loca a socorrer a Manuelita, ¿y saben lo qué pasó? Nooo... la empujó al mar rojo patinoso espumoso y cayó sobre un tiburón mientras gritaba: ¡Mamá, mamá, el tiburón me va a comer...!

Continuará...



Entre olas

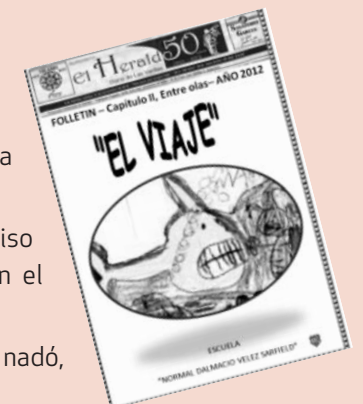
En un mar grande con sabor a frutilla y aroma a jabón líquido estaba Manuelita arriba de un tiburón.

El tiburón furioso quería comerse a Manuelita, ella temblorosa gritaba: ¡Ay, mamita mía!

Una ola gigante la tiró hacia adelante y cuando el tiburón la quiso morder ¡crachchchchchc! Se le rompieron los filosos dientes con el caparazón.

La tortuga salió nadando rápido como una estrella fugaz, nadó, nadó, nadó y nadó diez horas, veinticinco minutos y veintisiete segundos.

De repente, se oyó un ruido que hizo temblar el agua, era el famoso y aventurero Mono Moto Loco, con su moto de agua que venía a rescatarla pero fallaron los frenos y Manuelita voló por el aire como un meteoro.



Y allí estaba, otra vez Manuelita en el inmenso mar. Se sentía mareada, triste, cansada y con dolor en sus patitas.

En ese momento sintió algo frío y duro, era el ancla con la cadena del barco donde venían sus amigos y su novio el Tortugo Lisandro.

Entonces le tiraron una escalera de sogas para que suba.

Todos estaban muy felices por haber salvado a Manuelita.

En la oscuridad de la noche, el tortugo se acercó y le pidió casamiento:

-¿Manuelita te quieres casar conmigo?

Ella contestó:

-¡Por supuesto, caballero!

Mientras festejaban se empezaron a escuchar unos ruidos extraños, chcri, chcri, chcri que venían de la bodega del barco.

Una mano frágil, temblorosa y de huesos finísimos tocó el caparazón de Manuelita y...

Continuará...



Entre sombras

Aparece la sombra de una mano negra que le dice: ¡Eehh, eehh, eehh, Manuelita, Manuelita, despertate! Cuando Manuelita abrió sus grandes y verdes ojos descubrió que estaba en el patio.

El patio era oscuro, con árboles con agujeros que parecían caras, con pasto negro, había tumbas y se escuchaban pasos.

El Mono Moto Loco le preguntó: -¿Qué hacés acá Manuelita?

Manuelita tartamudeando le contaba:

¡Eeeesstaaaabaaaaa en el avión y me caí, me corrieron 28.500 esqueletos y creeeooo, creeeeo00000 que un tiburón me quería comer, yo no sé por qué- chipitifláuticas, no sé cómo llegué a este patio ¿y vos?

-Yo llegué a este lugar porque me quedé sin nafta en la moto ¡Ay que papelón! - dijo el Mono Moto Loco.

-¿Querés recorrer este lugar conmigo?- le preguntó Manuelita.

-Bueno dale, vamos.

Y salieron juntos a dar vueltas y dieron como 1500 vueltas y empezaron a encontrar cosas muy extrañas.

En el fondo del patio había una tumba muy vieja, con telarañas, se le veían los ladrillos... con mucho miedo se acercaron a leer a la lápida y decía: "AQUÍ SE ENCUENTRAN LOS RESTOS DE LA TORTUGA DE PEHUAJÓ"

Salieron corriendo y vieron a un fantasma que se les acercaba. El Mono Moto Loco dio un salto tan fuerte, y ¡zácate! ¡crach! Que se subió a la rama del árbol más alto del patio.

Manuelita se cayó, crusch crusch adentro de la tumba y no podía salir. El fantasma se le

acercaba cada vez más, más y más. Manuelita pudo ver que le resultaba conocido, tenía pelos blancos, orejas negras, cuatro patas, ojos grandes y pezuñas duras.

-¿Queeeé? Pe, pe, pe, pezuñas, tiene pezuñas-gritó Manuelita.

-Pezuñas tienen las vacas. ¡Estamos fritos! -gritó el Mono Moto Loco.

-¡Un momento, usted no es un fantasma, es una vaca!- le dijo muy enojada Manuelita.

El Mono Moto Loco bajó en un segundo y tiró de la tela que cubría al fantasma.

-¿Eras vos, Vaca? ¡Qué susto!

La Vaca Estudiosa rompió el silencio con una risa burlona ¡ja, ja, ja, ja!

¡Ay no te rías de sus monerías!

¿Qué están haciendo en este lugar? ¿Sabían que este patio está embrujado?- dijo la Vaca.

-Venía en avión, me caí y el Mono Moto Loco me rescató- - dijo Manuelita.

- Los acompañó a recorrer ese lugar- dijo la vaca.

Manuelita, la Vaca Estudiosa, y el Mono Moto Loco fueron a recorrer el patio y se encontraron con un anillo misterioso. El Mono Moto Loco le dijo a Manuelita: -¡Dámelo! ¡Yo me lo guardo en el cajón de la moto! Y siguieron caminando. Ninguno de los tres se dio cuenta de que ese anillo era muy misterioso.

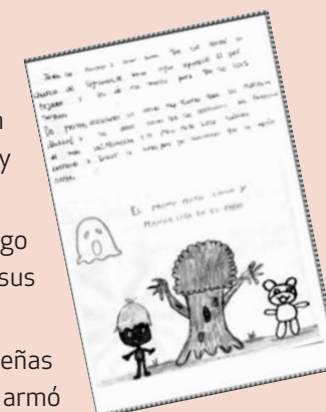
Manuelita siguió caminando lentamente como las tortugas y vio que algo brillaba, era un espejo mágico que estaba debajo de una planta, lo tomó en sus manos y le preguntó: -¡Espejito, espejito... ¿me podés decir dónde estoy?!

Dentro del espejo había algo sorprendente, se escucharon unas pequeñas voces, eran los esqueletos malhumorados que querían recuperar el espejo y se armó una gran pelea.

Manuelita luchaba con los esqueletos porque ellos querían recuperar su espejo y la tortuga le ganó porque cuando los empujaba, ellos se caían, eran flojos, débiles y se derramaban, se armaban y desarmaban. El Mono Moto Loco peleó con la Vaca Estudiosa, porque los dos querían el anillo misterioso.

Todos se pusieron a llorar hasta que se formó un charco de lágrimas, de tanta agua apareció el Pez Tejedor y les dio una manta para que se sequen las lágrimas.

De pronto, escucharon un viento muy fuerte que los rodeaba y se dieron cuenta de que se acercaban los fantasmas del más allá. Manuelita y el Mono Moto Loco salieron corriendo a buscar la moto pero se acordaron que no tenían nafta.



Índice

| | PÁGINA |
|---|--------|
| Presentación | 5 |
| Introducción | 7 |
| A modo de apertura... | 11 |
| Decisiones en torno a la planificación del proyecto | 11 |
| Intervención docente en la escritura: quehaceres del lector y del escritor | 16 |
| Desde la literatura a la alfabetización inicial | 21 |
| Los niños como autores enfrentan decisiones de escritura | 21 |
| Proceso de producción colectiva: escrituras intermedias individuales y colectivas | 23 |
| Desde la alfabetización inicial a la literatura | 27 |
| Situaciones y problemas relacionados con el proceso de escritura..... | 27 |
| Contribución de la literatura a los aprendizajes lingüísticos | 28 |
| Corregir, revisar y reescribir un texto | 31 |
| A modo de cierre | 35 |
| Referencias bibliográficas | 37 |
| Anexo | 39 |

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>

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

DES

