

...de maestro a maestro...

¿QUÉ VIMOS Y QUÉ APRENDIMOS?

Escuela Normal Superior Alejandro Carbó

Directora: *Carmen Mammani*

Profesora de Práctica Docente III: *Paula Cecotti*

Estudiantes de Seminario de Alfabetización Inicial y Práctica Docente III:

Nora Romina Beneitez

Sofía Alexis Cámara Oyola

Katya Donati

María Fernanda Prat

Mariana Fernanda Rodríguez

Lucía Andrea Sánchez

Carla Serrano

Marisa Villafañe

Escuela Nivel Primario: "Bernardo de Monteagudo"

Directora: *Ada Giménez*

Vice-Directora: *María Rosa Fiorucci*

Docente de 1.º grado: *Adriana Castillo*

Docente de 2.º grado: *María Rosa Fussey*

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: *Teresa Gil*

María Rosa Fiorucci

Adriana Castillo

María Rosa Fussey

Colaboradores: *Ada Giménez*

Paula Cecotti

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 de 2011 y 2012

A la Inspectora de la Zona 1151, Alejandra Gudiño

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

¿QUÉ VIMOS Y QUÉ APRENDIMOS? Leer y escribir en contextos de estudio

A modo de apertura...

Los inicios de una experiencia formativa siempre están acompañados de las incertidumbres que genera el cotejo entre lo que se propone (y por lo tanto aún no es) y lo que efectivamente se tiene (lo que está siendo). El proceso de producción de **escritura profesional docente** en la Escuela Primaria "Bernardo de Monteagudo" de Córdoba Capital se inició en el deseo de implicarse en la aplicación del dispositivo previsto por el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*. A esto se sumó la gestión de condiciones para el trabajo alfabetizador:

- ❖ los vínculos (tanto personales como pedagógicos, al compartirse posicionamientos ante el campo de la alfabetización inicial) establecidos entre el Instituto de Formación Docente (IFD), la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó" y la *escuela asociada*¹ B. de Monteagudo;
- ❖ la conformación de un estilo de trabajo participativo;
- ❖ las decisiones de la gestión directiva para facilitar los espacios de encuentro e intercambio;
- ❖ la comprensión, de docentes y directivos, de la importancia política del desarrollo profesional docente;
- ❖ la conformación de equipos de práctica que asumen los saberes didácticos que circulan en el cotidiano áulico y las características de la población escolar.

Se tiene como antecedente que en el año 2011 se constituye un Equipo de Trabajo² integrado por docentes que lleva adelante el proyecto "Enciclopedia de animales" en el Primer Ciclo del Nivel Primario. Se generan espacios para el intercambio entre los colegas, dado que el equipo se conforma tanto por quienes participaron en el dispositivo de Desarrollo Profesional en *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial* como los que no. Se ve necesario gestionar un espacio que permita compartir saberes, experiencias y acuerdos didácticos para delinear/esbozar decisiones consensuadas y articuladas. El horizonte se plantea desde la intención de generar un proyecto institucional que asuma las búsquedas de un posicionamiento en torno a la alfabetización inicial.

Es así que se constituye el Equipo de Trabajo con docentes de Nivel Primario (1.º grado) que no asistieron a la capacitación 2011, profesoras que sí participaron del Dispositivo, la profesora de Práctica Docente III de Nivel Superior de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó", una de las vicedirectoras y la directora del Centro Educativo "Bernardo de Monteagudo".

1 Cfr. Resolución de Práctica Docente 93/11. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (14-03-2011)

2 Integrantes del Equipo: profesora Paula Cecotti, docentes María Rosa Fiorucci, María Rosa Fussey, Luciana Murúa y las estudiantes: Noelia Andrea Alvarez, Andrea Muracciole, Micaela Rigoni, Laura Mammana, Cristina Acevedo, María de la Paz Vergara Gil, Lucía González y María Virginia Perotti.



Tapa de Catálogo. Producción final.

La particular conformación del Equipo de Trabajo 2012(*) comporta algunos desafíos: cómo compartir/indagar/estudiar los materiales de estudio propuestos en el 2011, implementar un proyecto de alfabetización para los alumnos y alumnas de 1.º grado que cursan en el ciclo lectivo 2012 y diseñar estrategias de escritura para sostener/animar la producción de **conocimiento didáctico**. Además, se incorporan las estudiantes (***) del IFD que realizan las tareas inherentes a Práctica Docente III en la escuela. Con estas estudiantes se diseña la secuencia didáctica que vertebra el Proyecto sobre "Plantas aromáticas". Asimismo participan en los momentos de puesta en marcha de las actividades áulicas: colaboran en la organización de los grupos de trabajo, realizan los registros de la escritura colectiva generada en los espacios de intercambio de 1.º grado.

Estos registros, hechos en soporte papel-afiche, se utilizan como *referentes lingüísticos* a los que se apela en las diversas **situaciones de escritura**. Se estima que no basta con actualizar las actividades propiamente dichas sino que se debe procurar establecer condiciones facilitadoras del aprendizaje (Jolibert, 2003). Entre estas condiciones se encuentra la comprensión del aula como un lugar de comunicación efectiva entre los niños y entre ellos y los docentes. Las paredes del aula, de esta manera, se constituyen en espacios funcionales al servicio de la expresión, la comunicación y de los aprendizajes, siempre en curso de construcción y evolución.

La propuesta que se presenta a continuación es la que se ha llevado a cabo con alumnos de 1.º grado en el marco del Trayecto Formativo *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*, como réplica del Proyecto de lectura y escritura colectiva del año 2011. La propuesta se vincula con la escritura de registros sobre el universo de los seres vivos, especialmente de "plantas aromáticas". Se aspira que, a partir de los registros sistematizados de los alumnos de 1.º grado se elabore un **catálogo**³ de este tipo de plantas para que forme parte de la biblioteca áulica.

Proyecto "Plantas aromáticas"

Al decir de Delia Lerner, todo proceso de alfabetización debe permitir que los alumnos se apropien de las distintas prácticas sociales de la escritura y de la lectura, para acceder, de este modo, a un cierto nivel de reflexión y sistematización de la lengua.

Si alfabetizar implica aprender a usar la lectura y escritura para participar en el mundo social, estas prácticas deben apropiarse en términos de quehaceres, que impliquen fundamentalmente un "hacer algo que nos interesa hacer", para que realmente se aprehenda lo que significa participar en la vida comunicativa como lectores y escritores, activos y protagonistas.

3 Catálogo (del latín *catalogus*, y este del griego *κατάλογος*, lista, registro) es la relación ordenada de elementos pertenecientes al mismo conjunto, que por su número precisan de esa catalogación para facilitar su localización. Se vincula con este soporte textual la descripción de "entrada de enciclopedia" propuesta por Kaufman (1993). Establece que se allí emplean con frecuencia esquemas taxonómicos, en los cuales los elementos se agrupan en clases incluyentes e incluidas. En este caso "plantas aromáticas" dentro de la categoría general "plantas". Según la autora, en estas notas predomina la función informativa del lenguaje, la expansión se construye sobre la base de la descripción científica, que responde a las exigencias de objetividad y precisión. Las características inherentes a los objetos presentados aparecen a través de adjetivos descriptivos que amplían la base informativa de los sustantivos y agregan cualidades propias de aquello a lo que se refieren. El uso del presente marca la atemporalidad de la descripción, en cuyo tejido predominan los verbos estáticos: presentar, mostrar, tener y los copulativos: ser, estar, parecer, semejar, etc.

(*) Se integral al Equipo de Trabajo la Directora Ada Noemí Giménez y la docente Adriana Castillo quien replica el Proyecto en 1º A y B en Turno Mañana. Colaboraron las docentes Luciana Murúa, Roxana Núñez y Silvana Pizarro.

(**) Carla Serrano, Sofía Cámara Oyola, María Fernanda Prat, Katya Donati, Nora Beneitez, Marisa Villafañe, Lucía Sánchez y Mariana Fernanda Rodríguez.

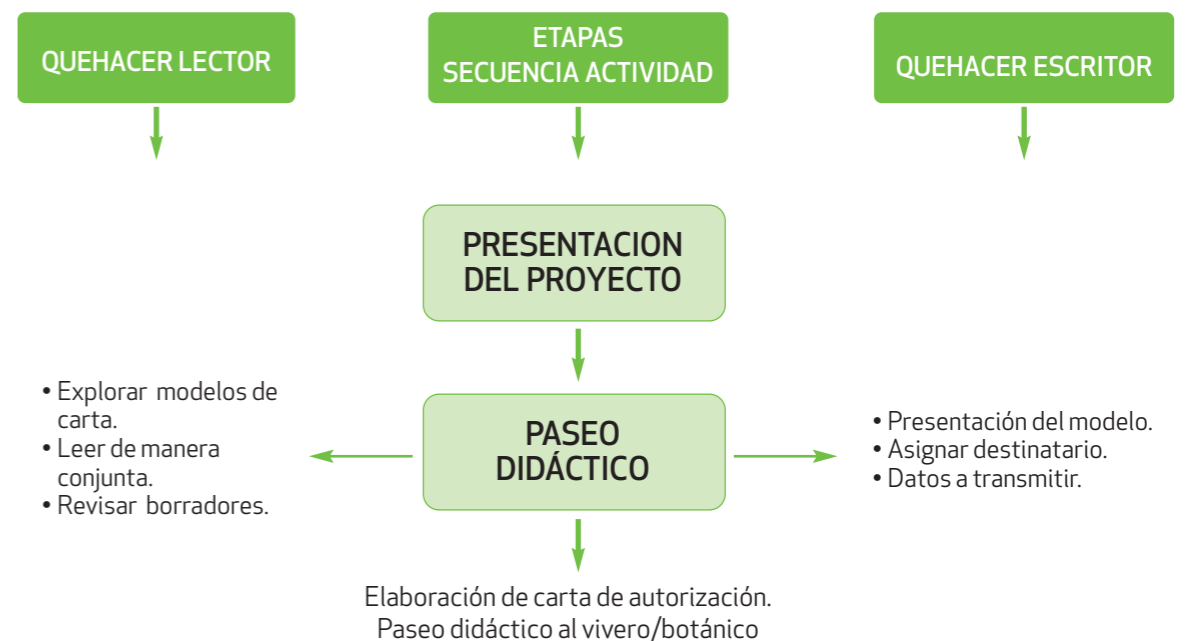
Los alumnos de 1.º grado comparten el trabajo con sus pares desde un rol activo y potenciados por el hecho de compartir el objetivo de la elaboración consensuada de un material de lectura sobre un tema vinculado a las Ciencias Naturales. Las variadas y múltiples decisiones pedagógico-didácticas puestas en juego permitieron la constitución de un *colectivo de indagación*, dado que se tomaron decisiones para registrar la experiencia, reconocer los intereses del grupo clase, indagar sobre los conocimientos y modalidades de trabajo de los alumnos-protagonistas.

Los niños y niñas puestos a escribir, en lugar de "entrenarse" como copistas que reproducen sin un propósito propio lo escrito por otros, participan de un proceso donde fueron invitados a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación escolar (que procura reproducir el propósito social de circulación, en este caso un catálogo de plantas aromáticas que se produce para la biblioteca de la institución).

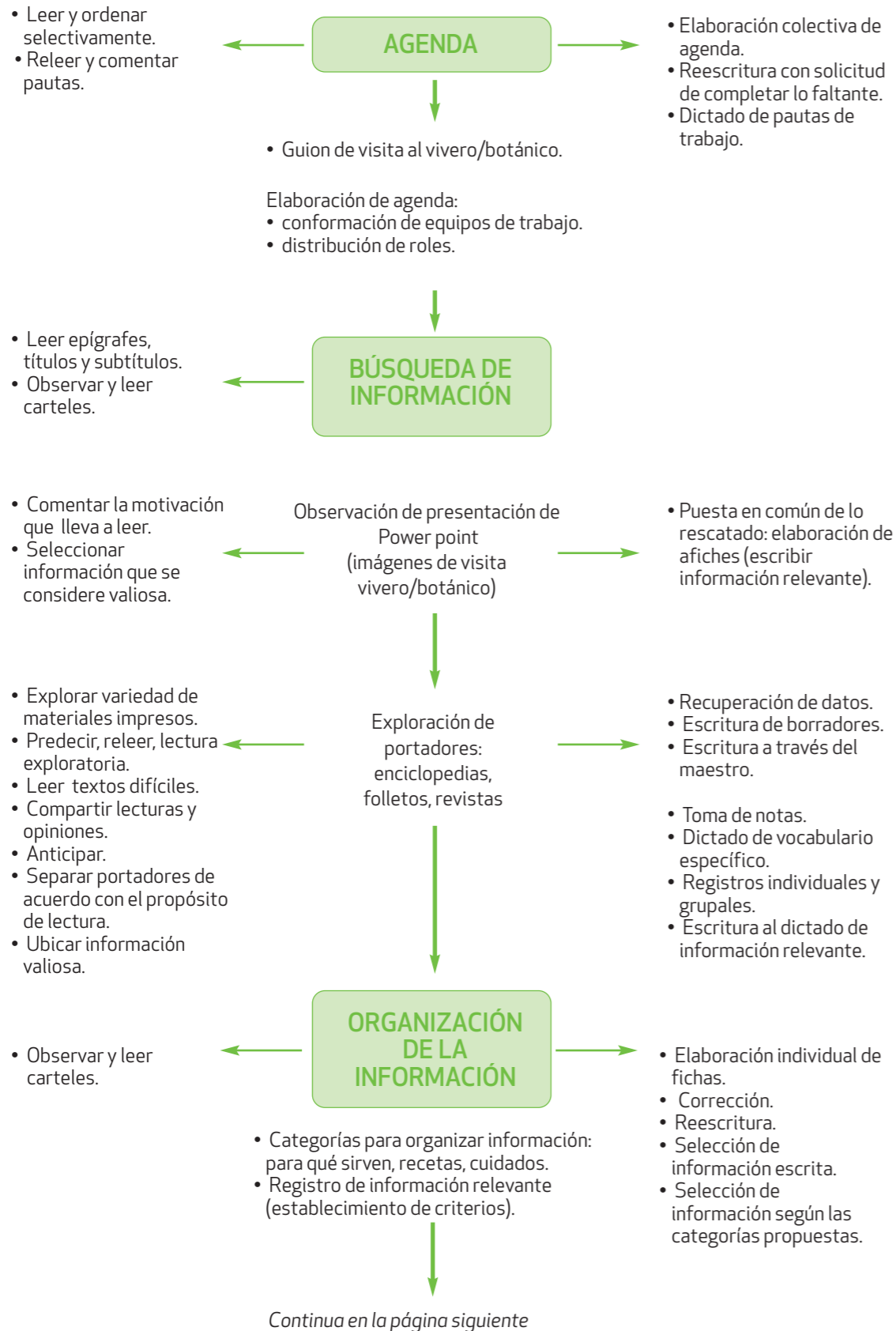
Al actuar como lectores y escritores los alumnos tienen la posibilidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas gestionadas en el aula (Castedo, 1995) es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística. Se estima que una de las condiciones didácticas que favorece una buena aproximación al conocimiento disciplinar de las Ciencias Naturales y al reconocimiento del texto expositivo es el establecimiento de una secuenciación de acciones, contenidos y quehaceres. A continuación, la secuencia didáctica que funciona como eje organizador de la propuesta.

Secuencia didáctica⁴

Plantas aromáticas



4 Se tomó como modelo el Esquema organizador de la secuencia didáctica del equipo de Prácticas del Lenguaje del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009.



Continuación de la página anterior



Texto expositivo y conocimiento

El Equipo de Trabajo toma la decisión didáctica de trabajar **textos expositivos** porque su propia organización textual permite para muchos escolares aprender conceptos nuevos, mostrar los propios conocimientos y descubrimientos, en este caso del campo de las Ciencias Naturales. Los textos expositivos circulan muy habitualmente en el ámbito escolar ya en el discurso empleado por los docentes ya en los discursos que se encuentran en los libros de texto. La apropiación de este tipo textual comporta una herramienta de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela, y constituye una posibilidad de acceso al conocimiento del área específica, aquí Ciencias Naturales.

Las características fundamentales de los **textos expositivos** están vinculadas con la presencia de un léxico preciso y una sintaxis clara, para evitar ambigüedades y confusiones y permitir la exactitud de las nociones que se presentan (Fons Esteve, 1999). La organización textual –orden la exposición, visualización de apartados, subapartados, subrayados, negritas- contribuye a hacer comprensible el tema que se explica.

El Equipo de Trabajo asume la propuesta de convertir en situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura el uso del texto explicativo/expositivo para ampliar conocimientos. El acercamiento y dominio del texto explicativo por parte de los escolares les posibilita tanto mostrar los propios conocimientos y descubrimientos como transformar la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio.

Búsqueda de información

La presentación del tema "Plantas" pone al grupo clase en la necesidad de buscar información, leer, indagar, plantear preguntas en torno al tema de investigación propuesto. Entrevistas, observaciones directas y experiencias, consulta de enciclopedias y revistas conforman los instrumentos al alcance para la *búsqueda de información* y la resolución de la cuestión planteada. La tarea implica la consulta a los padres, la búsqueda en los libros que tienen en casa, el descubrimiento de otros espacios y fuentes como la biblioteca áulica, Internet, lecturas en libros, exposiciones orales, folletos y propagandas, etc.

Además, se propician situaciones para que la información recopilada sea compartida con los compañeros y se realicen las interpretaciones pertinentes. La presencia de diversidad de libros de conocimiento y las distintas mediaciones gestionadas en la clase aportan a la exploración y familiarización con la información científica en situaciones reales de lectura y escritura.

Cabe aclarar que antes de leer y escribir sobre las plantas se realizó una *agenda de trabajo* con la orientación de la docente, para explicitar con los niños y niñas qué cosas se pretende saber sobre el tema que resulten interesantes. Para acceder a un conocimiento del área siempre se hace necesario apelar a una serie de ideas auxiliares con las que ese conocimiento nuevo está vinculado. En las Ciencias Naturales las actividades previas a la lectura, de discusión e indagación del aspecto a aprender generan condiciones favorecedoras para la formulación de auténticas preguntas por parte de los alumnos-lectores (Espinoza, 2003). Es decir, la *agenda de trabajo* surge para planificar, ejecutar y llevar a cabo actividades secuenciadas. Del interés de los niños y niñas surge la necesidad de ver y conocer las plantas de la plaza ubicada al frente de la escuela, realizar un paseo y una salida educativa al vivero del barrio Los Plátanos.

Registro de clase n°1 (Registro de clase a cargo de estudiante)

Primer grado A del turno Mañana, sala de 6 y 7 años. Se está preparando para realizar un paseo al vivero del barrio en el marco del proyecto sobre plantas.

DOCENTE	ALUMNO
<p>- Escuchen a la señora. Si el proyecto del trabajo es de las plantas, ¿a dónde encontraremos plantas?</p> <p>- ¿A dónde más?</p> <p>- ¡Muy bien! ¿Qué creen ustedes que encontraremos en el vivero?</p>	<p>- 1: En la casa de mi abuela. (Todos se ríen...)</p> <p>- Todos: ¡¡En el vivero!!</p>
<p>- En forma oral los niños responden a la pregunta. A medida que lo dicen pasan a escribir en el pizarrón en forma de lista. Aparecen palabras tales como: maceta, tierra, agua, plantas, hojas, frutales. En general, se observa una escritura convencional. Cuando hay errores ortográficos o faltan letras el grupo clase observa el error y proponen corregirlo. Luego realizan una lectura de lo registrado por los niños. La lectura se realiza en voz alta entre todos, es colectiva.</p>	

La docente propone registrar la *Agenda de trabajo* en un afiche a través de la escritura colectiva. Se confecciona un registro en un afiche para organizar las tareas grupales. Ayuda a distribuir correctamente el tiempo en el trabajo de búsqueda para evitar caer en repeticiones. La agenda se estructura en dos columnas: en una de ellas se explicita la tarea y en la otra quiénes la realizan/asumen. Esta herramienta opera como un organizador del tiempo y la tarea. Se establecen:

- ❖ actividades vinculadas con la búsqueda de material bibliográfico referido a las plantas aromáticas;
- ❖ la calendarización de actividades futuras;
- ❖ tareas y responsables de las mismas;
- ❖ materiales bibliográficos a consultar;
- ❖ otras fuentes de consulta para obtener información pertinente al proyecto.

Exploración de portadores

Se decide hacer circular diferentes tipos de libros con los que cuenta la biblioteca del grado: libros de cuentos con dibujos para pintar, diccionarios, una guía de teléfono, material con información sobre plantas.

La mirada, revisión y hojear de soportes gráficos en diferentes libros de textos "ponen en marcha" los conocimientos previos realizando anticipaciones de lo que dice y se puede leer a partir de la lectura de imágenes en pequeños grupos de 4 ó 5 niños.

Los niños primero observan las tapas, los colores, tamaños. Realizan un trabajo de lectura individual. Pasan las hojas y tratan de leerlos. Realizan anticipaciones a partir de una lectura de los soportes gráficos, algunos leen las primeras palabras. Hay textos que parecen "difíciles de leer", por ejemplo la guía de teléfono (no saben cómo "encarar" ese material gráfico, pero sí saben lo que es).



Biblioteca áulica con variedad de portadores

Registro de clase n°2

DOCENTE	ALUMNO
- Les voy a repartir estos libros y ustedes van a trabajar por grupos. Van a tomar cada libro, lo van a tocar, ver las tapas, las letras, los dibujos para ver de qué se tratan, ¿sí?	
- ¿Ya han visto todos los materiales?	- Alumnos: ¡¡Sí!!
- Bien, ¿qué les pareció? A ver... empecemos por este: (guía de teléfono): ¿qué forma tiene? ¿qué información nos brinda?	- Alumno 1: Es grandota... tiene letras chiquititas y números...
- Bien... ¿y para qué nos sirve?	- Alumno 2: ... Y... para buscar un número de teléfono...
	- Alumno 3: Para llamar a alguien...
- Muy bien, ¿esta información me la da este libro? (muestra libro para pintar)	- Alumnos: ¡¡No!!!!
(Igual procedimiento se hace con los demás materiales de lectura, a medida que se va haciendo diálogos similares, los alumnos pasan a escribir en el pizarrón lo dicho oralmente sobre cada material).	

Posteriormente se intercambian los libros y realizan el mismo trabajo con el material entregado por el compañero.

El Equipo de Trabajo considera esencial que la lectura de los textos expositivos vaya precedida tanto de una actividad de reconocimiento y explicitación de los conocimientos previos como del establecimiento del objetivo de la lectura. Hay que tener en cuenta que un mismo texto se puede leer varias veces con diferentes objetivos. Para seleccionar la información que interesa en cada momento son útiles los recursos de señalar, subrayar, copiar o recortar el texto pertinente.

La docente le propone a los grupos seleccionar de entre todos los portadores aquellos que consideren que pueden contener información sobre las plantas. Por las imágenes, rápidamente localizan las informaciones. Algunos identifican letras o palabras a partir de las cuales suponen un determinado contenido. Se dispone a los alumnos en pequeños grupos espontáneos, para que puedan compartir y socializar sus lecturas.



Niños de 1.º grado en la tarea de seleccionar información

Otra instancia complementaria de trabajo se organiza en torno a la observación de una presentación de Power point conformado por imágenes y carteles con los nombres de las plantas registrados en la visita al vivero del barrio. Los niños realizan comentarios orales, anticipaciones sobre el tema planteado (las plantas) a partir de sus conocimientos previos. Algunos niños pueden leer los carteles en voz alta.

Se producen experiencias de lectura muy ricas dado que se han gestionado condiciones para potenciar la comprensión del material

escrito. El planteo de motivos de indagación ha llevado a la necesidad de leer, de buscar información en materiales escritos. Los niños y niñas tienen objetivos de lectura vinculados con la necesidad de reconocer información en torno a las plantas. Asimismo, es de gran valor que los estudiantes compartan entre sí y con la docente sus hallazgos e interpretaciones, fundamentales para la autorregulación de los aprendizajes.

Organización de la información: hacia la frase síntesis

Según Fons Esteve (2004), una vez que se ha obtenido suficiente información, se hace necesario organizarla, ya para ser comunicada, ya para conformar un propio repertorio de información. Las formas de plasmar la información son variadas, la *frase síntesis* es una de ellas. Su construcción requiere que los alumnos den cuenta de la comprensión global de lo que están produciendo. Este modo de plasmar la información ayuda a la organización y profundización de los conocimientos, al fin de cuentas, a experimentar cómo se puede aprender escribiendo.

Se propone una *lluvia de ideas* a partir de lo observado en la presentación de Power Point más lo que cada niño recuerda de la visita. La docente plantea, como eje organizador de la puesta en común, la pregunta "*¿Qué vimos y qué aprendimos?*". Además, invita a que cada intervención quede registrada por escrito en el pizarrón. Diferentes alumnos se ofrecen a escribir allí. Los niños interactúan dándose "pistas" para mejorar la escritura. Posteriormente, cada alumno registra individualmente qué es lo que vio y qué aprendió en la visita antes mencionada.

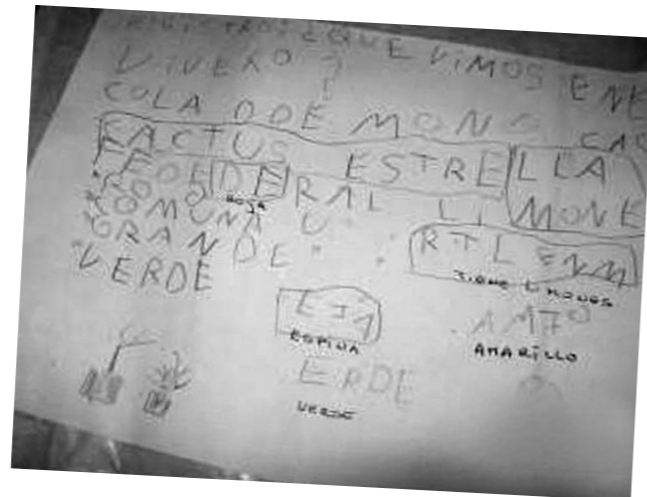


Texto 1

¿QUÉ VIMOS EN EL VIVERO?

PLANTAS VEDES- CACTUS- COLA DE MONO- PALMERA- MACETA- ESTRELLA FEDERAL ES ROJA

MAURICIO



Texto 2

¿QUÉ VIMOS EN EL VIVERO?

COLA DE MONO- CACTUS- ESTRELLA FEDERAL- ROJA-

CON UNA GRANDE ESPINA VERDE- TIENE LIMONES- AMARILLO

Registro de clase n°3

DOCENTE	ALUMNO
- ¿Qué vimos y qué aprendimos?	Alumno 1: El nombre de las plantas. Alumno 2: ¿Cómo nacen las plantas? Alumno 3: ¿Cómo se cuidan las plantas?
- ¿Cómo se hace una planta?	Alumno 4: Con semillas y agua; si no, se muere... Alumno 1: Tienen hijitos. Alumno 2: Se las pone en macetas.
- ¿Qué recuerdan del paseo?	Alumno 5: Plantas. Alumno 6: Yo no fui. Alumno 7: Plantas, árboles.
- ¿Cómo eran?	Alumno 3: Con tierra, macetas y agua.
- Vení XX, entre todos van a escribir y vos me vas a ayudar. A ver todos, escuchen: ¿dónde estaban las plantas?	Varios niños: ¡En macetas con tierra y agua!
- Alumno 3, ayúdalo a alumno 4.	(Alumno 4 empieza a escribir: LS). (Alumno 3 toma el borrador y borra la S: Dice: "Le falta la A"). (Alumno 4 corrige y escribe LAS).
- Muy bien. ¿Cómo seguía chicos?	Alumno 6: Plantas, seño, plantas...
- Muy bien, entonces continuemos: LAS PLANTAS ESTABAN...	(Alumno 4 empieza escribiendo EN. Alumno 5 le dice que deje el espacio y trata de ayudar a alumno 4 para que escriba "maceta": Alumno 5: "m m m...") (Alumno 4 busca la palabra "maceta" en los carteles del aula y en el banco de datos con la lista de palabras registradas en clases anteriores. Localiza el término y lo copia ante la mirada de Alumno 5. Alumno 4 escribe MACETAS).

Para la enseñanza resulta evidente la necesidad de reconocer la multiplicidad de saberes que se ponen en juego (o que se deben poner en juego) para interpretar un texto informativo. La percepción de esta complejidad pone al equipo docente en una mejor situación para generar condiciones de lectura que permitan el acceso a la interpretación y a los aprendizajes relacionados con el campo disciplinar de las Ciencias Naturales.

El docente gestiona intervenciones que permiten otorgar y/o visibilizar la significatividad de la búsqueda de información en diversas fuentes, como así también el valor de los saberes colectivamente constituidos. Colabora con la identificación de la información relevante y con su escritura, ya que orienta mediante la aplicación de los criterios propuestos: "¿qué vimos?" "¿qué aprendimos?". Cada alumno resuelve la disposición de escritura y dibujo en el soporte papel (Texto 1 y 2).

Se propone la lectura del siguiente registro:

Las preguntas de la docente apuntan a poder clasificar la información, según la propuesta de esta primer categoría “qué vimos y qué aprendimos”; la información así registrada será usada para el registro⁵ de la frase síntesis. Queda registrada en el pizarrón la frase construida por el grupo clase: **“LAS PLANTAS ESTABAN EN MACETAS CON TIERRA Y AGUA”**.

Con el mismo procedimiento se construye y registra una segunda frase síntesis: **“LOS ÁRBOLES ESTABAN AFUERA”**.

Luego de escribir las frases síntesis en el pizarrón, cada alumno las copia en el propio cuaderno. Se reflexiona con los niños sobre la necesidad e importancia de escribir la información obtenida. Asimismo se valora la elaboración de dibujos que permiten representar características de las plantas que se conocieron tanto en la visita al vivero como en la lectura de materiales escritos que circularon en el aula. Se procura poner en evidencia cómo la escritura posibilita organizar y reorganizar sus pensamientos y conocimientos.

Registro de clase nº4

DOCENTE	ALUMNO
-Ahora con toda esta información, que ustedes encontraron solitos, vamos a escribir en el pizarrón. (Antes se realiza una lluvia de ideas en forma oral para recuperar todo lo expresado por los alumnos en la exploración/búsqueda anterior. Se comienza a escribir en el pizarrón, en forma de lista).	
-Las plantas... ¿son seres vivos?	(Un grupo responde que no y otro que sí...)
-Las plantas... Pregunto de nuevo: ¿son seres vivos?	Todos: Sí.
-¿Por qué opinan ustedes que son seres vivos?	Alumno 1: Porque crecen tan grandes como las personas. Alumno 2: Porque se alimentan con agua.
-¿Y cómo cuidamos las plantas?	Todos: Con agua, con tierra.
-¿Y con que más Lucas, con mucho que...?	Alumno 3: Con mucho amor.

(Continúa en página siguiente)

DOCENTE	ALUMNO
• ¿Cómo podríamos empezar a escribir... entre todos?	(Alumno 1 se levanta y pasa al pizarrón. Escucha lo que le dice la docente). (Alumno 1 escribe en el pizarrón ENTRE).
• Mirá, XX, vas a dejar un espacio, una palma de mano entre las dos palabras y seguís escribiendo.	
• A ver, XX ¿de qué estábamos hablando?	Alumno 4: De las plantas, que son seres vivos. (Alumno 1 comienza a escribir LS PLA y Alumno 2 se levanta de su asiento, va al pizarrón y le señala que le están faltando letras). Alumno 2: XXX, acá... mira. Es PLA. Alumno 1 borra y escribe LAS y PLT
• ¿Te parece que es así?	Alumno 1: Sí.
• ¿Y plantas?	Alumno 2: No, está mal, le falta la S.
• ¿Dónde?	Alumno 2: Al final (la coloca).
• Bien, ¿me podés leer lo que escribiste?	Alumno 2: Las plantas (los compañeros comienzan a decirle en voz alta que falta la A).
• A ver XX... ¿las plantas qué?	Alumno 1: Son seres vivos. “LAS PLANTAS SON SERES VIVOS”.
(Se registraron otras frases síntesis: “ALGUNAS SON MEDIANAS Y OTRAS GRANDES”; “SON DE DISTINTOS COLORES”; “LAS CUIDAMOS CON MUCHO AMOR”).	

⁵ Estas “frases síntesis” forman parte de la construcción de conocimiento sobre el tema plantas pero no fueron recuperadas en el catálogo que finalmente se publicó.

Se hace necesario organizar todo este material producido por los niños y niñas para poder comunicar la información obtenida. Esta decisión se compartió con el grupo clase: entre todos los niños decidieron, colectivamente, qué informaciones eran más importantes para la elaboración del catálogo. La docente propuso categorías para organizar la información, tal como se estableció en la **Agenda de trabajo**. Primero, se tomó la decisión de reunir lo que tuviera que ver con **plantas aromáticas**. Luego, se propuso categorizar la información desde los siguientes aspectos:

- ❖ **para qué sirven,**
- ❖ **recetas** que se pueden preparar con ellas y
- ❖ los **cuidados** que requieren.

Se conforman grupos de trabajo de cuatro o cinco niños, que escribirán sobre la planta elegida (seleccionada por ellos, de acuerdo con la mayor información que cada grupo tiene). Se procura así que no solo la docente realice el control de las actividades, sino que los propios alumnos, en un creciente proceso de independización, participen responsablemente del proyecto de escritura, compartan responsabilidades, ejerciten prácticas colaborativas. La autonomía es un objetivo a largo plazo que se construye desde experiencias participativas.

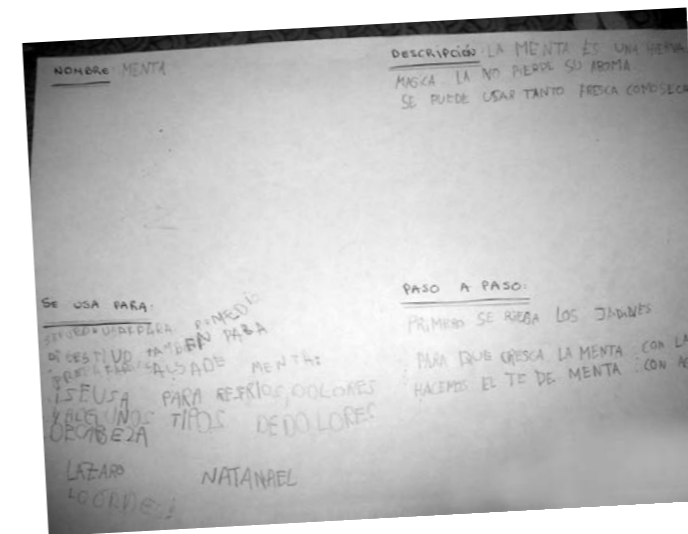
Se realiza un listado de plantas aromáticas observadas en el paseo al vivero del barrio. Esta tarea de escritura se vio facilitada con la consulta de los folletos informativos entregados a los niños en el paseo. Los alumnos y la docente se remiten a la **Agenda de trabajo** para recordar los distintos roles que cada integrante debe asumir en el grupo de trabajo. Esto es: dibujante, lector, escritor, coordinador para organizar la búsqueda de información con la que cuenta el grupo.

Asimismo, la docente toma decisiones al definir el agrupamiento de los niños de modo que cada grupo contara con un alumno en un estado de apropiación del sistema de la lengua avanzado. Con esto se procura aportar al trabajo colaborativo y al desempeño de diferentes roles dentro del grupo de trabajo.

Escritura del catálogo

Posteriormente, los niños elaboraron un cuadro con la orientación del docente -a partir de lo que recordaban- recuperando el trayecto recorrido sobre el tema de las plantas hasta llegar a la categoría de aromáticas.

Se dispone de una hoja por alumno dividida en cuatro partes para el mejor trabajo de cada niño en el rol que se le había asignado dentro del grupo. Se comparte el material traído y recopilado hasta el momento. Se realizan tres borradores, se revisan las producciones de los distintos grupos, se orienta en la lectura para la toma de decisiones sobre reescritura y correcciones hasta obtener el producto terminado.



Primer borrador

DESCRIPCIÓN

LAMENTA ES UNA HIERVA MAGICA. LA NO PIERDE SU AROMA. SE PUEDE USAR TANTO FRESCA COMO SECA

SE USA PARA

SE PUEDE USAR PARA DIGESTIVO TAMBIEN REMEDIO PARA PREPARAR SALSAS DE MENTA: SE USA PARA RESFRIOS, DOLORES Y ALGUNOS TIPOS DE DOLORES DE CABEZA LAZARO NATANAEL

Segundo borrador

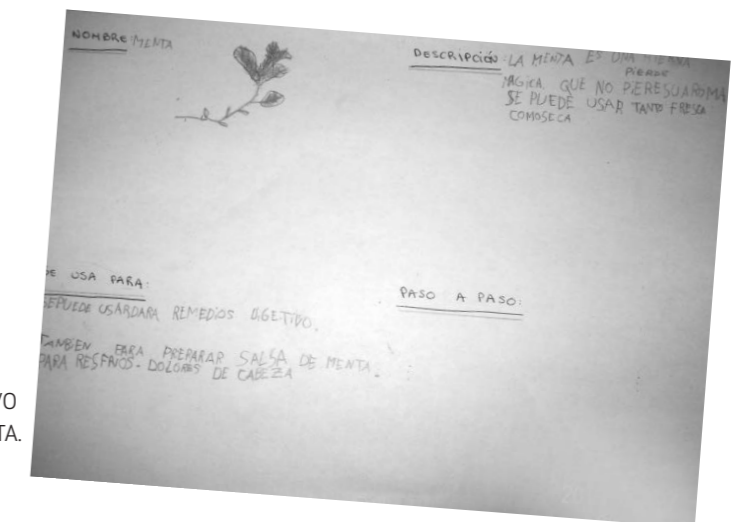
NOMBRE: MENTA

DESCRIPCIÓN

LA MENTA ES UNA HIERVA MAGICA QUE NO PIERDE SU AROMA SE PUEDE USAR TANTO FRESCA COMO SECA

SE USA PARA

SE PUEDE USAR PARA REMEDIOS DIGESTIVO TAMBIEN PARA PREPARAR SALSA DE MENTA. PARA RESFRIOS. DOLORES DE CABEZA



La producción final de los textos requiere un momento de planificación, otro de textualización y numerosas instancias de revisiones y correcciones hasta arribar a una versión satisfactoria⁶.

A medida que se acerca la producción final del texto, es interesante y necesario efectuar una revisión de la planificación a fin de capitalizar la riqueza de cada una de las distintas actividades que

⁶ Para ampliar este concepto de **revisión de escritura**, se recomienda leer el fascículo *Escritura colaborativa de ficción: novela de folletín*, Equipo de Las Varillas, en esta misma colección.

conforman este proceso. Se procura realizar experiencias en torno a la revisión y corrección, a la reflexión para mejorar los textos, reescritura, revisión y corrección de la reescritura.

Dice Ana María Kaufmann:

El tiempo de las sucesivas correcciones es un periodo privilegiado de aprendizaje, no un tiempo suplementario que deba adosarse por no haber logrado un buen texto en la primera versión. Quienes escriben saben muy bien que esto último –lograr un buen texto tras el primer intento- es una quimera y que los buenos textos resultan tras haber vuelto sobre ellos una y otra vez. (...) Como este texto tendrá destinatarios externos, es importante que el maestro controle las versiones finales y, cuando subsistan algunos errores ortográficos, el docente le “regale” la escritura correcta.

Los niños saben que aún les queda un camino por recorrer en su aprendizaje de este aspecto de la escritura (y tiempo para hacerlo) pero también saben que un texto que trasciende el espacio privado debe cumplir con la normativa ortográfica convencional. En nuestras escuelas, la finalización de un proyecto suele celebrarse. En algunos casos, se la hace coincidir con alguna fiesta escolar, ocasión que permite compartir el logro con las familias. En otros, se organizan encuentros de diferentes grupos de la misma institución que intercambian experiencias y lecturas. (Kauf

Fueron semanas de trabajo compartido con docentes de ramos especiales, practicantes y cinco mamás que se involucraron en el proyecto alfabetizador para acompañar a todos los niños.

Todas las intervenciones propuestas ayudaron a que los chicos descubran, organicen y profundicen conocimientos, lean y escriban a través de las mediaciones didácticas del docente desde una mirada pedagógica, el trabajo con el grupo de pares, la búsqueda de información, la selección y organización, el uso de la biblioteca áulica y la elaboración de proyectos pensados por los alumnos y significativos para ellos.

A modo de cierre...

Alfabetizar implica aprender a usar la lectura y escritura para poder participar en la vida comunicativa como lectores y escritores protagonistas de los propios aprendizajes.

En la construcción de las frases síntesis se visualizó cómo los niños, a través de sus investigaciones en libros -ayudados por los referentes áulicos-, la utilización del banco de datos con la escritura de palabras y el uso de un vocabulario más específico, pueden adquirir mayor autonomía, independencia, conocimientos y saberes.

La participación en un proceso de construcción de conocimiento permitió que los propios alumnos verificaran cómo a partir de las búsquedas y consultas pueden armar una oración con coherencia y así organizar sus propios conocimientos sobre el tema, en un verdadero proceso de aprendizaje alfabetizador significativo para ellos, con la orientación del docente como mediador didáctico.

Se percibe la importancia de incluir en el aula prácticas de escritura que consideren el estado de conocimiento de todos los alumnos en relación con el sistema de escritura, como así también la utilidad de organizar secuencias didácticas en las que los niños demuestren lo que saben y avancen en sus conocimientos.

En el trabajo de equipo se valora la discusión y el estudio compartido como constituyentes de la tarea docente en vinculación con la institución escolar. Se logró vivenciar y reflexionar sobre la lectura y la escritura como inherentes al trabajo de enseñar.

Referencias Bibliográficas

Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización Inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.

Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección general de Planeamiento e Información Educativa (2012). *Diseño Curricular de la educación primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. Equipo de Prácticas del Lenguaje (2009). *Prácticas del lenguaje en contexto de estudio La diversidad en los animales, 1.º y 2.º año. Material para el docente*. Equipo: Mirta Castedo (coordinadora), Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz. La Plata, Argentina.

Kaufman, A. et al. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

Kaufman, A. et al. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Espinoza, A. M. (s/d). *La lectura 'en Naturales': objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje*.

Espinoza, A. M. (2003). *Leer para aprender Ciencias Naturales*. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Neuquén.

Lerner, D. (1996). *Es posible leer en la escuela*. En *Lectura y vida*, Año 17, N°1. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002). *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Seminario Federal "La escuela y la Alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora". Buenos Aires. Argentina

Índice

	PÁGINA
Presentación	5
Introducción	7
A modo de apertura...	11
Proyecto "Plantas aromáticas".....	12
Secuencia didáctica.....	13
Texto expositivo y conocimiento.....	15
Búsqueda de información.....	16
Exploración de portadores.....	17
Organización de la información: hacia la frase síntesis.....	19
Escritura del catálogo.....	24
A modo de cierre...	26
Referencias bibliográficas	27

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

