

ALIMENTACIÓN
LOS FLAMENCOS
DEL ZOO.
COMEN SEMILLAS,
ALGAS, COMEN
LARVAS,
USAN SU PICO



...de maestro a maestro...

CONDICIONES DIDÁCTICAS EN LA REVISIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”. Almafuerate

Directora: *Mara Cañas*

Vicedirector: *Marcos Pérez*

Nivel Superior

Profesora de Seminario de Alfabetización Inicial: *Martha Cristina Gregorat*

Profesora de Práctica Docente III: *Dorila Zarza*

Estudiantes Seminario de Alfabetización Inicial:

<i>Natalia Caren Albornoz</i>	<i>Verdú Ruth López</i>
<i>Georgina Débora Alegre</i>	<i>Viviana Molina</i>
<i>Magalí del Valle Bergonzi</i>	<i>María Celeste Palladino</i>
<i>Ana Sol Biasucci</i>	<i>Nayla Keren Pazzelli</i>
<i>Johana Ceballo</i>	<i>Stefanía Puiggrós</i>
<i>Josefina Elisabeth Díaz</i>	<i>Quintero, Maira Claudia</i>
<i>Giselle Fissolo</i>	<i>Yanina Vera</i>
<i>Griselda del Valle Giménez</i>	<i>Jésica Natalí Zabala</i>

Centro Educativo “Remedios de Escalada de San Martín”

Nivel Primario

Directora: *Niria Iris Corradi*

Vicedirectoras: *Isabel Luján Gabaglio*
Adriana Beatriz Tana

Docentes de 1.º grado:

María Verónica Lázaro
María Isolina Prado
Patricia Suppo

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: *María Julia Aimar*

Martha Cristina Gregorat
María Verónica Lázaro
María Isolina Prado
Patricia Suppo

Colaboradores: *Natalia Caren Albornoz*
Georgina Débora Alegre
Magalí del Valle Bergonzi
Ana Sol Biasucci
Johana Ceballo
Josefina Elisabeth Díaz
Giselle Fissolo
Griselda del Valle Giménez
Verdú Ruth López
Viviana Molina
María Celeste Palladino
Nayla Keren Pazzelli
Stefanía Puiggrós
Maira Claudia Quintero
Yanina Vera
Jésica Natalí Zabala

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 la profesora Marcela Videla de la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, Almafuerate

A la Inspectora Técnica Zona N° 3120, Zulma del Valle Diez

A todo el equipo directivo del Centro Educativo “Remedios de Escalada de San Martín”

Alumnos de los tres primeros grados del Centro Educativo “Remedios de Escalada de San Martín”

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 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)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

CONDICIONES DIDÁCTICAS EN LA REVISIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

A modo de apertura...

¿Si los planes o borradores no son corregidos ni evaluados y solo se corrige la versión final de una producción, verán los alumnos la necesidad de hacerlos?

Maite Alvarado y Adriana Silvestri

El presente escrito tiene como propósito compartir el trabajo realizado en el diseño del proyecto didáctico “Una aventura de pequeños: Enciclopedia de Animales de Zoológico”. Se caracteriza por comprender una serie de aprendizajes y contenidos seleccionados en las áreas de Ciencias Naturales, Tecnología y Lengua y Literatura, considerados de manera articulada para abordar la propuesta del proyecto. Además, esta presentación pretende analizar algunas de las intervenciones docentes, planificadas para favorecer los procesos de revisión en los textos expositivos escritos por los niños de 1.º grado, en el marco de dicho proyecto.

La experiencia resulta del trabajo en las aulas de primaria de la escuela asociada¹ Remedios de Escalada de San Martín y la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, ambas de la ciudad de Almagre, provincia de Córdoba. Entre instituto formador y escuela asociada, se ha logrado configurar un equipo con la intención de **producir conocimiento didáctico** a partir de **prácticas de lectura y de escritura** en el ámbito escolar.

El proyecto didáctico se elabora en el marco del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente realizado en el año 2011². En el 2012³ se propone transitar una nueva instancia, que consiste en una réplica o rediseño de un proyecto de lectura y escritura colectivo, la puesta en aula, el registro de la experiencia para lograr una producción de **escritura profesional docente**, realizada en un trabajo colaborativo⁴. El objetivo del nuevo trayecto formativo es sistematizar y socializar la experiencia didáctica en torno a las prácticas alfabetizadoras en 1.º grado.

1 Se denomina “escuela asociada” a las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas en la formación docente de grado.

2 Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*, 2011. Coordinadora: María Julia Aimar- Tutora: Georgina Fridel. El equipo local estuvo integrado por las profesoras Marcela Videla y Martha Gregorat, del Nivel Superior; estudiantes del Seminario de Alfabetización y Práctica Docente III del Profesorado de Educación Primaria y las docentes María Verónica Lázaro, Mará Isolina Prado y Patricia Suppo, maestras del Nivel Primario.

3 Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente: *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial: producción de conocimiento didáctico*, 2012. Coordinadora: María Julia Aimar. El equipo local estuvo integrado por la profesora Martha Gregorat, del Nivel Superior; a fines de septiembre se incorpora la profesora Dorila Zarza en la unidad curricular Práctica Docente III, y los estudiantes del Seminario Alfabetización y Práctica Docente III del Profesorado de Educación Primaria y las docentes María Verónica Lázaro, Mará Isolina Prado y Patricia Suppo, maestras del Nivel Primario.

4 Para ampliar información, remitirse al fascículo *Revisión colectiva en el pizarrón*, Equipo de Bell Ville y/o *Lecturas y escrituras contextualizadas*, Equipo de Oliva, en esta misma colección.

Propuesta didáctica de alfabetización inicial

Se planifica el proyecto didáctico a partir del tema “*animales que viven en el zoológico*”, se seleccionan contenidos de las Ciencias Naturales que refieren a aspectos externos, hábitat, alimentación y desplazamiento. El objetivo de enseñanza en las Ciencias Naturales está dirigido a que el alumno se apropie de un conocimiento específico sobre los animales en estudio.

El acceso a dichos contenidos es a través de la **lectura y escritura de textos expositivos**. Estos textos son considerados parte importante de la vida escolar ya que son una de las fuentes principales para obtener información de estudio.

De esta manera, a partir de la lectura de textos expositivos se tiene la posibilidad de acceder a información acerca del objeto de conocimiento de la lengua: características del texto, del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Además, la lectura de textos expositivos desde edades tempranas ayuda a los niños a desarrollar estrategias de comprensión de este tipo de texto. En este sentido, Ana Espinoza afirma:

Se interpreta que leer para aprender Ciencias Naturales admite un sesgamiento que está vinculado a las prácticas sociales de lectura en el área de conocimiento. Esta cuestión también lleva a concebir como posible lecturas del texto fragmentadas y lecturas que sigan un orden diferente del que de hecho propone el autor. (2006, p. 15).

El texto expositivo tiene como propósito explicar o informar al lector acerca de un tema. Por su clara intención pedagógica, constituye un tipo de texto fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. De hecho, es el tipo habitualmente utilizado en los manuales escolares para la enseñanza de los contenidos disciplinares y requiere ser enseñado por considerárselo difícil (Espinoza, 2006).

En tal sentido, el proyecto “Una aventura de pequeños: Enciclopedia de Animales de Zoológico” asume el desafío de proponer la lectura de textos difíciles y no solo letras. Tal como opinan Delia Lerner et al.:

... leer textos completamente accesibles no prepara para afrontar la lectura de textos más difíciles, porque al leer los que revisten mayor complejidad se presentan dificultades que la lectura de lo más simples no plantea. Es indudable entonces que la única manera de aprender a leer textos difíciles es atreverse a emprender su lectura. (1997, p.74).

El trabajo con textos expositivos prepara a los niños para interactuar con una herramienta de gran importancia social, no solo en el marco de la escuela. Asimismo, esta tipología puede ser motivadora de la curiosidad e interés de los alumnos, lo que la convierte en un camino valioso de acceso a la lectura y la escritura.

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

El propósito central de la escuela, en palabras de Delia Lerner, es

incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores, es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita, (...) si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de la enseñanza fundamental está constituido por las prácticas sociales de lectura y escritura. (1998, p.13).

Los quehaceres del lector y el escritor, por lo tanto, se convierten en contenidos escolares. Son instancias constituyentes de las prácticas de lectura y escritura que suponen contemplar las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, sin compartimentarlas. Convertirlos en contenidos es dar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, tanto en el plano social como en el plano psicológico (Lerner, 1998).

En este marco, se plantea como oportunidad ir apropiándose del **sistema de escritura** y de las características del lenguaje escrito. De esta manera, la escritura -como proceso recursivo- de textos expositivos busca articular los contenidos de la lengua en los primeros grados, y no necesariamente los niños tienen que poseer saberes avanzados en lectura y en escritura para poder producirlos.

¿Por qué leer y escribir textos expositivos en el aula?

Se considera necesario proveerle al niño lector información para que pueda ampliar, cotejar, confrontar con otras fuentes de información además de los manuales escolares. Las entradas de diccionario, los fascículos temáticos o los libros específicos como las enciclopedias brindan datos más precisos y ricos de acuerdo a lo que se ha planteado como propósito pedagógico.

En función de esto, es que se opta por incluir en el proyecto una serie de materiales variados que se acerquen a las características del texto expositivo con el que se comunica el saber científico.

Cabe distinguir entre el **texto expositivo en las ciencias** como texto científico y el **texto expositivo de divulgación**, como los que aparecen en los manuales escolares.

El texto científico utiliza un discurso que procura ser riguroso, preciso y aséptico. Los términos son monosémicos o monorreferenciales en un determinado momento histórico. Se sitúan en el contexto de un cuerpo de conocimientos ya existente y compartido con el interlocutor. Habitualmente, el discurso es denso o cargado de información con empleo de frases y párrafos breves, y una organización estándar o uniformada. Estos textos utilizan, además, formas de comunicar el conocimiento que son propias de cada disciplina: los gráficos, los esquemas, los símbolos, las expresiones matemáticas están cargadas de significación específica porque el lenguaje responde a la lógica interna disciplinar. (Espinoza, 2006, p. 8).

En cuanto a las características predominantes del lenguaje escrito que se distinguen en los textos expositivos de divulgación, se pueden mencionar:

- el uso de un registro formal,
- la elección de un léxico específico científico,
- el predominio de oraciones enunciativas,
- el predominio del tiempo presente del modo indicativo,
- la preferencia por la tercera persona,
- la ausencia de expresiones subjetivas,
- la descripción de hechos y/o procesos y
- la explicación de causas de determinados fenómenos.

Estos aspectos se reconocen como esenciales para situar las lecturas de los materiales mencionados que serán usados por los niños durante el proyecto. Estas mismas características orientarán las escrituras de los notas de enciclopedia de animales del zoológico producidas por los niños.

Secuencia didáctica: quehaceres de lectura y escritura

Organización institucional

En este apartado se detalla la organización y secuenciación de las actividades llevadas a cabo identificando los quehaceres del hablante, lector y escritor que se ejercen al leer información sobre un tema de estudio y al escribir un texto expositivo.

Se decide institucionalmente que los tres primeros grados emprendan un proyecto didáctico que durará 4 meses (de agosto a noviembre), un día por semana, de dos horas, en el que las dos secciones del turno mañana (46 alumnos), y una del turno tarde (20 alumnos) se encuentren para realizar algunas actividades de manera conjunta y colaborativa; y otras tareas de manera particular en cada grado y turno correspondiente. Esta forma de organización es una práctica institucional promovida por las docentes. Se sostiene en que:

- ❖ todos los alumnos son de primer grado y compañeros de una misma escuela;
- ❖ la propuesta pedagógica es una sola para los tres primeros grados;
- ❖ la planificación es coordinada entre las tres maestras.

Descripción de la secuencia didáctica

A continuación se detallan los momentos del proyecto didáctico planificado y se recuperan instancias que fueron sucediendo en la implementación del mismo.

Primer momento. Definición del producto escrito del proyecto, los propósitos y los destinatarios.

- ❖ Se realiza una visita, en el mes de mayo, al zoológico en la ciudad de Córdoba para poner a los niños en contacto con los animales que se estudiarán en la secuencia. Las escuchas y las preguntas al guía serán el principal quehacer de los niños; la información recabada junto con las fotos obtenidas funcionarán como insumos de trabajo en las posteriores clases.
- ❖ Se les propone escribir una enciclopedia de animales del zoológico, teniendo en cuenta las manifestaciones de interés de los niños por conocer más sobre los animales que habitan en el zoo. Es allí cuando surge la necesidad de aprender y de ampliar conocimientos sobre el tema.
- ❖ Se realiza la elección de destinatarios de la enciclopedia: serán los propios niños que asisten a primer grado, los niños de la sala de 5 años y la comunidad educativa en general, ya que se dejará un ejemplar en la biblioteca de la escuela.
- ❖ Se establece el propósito de comunicación del texto a escribir a partir de la pregunta: ¿para qué escribimos una enciclopedia de animales? Se decide que será para conocer más sobre los animales y su vida en el zoológico. Para arribar a ese propósito, y con el fin de exponer el tema a otros, fue necesaria la lectura de textos expositivos.

Segundo momento. Estudiar para saber más sobre el tema.

Las docentes delimitan el tema de estudio en las siguientes categorías: hábitat natural del

animal, aspecto físico/externo, alimentación, locomoción/desplazamiento y curiosidades. Se consulta el Diseño Curricular, área Ciencias Naturales.

- ❖ Puesta en común de la información recolectada en la visita con las tres secciones de primer grado y las estudiantes del Instituto⁵. En esta actividad se observan las fotos que se sacaron en la visita al zoológico, en pantalla gigante para que todos puedan apreciarlas, y es el momento de recuperar la información ofrecida en la visita.
- ❖ Lectura de textos expositivos con los propósitos de obtener información sobre los animales y sobre el lenguaje escrito de este tipo textual.
- ❖ Se seleccionan once animales y se distribuyen los alumnos en once grupos de estudio. Los grupos se conforman de manera que quedan integrados por alumnos que atraviesan distintos niveles de **conceptuación de la escritura**. Los distintos equipos son acompañados por dos estudiantes del instituto superior.
- ❖ Los niños producen afiches: esquemas para organizar y conservar los datos relevantes de la visita y de cada búsqueda de información. Los niños registran en afiche lo que consideran importante y se coloca la foto del animal. Esta escritura se realiza mediante **la práctica del dictado al maestro**⁶. Los niños que solicitaron escriben **como saben**, las docentes y estudiantes respetan las ideas expresadas sin tener en cuenta la escritura convencional.
- ❖ Los docentes organizan mesas exploratorias con variedad de materiales⁷ para ser explorados: enciclopedias, materiales extraídos de internet por las estudiantes del profesorado, cuentos, diccionarios, revistas, entre otros portadores. En las diferentes situaciones de búsqueda de información, los niños desarrollan los quehaceres de diferenciar y analizar -a partir de la exploración de elementos paratextuales y textuales- los portadores con el propósito de seleccionar el adecuado para buscar información precisa de los animales sobre los cuales se está investigando.
- ❖ Los niños leen para identificar las características del texto expositivo: estructura, vocabulario, estilo, paratexto.
- ❖ Los alumnos realizan comentarios y/o exposiciones orales a los compañeros sobre el tema de estudio investigado.
- ❖ Los niños registran en afiches y en el cuaderno de clase como **banco de datos** de la información recopilada.

Tercer momento. Producción escrita de la nota de enciclopedia.

En esta etapa se consideran los procesos de planificación, la textualización y la revisión del escrito⁸ de la siguiente manera:

5 Se produce el ingreso de las estudiantes del IFD a la escuela asociada.

6 Esta práctica consiste en delegar los aspectos notacionales a la maestra quien centra a los niños en la producción del lenguaje escrito; ellos concentran sus esfuerzos en el contenido y la forma. El docente respeta con exactitud el texto dictado, escribiéndolo tal como lo enuncian los alumnos. Las modificaciones se realizan en el grupo, durante el dictado o en una revisión posterior (Molinari, 1999).

7 Para ampliar información remitirse al fascículo *Criterios en la localización de información en textos expositivos*, de Equipo de Córdoba, en esta misma colección.

8 Para ampliar información remitirse al fascículo *Escritura colaborativa de ficción: novela de folletín*, de Equipo de Las Varillas, en esta misma colección.

- * Los niños planifican la escritura: se recuperan los primeros escritos en los afiches y esquemas. Se establecen acuerdos sobre el tipo de información necesaria para escribir los textos expositivos, sobre el tipo de letra y se recuerda el destinatario previsto en el primer momento de la secuencia.
- * Se elaboran borradores de las notas de enciclopedia que posibiliten avanzar en el escrito.
- * Se planifica la revisión de los borradores a través de diferentes modalidades.
- * Se escriben epígrafes como los que aparecen en las enciclopedias para acompañar la foto del animal.
- * Se organiza una visita áulica de una diseñadora gráfica para organizar el escrito en la hoja que luego será editada. Explica cómo escribir en la plantilla considerando los márgenes, los espacios, por qué no escribir ni hacer detalles en los dibujos cerca del borde, la disposición de las hojas de la enciclopedia, entre otros aspectos. Les muestra ejemplares de libros diseñados por ella.
- * Se produce el texto final. Se pasa en limpio el último texto escrito después de las revisiones realizadas considerando las pautas provistas por la diseñadora.

Cuarto momento. Publicación de la enciclopedia.

- * Edición. Se envían todos los trabajos terminados a la diseñadora gráfica. En un sobre se coloca: índice, fotos tomadas y el epígrafe correspondiente, las notas de enciclopedia con las características de cada animal.
- * Se presenta el material a los destinatarios. Organizan exposiciones orales y visitan la sala de 5 años. Presentación de la enciclopedia a los padres y la comunidad escolar en general.

Condiciones didácticas: planificar la enseñanza de la revisión

Como se ha manifestado en el inicio de este texto, otro aspecto que se desea desarrollar, son las **intervenciones docentes** en las **instancias de revisión de situaciones de escritura**. En este apartado se explicitan ciertas condiciones didácticas que se entienden han ayudado a configurar el aula como un espacio de aprendizaje para que se produzca la escritura y su revisión, todo ello con el fin de lograr los propósitos planificados (Diseño Curricular, 2012).

Las intervenciones docentes, como eje de la enseñanza en la planificación del proyecto, se configuran en torno a dos consideraciones didácticas generales, con especificaciones particulares. Una de las condiciones a destacar es el **docente como sujeto de la enseñanza** que se **muestra como lector y escritor** para propiciar la participación de los niños en esas mismas prácticas. En este sentido, la **revisión** es una acción inherente a la situación de escritura que se necesita instalar como **contenido de aprendizaje**.

La actuación del docente **como mediador experto**, implica el acompañamiento del estudiante en los procesos de interacción con los textos; **actúa** como **hablante-lector-escritor** que no solo habilita la interpretación y la palabra, sino que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura y escritura; abre el diálogo e involucra a los alumnos.

A su vez, es un **docente que asume un posicionamiento teórico**, en este caso, desde el enfoque procesual de la escritura, que implica respetar la escritura de cada niño, valorar la idea de que cada niño puede construir y que sus construcciones puedan aportar a los otros niños; considerar que todos son posibles escritores y que ello implica escribir muchas veces, con esfuerzo y en situaciones de escritura colaborativa.

En tal sentido, se entiende la **revisión de textos** como:

todas las operaciones de relectura de un texto escrito, aún no definitivo (borrador), que abarcan tanto los comentarios o intercambios orales que autores y no autores hacen de ese borrador como las alteraciones visibles que el/los autores efectúen de él. Dada la recursividad de los procesos redaccionales, la revisión puede operar tanto durante la planificación, como durante la textualización, de manera total o parcial, o en sucesivas “vueltas” a la textualización. La revisión puede dar lugar a reescrituras de los textos (total o parcialmente) que los niños (autores) realizan de la primera textualización escrita. (Castedo, Molinari y Wolman, 2000, p. 128).

Como se puede observar, la revisión forma parte de un proceso más amplio de escritura, cuya característica distintiva es la recursividad del proceso redaccional. Las acciones de planificar, textualizar y revisar no se suceden de manera secuencial sino que van configurándose según la necesidad del proceso de composición del escritor.

El funcionamiento del modelo teórico del mundo del escritor de Flower, L. y Hayes, J.R. (1996) establece que desde que se inicia la tarea de redactar con el planteo del problema retórico, hasta que damos por finalizado el texto, tanto los procesos mayores (memoria a largo plazo, entorno y proceso de escritura) como otros procesos y subprocesos incluidos en la planificación (el traslado a sintaxis y la revisión del escrito), ocurren varias veces, de manera total o parcial, según la necesidad que demanda la tarea.

Desde esta perspectiva, el concepto de **error** es considerado como oportunidad de aprender algo nuevo. La ausencia, lo escrito de manera incompleta, lo tachado, forman parte del proceso de construcción del texto, porque evidencian cómo el niño resuelve psicolingüísticamente la situación escritural. Los borradores permiten identificar esas marcas del aprendiz escritor ayudando a pensar en la re- direccionalidad de las intervenciones docentes y contenidos escolares.

La otra condición didáctica general a destacar tiene que ver con las decisiones que el docente tomó como **organizador del funcionamiento del aula**. Esto implica considerar varios aspectos de manera articulada. El primero remite a los **modos organizativos del grupo clase** en torno a las actividades de revisión que generen **intercambios entre los participantes**. Por lo tanto, se convierte en otra condición didáctica, ya que favorece la acción colaborativa y cooperativa para resolver los problemas de escritura y que, además, el texto pueda ser leído por otros. Los intercambios enriquecen el qué y cómo revisar y corregir. En la secuencia didáctica descrita, para lograr la escritura de enciclopedia de animales, se propone una **escritura compartida** entre los niños, trabajando como señala el Diseño Curricular:

...grupos integrados por estudiantes con saberes diversos de la lengua escrita y del sistema de escritura para resolver problemas o desafíos vinculados con la generación y organización de ideas, la mejor manera de dirigirse a un determinado lector, el léxico que se utiliza y particularidades del sistema de escritura. Estas situaciones serán ocasiones propicias para que en la búsqueda compartida y el intercambio de saberes, estrategias de resolución, los niños se vayan apropiando, progresivamente, tanto de las

convenciones del sistema alfabético, como de los procesos y actividades que suponen la planificación y la puesta en texto. Los estudiantes construyen aprendizajes a partir de sus saberes previos y los de sus compañeros; recurren al maestro como escritor experto y aprenden a consultar fuentes autorizadas (diccionarios, escritura legítimas, abecedarios, glosarios, etc.). (2012, p. 70).

En el momento de escritura y revisión, hay instancias donde los niños preguntan, dudan sobre qué y cómo escribir. Instancias que se van resolviendo a medida que avanzan con la ayuda del otro.

Por último, un aspecto necesario de ser diseñado con cierta anterioridad, más allá de las respuestas imprevistas de los alumnos, son las **intervenciones docentes** que aportan **información tanto del contexto verbal como del contexto material** (Molinari, 1999). Esta información que se ofrece está orientada para trabajar los contenidos referidos del **sistema de escritura y del lenguaje escrito**.

Las consignas, las preguntas de revisión, los aportes de información del docente deben ser situaciones problemáticas significativas para que las vacilaciones, dudas y errores de los niños se conviertan en instancias de aprendizaje sobre la lengua, sobre los textos, sobre el leer, sobre el escribir, sobre el hablar (Diseño Curricular, 2012).

Algunas de las intervenciones docentes implementadas durante el proyecto se desarrollan con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Relación entre intervención docente, modalidades organizativas y contenidos por revisar

En este apartado se especifican las diferentes maneras de revisión de la escritura que se plantean en la secuencia didáctica, para ello se recuperan los borradores escritos de los niños. Se han seleccionado algunos ejemplos de escenas de lectura y escritura en instancias de revisión donde se observan intervenciones docentes que favorecen y guían a los niños a que “piensen” sobre el escrito más de una vez. En el “pensar juntos” los niños aprenden a resolver problemas de distinta índole en la escritura como la normativa, el sistema de escritura, el estilo y la función del texto expositivo.

A continuación se describen los modos de revisión adoptados en el proyecto:

- * La docente propone la revisión de los enunciados y es llevada a cabo por los alumnos;
- * la docente propone la revisión entre los compañeros del mismo grupo de escritura;
- * la docente propone la revisión entre los distintos equipos de trabajo, intercambiando las producciones logradas.

Estas distintas instancias son oportunidades de intercambio en las que los alumnos analizan y explican por qué han escrito así determinado pasaje del texto. Esta participación de los niños depende del nivel de escritura que cada uno ha alcanzado y de la lectura mediadora del docente que permite que “el otro” escuche y opine.

Cuando la escritura logra una adecuada expresión con la participación del docente y de los compañeros

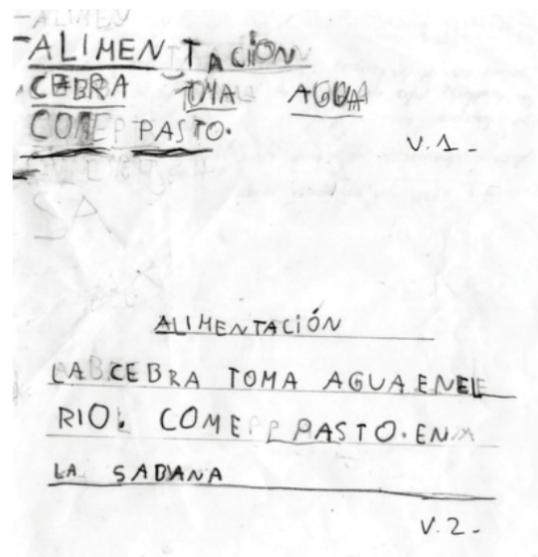
En la escena de lectura registrada, la maestra habilita con preguntas el intercambio de opiniones entre los pares. Se observa cómo los niños participan en un momento de revisión aportando sus saberes previos –con artículos y preposiciones– para que la escritura se adecue al estilo del lenguaje que le corresponde al género nota enciclopédica.

Milagros escribe sobre la alimentación de la “cebra”. Junto con la docente revisa su primera producción y una compañera le indica lo que tiene que agregar: el artículo “la”. Milagros modifica la escritura debajo del texto original.

Registro de clase n° 1

DOCENTE	ALUMNOS
- ¿Qué escribiste Mili?	- De la alimentación.
- ¿Y qué es la alimentación?	- Lo que come.
- Bueno leé lo que allí pusiste.	- Que la cebra come pasto y toma agua.
- Bien, ¿ahora la primera palabra que escribiste es “que”? (La docente le señala “cebra” que es lo primero que está escrito).	- No, cebra.
- ¿Y qué dice?	- Toma agua. (Mili aún no lee, repite lo que ella recuerda de lo que “escribió”).
- Bien, dice “cebra”, ¿y después?	- Sí eso. (Interviene Tatiana, otra nena del grupo que posee otros saberes sobre la lengua). Tenés que poner “la cebra”, porque así se habla.
- Escuchá, la seño te lee lo que escribiste: “Cebra toma agua come pasto”.	

Las intervenciones de la maestra apuntan a revisar lo expresado en el “intento de lectura” y a que se compare con lo que efectivamente está escrito. Al realizarse esta acción en pequeños grupos, se habilita a que el compañero participe y ayude a resolver la situación de revisión. Como se puede observar sobre la versión primera -V1- se revisa y se reescribe en la misma hoja la segunda versión -V2- con los cambios logrados.



En otras instancias de revisión del mismo texto, la docente decide centrar el trabajo sobre el **contenido a informar**, para que se logre incorporar más información sobre los alimentos que comen las cebras. El **modo** de realizar estas revisiones es a través del **intercambio de escritos dentro del mismo grupo y con otros grupos**. Luego de la lectura del texto por parte de las estudiantes del profesorado y de las maestras, algunas de las intervenciones que se proponen son:

¿Está escrito todo lo que sabemos sobre lo que come la cebra?, ¿dónde podemos fijarnos?

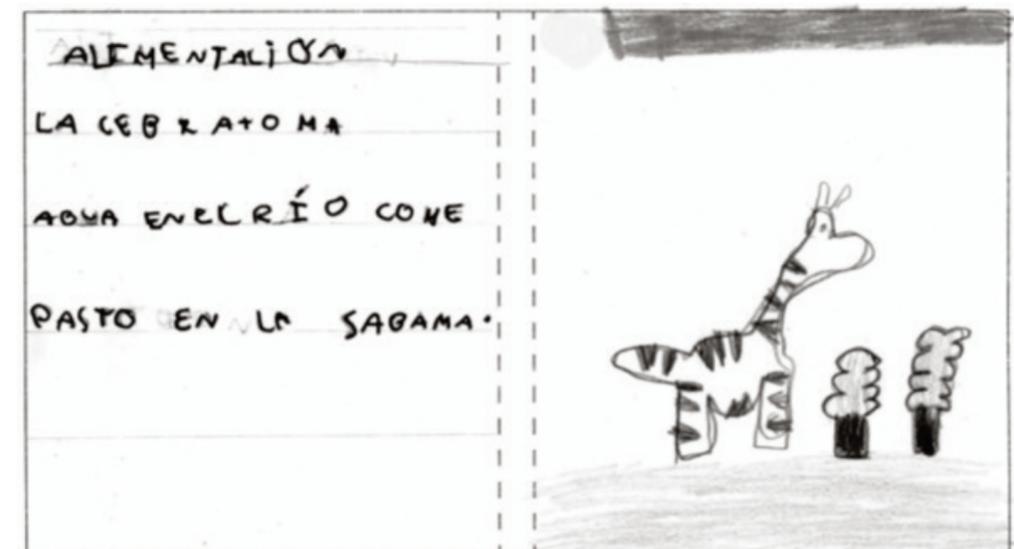
Se lee el afiche informativo escrito en otras clases donde se sistematizó la información buscada sobre lo que come el animal y se pregunta:

¿Consideran que hay que agregar algo?

Se tienen en cuenta las opiniones de los niños y ellos deciden qué deben agregar información. Las sugerencias se escriben en la misma hoja abajo del texto borrador o en otra hoja. Luego de otras instancias de revisión, se puede apreciar la escritura lograda en la nueva versión:



Lo último que se corrige en este texto es un contenido de la normativa: la ausencia del **tilde** en las primeras versiones de la palabra "río". La estudiante del profesorado, Johana, solicita a la autora del escrito que mire en la enciclopedia dónde aparece la palabra "río", la niña al observar la escritura, vuelve a su hoja y escribe el tilde sobre la letra "o". La estudiante nuevamente solicita que observe la palabra y la niña se autocorrige y pone el tilde en la "i". la estudiante explica brevemente la marca lingüística. El texto publicado en la enciclopedia es el que se muestra a continuación.



Es interesante rescatar la **permanencia de la intervención** que consiste en **mirar el texto fuente**, ya que este aporta el dato que se necesita incorporar. Al insistir en dicha intervención, se favorece el aprendizaje del quehacer del escritor, de consultar varias veces como una forma de verificar el dato a obtener.

En este relato se ha intentado mostrar la evolución de un mismo escrito, revisado de manera diferentes: entre docente, estudiantes y alumno, entre alumnos no autores, y entre alumnos y autor del escrito, en varias instancias y seleccionando diferentes aspectos de la lengua.

Convertir el aula en un espacio de referentes escritos al alcance de los niños

Como se puede observar en algunos de los análisis anteriores, aparece la consulta a **fuentes escritas**. En el espacio de trabajo se incorporan referentes escritos como enciclopedias, diccionarios, abecedario áulico, afiches que organizan la información, apuntes escritos en las distintas etapas del proyecto que sirven de **fuentes de datos**; estos están presentes para la consulta, para reflexionar

sobre los diferentes saberes lingüísticos textuales que surgen en y de las escrituras. Por ejemplo, cuando se decide trabajar con **el índice y su función**, se observan otras enciclopedias para que los alumnos descubran su presencia. Se reflexiona sobre la ausencia del índice en la enciclopedia del proyecto con preguntas problemáticas tales como:

“Si queremos buscar información sobre el aspecto físico del elefante:

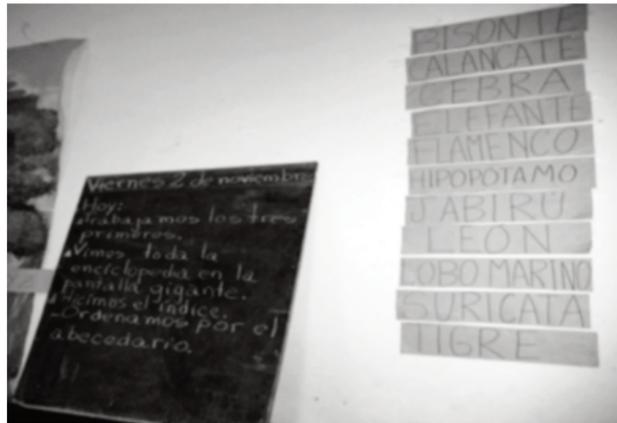
¿cómo podemos hacer para no mirar cada una de las hojas?,

¿cómo ponemos el orden del nombre de los animales?,

¿por color?,

¿por tamaño del animal?

Se escuchan propuestas de los niños y registran en afiches los acuerdos logrados. Al realizar una nueva observación en índices de las enciclopedias que están en la sala como referente, se los guía a los niños para que observen el orden alfabético. Sobre el criterio del orden alfabético, se analiza la conveniencia y ventaja que presenta en la búsqueda de información para decidir por él. Además se señalan los números que tienen las páginas y se trabaja la función de dichos números en el índice.



La fotos muestran las tareas realizadas en el pizarrón:

Hoy:

- Trabajamos los tres primeros.
- Vimos toda la enciclopedia en la pantalla gigante.
- Hicimos el índice.
- Ordenamos por el abecedario.

En otra escena de **revisión entre la maestra y una alumna** que ha escrito a cerca del “lobo marino”, reflexionan sobre la ausencia de la letra “h” en una palabra escrita en el epígrafe. La docente le propone consultar dicha palabra en un portador que se encuentra en el aula.

Registro de clase n°2

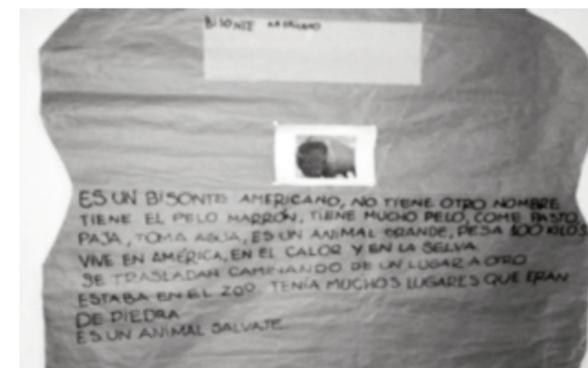
DOCENTE	ALUMNOS
<p>¿Qué escribiste, Brenda?</p> <p>Mirá la palabra “ase” cómo la escribiste. Busquemos en el libro dónde dice “hace”. (La docente le da un cuento que tiene en aula, ya que el verbo “hace” marca, generalmente, el comienzo de los cuentos).</p> <p>¿A dónde está bien escrito?</p>	<p>Brenda lee lo que escribió.</p> <p>La niña señala en el libro. Acá dice “hace, tiene la mudita y la de casa. Entonces lo escribí distinto pero dice “hace” también.</p> <p>Acá, en el libro, porque en los libros están bien escritas las palabras.</p>

Es clara la intencionalidad de la intervención docente al marcar aquellos elementos a revisar, ya que se busca lograr un escrito a publicar con una escritura convencional. En ese sentido, recurrir a los libros donde están bien escritas las palabras es una forma de enseñar la escritura ortográfica del sistema.

En la última situación que se describe, se recurre al afiche **-banco de datos-** en el que se ha registrado información del “bisonte”. Está disponible en la sala y se consultan aspectos específicos del sistema de escritura con la intención de completar la palabra escrita. Tal como se evidencia en la siguiente escena de lectura de revisión.

Registro de clase n°3

Estudiante del instituto de formación	ALUMNOS
<p>¿Escribiste cómo está recubierto el cuerpo?</p> <p>¿Y dónde dice pelo?</p> <p>Vamos a leer en el afiche (se lo busca). Acá ¿dónde dirá pelo?</p> <p>(Ver foto)</p> <p>¿Está escrito igual que en el afiche?</p> <p>Fijate bien si tiene las mismas letras.</p>	<p>Sí, de pelo.</p> <p>Acá (Señalando su escritura: “PO”).</p> <p>Acá (Señalando “pelo”).</p> <p>¡Ah! Termina con “o” (le agrega “L”).</p> <p>¡Ah! No. Acá va la “e”. (Borra y escribe la “E”. Queda escrito: “PELO”).</p>



Afiche que cumple la función de banco de datos.

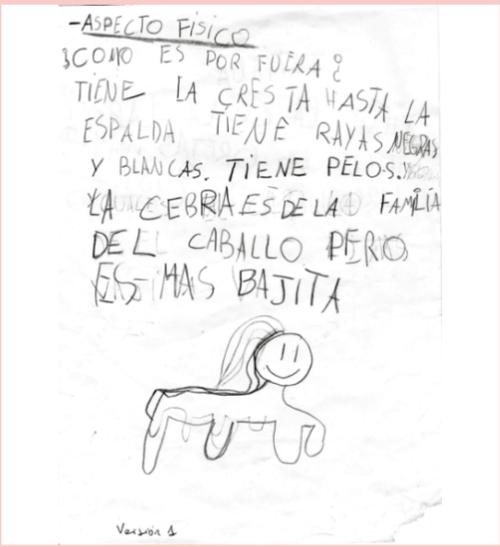
Diversos saberes para enfrentar la escritura

En este apartado se ofrece una situación de escritura que requiere recurrir a saberes de distinta índole para lograr textos expositivos con vocabulario específico, exacto, y evitar, cuando corresponda, la reiteración de términos.

La escena seleccionada visualiza la vinculación de la combinación de los signos de puntuación y el empleo de recursos de cohesión -sinonimia, repetición de palabras- en una misma escena didáctica. La presencia de la **docente que explica** lo que se solicita revisar es fundamental para entender los procesos de transformación del escrito.

El grupo de Tatiana escribe sobre "la cebra". A la niña le ha tocado escribir sobre el aspecto físico del animal. En la escena de revisión, la docente centra sus intervenciones en la repetición de palabras.

Registro de clase nº 4

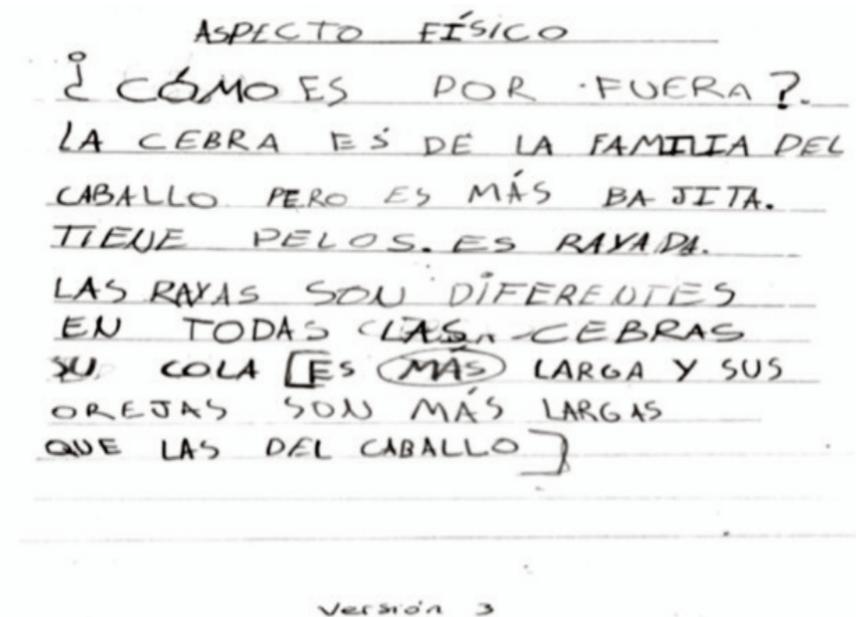
DOCENTE	ALUMNOS
<p>Tatiana, lee lo que escribiste sobre el aspecto físico de la "cebra".</p>  <p>¿Te parece que hay alguna palabra que la pusiste varias veces?</p> <p>Vamos a ver qué podemos hacer para no repetirla.</p> <p>¿Hay otra palabra para poner y que diga lo mismo?</p> <p>Bueno, la seño te cuenta que la podemos reemplazar por una coma o hacemos oraciones más cortitas. Marquemos las veces que la repetiste.</p>	<p>Tatiana lee la versión 1.</p> <p>Sí, tiene.</p> <p>La podemos cambiar.</p> <p>Creo que no, yo no sé.</p> <p>(Subraya en el texto que escribió como Versión 2).</p>

-ASPECTO FISICO
¿CÓMO ES POR FUERA?
TIENE LA CRESTA HASTA LA
ESPALDA TIENE RAYAS
NEGRAS Y BLANCAS TIENE
PELOS. [LA CEBRA ES DE LA
FAMILIA DEL CABALLO PERO
ES MAS BAJITA] TIENE
LA COLA LARGA
TIENE LAS OREJAS MAS
LARGAS QUE EL CABALLO

- LAS RAYAS SON DIFERENTES
EN TODAS CEBRAS

La versión final del texto continúa ofreciendo nuevas posibilidades de revisión. Por ejemplo, el adverbio de cantidad "más" y el adjetivo calificativo "largas" podrían ser sustituidos por diferentes recursos cohesivos. Sin embargo, se decide finalizar el proceso de revisión y aceptar el texto como el definitivo para incluirlo en la enciclopedia. Esto se debe a que los saberes previos de los niños manifiestan hasta dónde es posible llegar con la corrección.

En la Revisión nº3 se puede observar una escritura más avanzada del aspecto físico de la cebra.



En todas estas situaciones analizadas, los alumnos de 1.º grado tienen oportunidad de aprender a escribir y aprender a revisar. En algunos casos se trata de acceder a contenidos del sistema de escritura alfabética: de descubrir la ortografía convencional de las palabras a partir de algunos rasgos morfológicos y semánticos como el ejemplo de río/rió. En otros casos, aunque no todos los alumnos operan con los mismos contenidos, se trata de ir comprendiendo que existen niveles de complejidades diferentes: procedimientos de cohesión. Un ejemplo de esto es que la repetición de una palabra se puede resolver usando los signos de puntuación o sustituyéndola por otra.

A modo de cierre ...

Recuperamos algunos aspectos que han enriquecido la tarea de la enseñanza en los procesos de alfabetización en las aulas de primer grado.

En primer lugar, hemos reflexionado sobre la manera de hacer la planificación y la importancia de detallar las intervenciones docentes en las revisiones de los textos. Planificar ayuda a resignificar este proceso cognitivo y los quehaceres del escritor en esta tarea.

Para planificar apelamos a ciertos marcos teóricos que sirvieron de referencia en la toma de decisiones, tanto en el diseño y en la ejecución de la secuencia didáctica como para la escritura de este artículo.

Esta propuesta, desde su nacimiento, constituye un permanente desafío por poner en acción el diseño curricular jurisdiccional, entender el documento como político/pedagógico/didáctico/curricular es clave para ubicar el centro de reflexión, discusión y decisión de las prácticas docentes de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer grado.

Al poner atención en la intervención docente de manera planificada, pensada y escrita para cada situación de lectura, escritura y revisión de lo escrito, nos preguntamos: ¿qué quiero que aprendan los niños?; entonces: ¿qué tengo que preguntar y cómo debo intervenir?; ¿en dónde consultar para revisar los escritos?

Confirmamos que para tener un ambiente alfabetizador es imprescindible la presencia permanente de toda la variedad de portadores y géneros textuales que se puedan tener. El diccionario es uno de los libros principales de consulta frente a la duda acerca de la escritura y/o significado de una palabra, como así también de todo portador textual -libros de estudios, enciclopedia y afiches-, como fuente válida para dicha consulta.

El proyecto como modalidad organizativa de la tarea de enseñar y de aprender, posibilitó a los niños la discusión y el acuerdo para resolver los problemas y dudas de escritura que surgen de la producción grupal.

Formar grupos heterogéneos de alumnos de acuerdo al nivel de escritura en que se hallan resulta muy beneficioso para el trabajo colaborativo. Cada niño hace valer sus saberes; aparecen situaciones de revisión espontáneas que apuntan a aportar y revisar y no a corregir como forma evaluativa. También permite cultivar el respeto por la opinión del otro y la afirmación del pensamiento crítico debido a que hablar de lo que “estoy aprendiendo”, por qué “estoy estudiando” le da valor al argumento de la opinión. Al mismo tiempo que cada niño logra recorrer el camino de la alfabetización a su ritmo, esto lo lleva a perder el miedo para leer y escribir y adquirir confianza en sí mismo. Todos logran escribir.

Los borradores son la evidencia de que el pensamiento se transforma y crece mientras se elabora el texto. Así, desde las primeras ideas inconexas hasta las versiones previas del texto final, se observa cómo se avanza, se ordenan y se vinculan las ideas; cómo se resuelven párrafos y oraciones incompletas; cómo se procede para llevar a cabo reformulaciones y revisiones.

Estas primeras versiones son testigos del proceso de escritura. Son importantes para que los escritores/niños puedan observar y reconocer cómo desarrollan los procesos cognitivos, las habilidades comunicativas y puedan evaluarlos y transformarlos en conocimientos y capacidades nuevas. Son importantes también para que los docentes puedan ayudar a los niños, guiando con observaciones puntuales, durante el proceso, la escritura, en este caso de la nota de enciclopedia.

Por último, todos los que integramos este equipo de trabajo pudimos evidenciar, mientras el

proyecto se iba ejecutando, que la escritura y la lectura deben entenderse como prácticas necesarias para la comunicación y creación. Para ello, en consecuencia, debemos los docentes llevar a las aulas prácticas reales de comunicación, con destinatarios previstos, con posibilidad del uso genuino de la lengua. Sostener las condiciones didácticas desarrolladas en este escrito de manera continua, sistemática y asidua a lo largo de la escolaridad se torna indispensable en el afianzamiento de los procesos alfabetizadores. Nos compromete aún más con nuestra tarea educadora, y nos incita a trasladar al interior del centro educativo la modalidad de trabajo en alfabetización, ya que no solo debe realizarse en primer grado sino que es importante su desarrollo en todos los grados del Nivel Primario.

Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En Castedo, M., Molinari, C. y Wolman S. *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB*. Editorial Santillana. Bs. As.
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales". Revista *Lectura y Vida*, año 27, nº 1, página: 15. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf
- Flower, L. y Hayes, J.R. Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura. . Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*. Disponible en: http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- 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.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. et al. (1997). Leer textos difíciles. En *Documentos de Actualización Curricular. Lengua. EGB. N°4*. Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., Levy, H., Lobello, S. Lotito, Lorente, L. y Natale, N. (1996 y 1997). *Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4*. Dirección de Curricular - Dirección de Planeamiento - Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Molinari, M. (1999). La intervención docente en la alfabetización inicial. En Castedo, M. y Siro, A. *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Índice

	PÁGINA
Presentación	5
Introducción	7
A modo de apertura...	11
Propuesta didáctica de alfabetización inicial	12
¿Por qué leer y escribir textos expositivos en el aula?.....	13
Secuencia didáctica: quehaceres de lectura y escritura.....	14
Organización institucional.....	14
Descripción de la propuesta.....	14
Condiciones didácticas: planificar la enseñanza de la revisión.....	16
Relación entre intervención docente, modalidades organizativas y contenidos por revisar.....	18
Cuando la escritura logra una adecuada expresión con la participación del docente y de los compañeros.....	19
Convertir el aula en un espacio de referentes escritos al alcance de los niños.....	21
Diversos saberes para enfrentar la escritura.....	23
A modo de cierre...	26
Referencias bibliográficas	28

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

