

Educación Primaria  
Educación Superior

Alfabetización  
Inicial



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

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

Provincia de Córdoba  
Ministerio de Educación  
Dirección General de Educación Superior

### Instituto Superior de Formación Docente “Santa Teresita”

**Directora ISFD:** *María Julia Ludueña*

**Coordinador ISFD:** *Diego Raúl Pezzano*

**Profesora de Seminario de Alfabetización Inicial:** *María de los Ángeles Ludueña*

**Profesora de Práctica Docente III:** **Zulema Ivanna Vanzetti**

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

*Gabriela Soledad Albertengo*

*Rita Alejandra Argüello*

*Jesica Sabrina Cabrera*

*Johanna Belén Castellano*

*María Alejandra Dominguez*

*Alejandra Drovetta*

*Adriana Teresita Maturano*

*Carina Belén Saire*

*Gisela Elizabeth Vaira*

*Mariel Diolinda Varalda*

### Escuela Nivel Primario: “Santa Teresita”

**Directora:** *Estela Marys Montivero*

**Vicedirectora:** *Adriana del Carmen Abratte*

**Docente de primer grado:** *Silvia Alejandra Maidana*

### Escuela Nivel Primario: “Vicente López y Planes”

**Directora:** *Raquel Susana Sandrone*

**Vicedirectora:** *Norma del Valle Cicaré*

**Docentes de 1.º grado:** *Silvina de las Mercedes Gaviglio*  
*Marisa Fernanda Biglia*

### Equipo de producción editorial

**Coordinación:** *María Gabriela Gay*  
*María Julia Aimar*  
*Norma Alejandra Fenoglio*  
*Brenda Griotti*  
*Teresa Gil*  
*María Eugenia Karlen*  
*Cristina Murcia*  
*Susana Ríos*  
*Raquel Turletti*  
*Silvia Yepes*

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

### Equipo de producción autoral

**Coordinación:** *María Eugenia Karlen*

*Zulema Ivanna Vanzetti*

*María de los Ángeles Ludueña*

*Adriana del Carmen Abratte*

*Norma del Valle Cicaré*

**Colaboradores:** *Silvina de las Mercedes Gaviglio*

*Marisa Fernanda Biglia*

*Silvia Alejandra Maidana*

### 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)*

*Al intendente del pueblo de Balnearia, Sr. Vicente Costamagna*

*Al biólogo Sr. Erio Curto*

*A los alumnos de 2.º y 5.º grado 2012 del Instituto “Santa Teresita”*

*A la docente Graciela Zapata y a los alumnos de Jornada Extendida 2012 del C. E. “Vicente López y Planes”*

*A los alumnos de 2.º grado 2012 del C. E. “Vicente López y Planes”*

*A las familias de los alumnos de 1.º grado 2012 de ambas instituciones*

*Al director del Hospital San José, Dr. Miguel Paolasso*

*Al guardaparque de la localidad de Miramar, Sr. Pablo Michelutti*

*Al coordinador del ISFD Santa Teresita, Profesor Diego Pezzano*

*A los autores del Almanaque 2013, niños de 1.º grado 2012 del Instituto “Santa Teresita” y del C. E. “Vicente López y Planes”*

*A los supervisores Mirtha Noemí Bellido, Raquel Susana Sandrone y Miguel Ángel Alessi*

# Presentación

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

**Paulo Freire**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leticia Piotti

## Introducción

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

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

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

Las metas previstas para esta última etapa fueron:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De las voces<sup>3</sup> que se sumaron a esta tarea, recuperamos algunas consideraciones del Prof. Gustavo Giménez acerca de los fascículos que conforman esta colección. Entre ellas, citamos la que refiere a la coherencia conceptual que da sustento al proyecto didáctico con el enfoque

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.

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

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

### A modo de apertura...

Ante la propuesta de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, profesores, estudiantes, directivos, docentes y niños de primer grado de la Escuela *Vicente López y Planes* y del Instituto *Santa Teresita* (en sus niveles Primario y Superior) de la localidad de Balnearia, participamos del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial: producción de conocimiento didáctico*, durante el año 2012.

La participación en este proyecto constituye un verdadero desafío para el equipo en tanto implicó la construcción de una nueva mirada acerca del proceso de producción textual infantil y, de manera específica, acerca de las **condiciones didácticas** que favorecen la revisión. Al mismo tiempo, permitió fortalecer los vínculos interinstitucionales en el marco de un **trabajo colaborativo** y mostrar los beneficios que derivan en las propuestas de enseñanza, cuando docentes e instituciones trabajamos en colaboración con otros.

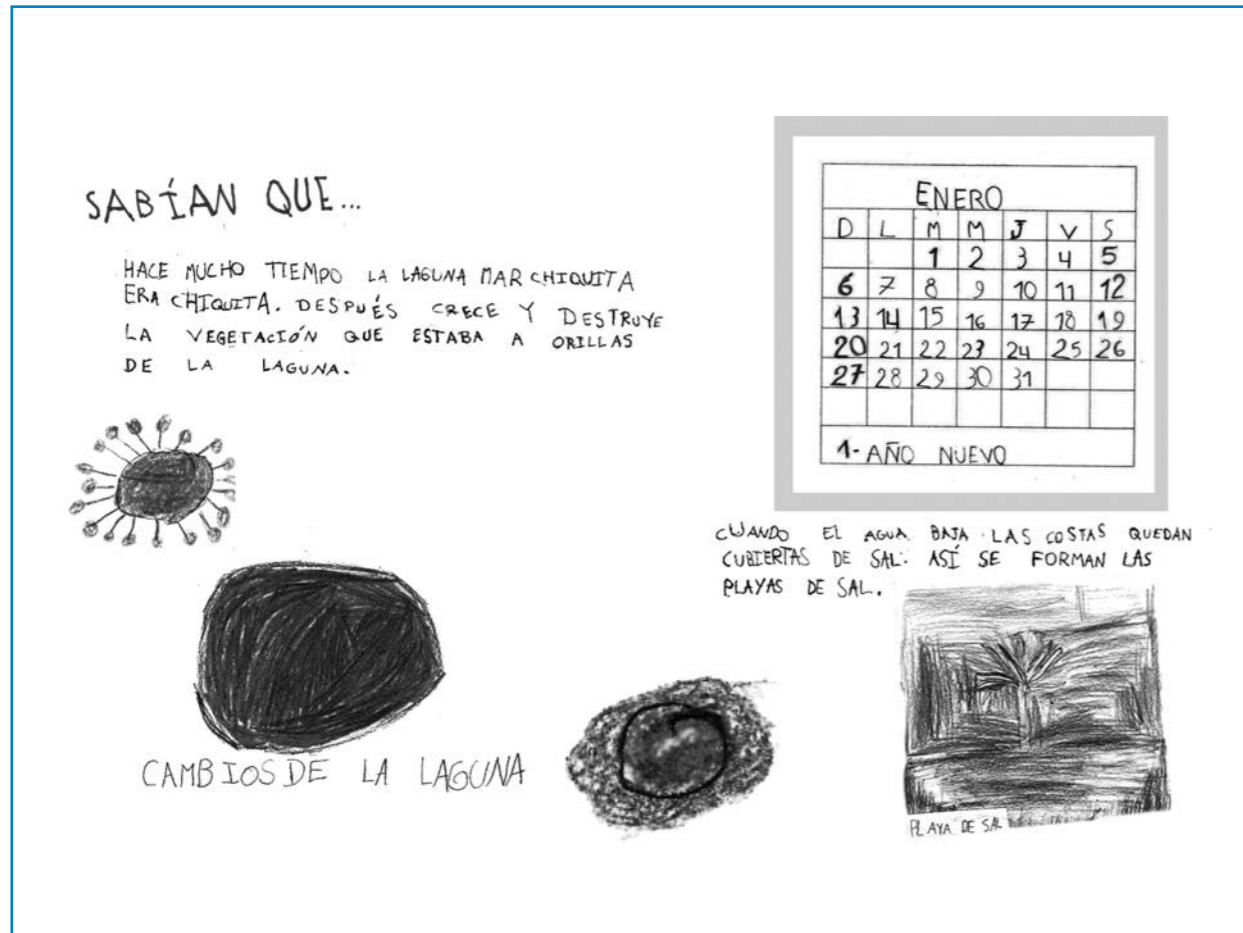
Entendemos -coincidiendo con lo planteado en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la provincia de Córdoba 2012-2015 que "alfabetizar no implica instruir a los estudiantes en el conocimiento del sistema de escritura y de los portadores, tipos y géneros textuales" (2012, p. 28) sino promover situaciones didácticas que permitan a los niños el ingreso a la **cultura letrada** al actuar como lectores y escritores de textos completos de circulación social, con propósitos definidos, en circunstancias comunicativas precisas y con destinatarios específicos.

Esta perspectiva alfabetizadora nos condujo a problematizar nuestras maneras habituales de pensar la **intervención docente** en el proceso de producción textual de los niños, reconociéndolos como autores que asumen múltiples decisiones en la **planificación, textualización y revisión**<sup>1</sup> de sus escritos, como sostiene Mirta Castedo (2003). Es en este último aspecto, la *revisión*, donde centramos la mirada en este trabajo.

Advertíamos que, hasta hace no mucho tiempo, con frecuencia en el ámbito escolar, los alumnos producían sus textos en una única versión. Quien se hacía cargo de la tarea de "corregir" era el docente, "señalando el error" en las producciones de los niños, de igual forma para todos los textos. En esta situación, los alumnos desconocían las razones de la corrección realizada por su maestro y simplemente la aceptaban.

El objeto de este escrito es dar cuenta de las condiciones didácticas que generamos en el aula para que los niños se apropien de estrategias de revisión y de los contenidos que la revisión permite tematizar.

<sup>1</sup> Para ampliar estos conceptos remitirse al fascículo *Escritura colaborativa de ficción: novela de folletín*, del Equipo de Las Varillas, en esta misma colección.



## Nuestro punto de vista acerca de lo que implica la revisión textual

Cuando revisamos bibliografía sobre el tema, lo primero que advertimos es que no hay acuerdos acerca de lo que se considera “revisar”. Algunos, al hablar de revisión hacen hincapié específicamente en las transformaciones realizadas al texto. Otros no lo limitan a ellas, incluyendo todas las reflexiones realizadas que no necesariamente conducen a una modificación específica de algún aspecto del texto.

Autores como Flower y Hayes (1996), Camps (1992) y Castedo (2000, 2003) plantean que el escritor no evalúa el texto una vez finalizado sino que, de manera permanente y recursiva, esto acontece tanto en la **planificación** como en la **textualización**.

Camps (1992) considera que la revisión no necesariamente conduce a un cambio en el texto. Involucra toda operación de reconsideración del mismo y tiene lugar no solo sobre un texto escrito aún no definitivo sino también durante la planificación y la textualización.

En otro texto, Castedo (2003), quien ha profundizado esta temática en su tesis doctoral dirigida por Emilia Ferreiro, considera la revisión como una reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto opiniones, comentarios y críticas de autores y lectores como las modificaciones efectivamente realizadas sobre el escrito.

Después de leer lo que diversos autores sostienen en relación con la temática que nos convoca, el equipo entiende con ellos que:

- La revisión forma parte del proceso de producción de textos. Constituye un subproceso que, por su carácter recursivo, tiene lugar tanto en la planificación como en la textualización.
- La revisión no es un proceso lineal sino recursivo y *no se realiza de manera espontánea*. Esto nos conduce a sostener que se aprende a revisar lo que se escribe en el marco de situaciones que posibilitan que ello tenga lugar.
- Qué revisar y cómo hacerlo constituyen para los escritores problemas a resolver.

Insistimos entonces en la necesidad de **crear condiciones didácticas** que constituyan oportunidades para que los niños aprendan a revisar lo que escriben, desplieguen diversas estrategias de revisión, reflexionen sobre el escribir y lo escrito.

## Manos a la obra

Revisar forma parte de los **quehaceres del escritor** (Lerner, 2001). Es por ello que ya no podemos pensar la revisión desligada del escritor mismo y de aquellas situaciones de enseñanza que habiliten/promuevan que los alumnos actúen como escritores, aprendiendo a revisar lo que escriben y, con ello, adquiriendo conocimientos sobre el **sistema de escritura y el lenguaje escrito** (Castedo y Molinari, 1997).

Es en este marco que propusimos a los alumnos de primer grado trabajar en la *producción de un almanaque para el año 2013*. Acordamos que el almanaque tendría como destinataria a la comunidad de Balnearia y su propósito se centraría en la difusión de todo lo que aprendimos, alumnos y maestros, al estudiar acerca de dos problemáticas ambientales relevantes en nuestra zona: **nubes de sal** y **destino final de los residuos sólidos urbanos**.

Consideramos que el texto expositivo sería la tipología más adecuada para organizar la información obtenida, porque a través de un léxico preciso y una sintaxis clara nos permite dar cuenta de los datos obtenidos y brindar explicaciones significativas empleando en algunos casos imágenes como soporte (Fons Esteve, 2006).

Reconocer a los niños en tanto productores de textos expositivos supone la puesta en juego de acciones y reflexiones de manera recursiva y colaborativa para la planificación, la textualización y la revisión de textos. Pensamos, tal como señala Castedo (1997, 2000, 2003), que ello solo puede tener lugar, si la intervención docente genera condiciones didácticas para que esto sea posible.

El proyecto *Almanaque 2013 “Preocupación en Balnearia: nuestro ambiente”* es el resultado de un trabajo esencialmente colaborativo. Cada una de las decisiones asumidas en este proceso fue el resultado de aproximaciones sucesivas y de interesantes discusiones mantenidas al interior del equipo.

Tanto los encuentros de equipo local como los talleres de escritura<sup>2</sup> propiciaron que la formación individual se comprometa y encuentre nuevos sentidos en una construcción colectiva donde la diversidad de miradas, de posicionamientos/lugares y quehaceres puestos en juego permitieron repensar y enriquecer la propuesta de enseñanza.

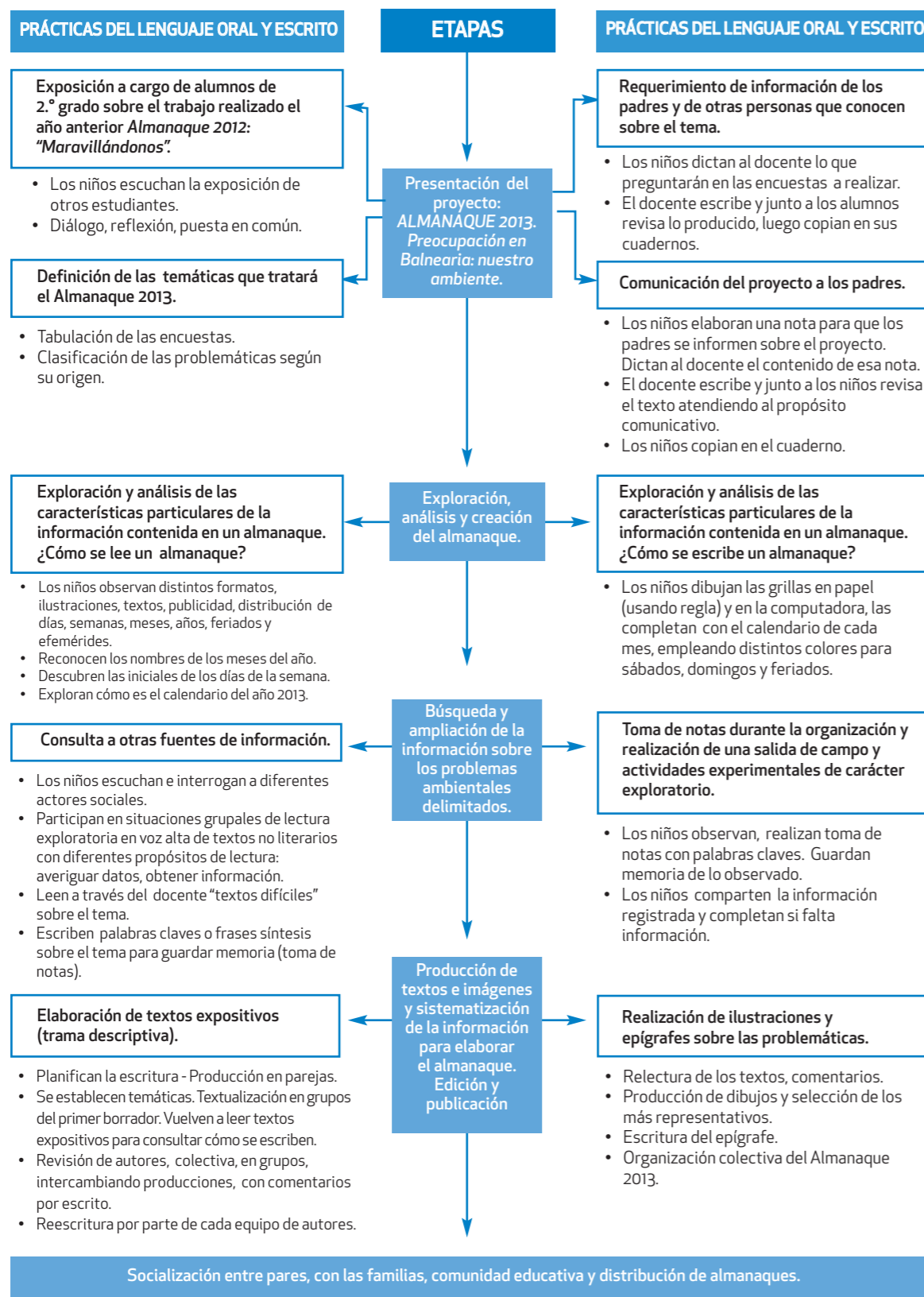
## Itinerario de lectura y escritura propuesto a los niños

El **proyecto**<sup>3</sup> *Almanaque 2013 “Preocupación en Balnearia: nuestro ambiente”* se inicia con la planificación de una **secuencia didáctica**<sup>4</sup> tomando como referencia la secuencia desarrollada en el material *Prácticas del lenguaje en contextos de estudio: La diversidad en los animales 1.º y 2.º año* (2009)<sup>5</sup> y que nos sirvió de marco para la elaboración, planificación y desarrollo de las **agendas de trabajo**. Estas últimas constituyen el nivel de concreción de la planificación más cercano a lo que acontece en el día a día en las aulas. Anticipan la concreción de situaciones de lectura y escritura y las intervenciones posibles del docente, considerando el punto de vista de los alumnos.

**Proyecto, secuencia y agendas de trabajo** constituyen herramientas de planificación que, en diversos niveles de concreción, anticipan el quehacer del docente y del niño en el aula. A continuación presentamos el esquema organizador que contiene los diferentes momentos de la secuencia:

- 2 Los **encuentros de Equipo Local** y los **Talleres de Escritura** constituyen los dispositivos de trabajo diseñados en el marco del Proyecto Jurisdiccional (DGES). Los primeros fueron instancias de trabajo grupal donde se arribó a acuerdos para la concreción del proyecto, la planificación de la secuencia y las agendas de trabajo. El equipo local estuvo conformado por: Silvina Gaviglio, Marisa Biglia, Silvia Maidana, Adriana del C. Abratte, Norma del Valle Cicaré, Zulema Ivanna Vanzetti y María de los Ángeles Ludueña. Los segundos constituyeron instancias de trabajo grupal del equipo local con la coordinadora e hicieron posible la producción del presente escrito colaborativo.
- 3 El **proyecto** constituye un formato didáctico concebido como instancia articuladora de saberes y de prácticas en vistas del logro de algún producto. Para profundizar acerca de este formato remitirse a la página 60 del *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015* (Provincia de Córdoba).
- 4 La **secuencia** organiza y concreta las decisiones adoptadas en una sucesión planificada de actividades. Para profundizar acerca de este formato remitirse a la página 17 del *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015* (Provincia de Córdoba).
- 5 Material elaborado por el equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Año 2009. Material para el docente. 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.

**ESQUEMA ORGANIZADOR**



Seguidamente desarrollamos la secuencia anteriormente esquematizada detallando las acciones que posibilitaron las intervenciones del docente con el objetivo de favorecer el desarrollo de las **prácticas del lenguaje oral y escrito en los niños**:

- Estudiantes<sup>6</sup> de Nivel Superior presentaron una obra de teatro que ponía de manifiesto pro-blemáticas ambientales.
- Invitamos a los niños de segundo grado a compartir con los alumnos<sup>7</sup> de primero la experiencia vivida por ellos el año anterior: la producción de un almanaque donde daban a conocer las siete maravillas de Balnearia en el marco del centenario del pueblo<sup>8</sup>.
- Propusimos a los niños de primero producir su propio almanaque con otra temática: las problemáticas ambientales que más afectan a nuestra zona.
- ¿Cómo conocer cuáles son dichas problemáticas? Surgió la necesidad de consultar a personas que conozcan sobre el tema. Es así que entre todos diseñamos una encuesta. Una vez realizada, leímos las respuestas y volcamos los resultados obtenidos en una grilla. Llegamos a la conclusión de que, entre las problemáticas ambientales más acuciantes de nuestra zona se reconocen dos: **el destino final de los residuos sólidos urbanos**, problemática producida por el hombre, y **las nubes de sal**, problemática derivada de fenómenos naturales que afectan a esta zona.
- Elaboramos con los niños una nota informándoles a los padres sobre las temáticas a incluir en el proyecto *Almanaque 2013*.
- Brindamos a los niños la posibilidad de explorar distintos almanaques, incluido el realizado por sus compañeros de segundo grado en el proyecto anterior (2011). Los niños leyeron, realizaron anticipaciones sobre el contenido del texto, releeron, compararon distintos almanaques, exploraron el paratexto, los formatos, usos, colores, textos escritos, diferenciaron "calendario"<sup>9</sup> de "almanaque"<sup>10</sup>, reconocieron diversos tipos de letras, abreviaturas, ilustraciones y, por último, escribieron a través del docente *qué cosas no pueden faltar en nuestro almanaque 2013*.
- Distribuidos en grupos, dibujaron la grilla (calculando cantidad de filas y columnas, utilizando regla), completaron un mes del calendario teniendo en cuenta los acuerdos anteriores y datos obtenidos (primer borrador). Los alumnos realizaron luego la misma actividad utilizando la computadora para la confección de grillas (con completamiento en forma manual).

6 Con el término "estudiantes" nos referimos a las alumnas del Instituto de Formación Docente, que formaron parte del presente proyecto. Ellas son: Gabriela Soledad Albertengo, Rita Alejandra Argüello, Jéssica Sabrina Cabrera, Johana Belén Castellano, María Alejandra Domínguez, Alejandra Drovetta, Adriana Teresita Maturano, Carina Belén Saire, Gisela Elizabeth Vaira y Mariel Diolinda Varalda.

7 Con este término nos referimos a los niños de primer grado de ambas escuelas, protagonistas de este proyecto.

8 Dicho almanaque se realizó en el marco del Trayecto Formativo Proyecto Jurisdiccional Desarrollo Profesional 2011: *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior.

9 Según el diccionario de la Real Academia Española, el calendario es un sistema de representación del paso de los días, agrupados en unidades superiores como semanas, meses, años.

10 Según el diccionario de la Real Academia Española, el almanaque comprende todos los días del año distribuidos por meses, con datos astronómicos y noticias relativas a celebraciones y festividades religiosas y civiles.



- Los niños de primer grado del *Instituto Santa Teresita* trabajaron la problemática “Nubes de sal” y los de la Escuela *Vicente López y Planes* trabajaron la problemática “Destino final de los residuos sólidos urbanos”. Cada centro educativo realizó salidas de campo y actividades experimentales de carácter exploratorio, con toma de notas. De regreso al aula compartieron la información registrada.
- Cada grado recibe la visita de especialistas sobre el tema (biólogo, docente, alumnos de grados superiores que habían investigado sobre estas temáticas y el intendente de la localidad de Balnearia). Así, los niños pudieron reconocer las diversas dimensiones implicadas en las problemáticas objeto de estudio. En estas exposiciones, en actitud de escucha atenta, amplían sus conocimientos y recuperan las ideas más importantes sobre el tema con el propósito de organizar y guardar memoria de la información obtenida confeccionando el **banco de datos**<sup>11</sup>.
- A medida que avanzamos en el abordaje de ambas problemáticas, surgió la necesidad de profundizar en el tema y se recurrió a nuevas fuentes de información. Proponemos a los niños la lectura de “*textos difíciles*”, revistas, diarios, folletos, enciclopedias no escritos para niños. Como dice Delia Lerner:

Pensamos que es importante incluir en la escuela la lectura de textos difíciles, pero que también es muy importante definir con gran cuidado cuáles son las condiciones didácticas en las cuales es posible leer estos textos. Es necesario profundizar en el estudio de las intervenciones del maestro que resultan más productivas (...); hay que precisar mejor (...) en qué momento brindar información y en qué momento no brindarla y devolver el problema a los chicos incitándolos a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas que se están haciendo... (Lerner, 2001, p. 109).

Al mismo tiempo que se exploran fuentes no escritas para niños, se analizan las características del texto expositivo.

- Con esta información propusimos a los niños escribir, por parejas, qué datos consideraron que debían estar en el almanaque sobre las problemáticas ambientales correspondientes. Para eso, se relevaron notas registradas y los afiches (banco de datos) sobre la información recogida. La necesidad de ponerse de acuerdo con el compañero funcionó como una primera ideación de lo escrito y sirvió para que la docente conozca la información que resultó relevante para ellos.
- Transcribimos en el pizarrón los primeros escritos realizados en parejas agrupados por temáticas. La docente los leyó y les preguntó qué otra cosa consideran que falta comunicar. Se agregó lo que sugirieron los chicos.

- Propusimos a los niños una temática por grupo para realizar una primera escritura, poniendo a su alcance los soportes escritos. Aquí los niños debieron acordar el contenido del texto (sobre qué escribir y cómo hacerlo). Cada grupo fue acompañado por una estudiante quien promovió comentarios e intercambios orales referidos al contenido, al formato textual - texto expositivo- y al destinatario. A través de esta actividad los niños tienen la oportunidad de recurrir a la lectura para buscar la información que necesitan, comentar a los otros lo leído o escuchado, confrontar puntos de vista, verbalizar, preguntarse cómo escribir para que otro entienda respetando las características del texto a producir.
- En una clase posterior propusimos a los autores que revisaran su propia producción. Diferir la revisión permite tomar distancia de la producción y diferenciar entre lo que los autores quisieron escribir y lo que realmente escribieron. En esta situación los niños con “ojos de lectores”, revisan el contenido, descubren omisiones y repeticiones.
- Seleccionamos, de todos los textos producidos por los niños, aquel que presentaba problemas significativos en la escritura y que estaban presentes en la mayoría de las producciones para que sean revisados colectivamente. Participar de situaciones de revisión cooperativa, entre pares, facilita esta tarea en los niños. Toda la clase señaló respetuosamente los problemas que advirtieron en el escrito y sugirieron cuestiones a modificar y posibles soluciones a través de comentarios.
- Generamos una situación de revisión en pequeños grupos donde se intercambiaron las producciones de unos autores con otros. Los niños en situación de lectores críticos realizaron comentarios por escrito. En estos intercambios ellos tienen la oportunidad de reflexionar sobre los temas producidos, explicitar algunos problemas en la escritura y proponer alternativas posibles de modificación (ver página 31).
- En otro momento los autores se encuentran con sus textos y las sugerencias de otro equipo, realizadas por escrito. En este espacio brindamos a los niños la oportunidad de aprender a evaluar opciones y tomar decisiones cada vez más autónomas como escritores. Son los *autores* quienes se reservan el derecho de realizar las modificaciones en función de lo que quisieron comunicar.

Hablamos de **proyecto**, hablamos de **secuencia**, hablamos de **agendas de trabajo**. Estas últimas demandaron una planificación minuciosa, de anticipaciones, con amplio debate al interior del equipo para definir propósitos, seleccionar materiales de lectura, pensar las **escenas y escenarios de lectura y escritura**<sup>12</sup>; avanzar en los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor; las posibles intervenciones de docentes y estudiantes.

Desarrollar las agendas de trabajo en las aulas demandó que gran parte del equipo estuviera presente interactuando con los pequeños grupos de alumnos. Creemos que fue este un factor fundamental para que las estudiantes se posicionaran activamente construyendo una nueva mirada acerca de las intervenciones docentes, miradas compartidas con el docente del aula.

11 El **banco de datos** está constituido por soportes textuales que contienen información relevante sobre un tema con el propósito de guardar memoria. Los niños recurren a él para recuperar alguna información específica cuando escriben y/o revisan un texto. Para ampliar sobre este material didáctico en el aula, ver Kaufman, A. M. (2000). *Cómo organizamos las actividades, en Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, pág.82.

12 Para la ampliación de estos conceptos remitirse al fascículo *Reconstrucción de clases. Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes*, del Equipo de Alta Gracia, en esta misma colección.

A continuación mostramos una **Agenda de trabajo** que desarrollamos para iniciar la producción del almanaque. Al igual que las demás, requirió múltiples instancias de revisión y reformulación y demandó también búsqueda, consulta y selección de materiales.

Esta agenda de trabajo se desarrolló en tres clases cuyos propósitos fueron:

- ❖ Explorar almanaques para descubrir sus características.
- ❖ Explorar almanaques para tomar decisiones destinadas a la producción del Almanaque 2013.
- ❖ Completar el calendario 2013.

Nos interesa compartir cómo fue planificada la Agenda de trabajo para la primera de estas tres clases.

El docente presenta -a los niños de primer grado- el almanaque que hicieron los alumnos de segundo grado, recordándoles que este año también harán uno en el que van a comunicar sobre algunos problemas ambientales que se observan en el lugar donde vivimos.

Promueve el diálogo presentando los siguientes interrogantes: *¿Qué es un almanaque? ¿Qué función tiene?*

Entrega a los alumnos, previamente divididos en grupo de cuatro integrantes, más almanaques para que exploren, analicen y comparen las características particulares de la información que contienen, con el propósito de reconocer aspectos comunes que no deben faltar para que sea un "almanaque".

En relación con el quehacer del lector *exploración de almanaques* es importante hacer observables los siguientes aspectos:

- Ilustraciones.
- Textos escritos.
- Formatos: tamaño, anillado, etc.
- Cantidad de hojas.
- Formas en que aparece el año.
- Escritura y orden de los meses.
- Abreviaturas para expresar los días de la semana.
- Colores empleados para diferenciar los días laborables, no laborables y feriados.
- Identificación de cumpleaños (de los integrantes del grupo, de la "señorita", de la mamá o el papá). Ver qué día de la semana fue el cumpleaños en distintos años.

Docentes y estudiantes interactúan en los distintos grupos realizando intervenciones a través de preguntas orientadoras, teniendo en cuenta en cada ítem los siguientes interrogantes:

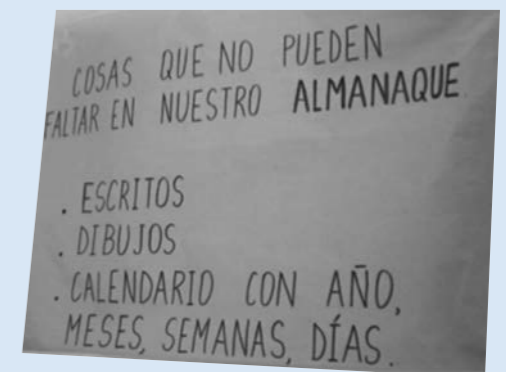
- *¿Dónde dice? ¿Qué dice? ¿Cómo dice? ¿Por qué te diste cuenta?*

### Guía para acompañar a los niños en la exploración del almanaque

- *¿Qué observamos en los almanaques? ¿Qué tamaño tienen? ¿Dónde los podemos colocar?*
- *¿Cuántas hojas tienen los almanaques que están observando? ¿Qué hay en cada hoja? ¿Tienen ilustraciones? ¿Hay algo para leer? ¿Qué les parece que dice? ¿Dónde dice? ¿Cómo dice?*
- *¿Encuentran algo común (igual) en todos los almanaques?*
- *¿Dónde dice el año? ¿Cómo se dieron cuenta?*
- *¿Cuáles es el mes en el que estamos? ¿Con qué tipo de letra aparece escrito? ¿Cuáles son los nombres de los niños de primero que comienzan con la misma letra de este mes?*
- *¿Y el primer mes del año cuál es? ¿Qué orden siguen los meses? ¿En todos los almanaques siguen el mismo orden? ¿Cuál es el mes anterior al actual? ¿Y el anterior a este? ¿Cómo se dieron cuenta en cuál dice junio y en cuál julio?*
- *¿Qué otra cosa se puede leer en cada mes?*
- *¿Cómo aparecen escritos los días de la semana?*
- *¿Qué indican esos números dentro de cada mes? ¿Todos los meses tienen la misma cantidad de días? ¿En qué colores aparecen los días del mes? ¿Por qué se utilizan distintos colores? ¿Cómo se dieron cuenta? ...*

Durante la exploración de almanaques, los niños descubrieron regularidades, recurrencias, ordenamientos, diferencias en los modos en que aparecen días, semanas, meses, años, feriados, efemérides...

Quando el docente considera conveniente, finaliza la actividad e invita a los niños a confeccionar una lista, "para guardar memoria" de las cosas que no pueden faltar en nuestro almanaque. Los niños dictan, el docente escribe en un afiche, el cual queda expuesto en el aula como información a tener en cuenta para la elaboración del almanaque.



Afiche escrito por los alumnos "a través del docente". Contiene los acuerdos acerca de qué cosas no pueden faltar en el almanaque a realizar.

Para las estudiantes fue muy relevante participar en la producción de las agendas de trabajo, pues advirtieron la importancia de la planificación como modo de anticipación de lo que podría suceder en el aula.

A continuación transcribimos un fragmento de registro de la segunda clase, desarrollada en el mes de agosto, donde se exploran diferentes almanaques para tomar decisiones destinadas a la producción del Almanaque 2013. En dicho registro se destaca la intervención de la estudiante ante un grupo de niños.



Los niños exploran diversos almanaques orientados por la estudiante.

### Registro de clase n° 1

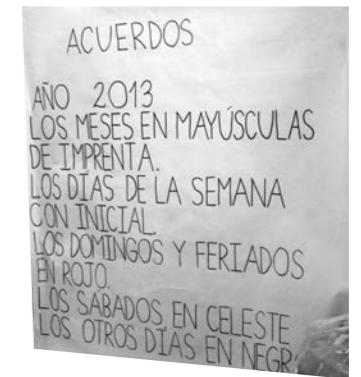
ESTUDIANTE	ALUMNOS
(...) -Sigamos explorando... ¿Qué mes es este que están viendo? ¿Cómo se llama este mes que están viendo?	
-¿Abril? ¿Cómo te diste cuenta?	-Abril (Gina señala en "ABRIL").
-¿Qué les parece a los demás? ¿Están de acuerdo? Gina dice que acá (señala "ABRIL") dice abril, ¿qué les parece?	-Dice abril. Empieza con la a.
-A ver... vamos a ver, ¿por qué a vos, Gina, te parece que dice abril y a vos, Gianella, te parece que dice agosto?	-No, agosto (dice Gianella). -No, dice abril (insiste Gina).
-Miren, yo les voy a mostrar otro mes (muestra donde dice "AGOSTO"). ¿Qué dirá ahí?	-Agosto tiene la a / gos / to / (dice Gina).
-Ah, ¿y por qué les parece que acá dice agosto?	-Ahora sí dice agosto (se sonríe Gina).
-¿Y acá? (señala "ABRIL") ¿Y acá que dirá entonces?	-Sí, es cierto, acá dice agosto (dice Gianella que previamente al señalar "ABRIL" afirmaba que decía "AGOSTO").
-Abril, muy bien, pero... ¿entonces qué pasa? Agosto y abril... ¿empiezan cómo?	-Porque está la a, la o y la o. Dos veces la o (dice Federico).
-Claro, pero hay que seguir viendo más adelante porque después... ¿se escriben iguales o diferentes?	-Abril (afirma Federico).
-Ah, muy bien, muy bien.	-Con la misma letra, con la a (responden a coro).
	-Diferente (dice Gina).
	-A - gos - to (Gina va señalando con su dedo en "AGOSTO").
	(...)

En esta situación en particular los pequeños lectores leen por sí mismos los meses del año. Es importante señalar que dichas escrituras (los nombres de los meses del año) se presentan de manera contextualizada, ubicada en su soporte habitual, pero además *nunca se deja a los niños "solos frente a las letras"* tal como señala Molinari (1999, p. 64). La estudiante, a través de sus intervenciones, promueve en los niños la explicitación de diferentes puntos de vista.

El problema se plantea al momento de leer "ABRIL". Gina afirma que dice "ABRIL" mientras que Gianella sostiene que allí dice "AGOSTO". Frente a esta situación, la estudiante interviene para centrar a las niñas en la búsqueda de una justificación textual. Gina justifica sus anticipaciones sobre lo escrito a partir de la consideración de índices provistos por el texto.

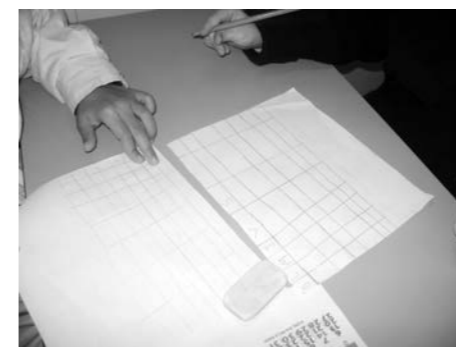
A partir de esta situación, la estudiante interviene mostrándoles otro mes ("Miren, yo les voy a mostrar otro mes"-Señala "AGOSTO") y solicita que expliciten su punto de vista ("¿qué dirá ahí?"). La intervención didáctica provee nuevos materiales de lectura e invita al grupo a poner en relación una escritura con otra (ABRIL - AGOSTO). Con ello, brinda oportunidades para que los niños realicen anticipaciones cada vez más ajustadas desplegando estrategias que conducen a confirmar o rechazar esas anticipaciones, pudiendo arribar a interesantes reflexiones ("empiezan con la misma letra, con la a" -dicen los niños-, "pero hay que seguir viendo más adelante porque después..." -señala la estudiante-, se escriben "diferente" concluyen los niños). Como vemos, en el marco de esta situación de lectura se generan numerosas reflexiones en torno al sistema de escritura. Los intercambios entre pares y las intervenciones que realiza la estudiante, permiten a los niños arribar a interesantes conclusiones. La situación de lectura en torno a esta cuestión continúa con una intervención de la estudiante: "Sigamos explorando: ¿qué dirá aquí? (señala "JUNIO" y "JULIO")..."

En la tercera clase, la docente invita a los niños a que recurran al banco de datos a fin de releer los acuerdos a tener en cuenta para la elaboración de la grilla de los meses del Almanaque 2013.

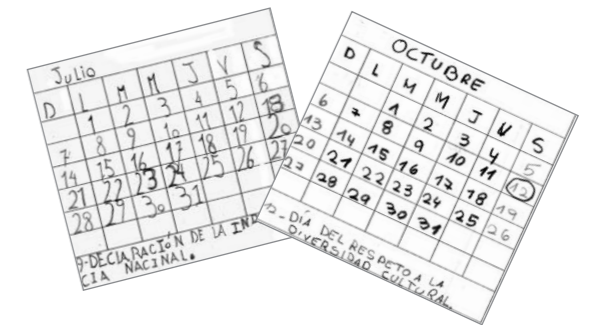


Banco de datos con los acuerdos para la elaboración y completamiento de las grillas de los meses del Almanaque 2013.

Reunidos en grupo, trazan la grilla, la diagraman utilizando regla y luego utilizando la computadora. Finalmente completan a mano las grillas diagramadas en la computadora.



Trazado de grillas utilizando regla.



Grillas realizadas con la computadora y completadas en forma manual por los niños, según los acuerdos establecidos.

## ¿Qué, cuándo y cómo revisar?

La construcción de una nueva mirada acerca de la revisión de textos y de las condiciones didácticas nos llevó a replantear *qué revisar, cómo y cuándo hacerlo*.

La **revisión** supone *aproximaciones sucesivas* y la *producción de diversos borradores* que dan cuenta de las estrategias que los niños ponen en juego para resolver los problemas que se les presentan tanto a nivel del sistema de escritura como del lenguaje escrito.

Las situaciones de revisión que se proponen a los niños son diferidas (no inmediatas al momento de producción), con la finalidad de que los autores tomen distancia de esta primera textualización y se encuentren con lo que efectivamente escribieron.

En cada una de estas situaciones los niños revisan diferentes niveles del texto. No se les plantea simplemente "revisen" el texto. Se les dan pistas acerca de qué revisar, qué nivel del texto revisar en tanto es imposible revisar todo de manera simultánea.

Por otra parte, en las situaciones de revisión se pusieron en juego diversos **modos de organización de la clase**<sup>13</sup>:

- Revisión de los mismos autores sobre su producción.
- Revisión colectiva sobre la producción de un equipo de autores.
- Revisión realizada entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.

A continuación mostramos algunas situaciones que tuvieron lugar en los momentos de revisión de los textos.

### Revisión de los mismos autores sobre su producción

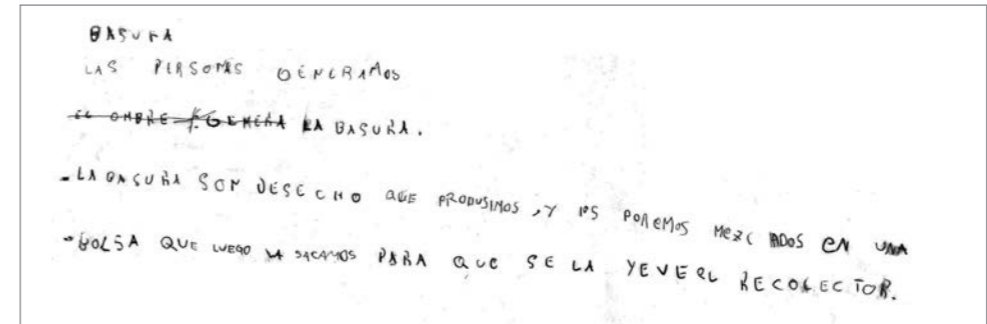
La docente propone a los niños releer el texto producido para ver si dice lo que quisieron expresar, si responde a la temática sobre la cual debían escribir y a las características inherentes al texto expositivo.

De no ser así, los autores intervienen en el texto y realizan las modificaciones que consideran pertinentes, recurriendo -de ser necesario- a las fuentes. Esta situación coloca a los niños en el lugar de lectores y de escritores al mismo tiempo. Mostramos a continuación el texto resultante de la revisión que realiza un equipo de autores sobre su propia producción:



Un niño relea los acuerdos sobre las características de textos expositivos.

<sup>13</sup> Tomamos como referencia para organizar las situaciones de revisión lo publicado por Castedo, M. y Waingort, C. (2003a; 2003b). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida*. Año 24,1, 30-35, en lo que respecta a los "modos de organización de la clase".



Texto inicial revisado por un equipo de autores.

En la situación de revisión que realizan los mismos autores sobre su producción, es frecuente que la docente intervenga, planteando a los niños algún problema que advierte en el texto para que ellos lo resuelvan. En el Registro de clase n° 2, transcribimos los intercambios mantenidos entre docente y niños en una escena desarrollada en la primera semana del mes de octubre, cuando un equipo revisaba su propio texto (el que mostramos previamente).

### Registro de clase n° 2

DOCENTE	ALUMNOS
(...) -Lean a sus compañeros de grupo cómo quedó el texto que escribieron para ver si se entiende.	(Tatiana lee) -Basura. El hombre genera la basura... la basura son desechos que producimos...
-¿Se entiende si decimos que "el hombre" genera la basura? Consulten la toma de notas y lo que escribimos en los afiches... (señala el banco de datos).	(Consultan releendo la información provista al respecto en el banco de datos. Luego releen su producción). -Todas las personas generamos basura... -Pongamos "LAS PERSONAS GENERAMOS LA BASURA".
-¿Cómo quedaría el texto?	-Lo escribimos arriba... (señala Silvio). -Tachamos lo que no va (agrega Macarena). (...)

Como se puede observar en este fragmento de registro, los niños -acompañados por la docente- al momento de releer el texto expositivo producido por ellos previamente, deciden ser más precisos en su producción.

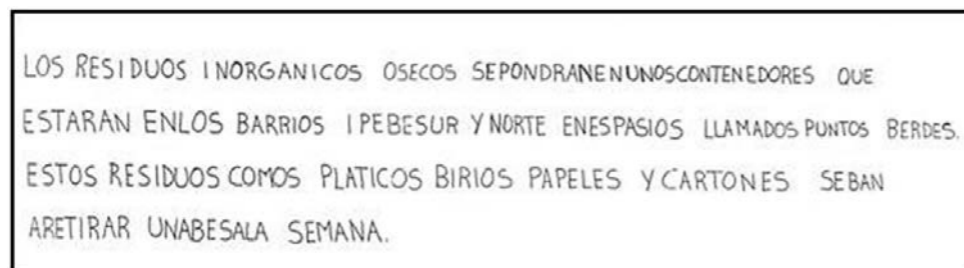
En la versión inicial, señalaban: "EL OMBRE GENERA LA BASURA". La intervención docente conduce a los niños a reflexionar al respecto invitándolos a que consulten el banco de datos (ver pág. 16). Ello les permite luego, al releer el propio texto, arribar a la conclusión de que "todas las personas generamos basura"; un niño propone escribir "LAS PERSONAS GENERAMOS LA BASURA". Sus compañeros acuerdan e intervienen en el texto realizando el cambio planteado: hacen una sustitución lexical, escriben "LAS PERSONAS..." en lugar de "EL OMBRE..." y pasan de la tercera persona del singular -que hacía al discurso más impersonal- a la tercera persona del plural, involucrándose más.

De este modo se ponen en juego diferentes situaciones de revisión textual. Inicialmente, cada equipo de autores, relee y revisa su propio texto realizando algunas transformaciones al mismo. Dicho texto será luego objeto de lectura y revisión por parte de otro equipo, quien deberá realizar comentarios por escrito.

### Revisión colectiva sobre una producción de un equipo de autores

La docente selecciona, de todos los textos producidos por los niños, el que plantea problemas de escritura recurrentes para que sea revisado colectivamente.

Toma la decisión de transcribir el texto en un afiche (en imprenta mayúscula, en un tamaño mayor y respetando la línea gráfica). Muestra a la clase la producción completa (ubicada en el pizarrón) y propone a todos los niños que actúen como "lectores críticos" analizando, revisando y comentando por escrito el texto:



Transcripción de la docente del texto inicial producido por un equipo de autores, en un afiche ubicado en el pizarrón.

El siguiente registro (Registro de clase nº 3) da cuenta de las intervenciones del docente que permiten a los niños reflexionar en torno a un problema que estos advierten en el texto. Los niños opinan al respecto detectando problemas y señalando posibles soluciones.

En este fragmento de registro podemos observar cómo los niños explicitan sus puntos de vista.

### Registro de clase nº 3

DOCENTE	ALUMNOS
(...) -A todo lo que ustedes van señalando, la seño lo va a ir escribiendo aquí al lado (pega otro afiche al lado del texto transcrito). La seño va a escribir aquí los comentarios, vamos a escribir qué habría que hacer para mejorar este escrito. Ustedes me van a dictar... A ver, en esta primera partecita, ¿qué podemos sugerirles? ¿Qué se puede mejorar? (señala y releo el inicio del texto: LOS RESIDUOS INORGANICOS OSECOS SEPONDRANENUNOSCONTENEDORES).	Está todo junta (Silvio señala OSECOS SEPONDRANENUNOSCONTENEDORES). -Todo junto (descubre Enrique).
-¿Qué tenemos que hacer aquí, entonces?	-Está todo junto (repite Enrique).
-A ver, ¿se puede leer así?	-No, porque está todo junto y no se entiende (dice Silvio).
¿Cómo escribimos este comentario?	-Le tenemos que escribir que hagan espacios (dice Macarena). -Que separen, separar (afirma Saya).
¿Separar, qué?	-Las palabras (dice Saya). -Separar las palabras (dice Macarena).
Las palabras. Separar las palabras. (Una estudiante de la formación docente toma nota del comentario del niño y lo escribe en el afiche al costado del texto, en imprenta mayúscula; mientras los niños van leyendo cómo queda escrito el comentario).	

Advierten un problema en el texto: la hiposegmentación lexical. "Está todo junto y no se entiende", como señala uno de ellos. En ese momento la docente plantea un nuevo problema: "¿Cómo escribimos este comentario?". Es importante señalar que esta pregunta conduce a los niños a centrar su atención en la manera de escribir el comentario.

No es lo mismo explicitar en "forma oral" un comentario que "escribir" ese comentario pensando en los destinatarios.

Los niños “escriben a través del maestro/estudiante” al dictar a este último el texto para ser escrito. De este modo, los enseñantes se hacen cargo del sistema de escritura y los niños se concentran en tomar decisiones acerca de “cómo escribir los comentarios”.

Como vemos, los “pequeños escritores” comprenden tempranamente que hay que plantear el lenguaje de otra manera cuando estamos en el terreno de la escritura: “Le tenemos que escribir que hagan espacios”, “que separen las palabras”. Al parecer, los “comentaristas” reconocen que “el espacio vacío es una información importante”. Como señalan Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 48) “la escritura, al introducir blancos (...) contribuye de manera notable a aislar, para el lector, las unidades de significado”. Los niños advierten ello y, entre todos, lo explicitan en los comentarios que realizan. Dictan a la docente/estudiante dichos comentarios “para ser escritos”. Quedan registrados en otro afiche. Luego, serán los autores del texto, quienes decidirán acerca de las transformaciones a realizar en su escrito.

Las experiencias que llevamos a cabo en las situaciones de revisión colectiva que propusimos a toda la clase a partir de la producción de un equipo de autores, nos conducen a señalar que “revisar entre todos” un texto es una situación valiosa en tanto permite la explicitación y confrontación de puntos de vista. Los niños opinan, señalan problemas y plantean posibles alternativas.

A continuación mostramos otro momento de situación de revisión colectiva del mismo texto (ver el texto transcrito en la pág. 24), donde la docente interviene para brindar información ya que aparece en el texto la necesidad de emplear una sigla:

#### Registro de clase nº 4

DOCENTE	ALUMNOS
(...) (Continúa releyendo en voz alta y señalando el texto a medida que avanza en la lectura: señala IPEBESUR Y NORTE).	
-¿Dónde podemos buscar cómo se escribe?	-Es con ve corta (dice Ignacio).
-A ver, Leti, te doy este marcador así lo señalás y le mostrás a los chicos (le entrega el marcador).	-En el cartel del intendente (varios se dirigen al banco de datos donde se encuentra este tema y buscan dónde dice “IPV”). -Acá está (señala Leticia IPV en el afiche).
	(Leticia vuelve al texto, relee de manera silenciosa hasta encontrar dónde está escrito “IPV”). Comenta y subraya: <i>la i</i> (señala I), <i>la pe</i> (señala P) y <i>la ve</i> (señala V).

(Continúa en página siguiente)

DOCENTE	ALUMNOS
-A ver, a ver... Miren lo que yo voy a escribir en el pizarrón (escribe CAIUC).	Club Atlético Independiente Unión Cultural (varios niños a la vez).
(Escribe en el pizarrón, debajo de CAIUC: CLUB ATLÉTICO INDEPENDIENTE UNIÓN CULTURAL).	
-Fíjense, para no escribirlo tooodo porque es muy largo, cuando queremos escribir el nombre de nuestro club, escribimos solo la sigla, con la primera letra de cada una de las palabras (remarca con un círculo las primeras letras de cada palabra y la sigla). Club (remarca “C” en la palabra y en la sigla, y así sucesivamente) (...)	
-Volvamos entonces a IPV (señala en el texto escrito por los niños -transcrito por la docente. Luego escribe en el pizarrón: IPV). Les cuento que I, viene de la palabrita INSTITUTO, esta (señala P) representa a la palabrita PROVINCIAL y esta (señala la V) de VIVIENDA. Por eso se escribe IPV, es un organismo que se dedica a construir viviendas... ¿Cómo lo escribieron los compañeros? (señala la transcripción del texto producido por el equipo).	
-La v de vivienda, la p de provincial. Este es otro cambio que les podemos sugerir a los compañeros...	-Va la p sola y después la v (dice Luli).
	-La i, la p y la v (dice Gabriel, uno de los autores del texto).
	(...)

A partir de un problema que presenta el texto, se aborda un contenido relativo a las convenciones de la lengua<sup>14</sup>. A modo de contextualización, es importante señalar que, al interior del equipo de autores cuando producían el texto inicial, se suscitaban intensas discusiones entre los niños al momento de decidir cómo escribir “IPV”. En franco desacuerdo por parte de los compañeros, un niño

<sup>14</sup> En el Diseño Curricular Provincial (2012) se contempla el contenido “Exploración de las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita”.



Niños consultando el banco de datos.



La niña comparte con su grupo la lectura de un texto escrito por otros.

del equipo escribe finalmente "IPEBESUR Y NORTE". Los compañeros de este advertían que "así no se escribe" pero no proponían cómo hacerlo.

Así, en situación de revisión colectiva, frente a la escritura "IPEBESUR Y NORTE" y ante el comentario que hace Ignacio, la docente interviene invitando a los niños a consultar "cómo se escribe" en otros textos presentes en el aula. Localizan la información necesaria en uno de los muchos textos que se encuentran allí.

Pero la exploración no termina aquí. La docente escribe las siglas del Club deportivo al que concurren con regularidad los niños (CAIUC). Dicha sigla resulta significativa y reconocida por todos. Esta situación permite a la docente abordar con sus alumnos cuándo es posible utilizar siglas, cómo escribirlas y qué lectura realizar de ellas. A partir de allí surge el comentario que finalmente escriben a los autores del texto: "COLOCAR IPV".

Esta situación de revisión muestra el papel central que tiene aquí la intervención docente en tanto la misma brinda información, permite tematizar sobre algunos problemas presentes en el texto, arribar a acuerdos y plantear una alternativa posible.

## Revisión realizada entre equipo de autores y equipo de lectores críticos

Después de la revisión colectiva se propone a los niños, en pequeños grupos, la revisión de un texto escrito por otro equipo.

Como equipo decidimos que se transcriba en imprenta mayúscula y con letra bien legible los textos producidos por los diferentes grupos -respetando la línea gráfica- a fin de facilitar su lectura y la explicitación -en pequeños grupos- de los posibles problemas de escritura que presenta cada texto.

Se intercambian los textos transcritos entre los diferentes grupos. La docente solicita a cada equipo que revise el texto -escrito por otro equipo- "para ver si se entiende lo que los compañeros -autores del texto- escribieron" y sugieran "qué cosas se podrían mejorar, escribiendo los comentarios en una hoja aparte".

Cabe señalar que cada equipo es acompañado por una estudiante y/o docente, quienes intervienen, para promover la explicitación de puntos de vista y que ello quede escrito en la *hoja de sugerencias*.

Presentamos un texto -transcrito por la docente- sobre "nubes de sal" y un fragmento de registro de observación de clase en el que se observa cómo intervienen docente/estudiante y cómo los niños opinan y comentan dicho texto por escrito.

LAS PERSONAS QUE ESTUDIAN LAS NUBES DE SAL  
COLOCARON UNA TRAMPA DE SAL.  
ESTA TRAMPA SIRVE PARA SABER CUANTA SAL VOLÓ Y  
EL TAMAÑO DE SUS CRISTALES Y SE ENCUEN  
TRA EN EL CAMPO O EN LA CIUDAD

Texto producido por un equipo de autores. Transcripción realizada por la docente para ser entregada a un equipo de "lectores críticos".

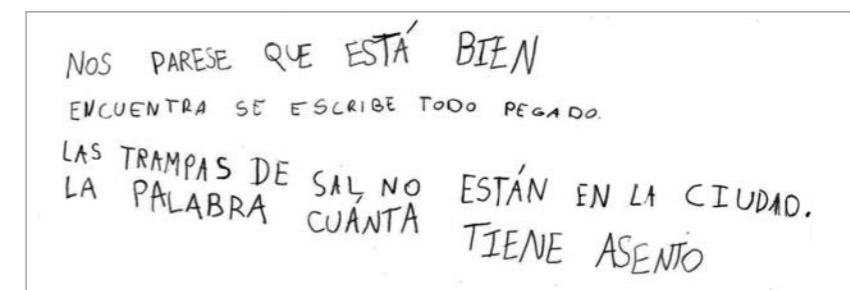
A continuación presentamos el Registro de clase nº 5, donde un equipo de “lectores críticos” lee y comenta por escrito el texto producido por otro equipo.

### Registro de clase nº 5

DOCENTE	ALUMNOS
(...) (La estudiante de la Formación Docente lee en voz alta la primera oración (Las personas...) -¿Les parece que se entiende lo que dice, pueden otros entender lo que escribieron sus compañeros?	-Nos parece que está bien.
-Bueno, ahora escriban en la hoja de sugerencias lo que acaban de decir.	(Ramiro escribe: NOS PARESE QUE ESTÁ BIEN).
(Lee el otro párrafo). -¿Está bien escrito? ¿Se entiende lo que quisieron poner sus compañeros?	-“Encuentra” se escribe todo pegado (Dice Lucas y lo escribe en la hoja de sugerencias). -La trampa de sal no está en la ciudad (Comenta Felipe).
-¿Dónde podemos buscar información para saber dónde está la trampa de sal?	-¡Miremos el afiche, señó! (Dicen Felipe y Lucas).
-¿Qué afiche? Tenemos varios en el aula.	-¡El de la charla del señor Curtoooo! (exclaman varios a la vez, ubican el afiche, leen y Felipe escribe: LAS TRAMPAS DE SAL NO ESTÁN EN LA CIUDAD).
-Muy bien. ¿Les parece que podemos dar otra sugerencia?	-La palabra cuánta tiene acento (dice Lucas y escribe: LA PALABRA CUÁNTA TIENE ASENTO). (...)

Esta y otras escenas de revisión nos muestran cómo, al generar una situación didáctica que pone a los niños en el rol de “lectores críticos” de textos no producidos por ellos, estos analizan aspectos inherentes tanto al sistema de escritura, al lenguaje escrito, como a la veracidad de la información que provee el texto. Respecto a esta última cuestión, en el registro N° 5, se observa cómo -una vez más- los niños recurren al banco de datos, a fin de buscar información que respalde sus opiniones y señalar luego, con argumentos -en sus comentarios por escrito- que “las trampas de sal no están en la ciudad”.

Así quedaron los comentarios en la hoja de sugerencias que luego se entregará a los autores del texto:



Comentarios realizados por un equipo al texto producido por otro equipo.

Esta práctica permite que los niños descubran que un texto escrito puede ser revisado por otros -no autores- pero que le corresponde siempre al autor/autores decidir sobre la versión mejorada del texto.

Como podemos observar, las situaciones de revisión entre equipo de autores y equipo de “lectores críticos” permite a los niños reflexionar sobre el lenguaje, a través del intercambio de opiniones. Al intercambiar las producciones entre equipos de autores, cada uno despliega diversas estrategias al momento de producir los comentarios por escrito, para ser entregados luego, a sus autores.

Docentes y estudiantes pueden comprobar que es relevante dar la palabra a los niños al momento de revisar un texto porque pueden desplegar diversas estrategias que les permiten, recurriendo a sus conocimientos previos e intercambiando con otros -compañeros y/o docente-, mejorar el texto y justificar las razones de ello.

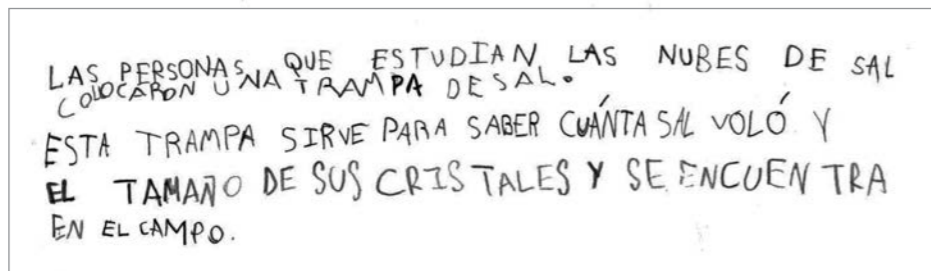
Una vez más, en esta situación de revisión -al igual que en las anteriores- se pone de manifiesto la importancia que adquiere consultar diversas fuentes de información, participar en charlas de especialistas, leer textos difíciles (enciclopedias, libros, diarios) y plasmar esa información en un banco de datos al que pueden recurrir cuando escriben y revisan.

Posteriormente los autores se encuentran con sus textos y con la hoja de sugerencias realizada por otro equipo. A los diferentes equipos de autores se les propone releer la versión escrita por ellos y también los comentarios hechos por sus compañeros para que decidan qué modificaciones realizan o no al texto, al momento de reescribirlo.

En este caso, en la situación de reescritura, los autores del texto enriquecen sus miradas sobre su escrito. Deciden reescribirlo incorporando las sugerencias realizadas por escrito por sus compañeros:



Entendemos que estas situaciones en las que los niños ofician de “lectores críticos” constituyen oportunidades de aprender sobre el escribir y lo escrito. El intercambio de producciones -con comentarios por escrito- de textos producidos por otros, brinda oportunidades para que los niños, en aproximaciones sucesivas, se constituyan en lectores críticos y aprendan a revisar lo que escriben.



LAS PERSONAS QUE ESTUDIAN LAS NUBES DE SAL  
COLOCARON UNA TRAMPA DE SAL.  
ESTA TRAMPA SIRVE PARA SABER CUÁNTA SAL VOLÓ Y  
EL TAMAÑO DE SUS CRISTALES Y SE ENCUENTRA  
EN EL CAMPO.

Un equipo de autores reescribe su texto después de la lectura de los comentarios realizados por otro equipo.

Propiciar que los niños participen en *situaciones de revisión cooperativa* en el aula, supone generar **condiciones didácticas** para que ello sea posible. Insistimos, la revisión de un texto no se realiza de manera espontánea. Los niños aprenden a revisar lo que escriben en el marco de condiciones didácticas que constituyan una genuina ocasión para reflexionar sobre el escribir y lo escrito, para aprender sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

Todo ello nos hace pensar en la **importancia central que asume la intervención docente** y en la **imperiosa necesidad de que, al “enseñar a revisar” revisemos la enseñanza**, esto es, pongamos en juego procesos de revisión de nuestras prácticas de intervención pedagógica.

Entendemos que la **continuidad y diversidad de situaciones de revisión** propuestas por el docente a los alumnos posibilita que estos últimos complejicen la reflexión sobre las características del lenguaje que se escribe y sobre el sistema de escritura, asumiendo cada vez mayor autonomía en ello.

Esto nos conduce a resaltar la necesidad de **organizar y destinar tiempo didáctico** para que ello sea posible. Así como “*a leer y a escribir, se aprende leyendo y escribiendo*”, **a revisar lo que se escribe, se aprende revisando**.

El camino recorrido con los niños hasta llegar al “*Almanaque 2013- Preocupación en Balnearia: nuestro ambiente*” permite resignificar la importancia del tiempo didáctico destinado a la planificación, textualización y revisión en las aulas.

Fue un desafío que exigió revisar la enseñanza, problematizar nuestra formación, consultar bibliografía y a especialistas sobre el tema para fortalecer saberes y prácticas en cada caso, lo que enriqueció nuestra mirada sobre el proceso que llevó a los niños a planificar, producir textos y revisarlos.

Otro importante desafío fue el que suscitó la producción del presente texto. **Desafío de producir escritura profesional docente con el propósito de aportar a la producción de conocimiento didáctico**.

Ello implicó volver a mirar la experiencia realizada para analizar escenas y escenarios de lectura y escritura, las intervenciones del docente, las dinámicas de interacción propuesta en las aulas, las modalidades organizativas de las actividades; todo ello, con el propósito de dar cuenta de cada una de las decisiones asumidas al respecto al momento de socializar el trabajo realizado con otros profesionales y estudiantes de la formación docente inicial.

Consideramos que, para quienes asumimos la profesión docente, “escribir” constituye una práctica imprescindible en tanto ella permite que el trabajo pedagógico pueda ser documentado, pueda ser objeto de análisis, pueda ser revisado y enriquecido.

Pusimos en tensión nuestros modos de hacer y pensar acerca de la alfabetización inicial. Intercambiamos puntos de vista al interior del Equipo, planificamos qué escribir, consultamos bibliografía sobre el tema, compartimos la lectura de los registros de observación de clases, escribimos sucesivos borradores, revisamos, reescribimos... Desplegamos diversos quehaceres del lector y del escritor e implementamos variadas estrategias al momento de planificar, textualizar y revisar este texto, “nuestro” texto.

Resulta importante señalar que, tanto la implementación del proyecto en las aulas como la escritura del presente escrito fueron posibles por el **compromiso “sostenido” de cada uno de los integrantes del equipo** y por ciertas **condiciones institucionales e interinstitucionales que dieron lugar a este trabajo colaborativo**.

## A modo de cierre...

Nos interesa retomar las palabras con las que titulamos nuestro trabajo y preguntarnos: “Revisar la enseñanza”... ¿Qué supone?

Supone problematizar nuestras maneras habituales de pensar la intervención docente y anticipar escenas y escenarios diversos de lectura y escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Supone reconocer a los niños como autores que asumen múltiples decisiones en el proceso de planificación, textualización y revisión de sus escritos. Supone también, que los docentes a cargo del proceso vuelvan a mirar su formación, sus prácticas, el modo de trabajar con los niños, abriéndose a situaciones nuevas, en tiempos y espacios diferentes.

El proyecto que llevó a la concreción del *Almanaque 2013* permitió repensar el posicionamiento docente en el proceso de alfabetización. Al momento de la producción textual ya no podemos pensar la revisión desligada del escritor mismo y de aquellas situaciones de enseñanza que promueven que los alumnos actúen como escritores, aprendiendo a revisar lo que escriben y adquiriendo conocimientos sobre el escribir y lo escrito. Cuando el niño produce un texto, ya sea de manera individual o en grupo, pone en práctica saberes sobre el sistema de escritura, sobre el lenguaje escrito, sobre la manera de organizar su texto; pone en juego quehaceres del hablante, del interlocutor, del lector y del escritor.

Estas condiciones permitieron que nos constituyéramos como equipo sumando el conocimiento propio de nuestra disciplina y nuestro quehacer docente. Requirió tiempos para llegar a acuerdos, tomar decisiones, elaborar el proyecto, la secuencia y las agendas de trabajo, organizar los tiempos de trabajo didáctico en las aulas, definir los diversos contenidos-aprendizajes que se abordarían en el proyecto. Requirió tiempos para arribar a acuerdos y tomar decisiones en la escritura colaborativa de la experiencia. Significó una ardua y minuciosa tarea que posibilitó las siguientes experiencias:

- Las estudiantes integrantes del equipo expresaron: *“Esta experiencia nos permitió redescubrirnos en cuanto a nuestra vocación. Es fascinante comprobar cómo los niños crecen en conocimiento; cómo ante un conflicto, una duda, ponen a prueba sus saberes, debaten, arriban a acuerdos. Al participar en este proyecto interactuamos con los niños asumiendo el rol docente y pudimos conocer cómo piensan, las palabras que utilizan, cómo se expresan, cómo escriben, cómo ingresan a la cultura letrada. Comprobamos cómo aprenden contenidos contextualizados integrando múltiples saberes”*.
- Los niños experimentaron que para escribir sobre un tema específico, es necesario leer mucho, informarse, seleccionar la información que realmente interesa, releer, volver a los textos para resolver algún problema que plantea la escritura. Emplearon la escritura como práctica social: para la toma de notas, para guardar memoria de aquello que nos interesa, para comunicar todo lo que aprendieron sobre el tema tratado. Descubrieron que la relectura ayuda a la escritura permitiendo mejorar los sucesivos “borradores” del escrito, que el intercambio con otros -compañeros y/o docente- permite reflexionar sobre el escribir y lo escrito, que revisar lo que se escribe es parte de los quehaceres que ellos asumen cuando escriben.
- Para las docentes de primer grado, la propuesta implementada en las aulas significó un desafío en varios sentidos que permitió por un lado, dar cuenta una vez más, de lo valioso que resulta dar oportunidades para que los niños actúen como lectores y escritores de textos completos de circulación social, con propósitos definidos, en circunstancias comunicativas precisas y con destinatarios específicos. Por otro lado y específicamente atendiendo a las situaciones de revisión propuestas en las aulas, ellas permitieron repensar la intervención docente y el papel del alumno en el proceso de escritura. La revisión de textos escritos es constitutiva del acto de escribir, ello implica que debe ser realizada por el escritor mismo. Al respecto, las docentes señalaron: *“Las estrategias desarrolladas se ven reflejadas en las producciones escritas de otras temáticas propuestas, demostrando lo significativo que fue para los niños la incorporación de esta práctica y la inquietud que provoca la revisión constante de sus escritos”*.
- En oportunidad del foro, donde se entregaron los almanaques a cada niño, los papás opinaron acerca de lo que esta experiencia había significado para sus hijos: *“Nos admiramos de todo lo que pudieron escribir”*... *“Me sorprendió cómo iba incorporando en forma tan rápida los conocimientos y los comentaba en casa”*... *“Escribe y después se corrige sola”*... *“Identificaron en el pueblo lo que está mal en relación con la basura”*... *“Muy linda la experiencia del Almanaque, ellos reconocieron y valoraron lo que habían*

*hecho”*... *“Me sorprendió que mi nieta, que siempre estaba en la computadora, pidiera libros para leer sobre el tema”*...

- Para las vicedirectoras de ambas escuelas (Nivel Primario) y profesoras del Instituto Superior de Formación Docente, el trabajo realizado les posibilitó concretar espacios genuinos de acompañamiento a la tarea docente, pudiendo -de manera colaborativa- llevar adelante en las aulas, muchas de las orientaciones sugeridas en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (2012) en relación con la alfabetización inicial.

Finalmente, para docentes, estudiantes y profesores de la formación docente inicial, la experiencia compartida permitió ampliar el universo de referencias al momento de pensar la intervención docente. Ello nos conduce a reafirmar la importancia de “revisar la enseñanza”, de abrir espacios de intercambio que permitan reflexionar acerca de los *“haceres, quehaceres y deshaceres”* (Ferreiro, 1992) en las propuestas de enseñanza en alfabetización inicial.

## Referencias bibliográficas

- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes en: *Infancia y aprendizaje*, N° especial: Más allá de la alfabetización 58, 65-91.
- Castedo, M. (1997). Revisión de textos en la escuela: Situaciones didácticas y estrategias de los alumnos. II *Seminario Internacional. Tema: Didáctica da Lengua Escrita*. Brasil.
- Castedo, M. L. (2000). Leer y escribir en el Primer Ciclo de la EGB. En Kaufman, A. M. (comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Castedo, M.L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Castedo, M. y Molinari, M. C. (1997). Revisión de textos en contexto escolar. En Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Voces de un campo problemático. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. y Waingort, C. (2003a). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. Primera parte. *Lectura y Vida*. Año 24, 1, marzo de 2003, 30-35.
- Castedo, M. y Waingort, C. (2003b). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. Segunda parte. *Lectura y Vida*. Año 24, 2, 36-48.
- 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 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.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1992). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho - Coquena Grupo Editor.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1996). La segmentación en palabras gráficas. En Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. & García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fons Esteve, M. (2006). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Kaufman, A. M. (2000). Cómo organizamos las actividades. En Kaufman, A. M. (coord.) *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.
- Molinari, M. C. (1999). La intervención docente en la alfabetización inicial. En Castedo, M.L.; Siro, A. y Molinari, M. C. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

# Índice

	PÁGINA
<b>Presentación</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
<b>A modo de apertura...</b> .....	11
<b>Nuestro punto de vista acerca de lo que implica la revisión textual</b> .....	12
<b>Manos a la obra</b> .....	12
<b>Itinerario de lectura y escritura propuesto a los niños</b> .....	13
<b>¿Qué, cuándo y cómo revisar?</b> .....	22
Revisión de los mismos autores sobre su producción.....	22
Revisión colectiva sobre una producción de un equipo de autores.....	24
Revisión realizada entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.....	28
<b>A modo de cierre...</b> .....	32
<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

