

LA UNIDAD PEDAGÓGICA:

**APROPIACIÓN DEL
LENGUAJE ESCRITO:
intervenciones docentes y
evaluación de los aprendizajes**



SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

**SUBSECRETARÍA DE ESTADO DE PROMOCIÓN DE
IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA**

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
DIRECCIÓN GENERAL DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ministerio de
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

ÍNDICE

Leer y escribir desde los inicios de la alfabetización	2
La lectura y la escritura situadas en contextos significativos	4
Para tomar decisiones didácticas	5
Para tomar decisiones acerca de <u>cómo planificar</u> situaciones de lectura y de escritura	5
Los componentes de las escenas de lectura y de escritura	6
➤ Situación o escena de lectura	7
Para tomar decisiones acerca de <u>cómo evaluar</u> en relación con una situación de lectura	16
➤ Situación o escena de escritura	20
Para tomar decisiones acerca de <u>cómo evaluar</u> en relación con una situación de escritura	27
Bibliografía	33

Leer y escribir desde los inicios de la alfabetización

“No basta saber que tal tipo de objeto se llama diccionario, enciclopedia, libro de cuentos, importa saber cómo se organiza la lengua para convertirse en un cuento, un poema, una definición, etc. Entender qué es lo que hace que sean ese tipo de objeto y no otro y cómo se hace un uso funcional de esos objetos. Entrar en la cultura escrita es un proceso muy largo, que se prolonga toda la vida.”

Emilia Ferreiro (2000)¹

Tal como señaláramos en el documento *La Unidad Pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito*, “la tarea de alfabetizar no es de carácter técnico ni instrumental, sino una verdadera empresa de mediación cultural e inclusión social”² y así también lo indica el *Diseño Curricular de Educación Primaria*³, en referencia a la enseñanza de la lectura y la escritura:

“Alfabetizar (...) no implica “instruir” a los estudiantes en el conocimiento del sistema de la 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 el modo en que ellas imprimen diferencias en los diferentes objetos sociales que son portadores de escritura;*
- ✓ *Apropiarse reflexivamente, y en situación, de los modos de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales.”* (p. 30)

Estas afirmaciones dan cuenta de un posicionamiento respecto del proceso de **alfabetización inicial**, en tanto la atención en la enseñanza debe focalizarse **más allá de la enseñanza del sistema de escritura**.⁴ Desde la perspectiva del Diseño Curricular, sostenemos que la **alfabetización inicial** supone la apropiación progresiva e integral de saberes referidos a:

- la **lengua escrita**⁵ como patrimonio de la cultura,

¹ En Entrevista: *Ciudadanos de la cultura letrada*. Revista *El monitor de la educación*. Año 1 N° 1, 2000.

² Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (2013). *La Unidad Pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito*. Córdoba, Argentina: Autor, p.3. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20Pedagogica%20Fasciculo%202%2017-4-13.pdf> ht

³ Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/Primaria.html>

⁴ En algunas prácticas escolares se considera que para iniciarse en la lectura y la escritura es necesario enseñar las “letras”. Las palabras, entonces, concebidas como una “suma de letras” serían el resultado de una serie de “mecanismos” que los niños pondrían en juego para “juntar” vocales y consonantes. De modo tal que enseñar, por un lado, las vocales y las consonantes y, por otro, los “mecanismos para juntarlas” llevaría a la formación de palabras y, poco a poco -y según lo permita la propuesta del docente-, a conformar oraciones y por último textos.

⁵ Algunos de los saberes propuestos se han tomado de entre los “conocimientos implicados” en la alfabetización propuestos en el siguiente documento: Argentina. Ministerio de Educación (2002). *La*

- el *estilo de la lengua escrita*,
- el *sistema de escritura como sistema de representación*⁶,
- el *proceso de comprensión y producción de un texto escrito*.

Podemos afirmar, entonces, que comprender el sistema de escritura no resulta un saber suficiente para garantizar la incorporación del niño a las prácticas de lectura y de escritura, inherentes a los usos de la lectura y la escritura propios del tiempo histórico que le toca vivir. Para ello, debe concebirse el aula como una **comunidad de lectores, escritores y hablantes** en donde se hacen *visibles/ reconocibles/ explicables* las prácticas sociales del lenguaje en relación con los **quehaceres**.

Pensar el proceso de enseñanza de la alfabetización integrando los elementos que se han ido mencionando, implica diseñar **situaciones de lectura y de escritura** en las que se articulen:

- ✚ **propósitos comunicativos:** el “contexto” que otorga sentido a las prácticas: el *para qué* se lee, se escribe y se habla; los posibles *destinatarios* de las producciones orales y escritas: para quién se habla y se escribe; y
- ✚ **propósitos didácticos:** lo que se pretende que nuestros estudiantes aprendan: sobre el *sistema de escritura* como sistema de representación, sobre el *estilo de la lengua escrita* para diferenciarla de la lengua oral, sobre la *lengua escrita*, sobre el *proceso de comprensión y producción* de un texto escrito.

En la intervención docente, los **propósitos comunicativos** y **didácticos** deben resultar relevantes, pertinentes y articularse en una complementariedad que dé cuenta de la complejidad del objeto de enseñanza. Como se expresa en el Diseño Curricular:

“El “giro” consiste en proponer -como contenidos de aprendizaje y de enseñanza- las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas.” (p. 25)

Todas estas decisiones implican pensar un **modo de evaluar** que contemple:

- ✓ la multiplicidad de situaciones en/ para las que se lee y se escribe,
- ✓ la multiplicidad de aprendizajes involucrados,
- ✓ la diversidad de procesos y tiempos de aprendizaje,

alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada. Seminario Federal “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada”, Buenos Aires (pp. 7-9). Disponible en: http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/doc/26_Ministerio_de_Educacion_-_ALFABETIZACION.doc

⁶ Puede consultarse el capítulo 2: “Cómo comienza la alfabetización”- del libro *Leer y escribir: el día a día en las aulas* de A. M. Kaufman, en el que se brindan detalles sobre los diferentes niveles de conceptualización por los que atraviesa el estudiante hasta apropiarse del sistema de escritura como sistema de representación. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/111/biblio/111Como-comienza-la-alfabetizacion.pdf>

- ✓ los diferentes tipos de evidencias de aprendizaje y
- ✓ la variedad de perspectivas que puede adoptar quien observa, registra y valora los procesos de comprensión y producción.

La lectura y la escritura situadas en contextos significativos

Para hacer foco en la intervención didáctica en tanto construcción del docente que propicie la alfabetización inicial, recuperamos una afirmación de la publicación: *La Unidad Pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito*:

*“La complejidad del lenguaje escrito se traduce en una correlativa complejidad de su aprendizaje y, por ende, de su enseñanza. De allí **que alfabetizar supone poner en escena una multiplicidad de contenidos y también hacerlo de una determinada manera.**”* (p.3)

Desde el comienzo de la escolaridad, en la Educación Inicial y primeros grados de la Educación Primaria, es necesario **planificar** situaciones que permitan instalar prácticas habituales de lectura y de escritura de la comunidad letrada para incorporar al estudiante a la diversidad de situaciones y propósitos de uso de la lengua escrita. Esto es, planificar contextos en los que la lectura y la escritura están “situadas”, en tanto se concibe al estudiante como lector y como productor, con una finalidad que orienta su acción; y en el caso de la escritura, con un destinatario que requiere ser previsto y explicitado. Así también situaciones que resulten acordes a los propios “intereses, posibilidades y demandas de actuación social”⁷ de los niños, dentro y fuera de la escuela.

Dice Nemirovsky (1995):

*“Las actividades de escribir siempre tienen una **finalidad** y un **destinatario**: antes de empezar a escribir sabemos para quién escribimos y a quién escribimos; y ello determina el modo de hacerlo: el vocabulario utilizado, la estructura del texto, la manera de presentarlo, el cuidado de los detalles, el enfoque del tema, la extensión... En cada situación, el objetivo y las condiciones de producción establecen restricciones propias, que inciden en el momento de la escritura. Como adultos alfabetizados, como escritores, tenemos presentes los aspectos mencionados, cada vez que escribimos, tanto en relación con los materiales que usamos, como con las formas que escribimos; sin embargo no siempre dichos aspectos están presentes en las situaciones escolares de escribir. Se trata de introducir las prácticas habituales de un escritor en la situación escolar y ayudar a los niños a descubrir cómo escribir en cada caso. (...)*

*Las actividades de leer siempre tienen una **finalidad**. En nuestra vida cotidiana como lectores, leemos para algo y es esa búsqueda la que determina el material seleccionado y*

⁷ Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015.

nuestro modo de leer... En cada situación la manera de leer es diferente y está determinada por la finalidad de la lectura.”(p. 256-259)⁸

Respecto de esta cuestión, se explicita en el *Diseño Curricular de Educación Primaria*:

“Las situaciones didácticas relacionadas con el lenguaje escrito deberán guardar la mayor similitud posible con las acciones que los lectores y escritores ejercen en el contexto social.

(...)

La propuesta de frecuentes, variadas y continuas experiencias de interacción con los textos (leyéndolos y produciéndolos) se constituirá en un modo de generar oportunidades para que los niños vayan construyendo la noción de la lectura y la escritura como actividades sociales productoras de sentido y no como simples requisitos para cumplir con los objetivos escolares.” (p. 65)

Así, al pensar en los contextos de enseñanza debemos redimensionar las *situaciones* que se planifican. Para ello, será necesario:

- tener en cuenta aspectos constitutivos de las **situaciones/ escenas**,
- “visibilizar”, de manera progresiva en la sala/ en el aula y mediante la reflexión conjunta a través de la oralidad, la puesta en acto de los **quehaceres del lector** y/o los **quehaceres del escritor**:

“Es decir aquello que los sujetos hablantes, lectores y escritores hacen en el espacio social y que hacen de cierta y determinada manera, según sus identidades personales y sociales, según los propósitos, según los contextos...” (p. 25)⁹

Para tomar decisiones didácticas

Para tomar decisiones acerca de cómo planificar situaciones de lectura y de escritura

Desde el enfoque explicitado por los Diseños jurisdiccionales de Educación Inicial y Primaria, se plantea a las *prácticas de la escritura* y las *prácticas de la lectura* como **objeto de enseñanza** en el marco de la alfabetización inicial. Reconocemos que esto implica un cambio en la mirada / el “giro” sobre cómo se enseñan las particularidades de la lectura y de la escritura, en tanto *prácticas sociales*.

Al respecto, dice Lerner (2001):

“En la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos fuera de ella lectores y escritores: como están primeros los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos –tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito.” (p. 29).

⁸ En Teberosky y Tolchinsky (comps), 1995. Disponible en:

http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/jornada3/Nemirovsky_m_Leer_no_es_lo_inverso_de_escribir.pdf

⁹ Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015.

Siguiendo a Lerner, esta perspectiva requiere del docente considerar la relevancia de los **“quehaceres del lector”** y los **“quehaceres del escritor”** –o sea “todo lo que hacen los lectores y los escritores” cuando leen y escriben- e incorporarlos a los contenidos a enseñar y a aprender; además de instalar en el ámbito escolar la realización de la reflexión sobre:

- **los propósitos de la lectura y la escritura** o los **propósitos comunicativos**: para qué leemos y escribimos en situaciones específicas y contextualizadas;
- **las maneras de leer**: leer en diversidad de escenarios; leer en soledad o leer *con* otros; leer *para* sí o leer *para* otros, etc.;
- **las maneras de escribir**: escribir en múltiples escenarios, con diferentes herramientas y en diversidad de soportes; escribir *por* sí o escribir *con* otros; escribir *para* sí o escribir *para* otros;
- **las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto de los materiales escritos.**

Decisiones, todas, que nos posicionan en la concepción del aula como una **comunidad de lectores y escritores**, en donde se “hacen visibles/ reconocibles/ explicables” las prácticas – mediante el uso de la oralidad para nominar las acciones realizadas y objetivarlas-, tanto desde la función que cumplen socialmente como desde los diversos modos en que se hacen efectivas cuando se ponen en marcha.

Pensar el proceso de enseñanza de la alfabetización integrando los elementos que se han ido mencionando, implica diseñar **situaciones de lectura y de escritura en las que se articulen los propósitos comunicativos y los propósitos didácticos.**

Los componentes de las escenas de lectura y de escritura

Para tomar decisiones a la hora de organizar una situación de lectura y una situación de escritura en el aula, resulta didácticamente operativo resignificar la noción de situación. Para ello será necesario pensar el término *situación* como equivalente a “escena” –*escena de lectura / escena de escritura*- entendida como *situación en la que se desarrolla o materializa la lectura o la escritura como **práctica social de comunicación***¹⁰. Desde esta consideración, se entiende a la escena como la articulación de *componentes* que interjuegan en toda situación social y, por lo tanto, en el aula:

¹⁰ Programa HISTELEA: Escenas de Lectura: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/eslectura.html>

- el contexto o escenario,
- los actores que intervienen,
- la finalidad o los propósitos con que se lee y/o escribe,
- los materiales escritos,
- el tiempo,
- las modalidades de lectura / maneras de leer,
- las modalidades de escritura / maneras de escribir.

Situación o escena de lectura

A continuación se propone, a manera de ejemplificación, el reconocimiento y la descripción de los componentes de una *situación de lectura* relacionada con una actividad realizada en el marco del fichado de libros de la biblioteca, la cual lleva por título: **Fichado de libros y otros textos**, extraída del material *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*¹¹:

Fichado de libros y otros textos

Fichar los materiales de la biblioteca por medio del registro de los datos más importantes de las obras, permite el control del acervo así como su rápida y fácil ubicación. A partir de esta situación, es posible enseñar a leer de manera selectiva para copiar datos necesarios, como título, autor, ilustrador, editores. Los niños tienen que examinar las portadas y contratapas tomando en cuenta diferentes indicios provistos por el texto con el fin de volcar la información requerida en las fichas.

En esta **situación de lectura**, podemos delimitar algunos de los componentes que constituyen la “escena”:

¹¹ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Equipo de Alfabetización Inicial coordinado por Mirta Castedo y Claudia Molinari. *Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial* (pág. 13-14). Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/>

COMPONENTES DE LA ESCENA DE LECTURA	EN LA SITUACIÓN: Fichado de libros y otros textos
El contexto o escenario : ¿dónde se lee?	Si bien no se especifica con detalle el lugar donde se lee, puede inferirse que se lee en la biblioteca escolar o en el aula , donde hay una biblioteca.
Los actores que intervienen: ¿ quiénes intervienen leyendo? , ¿ qué tipo de relaciones establecen entre sí y con los materiales?	Los estudiantes se ponen en contacto directo con los objetos y los manipulan . Pueden realizar la tarea en grupos o en parejas, lo que promovería distintos tipos de interacción con los materiales y entre ellos.
La finalidad o los propósitos con que se lee y/o escribe: ¿ para qué se lee?	Para buscar indicios provistos por el texto (título, autor, ilustrador, editores) con el fin de volcar la información en las fichas.
Los materiales escritos : ¿ qué se lee?	Tapas y contratapas de materiales (libros y otros textos) de la biblioteca.
El tiempo : ¿ cuándo se lee? , ¿ durante cuánto tiempo se lee?	Puede comenzar en una hora de clase, pero la escena puede llevarse a cabo tantas veces como sea necesario hasta fichar todos los libros.
Las modalidades de lectura / maneras de leer: ¿ cómo se lee? , o ¿ cómo interactúan los actores con los materiales?	No se especifica si los niños leen solos, en parejas, en grupo. Sí se indica que examinan las portadas y contratapas focalizando datos necesarios: título, autor, ilustrador, editores.

Procedemos ahora a describir los componentes de la escena que estamos analizando, para abrir posibilidades y colaborar en la toma de decisiones del maestro, en el aula, sobre el diseño de *situaciones de lectura*.

-El contexto o “escenario”: ¿Dónde se lee?

Según se explicita en el Diseño Curricular de Educación Primaria:

“Los escenarios (hogar, barrio, escuela, instituciones culturales, lugares de trabajo, redes sociales virtuales, etc.) son espacios –materiales y/o simbólicos- de interacción, transformación y transmisión sociocultural, en donde convergen diversas formas de pensar y vivir (preferencias, hábitos, actitudes, costumbres) y también diversos modos de ser y hacer con el lenguaje.”(p. 25)

Desde esta perspectiva, diseñar el espacio físico para trabajar con los estudiantes implica para el docente pensar el aula –o el espacio que elija- como un lugar que habilite de una manera particular la interacción entre los participantes y con los materiales.

El maestro puede optar por trabajar en una biblioteca escolar, si la institución la tiene, en una

biblioteca del barrio o en el sector del aula donde se disponen los materiales de la biblioteca áulica.

Si trabaja en el aula, el espacio físico se “transforma” en un sitio que posibilita diversidad de intercambios: entre los lectores / “buscadores de información” y entre los saberes y los materiales que circulan de banco a banco. En el diseño de ese escenario, el maestro puede:

- abrir las puertas de armarios y permitir la manipulación libre,
- preparar “mesas servidas”¹² con diversidad de materiales según sus propósitos didácticos (en un primer momento ofrecer sólo libros; en otra ocasión, libros de cuentos, enciclopedias y revistas, etc.),
- disponer conjuntos de materiales y distribuirlos por mesas a distintos grupos de estudiantes, etc.

Si trabaja en una biblioteca (escolar o barrial), los estudiantes acceden a una mayor variedad de materiales, además de tener la posibilidad de leer en un espacio que no les es “propio”. La circulación por un escenario en el que actores de otros “lugares” buscan “otro” tipo de materiales porque tienen “otros” diferentes propósitos de lectura, instala al lector en medio de “otras” prácticas de lectura que se realizan de manera simultánea a la propia, tal como sucede en la comunidad letrada. Para armar este otro escenario, el docente podría:

- decidir que los estudiantes exploren, sin orientaciones previas, materiales que se disponen en un sector o varios de la biblioteca,
- visitar con anticipación la biblioteca para realizar una selección de los materiales que dará a leer y luego fichar,
- pedirle a la/el bibliotecaria/o que le disponga una selección de libros u otros portadores en un caja que luego de fichada “visitará” el aula, etc.

- Los actores que intervienen: ¿Quiénes intervienen leyendo? ¿Qué tipo de relaciones establecen entre sí y con los materiales?

Los actores que comparten este escenario son estudiantes de un 1° grado y su docente.

En relación con el escenario que haya diseñado, el maestro puede plantear diversas situaciones para explorar el material, además de tomar decisión sobre el modo en que **agrupará a los**

¹² Mesa servida: Una manera de nominar la exposición de diversos materiales escritos dispuestos por el docente en una mesa de grandes dimensiones, un rincón de la sala, en el piso sobre telas o papeles, estanterías, etc. Tomado del material: *Planificación anual de Lengua y Literatura 1ª Ciclo- Primer grado: El álbum de figuritas*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20-%20ED%20PRIMARIA%20PRIMER%20CICLO.pdf>

niños¹³ para la realización de la práctica de lectura:

-Si abre el armario de la biblioteca del aula, podrá proponer en un primer momento, que entre todos -u organizados por grupos- separen los libros de otros portadores; luego, podrá distribuir el material por mesas (o agrupación de bancos) solicitando explorar tapas y contratapas para clasificar los libros según sean de información o de literatura (cuentos, poesías, etc.). El docente recorrerá los grupos de trabajo para orientar la exploración formulando preguntas como: *¿por qué les parece que..?, ¿dónde buscamos el título y el nombre del autor del libro?, ¿cuál es el título de este libro?, ¿dónde dice el nombre del autor?, ¿en qué pila de libros lo colocarían?* También intervendrá leyendo títulos o nombres de autor para que los estudiantes corroboren sus hipótesis.

En una clase posterior, propondrá el trabajo específico con los materiales de literatura. Al repartir los libros (uno o más de uno) por parejas, solicitará que se vuelvan a mirar tapas y contratapas para buscar los datos específicos que se solicitan en la ficha. Entre diversidad de posibilidades, y a los fines de promover diferentes accesos al material escrito, el docente podría entregar:

- libros con títulos similares,
- libros del mismo autor,
- libros con títulos y nombres de autor todos diferentes;

tales decisiones pueden variar de acuerdo con los saberes apropiados y el grado de autonomía que sus estudiantes hayan logrado.

Una estrategia posible para identificar los datos del paratexto consiste en entregar a cada pareja dos papeles (de diferente color) que puedan adherirse para señalar / diferenciar el título y el nombre del autor. Una vez localizados se comienza con el proceso de escritura para el completamiento de la ficha que se constituirá como una situación de escritura.

-La finalidad o los propósitos con que se lee y/o se escribe: ¿Para qué se lee?

En la situación que estamos analizando, observamos que los estudiantes leen con una finalidad porque tienen en claro el **propósito comunicativo de su hacer**: leen *“para registrar datos” con el fin de producir un fichaje de libros de la biblioteca que seguramente retomarán en otro momento para ser consultado.*

¹³ Las decisiones que el docente tome en referencia a los tipos de **agrupamientos** de los estudiantes, a la hora de planificar una práctica de lectura, podrían depender de la intención de fortalecer un modo de trabajo habitual (por ejemplo: leer entre todos o con todos, leer organizados por grupos o por mesas, etc.); como de instalar modos diferentes que vayan comprometiendo, en forma gradual, la autonomía de los niños (por ejemplo: leer con otro o por parejas, leer por sí mismos).

Propósitos comunicativos y propósitos didácticos

A la hora de diseñar *situaciones de lectura*, resulta fundamental en la planificación del docente, diferenciar los *propósitos comunicativos* de los *propósitos didácticos*. Así, los *propósitos comunicativos* se refieren al *para qué* se lee -o sea el “contexto” que otorga sentido a la práctica de lectura-; y los *propósitos didácticos* traducen la delimitación que realiza el docente sobre lo que pretende, en las situaciones, que los estudiantes aprendan.

Más allá de la diferenciación de propósitos que establecemos, cabe destacar que ambos -los propósitos comunicativos y los propósitos didácticos- deben articularse en pos de concebir / diseñar el aula como una **comunidad de lectores y escritores** en donde se “hacen visibles/ reconocibles/ explicables” las prácticas del lenguaje -tanto desde la función que cumplen socialmente como desde los diversos modos en que se hacen efectivas en el proceso de aprendizaje y apropiación-.

En las situaciones diseñadas con estas características, se toman decisiones para articular los propósitos comunicativos -que dan sentido a la práctica de lectura- con los propósitos didácticos, en tanto Aprendizajes y Contenidos que se pretende enseñar.

La alfabetización inicial supone la apropiación progresiva e integral de saberes referidos a:

- La *lengua escrita*¹⁴ como patrimonio de la cultura:
 - ✓ las funciones que cumple la escritura en la sociedad;
 - ✓ los usos sociales de la lectura y la escritura (reservorio de la memoria, la difusión de información, la expresión de opiniones, la creación estética, entre otras),
 - ✓ la diversidad de materiales que circulan con distintos propósitos y destinatarios,
 - ✓ el recorrido social de la escritura desde su producción hasta que llega a un lector (cómo se escribe / se edita / se distribuye un libro, una revista, un diario, un folleto, un e-book, una revista digital, etc.),
 - ✓ para qué se lee y se escribe, etc.

¹⁴ Algunos de los saberes propuestos se han tomado de entre los “conocimientos implicados” en la alfabetización propuestos en el siguiente documento: Argentina. Ministerio de Educación (2002). *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Seminario Federal “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada”, Buenos Aires (pp. 7-9). Disponible en: http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/doc/26_Ministerio_de_Educacion_-_ALFABETIZACION.doc

- El **estilo de la lengua escrita**. Conocer las diferentes maneras en que se organiza la información mediante la escritura, las convenciones del estilo, los modos en que se adecua al destinatario y al contexto en el que se escribe y se lee; las formas de coherencia y cohesión y la organización del paratexto de los materiales escritos, posibilita el reconocimiento de las particularidades de, por ejemplo, un cuento y su diferencia con una crónica periodística o un artículo de enciclopedia, así como la comprensión y la producción.
- El **sistema de escritura** como sistema de representación¹⁵: las regularidades y combinatorias del sistema, las marcas notacionales, la convencionalidad y la normativa; la identificación de manera progresiva -durante el 1º ciclo- de la variedad, especificidad y complejidad de las relaciones entre sonidos y letras: correspondencia biunívocas (un fonema / una letra), digramas (un fonema / dos letras fijas), plurivocidades (un fonema / dos o más letras, varios fonemas / una sola letra), falta de correspondencia (cero fonema / una letra)¹⁶.
- El **proceso de comprensión de un texto escrito**: anticipar el contenido a partir de la exploración de materiales (tapa y contratapa de libros), diferenciar o clasificar materiales a partir de su propuesta paratextual, ubicar datos específicos en función del propósito de lectura planteado.
- El **proceso de producción de un texto escrito**: armar un plan de trabajo y pensar en los propósitos de escritura; las estrategias que se movilizan en la “puesta en texto”; la revisión y reformulación del escrito para adecuarlo a los destinatarios y contextos *en situaciones extraescolares verdaderas, en situaciones del ámbito escolar y en situaciones de ficcionalización*¹⁷; el trabajo paratextual (diagramación general, tipo y tamaño de las letras, incorporación de ilustración, etc.) sobre el portador para editar y publicar el escrito.¹⁸
- Los “**quehaceres del lector**” y los “**quehaceres del escritor**” o sea “todo lo que *hacen* los lectores y escritores”¹⁹ cuando leen y escriben -y hablan sobre lo que comprenden y hacen cuando leen y escriben-.

En el caso que estamos analizando, los propósitos comunicativos y los propósitos didácticos

¹⁵ Puede consultarse el capítulo 2: “Cómo comienza la alfabetización” del libro: *Leer y escribir: el día a día en las aulas* de A. M. Kaufman (comp.), en el que se brindan detalles sobre los diferentes niveles de conceptualización por los que atraviesa el estudiante hasta apropiarse del sistema de escritura como sistema de representación. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/111/biblio/111Como-comienza-la-alfabetizacion.pdf>

¹⁶ Para profundizar acerca de la complejidad que aquí se plantea, se recomienda consultar las páginas 134 a 136 del material *Cuadernos para el aula* en: http://www.me.gov.ar/curriform/nap/2do_lengua.pdf.

¹⁷ Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015, p. 72.

¹⁸ Si desea profundizar sobre estas temáticas, puede consultar el Capítulo 1: “Qué enseñamos” del libro: *Leer y escribir: el día a día en las aulas* de A. M. Kaufman (comp.) Disponible en: http://www.ismt.com.ar/2013/leer_y_escribir_kaufman_1.pdf

¹⁹ Lerner, 2001, pp. 88-89.

podrían articularse de la siguiente manera:

PROPÓSITO COMUNICATIVO	PROPÓSITOS DIDÁCTICOS: Aprendizajes y Contenidos ²⁰	
<p>☉ Leer para buscar indicios provistos por el texto (título, autor, ilustrador, editores) con el fin de volcar la información en las fichas.</p> <p>☉ Leer “para registrar datos” con el fin de producir un fichaje de libros de la biblioteca que se retomará para realizar préstamos y para controlar, periódicamente, los materiales existentes (a la manera de inventario).</p>	Acerca de la lengua escrita:	<p>✓ Reconocimiento de las funciones sociales de la lectura: leer para buscar datos con la finalidad de registrarlos.</p> <p>✓ Quehacer del lector: exploración de variados materiales escritos en distintos escenarios (biblioteca escolar, biblioteca del aula, etc.) con un propósito de lectura.</p> <p>✓ Quehacer del lector: localización y selección de textos a partir de su portador con un propósito de lectura: averiguar datos del paratexto.</p>
	Acerca del estilo de la lengua escrita:	✓ Organización de materiales escritos teniendo en cuenta los portadores y soportes textuales: libros, enciclopedias, manuales, etc.
	Acerca del sistema de escritura como sistema de representación:	<p>✓ Exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.</p> <p>✓ Quehacer del lector: lectura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman textos: título, autor, editorial, etc.</p>
	Acerca del proceso de comprensión de un texto escrito:	✓ Quehacer del lector: participación en situaciones grupales de lectura exploratoria de tapas y contratapas para averiguar datos.

²⁰ Seleccionados del Diseño Curricular de Educación Primaria y detallados en función de la situación que se está analizando.

-Los materiales escritos: ¿Qué se lee?

Se trabaja con materiales escritos completos y de circulación social: los estudiantes están en contacto con diversidad de libros y otros materiales de la biblioteca. En situaciones como ésta, el docente toma la decisión de no privilegiar para la lectura los manuales escolares sino que propicia la exploración de diferentes portadores de circulación social.

“Es fundamental tener en cuenta que la diversidad de textos puestos a disposición no constituye, en sí misma, una instancia alfabetizadora, si no se generan, en torno a dichos materiales textuales, verdaderas situaciones de lectura, con propósitos definidos y reales, que involucren a los estudiantes como lectores, incluso mucho antes de que puedan leer de manera convencional” (Gobierno de Córdoba. SPlyCE, 2009 a, pág. 4).²¹

Los textos que se seleccionan para las distintas situaciones de lectura y/o escritura contribuyen a la formación de lectores y escritores, de modo que de su selección depende, en gran medida, la posibilidad de que los estudiantes puedan fortalecerse como tales. Para que los niños aprendan a leer es relevante que el docente seleccione **materiales de circulación social** donde la información se presente en su *soporte habitual*. Por ejemplo:

- *materiales que informen exclusivamente sobre el tema investigado,*
- *materiales que incluyan, además de otros temas, capítulos / artículos / desarrollos sobre el tema investigado,*
- *materiales donde exista información sobre el tema investigado, pero donde los títulos o entradas al tema no permitan anticipar fácilmente que se la hallará,*
- *materiales que no contengan la información buscada (servirán para aprender que hay portadores que no incorporan esa información).*

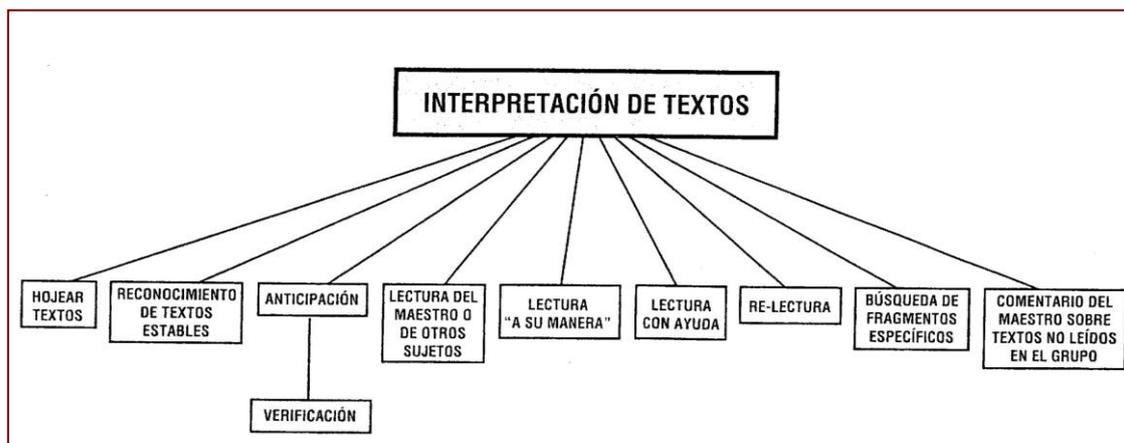
Entonces, los materiales deben ser variados y posibilitar múltiples lecturas; es decir, no se deben seleccionar como “recurso” para el desarrollo de contenidos.

-Las modalidades de lectura/ maneras de leer: ¿Cómo se lee?

Si bien no se especifica si los niños leen solos, en parejas o en grupo, todas estas *maneras de leer* se pueden combinar en esta situación. Además, los estudiantes pueden leer a través del maestro o de un compañero, leer por sí mismos y también leer con otros o desarrollar lectura compartida -en pequeños grupos-, cuando buscan datos en los libros.

²¹ Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2015, p. 65.

Myriam Nemirovsky (1995) sintetiza, en un cuadro como el que sigue²², algunas maneras de leer:



Desde esta perspectiva, **los niños leen cuando:**

- hojean/exploran portadores de texto escrito de circulación social (libros, cuadernos, agendas, folletos, volantes, cartelería, afiches,...),
- seleccionan libros que leerán en la sala o en el aula,
- anticipan de qué se trata o establecen hipótesis acerca del tema al que se refieren los materiales,
- el maestro les lee en voz alta, le muestra los materiales que lee, les señala dónde dice...,
- leen por sí mismos o "a su manera",
- leen con ayuda de un par o de otro adulto,
- buscan "dónde dice" /dónde se comenta /dónde se explica la ilustración o foto,
- el maestro comparte comentarios con ellos sobre algún material que se ha leído.

El diseño de la situación de lectura analizada podría reiterarse con características similares al realizar prácticas de lectura de otros materiales; por ejemplo:

- la exploración de enciclopedias para "buscar datos específicos" en relación con temas de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales,
- la exploración de folletos con el propósito de seleccionar un modelo para elaborar un folleto propio.

A modo de cierre se recupera la siguiente afirmación del Diseño Curricular Jurisdiccional:

²²Para profundizar acerca de situaciones en las que se abordan diversas maneras de leer y maneras de escribir, consultar la propuesta que M. Nemirovsky desarrolla en "Leer no es lo inverso de escribir", en los apartados: *Las situaciones de escribir* y *Las situaciones de leer* (pp. 256 - 262). Disponible en: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/jornada3/Nemirovsky_m Leer no es lo inverso de escribir.pdf

“Para que las situaciones de lectura que se creen en el aula cumplan con los objetivos mencionados -y para que sean lo más cercanas posible a las que se realizan en otros espacios sociales, con intención de enseñanza- deben ser sistemáticas y planificadas. Cada situación es una construcción didáctica, el resultado de una toma de decisiones reflexiva en torno a algunos interrogantes problematizadores... (...)

Lo cierto es que para asegurar la progresiva apropiación de saberes y prácticas por parte de las estudiantes y garantizar que estas verdaderas “escenas de lectura” tengan lugar en el aula, las situaciones no pueden ser ocasionales, ni producto de la improvisación. Es fundamental una cuidadosa organización didáctica para cada una de ellas. Sólo así será posible asegurar diversidad de experiencias, realmente pensadas y planificadas, cada cual con un sentido y propósito definido. Esto evitará una serie de tareas yuxtapuestas o ciertas rutinas de lectura que no permiten el ejercicio de variedad de “movimientos interpretativos”, sino que proponen un trayecto lector homogéneo e idéntico, que “corre” paralelo o ajeno a la singularidad de los textos y de las prácticas de lectura que cada uno de ellos realmente demandaría” (p. 66).

Para tomar decisiones acerca de cómo evaluar en relación con una situación de lectura

A la hora de pensar la evaluación de una situación de lectura, es necesario focalizar la mirada valorativa en términos de totalidad, tal como se ha pensado la enseñanza. Esto es, *valorar todo el proceso* -para luego acreditar-, sin detener esa mirada sólo en un producto final (por ejemplo: cómo responde el estudiante a preguntas puntuales sobre el contenido de un texto que se ha leído). En este sentido, se pretende *valorar los avances* en relación con las situaciones de enseñanza y los modos en que pueden responder a partir de esas situaciones planificadas por el docente.

Es por ello que se piensa en el diseño de instrumentos de evaluación, coherentes con la modalidad de enseñanza, que posibiliten al docente dar cuenta de **qué** aprendizajes y contenidos puestos en juego se apropian los niños y **cómo** lo hacen.

Se presenta a continuación una propuesta de evaluación en relación con la situación de lectura analizada; para ello, se delimita un **qué se evalúa** y se toma decisión sobre **cómo evaluarlo**.

➤ **Acerca de qué evaluar**

En este caso, se integran aprendizajes y contenidos de *Lengua escrita* y *Sistema de escritura como sistema de representación*:

-Quehacer del lector: localización y selección de textos a partir de su portador con un propósito de lectura: averiguar datos del paratexto.

-Quehacer del lector: lectura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman

textos: título, autor, editorial, etc.

➤ **Acerca de cómo evaluar:**

Se considera que la **observación**, la **toma de notas**, el **registro de datos** mediante **lista de cotejo individual** y la propuesta para la “pausa evaluativa” son herramientas que permiten evaluar en coherencia con la situación de enseñanza:

-Observación, toma de notas y registro de datos mediante lista de cotejo individual

El maestro llevará un registro de los procesos de cada uno de sus estudiantes en una planilla que incluya indicadores de aprendizaje y una escala de apreciación de los logros en el tiempo. Este instrumento permitirá conocer el *punto de partida* de cada niño, los diferentes *momentos del proceso de apropiación* de los aprendizajes y contenidos y el *punto de llegada*.

En relación con los quehaceres que se ha decidido evaluar, los **indicadores** sugeridos son:

- ✓ Diferencia libro de otros portadores.
- ✓ Diferencia libro de información de libro de cuento.
- ✓ Reconoce cuál es la tapa de un libro.
- ✓ Reconoce cuál es la contratapa de un libro.
- ✓ Ubica / señala el título del libro.
- ✓ Lee título del libro a través del maestro o a través de otro.
- ✓ Lee el título del libro por sí mismo.
- ✓ Ubica / señala el nombre del autor.
- ✓ Lee el nombre del autor a través del maestro o a través de otro.
- ✓ Lee el nombre del autor por sí mismo.
- ✓ Ubica /señala nombre o logo de la editorial.

Una escala de gradación podría mostrar la frecuencia con la que el niño pone en juego los quehaceres seleccionados, la modalidad con que los hace efectivos y los logros en el tiempo en reiteradas situaciones de lectura de portadores. La información relevante acerca de los procesos que van realizando los estudiantes podría registrarse a partir de la siguiente escala:

- Todavía no.
- Algunas veces.
- Todas las veces.
- Puede dar razones de lo que hace y cómo lo hace.

Con el último ítem de la escala: “Puede dar razones de lo que hace y cómo lo hace”, se pretende observar en qué medida el estudiante ha construido un “saber pensar y decir” sobre el quehacer

del que se está apropiando.

Aquí se presenta el diseño de la **lista de cotejo** que integra los indicadores y la escala:

INDICADORES	Todavía no	Algunas veces	Todas las veces	Puede dar razones de lo que hace y cómo lo hace	
				Si	No
Diferencia <u>libro</u> de otros portadores.					
Diferencia libro de información de libro de cuento.					
Reconoce cuál es la <u>tapa</u> de un libro.					
Reconoce cuál es la <u>contratapa</u> de un libro.					
Ubica/ señala el <u>título</u> de un libro.					
Lee el <u>título</u> del libro a través del maestro o a través de otro.					
Lee el <u>título</u> del libro por sí mismo.					
Ubica / señala el <u>nombre del autor</u> .					
Lee el <u>nombre del autor</u> a través del maestro o a través de otro .					
Lee el <u>nombre del autor</u> por sí mismo.					
Ubica/ señala el <u>nombre o logo de la editorial</u> .					

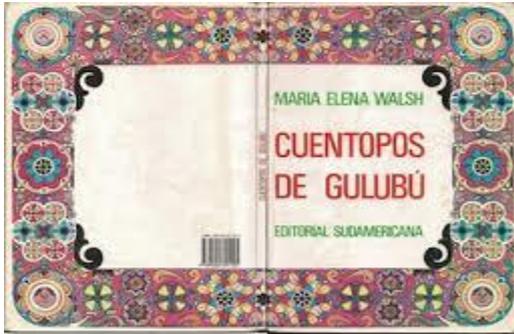
-Pausas evaluativas:

Los aprendizajes y contenidos *-quehaceres del lector-* focalizados e involucrados en la situación de lectura de portadores para confeccionar fichas de biblioteca, pueden ser evaluados a través del fichado de un nuevo libro no conocido hasta el momento por los estudiantes.

La situación planteada podría considerarse como una pausa evaluativa, en tanto:

"... instancias planteadas para ayudar a los alumnos a recapitular el conocimiento alcanzado y a encontrar maneras de socializar y validar los aprendizajes. (...) Estas pausas evaluativas actúan como una manera de explorar posibilidades individuales en situaciones complejas y deberían cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos" (Cuter y otros, 2012, p. 97).

Puede presentarse a los estudiantes un modelo como el que sigue²³ y solicitarles que a partir de la exploración de la tapa y contratapa completen la ficha:



Autor:

Título:

Editorial:

Los **indicadores** que permitirían valorar esta producción son:

- ✓ Ubica y copia el título del libro.
- ✓ Ubica y copia el nombre del autor.
- ✓ Ubica y copia el nombre de la editorial.

A partir de estos indicadores, el docente puede discriminar algunos desempeños y observar de qué ha sido capaz el estudiante; por ejemplo:

- Ubicar y copiar en el lugar correcto de la ficha el título del libro, el nombre del autor y de la editorial.
- Ubicar y copiar en el lugar correcto de la ficha el título del libro y el nombre del autor.
- Ubicar y copiar en el lugar correcto de la ficha el título del libro.
- Reconocer, en la tapa, los datos solicitados pero ubicarlos incorrectamente en la ficha.

²³ Se presenta un ejemplo posible y no un modelo "a seguir".

Situación o escena de escritura

Se propone a continuación una *situación de escritura* para delimitar y describir sus componentes y observar aquellas decisiones que el docente podrá tomar a la hora de pensar su intervención didáctica:

Los estudiantes de 2º grado²⁴, en grupos o por parejas, producen fichas que contienen infografías, para construir un fichero ilustrado que regalarán a los estudiantes de Jardín.

Se recuperan los componentes que constituyen las “escenas” o situaciones²⁵ para analizar, ahora, esta escena de escritura:

COMPONENTES DE LA ESCENA DE ESCRITURA	EN LA SITUACIÓN: Producción de fichas para construir un fichero
El contexto o escenario : ¿dónde se escribe?	Se escribe en: -una biblioteca , para la toma de notas o completamiento de fichas a partir de la información que se lee, y -el aula u otros espacios ; para la escritura de versiones intermedias y la versión definitiva de la ficha, podría utilizarse la sala de informática.
Los actores que intervienen: ¿quiénes intervienen escribiendo?, ¿qué tipo de relaciones establecen entre sí y con los materiales?	Los estudiantes organizados en grupos pequeños o en parejas interactúan para tomar decisiones acerca de qué y cómo escribir.
La finalidad o los propósitos con que se lee y/o escribe: ¿para qué se escribe?	Para construir un fichero ilustrado sobre animales autóctonos que, luego, regalarán a la biblioteca de los niños de Jardín.
Los materiales escritos : ¿qué se escribe?	Fichas que contienen infografías.
El tiempo : ¿cuándo se escribe?, ¿durante cuánto se escribe?	El proceso se inicia con la toma de notas (o completamiento de fichas proporcionadas por el docente) de la información relevante encontrada en los materiales de consulta, continúa con la elaboración de borradores intermedios de la ficha con la inclusión de la infografía. Y finaliza con el pasaje a limpio de la versión final, la construcción del fichero y el ordenamiento alfabético de las fichas.
Las modalidades de escritura / maneras de escribir: ¿cómo se escribe?, o ¿cómo interactúan los actores con las escrituras que se van produciendo?	Los niños escriben por parejas o en grupos. Los estudiantes producen borradores (escrituras intermedias) y revisan su propia escritura y la de sus pares en función del destinatario previsto.

²⁴ Se opta por realizar una propuesta para 2º grado en función de ofrecer variedad y continuidad; puede pensarse también para un primer grado, tomando los resguardos de respetar los procesos de construcción del sistema y de los aprendizajes implicados en la resolución, además, de los Aprendizajes y Contenidos prescriptos por el Diseño Curricular.

²⁵ Remitirse al subtítulo “Los componentes de las escenas de lectura y escritura” de este documento.

-El contexto o “escenario”: ¿Dónde se escribe?

Previamente al momento de producción, se puede planificar el escenario de la **biblioteca**²⁶ con anterioridad al ingreso de los estudiantes para decidir sobre:

- la presencia de diversidad de materiales que brinden información sobre animales autóctonos -previamente seleccionados y atribuidos, luego, a parejas de “investigadores”- y que posibiliten ingresar a la temática desde diferentes perspectivas y con distintos niveles de complejidad en la información que presentan;
- cómo presentar los materiales: preparar pilas de portadores que se destinará a cada grupo según la temática que tiene a su cargo para la producción, presentar a todo el grupo cada material mostrando su tapa o leyendo el índice, armar una “mesa servida” para que los estudiantes decidan cuál es el más apropiado para sus propósitos; y, en el caso de disponer de información que los estudiantes hayan extraído de Internet, explorarlos.

El maestro acordará con sus estudiantes los modos de señalar dónde se encuentra la información sobre cada animal para recuperarla mediante la elaboración de listados de características de un animal en general y de cada una de sus partes (escritura intermedia).

Además, se puede planificar el escenario del **aula** u **otros espacios** para el desarrollo del proceso que sigue y que va desde la producción de borradores de la ficha del animal que contiene la infografía, hasta la escritura de la versión definitiva y la confección del portador fichero.

-Los actores que intervienen: ¿quiénes intervienen escribiendo?, ¿qué tipo de relaciones establecen entre sí y con los materiales?

Los actores que intervienen en esta situación son los estudiantes de 2º grado y el docente. Este último organiza la tarea y toma decisión sobre el modo en que **agrupa a los niños**²⁷ para que

²⁶ Si bien en este caso se sugiere como espacio físico el de la biblioteca (escolar, áulica, barrial, etc.), la práctica de lectura y de escritura que se propone aquí podría realizarse de igual manera en otros escenarios que el docente disponga en su institución.

²⁷ En coincidencia con lo expresado para la realización de prácticas de lectura, las decisiones que el docente va tomando en referencia a los tipos de **agrupamientos** de los estudiantes para escribir, podrá depender de la intención de fortalecer un modo de trabajo ya experimentado (por ejemplo: escribir en forma colectiva y a través del maestro, escribir organizados por grupos o por mesas, etc.); como de instalar modos diferentes que comprometan, en forma gradual, la autonomía de los niños en el ejercicio del proceso de escritura (por ejemplo: escribir con otro o por parejas, escribir “por sí mismos” o “a su manera”).

trabajen por parejas o en grupos por mesa, en función de las posibilidades de escritura de cada uno y de la riqueza de los intercambios verbales durante las interacciones que se producen en la toma de decisiones acerca de qué y cómo escribir para el destinatario previsto.

-La finalidad o los propósitos con que se lee y/o escribe: ¿para qué se escribe?

En la situación que estamos analizando -y tal como observáramos en la situación de lectura- los estudiantes escriben con una finalidad y tienen en claro el **propósito comunicativo de su hacer**: escribir *“para producir fichas” con el fin de construir un fichero sobre animales autóctonos para regalar a la biblioteca de los niños de Jardín.*

Leer y escribir, en el marco de un “escenario social” –en este caso la escuela- con propósitos y destinatarios explicitados, donde los estudiantes *pueden preguntarse, reflexionar y decir* acerca de:

- para qué leen,
- para qué escriben,
- para qué van a producir un determinado material y
- cómo se escribe en función de quién lo va a leer;

brinda oportunidades a los aprendices de nombrar / objetivar los *quehaceres del lector y quehaceres del escritor* que se ponen en juego.

Cuando el docente explicita los **propósitos comunicativos** habilita a los estudiantes a situar sus prácticas de lectura y de escritura haciendo visible:

- la finalidad de la producción,
- los lectores a los que se destinarán las fichas y
- las decisiones que tendrán que tomar sobre cómo escribir para que los niños de Jardín puedan comprender su producción.

Propósitos comunicativos y propósitos didácticos

Tal como se propuso para la situación de lectura, los **propósitos comunicativos y didácticos** deben ser relevantes y pertinentes a la tarea que se planifica. Además, articularse en favor de resguardar el sentido social de la escritura.

En las situaciones diseñadas con estas características, se toman decisiones para articular los propósitos comunicativos -que dan sentido a la práctica de escritura- con los propósitos didácticos, en tanto Aprendizajes y Contenidos que se pretende enseñar.

PROPÓSITO COMUNICATIVO	PROPÓSITOS DIDÁCTICOS: Aprendizajes y Contenidos ²⁸	
<p>☉ Escribir para elaborar fichas con infografías que incluyan descripciones de las partes de animales autóctonos.</p> <p>☉ Construir un fichero -que organice las fichas- para regalar a la biblioteca de los niños de Jardín.</p>	Acerca de la lengua escrita :	✓ Reconocimiento de la función social que cumplen los ficheros como material de consulta para obtener información específica destinada al estudio.
	Acerca del proceso de producción de un texto escrito:	<p>✓ Quehacer del escritor: participación en situaciones de escritura con pares de fichas con infografías que incluyen descripciones de las partes del animal.</p> <p>✓ Quehaceres del escritor: puesta en juego de estrategias de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> -discusión y determinación de propósito de escritura; -generación y organización de ideas, -lectura de borradores, -estrategias de evaluación de la propia escritura y la de los pares, en cuanto a la identificación de omisiones y repeticiones, -revisión de la propia escritura y la de los pares, -reformulación del escrito: suprimir, agregar, sustituir.

²⁸ Seleccionados del Diseño Curricular de Educación Primaria y detallados en función de la situación que se está analizando.

	<p>Acerca del estilo de la lengua escrita:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de: <ul style="list-style-type: none"> -características discursivas de una infografía²⁹ que contenga etiquetas con nominación y descripción de las partes de un animal. -diferenciación entre ficha con descripciones incluidas y listado de características. ✓ Reflexión, en la situación de escritura, sobre criterios de organización estructural de descripciones: tema, partes y cualidades. ✓ Quehacer del escritor: producción de paratextos de ficha e infografía. ✓ Quehacer del escritor: participación en la toma de decisiones acerca del estilo particular del lenguaje escrito o “del lenguaje que se escribe” en el proceso de producción, desde la consideración del propósito comunicativo y el destinatario de la producción.
	<p>Acerca del sistema de escritura como sistema de representación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apropiación progresiva de formas de escritura convencional para asegurar la comprensión por parte de otros. ✓ Reconocimiento de palabras y frases para nombrar/ para calificar / para atribuir características en la red semántica del texto que se escribe. ✓ Uso de mayúsculas al comenzar y después de un punto; uso de signos de puntuación para la escritura de textos: punto para separar oraciones e indicar final del texto y coma

²⁹ “El término infografía es un término que se utiliza para designar a un tipo de gráfico que se caracteriza por brindar a través de las imágenes o diseños información de diverso tipo dependiendo del tema que se toque en cada caso. Las infografías son una manera informal y mucho más atractiva para comunicar ya que buscan llamar la atención de la persona que las observa a partir del uso de colores, imágenes o diseños especialmente seleccionados. Las infografías no suelen contener demasiada información sino que la misma es brindada en cantidad limitada ya que lo central de este tipo de gráficas es el diseño en sí. Por lo general, una infografía saca la información de las mismas imágenes y la representa en pequeños y breves textos que hacen su lectura mucho más rápida y ágil.” Fuente **Definición ABC:**

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/infografia.php>

		<p>para enumeraciones.</p> <p>✓ Quehacer del escritor: escritura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman textos: etiquetas de infografía y descripciones.</p> <p>✓ Quehacer del escritor: exploración de los usos de la sinonimia para evitar repeticiones.</p>
--	--	--

Esta manera de organizar los Aprendizajes y Contenidos y articularlos con los propósitos comunicativos pone en evidencia una concepción en la enseñanza de la alfabetización inicial:

Los niños son capaces de elaborar un material de estudio para otros niños aun cuando todavía no hayan comprendido las reglas de composición del sistema alfabético. Pueden hacerlo porque pueden preguntarse sobre:

- **cómo es una ficha,**
- **cómo es una infografía,**
- **qué tipo de información hay que incorporar,**
- **qué tipo y tamaño de letra se puede usar,**
- **cómo se relacionan ilustración y palabra en una infografía.**

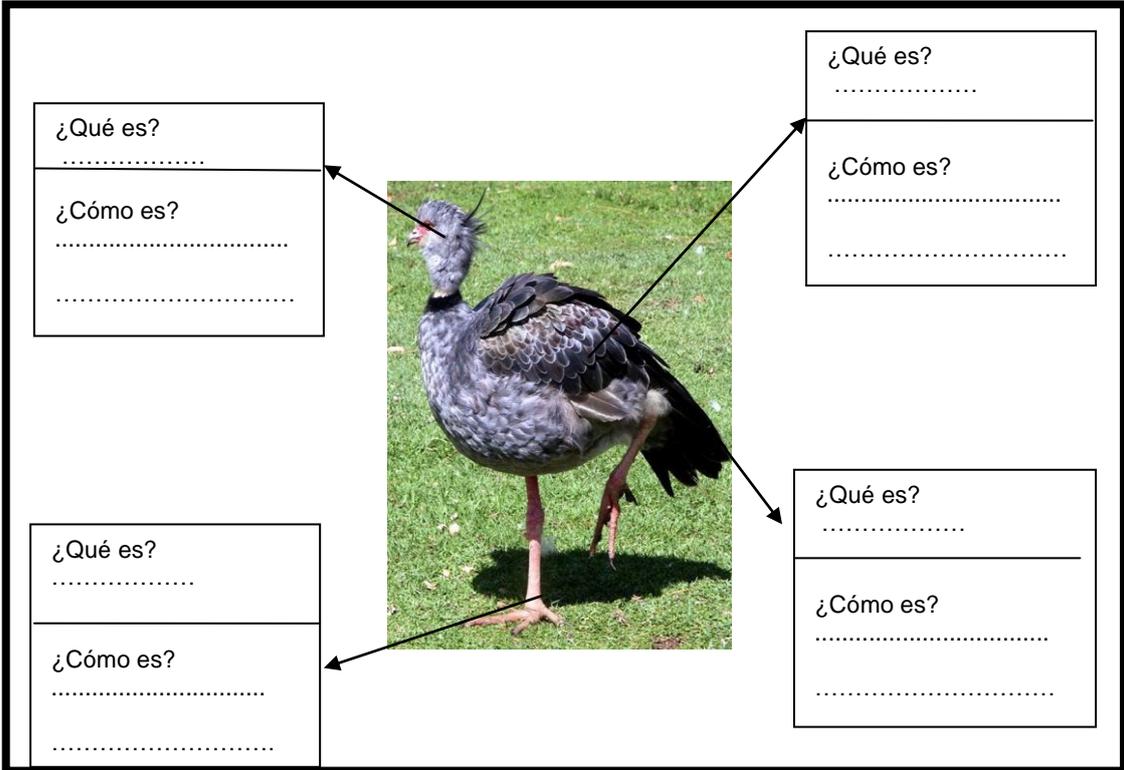
-Los materiales escritos: ¿qué se escribe?

A la hora de producir fichas que contienen infografías, es conveniente propiciar situaciones para que los estudiantes tomen contacto con variedad de modelos de fichas y de infografías; para ello, el docente dispondrá, al alcance de los niños, diversidad de materiales como enciclopedias, revistas, páginas Web, etc.; y les solicitará observar qué datos contienen y cuál es su diagramación.

Así también, el docente posibilitará que los estudiantes elaboren sus propios diseños de fichas y

de infografías o propondrá un modelo para ser completado; esto dependerá del grado de autonomía alcanzado por el grupo.

A continuación, se propone a los estudiantes que, a partir de la información disponible en los textos fuente, completen una ficha con infografía como la que sigue:

Nombre del animal	
¿Cómo es el animal? Completa la siguiente infografía nombrando las partes del cuerpo del animal (¿qué es?) y describiendo esas partes (¿cómo es?)	
<div style="border: 2px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  </div>	
¿Dónde vive?	
¿De qué se alimenta?	
¿Cómo se desplaza?	
¿Cómo se reproduce?	
¿Sabías que...?	

-Las modalidades de escritura / maneras de escribir: ¿cómo se escribe?, o ¿cómo interactúan los actores con las escrituras que se van produciendo?

Los niños escriben por parejas o en grupos y realizan un **proceso** que se inicia con la

elaboración de listados o completamiento de fichas con la información relevante encontrada en los materiales de consulta. Continúa con la elaboración de borradores de la infografía (tantos como sea necesario) y borradores de la ficha; y finaliza con el pasado en limpio de la versión final, la construcción del fichero y el ordenamiento alfabético de las fichas.

Este proceso incluye diversas instancias de revisión sobre la propia escritura y la de sus pares, en función de la consideración del propósito comunicativo y del destinatario de la producción.

En el transcurso de estas acciones y teniendo en cuenta las posibilidades que tienen sus estudiantes para resolverlas, el maestro diseñará situaciones para que ellos puedan asumir diversos modos de escritura, tales como:

- escribir “a través del maestro” para construir un texto colectivo o compartido,
- copiar del pizarrón luego de haber producido junto al docente un texto,
- escribir “a su manera” o en forma espontánea y utilizando distintas herramientas como letras móviles, tablero, lápiz, etc.,
- copiar o reformular fragmentos seleccionados de otros textos,
- escribir lo que su docente u otros pares les piden que anoten,
- revisar / reescribir un texto de su propia elaboración a solicitud de otros lectores, etc.

Para tomar decisiones acerca de cómo evaluar en relación con una situación de escritura

Como se dijo en referencia a la evaluación de una situación de lectura, es necesario focalizar la mirada valorativa en términos de totalidad de la manera como se ha pensado la enseñanza de la escritura. Esto es, *valorar todo el proceso* -para luego acreditar-, sin detener esa mirada sólo en un producto final (por ejemplo: cómo escribe al dictado los nombres de las partes de un animal). En este sentido, se pretende *valorar los avances* en relación con las situaciones de enseñanza y los modos de resolver los momentos del proceso de escritura hasta llegar a la confección del fichero y su ordenamiento.

Se piensa en el diseño de instrumentos de evaluación que resulten coherentes con la modalidad de enseñanza y que posibiliten al docente dar cuenta de **qué** aprendizajes y contenidos puestos en juego se apropian los niños y **cómo** lo hacen.

Se presenta a continuación una propuesta de evaluación en relación con la situación de escritura analizada; para ello se delimita un qué se evalúa y se toma decisión sobre cómo evaluarlo.

➤ **Acerca de qué evaluar**

En este caso, se integran Aprendizajes y Contenidos del *Estilo de la lengua escrita* y del *Sistema de escritura como sistema de representación*:

- Diferenciación entre ficha con descripciones incluidas y listado de características.
- Reconocimiento de palabras y frases para nombrar/ para calificar / para atribuir características en la red semántica del texto que se escribe.
- Quehacer del escritor**: escritura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman textos: etiquetas de infografía y descripciones.

➤ **Acerca de cómo evaluar:**

Al igual que para evaluar la lectura, se considera que la **observación**, la **toma de notas**, el **registro de datos** mediante **lista de cotejo individual** y la propuesta para la “pausa evaluativa” son herramientas que permiten evaluar en coherencia con la situación de enseñanza de la escritura.

Para realizar este tipo de evaluaciones será necesario organizar un “archivo” de las producciones sucesivas de cada pareja a la manera de un **portafolio**, entendido éste como una colección de trabajos realizados en un periodo de tiempo, como un archivo dinámico que refleja día a día la escritura producida. Se obtiene así un conjunto de muestras ordenadas según el momento de su elaboración, que puede convertirse en una ventana para observar y evaluar cómo se ha ido resolviendo el proceso de la escritura.

-Observación, toma de notas y registro de datos mediante lista de cotejo por parejas

El maestro registrará los procesos de sus estudiantes en una planilla que incluya indicadores de aprendizaje y una escala de apreciación de los logros en el tiempo. El instrumento le permitirá conocer el *punto de partida* al inicio de la tarea, los diferentes *momentos del proceso de producción* y el *punto de llegada*.

En relación con los Aprendizajes y Contenidos que se han decidido evaluar, algunos **indicadores** sugeridos son:

- Organiza una lista con nombres de partes de un animal.
- Organiza una lista con características de una parte / todas las partes del animal.
- Diferencia palabras que nombran las partes de un animal (sustantivos) de palabras que nombran sus características (adjetivos).
- Diferencia entre la organización de una lista de características y la de una descripción.
- Elabora descripciones que incluyen características nominadas en los listados.

Una escala de gradación podría mostrar la frecuencia con la que los estudiantes ponen en juego los aprendizajes, la modalidad con que los hace efectivos y los logros en el tiempo que se pueden visualizar en el portafolio. Por ejemplo:

- Todavía no.
- Algunas veces.
- Todas las veces.

Aquí se presenta el diseño de la **lista de cotejo** que integra los indicadores y la escala:

INDICADORES	Todavía no	Algunas veces	Todas las veces
Organiza una lista con nombres de partes de un animal.			
Organiza una lista con características de una parte / todas las partes del animal.			
Diferencia palabras que nombran las partes de un animal (sustantivos) de palabras que nombran sus características (adjetivos).			
Diferencia entre la organización de una lista de características y la de una descripción.			
Elabora descripciones que incluyen características nominadas en los listados.			

-Pausas evaluativas:

A partir de lo observado en el portafolio en relación con el nivel de construcción del sistema de escritura alcanzado por los estudiantes que conforman cada pareja de escritores y con alguno de los otros aprendizajes y contenidos seleccionados, el docente propondrá una instancia de recapitulación de los conocimientos alcanzados mediante, por ejemplo, la elaboración en forma individual de una infografía referida a otro animal distinto de los investigados.

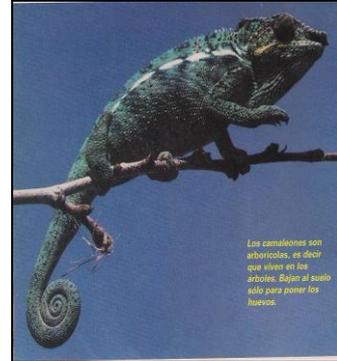
Un modelo como el que sigue, del texto que se ofrece para la consulta y de la infografía que se solicita producir:

El camaleón

Los camaleones son reptiles cazadores, es decir, se alimentan de insectos, y, para eso, los atrapan y los comen. La lengua es el arma secreta de los camaleones. Llega a ser tan larga como el cuerpo, se ensancha en la punta y está cubierta por un líquido viscoso, que sirve para sujetar a sus presas. Es casi como un lazo.

Estos animales son arborícolas, o sea, que viven en los árboles. Bajan al suelo sólo para poner los huevos. Tienen una cola prensil, como la de los monos que puede enrollarse alrededor de una rama para sujetarse y, a veces, colgarse. Los dedos de sus patas, cubiertos de piel y unidos entre sí, forman una pinza que le permite sujetarse a las ramas.

Frente al peligro pueden cambiar de color para camuflarse y ocultarse en el follaje. Además, también le ayudan sus ojos que pueden moverse en forma independiente: mientras uno mira hacia adelante, a la presa, el otro puede moverse hacia atrás y hacia arriba, para vigilar lo que pasa alrededor.



Los camaleones son arborícolas, es decir que viven en los árboles. Bajan al suelo sólo para poner los huevos.

(Texto adaptado, Rev. **AZ Diez**, año 2, nº 85, 1996).

Nombre del animal:.....

¿Qué es?
.....

¿Cómo es?
.....
.....

posibilita evaluar:

- el **quehacer del escritor**: escritura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman textos: etiquetas de infografía y descripciones y
- el reconocimiento de palabras y frases para nombrar / para calificar/ para atribuir características en la red semántica del texto que se escribe.

Algunos de los **indicadores** que permitirían valorar esta producción son:

- ✓ Escribe palabras para nominar partes del cuerpo del animal según se solicita en las etiquetas.
- ✓ Escribe descripciones en la etiqueta de la parte del cuerpo señalada según se solicita.
- ✓ Avanza hacia la segmentación de palabras.
- ✓ Avanza hacia la escritura alfabética convencional y considera particularidades ortográficas.
- ✓ Avanza hacia la escritura alfabética y no considera particularidades ortográficas.
- ✓ Avanza hacia la escritura silábico-alfabética.
- ✓ Avanza hacia la escritura silábica (en todas sus variantes).

A partir de estos indicadores el docente puede discriminar algunos desempeños y observar de qué ha sido capaz el estudiante; por ejemplo:

- Escribe el sustantivo que nombra la parte del cuerpo del animal según se solicita en la etiqueta.
- Organiza la descripción de la parte del cuerpo del animal que se solicita.

A la vez, puede describir el nivel de construcción del sistema de escritura de cada estudiante en un momento determinado del proceso.

Algunas reflexiones para seguir pensando acerca de la EVALUACIÓN

- Debe priorizar el seguimiento de los logros progresivos de los niños y no la mera comprobación de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Debe ayudar a que los niños conozcan, comprendan y capitalicen sus logros y alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora.
- Los aprendizajes implican construcción, marchas y contramarchas, tiempos; no se “logran automáticamente” luego de haber desarrollado unas pocas veces una misma actividad sin variantes. Nada se aprende “de una vez y para siempre”.
- Va en consonancia con la intervención del docente.
- Exige contar con varias y diversas evidencias. Una sola evidencia, un solo tipo de evidencia no permite evaluar.

BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M., C. Molinari y A. Siro (1999). *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Cuter, M. Elena, Kuperman, C., Grunfeld, Bongiovanni L., Petrone, C., Dib, J. y Torres, M. (2012). *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer Ciclo, Educación Primaria*. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A.M. (comp.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A.M. (coord.) (2012). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1995). Leer no es lo inverso de escribir. En Teberosky, A. y Tolchinsky L. (comps). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002). *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Seminario Federal “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada”. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Lengua 1. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/1ero_lengua.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Lengua 2. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Disponible en:

ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/2do_lengua.pdf

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2012-2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/Primaria.html>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. 3 Lengua y Literatura. Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%203%20final.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). "Lengua y Literatura 5. Proyecto Anual Primer Grado: EL ÁLBUM DE FIGURITAS". En *Pensar la enseñanza: Tomar decisiones. Educación Primaria, Primer Ciclo*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20-%20ED%20PRIMARIA%20PRIMER%20CICLO.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). LA UNIDAD PEDAGÓGICA: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). LA UNIDAD PEDAGÓGICA: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20Pedagogica%20Fasciculo%202%2017-4-13.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Coordinado por Mirta Castedo y Claudia Molinari. La Plata, Argentina: Autor. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/>
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Coordinado por Mirta Castedo y Claudia Molinari. La Plata. Argentina: Autor. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/>
- Colección "...de maestro a maestro...". Fascículo: *Lecturas y escrituras contextualizadas: leer y escribir para una Campaña de Concientización*. Equipo de producción autoral: Yepes, Silvia,

coordinadora; Rodríguez, Stefanía; Lezcano, Verónica; Ahumada, Marisa; Aldáz, Mariela; Haedo, Andrea; Racca, Juana; Gay, María Gabriela, coordinadora editorial. Disponible en URI:

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/776>

-Colección "...de maestro a maestro...". Fascículo: *Criterios en la localización de información en textos expositivos*. Equipo de producción autoral: Murcia, Cristina Beatriz, coordinadora; Airasca, María José; Orosco, Graciela; Gay, María Gabriela, coordinadora editorial. Disponible en URI:

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/780>

Gobierno de Córdoba

Ministerio de Educación

Secretaría de Estado de Educación

Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares

Desarrollo Curricular

Coordinación

Silvia Vidales

Autores

Brenda Griotti y Silvia Yepes

Lectura crítica

Jimena Castillo y Marta Pasut

Supervisión pedagógica

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

Diseño de tapa

Fabio Viale



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad
Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior
Mgtr. Santiago Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa
Lic. Enzo Regali