

Educación Primaria  
Educación Superior

Alfabetización  
Inicial



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

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

Provincia de Córdoba  
Ministerio de Educación  
Dirección General de Educación Superior

## Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Carbó”

**Directora:** *Carmen Mamani*

### Nivel Superior

**Profesora de Práctica Docente III:** *Paula Cecotti*

**Estudiantes de Práctica Docente III:** *Jennifer Boore*

*Valentina Camarasa*

*Carolina Moreno*

*María Laura Rodríguez*

### Nivel Primario

**Subregente Nivel Primario:** *María Alejandra Romero*

**Docentes de 1.º grado A y B del turno mañana:**

*María José Airasca*

*Graciela Orosco*

## 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:** *Cristina Beatriz Murcia*

*María José Airasca*

*Graciela Orosco*

## 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 Paula Cecotti por sus aportes y colaboración*

*Un especial agradecimiento para las alumnas Jennifer Boores, Valentina Camarasa, Carolina Moreno y María Laura Rodríguez, por el gran compromiso y responsabilidad puesto en el valioso trabajo realizado*

*A los niños de 1.º grado 2012 y 2013, y a sus familias*

*A la directora de la Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Carbó”, Lic. Carmen Mamani, y a la Subregente de Nivel Primario, Prof. María Alejandra Romero*

*A la profesora Martha Soledad Díaz*

# Presentación

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

**Paulo Freire**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leticia Piotti

## Introducción

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

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

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

Las metas previstas para esta última etapa fueron:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Equipo Coordinador

## CRITERIOS EN LA LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS

### A modo de apertura...

*Los cambios no se hacen sin negociación, adaptación, resistencia y acomodación.  
Pero, incluso resistidos y contestados, es cierto que ellos están dejando y  
continuarán dejando, marcas profundas en el proceso de trabajo de los docentes.*

**Tomas Tadeu Da Silva**

Durante el año 2011, se desarrolló en Córdoba el Trayecto Formativo del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*, actualizando conocimientos de los docentes provinciales y estudiantes de ISFD sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial. Pretende capitalizar las experiencias docentes para fortalecer la práctica profesional a la vez que desarrollar una propuesta en el aula. Estas experiencias se llevaron a cabo en el Nivel Primario de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó" (ENSAC), durante todo el año escolar, con los niños de 1.º grado, para que avancen en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito a través de la escritura y publicación de tomo I y II de la "Enciclopedia de animales salvajes" y "Enciclopedia de animales de la granja".<sup>1</sup>

Como evaluación de dicho proyecto, se realizaron algunas preguntas a los niños para que expresaran por escrito lo que habían sentido durante todo el proceso de lectura, escritura, corrección, reescritura, diagramación... Las respuestas fueron variadas: "Yo sentí que por fin aprendimos algo verdadero; me gustó ser un escritor y hacer una enciclopedia; a mí me gustó porque conocí otros animales como el Dingo."

La lectura de esas respuestas permitió hacer un replanteo sobre varias cuestiones: ¿cómo estábamos enseñando?, ¿qué enseñamos?, ¿para qué enseñamos? Sentimos que todo el entusiasmo, creatividad y dedicación al elaborar las clases para los alumnos tal y como las planteábamos no respondía a sus deseos o expectativas.

Nuestra formación como docentes nos hace llevar a cuesta un bagaje de conceptualizaciones y metodologías muy arraigadas en nuestro accionar diario. Frente a ese ritmo, por momentos rutinario, esto resultó muy movilizador. Entendimos que, para los niños, aprender a escribir y a leer para sacarse una buena nota o para no ser regañados no era un verdadero aprendizaje en función de cómo lo pensamos hoy.

---

<sup>1</sup> El Equipo de Trabajo del año 2011 estuvo conformado por la coordinadora Teresa Gil, tutora y asesora Cristina Murcia; los maestros de grado: María José Airasca, Graciela Orosco, Fernando Candeleiro, Nuri Celador; Sub-regente Nivel Primario María Alejandra Romero; estudiantes ISFD: Stella Marys López, Constanza Gómez, Carolina Orellano y Evelyn Criado; Profesora de Práctica ISFD Stella Marys Genari.

Había dos caminos por seguir: continuar como hasta el momento, con la seguridad que dan los años de experiencia en 1.º grado, sobre todo porque los resultados no habían sido insatisfactorios para nuestra forma de ver las cosas; o animarse al cambio, el cual no iba a ser fácil.

En ese proceso de indagación personal y áulica comprendimos que debemos plantear la necesidad de construir situaciones de lectura y escritura con propósitos claros, donde no solo tengamos claridad sobre qué enseñar sino también estar seguros de que los niños tengan un propósito claro de la situación, para que puedan desplegar la inmensa gama de conocimientos que portan -si sabemos escucharlos- y para generar nuevos aprendizajes.

Como consecuencia de todo lo expresado, se decide continuar trabajando en la nueva convocatoria del Proyecto Jurisdiccional 2012 con el proyecto cuyo recorte comunicamos en este texto, con la seguridad de sortear ciertas dificultades para organizar tiempos y espacios, y trabajar con los alumnos de tal manera que participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de textos de circulación social, con propósitos definidos y destinatarios reales.

En esta oportunidad, el presente artículo recopila el resultado de ese trabajo realizado durante el año 2012 y se inscribe en el conjunto de acciones implementadas durante el Trayecto Formativo propuesto en el marco del Proyecto Jurisdiccional *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial: Producción de Conocimiento Didáctico*.

En este artículo se desarrolla un recorte del proyecto *Animales salvajes de Córdoba* que gira en torno a la *localización de información específica* en textos de Ciencias Naturales y los criterios que prevalecen, se explicitan y se enseñan a la hora de desarrollar el proyecto en el aula.

Dicha labor fue realizada en forma articulada y colaborativa por el Equipo de Trabajo 2012,<sup>2</sup> conformado por docentes de Nivel Primario y de Nivel Superior (profesora y estudiantes de Práctica III) de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"

Participar en este proyecto constituyó, en varios sentidos, un gran desafío para el equipo conformado: por el involucramiento necesario y el fortalecimiento de los vínculos para compartir el trabajo; por la posibilidad de pensar en conjunto -y de otro modo- el abordaje de los textos de ciencias en el aula, y en la gestión y generación de condiciones institucionales y de aula para que esto se pueda llevar a cabo.

## Recuperar la experiencia...

El proyecto de producción de la enciclopedia "Animales salvajes de Córdoba" se desarrolló durante el año 2012 en los dos primeros grados del turno mañana. A partir de él fue posible pensar, diagramar e implementar un trabajo sistemático de alfabetización a través de los **quehaceres del lector** implicados en lo que llamamos la localización de información en textos de las Ciencias Naturales. Esta práctica lectora exigió, por parte de los docentes y estudiantes en formación, no solo un ejercicio metódico del lenguaje, sino también pensar y desarrollar un conjunto de propuestas similares a las que los lectores y escritores realizan en contextos sociales, a fin de preservar el sentido de esas prácticas.

<sup>2</sup> **Equipo 2012** conformado por: Coordinadora de Equipo Cristina Beatriz Murcia, docentes del 1.º grado A y B turno mañana del nivel primario de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó: Graciela Orosco, María José Airasca, conjuntamente con el nivel terciario de la misma Institución, alumnas de la Práctica III Jennifer Boore, Valentina Camarasa, Carolina Moreno y María Laura Rodríguez; profesora de Práctica Docente III: Paula Cecotti.

Para organizar este artículo, el Equipo de Trabajo recupera las actividades del proyecto, las presenta y analiza a continuación.

Fue necesario considerar diversas fuentes/materiales empíricos/portadores originales con los docentes y estudiantes para la búsqueda de información sobre los animales salvajes:

- Organización y selección del material de lectura considerando aspectos paratextuales, contextuales y textuales.
- Anticipación de problemas o intervenciones acordes a posibilidades de los alumnos para que avancen en la construcción de sentido.
- Posteriormente, el equipo realizó el análisis reflexivo de estas situaciones. Lo hizo teniendo en cuenta las observaciones y los registros del trabajo en aula que docentes, coordinadora, profesora de práctica y estudiantes del ISFD aportaron para este artículo.

El análisis de estos materiales permite establecer algunas relaciones entre las intervenciones del docente y las de los alumnos en pequeños grupos o en situaciones colectivas, y los conocimientos de los que son portadores los niños en instancias reales de enseñar y aprender la complejidad de la lengua escrita. Son materiales empíricos que brindan oportunidades para la reflexión y promueven espacios de discusión ante los problemas que suelen plantearse a quienes asumen la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y escritura inicial.

El análisis de lo que sucedió puso en tensión las creencias de los docentes en relación con las ideas de larga tradición escolar acerca de los modos de aprender de los niños.

## El desafío de abordar textos de divulgación científica

El objetivo de acercar al uso científico de la lengua escrita permite presentar los textos como son, con su vocabulario, con su sintaxis y en toda su complejidad.

Alfabetizarse es resolver problemas prácticos. Al enfrentar al alumno con estos portadores originales, se moviliza la necesidad de apropiarse de quehaceres y prácticas de escritura y lectura necesarias para poder abordarlos. De esta manera, el alumno participa en prácticas reales de lectura y escritura, para que con su implicación -y la ayuda del adulto- pueda apropiarse de manera progresiva de su conocimiento.

Entre las diversas situaciones en que utilizamos la lengua escrita, hemos destacado aquellas actividades referidas a la *localización de la información* que se ponen en juego en torno a los textos expositivos propios de los libros de divulgación científica. El tipo de texto de Ciencias Naturales "constituye una herramienta prestigiosa e ineludible para acceder al conocimiento dentro y fuera de la escuela" (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009, p.18), así como su lectura y escritura permiten una aproximación a ese lenguaje.

El texto expositivo o explicativo tiene como función hacer entender los hechos y conceptos que se proponen, se identifica con el "saber" y, aunque muy a menudo se relaciona este tipo de texto con el área de conocimiento del mundo natural y social, es evidente que se encuentra en todas las materias, incluso en Lengua.

La interpretación de textos de este tipo es una construcción personal del lector, condicionada por los conocimientos de los que él dispone sobre el tema, la situación en la que se realiza la lectura y la intencionalidad con la que se lee. Un texto de Ciencias Naturales suele ser difícil para un alumno porque el contenido que comunica es complejo, muchos de sus términos son polisémicos, condición o característica de los conocimientos en juego que marca cualquier situación de enseñanza. Para interpretar un texto es necesario identificar lo que dice y reconocer que también hay algo “no dicho”, esto se relaciona con la posibilidad de compensar eso “no dicho”, y se muestra singularmente importante cuando el alumno se encuentra solo, enfrentado a la lectura. Este es un momento crucial, porque resolver el problema implica una fuerte **intervención docente** que permita familiarizar al alumno con textos del área, explorarlos, recorrerlos, desarrollar quehaceres que le ayuden a alcanzar una interpretación cercana a las que se buscan desde la enseñanza.

Entrar en la dinámica académica de este tipo de texto significa para muchos escolares triunfar académicamente. Para aprender conceptos nuevos y también para mostrar y ampliar los propios conocimientos y descubrimientos se hace indispensable avanzar en el dominio del texto explicativo. Es por eso que decidimos optar por esta propuesta que consiste en convertir en **situaciones de lectura y escritura** el uso de este tipo de texto.

El trabajo que realizamos se centró en la utilización de textos de divulgación científica, debido a que es el formato discursivo de mayor circulación en la escuela como fuente de información para acceder al conocimiento en cualquier área. Partimos del supuesto de que es necesario tomar como centro de este análisis tanto estos textos de divulgación científica como las prácticas de lectura y escritura relacionadas con ellos, para convertirlos en insumo necesario a fin de pensar qué quehaceres de lectura y escritura son necesarios aprender y, por consiguiente, propiciar en el aula. Cabe destacar que el quehacer relacionado con la localización de información es una práctica que cualquier sujeto despliega ante cualquier formato discursivo, pero nos focalizaremos especialmente en los textos expositivos, ya que dicho quehacer, en el caso de estos escritos, adquiere características especiales. Para ello resulta necesario instalar ciertas condiciones didácticas para las situaciones de lectura y escritura que favorezcan una buena aproximación al aprendizaje de la lectura y escritura de textos de Ciencias Naturales del proyecto.

## Un recorte de la propuesta didáctica

A continuación se presenta un recorte de la propuesta áulica cuyo foco estuvo puesto en promover quehaceres específicos que implican la *localización de información*. Estos quehaceres se sostienen en los intereses de los alumnos por saber más sobre los animales salvajes de Córdoba, en función del destinatario real de la investigación y del escrito, es decir, los alumnos de cuarto grado del Nivel Primario del ENSAC.

Esta situación también responde a ciertos objetivos de aprendizaje propuestos desde las Ciencias Naturales:

- Reconocer las distintas características que presentan los animales en relación.
- Reconocer que la respuesta de adaptación de los distintos animales responde a los condicionamientos del hábitat donde viven.

Los distintos textos expositivos, como ya afirmamos anteriormente, fueron presentados tal como son, con su portador original, su vocabulario, su sintaxis y con toda la complejidad que implica abordarlos como lector. Es decir, estos recursos didácticos representan para los alumnos todo un desafío cognitivo, desde el punto de vista de sus posibilidades lectoras como del bagaje de conocimiento para dotar de sentido dichos materiales.

Esta decisión estuvo sostenida por dos cuestiones a saber, la primera: el alumno debe acceder a textos o soportes originales tal como aparecen en la comunidad cultural, lo que supone un reto en este momento de la alfabetización ya que un texto de Ciencias Naturales suele ser difícil para él, porque el contenido que comunica es complejo. Y la segunda: la presencia central del docente como mediador que le permitirá enfrentarse a esta situación problemática. Estas **condiciones didácticas** favorecen el posicionamiento de los alumnos como lectores comprometidos con el tema acerca del cual están aprendiendo, como sujetos que producen conocimientos al leer o escribir y explorar para apropiarse de una manera de hablar acerca del mundo; permite manipular con orientaciones precisas y tiempos adecuados a cada niño el material propuesto, de internarse en una red de relaciones semánticas, formular preguntas para entender significados, argumentar, validar... Este proceso de involucramiento y de inmersión en una práctica hace participar al niño de este uso de la lengua escrita de manera real, para que pueda ir apropiándose de distintos formatos discursivos y su funcionalidad.

## Criterios a tener en cuenta a la hora de planificar la propuesta áulica

Las situaciones de lectura y escritura que se presentan a continuación se contextualizan en una **secuencia de enseñanza** organizada en torno a ciertos criterios tenidos en cuenta a la hora de planificarla: la **diversidad** de situaciones que permitieran “pensar y hacer” distintos contenidos en acción (Lerner, 2001) o sobre los cuales hubiere que reflexionar para formarse como lector y escritor; la **continuidad**, criterio que implicaría no presentar la misma situación repetidamente sino una variación que propusiera algún nuevo problema desafiante, presentarlo en condiciones diferentes, que permitiera que los niños lo abordaran y construyeran saber sobre esa situación. Organizar esta diversidad de situaciones con continuidad supuso también considerar la **simultaneidad** como criterio que permitiera sostener las actividades permanentes desarrolladas en el aula. Por otra parte, nos guiamos por el principio de **progresión** que contempla diversas variables tales como la complejidad del lenguaje, la extensión de los textos, la proximidad de los alumnos con el contenido referencial; y que dieron lugar a la toma de decisiones respecto de que esto no sería un impedimento para profundizar cada vez más en el conocimiento de diferentes aspectos de las distintas prácticas (Castedo y Molinari, 1999).

Además, hemos considerado el principio de **frecuencia**, cuestión que también tiene que ver con la consideración de ciertas **condiciones didácticas** que se generaron en el aula: brindar oportunidades para leer y escribir, procurar que todos los días hubiera algo para leer...

Estos criterios indican planificar y seleccionar aquellas situaciones diferentes de lectura y escritura que propiciarán la presencia de “textos difíciles”, compartir la producción con otros, a la vez

que organizar el tiempo de manera tal que todas estas situaciones, distribuidas, alternadas, se desarrollen con simultaneidad en diferentes espacios y que, sabemos, se han mostrado fecundas para que los alumnos avancen en sus conocimientos y se enfrenten al desafío de saber más sobre un tema de interés en función de ciertos propósitos formativos y comunicativos que son los que le dan sentido a las prácticas seleccionadas.

## Escenas<sup>3</sup> de aula...

Para despertar el interés, la motivación y conocimientos previos de los alumnos, se planteó la siguiente situación: realizar un *viaje imaginario* a partir de una grabación donde debían descubrir a quiénes pertenecían los distintos sonidos de animales que se escuchaban en el aula. Posteriormente, esto daría lugar a la realización de una **lista** con los animales que creían haber escuchado y que supuestamente vivirían no domesticados en la provincia de Córdoba.

### Registro de clase n°1

DOCENTE	ALUMNOS
-Chicos: vamos a irnos de viaje, pero en un viaje imaginario, todos cierran los ojos y vayan imaginando. A ver, díganme, ¿a dónde les gustaría viajar?	-Al campo. -A Brasil. -A la jungla (levantando la mano).
(La docente rescata lo que contestó una alumna, al campo). -¿Qué tendríamos que llevar para ir al campo? ¿Y qué habrá en el campo? ¿Qué podemos encontrar?	-Caballos. -Pirañas. -León. -Vacas. -Hipopótamo.
(Con la netbook, la docente reprodujo sonidos de animales. La duda surgió al escuchar el sonido de un oso.) -¿Habrá osos en Córdoba?, ¿dónde vivirán los osos?	-No pueden vivir osos en Córdoba. -Sí, viven en el sur de Córdoba. -Viven donde hay nieve, por eso tienen mucho pelo. -Pero en el sur de Córdoba no hay nieve.

(Continúa en página siguiente)

<sup>3</sup> Para ampliar este concepto remitirse al fascículo *Reconstrucción de clases. Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes*. Equipo de Alta Gracia, en esta misma colección.

-¿Cómo podemos diferenciar a los animales?  
¿Los animales que viven con nosotros cómo se llaman, recuerdan lo que vimos, lo que ya estudiamos hace un tiempo?

-¿Y los que viven en la selva por ejemplo?

-Domésticos.  
-Mascota.  
-Salvajes.

El docente posteriormente recurrió al uso de la lista organizada según un mismo campo semántico. Como texto de extensión breve y de uso social frecuente, adquiere importancia puesto que se percibe como una unidad, dada su organización espacial ordenada y presentada verticalmente. La lista posibilita a los niños poder pensar el listado como una totalidad y cada palabra como una unidad, la escritura de esas palabras le permite reflexionar acerca de cuántas letras y en qué orden se ponen. Esto sucede tanto en escrituras de los niños por sí mismos, como de dictado al docente o copia para la producción colectiva (Molinari, 2008, p. 23).

En una nueva jornada se retomó el relato del viaje imaginario que habían realizado en una clase anterior. La docente, luego, narró una historia y generó suspenso para dar pie a adivinar qué podía haber dentro de un paquete que ella trajo (caparazón de tatú carreta). Pasó por las mesas, les dejó tocar para descubrir el contenido. Los niños intrigados aventuraron diferentes respuestas. Algunos intercambios que se produjeron:

### Registro de clase n°2

DOCENTE	ALUMNOS
Graciela: Voy a mostrar algo que traje de ese viaje, traje algo, hoy vamos a usar otro sentido... el sentido de la vista ¿cómo son los animales que no pueden vivir con nosotros? (Al recorrer las mesas va haciendo tocar el paquete a cada uno).	(Santiago y Agustín hacen algunos comentarios sobre el bicho bolita y todos los que encuentran debajo de las macetas en el patio de su casa). -¿Será una tortuga Agustín?
-Todos pensaron mucho... Levanten la mano para contestar.	-...Para mí que es una tortuga por el paquete... o un quirquincho... yo sé qué come un quirquincho, pasto, lechuga, gusanos...
(La docente explica lo que es un caparazón y de qué está formado). -¿Dónde vive... en qué provincia creen que vive, en qué lugar?	-Un caparazón seño.
-Bueno... entonces vamos a buscar si eso es así como dicen...	-En Córdoba... Yo lo dije.

## Trabajo con diversas fuentes de información

Para informarse no solo basta con la lista realizada o el intercambio oral en el que se recupera la denominación y clasificación de animales ya estudiados, se hace necesario profundizar la indagación y recurrir a diferentes fuentes de información presentadas en un contexto material, recursos didácticos variados que exigen a los alumnos poner en acto para su abordaje distintos tipos de quehaceres de lectura y escritura.

En el marco del proyecto se planifica visualizar una presentación de Power point con fotos de diversos animales cuyos nombres aparecen escritos acompañando la imagen.

Los **quehaceres del lector** desarrollados fueron:

- Lectura de los nombres de los animales en la presentación con diapositivas del Power point.
- Relación del nombre del animal con la imagen.
- Relación con la inicial o partes del nombre de un animal con otra palabra conocida. Se utilizan los referentes del entorno alfabetizador del aula y se consultan otras fuentes escritas que permiten controlar el texto.
- Lectura de carteles con los nombres de los animales observados en forma individual y grupal.
- Clasificación de animales domésticos y salvajes.

Los **quehaceres del escritor** fueron:

Confección de listas de los animales localizados en el video (Foto N° 1).

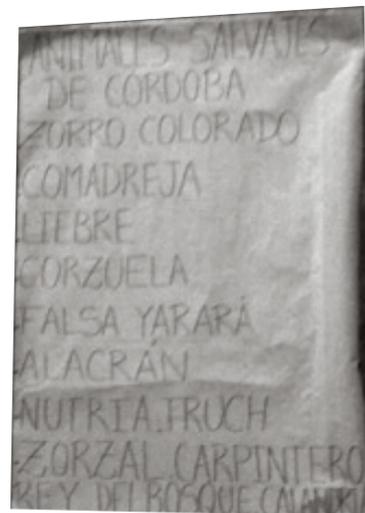


Foto N° 1: El afiche muestra el listado como forma de organización de los nombres de los animales observados en el video.

## Registro de clase n°3

DOCENTE	ALUMNOS
<p>Graciela: <i>Vamos a averiguar qué animales hay en Córdoba, vamos a verlo en la pared... Leo, miro, que la seño les va a preguntar... Ninguna voz sale de la mano de la seño</i> (cierra el puño como un código de silencio que evidentemente comparten), <i>van a leer.</i> (Aparece la primera imagen/foto con la palabra puma proyectada en la pared).</p> <p>(Ante otra imagen de un quirquincho).</p> <p>-“¿Nacerán de huevos? ¿Nacerán de la panza de la mamá... qué les parece?”</p> <p>(Proyecta las diapositivas presentando otras especies).</p> <p>(Presentan imagen de un burro).</p> <p>-¿Por qué se dieron cuenta que dice burro, con qué empieza? -Levanten la mano, se le dará la palabra a quien levante la mano. (...)</p> <p>(Pasa la foto de una corzuela).</p> <p>(Aparece la imagen cuyo nombre es lechuza cornuda).</p> <p>-¿Dice búho? (Interviene la docente María José, quien se ha mantenido y participado en un papel secundario).</p>	<p>-Sí... (Todo el grado). (Leen varios el nombre sin mayores dificultades).</p> <p>Francisco: <i>eso se llama armadillo.</i></p> <p>-No...</p> <p>Francisco: <i>ese caparazón le sirve de escudo...</i></p> <p>(Santi y Agustín quedaron enganchados con la primera foto y continúan hablando del tema). - ... <i>el puma pesa como 500 kg.</i> Agustín: <i>Como el caballo</i> (en voz baja).</p> <p>-caballo...</p> <p>Francisco: <i>es puma no caballo Agustín...</i> -Burro... (risas).</p> <p>-Porque leímos el nombre. -Con la de barco.</p> <p>(Agustín va leyendo en voz baja): <i>cor-zuuuu-eee- la... Corzuela señoooo.</i></p> <p>-Búho (dicen algunos).</p> <p>(Leen dos alumnos confirmando que no dice búho y que es lechuza cornuda y que esta palabra empieza como corzuela).</p>

(Continúa en página siguiente)

DOCENTE	ALUMNOS
<p>(Sigue la imagen de halcón peregrino. Como no saben qué significa peregrino, la docente María José propone que luego lo buscarán en los libros).</p> <p>(Hay mucho desorden y revuelo por lo que la maestra los insta a tranquilizarse para continuar la clase).</p> <p>-El que lo dice se va, somos muchos y todos tienen que participar... ¿en dónde creen que vive?</p> <p>(Aparece la imagen del tatú carreta).</p> <p>-¿Cómo dijiste Agustín?</p> <p>(Para que todo vuelva a la calma, la señora Graciela pasa por las mesas para que toquen el caparazón).</p> <p>(...)</p>	<p>-En el aire.</p> <p>Agustín: Tatú carrera, seño. Otro compañero: carreta, no carrera, porque tiene la T y no la R, fijate (Corrige).</p> <p>(...)</p>

DOCENTE	ALUMNOS
<p>-¿Cuál es el próximo? (respetan el orden en que fue visualizado en el video) ¿quién tiene el cartel de lechuza cornuda?</p> <p>-¿Estará completo el cartel, por qué aparecerá así? Fíjense en el cartel ...</p> <p>-Sí, muy bien Martina, abrevié cornuda, saben lo que eso significa?</p> <p>-Sí, eso es...</p> <p>-Halcón peregrino ahora, quién lo tiene.</p> <p>-¿"Por qué se llamará peregrino" preguntan los chicos de este grupo? ¿Qué significará?</p> <p>-Después nos sacaremos la duda buscando en los libros...</p> <p>-Sí, en el diccionario lo buscaremos, muy bien... (continúa)</p>	<p>Martina: ¡Ahhhhh! Seño... vos abreviaste cornuda, por eso la de casa.</p> <p>Martina: achicaste la palabra seño...</p> <p>(Un grupo muestra el cartel y pasa al frente a ponerlo en el mapa, parece suscitarse una duda en relación con qué significa "peregrino" y se la plantean a la docente).</p> <p>-Será porque es peligroso... porque se come la paloma...</p> <p>-En el diccionario seño...</p>

En otro momento de la clase, las docentes repartieron en los grupos distribuidos en mesas de entre tres y cuatro integrantes, carteles con los distintos nombres de los animales de las fotos que vieron proyectadas. Al nombrarse el animal, los niños debían buscarlo entre los carteles de cada grupo y ponerlos en un mapa de la provincia de Córdoba desplegado en el pizarrón. Si bien el trabajo con el mapa no es un contenido de 1.º grado, los niños tenían bien claro que los destinatarios de su producción eran los alumnos de cuarto grado, quienes sí estudian la geografía de la provincia.

Los alumnos leyeron los carteles de animales salvajes de nuestra provincia y los colocaron en el mapa, descartando aquellos que no correspondían por ser animales domésticos. En otro momento de la clase:

#### Registro de clase nº4

DOCENTE	ALUMNOS
	<p>(En la mesa de uno de los grupos que está a mi lado<sup>4</sup> intentan leer qué dice... está escrito LECHUZA C)</p> <p>-Leee - chuuu- zaaaa, y esta es la de casa. (Piensan, se miran, discuten qué será esa C en el texto).</p>

(Continúa en página siguiente)

Es preciso proponerse didácticamente desarrollar la autonomía de los alumnos, y la enseñanza deberá generar las condiciones para que ese propósito se alcance. Fue necesario instalar prácticas de cooperación y colaboración entre pares, para que socialicen informaciones y conocimientos, como una condición básica para avanzar en este sentido.

Los niños pequeños suelen tener mucha información sobre animales. Aprovechar el interés y la vasta información disponible en el grupo se constituirá en el punto de partida de la indagación a realizar...

Estas situaciones del registro también dejan en evidencia

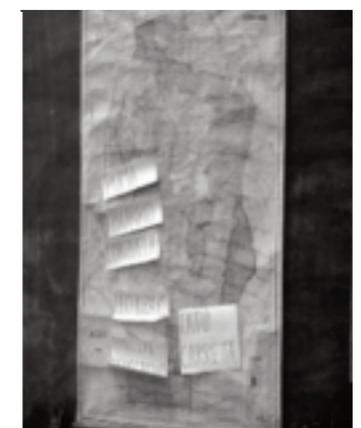


Foto N° 2: Ubicación de los nombres de animales en el mapa de Córdoba

4 Registro realizado por la Coordinadora del Equipo Cristina Beatriz Murcia.

lagunas respecto de la falta de información sobre estos animales, que para muchos estudiantes eran raros y novedosos. Esto provocó que nuevamente la necesidad se convirtiera en motor del aprendizaje, buscar información en relación con un propósito claro de lectura y escritura, concreto y real, conduce al grupo hacia la búsqueda y, con ello, la necesidad de organización para la tarea.

## Cómo se fue organizando el trabajo...

Bajo ciertas condiciones de enseñanza, es posible que los niños participen de una serie de situaciones diferentes en las que se ponen en juego diversos quehaceres del lector y del escritor. Para iniciar y organizar el trabajo se plantearon las siguientes **situaciones de lectura y escritura**:

- Escritura de los distintos nombres de los integrantes del grupo en carteles (individual y grupal). El planteo de esta actividad de escritura del nombre propio (Castedo, 2001) -como fuente de información confiable para los niños- les brinda posibilidades para avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Permite coordinar y tomar información cuantitativa y cualitativa para la escritura de otras palabras que necesitarán escribir.
- Discusión y argumentación al interior de los grupos, de cuatro integrantes aproximadamente, sobre qué animal elegir para la investigación.
- Intercambio oral y escritura del nombre del animal elegido a través de un secretario designado en cada grupo de trabajo.
- Confección conjunta de una afiche en donde los alumnos dictaron a la maestra los nombres de los animales sobre los que van a investigar, como muestra la Foto N° 3 del afiche pegado en la pared. En él los alumnos escriben en carteles los nombres de animales que deciden



Foto N° 3: Listado de animales elegidos para investigar.

investigar. Cada grupo elige un animal del universo total que ha seleccionado toda la clase y lo identifica con los nombres de cada integrante del grupo conformado para realizar el trabajo.

★ La docente propone confeccionar una *agenda de trabajo*<sup>5</sup> para organizar la tarea. Acuerdan colectivamente que deben figurar fechas y actividades a realizar y quiénes serán los encargados de buscar material informativo sobre cada uno de los animales.

Entre los quehaceres del lector y del escritor que se desarrollaron para confeccionar la agenda, se pueden identificar:

- Dictan a la maestra actividades que consideran que deben figurar en la agenda de trabajo. (Foto N° 4).
- Organizan en el afiche las actividades con tiempos y acciones preestablecidas para cada grupo. Se confecciona en el tipo de letra más conocido por los chicos, para que puedan acudir a leerla autónomamente cada vez que sea necesario recordar la tarea. (Foto N° 5).
- Leen en situación colectiva cómo quedó confeccionada la agenda de trabajo para corroborar que quede claro lo escrito, puesto que quedará expuesta en las paredes del aula para conservar memoria de la tarea correspondiente a cada grupo.



Foto N° 4: Dictado al docente de las actividades que deben figurar en la agenda de trabajo.

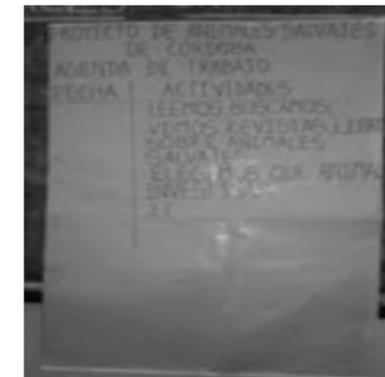


Foto N° 5: Agenda organizadora de las actividades.



Foto N° 6: Revisión colectiva de la Agenda de trabajo confeccionada.

## Cuando se trata de habilitar a los niños...

Fue necesario destinar tiempo para buscar información en textos de divulgación científica que les permitiera ampliar la información que estaban construyendo sobre el tema, aprender otras prácticas de lector y escritor y, a la vez, avanzar en la comprensión del sistema de escritura.

Esto implicó recurrir a distintos portadores como enciclopedias, revistas, cuentos de animales y material bajado de internet. Luego se debió realizar una exhaustiva exploración para localizar información que resulte pertinente al tema.

<sup>5</sup> Durante el Trayecto Formativo 2011, las maestras de grado junto a las estudiantes del ISFD trabajaron con **agendas** para organizar la tarea y las responsabilidades en el trabajo con los niños. Dada la potencialidad de este tipo de formato textual como organizador, que compromete al grupo a compartir propósitos y tareas, vuelven a implementarla en las situaciones de enseñanza del 2012.



Foto N° 7: Exploración y búsqueda de información en textos de divulgación científica.

## ¿Cuáles fueron los criterios de selección de los materiales a utilizar?

Para el desarrollo de estas situaciones se propone la incorporación de *diversidad de fuentes*. Acordamos que para la selección sería necesario considerar algunas pautas: el nivel de informatividad de los textos, su diferente complejidad y el nivel de pertinencia de la información desde el punto de vista científico en relación con las condiciones conceptuales mínimas que requiere un texto de estas características. Ofrecer materiales variados, textos claros, precisos y adecuados desde el punto de vista discursivo y lexical, adecuación de aspectos paratextuales que den pistas al lector de cómo está organizada la información (marcas tales como: relación títulos y subtítulos con el resto del texto, presencia de gráficos, fotografías, dibujos, epígrafes, índices y/o glosarios; resaltados de textos en negrita, etc.); evitar el texto único o aquellos que distorsionen la información, que la presenten banalizada o de manera simplificada, o los que utilicen el discurso narrativo ya que, de ese modo, se altera el tipo de discurso propio de los textos expositivos lo que dificulta la comprensión. Implica la presencia de indicadores que facilitan la exploración general, la búsqueda de información y poner en juego estrategias necesarias para los diferentes propósitos que se persiguen con la lectura (Ana Siro, 1999).

Los niños seleccionan en sus casas enciclopedias, manuales, libros; luego el docente elige cuáles serán pertinentes para incorporar y, a su vez, ella aporta el material que previamente se ha explorado según pautas acordadas para saber sobre su contenido, funcionalidad y utilidad. La decisión de revisar la pertinencia de los materiales que aportan los niños es incorporada en esta oportunidad como una opción didáctica importante, puesto que es necesario posibilitar la formación de este lector y escritor de textos expositivos en toda su complejidad. Aclaración necesaria, puesto que, en muchas ocasiones, los docentes suelen incorporarlos indiscriminadamente sin atender a que los materiales suelen presentar errores conceptuales, poca claridad en la información, que es necesario revisar el tipo de contenido que permita anticipaciones o que favorezcan la discusión al ser leídos y comentados, que invite al lector a sumergirse en su lectura porque le resulta interesante y para localizar la información sobre lo que necesita dar respuesta.

En función de todo lo expresado, la incorporación o no de materiales estuvo basada en los siguientes criterios<sup>6</sup>:

- ◆ Materiales que no contuvieran la información buscada.
- ◆ Libros que informaran exclusivamente sobre el tema a investigar.
- ◆ Libros y revistas que incluyeran capítulos o artículos sobre el contenido a investigar, entre otros temas.
- ◆ Libros y revistas donde existiera información, pero donde los títulos o entradas al tema no permitían anticipar fácilmente que se la hallara.
- ◆ Libros de literatura con ilustraciones de animales para que los niños pudieran distinguir qué libros informan sobre los animales y cuáles no.
- ◆ Libros que poseyeran diferentes clases de índices: temáticos, alfabéticos, sumarios, índices con imágenes, con o sin descripción de los contenidos, etc.

Estos criterios, de algún modo, habilitan para hacer un análisis pormenorizado de todas las posibilidades en relación con las **intervenciones docentes** durante la clase y prever qué sería lo que los niños podrían aprender en cada caso según el material seleccionado para cada grupo de trabajo, a fin de que todos tuvieran posibilidades de leer y decidir cuáles poseen la información buscada.

Este trabajo con distintos materiales perseguía variados propósitos:

- \* Reconocer y acceder a distintos portadores impresos en soportes originales.
- \* Explorar y elegir materiales que contengan información entre otros.
- \* Buscar y localizar información específica.
- \* Realizar lecturas exploratorias e intensivas de textos de divulgación.
- \* Interpretar un texto por sí mismo y/o con otros.
- \* Interactuar con fuentes escritas, los compañeros y el maestro.
- \* Reconocer la funcionalidad de la escritura, principalmente la correspondencia entre propósito de la lectura, lo que se quiere buscar como información y la información que provee un determinado portador de texto de divulgación.
- \* Poder coordinar entre los saberes del alumno, la información que el texto brinda y la información que la situación provee.

Se realizó una *mesa servida*<sup>7</sup> (Foto N°8) con todos los textos, para determinar cuáles servirían para buscar la información específica y, una vez seleccionados, cómo localizarla.

Se eligió en primer lugar –en cada mesa y en base al criterio de agrupar a los alumnos en función de saberes próximos–, entregar una enciclopedia, una revista, libros con índice. Otros materiales que se entregaron a los grupos poseían ciertos esquemas textuales que todo lector espera encontrar, fotos que ilustran las notas de enciclopedia, epígrafes, títulos y subtítulos, láminas centrales, infogramas, con la clara intención de propiciar la anticipación ya que gran parte de los materiales tiene

6 Utilizamos como referencia los criterios propuestos por Claudia Molinari, Mirta Castedo, María Dalpino, Guillermina Lanz, Alejandra Paione, Claudia Petrone y Viviana Traverso en *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela* (2008). Serie Desarrollo Curricular. DGCyE/Subsecretaría de Educación. Buenos Aires.

7 Para ampliar este concepto remitirse al fascículo *Lecturas y escrituras contextualizadas. Leer y escribir para una Campaña de Concientización*, del Equipo de Oliva en esta misma colección.

que ver con estos esquemas textuales, mientras se lee, se van confirmando o rechazando tales hipótesis.

Se ofrecen oportunidades de contacto con los libros, de intercambio entre pares para consultar contratapas, identificar títulos, subtítulos, paginación o lo que puede llegar a decir en un epígrafe por ejemplo; se aportan conocimientos sobre determinadas marcas que pueden contribuir a reconstruir ideas del texto y construir sentido sobre lo leído.



**Foto N°8:** Situación de lectura exploratoria grupal para seleccionar aquellos textos que sirvan para investigar y ampliar información.

Por un lado, los alumnos advirtieron la necesidad de leer los textos, de recurrir a quehaceres pertinentes para poder apropiarse del material, esto exigió que el docente expresamente medie entre el alumno y la cultura escrita. En ocasiones, el maestro debió ayudar a los niños a anticipar lo que esperaban encontrar escrito y confirmarlo o rechazarlo con los datos que el texto provee durante la lectura; debió crear un contexto verbal que realmente acompañe al alumno en este proceso de interpretación del material. El docente fue orientando, realizando distintos tipos de andamiajes para que el alumno pudiera localizar la información a través del índice y cómo el título permitía orientar la búsqueda.

En segundo lugar, se les entregó a los alumnos ejemplares de material bajado de internet con información sobre diferentes animales para que leyeran por sí mismos. Dicho material, tal como fue aclarado en párrafos anteriores, fue revisado con anterioridad por el docente con el fin de asegurar que posean adecuación de aspectos paratextuales que faciliten la exploración general, la búsqueda de información específica y la puesta en marcha de estrategias lectoras para el logro de los diferentes **propósitos de lectura**.

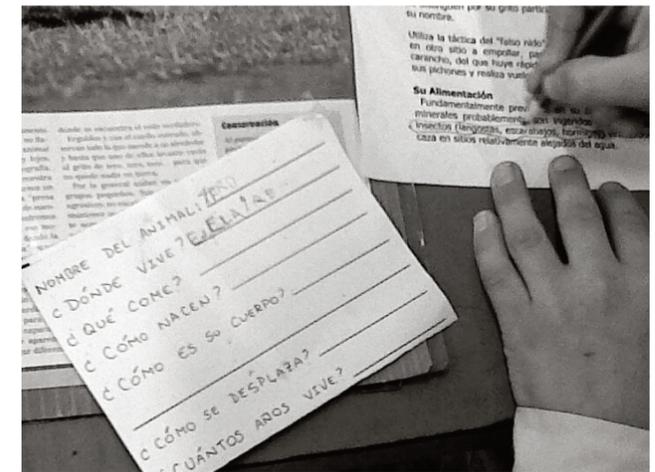
## Los quehaceres del lector y del escritor durante la localización de información específica

Finalizada la lectura exploratoria, y ya seleccionado aquel material que brinda información sobre el tema, se procede a una lectura más selectiva; para ello, previamente, se establecieron los interrogantes a partir de los cuales se realizaría la búsqueda.

De esta manera, en el abordaje de esta actividad, los alumnos desarrollaron los siguientes quehaceres:

- a) Dictar a la maestra:** preguntas orientadoras para la lectura y localización de la información específica. Cabe destacar que **el dictado** por parte de los niños al maestro brinda oportunidades de ensayar las formas más adecuadas de poner en palabras de lengua escrita ciertas ideas que se desean transmitir y deposita en el maestro la responsabilidad de la tarea de utilizar el sistema de escritura. El dictado al maestro cumple con variados propósitos, entre los que se destacan: centrarse en la composición del texto, discutir, tomar decisiones sobre qué escribir y cómo organizarlo. Permite comprender que la escritura es lenguaje, que hay una direccionalidad en la escritura.

Estas preguntas son acordadas en situación colectiva de trabajo, surgen de inquietudes de los mismos alumnos ante la necesidad de conocer y averiguar sobre un determinado tema. También es producto de establecer acuerdos que posteriormente permitan organizar en un formato textual, el caudal de información encontrada sobre el animal que le toca investigar a cada grupo. En grupos -y un docente que media entre alumnos y texto- confeccionan una **ficha** de investigación, un tipo de texto que permite recuperar información para su uso posterior.



**Foto N° 9:** Los niños localizan información en los textos y completan la ficha.

- b) Subrayar la información necesaria en el texto escrito.** Los alumnos leen las preguntas y subrayan lo que consideran que da respuesta al interrogante planteado, de esta manera localizan la información requerida y desestiman aquella que no sea útil para los fines que persiguen.

Durante la **localización de la información** los alumnos imitan quehaceres de lector y escritor aún no incorporados:

- ✳ Coordinan y relacionan las ilustraciones y el texto, reconocen la relación de cada parte del paratexto y el aporte que ofrece para la comprensión de lo escrito.
- ✳ Expresan relaciones entre los indicios de algunas letras conocidas y la posibilidad de verificar o rechazar la anticipación.

- ❖ Señalan, marcan con líneas o encierran palabras que, por su significado, son importantes para las respuestas o información que están buscando.
- ❖ Imitan quehaceres de lector y escritor no incorporados en el repertorio de los alumnos, pero que visualizan que son necesarios para la tarea. Evidencias que se verifican cuando subrayan pertinentemente la información necesaria o adecuada al propósito. Esto les exige como lectores: relectura, comparación, anticipaciones, verificación.
- ❖ Subrayan correctamente la información necesaria.



Foto N° 10, 11 y 12: Los niños localizan información utilizando diversas estrategias, la resaltan, la subrayan, la encierran en círculos.

Podemos ver en las fotos las diversas formas en que los niños replican una práctica que han visto desarrollar a los adultos o pares. Para marcar la información, aun cuando no leen de manera convencional, muestran conocimientos sobre cómo localizar datos, encierran en un círculo información que consideran relevante y en otro caso subrayan la que contiene “algo de lo que buscan” o que puede servir como dato accesorio, porque pueden establecer relaciones con alguna palabra o frase que les resulta conocida.

En una mesa donde hay niños que todavía no leen convencionalmente, pero que ya tienen en cuenta muchos valores de escritura surge el siguiente diálogo:

### Registro de clase n°5

DOCENTE	ALUMNOS
(En la misma mesa se encuentran Aylén y Benjamín. Benjamín subraya todo).	
- ¿Por qué subrayaste todo Benja?	Benjamín: Porque hay que subrayar.
-Pero ¿hay que subrayar todo?	Aylén: No, solo lo que te pregunta.
-Contale, Aylén, a Benja cuáles son las preguntas que hay que tener en cuenta para subrayar.	- Esas, Benja (Se levanta y le señala e intenta leer en el pizarrón las preguntas que contiene la ficha).
	Benjamín: Yo no las sé leer.

(Continúa en página siguiente)

DOCENTE	ALUMNOS
-Yo te ayudo. Lo primero que te dice en el pizarrón es nombre del animal. Acá (señalando la hoja con información) ¿dónde está el nombre del animal? ¿Qué animal te tocó investigar?	Aylén: La comadreja (Responde antes que conteste Benja).
-Bueno Benja ¿dónde te parece que dirá comadreja?	Benjamín: ¿Acá seño? (Señalando correctamente dónde lo dice).
-Muy bien ¿cómo te diste cuenta?	-Porque está en letra oscura y más grande.

La maestra aporta contexto verbal<sup>8</sup> para localizar la información acerca de dónde dice lo que saben está escrito, invita a reflexionar sobre esas marcas y puede vislumbrarse el enorme potencial que encierra el intercambio y los aportes entre pares. El docente propone, en función de que “no tiene por qué esperar que los niños manejen fluidamente el sistema de escritura para acceder a las posibilidades que brinda el lenguaje escrito” (Galaburri, 2000, p. 11). El niño, por su parte, puede justificar la elección considerando algunos indicios provistos por el texto, de algún modo identifica y reconoce algo de la organización espacial, la diagramación o la tipografía organizada de una forma específica de acuerdo al tipo de texto con el que se está trabajando, da cuenta de los saberes que este niño tiene, aun sin saber leer convencionalmente.

En otra mesa, hay un niño que muestra evidencias sobre las relaciones que establece entre texto e imagen:

### Registro de clase n°6

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Por qué encerraste esa palabra? (La docente le señala la palabra “comida” encerrada con color).	-A mí me pareció importante y lo encerré (Señalando con el dedo un dibujo de varias comidas).
-Pero ¿ahí dice lo que come el puma?	-No sé. Pero como está al lado del dibujo de las comidas pensé que ahí lo decía.
-Lo intentamos leer juntos entonces para ver qué dice...	

8 Se toma como referencia lo planteado por María Claudia Molinari en el capítulo 5 “La intervención docente en la alfabetización inicial” del libro Enseñar y aprender a leer.

En esta oportunidad, la maestra interviene haciendo preguntas en función de distintos índices provistos por la imagen, insta a leer para delimitar el reconocimiento de alguna palabra entre otras, localizar la información específica requerida y avanzar hacia interpretaciones más ajustadas.

En otra mesa, un grupo de niños trata de leer para responder a las preguntas orientadoras que guían la búsqueda de información:

### Registro de clase nº7

DOCENTE	ALUMNOS
(La maestra se acerca a uno de los grupos y se dirige a uno de los alumnos). -¿Qué encontraste?	-Yo ya encontré todo (Mostrando el material informativo subrayado con sentido, es decir que responde a lo solicitado en el cuestionario).
-¿Cómo lo encontraste?	-Leí y fui marcando lo que me preguntaban. (Señala con el dedo la información subrayada partiendo del reconocimiento del título que enmarca esa información).
-¿Querés leerme lo que has encontrado sobre lo que come el tero, cómo dice qué come?	(Lee los nombres de insectos enumerados en el texto justificando la selección de la información realizada).

Este niño se basa en algunos índices tomados de palabras conocidas así como en información literal que localiza en el texto. La docente promueve el espacio de lectura, para dilucidar cómo el niño es capaz de coordinar la información provista por el texto y que lo leído no signifique adivinación o descifrado.

Otro grupo de niños trabajó con copias de algunos de los textos y otros bajados de internet, subrayando características del animal que le tocó a cada grupo en particular. Recordamos que en clases anteriores los alumnos habían dictado a la docente las preguntas para buscar la información necesaria.

La maestra se acercó para trabajar en la mesa de Lucas y Carola quienes aún no tienen una lectura convencional pero pueden explicar y fundamentar cómo subrayaron la información que necesitan, basándose en algunos referentes seguros como el nombre propio:

### Registro de clase nº8

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Por qué subrayaste eso? (La maestra le señala una parte de un párrafo donde dice "comida").	Lucas: A mí me pareció importante "comida" y lo subrayé. Porque tengo que averiguar qué come.
-¿Y sabes qué come?	-Debe estar por acá cerca (señalando donde había subrayado "comida"). Pero también subrayé... ojos.
-¿Por qué marcaste eso?	-Porque tengo que buscar cómo es su cuerpo y eso me parece que me sirve.
(En esa mesa, Carola hace el mismo trabajo que Lucas y la maestra le pregunta si ya ha terminado).	-Sí, ya terminé (Comienza a leer lo subrayado. Interrumpe la lectura, mira la pizarra, lee la primera pregunta y retoma la lectura de lo subrayado).
-¿Y por qué no subrayaste en toda Argentina? (En ese párrafo está escrita esa información pero ella no la ha subrayado).	-Porque estamos trabajando con animales de Córdoba.
-¿Y encontraste dónde hay golondrinas en Córdoba?	-Sí, acá... porque empieza como mi nombre (Vuelve a señalar con su dedo y a leer oraciones subrayadas donde explica la ubicación del animal en Córdoba, localiza el nombre de la provincia diciendo que empieza con la "C" de Carola).

En esta clase, los alumnos continúan con el trabajo de subrayado. Los niños leen por sí mismos en pequeños grupos textos extraídos de sitios de internet y libros que contienen información sobre el animal a investigar, y logran distinguir información importante de aquella que consideran accesoria.

### Registro de clase nº9

DOCENTE	ALUMNOS
(Joaquín se acerca a la señora y le dice que ya terminó su trabajo) -A ver... Contame lo que hiciste.	Joaquín: Subrayé lo que vos me pedís.
-¿Lo que yo te pido o la información más importante?	-Sí, lo más importante. Primero leo la pregunta en el pizarrón y después la marco.

(Continúa en página siguiente)

DOCENTE	ALUMNOS
<p>-¿Y encontraste todas las respuestas?</p> <p>-¿Por qué algunas palabras están remarcadas con un círculo y otras subrayadas?</p> <p>-Por ejemplo... acá, que rodeaste frutos maduros, brotes, tallos tiernos, insectos, lombrices y aves pequeñas (la maestra señala con un dedo la información remarcada con un círculo). En cambio acá solo subrayaste.</p>	<p>-Sí, solo me faltó "cuantos años viven."</p> <p>-¿Cuál?</p> <p>-Es porque acá (señalando lo que está marcado con un círculo) dice lo que comen la comadreja, y acá (señalando lo subrayado) es algo que no me pregunta.</p> <p>-Y no. No me sirve porque no dice sobre eso.</p>

**c) -Completar fichas y cuadros** según las preguntas orientadoras que permiten la clasificación de la información extraída de los textos, buscar correspondencia entre la información localizada y el interrogante planteado.



Foto N° 13: Localización de información en material bajado de internet.

Estas distintas situaciones de enseñanza, entre otras, fueron diseñadas con la finalidad de que realmente brinden oportunidades para que todos los alumnos puedan avanzar en la comprensión de la escritura y lectura como práctica social y cultural, revalorizando y tomando como punto de partida los conocimientos que el niño posee y desarrolla a partir de la interacción entre ellos y sus pares, entre ellos y los adultos.

La docente interviene para propiciar que la **localización de la información** sea la pertinente para completar la ficha.

\*Invita a los alumnos a que lean por sí mismos y para eso los ayuda a tener en cuenta indicios de los textos (ejemplo: "Fijate si en algún lugar dice qué come el tatú carreta").

\*Promueve y posibilita distintas alternativas para marcar, señalando como puedan, dónde les parece que está la información que se necesita.

\*Plantea la estrategia de enseñanza que usa para tomar en cuenta la organización paratextual de los materiales expositivos, con el objetivo de orientar la exploración y localización.

El docente interviene según los problemas que estas situaciones puedan generar a cada niño y que, seguramente, estarán en relación con su nivel de autonomía lectora.

**d) Reorganizar por grupo la información e ilustración** para que sea comunicable a otros.

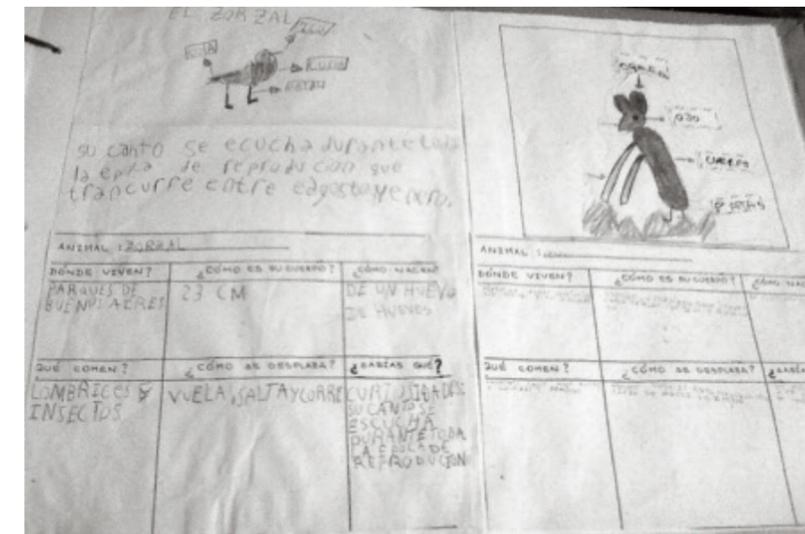


Foto N° 14: Organización de la información para comunicar a otros.

Un apartado especial merece el tema de las ilustraciones que generalmente parecen ser consideradas, al decir de Ana Siro (1999, p.31), un "agregado cosmético o como simple complemento de los textos". En esta experiencia desarrollada queremos resaltar la contribución relevante que hacen las imágenes no solo en la formación de lectores sino también en la de estos escritores noveles, por ello, una condición es el agregado de ilustraciones de buena calidad, lo más próximas a lo real, que aporten significaciones posibles para los potenciales lectores. Así, el alumno podrá explicar a partir de la imagen o del texto que la acompaña cuestiones o datos en el sentido más amplio de la palabra, que funcionen como complemento en la construcción de sentido de textos expositivos.

Todas estas situaciones de enseñanza vividas y planteadas con el equipo del colegio Carbó durante el desarrollo del proyecto "Animales salvajes" posibilitaron la asimilación y coordinación progresiva de información tendiente a la obtención de significado, propiciaron que los niños empleen

diferentes estrategias, anticipen información a partir de la consideración de pistas del texto y del contexto. También, esta propuesta ayudó a localizar dónde está la información entre un conjunto de palabras que “dicen algo”; a leer algunos párrafos para establecer comparaciones entre segmentos de texto, con la intención de identificar similitudes y diferencias, y así, decidir cuál es la información pertinente que deberá formar parte de las escrituras finales para la publicación final.

En todas estas situaciones registradas el docente dio orientaciones, intervino, promovió que el propio alumno ponga en juego diferentes estrategias lectoras y, al mismo tiempo, que arribe a conclusiones provisionarias, anticipaciones, que hagan predicciones sobre la información contenida en el texto. El docente abrió espacios de intercambio para que los niños expliquen los problemas surgidos durante la indagación y las estrategias utilizadas para resolverlos, puso en juego distintas consideraciones acerca de los diferentes tipos de información que puede presentar el texto, no deletreó ni silabeó al señalar en el texto para que los niños conocieran lo que verdaderamente está escrito (“...*acá que rodeaste frutos maduros, brotes, tallos tiernos, insectos, lombrices y aves pequeñas...*”). Todas estas intervenciones fueron específicas, particulares, para cada alumno o al grupo, y oportunas para cada momento.

Al comentar, los niños pusieron en común lo que cada grupo había encontrado, las estrategias que usaron para marcar la información, aquellos que encerraron con un círculo la información pertinente o relevante y subrayaron información accesorio... (“...*es porque acá dice lo que come la comadreja y acá es algo que no me pregunta...*”); qué material les resultó útil o no, por qué les sirvió, cómo se dieron cuenta de que era de utilidad. Manifestaron, además, que es necesario coordinar información paratextual y textual para localizar información (“...*a mí me pareció importante y lo encerré [...] como está al lado del dibujo de las comidas pensé que ahí lo decía.*”) Aprendieron a intercambiar sobre la búsqueda, socializar decisiones que habitualmente adopta un buen lector al buscar información sobre un tema.

Los niños explicitaron, intercambiaron y ajustaron interpretaciones; pudieron constituirse como productores de conocimiento al interactuar como lectores con el docente, con los compañeros y los materiales. Asumieron desde el comienzo posiciones de lector y no de mero descifrador. En este sentido, resulta muy convincente la afirmación de Lerner et al.: “Es indudable entonces que la única manera de aprender a leer textos difíciles es atreverse a emprender su lectura.” (1997, p. 65).

Consideramos importante destacar la labor de estas maestras, por lo que han alcanzado en la búsqueda de alternativas de intervención didáctica, aun cuando necesiten ser revisadas. Y recalcar también lo que esto significó como espacio de formación de los futuros docentes -estudiantes del ISFD- que se involucraron en esta práctica áulica.

Si nos remitimos a lo que han aprendido los niños de 1.º grado A y B de la escuela, consideramos que han tenido múltiples y variadas oportunidades de apropiarse de prácticas sociales de lectura y escritura. Han podido advertir la variación que sufre la escritura según el formato textual, la información presentada y, consecuentemente, dónde y cómo encontrar lo que buscan e interpretar lo que dice. En las búsquedas desarrolladas han podido expresar las relaciones que se establecen entre las ilustraciones y los textos, entre los indicios de letras conocidas y la posibilidad de verificar y/o rechazar estrategias puestas en juego al tratar de localizar información específica en virtud de un propósito claro y de comunicar a destinatarios precisos.

La intervención de los docentes participantes durante estas situaciones adquirió una relevancia insospechada para nosotros/todos, hasta hace un tiempo atrás; un tiempo no muy lejano en que nos costaba tomar conciencia de la dimensión y la complejidad del objeto de enseñanza y, por ende, la manera de concebir la enseñanza de la lectura y la escritura que guiaba nuestras acciones en el aula. Cómo organizar ese tiempo de enseñanza y no ignorar o avasallar la historia lectora y escritora de los dos grupos de niños de estos primeros grados a cargo, aceptando que lo que se pone en juego son aproximaciones a la práctica de lectura y escritura y al conocimiento, que desde el espacio curricular se pretende aprender y divulgar. Explicitar que como docentes fuimos y somos los encargados de crear un contexto didáctico adecuado, propicio para el aprendizaje, lo que requirió poner a disposición todos los saberes necesarios para que el aula se convirtiera en un espacio renovado, transformador.

La experiencia permitió dar algunas respuestas a nuestros interrogantes, pero se entiende que estas son provisionarias ya que dejan todavía muchos problemas por resolver a partir de las nuevas preguntas que se generaron. La intención fue comunicarlas a la par de saber el desafío que ello implica y esperando que este material pueda constituirse en un aporte más para el trabajo en el aula.

*“Continuamos siendo imperfectos, peligrosos y terribles y también maravillosos y fantásticos. Pero estamos aprendiendo a cambiar”.*

**Ray Bradbury**

## A modo de cierre...

Transformar la práctica pedagógica implica una tarea difícil. Replanteos, dudas, incertidumbres... Un nuevo planteo que para este Equipo conformado no significó simplemente cambiar un método para leer y escribir, sino que requirió de una reconceptualización más amplia por parte de los docentes; tomar en cuenta teorías del conocimiento, concepciones de aprendizaje, características y función de la lengua como objeto de conocimiento complejo, procesos de apropiación de saberes por parte de los niños y el rol del maestro como enseñante. Pero, además, fue necesario poner en reconsideración la manera de organizar espacios y tiempos áulicos e institucionales para llevar a cabo el trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Castedo, M. L. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. L. (coord.) (2001). *Propuestas para el aula. Material para Docentes. Lengua Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación.
- Dubois, M. E. (2006). Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura y algo más. *Lectura y Vida*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Espinoza, A.; Casamajor, A.; Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2004). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanza y diferencias. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Khol de Olivera y D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Galaburri, M. L. (2000). *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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 Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa (2012). *La unidad pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Eje 1: Algunas conceptualizaciones.
- Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, C. (2001). *Alfabetización de niños, construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. et al. (1997). Leer textos difíciles. En *Documento de Actualización Curricular. Lengua. EGB. N° 4*. Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Molinari, C.; Castedo, M.; Dalpino, M.; Lanz, G.; Paione, A.; Petrone, C. et al. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Serie Desarrollo Curricular. DGCyE/Subsecretaría de Educación. Buenos Aires.
- Molinari, M. C.; Wolman, S. y Castedo, M. (2000). *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y Primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.

# Índice

	PÁGINA
<b>Presentación</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
<b>A modo de apertura ...</b> .....	11
<b>Recuperar la experiencia</b> .....	12
<b>El desafío de abordar textos de divulgación científica</b> .....	13
<b>Un recorte de la propuesta didáctica</b> .....	14
<b>Criterios a tener en cuenta a la hora de planificar la propuesta áulica</b> ....	15
<b>Escenas de aula</b> .....	16
Trabajo con diversas fuentes de información .....	18
Cómo se fue organizando el trabajo .....	22
Cuando se trata de habilitar a los niños .....	23
Criterios de selección de los materiales a utilizar .....	24
Los quehaceres del lector y del escritor durante la localización de información específica .....	26
<b>A modo de cierre ...</b> .....	34
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	36

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

