

LA UNIDAD PEDAGÓGICA: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito

**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**

TOMAR CONCIENCIA DE LA COMPLEJIDAD

La complejidad de los procesos implicados en la apropiación del lenguaje escrito por parte de los niños en contexto escolar hace ya largo tiempo que es centro de numerosos estudios, debates y preocupaciones. Y, con frecuencia, las “dificultades” y los “fracasos” son atribuidos principalmente a los estudiantes, con base en argumentos que aluden a ciertos “déficits” imputados a dimensiones personales, familiares, sociales o culturales. En este marco, el desafío que nos proponemos es profundizar en la complejidad intrínseca del lenguaje escrito (es decir, lo que en sí mismo lo hace *difícil*), centrar la mirada en el sujeto de esa deseada apropiación y considerar los factores de índole pedagógico-didáctica implicados en la problemática. Todas estas reflexiones suponen interpelar nuestras prácticas de enseñanza (y, por supuesto, de evaluación de los aprendizajes).

El desarrollo de diversas investigaciones nos ha posibilitado ampliar y profundizar nuestro conocimiento sobre la complejidad del lenguaje escrito, en su doble condición de sistema de representación y objeto cultural. En tanto **sistema de representación** (Ferreiro, 1986) y **no código gráfico de transcripción de los elementos sonoros del habla** (si bien guarda relaciones con lo oral), **la escritura tiene propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos**. Como sistema de representación, **su aprendizaje consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento (de naturaleza simbólica) y de una práctica social**. Por lo tanto, se trata de un aprendizaje que no supone únicamente procesos intelectuales y cognitivos y menos aún la adquisición de unas determinadas unidades (las letras) y sus combinatorias.

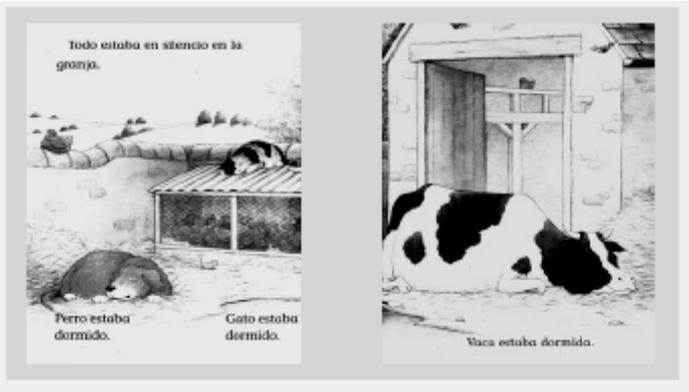
Contrariamente a lo que parecen poner en evidencia algunas prácticas que todavía persisten en las aulas o que son alentadas por ciertas propuestas editoriales, **la tarea de alfabetizar no es de carácter técnico ni instrumental, sino una verdadera empresa de mediación cultural e inclusión social**. Por eso decimos que superar la restrictiva conceptualización de la lengua escrita como código permite revisar, correlativamente, sus procesos de apropiación por parte de los niños y reconocer la incidencia en ellos de algunos factores de índole didáctica relevantes, lo cual abre una perspectiva de intervención posible y superadora, para la **inclusión de los niños en la cultura letrada**, pues precisamente en eso consiste la alfabetización.

Como se señala en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (Educación Inicial y Primaria), el compromiso alfabetizador de la escuela, que se inicia en la Educación Inicial y se plasma en el *Proyecto Alfabetizador*, se orienta a garantizar que todos los estudiantes, desde el comienzo mismo de la escolaridad, participen de los “beneficios y alcances de pertenecer a un mundo letrado...” (Pérez Abril, 2004, p.11) y puedan permanecer integrados a él. En este sentido, la primera toma de conciencia que se requiere de parte de los actores institucionales es en relación con la **concepción de la alfabetización como una prioridad social y cultural, y no sólo escolar**.

ENTONCES, ¿QUÉ SE ENSEÑA Y QUÉ SE APRENDE EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL?

La complejidad del lenguaje escrito se traduce directamente 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. Veamos estas interrelaciones:

CONTENIDOS DE LA ALFABETIZACIÓN	IMPLICANCIAS PARA LA ENSEÑANZA
<p>Las <i>prácticas del lenguaje escrito</i> -y su complementariedad con las del lenguaje oral-, entendidas como “<i>formas de relación social que se realizan a través del lenguaje</i>”.</p>	<p>La generación de propuestas didácticas en las que los niños tengan la posibilidad de actuar e interactuar –desde el comienzo de la escolaridad- como lectores y escritores (aunque no puedan hacerlo de manera convencional) de textos auténticos, con propósitos definidos.</p> <p>Un ejemplo¹ con el texto literario <i>¡Ronquidos!</i>, que comienza así: “Todo estaba en silencio en la granja. Perro estaba dormido. Gato estaba dormido. Vaca estaba dormida”.</p>  <p>Los chicos, que en situaciones previas de lectura ya se han encontrado con la palabra <i>gato</i>, tienen la posibilidad de reencontrarse con ella en otro contexto (una narración con frases cortas y estructuras que se repiten). Podrán, con ayuda de la imagen, leer <i>dónde dice</i> esa palabra y también, siguiendo la lectura del maestro, buscar <i>dónde dice</i> “estaba dormido”, <i>dónde está escrito</i> “vaca” y “perro”.</p>
<p>La escritura como lenguaje, sus funciones y usos sociales, los propósitos que llevan a las personas de una comunidad a leer y escribir.</p>	<p>La propuesta de situaciones habituales de lectura y escritura diversas que den a los niños la posibilidad de explorar variados materiales escritos con distintos propósitos e interactuar con ellos, para aprender sobre sus funciones sociales, los motivos por los cuales han sido escritos, sus modos y escenarios de circulación, difusión y consumo en el espacio social, los rasgos que los distinguen, para qué y cómo se los lee, se los escribe, se los escucha leer, se habla sobre ellos.</p> <p>Uno de los avances más significativos en el ámbito escolar es la generalizada toma de conciencia acerca de la importancia que tiene, en la formación de lectores y escritores, la inmersión –desde la más temprana infancia- en el universo del lenguaje escrito. En este marco, es frecuente la práctica de “textualizar” aulas, espacios y objetos de uso común con carteles y rótulos, textos de circulación social (noticias, artículos de divulgación científica, campañas de promoción de la salud, entre otros), producciones de los estudiantes (afiches, adivinanzas, comentarios de salidas o investigaciones, etc.), alfabetos, silabarios, etc., justificando –de este modo- la decisión de crear “espacios</p>

¹ Fuente: González y Gaspar, 2011, pp.14-15.

alfabetizadores para que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito". Al respecto, la reflexión que interesa promover es que la diversidad de escrituras puestas a disposición no constituye, en sí misma, una instancia alfabetizadora, si no se generan, en torno a dichos testimonios escritos y materiales textuales, verdaderas situaciones de lectura y/o escritura, con propósitos definidos y reales, que involucren a los estudiantes como lectores y escritores, incluso mucho antes de que puedan serlo de manera convencional.

"La sola presencia de estos portadores escritos no garantiza su conocimiento. Los niños deben saber qué dice cada una de esas escrituras. Por ejemplo: que en el calendario de cumpleaños están los meses y saber cuáles son; que en el horario están los días de la semana, los nombres de los maestros especiales y actividades escolares (...) música, plástica, comedor, huerta o educación física. El maestro debe propiciar situaciones en las que se recurra a estos materiales ya que los niños no lo harán espontáneamente. Es decir, hay que "hacerlos funcionar en el aula", frecuentarlos, ponerlos en uso. Para ello hace falta una continua y sistemática interacción con los mismos en el marco de situaciones de interpretación y producción para transformarlos en objetos lingüísticos" (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p.2).

Los niños podrán recurrir al calendario en aquellas situaciones en las que necesiten, por ejemplo:



- Organizar una agenda de actividades semanales o mensuales.
- Marcar una fecha significativa que deba ser recordada.
- Ver *cómo se escribe* el nombre de un mes, porque están escribiendo una carta y necesitan poner lugar y fecha.

En síntesis, para que los niños se apropien de este núcleo de conocimientos, es necesario implicarlos en situaciones de lectura y escritura que abarquen los usos primordiales de la lengua escrita en una sociedad alfabetizada (Tolchinsky, 1993,2008).

Para profundizar en esta idea, se recomienda la lectura del apartado *Leer y escribir en el Primer Ciclo* en el Diseño Curricular de Lengua y Literatura.

La conceptualización de la alfabetización como "ingreso a la cultura letrada", sólo adquiere verdadero sentido si no se la reduce al simple contacto con los textos escritos o a la mera exposición a la letra impresa. La cultura letrada no se limita a los libros u otros portadores a través de los cuales "se plasma" y circula la palabra escrita, sino que se constituye, fundamentalmente, a través de una serie de prácticas letradas, entre las cuales la lectura y las escritura (y los múltiples "quehaceres" que estas prácticas suponen) ocupa un lugar de privilegio.

El estilo particular del lenguaje escrito (cómo es el lenguaje que se escribe).

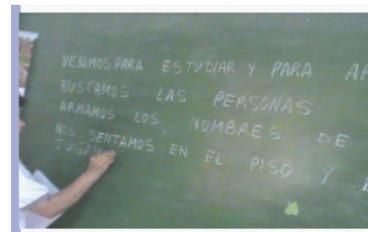
El maestro debe planificar situaciones diversas y frecuentes para que los niños, a medida que participan en situaciones de lectura y escritura, tengan la posibilidad de aprender que existen diferencias entre el lenguaje que se habla y el lenguaje que se escribe, que la escritura tiene sus modos particulares de organizar, integrar y relacionar la información que se quiere comunicar al lector; que existen diferencias importantes entre el lenguaje que se utiliza en un cuento, un poema, una noticia, una nota de enciclopedia, una carta familiar, un artículo científico, una receta de cocina, etc.

Desde el Jardín de Infantes y a lo largo de la alfabetización inicial, estos conocimientos serán primero "contenidos en acción" (es decir, presentes en la situación didáctica en la medida en que el maestro o los niños los están poniendo en juego al leer o al escribir) y, progresivamente, "contenidos objeto de reflexión", en la medida en que determinados problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran.

Veamos algunas posibilidades de abordaje.

1. LAS SITUACIONES DE ESCRITURA DELEGADA

AL MAESTRO (también llamadas de "dictado al maestro") constituyen una valiosa oportunidad para que los niños se apropien de aprendizajes sobre el lenguaje que se escribe y que, al hacerlo, vayan incorporando expresiones y estructuras textuales cada vez más complejas, saberes que resultan ausentes o al menos inaccesibles desde una perspectiva de alfabetización escolar reducida a letras o palabras aisladas y a frases descontextualizadas.



Estas situaciones, abordables desde la Educación Inicial y que es necesario que se vuelvan cada vez más complejas y desafiantes para los niños, les permitirán –con la intervención intencional del maestro- tomar decisiones acerca de "qué decir y cómo decirlo" de acuerdo con el propósito comunicativo, el receptor para el que se está produciendo el texto y el género al cual éste pertenece. Es verdad que muchos niños –por sus experiencias sociales y escolares previas- ya dispondrán de estos saberes (Fabretti y Teberosky, 1993) dicen que *"las facultades demostradas por los niños durante el dictado [...] son indicios de una conducta letrada que tiene orígenes precoces y que va más allá de la simple alfabetización..."*), mientras que en otros serán incipientes o bien no estarán de ningún modo presentes, pero lo cierto es que sólo una intervención intensa del docente –en su condición de escritor experto- permitirá que esos saberes se afiancen y enriquezcan o se vayan adquiriendo.

El texto que el niño va construyendo oralmente junto a sus pares y que el maestro va convirtiendo en texto escrito posibilitará que:

- vayan apareciendo algunas diferencias entre oralidad y escritura,
- se discutan elecciones relacionadas con el registro escrito: qué palabras son adecuadas y cuáles no para un determinado género textual, qué cantidad de información es necesario proporcionar para que el destinatario lector, que no está presente y no comparte el contexto en que el texto se está produciendo, pueda comprenderlo;
- se muestren procedimientos que se utilizan para organizar y distribuir la información,
- se aprendan "en uso" algunas características y quehacer propios de los procesos de revisión y reescritura,
- aparezcan "en acción" algunas convenciones de la escritura.

Intervenciones del docente:

- Otorgarle significado social a escritura (Por ejemplo: *Como necesitamos escribir esta nota para invitar a los maestros y chicos de Jardín y de otros grados a visitar nuestro*

Panel de Curiosidades, no debemos olvidarnos de explicarles que no pueden venir cuando quieran o todos juntos, sino que deben anotarse en nuestro **turnero**).

- Incentivar el proceso de planificación de la escritura y hacer evidente su sentido (Por ejemplo: *Me parece mejor que primero hagamos una lista con lo que tenemos que decir en esta nota de invitación, para que no nos olvidemos de nada. Después que terminemos de escribirla, nos fijamos en esta lista y vemos si nos falta algo...*).

- Hacer notar (como "contenido en acción") las diferencias entre lo hablado y lo escrito a medida que promueve la transformación los dictados orales en lenguaje escrito (Por ejemplo: *¿Y entonces, cómo lo escribo? Si les decimos "vengan **aquí** a visitar nuestro Panel de Curiosidades, ¿van a saber dónde es "aquí"? Entonces, ¿cómo lo pongo?*).



- Releer lo que se ha escrito hasta un momento determinado, para ver si se entiende.

- Hacer evidentes algunos problemas de escritura (Por ejemplo: *Me parece que estamos escribiendo muchas veces **y...y...y...** Miren lo que dice acá: "nos gustaría que **vengan** a ver nuestro Panel de Curiosidades y que **vengan** con su maestra, ¿habrá alguna manera de no decir dos veces seguidas "**vengan**")*, proponer alternativas para resolverlos y discutirlos con los chicos (*Miren cómo queda si lo pongo así: "nos gustaría que **vengan** a ver nuestro Panel de Curiosidades con su maestra"; ¿les parece que queda bien?*).



Según las condiciones institucionales, la propuesta podría reorganizarse para ser trabajada en la sala de informática o con las **netbooks**.

- Promover el intercambio de saberes no sólo para propiciar el aprendizaje por interacción sino también porque **la discusión acerca de lo que están produciendo es en sí una práctica social del lenguaje que los niños deben aprender.**

El cierre de la propuesta –en una clase posterior- podrá dar lugar a otra situación de **escritura con sentido** que permite seguir aprendiendo sobre el lenguaje escrito, si el maestro les propone que cada grupo se haga cargo de elaborar una tarjeta con la nota de invitación para las distintas salas del Jardín, para primero y segundo grado, incorporando el texto que ha sido escrito entre todos en el pizarrón (y que el docente ha llevado fotocopiado). La tarea de escritura de los niños consistirá en completar:

- el **lugar y fecha** en que se escribe la invitación,
- **la sala o grado destinatario,**
- **la despedida,**
- **el nombre de los integrantes del grupo que realizan la invitación.**

En este caso, el maestro indicará cómo se distribuirán los roles y la tarea dentro del grupo, teniendo en cuenta que todos los niños puedan aportar según sus posibilidades y que, al mismo tiempo, el intercambio entre ellos les permita progresar en sus conceptualizaciones.

2. LA LECTURA DE TEXTOS “DIFÍCILES” es otra de las situaciones apropiadas para el aprendizaje de los contenidos referidos al estilo del lenguaje que se escribe.



Como ya anticipáramos, las situaciones de simple observación o manipulación del libro en tanto objeto material, o de reconocimiento de las bibliotecas como un lugar donde hay libros y la observación de adultos leyendo y escribiendo, no alcanzan para lograr que los niños se apropien de estas prácticas, ya que tales acciones no permiten, por sí mismas, comprender las intenciones, propósitos y sentidos involucrados en la relación entre libros y lectores, entre textos y escritores. Tampoco los textos elaborados sólo con fines de enseñar el mecanismo de la lectura reflejan esta complejidad del lenguaje escrito. Leer palabras “sueltas” o frases descontextualizadas (y, la mayoría de las veces, estereotipadas) no permite a los niños enfrentarse con esta complejidad. Por ello, es esencial que lo que el adulto lea al niño o lo que éste lea (o intente leer) por sí mismo o con otros, posea una complejidad que, a la vez que lo desafíe a construir significados, le permita familiarizarse, progresivamente, con los rasgos que distinguen al lenguaje escrito.

El hecho de que estos textos resulten difíciles en algún sentido (por su extensión, por el léxico, por la manera de presentar la información, etc.) para los niños, no implica que deba privárselos de acceder a ellos; será la lectura por parte del docente la que, de diversos modos, contribuya a hacerlos accesibles (Lerner, 2008). Como se señala en el *Cuaderno para el aula* de 1er Grado:

“No hay que confundir la posibilidad de leer y escribir textos acabados de manera autónoma (...) con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos a través de distintas formas de mediación del docente entre el alumno y la escritura. En este sentido, es necesario revisar críticamente una concepción de la alfabetización inicial, aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos del conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Seguir esta postura es negarles a los chicos las posibilidades de acceder a textos potentes, lo que provoca el desinterés y la imposibilidad de desarrollar plenamente sus posibilidades lingüísticas” (pp.27-28).

Se sugiere la consulta de la propuesta **ESCUCHAR LEER LO QUE NO HA SIDO ESCRITO PARA NIÑOS** (Propuesta para el Aula N° 4, pp 14-15) en *Propuestas para el Aula*, Primer Ciclo, material producido desde el Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/Lengua1.pdf>

El sistema de escritura y sus convenciones.

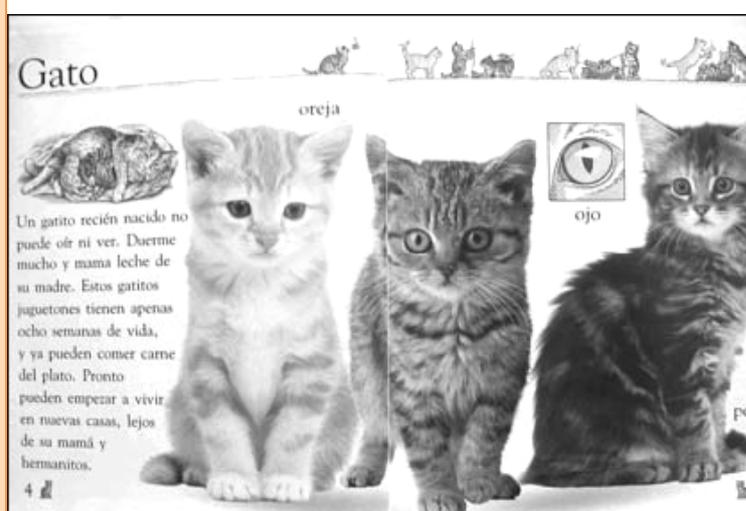
Como se señala en el Diseño Curricular, el trabajo en torno al aprendizaje de los contenidos referidos al sistema de escritura, demanda:

- **planificar situaciones que les permitan a los niños aprender sobre “cómo se leen las letras y cómo se usan para escribir”** (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2009), de modo que puedan comprender progresivamente los aspectos básicos del sistema de escritura - los de orden cuantitativo (*¿cuántas letras?*) y los de orden cualitativo (*¿cuáles son las letras y en qué orden se disponen?*)- a fin de acercarse paulatinamente a formas convencionales de escritura.

- **generar situaciones de aprendizaje que enfrenten a los niños a los problemas que presentan sus propias escrituras:** omisión de letras, inversiones, sustitución de un grafema por otro, la separación de palabras.

Sin duda, **la enseñanza de las letras y de la lectura de palabras** es un contenido tradicional en los primeros grados, pero es necesario tener claro que **el aprendizaje de las letras en sí mismas ("seltas") no equivale a aprender cómo funciona el sistema alfabético:** para eso hace falta *adentrarse en las palabras*, pero no las que aparecen propuestas al azar o como "excusa" para la enseñanza de alguna letra, sino las que surgen "de los textos de los que se habla, se lee y se escribe..." (González y Gaspar, 2011, p.13).

Exploremos las posibilidades con este texto:



- A partir de la lectura del maestro, y con ayuda de la imagen, los niños podrán *leer dónde dice "gato"*.

- Podrán, también con el soporte de la imagen, leer las palabras "oreja" y "ojo".

- A instancias del maestro, podrán comparar la palabra del título -"Gato"- con la palabra que está en el cuerpo del texto: "gatito" y también explorar las diferencias entre "**mama** leche..." y "lejos de su **mamá**".

El texto, con las marcas que los niños hayan realizado en él, puede pasar a formar parte de la *Bitácora del grupo*, un cuaderno o carpeta donde se recopilan materiales que pueden servir luego de fuente de consulta en situaciones de escritura más autónoma.

- En situaciones de lectura compartida –y a partir de la lectura previa a cargo del maestro- podrán explorar *dónde les parece que dice "leche", "carne"...*, marcar el texto, explicar *por qué les parece que ahí dice...*

También resultan valiosas oportunidades para que los niños aborden los contenidos relacionados con el sistema de escritura:

- Las situaciones de **lectura de títulos de libros literarios o informativos** que se realizan con el propósito de elegir uno que se va a leer.

Un buen ejemplo de esta situación y de las intervenciones del docente, lo encontramos en el video *Lectura de títulos en fichas de biblioteca - Parte 2* - Responsables: Castedo, M; Molinari, C.; Lanz, G.; Dapino, M; Brena, G.; Traverso, V.; Paione, A; Touriñán, C. U.N.L.P.- C.I.C. D.G.C.y E.



Disponibile en <http://www.youtube.com/watch?v=7kge4fkb-Dk>

- Las actividades de **escritura de rótulos, listas o referencias**.

En distintos proyectos de trabajo, el docente establece diferentes pautas organizativas para la producción de textos de este tipo; y, en todos los casos, los niños escriben por sí mismos.

- Entre todos, deciden qué llevar a una salida de campo; por parejas van pasando al pizarrón para anotar los nombres de los distintos elementos ('lupa', 'linterna', 'palita', 'frascos').
- Los niños forman pequeños grupos de trabajo y colocan rótulos al dibujo de un personaje que luego entre todos van a convertir en un títere ('parche', 'espada', 'cinturón', 'sombrero').
- Luego de leer un relato de piratas, se desarrolla una actividad donde cada niño señala en un mapa –construido para la historia– los peligros que deberá advertir el héroe para rescatar a la joven que el malvado Hook tiene prisionera ('cocodrilos', 'pantano', 'guardia', 'cangrejos').

La alternancia en los modos de organización de la clase –en parejas, por grupos o individualmente– también permite a los niños distintos momentos de reflexión acerca del sistema de escritura.

Fuente: *Propuestas para el Aula, Primer Ciclo* (MEN, pp 20-21)

PERO, ANTE TODO, CONVIENE RECORDAR

No se espera que todos los niños al finalizar el 1° grado puedan escribir palabras en forma totalmente convencional, completas y correctamente escritas; sí, que puedan ser comprendidas por ellos y por otros... Sí se espera que haya conciencia de que esa palabra se puede revisar y "mejorar" a instancias del docente.

Desde la comprensión del principio alfabético de la escritura, se podrá avanzar (en 2° grado) hacia tareas de reflexión sistemática, orientadas al logro de una escritura cada vez más autónoma y respetuosa de algunas convenciones (la correspondencia plena entre sonidos y letras, el trazado de letras de distinto tipo, la separación de palabras, la iniciación en el uso del punto, la preocupación por la separación de palabras dentro de la oración).

TODO ES CUESTIÓN DE TIEMPO...

La rápida revisión que hemos realizado sobre la diversidad de contenidos implicados en la alfabetización nos conducirá, ahora, a una serie de reflexiones en las que **el tiempo tiene mucho que ver**, y en diverso sentido:

1. El tiempo que se necesita para avanzar en la alfabetización

- La experiencia vital, social y cultural que supone el ingreso a la escolaridad primaria requiere, en el caso de algunos niños, de **procesos de “ambientación” más extendidos en su duración y, al mismo tiempo, más “serenos” en cuanto a las demandas y expectativas que la institución educativa y los docentes depositan en los estudiantes**, y que suelen responder a ciertos estándares de rendimiento que se distancian del reconocimiento de los diversos ritmos y estilos de aprendizajes, de la diversidad de claves culturales de los grupos de pertenencia (por ejemplo: el silencio o la interacción oral reducida a los contactos más funcionales suelen ser pautas culturales de algunos grupos sociales o comunidades; la escuela, sin embargo, sigue considerándolos “un déficit” que los niños traen a la escuela y hasta un obstáculo para la alfabetización).

- Los niños que provienen de contextos familiares y sociales escasamente (o nada) letrados, en los que las prácticas de la cultura escrita (lectura y escritura) están muchas veces ausentes de las actividades cotidianas (y que, en consecuencia, son muchas veces percibidas como poco necesarias o “prestigiosas”), necesitan de **un tiempo más prolongado para beneficiarse de la mediación docente y de oportunidades asiduas y sistemáticas de participar en situaciones de oralidad, lectura y escritura** con diversos propósitos, vincularse con diferentes portadores de textos (impresos y digitales), apropiarse del sistema y las convenciones de la lengua escrita, aprender a confiar en sus posibilidades de expresión y comunicación. Una alfabetización inicial sólida y completa es predictor de éxito de los procesos de alfabetización avanzada. Por ello, **bien vale “tomarse el tiempo” para hacer lugar a los procesos, acompañarlos y fortalecerlos.**

- La posibilidad de que un niño que aún no ha alcanzado los saberes teóricamente esperados en primer grado pueda seguir avanzando en el Ciclo con logros de aprendizaje, requiere de una **disposición especial de los maestros para generar condiciones e implementar estrategias que le permitan a ese niño beneficiarse de la interacción con sus compañeros más avanzados, participar en nuevas experiencias, tener más oportunidades, contar con más apoyo...**

Todo esto implica que el Proyecto Alfabetizador de la escuela incorpore **líneas de acción situadas** para dar respuestas a todos los estudiantes y así contribuir a **romper las desigualdades de origen**. Fijalkow (1999, p.8) afirma, que *“una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales”*.

2. El tiempo que se necesita para evitar fragmentaciones y secuencias “engañosas”

A pesar de los cambios que es posible constatar en las prácticas de enseñanza, conviene estar alertas frente a ciertas tradiciones de gran peso en el campo de la alfabetización inicial y que tienen todas, aunque de distintas maneras, algo que ver con el tiempo. Vayamos de a poco:

- La concepción de la oralidad como un **prerrequisito** -en distintos sentidos- para la escritura. Frente a estas concepciones, enfatizamos nuevamente la afirmación de que la escritura no es un código de transcripción de la oralidad y que no se trata de falsear situaciones (por ejemplo, con el tan consabido “ahora vamos a escribir lo que estuvimos conversando... (y después quejarnos porque los chicos “escriben como hablan”), sino que -tal como se sostiene en el Diseño Curricular- las prácticas del lenguaje oral (conversar, discutir, comentar, exponer, etc.) y las del lenguaje escrito (leer y escribir con distintos propósitos) son complementarias y se “enredan” entre sí, conservando sus particularidades (conversamos sobre lo que hemos leído, leemos lo que hemos escrito y lo discutimos con otros, exponemos lo que hemos aprendido leyendo y/o escuchando y otros nos hacen preguntas...) y que toda esta riqueza debiera quedar implicada en nuestras propuestas de enseñanza.

- La idea de que los niños deben apropiarse del sistema de escritura **antes** de poder constituirse como lectores y escritores ha sido paulatinamente desplazada por otra que tiene que ver con el **durante**, con el **mientras**: *a leer y a escribir, se aprende leyendo y escribiendo*. Pero... ¡otra vez el tiempo! para que esto sea posible se necesita **continuidad, frecuencia y asiduidad** de situaciones de lectura y escritura.

- La falsa pretensión de secuencia y progresión que encierra la distribución en el tiempo de ciertos “niveles” de lectura -lectura mecánica, lectura expresiva, lectura comprensiva-, nos aparta del verdadero *desafío del acto lector: la construcción de significados y sentidos*, accesible a los niños aun cuando no lean todavía de manera convencional. Lo que la tradición supo instalar **al final**, debe ser **el principio**, y la progresión ha de darse en el logro de cada vez mayor autonomía².

- La concepción de la lectura y la escritura como habilidades **preparatorias** para la adquisición de nuevos conocimientos reduce estas prácticas a la condición de aprendizajes instrumentales, necesarios para algo que se podrá hacer y saber **más adelante**. La lectura y la escritura “son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos primordiales, que no sólo competen a los adultos, sino que también afectan a los niños en el ejercicio de su pequeña ciudadanía” (Medina Moreno, 2006, p.3), es decir, importan en el **ahora** de nuestros estudiantes.

Y ahora, una cuestión decisiva para nosotros que venimos recorriendo un camino orientado a reflexionar sobre la complejidad del lenguaje escrito, su aprendizaje y su enseñanza: **el aprendizaje de los diversos contenidos implicados en la alfabetización no se produce en etapas sucesivas ni por acumulación**. Por consiguiente, necesitan ser planteados -desde el Proyecto Alfabetizador - en un proceso de **apropiación simultánea**. Es a través de prácticas contextualizadas y con sentido que se van construyendo los saberes sobre la lectura y la escritura y sus estrategias, sobre “el trabajo del lector y del escritor”, sobre las características del lenguaje que se escribe y sobre el sistema de escritura.

² Se recomienda la lectura de Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida*, 23 (3). Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>

3. La organización del tiempo didáctico: contra la proliferación de contenidos, la fragmentación de los aprendizajes, la linealidad y la ilusión acumulativa

El tiempo³ es – siempre lo ha sido- un factor de gran peso en las escuelas; y lo es en el sentido de que *siempre se lo considera escaso para poder abordar todos los contenidos de los cuales los niños deben apropiarse*, pero –paradójicamente- no siempre es una variable en torno a la cual se concentren los mayores esfuerzos al momento de la planificación o, si lo es, la lógica según la cual se opera con el tiempo es más la de la *distribución* (muchas veces, un simple reparto) *de los contenidos en el tiempo que de organización temporal de los aprendizajes*.

Un objeto de aprendizaje complejo como es el de la lengua escrita nos interpela particularmente respecto de cómo manejarnos con el tiempo. Y el problema –nos dice Lerner (1996)- no se resuelve con decisiones en el orden de lo cuantitativo (aumentar el tiempo y/o reducir los contenidos), sino que demanda **una mirada cualitativa**, orientada a **evitar la proliferación de contenidos cuyo abordaje se sucede en un orden lineal** y a **plantearnos cómo organizar y cómo utilizar el tiempo didáctico**.

*“Para concretar este cambio, parece necesario –además de atreverse a romper con la **correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo**– cumplir por lo menos con dos condiciones: **manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas** y **hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas**” (Lerner, 1996, p.10)⁴.*

Para resolver estos desafíos, es necesario recuperar, revisar y profundizar algunos principios y orientaciones expresados en el Diseño Curricular:

- Los principios básicos de **diversidad** (de textos, de propósitos de lectura y de escritura, de destinatarios, de acciones frente a los textos, de modalidades organizativas de las situaciones didácticas) y **continuidad** (asiduidad, frecuencia y sistematicidad de las situaciones de lectura y escritura; continuidad a través de los diferentes años del Jardín de Infantes y del Primer Ciclo).
- La **alternancia metodológica**, que supone poner en acción diferentes modalidades organizativas que **coexisten** y se **articulan** en los distintos períodos del año escolar: *actividades permanentes o habituales, secuencias de situaciones de lectura y/o lectura, proyectos, actividades independientes...* Se garantizan, así, tiempos y condiciones didácticas para el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura como procesos complejos, **algo muy distinto del formato tradicional de clases aisladas, que redundan en la fragmentación de los aprendizajes**. Organizar el tiempo de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a modalidades organizativas diversas hace posible desarrollar situaciones didácticas de diferente duración, en función de los objetivos y aprendizajes previstos: algunas se realizan de manera habitual; otras, tienen un tiempo limitado de desarrollo; algunas se

En el Diseño Curricular de la Educación Primaria, espacio curricular *Lengua y Literatura*, las Orientaciones para la Enseñanza dedican un apartado especial a estas modalidades organizativas.

³ En estas consideraciones iniciales, seguimos a Lerner, 1996.

⁴ Las negritas en la cita nos pertenecen.

extienden por distintos períodos del año escolar y, muchas veces, se entrecruzan en una misma etapa. También puede ocurrir que una misma situación se recupere y continúe, con variantes, en el grado siguiente.

La importancia de las actividades habituales de lectura y escritura

Es indispensable que las situaciones de lectura y escritura estén presentes en el día a día del aula y se sostengan en el tiempo, articulando propósitos comunicativos (para qué se lee y se escribe) y propósitos didácticos (lo que queremos que los estudiantes aprendan), a fin de que se revistan de sentido personal y social para los

niños. Esto es lo que las diferencia de algunas rutinas que desnaturalizan estas prácticas (copiar palabras sin otro objetivo que “practicar” la escritura, consignar la fecha del día sin promover ninguna discusión en torno a ella ni propiciar alguna tarea de exploración, comparación o descubrimiento; escribir rótulos para colocar en objetos o lugares que, en el espacio social “real” no están rotulados, entre tantas otras).

Presentamos, a continuación, algunas posibles actividades habituales, agrupándolas según la unidad lingüística que consideran⁵:

Actividades habituales de lectura y escritura en torno al NOMBRE PROPIO								
Situación		Propósito comunicativo	Propósito didáctico	Unidad lingüística	Materiales	Agrupamiento	Tipo de letras	Frecuencia y duración
Toma de asistencia	<i>Lectura de los niños por sí mismos</i>	Controlar la cantidad de niños presentes y ausentes.	Avanzar en la adquisición del sistema de escritura.	NOMBRES PROPIOS	Listados	Se podrán alternar situaciones colectivas, en parejas o individuales.	IMPRESA MAYÚSCULA	Diaria , durante todo el año, concediendo cada vez mayor autonomía a los niños.
Sorteo o distribución de tareas		Indicar el responsable de una tarea acordada por el grupo			Tarjetas			
					Carteles			
Organización de los grupos de trabajo.		Agruparse para desarrollar una tarea compartida			Tarjetas			
Firma de Trabajos.		<i>Reproducción con o sin modelo.</i>			Identificar producciones.	Hojas de trabajo		
Identificar pertenencias	<i>Lectura de los niños por sí mismos.</i> <i>Copia.</i>	Rotular útiles escolares para su identificación	Etiquetas					Ocasional , durante todo el año, concediendo cada vez mayor autonomía a los niños.

⁵ En la propuesta, recuperamos y reelaboramos lo producido en el material de desarrollo curricular *Prácticas del lenguaje. II. SITUACIONES HABITUALES DE ESCRITURA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL*, producido por los equipos técnicos de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires, en el año 2008.

Actividades habituales de lectura y escritura en torno al NOMBRE PROPIO Y OTROS NOMBRES											
Situación		Propósito comunicativo	Propósito didáctico	Unidad lingüística	Materiales	Agrupamiento	Tipo de letras	Frecuencia y duración			
Clasificación de materiales <i>Lectura de los niños por sí mismos.</i> <i>Copia.</i>		Rotular materiales didácticos para su fácil ubicación.	Avanzar en la adquisición del sistema de escritura.	NOMBRES PROPIOS Y OTROS NOMBRES	Etiquetas Envases, latas, cajas.	Se podrán alternar situaciones colectivas, en parejas o individuales	IMPRENTA MAYÚSCULA	Se realizará de manera ocasional , concediendo cada vez mayor autonomía a los niños.			
		Confección del panel de cumpleaños <i>Lectura de los niños por sí mismos.</i> <i>Copia.</i> <i>Escritura de los niños por sí mismos.</i>		Recordar fechas de cumpleaños.	NOMBRES PROPIOS. NOMBRES DE LOS MESES DEL AÑO			Tarjetas/ carteles Panel	Ocasional (puede ser mensualmente, para recordar los cumpleaños del mes, o bien de manera semanal y en las fechas de cada cumpleaños).		
		Producción de una libreta índice <i>Lectura de los niños por sí mismos.</i>		Disponer de datos personales y otros datos de compañeros, amigos, instituciones.	NOMBRES PROPIOS. NOMBRES CORRESPONDIENTES AL DOMICILIO OTROS DATOS ESPECÍFICOS. (se suman escrituras numéricas)			Agenda. Letras móviles. Fichas con datos personales	Se podrán alternar situaciones colectivas, en parejas o individuales	IMPRENTA MAYÚSCULA Y MINÚSCULA	Se prepara a comienzos del año y se trabaja durante todo el año.
		Organización del calendario mensual		Recordar fechas significativas (salidas, visitas, actos, otros compromisos).	NOMBRES DE LOS MESES Y DE LOS DÍAS DE LA SEMANA			Calendario (cuadrícula mensual)		IMPRENTA MAYÚSCULA	Mensualmente, durante todo el año.

Organización de la agenda semanal.		Distribuir tareas colectivas en la semana.		NOMBRES DE LOS DÍAS DE LA SEMANA Y LOS QUE DESIGNAN TAREAS A DISTRIBUIR	Cuadrícula de la semana			Semanalmente, durante todo el año.
---	--	--	--	--	-------------------------	--	--	------------------------------------

Actividades habituales de lectura y escritura en torno a TÍTULOS, LISTAS, TEXTOS BREVES								
Situación		Propósito comunicativo	Propósito didáctico	Unidad lingüística	Materiales	Agrupamiento	Tipo de letras	Frecuencia y duración
Confección del panel del tiempo	<i>Lectura de los niños por sí mismos.</i> <i>Copia.</i>	Temporalizar las acciones cotidianas	Avanzar en la adquisición del sistema de escritura y en el conocimiento del lenguaje escrito.	OTROS NOMBRES (meses, días, estaciones) ENUNCIADOS BREVES SOBRE EL ESTADO DEL TIEMPO.	Panel del tiempo. Carteles Cuaderno	Se podrán alternar situaciones colectivas, en parejas o individuales	IMPRENTA MAYÚSCULA	Diaria, durante todo el año.
Confección de listas necesarias para el desarrollo de distintas tareas escolares	<i>Escritura por sí mismos.</i> <i>Copia</i>	Guardar memoria, organizar futuras tareas.	Avanzar en la adquisición del sistema de escritura.	NOMBRES Y ENUNCIADOS BREVES DEL MISMO CAMPO SEMÁNTICO	Cuaderno Hojas Afiches	En parejas e individual	IMPRENTA MAYÚSCULA O CURSIVA	Ocasional, todo el año.
Fichado de libros	<i>Lectura de los niños por sí mismos.</i> <i>Copia.</i> <i>Escritura por sí mismos.</i>	Garantizar el control adecuado y la fácil disposición de los materiales de la biblioteca.	Avanzar en la adquisición del sistema de escritura y en el conocimiento del lenguaje escrito.	NOMBRES DE AUTOR, COLECCIÓN, EDITORIAL. TÍTULOS, SUBTÍTULOS	Fichas	En parejas e individual	IMPRENTA MAYÚSCULA	Ocasional, todo el año.
Álbum de fotos, archivo de recortes	<i>Escritura por sí mismos y al dictado.</i> <i>Copia.</i>	Guardar memoria, conservar datos de interés.		TÍTULOS RÓTULOS EPÍGRAFES	Álbum Carpeta Fotos Recortes	En parejas e individual	IMPRENTA MAYÚSCULA O CURSIVA	Ocasional, todo el año.
Registro de itinerarios, cuaderno de paseos, salidas, visitas.	<i>Escritura por sí mismos.</i> <i>Copia.</i>	Apuntar datos importantes recorridos y léxico específico.		NOMBRES Y OTROS TEXTOS BREVES	Cuaderno Libreta Anotador	En parejas e individual	IMPRENTA MAYÚSCULA O CURSIVA	Los días en que se realicen esas actividades, todo el año.

Sin pretender agotar las posibilidades, muchas son las situaciones que, como actividades habituales, se pueden planificar para que los niños vayan avanzando en la lectura y la escritura: carteleras con novedades, cuadernillos con recomendaciones, inventario de materiales, exploración de catálogos, confección de agendas de lectura, registro de préstamo y devolución de libros; producción de notas, solicitudes, cartas, invitaciones, mensajes, anuncios, entre otras. En todos los casos, es importante advertir de qué manera las diferentes unidades lingüísticas que se van abordando (el nombre propio, otros nombres, títulos, epígrafes, listas, textos breves), permiten –y requieren- **ir variando los propósitos comunicativos y los modos de agrupamiento**. Al mismo tiempo, las actividades habituales permiten ir estableciendo articulaciones entre los aprendizajes propios de los distintos espacios curriculares, puesto que – en todas las áreas- se lee y se escribe.

Una consideración aparte merece el trabajo con el **“cuaderno de clase”, una herramienta de alfabetización por excelencia si, efectivamente, nos proponemos convertirlo en el eje de situaciones didácticas de gran potencia**. En situaciones de escritura por sí mismos, siguiendo el dictado del maestro, copiando algo que se necesita registrar, o compartiendo lecturas con los pares, los niños podrán disponer del cuaderno para conservar memoria temporal de datos, acontecimientos, comentarios; tomar notas, producir tablas, esquemas o listados a partir de lo que han escuchado o leído; escribir por sí mismos o copiar del pizarrón comunicados, avisos, recordatorios, solicitudes destinados a sus familias. En síntesis, **un “cuaderno de clase” muy distinto de aquel que sólo sirve para recopilar ejercicios meramente escolares**.

En la presentación de las distintas actividades habituales, se consigna también **el tipo de letra**, pero sólo a manera de **posibilidad**, es decir, sin establecerlo como una condición a cumplir. El debate sobre el *“tipo de letra”* requiere, necesariamente, ser inscripto en un marco mucho más amplio: lo que entendemos por *leer y escribir* y lo que estimemos que aplica *aprender a hacerlo*.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para la Educación Primaria hace explícita una concepción de la alfabetización como proceso de ingreso de todos los niños en el mundo letrado, en el universo de la cultura escrita y de las prácticas que la expresan: la lectura y la escritura. En ese marco – en línea con los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y los Cuadernos para el aula- centra la tarea en las aulas en la **apropiación**, por parte de los niños, de los **usos sociales** de la lectura y la escritura, la **comprensión** progresiva del **funcionamiento del sistema alfabético** y las **convenciones de la lengua escrita**, en situaciones auténticas de lectura y escritura. Son precisamente esas situaciones las que dan sentido a la pregunta por el *“tipo de letra”* y a una tarea que sólo tiene sentido si se la plantea en el marco de las distintas acciones que lectores y escritores (porque eso *son* los niños) despliegan frente a y con los textos: escuchar leer, leer por sí mismos, leer para otros, releer, dictar, escribir, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir.

Así, **abordar la letra cursiva será pertinente cuando se trate de leer y/o escribir textos de circulación social del ámbito de las escrituras personales, cotidianas** (listas de compras, notas de agenda, mensajes de aviso...), lo cual es muy distinto de copiar cualquier texto o transcribir a cursiva un texto que está en imprenta para practicar la letra cursiva, actividades que no tienen ningún correlato en una práctica social de escritura y que, en consecuencia, desnudan rápidamente su condición de *ejercicio de destreza*.

Efectivamente, el Diseño Curricular Jurisdiccional prioriza y prescribe **que los niños deben aprender a leer todo tipo de letra**. Respecto de la escritura, avanzando en el Primer Ciclo, **la mayúscula de imprenta sostenida** no debiera generalizarse para todo tipo de escrito, al menos por dos razones: “borra” las diferencias notacionales entre minúsculas y mayúsculas (y, en consecuencia, las marcas con que el sistema ortográfico asegura diferencias semánticas; por

ejemplo: Rosario/rosario); dificulta la identificación (en la lectura) y la organización (en la escritura) de las unidades textuales (oraciones, párrafos).

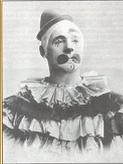
En síntesis, el debate no debiera centrarse en *cursiva sí* o en *cursiva no*, sino en preguntarnos *cuándo* y *por qué*, asegurando que las prácticas escolares de lectura y escritura constituyan versiones lo más próximas posible a las prácticas sociales. Por otra parte, se trata de trasladar esta pregunta a las aulas cuando les pedimos a los chicos que lean y/o escriban, hacer que ellos aprendan a plantearse a sí mismos, que discutan en torno a ellas, que tomen decisiones pensando en la situación, en los destinatarios, en la circulación que tendrá el texto. Eso sí nos estará dando la pauta de que se están construyendo aprendizajes relevantes sobre la lengua escrita y de que nuestros estudiantes se están constituyendo en lectores y escritores reflexivos: no es cuestión de si es más rápido o más lento; es cuestión **de que tenga sentido personal y social**.

**PLANIFICAR= ORGANIZAR EL
TIEMPO DIDÁCTICO**
¿Qué tener en cuenta?

Pasemos revista a lo que sería necesario tener en cuenta:

- Programar situaciones y escenas de lectura, escritura, oralidad en vez de *clases* de lectura y escritura.
- Conjuguar propósitos comunicativos personales y sociales con propósitos didácticos.
- Pensar la enseñanza sobre las coordenadas de la *continuidad* y la *diversidad*.
- No confundir situaciones habituales de lectura y/o escritura con rutinas sin sentido.
- Asegurar diversidad de prácticas, diversidad de ámbitos, diversidad de propósitos, diversidad de modalidades organizativas.
- Desarrollar situaciones didácticas de diferente duración, en función de los objetivos y aprendizajes previstos.
- Romper con la linealidad y la fragmentación, reconsiderando los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

Pensemos, por ejemplo, en un organizador muy sencillo, en el que se disponen una serie de situaciones para trabajar durante un mes, en los comienzos del año lectivo:

SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4 y 5
Actividades diarias en la biblioteca del aula			
<p>Exploración de libros.</p> <p>Lectura en voz alta por parte del docente.</p> <p>Organización de agendas de lectura en el aula.</p> <p>Selección de libros que se harán circular en una bolsa viajera que circulará por los hogares.</p> <p>Confección de fichas sencillas para cada libro</p> <p>Armado de un panel -registro para préstamos domiciliarios.</p>			
Organización del calendario mensual (registro de cumpleaños y otras actividades significativas).	Actividades variadas de lectura exploratoria en torno al calendario.		
	Entre todos, escribimos una lista de lo que vamos a necesitar para armar nuestro álbum de mascotas.		 <p>El 25 de abril recordamos a un payaso muy famoso, Frank Brown.</p> <p>1. Colocamos su foto en el día del calendario que corresponda.</p> <p>2. Leemos para conocerlo:</p>
	Cada uno copia la lista en su cuaderno, para no olvidarse de traer los materiales.		
Con letras móviles, practicamos escribir el nombre de los días de la semana y de los meses.	Nos anticipamos al Día del Animal:		<p>Frank Brown; fue payaso, acróbata, malabarista y músico. Era conocido como "el clown <i>chocolatín</i>", porque en las funciones de los días jueves y domingos, sacaba golosinas de una cesta y las lanzaba a las tribunas.</p> <p>(Lectura del maestro; lectura de los niños por sí mismos, recurriendo a palabras conocidas: ¿dónde dirá "jueves", "domingo", payaso, "músico...?"</p> <p>2. Ponemos rótulos para identificar a los personajes de esta escena.</p> 
	1. Dictado al maestro: entre todos escribimos un mensaje en el cuaderno para recordar que la semana próxima debemos traer una foto de una mascota (la propia o la de algún familiar o conocido).		
	2. Cada uno copia el mensaje en su cuaderno.		
			Día del animal: armamos, entre todos, un álbum de mascotas de los chicos del grado (la que tenemos o la que nos gustaría tener): pegamos una foto o la dibujamos. Al lado, cada uno escribe su nombre y el nombre de la mascota.
Diariamente: control de asistencia, firma de trabajos, lectura del panel de actividades semanales.			

O este organizador trimestral más detallado, con propuestas más complejas, pensando en un período más avanzado del año escolar.

PRIMER GRADO		
Mes 1	Mes 2	Mes 3
<p>ACTIVIDAD PERMANENTE DE LECTURA LITERARIA EN DIFERENTES ESCENARIOS Y CIRCUITOS: ANIMALES EN PROBLEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia: 1 día por semana. - Agrupamientos: actividades colectivas y en pequeños grupos. - Escenarios: Biblioteca áulica, escolar, barrial, popular, librerías. - Prácticas: <i>seguir un personaje, escuchar leer, leer por sí mismos, conversar sobre lo leído y escuchado.</i> 		
<p>TALLER DE EXPRESIÓN CREATIVA: pareados, coplas, adivinanzas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Frecuencia: quincenal. - Agrupamientos: actividades colectivas y en pequeños grupos. -Escenarios: el aula y otros espacios de la escuela. - Prácticas: <i>Usar el lenguaje para crear.</i> 		
<p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA: ¿SERÁ VERDAD QUE...? (Conjuntamente con Ciencias Naturales y Tecnología).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia: semanal (1 o 2 días por semana) - Agrupamientos: se alternarán actividades colectivas, en parejas e individuales. - Escenarios: el aula y otros espacios de la escuela y de la comunidad. - Prácticas: <i>leer para buscar y seleccionar información, escribir para conservar y organizar el conocimiento, escribir para comunicar lo aprendido.</i> 		
		<p>PROYECTO A CORTO PLAZO: ÁLBUM DE LAS FAMILIAS DEL GRADO (Conjuntamente con Ciencias Sociales y Tecnología).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia: 3 veces por semana - Agrupamientos: actividades en parejas e individuales. - Escenarios: el aula, la biblioteca escolar, otros espacios de la escuela. - Prácticas: <i>leer y escribir para compartir con otros.</i>

Veamos ahora un desarrollo posible de este organizador, teniendo en cuenta los aprendizajes y contenidos involucrados (muchos de los cuales van “reapareciendo” en las distintas propuestas) y las situaciones y actividades previstas.

APRENDIZAJES Y CONTENIDOS INVOLUCRADOS	SITUACIONES Y ACTIVIDADES PREVISTAS
ACTIVIDAD PERMANENTE DE LECTURA LITERARIA EN DIFERENTES ESCENARIOS Y CIRCUITOS: ANIMALES EN PROBLEMAS	
<p>Frecuentación y exploración asidua de textos literarios, en distintos escenarios y circuitos de lectura.</p> <p>Participación en situaciones de lectura, comentario e intercambio de interpretaciones de obras –cada vez más complejas– de distintos autores y géneros con pares y adultos.</p> <p>Escucha atenta y seguimiento de la lectura en voz alta (realizada por el maestro), sosteniendo el hilo argumental.</p> <p>Selección de textos literarios en función de diversos propósitos de lectura (seguir un autor, elegir qué leer).</p> <p>Anticipación del significado global de un texto a partir de diversos indicios (portador, paratexto verbal e icónico, palabras conocidas).</p> <p>Expresión de relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal.</p> <p>Participación en intercambios orales para la planificación de actividades, realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.</p> <p>Lectura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman textos y de fragmentos de textos.</p> <p>Consulta de escrituras familiares y confiables como referentes –el nombre propio y el de otros, marcas, palabras conocidas, etc.– para “saber cómo se escribe” o “para mejorar lo que se ha escrito”.</p> <p>Exploración de las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita.</p>	<p>Buscar, explorar, escuchar leer poemas, cuentos y algunos parlamentos de obras de teatro; realizar lectura exploratoria.</p> <p>Compartir lo indagado, encontrado, leído.</p> <p>Elegir, en grupo, un libro para que sea leído por el docente.</p> <p>Confeccionar, entre todos, una agenda semanal de lectura.</p> <p>Confeccionar fichas de los libros que se van a leer.</p> <p>Leer por sí mismos- en función de diversas consignas- títulos, breves diálogos de un cuento, algunos versos de algún poema, parlamentos de un personaje en una obra de teatro (todos textos leídos previamente por el docente, etc.), recurriendo a las imágenes, a contexto proporcionado por el maestro, a la identificación de algunas palabras conocidas.</p> <p>Copiar en el cuaderno de lectores títulos de los libros, nombres de los personajes, algunas palabras o frases significativas.</p> <p>Confeccionar entre todos –mediante dictado al maestro– un panel de lecturas: nombre de cada animal protagonista, alguna característica, la situación problemática por la que pasa.</p> <p>Realizar visitas de lectura (biblioteca externa, biblioteca popular, librería, feria del libro).</p> <p>Grabar breves recomendaciones de lectores. Recopilarlas en un CD. Hacerlo circular por otros grados.</p>
TALLER DE EXPRESIÓN CREATIVA: rimas, pareados, coplas, adivinanzas	
<p>Exploración de las posibilidades lúdicas del lenguaje.</p>	<p>Jugar con las palabras a partir de consignas de invención.</p>

	<p>Crear rimas, pareados, inventar colmos y adivinanzas, dictárselas al maestro, copiarlas en la libreta del taller.</p>
<p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA: ¿SERÁ VERDAD QUE...? (Conjuntamente con Ciencias Naturales y Tecnología)</p>	
<p>Anticipación del significado global de un texto a partir de diversos indicios (portador, paratexto verbal e icónico, palabras conocidas).</p> <p>Frecuentación, exploración e interacción asidua con variados materiales escritos.</p> <p>Uso de la biblioteca escolar como medio para obtener información contenida en diferentes soportes.</p> <p>Participación en situaciones grupales de lectura exploratoria de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, con diferentes propósitos de lectura (averiguar una información, localizar un dato).</p> <p>Localización y selección de textos a partir de su portador con el propósito de averiguar una información.</p> <p>Organización de materiales escritos teniendo en cuenta los portadores y soportes textuales (diarios, revistas, libros, enciclopedias, manuales).</p> <p>Interacción con textos explicativos (leídos por el docente o en situaciones de lectura compartida).</p> <p>Participación en intercambios orales para la planificación de actividades, realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.</p> <p>Lectura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman textos y de fragmentos de textos.</p> <p>Consulta de escrituras familiares y confiables como referentes –el nombre propio y el de otros, marcas, palabras conocidas, etc.– para “saber cómo se escribe” o “para mejorar lo que se ha escrito”.</p> <p>Exploración de las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita.</p> <p>Participación en situaciones de revisión colectiva de la escritura (evaluar lo que falta escribir, detectar inadecuaciones, proponer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar y seleccionar materiales de lectura para encontrar respuestas a preguntas que plantea el docente. - Organizar los materiales que hemos seleccionado según diversos criterios. - Escuchar y comentar textos diversos que nos informan sobre lo que queremos saber: - Marcar la información que nos sirve para no olvidarnos dónde está. - Tomar notas (con palabras y dibujos que sirvan para recordar) en el cuaderno de ciencias. - Contar a los demás lo que hemos aprendido/averiguado. - Organizar “resúmenes” (colocar rótulos o epígrafes a imágenes; escribir listas de palabras que nos sirvan de ayuda-memoria, etc.). - Escribir -dictando al maestro- respuestas a los interrogantes. Corregir entre todos. - Copiar las respuestas en tarjetones para distribuir en la escuela, en el hogar, en el barrio.

<p>modificaciones).</p> <p>Desarrollo de estrategias de solución de problemas de escritura - mediante la confrontación con diversos portadores de textos- a partir del reconocimiento progresivo de las letras y sus combinaciones, la posición de las letras en las palabras.</p> <p>Evaluación de la propia escritura –en colaboración con el docente y los pares- , para la identificación de omisiones (“lo que falta escribir”).</p> <p>Avance progresivo hacia formas de escritura convencional para asegurar la comprensión por parte de otros.</p>	
<p>PROYECTO A CORTO PLAZO: ÁLBUM DE LAS FAMILIAS DEL GRADO (Conjuntamente con Ciencias Sociales y Tecnología).</p>	
<p>Participación en intercambios orales para la planificación de actividades, realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.</p> <p>Escucha comprensiva y producción de descripciones de personas.</p> <p>Consulta de escrituras familiares y confiables como referentes –el nombre propio y el de otros, marcas, palabras conocidas, etc.- para “saber cómo se escribe” o “para mejorar lo que se ha escrito”.</p> <p>Exploración de las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita.</p> <p>Participación en situaciones de revisión colectiva de la escritura (evaluar lo que falta escribir, detectar inadecuaciones, proponer modificaciones).</p> <p>Desarrollo de estrategias de solución de problemas de escritura - mediante la confrontación con diversos portadores de textos- a partir del reconocimiento progresivo de las letras y sus combinaciones, la posición de las letras en las palabras.</p> <p>Evaluación de la propia escritura –en colaboración con el docente y los pares- , para la identificación de omisiones (“lo que falta escribir”).</p> <p>Avance progresivo hacia formas de escritura convencional para asegurar la comprensión por parte de otros.</p>	<p>Confeccionar una ficha para que las familias completen con los datos que les pedimos.</p> <p>Escuchar a algunos padres, abuelos y hermanos que han venido a contarnos “cosas” sobre la familia (gustos, costumbres, anécdotas).</p> <p>Recordar, entre todos, lo que hemos escuchado. Tomar algunas notas para no olvidarnos.</p> <p>Leer –con el docente- la información que las familias han escrito en las fichas.</p> <p>Escribir los nombres de los integrantes de la familia. Agregar alguna característica.</p> <p>Escribir epígrafes para las fotos.</p> <p>Escribir algo de lo que nos contaron.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- Fabretti, D. y Teberosky, A. (1993). Escribir en voz alta. En *Cuadernos de Pedagogía* 216, pp. 54-57.
- Ferreiro, E. (1986). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (2008). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. En AA. VV. *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 93-105). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona. Recuperado el 12 de abril de 2013, de http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/publicaciones/educacion/EDU_47_LeerEscribir.pdf
- Fijalkow, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*. Bélgica: Magnard.
- González, S. y Gaspar, P. (2011). *Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial*. En *SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.8.AlfabetizacionModulo8baja.pdf>
- Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M. E., Castedo, M. y Torres, M. (2011). La enseñanza de la lectura y la escritura. En *SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.3.AlfabetizacionModulo3baja.PDF>
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. En *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1. Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2008). Atreverse. Función social de la lengua escrita. Entrevista a Delia Lerner. En *Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos*. N° 44. SUTEBAs. <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3208>. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://especiales.universia.net.co/vigia-del-idioma/articulos-especiales/atreverse.-funcion-social-de-la-lengua-escrita.html>
- Medina Moreno, A. (2006). *Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito*. Ponencia en Primer Encuentro de Educación Inicial. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pérez Abril, M. (2004). *Leer, Escribir, Participar: Un Reto para la Escuela, una Condición de la Política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura – FUNDALECTURA. Publicada en la revista LENGUAJE No. 32. Universidad del Valle. Cali. 2005.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). 37-54. OEI.

Documentos

- 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. Recuperado el 12 de abril de 2013, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE-. Plan Provincial de Lectura (2009). *En torno a la lectura*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/EDUCACION%20%20SOLIDARIA2.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE- Biblioteca Provincial de Maestros (2010). *Abriendo tesoros: bibliotecas escolares*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA//publicaciones/AbriendotesorosBPM.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Diseño Curricular de la Educación Inicial.2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ListadoDisenoCurricular.php>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria .2012-2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/Primaria.html>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Prácticas del lenguaje. II. SITUACIONES HABITUALES DE ESCRITURA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL*. La Plata, Argentina: Autor. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/2situacioneshabitualesdeescritura1y2.pdf>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009). *El diseño curricular en la escuela: Prácticas del Lenguaje EP 1*. Documento de trabajo. Curso a Distancia Educación Primaria. La Plata, Buenos Aires: Autor. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapitacion/documentos/primaria/modcapprlenguajeep1.pdf>

Equipos técnicos Área de Desarrollo Curricular
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

AUTORIDADES

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

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

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

Secretaría 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 Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

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