PropEduc | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

Seminario de Posgrado: *Planificar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela*

Autores: Dra. Mirta Castedo, Mg. Cinthia Kuperman[i]

Dirección de Educación a Distancia y Tecnología
Prosecretaría de Grado
SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Maestría en Escritura y Alfabetización

Bienvenidos y bienvenidas

a la segunda clase del seminario

Mirta Castedo (Argentina) es Maestra de grado de Primaria, Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata –Argentina- y Doctora en Ciencias con Especialidad en

Investigación Educativa, por el DIE, CINVESTAV –México-, con tesis dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro. Docente Titular de la cátedra Didáctica de la Lectura y la Escritura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora categoría I en la misma universidad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP/CONICET. Creó y dirige, desde 2006, la Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP). Coordina el programa Alfabetización para la Unidad Pedagógica, destinado a 16 provincias de Argentina y desarrollado entre 11 universidades nacionales en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Dirige el Curso de Especialización en Culturas Escritas y Alfabetización destinado a Iberoamérica, desde 2012, en convenio con UNLP, a través del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos.

Cuenta con experiencia en formación de docentes en diversos países de América Latina, dirección de tesis de posgrado y numerosas publicaciones sobre alfabetización inicial, producción de textos y formación de docentes en el área.

CLASE 2

Núcleos Temáticos

- Planificar la relación tiempo-contenido.
- Criterios de organización del tiempo didáctico (diversidad, continuidad, progresión, simultaneidad, articulación).
- Niveles de planificación y de planes.
- Un plan anual.
- Un plan de un proyecto de formación del lector literario: Héroes de Mitología (5° grado).
- Un plan de secuencia de estudio Ciencias Sociales: Carnavales (5° y 6°).
- Un plan de secuencia de reflexión en segundo ciclo: uso de verbos en la narración (5°).

Planificar la relación tiempo-contenido

En la organización del trabajo escolar, el tiempo tiene un lugar relevante: ciclo lectivos, bimestres y cuatrimestres, antes y después de las vacaciones, jornada escolar, horas y recreos… Es importante advertir que estas unidades temporales no son naturales, podrían ser otras. Los equipos escolares no pueden intervenir directamente sobre algunas unidades (fecha de inicio y finalización del ciclo, cantidad de horas de la jornada), pero sí pueden hacerlo sobre otras (distribución de los recreos, duración de las secuencias de enseñanza y de las situaciones…). Cuando se planifica la tarea escolar se toman muchas decisiones sobre el **tiempo** y es fundamental reparar en ello.

Existe una larga tradición escolar donde el tiempo se fracciona –en exceso…- y donde los contenidos se segmentan para que encajen en los períodos previstos –generalmente, cortos-.

> *"Tantas clases/horas para las vocales, tantos meses para ciertas consonantes, los grupos consonánticos desde tal mes de primero o a principios de segundo, las oraciones desde la quinta consonante, los textos de más de una oración desde la última consonante… y así siguiendo."*

> *"Primero ejercicios de aprestamiento, luego juegos orales, más tarde letras y palabras, por último la composición de textos breves."*

Este modo tan tradicional y arraigado de pensar la enseñanza se vincula con una representación usual según la cual el desarrollo del conocimiento –tanto en la ciencia como en el sujeto que aprende- sería lineal: cada nuevo conocimiento se agregaría al precedente, sin modificarse ni modificar los preexistentes.

La concepción de aprendizaje de la lengua escrita que subyace a esta perspectiva considera que la lectura y la escritura son un conjunto de habilidades, algunas de las cuales serían de "nivel inferior" –como trazar las letras o aislar fonemas- y otras de "nivel superior" –como producir un texto o interpretarlo-. Así, primero habría que aprender las habilidades de nivel inferior – también llamadas "básicas"- y solo después pasar a las de otro nivel.

Desde otras miradas, el proceso es muy distinto.

Las personas conocemos por **aproximaciones sucesivas** (también la ciencia avanza por aproximaciones sucesivas)[1]. Esto quiere decir que, dependiendo de las **interacciones sociales** con los **objetos de saber** (en nuestro caso, las prácticas de lectura y escritura, los quehaceres de lector y de escritor, el sistema de escritura alfabético –las letras, signos, espacios y sus relaciones-), construimos alguna comprensión "aproximada" sobre estos objetos "completos y complejos". Vamos reorganizando permanentemente aquello que comprendemos. Gran parte de estas interacciones se desarrollan fuera de la escuela y otra parte sucede dentro de la escuela, donde los docentes las planificamos con la plena intención de incluir a los chicos en las culturas letradas y de ayudarlos a aprender a leer y a escribir por sí mismos. Cada reorganización supone una comprensión más extensa y profunda. Es decir, no "adicionamos" conocimientos sino que cuando logramos comprender algo "más profundamente", reorganizamos lo precedente. Es por eso que en escrituras no alfabéticas (presilábicas o silábicas) podemos "ver" conocimiento donde otros solo ven error y falta. Desde nuestra perspectiva, gran parte de lo que se ve como errores, son **distintos momentos de reorganización del saber**.

Por eso,

> "… ningún aprendizaje es estable, aislado e independiente de otros aprendizajes sobre el sistema de escritura. Los nuevos aprendizajes se apoyan en aprendizajes anteriores que se reorganizan, no de forma inmediata sino a lo largo del proceso." (Teberosky, 2011:4).[2]

Lo "nuevo" nunca es totalmente nuevo, entra en relación con lo ya construido y modifica lo ya construido. Para ello es necesario propiciar que se establezcan esas relaciones, lo cual supone "dar tiempo" suficiente:

[1] El concepto de "aproximaciones sucesivas" se encuentra presente en toda la obra de Jean Piaget. Un texto donde puede revisarse en profundidad es: Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo xxi.

[2] Teberosky, A. (2011). Programar la leitura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, *1*(1), 3-20.

> "… En el funcionamiento didáctico clásico, la segmentación del saber en unidades discretas repartidas sobre el eje del tiempo, dota muy rápidamente de obsolescencia a los objetos de saber. A la inversa de lo que les sucede a los científicos o a **los escritores que sostienen durante un largo tiempo aquello que quieren producir**, la clase es el lugar de la no permanencia. Apenas se ha depositado un objeto de saber en las manos de los alumnos, apenas ellos lo han mirado un poco, lo han sopesado, se les tira uno nuevo que deben atrapar, abandonando el que tenían […] No tienen oportunidad de demostrar, de investigar, de comparar con lo anterior. De este modo, a causa de la presión del tiempo, la institución le niega al alumno **la posibilidad de inscribirse en la duración, de ensayar una y otra vez**."
>
> Gérard Sensevy, G., 1998 [3].

"Dar tiempo" no es solamente prolongar una situación durante más de una clase sino también volver sobre los mismos contenidos y situaciones, con variaciones, una y otra vez, planteando desafíos diferentes.

Veamos algunos ejemplos de la planificación anual que tomamos como referencia para el análisis.

Sugerimos leer todos los ejemplos que se enumeran a partir de este momento poniéndolos en relación con la planificación anual completa que hallarán en el *Anexo 1- Esquema de un plan anual*. Es importante tenerla a la vista simultáneamente.

En primer grado, en el mes de agosto, mientras en el espacio de biblioteca se leen muchas obras de Gustavo Roldán a través de las cuales es posible sumergirse en los temas y modos de contar del autor, se elige una obra del mismo autor –"Un barco muy pirata"- para trabajarla en profundidad, todos los chicos con el texto en la mano, todos siguiendo la lectura y haciendo sus aproximaciones a la lectura por sí mismo. De manera que un **tiempo** se reserva para la **lectura extensiva** de las obras del autor y otro para **leer**

[3] Sensevy, G. (1998). Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire. Traducción de Delia Lerner y Patricia Sodovsky.

intensivamente una obra, poniendo énfasis en la lectura de los alumnos por sí mismos. El tiempo de lectura alrededor de Roldán se ensancha sin que por ello se repita lo mismo.

- Los cuentos están siempre a la vista y a la mano. Específicamente los clásicos, en primero, aparecen tanto en el espacio de **biblioteca** – a veces asistemáticamente; en otros bimestres, con lecturas intensivas de un subgénero-tema-personaje- o en **proyectos específicos** -la galería de lobos de cuentos, el álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas-. En segundo la lectura de clásicos no deja de aparecer en el espacio de biblioteca. Y en el último bimestre de la Unidad Pedagógica, después de conocerlos tanto, aun hay oportunidad para profundizar en las versiones transgresoras y contemporáneas de esos cuentos, para poner en relación las versiones más clásicas, descubrir alusiones explícitas o encubiertas, para comprender su vigencia en la literatura actual. Durante la Unidad Pedagógica, hay muchas oportunidades para ir a los clásicos y de volver sobre ellos, desde distintas perspectivas, para comprenderlos cada vez mejor.

- Los epígrafes son textos breves que acompañan imágenes. No por breves dejan de ser complejos; es necesario decidir qué decir y qué no (porque al ser breves, hay que seleccionar muy bien), qué relación se establecerá con la imagen (el texto la completa, la amplía, la restringe…), qué palabras son las mejores en cada caso, cómo conectar o separar los enunciados, etc. Para los pequeños -¡también para los adultos!- es un gran desafío. Los chicos los escriben a través del docente –cuando queremos que se centren sobre el lenguaje que se escribe- y también los escriben por sí mismos; los escriben, los revisan, los modifican, los editan... Aparecen en el aula desde el primer día de clase. En la galería de lobos se profundiza sobre estas escrituras durante un tiempo. En la secuencia de animales se vuelve a trabajar sobre ellos, pero con otro contenido y otras funciones. En el álbum de objetos maravillosos vuelven a darse un lugar. Y así sucede con todos los textos –no solo con los epígrafes-, porque para aprender a escribir es necesario no negarle al niño la posibilidad de "inscribirse en la duración, de ensayar una y otra vez".

Cuando pensamos la enseñanza y, específicamente, cuando planificamos, tenemos muy en cuenta **dar la posibilidad a los niños de inscribirse en la duración, de ensayar una y otra vez**, es decir, **de aproximarse al saber**.

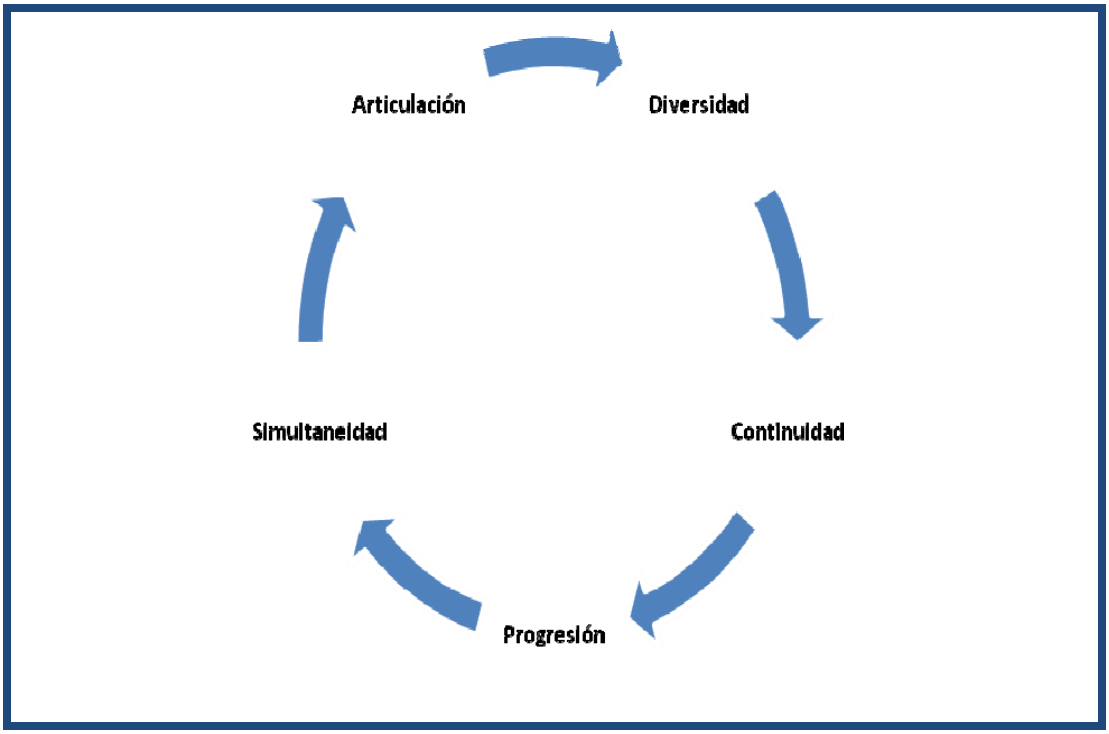
Por eso necesitamos modos de pensar **la distribución de los contenidos en el tiempo** que, fundamentalmente, no los fragmenten en pequeñas parcelas para que entren en pequeñas cabezas. Necesitamos presentar los objetos de conocimiento en toda su complejidad, aunque los alumnos sean pequeños. Sabemos que ellos son capaces de

construir alguna comprensión, aunque al principio no sea tan próxima a la convencionalmente compartida. Al mismo tiempo, no cesamos de brindarles oportunidades para que reorganicen y comprendan "lo más que puedan", cada vez, accediendo a una comprensión más profunda. Este es un criterio fundamental que guía nuestras decisiones al planificar.

Criterios de organización del tiempo didáctico

(diversidad, continuidad, progresión, simultaneidad, articulación).

Los criterios que consideramos para organizar el tiempo de la enseñanza son:



Diversidad porque

> "…las prácticas sociales vinculadas con la lectura y la escritura son diferentes en diversas comunidades y […] los niños llegan a la escuela con experiencias y conocimientos diferentes en relación con la cultura escrita. Lo esperable entonces es la diversidad y es insoslayable considerarla al planificar la enseñanza.
>
> Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados (Ferreiro, 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto, diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estados de conocimiento de los niños con respecto a la escritura… Diversidad también de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego, acercamiento de las intervenciones del docente a las conceptualizaciones de los niños, movilidad de los agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten lo más productivas que sea posible y para que el maestro pueda colaborar fuertemente con aquellos que más lo necesitan focalizando su intervención en problemas específicos…"
>
> (Kaufman, A. & Lerner, D., 2015:7)

Considerar la **diversidad** para planificar la enseñanza:

- Supone ofrecer a los niños tanto prácticas sociales con la lectura y la escritura que desconocen porque no forman parte del repertorio de su comunidad como revisitar las propias para hacerlas objeto de reflexión.

- Involucra planificar para todos los chicos y a la vez prever momentos, situaciones o intervenciones para niños con aproximaciones diferentes a la lengua escrita.

- Implica planificar que las situaciones presenten distintos problemas, propósitos y prácticas: leer, releer, citar, parafrasear, aludir, reescribir, transformar un escrito, revisar lo producido, corregir, editar… para informar, opinar y argumentar, para narrar una experiencia o recrear una ficción, para convencer, para organizar la acción o el pensamiento, etc.

- Considera incluir la diversidad "de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego" porque "cada una de estas situaciones fundamentales […] ofrece a los niños oportunidades

de participar en diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos (Kaufman, A. & Lerner, D., 2015:14).

- Compromete a ofrecer a los niños, a lo largo de la escolaridad, diversidad de géneros, de autores y de temas para ampliar sus saberes generales y los específicos sobre lengua escrita. Cada una de las distintas prácticas y saberes son más oportunos con los textos de ciertos géneros que con los de otros y, a la vez, el género orienta ciertas situaciones que son más pertinentes que otras.

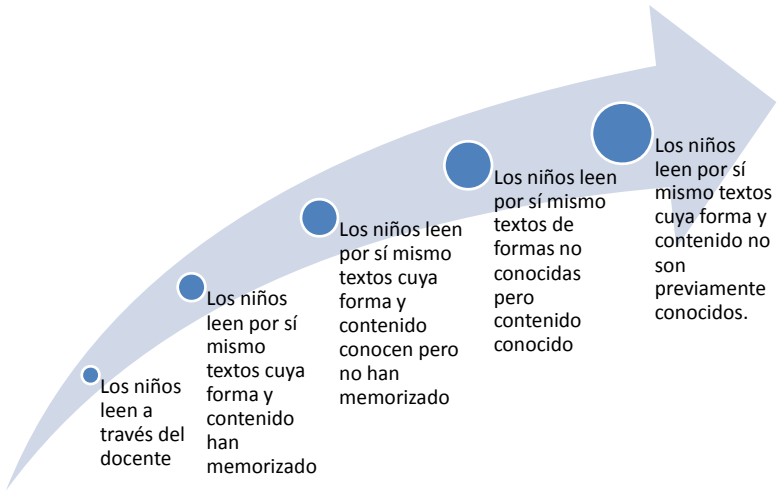
- Responsabiliza por presentar las situaciones bajo distintas formas de agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones sean fértiles para que avancen en sus conocimientos.

La **continuidad** supone organizar el tiempo durante toda la escolaridad, cada año y cada período, de modo de sostener la diversidad de prácticas antes presentadas, sin por ello reiterarlas de manera repetitiva.

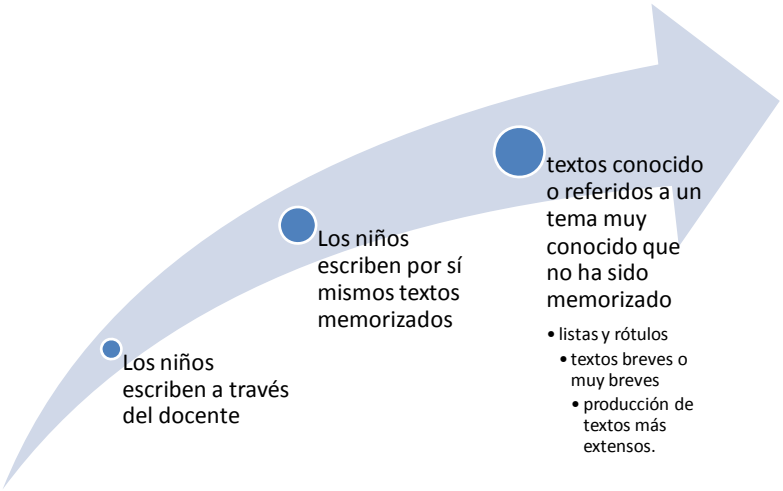
Cuando el objeto de enseñanza se presenta en toda su complejidad y se concibe el aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones, es necesario manejar con **flexibilidad** la duración de las propuestas didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

Continuidad no significa repetición sino **progresión**. La progresión se define en relación con distintas variables: el tipo de situación (de leer o escribir a través del maestro a hacerlo por sí mismo), la extensión y complejidad de los textos (de breves y previsibles a cada vez más extensos y poco anticipables), del grado de conocimiento previo sobre los contenidos leídos o a producir, de la familiaridad que los chicos tienen con el género, etc. De manera que son distintas las variables que se combinan para **planificar la progresión de las situaciones**.

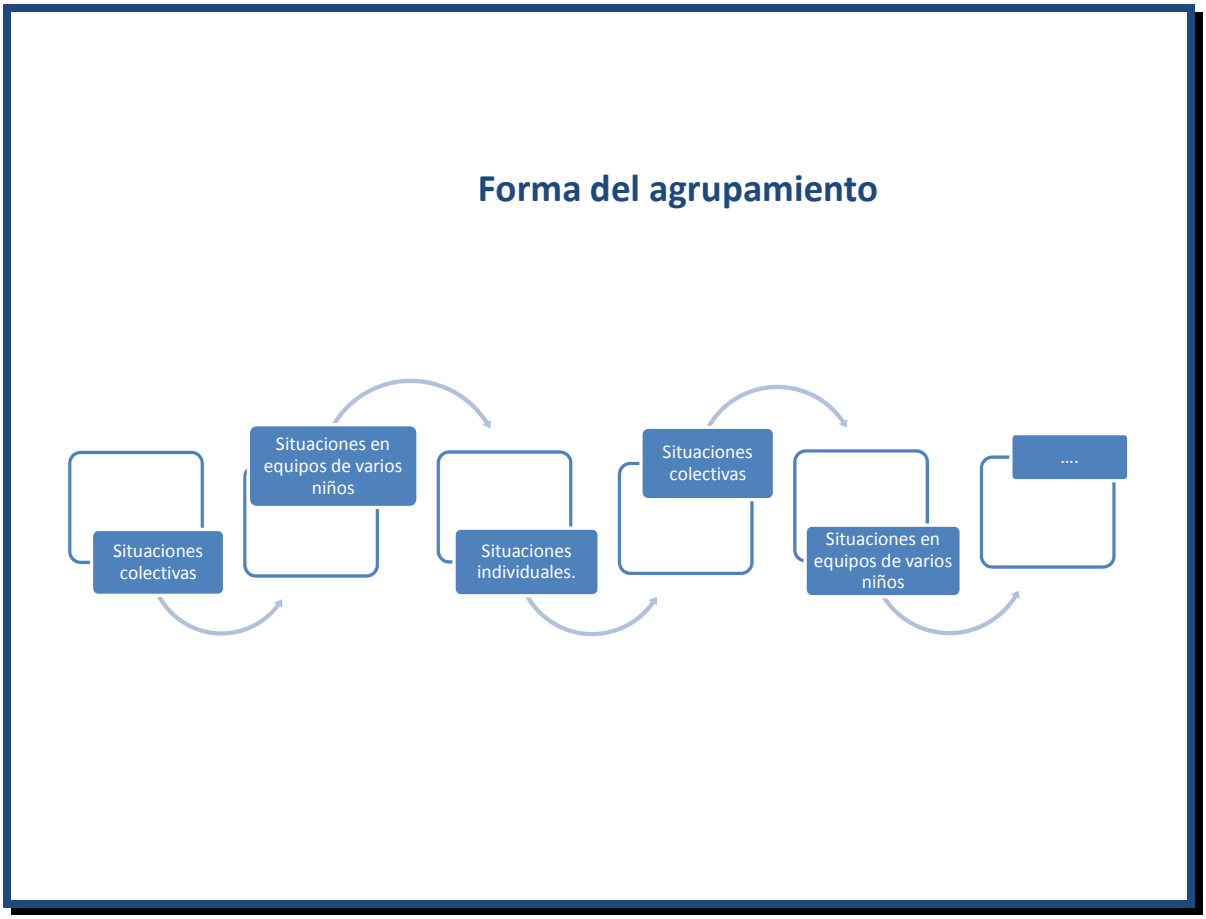
Las situaciones de lectura progresan desde…. hacia….



Las situaciones de escritura progresan desde… hacia



Complementariamente, otros criterios se combinan con la variable **tipo de situación** hasta aquí descripta, para marcar progresión. Uno de ellos es la **forma de agrupamiento**:



Los géneros (y textos específicos dentro de cada género) también inciden en el mayor o menor desafío que supone la situación. Cuando los chicos se han familiarizado con lo que es previsible que ocurra en un cuento clásico, las versiones contemporáneas que los transgreden resultan más desafiantes de leer y de escribir. Cuando se han habituado con una enciclopedia de animales en la cual saben dónde encontrar la información sobre "vivienda", "crías" o "partes del cuerpo", encontrar información en otra que propone otra diagramación, supone un nuevo desafío. En ningún caso se parte desde cero. El saber anterior se reconstruye para la nueva situación.

Organizar la diversidad de situaciones con continuidad y progresión supone también considerar la **simultaneidad**:

> "Simultaneidad, en primer término, en el sentido de que en un mismo período -un día, una semana, o un lapso mayor- se articulan la lectura y la escritura realizadas a través del docente o por los alumnos mismos. Simultaneidad, también, entre diferentes modalidades organizativas: los proyectos, las actividades habituales y las secuencias de situaciones coexisten y se articulan a lo largo del año escolar."
>
> (Kaufman, A. & Lerner, D. 2015:19)

La **simultaneidad**, es decir, el poder mantener varias líneas de acción en paralelo a lo largo de las jornadas, las semanas, los meses es un gran desafío para las escuelas donde se ha naturalizado la sucesión de tema tras tema, contenido tras contenido. Sostener en simultáneo momentos para actividades cotidianas, situaciones de lectura a través del docente, trabajo en profundidad en un proyecto… no es un modo de operar usual en las escuelas y, para ponerlo en acción, supone un importante esfuerzo.

Por último, en las previsiones, es necesario **articular** las diversidades, balancearlas, enfatizar algunas situaciones, géneros, autores, prácticas sobre otras… en función de los propósitos prioritarios, generales o de los más específicos de cada momento y contexto de la enseñanza.

> "La articulación de diferentes modalidades organizativas [actividades habituales- secuencias- proyectos] -que tienen duraciones diferentes, que pueden ser permanentes o llevarse a cabo en el curso de períodos limitados, algunas de las cuales se suceden en el tiempo en tanto que otras se entrecruzan en una misma etapa del año escolar- favorece **la presentación escolar de la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y la apropiación progresiva de estas prácticas por parte de los alumnos**." (Kaufman, A. & Lerner, D. 2015:22)

Niveles de planificación y de planes

Todo plan es una hipótesis de trabajo. En determinados momentos del ciclo lectivo la actividad de planeamiento adquiere una especial relevancia, no se define de una sola vez y luego se ejecuta. Se trata de una actividad permanente y recursiva.

El **plan anual** tiene una mirada **institucional** que se reformula varias veces en el ciclo lectivo. Los planes de actividades permanentes, secuencias y proyectos se vislumbran desde el anual pero requieren ser desplegadas para tomar nota sobre sus etapas,

propósitos específicos, diversidad de situaciones, etc. Desplegar "todo" en el plan anual lo transformaría en un documento ilegible, poco comunicable.

Planificar las actividades permanentes, las secuencias y los proyectos con cuidado es importante porque el tiempo es siempre escaso en la escuela y porque es mejor volver sobre los mismos contenidos desde distintos lugares en distintos momentos de la escolaridad que sostenerlos tanto tiempo que resulten repetitivos.

Es imposible planificar cada una de las situaciones que integran estos procesos, sin embargo, en algunos casos es indispensable: porque son situaciones totalmente novedosas para el equipo docente, porque se prevé una forma de agrupamiento para ocuparse especialmente de algunos grupos de niños, porque es la primera vez que toda la clase va a abordar un contenido… En cualquier caso, ante todo, habrá que revisar para qué se desarrolla la situación y si los chicos ya están en condiciones de abordar el problema que se les va a presentar o si aún es necesario desplegar otras situaciones para que se generen tales condiciones.

Es en la **planificación de situaciones** donde se pueden desplegar las **intervenciones**, las generales –para todo el grupo- e intervenciones más focalizadas en función de los conocimientos de los niños en relación a los contenidos que se van a trabajar. Los docentes tienen previstas una constelación de intervenciones para que todos puedan avanzar desde lo que cada uno sabe. Tampoco en el nivel de este plan hay un formato único.

La decisión acerca de cuánto y cuándo planificar en cada uno de estos niveles (el año, las secuencias, actividades permanentes y los proyectos, las situaciones) depende mucho de la historia de la institución y de su presente siempre cambiante. Hay saberes compartidos que ya no se explicitan tanto, otros en los que se profundiza más, justamente, porque ya hay acuerdos sobre algunos.

Un plan anual

En el siguiente apartado se desplegará UN plan anual posible, para 1° y 2° de primaria, desarrollada en una escuela específica[4]. En él se podrán advertir los criterios enunciados precedentemente:

- La presencia de prácticas, géneros, temas y autores **diversos**.
- La **continuidad** de las prácticas a las que se vuelve una y otra vez.
- La **progresión** a través de situaciones, géneros, formas de agrupamiento, etc.
- La **simultaneidad** del trabajo en distintos ejes de contenido y modalidades organizativas.
- La **articulación** de situaciones dentro de cada modalidad organizativa y entre ellas.

En relación con las ideas planteadas, el plan anual que se analizará considera los siguientes **ejes organizadores**:

- El plan se organiza teniendo en cuenta las diferentes **modalidades organizativas - actividades habituales, secuencias, proyectos-**, de manera de sostener las situaciones en el tiempo, con la continuidad necesaria para que los niños puedan ir apropiándose de manera progresiva de los quehaceres del lector/escritor, del lenguaje que se escribe y del sistema de escritura. Para favorecer una organización del tiempo en períodos prolongados, a fin de evitar una excesiva fragmentación de los contenidos, el año se ha dividido en bi o trimestres.

Como se ha señalado, las modalidades organizativas "permiten tejer relaciones entre las diferentes actividades y evitar la fragmentación de los contenidos", hacen posible prever la distribución de los contenidos de tal modo que los alumnos tengan acceso a diferentes géneros y autores, así como a los diferentes temas que abordarán en Ciencias Sociales y Naturales a lo largo de la escolaridad.

Las **situaciones habituales** se reiteran en forma sistemática y previsible con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar o de un

[4] El plan continúa y completa el presentado en el video "Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica - 1° y 2° grado- en el inicio del año escolar".

bi/trimestre. Pueden incluir situaciones de lectura y/o escritura. Desde luego, ocurren en simultaneidad con otras modalidades.

- **Pasar lista** para quitar del panel de los presentes a los chicos que faltaron –una de las tantas maneras de "pasar lista"-, es un ejemplo de actividad habitual durante el primer cuatrimestre de primero. Se reitera dos o tres veces por semana. Puede prolongarse solo 10´ al comenzar la jornada, seguida de otros 5´ para identificar en la **agenda** qué horas de trabajo están programadas para el día. A través de estos breves momentos – y de otras clases donde se usan los nombres y se reflexiona sobre ellos- los niños aprenden a reconocer su nombre escrito, el de los compañeros, el de los días de la semana, el de los momentos escolares. También aprenden qué es una lista de asistencia y una agenda de trabajo semanal y cómo se usan. Seguramente transcurridos algunos meses, los nombres son reconocidos por todos y perderá sentido dedicar esos momentos a la lista de presentes. Lo mismo pasará con la agenda, pero su uso seguirá teniendo sentido para organizar la tarea diaria, para recordar algo que no hay que olvidar al otro día.

- Realizar el **préstamo de libros**, a cargo de encargados rotativos, puede insumir 20´ del fin de una jornada semanal o quincenal. Mientras tanto, los chicos hojean todos los libros y van eligiendo. Al principio, el préstamo estará a cargo de la maestra. Luego, pueden hacerse cargo rotativamente del préstamo diferentes parejas de niños mientras la maestra lee algo en voz alta para todos.

- **Álbum personal** puede ser una actividad habitual puede ocupar toda una hora de clase: cada vez que se completa una página del álbum personal - la de las comidas preferidas, los juegos preferidos, el origen del propio nombre, etc.-. Cada página, por ejemplo, la de las comidas, supone conversar sobre las preferidas, tal vez "mostrar" cómo la docente escribe su propia lista (al principio), organizar la escritura en parejas, distribuir los roles alternativos de escritor y revisor, hacer una puesta en común para averiguar cuál es la preferida por más chicos de grado; cuando se va avanzando, acompañar con una lectura sobre el origen de las milanesas (comida preferida por la mayoría) o con la búsqueda de reseñas sobre la película más popular… Es decir, en esa hora, se escribe una lista, se revisa, se dicta al docente, se lee algo que amplía los saberes de los niños a través de la lectura del docente.

Imagen 1

Un ejemplo de producción de un álbum personal:

2012. Wallace, Yamila. Tesis de Maestría: *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes*. Director Castedo, Mirta Luisa. Maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Texto completo disponible en PDF en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf

- Las actividades vinculadas con el funcionamiento de la biblioteca del aula constituyen también un ejemplo prototípico de situaciones habituales ya que albergan no solo situaciones de lectura sino también de escritura a través del maestro -como la elaboración colectiva de una recomendación- o de los niños por sí mismos cuando, por ejemplo, completan las fichas de préstamo de la biblioteca.

Imagen 2

Un ejemplo fichas de biblioteca:

Dirección General de Cultura y Educación (2008) "Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización".

Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=7kge4fkb-Dk&feature=youtu.be

- Nunca falta la lectura semanal de cuentos tradicionales o de una novela por capítulos, constituyen otras actividades habituales de lectura.

- Entre las de escritura, algunas que se vinculan con el funcionamiento de la biblioteca (el préstamo, el archivo, el inventario…) y otras con la formación de los niños como lectores de Literatura (tomar notas sobre obras halladas en los catálogos para ir a buscarlas a la biblioteca escolar o a la del barrio). De manera que en torno a la biblioteca, en simultaneidad con las situaciones cotidianas antes descriptas, se va armando la programación de situaciones. En el espacio de Biblioteca -aun sin haber abordado proyectos específicos de formación de lectores de literatura-, se introduce a los niños en varios géneros, autores y tradiciones literarias, se les muestra que existen relatos clásicos y transgresiones de los clásicos, que cada género tiene su propio lenguaje escrito, que algunos géneros comparten rasgos, que las versiones pueden variar mucho, que ciertos objetos y conductas son esperables en ciertas circunstancias, etc. Es decir, se construye un horizonte de expectativas con los que estos lectores se enfrentarán a otros textos, para confirmarlas, refutarlas, modificarlas parcialmente… como todo lector. Al mismo tiempo, entre la cotidianeidad de "las lecturas", se abren muchos espacios para escribir por sí mismos.

Numerosos ejemplos:

"De qué situaciones participan los niños en la biblioteca del aula. Parte 3 y 4".

Disponibles en:

http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%201%20Completo_X.pdf/view

Tanto las **secuencias** como los **proyectos** son una serie de **situaciones con un orden necesario**[5]. Las secuencias no tienen un producto (como los proyectos) y, a diferencia de las actividades habituales, tienen una duración relativamente restringida (4 clases de dos horas en dos semanas, 2 horas tres veces por semana durante tres semanas, o secuencias de estudio de temas de Sociales o Naturales que ocupan 5 horas semanales, durante todo un bimestre).

Las **secuencias** requieren de un orden donde las situaciones no pueden estar muy distanciadas en el tiempo porque se pierde el sentido y las relaciones que se intentan establecer entre los contenidos que se están abordando. Conviene concentrarlas varias veces por semana y no extenderse en demasiadas semanas.

Ejemplos de secuencias que se despliegan con duración diferente:

- Un "**ejemplar único",** todos los niños con el mismo libro en sus manos. En la formación de lectores de literatura, el maestro lee al menos dos veces el cuento de uno de los títulos que tiene ejemplares para que todos los niños. Planifica diversas situaciones de lectura de los niños por sí mismos y también algunas escrituras. Esta secuencia puede durar dos semanas y es necesario que los niños tengan contacto con el libro por lo menos en 6 clases.

- En torno al estudio de un tema de Naturales o Sociales, lectura de material informativo, localización de respuestas a interrogantes específicos, armado de listas, toma de notas libres o en cuadros, elaboración de conclusiones, etc. Se trata de situaciones de lectura y escritura siempre entramadas con las prácticas de estudio del tema en cuestión.. Son "largas", ocupan 4/5 horas semanales durante un bimestre o un poco más.

- Secuencias de situaciones de reflexión y sistematización sobre el lenguaje. Ya se trate de contenidos gráficos, ortográficos, gramaticales u otros, cuando un contenido – casos difíciles de separación entre palabras, mayúsculas, regularidades gráficas (mb/mp)…- ya ha aparecido muchas veces en el contexto de las prácticas, conviene poner el foco durante algunas situaciones para examinarlo con cuidado y sacar conclusiones. Estas conclusiones, siempre provisorias, sirven inmediatamente para tenerlas en cuenta a la hora de seguir escribiendo

[5] Resaltamos: lo importante es tener claro cómo se está proyectando la acción didáctica, más que detenerse a buscar certeza sobre la categoría donde ubicar una situación. Las modalidades organizativas sirven en la medida en que ayuden en esa organización. Muchas veces, hay buenas razones para que algo que fue pensado como secuencia, en la acción, se transforme en proyecto y viceversa.

Los **proyectos** de interpretación/producción de textos son un tipo particular de secuencia que, "a diferencia de todas las otras modalidades organizativas, se caracterizan por estar orientados hacia la elaboración de un producto que tendrá un destinatario, razón por la cual la lectura y la escritura cobran un sentido particular para los alumnos". Además,

> "Permiten una organización muy flexible del tiempo: según el objetivo que se persiga, un proyecto puede ocupar sólo unas semanas o desarrollarse a lo largo de varios meses. Los proyectos de larga duración brindan la oportunidad de compartir con los niños la planificación de la tarea y su distribución en el tiempo: una vez fijada la fecha en que el producto final debe estar elaborado, es posible discutir un cronograma retroactivo y definir las etapas que será necesario recorrer, las responsabilidades que cada grupo deberá asumir y las fechas que habrá que respetar para lograr el cometido en el plazo previsto. Cuando el producto de estos proyectos es un texto elaborado por los niños, ya sea por sí mismos o a través del maestro, se revaloriza el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo crucial del aprendizaje, imprescindible para acceder a una verdadera transformación del conocimiento. Por otra parte, la sucesión de proyectos diferentes hace posible volver a trabajar sobre la lectura y la escritura desde diferentes puntos de vista, para cumplir diferentes propósitos y en relación con diferentes tipos de texto." (Kaufman & Lerner, 2015)

Una característica interesante de los **proyectos** es que los organizamos tomando como referencia las **prácticas sociales** –extraescolares- del lenguaje. Intentan replicar, bajo condiciones didácticas, una práctica lo más próxima posible a una práctica social. Pensar en cómo se produce un afiche para una galería, cómo se escribe un cuento o cómo se realiza la grabación de un poemario fuera de la escuela sirve para planificar las situaciones.

Por eso, las situaciones que integran el proyecto son prácticas altamente contextualizadas, que equilibran propósitos didácticos con propósitos sociales. El docente, como en cualquier situación, tiene claros propósitos didácticos que orientan su intervención, pero a la vez, los niños pueden reconocer propósitos sociales que le dan sentido inmediato a las tareas propuestas. Los proyectos se desarrollan dos o tres veces por semana, en una hora o dos, durante todo un período prolongado (bi o trimestre).

Castedo, M.L. & Molinari, M.C.; (2000). "Ler e escrever por projetos". *Projeto: Revista de educaçao*, 3 (4). En Memoria Académica.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7470/pr.7470.pdf

- Para los afiches se hacen bosquejos donde se diseña, antes de producir, qué lugar ocupará la imagen y qué lugar ocuparé el texto, sobre qué contenidos aparecerán imágenes, sobre qué contenidos se va a escribir…
- Para escribir cuentos, no se exige hacerlo en un solo día, se da tiempo para pensar las ideas, para revisar lo escrito, para dejar en suspenso y volver sobre una parte.
- Para grabar un poema leído en voz alta, antes se ensaya mucho y si no sale del todo bien, se borra y se vuelve a grabar…

Recomendamos volver sobre la Clase 1

- Al mismo tiempo, los contenidos giran en torno a tres **ámbitos de prácticas del lenguaje** –que, sin duda, *muchas veces se superponen parcialmente*-:

  - **Prácticas cotidianas de lectura y escritura relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar**.

Toda cotidianeidad - familiar, laboral o, en el caso que nos ocupa, escolar- se sostiene en torno a la presencia reiterada – no por ello necesariamente repetitiva- de ciertas prácticas.

Las **prácticas cotidianas de lectura y escritura** que tienen lugar fuera de la escuela suelen ser poco valoradas, incluso por los mismos usuarios, a causa de que han sido naturalizadas. Esto sucede tanto en los hogares como en la escuela. El hecho de darles visibilidad en plan de clases intenta resaltar su importancia[6].

[6] Algunas de estas prácticas fueron abordadas en el **Seminario 6 "Promoción de la lectura y la escritura en contextos extraescolares I"**.

Casi todas las prácticas que se incluyen en este punto tienen un correlato con prácticas que existen en el ámbito familiar o laboral; adquieren un sentido específico en la escuela: pasar lista, organizar los integrantes de los equipos de trabajo para una tarea, seguir una agenda de actividades, llevar registros de los textos leídos, etc. Como en toda práctica, algunos textos se van asociando a ellas en la medida en que se los va instalando, revisitando, consultando o modificando una y otra vez. Así, las listas de presentes y ausentes, los nombres de los equipos con sus integrantes, la agenda semanal, el calendario, los registros de préstamo de libros y de las listas de los textos leídos, el fichero y el abecedario donde se van "guardado" las palabras que "comienzan por" o "terminan en", los distintos repertorios de recursos (por ejemplo, para evitar repeticiones innecesarias cuando se marca el paso del tiempo o cuando se hace hablar a los personajes, las expresiones que sirven para describir personajes y ambientes, etc.) empiezan a formar parte de lo que en los primeros grados denominamos ambiente alfabetizador. Como queda dicho, tal ambiente no es alfabetizador por la sola presencia de los textos sino por el proceso de producirlos e instalarlos en el aula y de usarlos permanentemente.

La presencia reiterada de estas situaciones que organizan la actividad del aula y de la escuela, las hace previsibles. Los chicos empiezan a percibirlas como las "señales" de estar en la escuela, de comenzar la jornada, de dar paso al momento de biblioteca, de pasar a escribir entre todos en el pizarrón a abrir el cuaderno para la tarea más personal, etc.

Muchas de estas prácticas se organizan como **actividades habituales** o breves **secuencias**. Algunas suceden en el espacio de la biblioteca de la escuela o del aula.

- **Prácticas de lectura y escritura en torno a la formación del lector literario.**

En la escuela, el lector de Literatura se forma porque, a través de **actividades habituales** que normalmente se desarrollan en torno a la biblioteca de la escuela o del aula, frecuenta las obras, géneros, autores, temas, personajes, motivos, etc. Se "entera" que existen a través de la voz del maestro, de sus compañeros o del texto puesto en sus propias manos. Es ésta una condición necesaria pero no suficiente. El lector, además, se forma porque en el aula se desarrollan algunas **secuencias** donde se sumerge en un autor, en un personaje, en un motivo, etc. El tiempo más prolongado y sostenido de la secuencia que *se detiene para introducirse con cuidado* en *un* autor –sus formas de usar el lenguaje-, en *un* personaje –sus formas de ser y hacer en la ficción-, en *un* motivo –su recurrencia en los relatos-... permite que el lector vaya más allá, advierta sutilezas del lenguaje que aún no habían sido observables. Por último, géneros, autores, personajes o motivos también

pueden ser objeto de **proyectos** de profundización donde el lector se sigue formando, por lo general, produciendo textos más extensos o "a la manera de" géneros y autores. La práctica de escritura sostenida (con la que usualmente) culmina un proyecto, necesariamente precedida de intensas lecturas que hurgaron en los recovecos de los textos, brinda a la formación del lector un lugar privilegiado desde el que vuelve a leer habiéndose formulado preguntas de escritor.

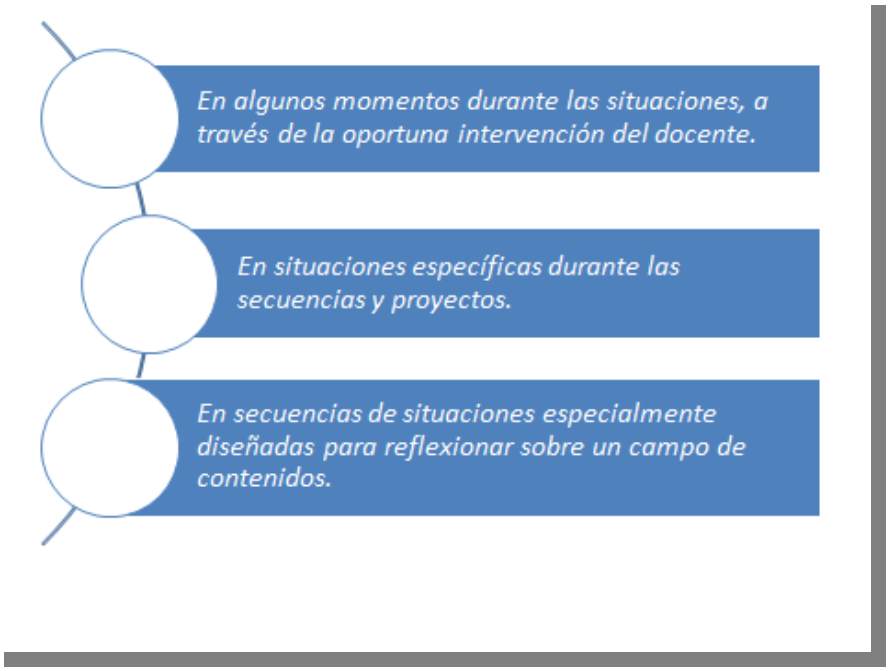
Naturalmente, muchas situaciones suceden en el espacio de la biblioteca.

- **Prácticas de lectura y escritura en relación con otras áreas de conocimiento en la escuela, principalmente, Ciencias Sociales y Naturales.**

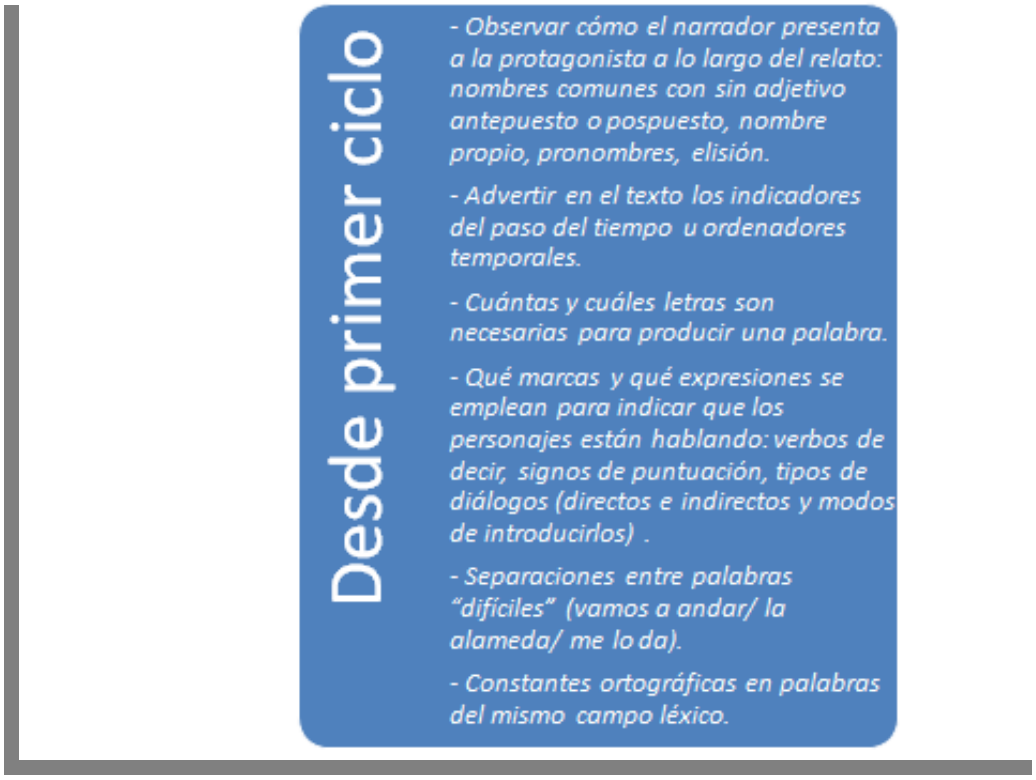
Las **secuencias** para enseñar contenidos de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales contienen de manera más o menos explícita una serie de situaciones donde es necesario leer y escribir. El contenido de "naturales" o de "sociales" ordena la acción didáctica. En estas secuencias se leen muchos textos que normalmente, en este nivel de enseñanza, necesitan de mucha mediación del docente y de mucha conversación colectiva para ser desentrañados. Pueden tener o no un producto final para publicar –revista, artículo de enciclopedia, informe de experimento-, pero también son tanto o más importantes las escrituras que acompañan el proceso, donde se guarda memoria sobre lo que se va entendiendo y donde se vuelve a revisar aquello que se había pensado. En estas secuencias, **la lectura y la escritura se encuentran al servicio de la comprensión del contenido** de sociales o naturales.

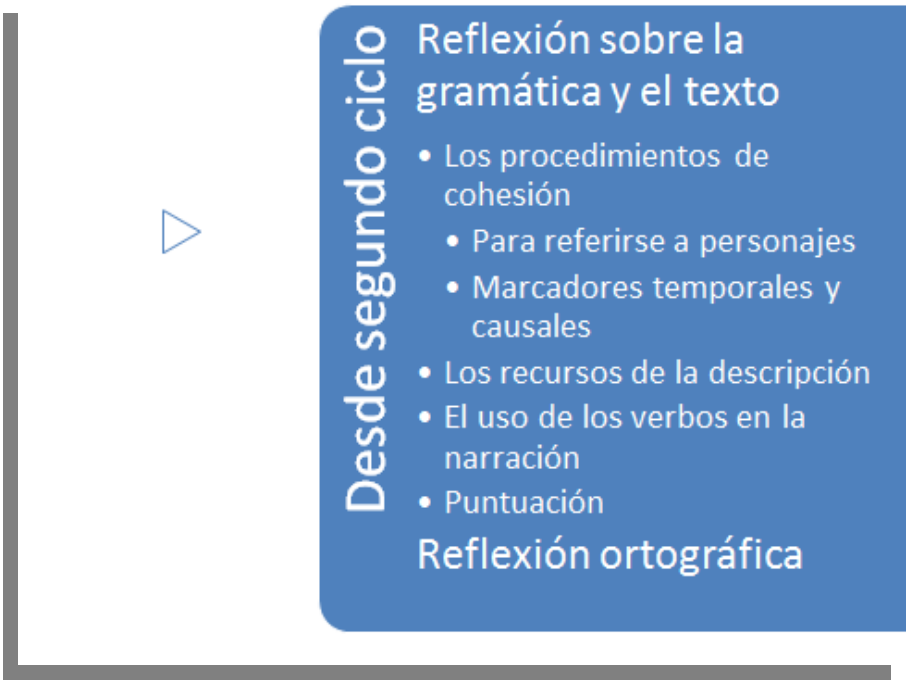
Nuevamente, la biblioteca vuelve a estar presente, pero poniendo sobre la mesa de lecturas los textos para aprender sobre el mundo natural y social.

Por último, en cualquiera de los ámbitos, es posible desarrollar situaciones para **reflexionar sobre el lenguaje o sobre la lengua:**



¿Sobre qué contenidos? Según el ciclo, por ejemplo:





La **reflexión sobre el sistema de escritura** es más frecuente en el ámbito de las prácticas cotidianas de lectura y escritura relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar y en algunas situaciones donde se vuelve a las lecturas en torno a lo literario para escribir o donde se reflexiona sobre lo escrito. La **reflexión sobre el lenguaje que se escribe** abunda en el ámbito de formación del lector literario. Cuando se está aprendiendo sobre un tema de sociales o naturales, la reflexión sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura no es el foco de la enseñanza. Pero, a veces, pensar sobre el origen de una palabra o el sentido de una sintaxis poco habitual, puede favorecer la comprensión o resultar indispensable. Algunos de estos tópicos se analizarán en el Seminario "Ortografía y su enseñanza".

Recomendamos realizar la lectura de la presentación y análisis del plan anual que se realizará a continuación teniendo a la vista el **Anexo 1- Esquema de un plan anual.**

Resaltamos que en este como en cualquier plan escrito a los fines de organizar la tarea, los límites son móviles y, por lo tanto, lo importante es tener claro cómo y para qué se está proyectando la acción didáctica, más que detenerse a buscar certeza sobre la categoría donde ubicar una situación, actividades, secuencias o proyectos.

Primer grado

Comienza la primaria. Muchos chicos han asistido al Nivel inicial, pero algunos no. Allí, algunos han trabajado con mayor frecuencia con la lengua escrita y otros no tanto. La heterogeneidad es el punto de partida: la diversidad de aproximaciones a la lengua escrita, de entusiasmos, expectativas y de temores. La escuela, dando lugar al derecho de aprender, abre las puertas a todos y a cada uno para brindarles una base de saberes y prácticas culturales comunes que encarnarán de maneras diversas en cada estudiante.

En primero se despliegan diversas prácticas, con continuidad y progresivamente desafiantes. Especialmente, se brinda todo el tiempo posible para instalarse en la cultura escrita a través de la participación en situaciones con sentido y creciente reflexión sobre el lenguaje.

MARZO- ABRIL

En el primer bimestre hay mucho por hacer… La actividad escolar está concentrada en organizar el tiempo y la tarea escolar a través de actividades habituales donde los chicos, lo antes posible, participen con plena comprensión de su sentido. Desde el primer día de clases se despliega un "menú" de actividades que, con continuidad y algunas transformaciones, se mantendrá durante todo el primer ciclo y más aún: la **agenda semanal** se consulta cada mañana para organizarse y, cada vez que termina la jornada, para recordar qué hace falta traer al día siguiente; los lunes se designan los (**nombres** de) los chicos que serán ayudantes durante la semana; los acontecimientos importantes como visitas o salidas se registran en el **calendario anual**... A través de estas actividades se asegura que todos los días los chicos tengan muchas oportunidades de leer (a través del docente o por sí solos) y de escribir (a través del docente o por sí solos). Tienen que sumergirse en un aula poblada de escrituras, comprender –a través de su uso abundante- para qué sirven; progresivamente, la frecuentación les permitirá saber qué dice en cada una de esas escrituras que se convertirán en "estables", de tal modo que se transformarán – impulsados también por la intervención del docente- en fuentes de información "seguras" para producir otras escrituras o para interpretar otras.

En torno a la biblioteca, desde el primer día, se instala la **agenda de lecturas,** se despliegan **mesas de libros**, se arma el **inventario de los materiales**, se instala el **préstamo** de los ejemplares… En todas estas situaciones los niños se incluyen en prácticas de cultura escrita tales como las que desarrollan los lectores experimentados y, a la vez, siguen teniendo muchas propuestas para leer y escribir un repertorio acotado pero cada vez más extenso de nombres y enunciados breves con sentido. Además, por supuesto, no puede faltar la **lectura semanal de un cuento,** una narrativa "extensa",

desde la voz del adulto. En ocasiones, a la lectura semanal se agrega una lectura informativa. En algunas semanas podría reemplazar a la literaria.

Para profundizar sobre este modo de organizar la enseñanza se sugiere leer:

Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas

http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%202%20Completo_VF.pdf/view

Todo lo dicho es condición necesaria pero no suficiente para la formación del lector literario. En el primer bimestre, se profundiza con un proyecto de armado de un **cancionero**. Las canciones se pueden cantar y dan lugar a muchas situaciones de lectura de los niños por sí mismo, a extraer fragmentos para trascribiros y, al mismo tiempo, abren la puerta de la Literatura para dar la bienvenida en primero. De manera que es un buen proyecto introducir en la cultura escrita a la vez que atender al sistema de escritura.

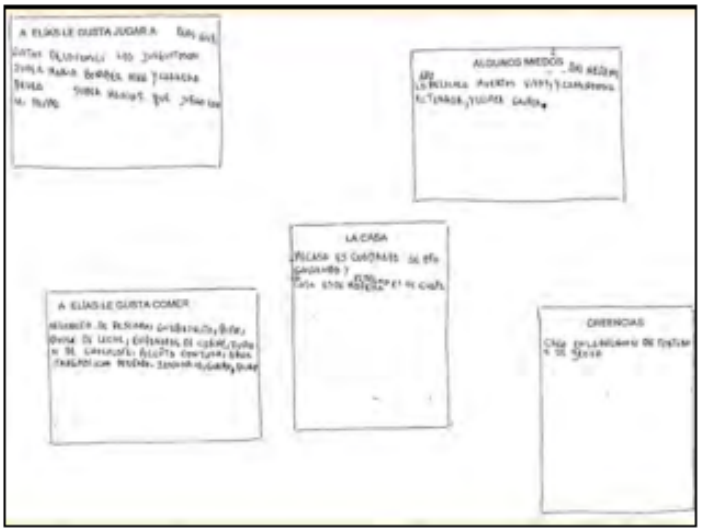
Para profundizar sobre este proyecto "cancionero" se puede leer: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf

Por el momento, no aparecen temas de Sociales y Naturales porque armar todo el ambiente alfabetizador y organizar a los chicos lleva mucho tiempo. Es posible que antes de mayo se pueda comenzar con alguna situación de las consignadas en para el siguiente período.

MAYO- JUNIO- JULIO[7]

Sin abandonar lo realizado el bimestre anterior, se introduce el **banco de datos** y el **abecedario**. Organizar los nombres que se van conociendo en un banco y en el abecedario ayuda a reencontrarlos y a utilizarlos para producir nuevas escrituras.

En ese momento, también se inicia un **álbum personal** que llega hasta casi fin de año.



Una vez por semana o cada quince días dedicada a las preferencias de cada niño en comidas juegos películas etc. brinda oportunidades de lecturas y escrituras donde vuelven a aparecer nombres conocidos otros por conocer y también enunciados un poco más extensos.

El álbum asegura, si no sucediese en otro espacio, que al menos una vez por semana se puede desarrollar una clase centrada en la lectura y/o escritura de los chicos por sí mismos.

[7] En Argentina, durante julio hay un receso de invierno de dos semanas.

En mayo se incorpora la **cartelera de recomendaciones** –que seguramente ya circularon de manera oral- y la lectura se enfoca en cuentos de estructura acumulativa, repetitiva y encadenada. Los chicos pueden tener los textos o partes de los textos en sus manos para hacer los primeros intentos de lecturas por sí mismos, localizando o "leyendo" en voz alta algunos fragmentos que por su reiteración son más accesibles para ser ubicados (de allí que se elijan cuentos con esta estructura).

Se prevé avanzar un poco más.

Entre los cuentos y poemas ya han circulado de los lobos. Intencionalmente, el maestro ha reparado sobre este y otros personajes. Para este período, selecciona varios que lo tienen como personaje central.

Imagen 3

Imagen 4

"Caperucita Roja", "Los tres chanchitos", "Pedro y el lobo/ Juan y el lobo/ El pastorcito mentiroso", "El lobo y la grulla", "La sopa de piedras", "El estofado de lobo", "El lobo y los siete cabritos". También comparte algunas poesías y canciones, "La loba" (Juana de Ibarbourou), "Érase una vez…" (Juan Goytisolo), "Juguemos en el bosque" (canción infantil popular).

Ya hay suficientes lobos para que, en equipos, cada uno pueda elegir una obra para dibujar y comentar "un lobo" , buscando en el texto fragmentos que den cuenta de todo lo que ese lobo piensa, dice, hace, usa, saborea, huele, parece ser… El producto de este proyecto es una **galería de lobos** integrada por los trabajos de los distintos equipos. Finalmente, sobre la historia preferida por la mayoría, se puede desarrollar una primera experiencia de renarración escrita a través del docente.

Para ampliar sobre el proyecto Galería de Lobos, se puede leer los siguientes materiales:

-Lobos	
Materiales complementarios-Lobos	
Sugerencias bibliográficas-Lobos	
Esquema Proyecto-Lobos	
Texto-En nuestras vidas de lectores abundan los lobos	
Proyecto Lobos	
Texto-El lobo como personaje literario	
Álbum-Lobos	

Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm

A más tardar en mayo, aparecen temas de Sociales y de Naturales: es la primera aproximación, por lo tanto, habrá muchas lecturas a través del docente, muchos comentarios y reflexiones colectivas escritas a través del docente, algunas localizaciones de informaciones y algunas escrituras de listas. Los cuadros u otros textos intermedios más extensos, todavía a través del docente. Para cada tema abordado, más de una lectura, al menos una práctica de escritura (porque para escribir algo hay que haber leído mucho más.)

Situaciones de lectura y escritura en torno a temas de Sociales y Naturales:

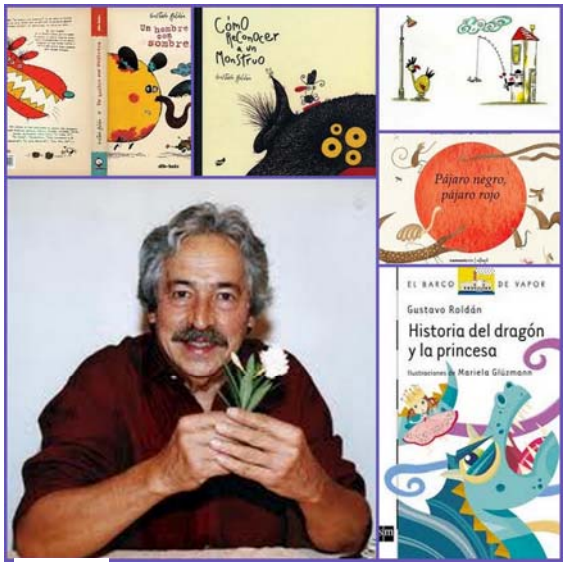
- Lectura de textos informativos a través del docente.
- Apertura de espacios de interpretación sobre lo leído.
- Localización de respuestas a interrogantes específicos.
- Producción de listas (campos léxicos) de temas estudiados.
- Escritura a través del docente: cuadros, notas y conclusiones provisorias sobre los temas tratados.

AGOSTO-SEPTIEMBRE

Continúan las actividades habituales en torno a la organización del tiempo y la tarea escolar ya iniciadas.

Después de las vacaciones, en la biblioteca se recambian los libros. Excelente oportunidad para repasar el **inventario**, localizar las obras a eliminar y consignar otras. También para **consultar catálogos** en papel o en línea.

La lectura semanal "se especializa" en Gustavo Roldán. Hay oportunidad de escuchar muchas obras del mismo autor y advertir lo que lo hace singular, para encontrarlas en los textos, señalarlas, citarlas, hacer listas de "sus" personajes, citar sus palabras, "leerlas" en voz alta de manera compartida…



gen 5: Gustavo Roldán

¿Por qué Roldán?
Por su relevancia como autor.
Ver: Susana Itzcovich.
http://www.imaginaria.com.ar/02/3/roldan3.htm

Pero además, para profundizar en un autor es necesario contar con muchas de sus obras. Esa es una condición que se cumple en las Colecciones de Aula8: El viaje más largo del mundo, El brujo, el horrible y el libro rojo de los hechizos, ¡Poc ! ¡ poc ! ¡ poc !, La canción del bicho colorado, La leyenda del bicho colorado, Las tres dudas del bicho colorado, Historia del dragón y la princesa, Bestiarios, seres mágicos, mitológicos e imaginarios.

Mientras en el espacio de biblioteca se leen diversidad de obras de Roldán, en dos horas semanales, se trabaja con la misma obra en manos de todos los niños. "**Ejemplar único**" es una secuencia corta que seguramente no ocupará todo el bimestre y que apunta a que los chicos lean algunos partes por sí mismos (con toda la ayuda que haga falta).

[8] Colecciones de libros presentes en las aulas de Argentina.

Lógicamente, es necesario usar un ejemplar de los que hay uno para cada niño en las Colecciones de Aula.

Para ampliar sobre situaciones de lectura y escritura en torno a un ejemplar único, se pueden leer los siguientes materiales:

1º y 2º año Un barco muy pirata

Situaciones de lectura y escritura con un ejemplar repetido en el aula.	PDF	1 MB
Un barco muy pirata-Libro	PDF	4.50 MB

Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm

La secuencia es corta porque en este período, se despliega un trabajo más intenso con Naturales. Después de las vacaciones, se introduce una **secuencia de "naturales" sobre diversidad de animales**. Los chicos ya están en condiciones de abordar textos que, aun leídos a través del docente, les ofrecerán dificultades para su comprensión. Pueden mantener la escucha y sostener las discusiones sobre su interpretación por tiempos más prolongados. También ya todos han perdido el miedo o las inhibiciones para escribir según sus propias conceptualizaciones acerca de la escritura y saben que siempre, adultos y compañeros, están para ayudar a lograr expresar lo que se desea.

Diversidad de animales es el tema al que se proyecta otorgar mayor importancia en Naturales, este año. Va a ocupar todas las horas de Naturales y un par más de Lectura y Escritura.

Para ampliar sobre la Secuencia: Diversidad de partes del cuerpo en Animales, se pueden leer los siguientes materiales:

1° Parte: Secuencia y anexos Animales	
Secuencia-La diversidad en los animales	
Esquema de la secuencia-Animales	
Anexo1-Animales-Escuchar la exposición del docente y tomar notas sobre lo escuchado	
Anexo2-Animales-Escribir por sí mismos; leer para ampliar información; revisar lo producido	
Anexo3-Animales-Completar un cuadro y analizar información registrada	
Anexo4-Animales-Leer y escribir para organizar la acción y guardar memoria	
Anexo5- Animales-Leer un texto que no ha sido escrito para niños	
Anexo6-Animales-Escuchar leer al maestro y releer por sí mismo	
Anexo7- Animales-Dictar las conclusiones al docente	

Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm

Es posible que la secuencia sobre animales se extienda un poco más sobre el último período; especialmente, al profundizar en la diversidad de coberturas de los vertebrados.

OCTUBRE- NOVIEMBRE- DICIEMBRE[9]

Hacia el último trimestre, si el álbum se agotase –porque no hay más temas o porque no resulta desafiante-, se prevén algunas situaciones con **recetas de empanadas** (por ejemplo) donde se reencuentran - en las listas de ingredientes- muchas palabras y construcciones –"carne", "pasas de uva…"- usadas en las comidas preferidas, pero además, se desafía a leer y a escribir otras listas y a profundizar en la escritura de las instrucciones para prepararlas, un texto más extenso y desconocido hasta el momento. Seguramente para entonces ya habrá muchos niños en condiciones de escribir instrucciones por sí mismos.

[9] Las clases concluyen aproximadamente el 15 de diciembre.

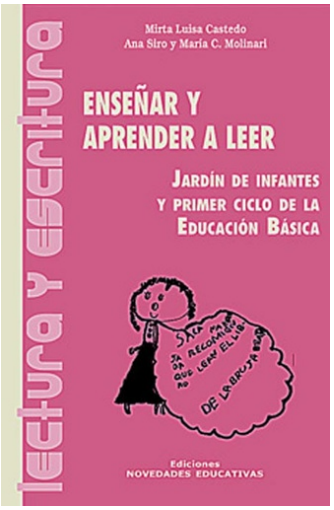


Imagen 6

Para profundizar sobre la situación de lectura de textos instructivos, se puede leer el siguiente material:

Castedo, M. (1999). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En: Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, MC., *Enseñar y aprender a leer.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

En el último período, el espacio de la biblioteca se unifica con el proyecto. Se trata de especializarse en obras **clásicas tradicionales** para producir un **álbum**. Los chicos ya conocen muchos cuentos y se proyecta concentrarse en los clásicos más tradicionales que contengan **elementos maravillosos** como objetos (las botas de las siete leguas, varitas, espejos, manzanas, husos), transformaciones (de la muerte a la vida a través del beso, la muerte que truca por el sueño que dura cien años, de ogros y otros animales en otros seres, de vestidos y carruajes) o palabras que al pronunciarse hacen irrumpir lo sobrenatural en el mundo de la ficción. Algunas obras ya leyeron en el aula o transitaron en préstamos o recomendaciones. Otras son nuevas.

Pulgarcito, Cenicienta, Blancanieves, Baba Yaga, La gallina de los huevos de oro, El gato con botas, La bella durmiente, El príncipe sapo, El zapatero y los duendes… y muchos cuentos no tan conocidos de los hermanos Grimm y de Charles Perrault.

Advertir que hay algo en común en estas historias no es algo sencillo, por eso conviene revisitarlas y profundizar en ellas, así como detenerse a tomar nota de algunas regularidades: en vez de manzana hay un pastel, o en vez de alfombra una escoba, pero siempre se trata de que algo natural que se transforma en sobrenatural.

Se trata entonces de organizar todos estos objetos, palabras y transformaciones maravillosas en un álbum especialmente dedicado al género.

Sobre todas estas historias hay versiones. Con la preferida es posible profundizar en la comparación de dos o tres versiones, para escribir también la propia. En función de cómo se encuentren los niños para ese momento, se decidirá si a través del docente o en parejas.

En “naturales”, “Coberturas de animales vertebrados” es el tema seleccionado para profundizar en primero. Seguramente el tema se extenderá un poco sobre este corto trimestre final.

Segundo grado

Comienza segundo. Aunque los niños han avanzado mucho durante el año anterior, sus aproximaciones al sistema de escritura son diversas.

En este grado, la enseñanza de la lectura y la escritura continúa los ejes abordados en primero, se sostienen diversas prácticas, se intensifican algunas y se presentan nuevas. Se retoman autores ya leídos, se incorporan nuevos, se profundiza en algunos temas y géneros, al mismo tiempo que se ofrecen otros nuevos. A través de estas experiencias se mantienen oportunidades para que todos terminen de acceder a la base alfabética del sistema de escritura y hacerse cada vez más “versados” en cultura escrita.

Algunos chicos todavía tienen que lograr una escritura alfabética, otros la están estabilizando y algunos ya escriben con bastante fluidez. La mayoría ya está en condiciones de reflexionar sobre el uso de los espacios que aún no dominan completamente, de sistematizar el uso de las mayúsculas y de lograr más conciencia y claridad para usar la puntuación. También de reflexionar sobre la escritura correcta de algunas palabras. Todo es trabajo de segundo que avanza desde donde se dejó en primero.

Las paredes de las aulas van dando cuenta de los avances: están los **nombres** de los niños y el **banco de datos**, pero paulatinamente se va poblando de carteles con "**acuerdos ortográficos**", de nuevas **listas de libros leídos** y por leer, de **frases “para guardar”** a partir de lo leído, de **listas de expresiones para inicios y finales** de distintos textos, de **frases para marcar el momento o el paso del tiempo**, de **caracterizaciones de personajes**, etc. Muchos de estos repertorios comenzaron en primero y se continúan, otros aparecen en segundo.

Imagen 7: Escrituras intermedias colectivas

MARZO- ABRIL

Las actividades habituales instaladas en primero quedan en funcionamiento y al inicio será necesario reinstalarlas. Pero ya no requieren tanto tiempo, todos los chicos conocen su sentido. Se acrecientan cada vez más las listas de personajes, de frases de inicio y final, de expresiones para describir el estado mental de los personajes, los objetos o los ambientes, de frases que marcan el avance del tiempo. También se acrecientan las listas y cuadros que acompañan el estudio de los temas de Sociales y Naturales.

Se introduce la lectura de la primera **novela por capítulos**, algo que es posible porque los chicos ya están muy familiarizados con la lectura a través del maestro y ahora pueden hacerlo por tiempos más prolongados e, inclusive, "tolerando" las interrupciones que supone la lectura por capítulos, sin perder el hilo.

Para ampliar sobre la Secuencia: Diversidad de partes del cuerpo en Animales, se pueden leer los siguientes materiales:

Disponible en: https://goo.gl/i4eyIw

Imagen 8

Imagen 9

Mientras se reinstala todo lo construido en el ambiente durante primero y se lo hace crecer, se reorganiza la biblioteca. En simultaneidad, se inicia el **proyecto** del **poemario**.

Así se sigue introduciendo a los niños en nuevas formas de expresar sentimientos y vivencias con recursos específicos, los pone ante la exigencia de leer detenidamente, de expresar sus interpretaciones y justificarlas… A la vez, permite, a los menos avanzados, ubicar partes guiados por índices; a los más avanzados, incursionar en las primeras prácticas de lectura en voz alta. Mientras, algunas situaciones de escritura acompañan el proceso.

MAYO – JUNIO- JULIO

Mientras continúan las actividades que organizan el tiempo, la tarea y la biblioteca, en *mayo*, la lectura de la novela ha concluido. Se eligen cuentos de otros subgéneros y rasgos de los cuentos para las lecturas semanales: animales prototípicos de las narraciones tradicionales latinoamericanas.

En el espacio de biblioteca de primero, durante ocho semanas se realizó una lectura semanal de obras de Roldán. Esta práctica ya instaló la idea de que los autores tienen temas y modos de abordar los temas, palabras, expresiones y recursos. Las secuencias de "**Estudio de autor**" van un poco más allá.

Imagen 10

¿Por qué Montes?
Por su relevancia como autora.
http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/entrevista.htm
http://www.imaginaria.com.ar/16/5/destacados.htm
http://www.buenosaires.gov.ar/areas/com_social/audiovideoteca/literatura/montes_texto_e s.php http://www.imaginaria.com.ar/02/7/montes.htm
http://www.cuatrogatos.org/entrevista5.html

Además, como en el caso de Roldán, es una autora de quien se cuenta con muchas de sus obras. Esa es una condición que se cumple en las Colecciones de Aula: Un gato como cualquiera, Monstruos de colección, Historia de un amor exagerado y Tengo un monstruo en el bolsillo. Por otra parte, en todas las escuelas hay obras de esta prolífica autora[10].

En torno a Graciela Montes, los chicos son desafiados a introducirse en prácticas propias del mundo literario: buscar sus obras, leerlas y releerlas, confrontar sus valoraciones con las de especialistas, identificar su "originalidad", tal vez su "parentesco" con otros autores, examinar su vida de escritora para tomar conciencia de las marcas que va dejando en su

[10] En Argentina, Graciela Montes es una de las autoras con más trayectoria y reconocimiento en literatura infantil.

obra, tomar nota de las expresiones "impactantes" (recursos poéticos y retóricos). En suma, profundizar en un autor permite adentrarse en el universo del escritor y apropiarse de aquello que lo hace singular.

Estas secuencias tienen una importancia fundamental especialmente cuando los niños no disponen de suficientes libros en sus hogares: los alumnos tendrían que terminar su escuela primaria con el bagaje de autores prestigiosos que han pasado a ser "de su familia".

Seguramente antes de mayo, se comienza con los temas de Sociales y de Naturales. Como ya se ha trabajado en primero, es posible avanzar un poco más. Por eso, los textos más extensos y medulares se siguen leyendo a través del docente y se discute su interpretación de manera colectiva, pero a la vez hay muchos más en manos de los chicos para leer por sí mismos. No obstante, lo más importante de la clase siempre se juega en los intercambios colectivos sobre lo leído. Como en primero ya han tenido experiencia con la producción no solo de listas sino también de cuadros, diagramas, explicaciones, etc. ya no es necesario iniciar todos los temas con la escritura a través del docente, en muchas oportunidades primero los chicos escriben por sí mismos y después se confrontan las producciones para arribar a acuerdos colectivos y/o pasar en limpio las dudas y las discrepancias.

AGOSTO-SEPTIEMBRE

Continúan las situaciones del período anterior en torno a la cotidianeidad escolar.

Al igual que en primero, se recambian los libros, se rearma el inventario y se consultan catálogos. La lectura semanal "se especializa" **fábulas** (Esopo, Lafontaine, Monterroso y otras de origen oriental.) Las fábulas son textos que abren a intensas discusiones sobre las posibles y muchas veces alternativas enseñanzas.

Se recomienda ver el **Anexo 2** de esta clase.

Torres, M. (2015) "Fábulas, leyendas, mitos y otros antiguos relatos breves". En: *Lecturas literarias*. Ministerio de Educación de la Nación, Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica.

Mientras, en dos horas semanales, se trabaja con la misma obra en manos de todos los niños. Una secuencia *corta* con la misma obra de Graciela Montes (autora en cuya obra se acaba de profundizar) en manos de todos los niños: *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Es la obra que todos, este año, leerán en voz alta, en parte o en su totalidad.

Después de las vacaciones, se introduce la secuencia de estudio sobre la que se destinará mayor énfasis a las prácticas de lectura y escritura. El tema es el mismo que en primero porque se proyecta hacer actividades conjuntas. Sin embargo, las situaciones les plantean mayores desafíos, tal como se ha mostrado en el bimestre anterior.

OCTUBRE- NOVIEMBRE- DICIEMBRE

Para finalizar el trabajo, se proyecta volver sobre una historia con lobo, el cuento más emblemático, Caperucita Roja. Esta historia muestra cómo la literatura popular se sigue reescribiendo una y otra vez a través del trabajo de autores e ilustradores. Se leen o releen las versiones de Perrault y de los hermanos Grimm, algunas adaptaciones posteriores que respetan la historia y otras que la transgreden.

Imagen 11

Imagen 12

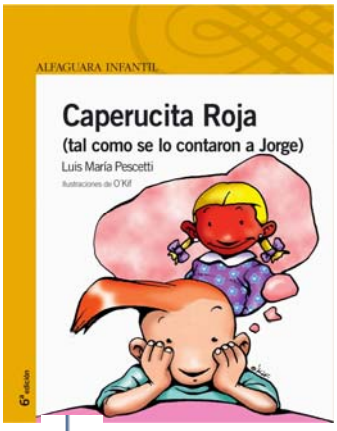


Imagen 13

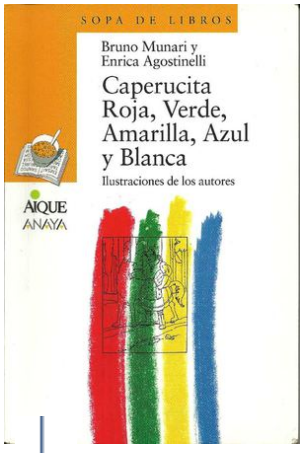


Imagen 14

Comparar versiones clásicas y transgresoras es un trabajo desafiante que pueden encarar lectores experimentados. La producción en parejas de un libro de versiones de

Caperucitas da lugar al último trabajo de escritura de una narrativa extensa con la que finaliza este ciclo escolar.

En Naturales, se profundiza el trabajo ya iniciando centrando en la diversidad de formas de desplazamiento de los vertebrados.

Nota: Agenda tipo o rutina semanal

En el **Anexo 1, Esquema de plan anual**, al finalizar cada bi o trimestre se ha consignado una agenda o rutina tipo semanal. La intención es dar una idea aproximada del ritmo de situaciones diferentes que adquiere la semana y que va variando parcialmente de período en período a la vez que se va adaptando a los avances propios de cada grupo.

La agenda semanal es un instrumento para hacer posible en el tiempo las intenciones educativas. Es, esencialmente, **flexible**, siempre de cara a las necesidades de los alumnos. La agenda, vista de período en período, debería poder reflejar como se van planteando desafíos cada vez mayores, cómo se prevé la articulación de situaciones y contenidos, cómo se mantienen la simultaneidad de los ámbitos de trabajo.

Hasta aquí, hemos desarrollado un panorama bastante exhaustivo de primero y segundo. Para analizar más profundamente la articulación de situaciones es necesario introducirse en la lógica interna de las secuencias y proyectos. Tomaremos ejemplos de segundo ciclo. Para prever las intervenciones, es preciso introducirse en la planificación de las situaciones (volveremos a los pequeños).

Un plan de un PROYECTO de formación del lector literario:

Héroes de Mitología (5°)

A terceira condição é que um projeto, no decurso do seu desenvolvimento, apresente problemas que despertem novas curiosidades, exijam busca de informações. Nada existe de educativo numa atividade, por agradável que seja esta, que não dirija o espírito para novos campos. E estes não podem ser penetrados se não se induz a mente a indagações não ainda cogitadas, e se essas indagações não provocarem a sede de novas informações a ser obtidas pela observação, pela leitura, pela consulta a peritos no assunto.

John Dewey*

> "Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en cuyo transcurso el docente organiza y propone a los niños una serie de situaciones que les permiten una aproximación a un tipo de texto para que se apropien de sus características constitutivas. Tal apropiación comprende tanto el saber decir sobre el texto como el saber hacerlo, en este caso, saber escribirlo. […] Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo"
>
> (Castedo, M., 1997)11.

A lo largo del plan de primero y segundo grado se ha hecho referencia a varios proyectos:

- Cancionero.
- Producción de una galería de lobos de cuentos.
- Producción de un libro de versiones de Caperucita.
- Producción de un álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas.

De acuerdo con las posibilidades materiales y las posibilidades conceptuales de los chicos, se podrían mencionar y describir muchos otros:

- Seguir y profundizar en la obra de un autor para producir una revista o un fascículo.
- Producción de álbum/antología/ galería o rescrituras de cuentos centrados en un personaje (lobos, ogros, duendes, brujas…), en un motivos (el abandono, la mentira, las hazañas…), en un subgénero (acumulativos, fábulas, mitología de distintos pueblos, fantásticos, realistas, de ciencia ficción…), al estilo de un autor,

[11] Castedo, M. (1997). Projetos didáticos com língua escrita. *Apostila do Seminário*.

etc. Los textos de las antologías se pueden reescribir al estilo de los originales, desde el punto de vista de un personaje, desde una mirada transgresora, etc.

A continuación, se presenta un proyecto en varias etapas que cuenta con dos productos: un folleto sobre el héroe favorito (textos cortos, gran importancia de las elecciones gráficas, imágenes) y la escritura de una XIII hazaña de Hércules (una narración larga de "invención").

Examinemos el plan de trabajo y, si lo desean, pueden acceder a la totalidad del material en los links que se indican más abajo. A simple vista, puede advertirse el mayor desafío que suponen las situaciones, destinadas a niños mayores:

- Se aspira a la producción de dos géneros diferentes: el folleto (descriptivo-argumentativo) y la hazaña (narrativo- literario).
- Las lecturas no solo incursionan sobre los relatos mitológicos sino también sobre la Mitología del pueblo elegido (los griegos).
- Se insertan secuencias durante el proceso para reflexionar sobre el lenguaje y la lengua (sobre la temporalidad del discurso narrativo, para enriquecer la caracterización de los personajes y sobre ortografía).

Para una mejor comprensión del PROYECTO **Héroes de la Mitología Griega**, se sugiere su lectura.

Proyecto y anexos- Mitos		
Proyecto-Mitos y héroes.	PDF	202 KB
Esquema del proyecto-Mitos y héroes	PDF	7 KB
Anexo1- Mitos héroes- Mito y folleto	PDF	79 KB
Anexo2-Mitos y héroes- Estudiar sobre héroes y dioses	PDF	185 KB
Anexo3- Mitos y héroes- Reflexión sobre el lenguaje	PDF	130 KB
Textos digitalizados		
Informativos		9.48 MB

Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm

¿Por qué es importante trabajar con proyectos?

- **Porque los proyectos de lectura y escritura dan sentido y función a la lectura y a la producción del textos dentro de los géneros seleccionados.**
- Las actividades suponen **situaciones reales de comunicación** o, como en el caso de la reflexión sobre el lenguaje, un vuelta a las situaciones de comunicación para reutilizar inmediatamente los conocimientos trabajados.
- Cada situación cobra sentido en función de un **producto final** a alcanzar conocido y compartido por todos. Esto permite comprometer mejor a los alumnos, quienes pueden dar sentido inmediato a la tarea.
- La **evaluación transcurre** a medida que se desarrolla el proyecto, es evidente lo que se va sistematizando y comprendiendo y producto final da cuenta de gran parte de esos saberes (no de todos).

¿Cómo se planean? En términos generales:

- Se establecen acuerdos sobre el producto a alcanzar. Se conversa y se justifican sus características en función de su propósito.
- Se anticipan los contenidos que serán atravesados a lo largo de las situaciones.
- Se lee intensamente y se toman notas sobre los textos de referencia que la maestra ha seleccionado (sobre el personaje, sobre el motivo, sobre el autor…).
- Se planifica, escribe, revisa y reescribe; finalmente se pasa en limpio o se edita.

¿Qué es indispensable que haga el maestro durante un proyecto?

- Relevar los conocimientos del los alumnos sobre el género.
- Ampliar y profundizar la lectura en el género.
- Ir tomando notas con los alumnos sobre las lecturas que se van realizando. Luego, usar las notas para escribir.
- Llevar memoria del desarrollo de las situaciones: logros, dificultades, diversas aproximaciones de distintos grupos de alumnos.
- Promover la escritura colectiva y en parejas.
- Promover la revisión de lo que se va escribiendo.
- Organizar la edición y publicación cuidadosa del producto final.

¿Cómo diseñamos las secuencias para aprender sobre un contenido de "naturales"´ o de "sociales"?

- Partimos de secuencias diseñadas por especialistas y docentes en Didáctica de las respectivas ciencias porque son las que contienen las situaciones necesarias para atravesar los contenidos propuestos. El contenido de "naturales" o de "sociales" ordena la acción didáctica.
- A diferencia de los proyectos, no nos planteamos la exigencia de producir un texto para publicar, salvo cuando hacerlo supone la reorganización del conocimiento que se pone en juego.
- Damos un lugar central a las escrituras que acompañan el proceso.

A partir de estas secuencias, procedemos a precisar **tres tipos de situaciones de lectura y escritura**.

a. **Situaciones al servicio de alcanzar el propósito de enseñanza propios de las ciencias.**

Situaciones donde los chicos leen a través del maestro acerca del contenido objeto de enseñanza (es decir, escuchan leer al maestro e intercambian oralmente sobre lo leído). Por ejemplo, textos que explican el concepto de vertebrados e invertebrados (después de muchas situaciones donde se analizaron estructuras internas), textos que permiten ampliar información para avanzar desde los saberes cotidianos relativos a las partes del cuerpo de los insectos o ampliar las interpretaciones después de la visualización de un video sobre los distintos tipos de cuevas de roedores.

También, situaciones donde los pequeños escriben a través del docente (o dictan al docente) las ideas iniciales, las conclusiones provisorias que extraen del análisis de un cuadro, anotan las dudas compartidas en determinado momento, etc.

Cuando tiene sentido localizar una información porque aporta a la compresión del contenido, por ejemplo, *si lo que construyen los castores se llama nido o dique*, la situación es propicia para desplegar la lectura por sí mismo. Aun cuando no tengan suficiente autonomía, pueden hallar índices que les permitan ubicar una información en un sector del texto. Cuando se avanza en la escolaridad, se releen por sí mismos textos que han sido leídos en voz alta por el maestro o textos que completan o complementan los temas que

han sido abordados colectivamente. Nunca se lee por sí mismo información completamente nueva.

Cuando lo que pueden escribir es recuperable -a pesar de que no escriban de manera alfabética-, la escritura también está en manos de los pequeños. Por ejemplo, cuando se trata de poner rótulos a partes del cuerpo de un insecto (ante una pata la escritura es PTA o AT…) o de completar un cuadro de doble entrada (poner una cruz o un número para analizar si tienen cabeza, tronco, extremidades). Cuando son un poco mayores, ya pueden escribir conclusiones y explicaciones con cierta autonomía, pero todo texto de contenido o de forma nueva requiere de muchas situaciones previas donde se lo produce colectivamente.

Se trata de **textos intermedios** que acompañan el proceso de producción. Son

> "…actividades del lenguaje, oral y escrito, no son una simple transcripción de las ideas pre-existentes, sino que contribuyen a la construcción del conocimiento y la activación de las representaciones mentales. El lenguaje, concebido como un "artefacto cultural" e "instrumento de mediación" del pensamiento, es indisociablemente el lugar de interacción social y el desarrollo cognitivo"
>
> (García Debanc et al, 2009[12]).

En los últimos dos casos, donde la lectura y la escritura no se realiza a través del maestro, es usual que los pequeños se concentren tanto en el sistema de escritura que pierdan de vista el contenido de las ciencias. Por eso, es indispensable volver a lo colectivo, para que el maestro ayude a recuperar el sentido de esas búsquedas y escrituras.

Siguiendo a la mencionada autora, las formas y funciones de la escritura son diversas:

- En la fase inicial, la puesta en común de ideas y la identificación del **problema**.
  - Dibujos
  - Dibujos con epígrafes
  - Diagramas
  - Listas de oraciones interrogativas
  - Textos cortos individuales

  que ayudan a la emergencia y la clarificación de las ideas y permite la confrontación oral colectiva, así como localizar los puntos de controversia.
- A continuación, las **hipótesis**, en forma de afirmaciones, con las marcas de modalización que permiten expresar duda.

[12] GARCIA-DEBANC, C.; LAURENT, D. & GALAUP, M. (2009). "Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire." Pratiques. (143-144), 27-50. http://pratiques.revues.org/1384

- Escribir, obliga a poner en relación los datos, a predecir y a cumplir con la función de memoria para preparar la aplicación de un **método** de investigación.
- Cuando se propone buscar un método de resolución, la escritura toma la forma de:
    - Diagramas comentados,
    - Imágenes o
    - Textos breves
- Sirve para exponer y compartir ideas y promover la instalación de una dinámica colectiva de investigación.
- La implementación de dispositivos de investigación también utiliza los escritos que tienen una función de memoria y ayuda a la reflexión bajo la forma de
    - Notas
    - Registros de observaciones
    - Fotos, dibujos
    - Diagramas o
    - Respuestas a los cuestionarios.
- La interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones, ya sean realizados en subgrupos o colectivamente, exigen la presentación de escritos que los organicen, los relacionen con el problema y pongan a prueba sus hipótesis.
- El trabajo también puede concluir con la elaboración de un documento para **comunicar el estado de conocimiento fuera del aula**.
    - Escritos de ***divulgación científica***:
        - Muestras de ciencia
        - Artículos para un período o sitio web de la escuela

      Constituyen géneros que se distinguen de los informes científicos.

      Por lo tanto, los alumnos realizan una ***transformación de género***.
- En la fase de síntesis y de elaboración de un informe científico de conclusiones en respuesta al problema, la escritura sirve a la estructuración y validación de los conocimientos.

  Es la referencia para la apropiación del conocimiento de lo enseñado.

b. Situaciones que "preparan" para hacer posible la lectura y la escritura en "naturales" o de sociales.

Este tipo de situaciones anticipa el contenido sin profundizarlo pero permitiendo que luego los chicos puedan leer y escribir por sí mismos para avanzar en la comprensión del tema.

A veces, las situaciones son inabordables desde las posibilidades de lectura y escritura de los pequeños. Entonces, es necesario "prepararlos". Por ejemplo, la situación propuesta

por “naturales” consiste en comparar las partes internas de dos animales bien distintos para descubrir qué tienen en común. El material incluye un par de imágenes de cortes internos de las especies donde se rotulan órganos con flechas: estómago, corazón, pulmones, cerebro, branquias, tráquea, etc. Los chicos están aprendiendo a leer y las imágenes no son suficientes para anticipar denominaciones que desconocen. Bajo esas condiciones, se planifica una situación previa que consiste en conversar sobre los órganos internos (algunos, como el estómago, es conocido; otros, como la tráquea, no) y trabajar la lectura por sí mismo de esa lista acotada (Castedo y otros, 2015). De este modo, cuando enfrenten las imágenes ya puedan anticipar qué encontrarán escrito y corroborarlo a través de algunos índices. Así, estarán en condiciones de comparar qué órganos internos tienen en común –el propósito de “naturales”.

c. Situaciones para reflexionar sobre el lenguaje o sobre la lengua.

Estas situaciones no son indispensables para atravesar el contenido de “naturales”. Son situaciones donde se enseña a leer y a escribir. Se despliegan cuando el contenido de “naturales” ya ha sido desarrollado y vuelven sobre algún aspecto del lenguaje o de la lengua para seguir enseñando a leer y a escribir. Podría decirse que “se aprovecha” el contexto de estudio.

Específicamente sobre el sistema de escritura, aprovechamos que el trabajo sobre las secuencias nos aporta campos semánticos (términos ligados entre sí por referirse a un mismo tema), campos léxicos (conjunto de palabras de distinta categoría gramatical que tienen un elemento de significado común o están relacionadas con un mismo tema) y familias léxicas (conjunto de palabras que comparten el mismo lexema o raíz). Estos conjuntos de expresiones que se hacen muy familiares durante el desarrollo de la secuencia permiten trabajos de reflexión diversos. Teniendo claro que no son situaciones de “naturales” sino de lectura y escritura, incorporamos los vocablos al banco de datos del aula, los analizamos para identificar índices y ponerlos en relación con otras palabras o para separar sus morfemas y advertir la constante de significado que entrañan, revisamos tomas de notas iniciales producidas por sí mismo luego de haber transitado gran parte de una secuencia (al solo efecto de revisar el sistema de escritura), etc. El hecho de haber comprendido el contenido es una condición facilitadora para poder adentrarse en el sistema de escritura.

Cuando se avanza hacia el segundo ciclo de escolaridad primaria (9 a 11 años), se mantienen este tipo de situaciones. En muchas escuelas el maestro deja de ser generalista

para especializarse en una o dos áreas. Ello requiere tejer acuerdo entre 1) el maestro de lectura y escritura y 2) el maestro de “naturales” o “sociales”. Al planificar el trabajo, las situaciones del tipo a) están a cargo del segundo; las b) y las c) se planifican conjuntamente y normalmente quedan a cargo del primero. Las b) se organizan a propósito de aquellos puntos centrales de la secuencia donde es posible que se necesite un trabajo de anticipación y las c) son diseñadas por el primer maestro en función del los campos de contenido que la secuencia le ofrece (para ello, ha tenido que estudiar el contenido con la ayuda de su colega).

Un plan de secuencia de estudio Ciencias Sociales: Carnavales (6°).

A continuación ofrecemos un ejemplo de planificación de este tipo de secuencia, desarrollada para segundo ciclo.

La segunda parte, “Letras de murga”, es un claro ejemplo de las situaciones del tipo c.

SECUENCIA: ¡*CARNAVAL! AQUÍ Y ALLÁ AYER Y HOY*

☐ **PROPÓSITO GENERAL:**

Brindar **variadas oportunidades** para **ejercer prácticas de lectura y escritura propias del ámbito del estudio**, con el fin de comprender aquello que tienen en común y aquello en que difieren las maneras en que se ha celebrado y se celebra esta fiesta popular en distintos pueblos

☐ **PRODUCTOS:** para comunicar lo aprendido existen dos opciones:

a) Realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval.

b) Fascículo: “Gustos y disgustos en torno al carnaval. Historia de permisos y prohibiciones”. Centrarse en el aspecto polémico del carnaval a través de la elaboración de un **fascículo con una selección de artículos periodísticos y notas de opinión** que muestren la diversidad de posturas en torno a esta fiesta popular.

☐ **DURACIÓN Y FRECUENCIA:** 2 meses aproximadamente, 2 a 3 veces por semana.

☐ **ETAPAS:**

Presentación del tema

El docente indaga sobre los conocimientos que tienen los alumnos en relación con el Carnaval.

-Exposición del docente y toma de notas

En función de lo que ha investigado, el docente realiza una exposición y los alumnos toman notas.

Notas/Opción 1, para los grupos que no han tenido experiencia en toma de notas. Mientras el docente expone, va anotando en el pizarrón las palabras clave del tema (carnaval, antecedentes históricos: Antigüedad, Edad Media..., palabra "carnaval",...festejos: agua, máscaras). Luego pide a los niños que copien y, al hacerlo, vayan agregando todo lo que les parezca relevante.

Notas/Opción 2, para los grupos que ya han tenido experiencias previas de toma de notas a partir de una exposición oral. Avisa a los niños que durante su exposición tomen notas -en borrador- para usarlas después en la elaboración de unas notas definitivas. Luego de la exposición comentan el tema entre todos y les pide que en parejas produzcan un apunte sobre lo conversado, usando las notas que tomaron durante la exposición. Una vez que se han recogido todas las producciones, el docente puede comentar algunos puntos en los que todas coinciden y reponer alguna información que considera pertinente y que no ha sido focalizada por los niños.

Situaciones de lectura

a. Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global El docente presenta a los alumnos una selección de textos4 en la cual buscar información para intentar dar respuesta a los interrogantes surgidos – que quedaron anotados en el afiche- y que tratan distintos aspectos relacionados con el carnaval.

b. Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada.
Hasta acá, el maestro expuso sobre el carnaval, presentó varios textos a los niños, los exploraron y agruparon según el aspecto del carnaval que tratan. Una vez seleccionados los textos más relevantes sobre el tema a estudiar, se les propone que, en pequeños grupos, elijan alguno de los aspectos (elementos, características en las diferentes regiones y variaciones a lo largo de la historia) y **lean en profundidad el texto seleccionado.**

b.1: Búsqueda de información en Internet. Si se contase con una sala con conexión a Internet, es una buena oportunidad para enseñar a buscar en la Web.

c. Puesta en común de las notas tomadas por los equipos. Toma de notas colectiva. A esta altura cada equipo consultó varios textos buscando la información necesaria para profundizar sobre algún aspecto del carnaval. Cada grupo consignó en la ficha los datos del material consultado y tomó notas de la información obtenida. A continuación, el docente hace una **puesta en común de las notas tomadas por cada equipo** y guía una toma de notas colectiva.

d. Lectura del docente. El maestro lee textos de información que no han sido escritos especialmente para niños.
e. Luego de la lectura, el docente releva las dudas de los chicos, remite al afiche con las preguntas iniciales, confronta con la información que ya se tiene y comentan lo leído. Luego se propone la relectura individual o en parejas.

g. Una vez que los chicos ya saben mucho sobre el tema, se les puede propone realizar **entrevistas a familiares y otros actores de la comunidad,** con el fin de saber cómo se vive el carnaval en su localidad / barrio. Se diseñan las entrevistas con los alumnos.

h. Luego de que los chicos han tenido la oportunidad de construir un conocimiento amplio sobre el carnavales posible plantear el tema de las **polémicas en torno a los festejos del carnaval**, lo cual dará la posibilidad de trabajar con textos que incluyen distintas opiniones de diferentes actores en distintos momentos históricos. En esta etapa del trabajo se proponen las siguientes situaciones:

- Lectura de artículos periodísticos actuales.
-Lectura de fragmentos de artículos de revistas históricas para registrar las opiniones expresadas y contrastarlas con las relevadas en los artículos periodísticos actuales.
-Lectura de leyes actuales e históricas relacionadas con el carnaval y su festejo para organizar en un cuadro las razones a favor y en contra del carnaval que en ellas se menciona.

Opciones para comunicar lo aprendido

A. Realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval.
B. Fascículo: "Gustos y disgustos en torno al carnaval. Historia de permisos y prohibiciones".

Para ampliar sobre la Secuencia: *¡Carnaval! Aquí y Allá. Ayer y hoy*, se pueden leer los siguientes materiales:

1° Parte-Carnaval		
Secuencia- Carnaval Aquí y allá, ayer y hoy	PDF	3.39 MB
Esquema de la secuencia-Carnaval	PDF	18 KB

2° Parte-Carnaval		
Letras de murgas		3.22 MB

Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm

Para quienes deseen ahondar en esta secuencia, la siguiente tesis de maestría ofrece un profundo análisis de su funcionamiento en el aula

- Hoz, Gabriela (2016.) *Estudiar Los Carnavales. Lecturas y escrituras en contextos de estudio de Ciencias Sociales*. Directora: Castedo, Mirta Luisa. Maestría en Escritura y Alfaebtización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Texto completo disponible en PDF, en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1238/te.1238.pdf

Un plan de secuencia de reflexión en segundo ciclo: los verbos en la narración (4°, 5° y 6°).

¿Por qué reflexión sobre el lenguaje?

La escritura no es solo un **instrumento de comunicación** sino también de **reflexión sobre el propio conocimiento**, tanto el que se va adquiriendo sobre la ficción literaria, sobre las Ciencias Sociales y Naturales como el **conocimiento sobre el lenguaje escrito y sobre la lengua**.

Cuando a los chicos se les plantea frecuentemente releer, señalar, extraer… las formas en que los autores describen los estados mentales de los personajes - para desentrañar qué quieren decir esas palabras más profundamente, eventualmente, para hacer usos de esas formas en sus propias producciones- se les brindan oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje escrito de las ficciones literarias. Cuando, después de haber avanzado en la compresión de que los conceptos de "vertebrados/invertebrados" dan cuenta de la presencia o no de "columna vertebral" –formada por "vértebras"- , se los invita a advertir que hay algo en común en la escritura de esas palabras (como sucede con muchas otras

palabras semánticamente relacionadas), se brindan oportunidades para reflexionar sobre el campo léxico de un tema y sus relaciones ortográficas. Aun desde el inicio, cuando se discute con cuántas letras producir una escritura, si va la de "torta" o la de "Tomás", si "cocodrilo" lleva "di", "ro", "rdi" o "dri"… se está reflexionando sobre la escritura. En los dos últimos ejemplos, la reflexión recae sobre el sistema de escritura.

Ahora bien, la reflexión puede quedar totalmente implícita en el contexto de las prácticas, como sucede cuando discuten, antes de la escritura alfabética, cuántas letras van, cuáles son y en qué orden se colocan. También cuando en una discusión sobre la interpretación de una mentira en un episodio de un cuento, se comparten pareceres, se justifican puntos de vista, se apela al texto o al conocimiento del género, se comparan versiones de la misma mentira, etc.

Muchas veces, se va un poco más allá (muy frecuentemente, cuando hay que escribir). Hacer un boceto para el afiche de la galería requiere explicitar reflexiones acerca de la distribución del texto y la imagen, de los recursos a emplear para llamar la atención de los asistentes, de la necesidad de ser breves pero "impactantes". Cuando se relee la renarración de la historia producida a través del docente, al día siguiente, se advierten reiteraciones y ambigüedades que llevan a explicitar y acordar cuándo y por qué evitarlas o sostenerlas, cómo resolverlas. De manera que estos momentos de reflexión ya no son tan implícitos. Aquí se reflexiona y se explicita el problema y los criterios para resolverlo.

Progresivamente, se va dando a estas reflexiones un status de saber más valioso: se deja anotado, se sacan conclusiones, se revisan, se completan, se modifican. De igual modo, se progresa desde las formas más coloquiales de denominar a los fenómenos sobre los que se ha reparando hacia denominaciones convencionales: las "palabras para hablar" pasan a ser "verbos de decir" o "declarativos", las "marquitas" o "rayitas" pasan rápidamente a ser "comas" y "guiones de diálogo". Más temprano que tarde, llegan las denominaciones convencionales para explicar los problemas que se van comprendiendo (pero no antes de que se hayan planteado y se haya intentado resolverlos varias veces).

Podríamos decir entonces que, a medida que se van desarrollando las prácticas, en el contexto de las mismas, se van abriendo situaciones de reflexión sobre el lenguaje.

Pero además, sobre algunos contenidos de reflexión, avanzado primero y no más allá de principios de segundo, se comienzan a desarrollar algunas secuencias de situaciones que permiten: pasar en limpio todo lo que se sabe sobre el problema, incluir más niños que tal vez no lo advirtieron en el transcurso de las prácticas, completar los saberes con algunos problemas y respuestas a los problemas que podrían no haber aparecido en el contexto de

las prácticas, elaborar conclusiones siempre provisorias. La condición para el desarrollo de estas secuencias es que el problema haya aparecido reiteradamente en el contexto de las prácticas porque es ello lo que asegura alguna base de saber sobre el cual comprender.

Es decir, siempre que se desarrolla una práctica hay reflexión. A veces –muy frecuentemente- se hace foco sobre un contenido para hacerlos tema –tematizarlo-. En algunos casos, se desarrollan secuencias de situaciones sobre algunos de esos contenidos. Como siempre, los límites son laxos; cualquier intento de clasificación admite zonas intermedias.

> "En cuanto a las secuencias de situaciones de reflexión y/o sistematización, ellas guardan siempre una relación directa con los propósitos didácticos y con los contenidos que se están trabajando, porque apuntan justamente a reflexionar sobre conocimientos construidos a través de las otras modalidades organizativas. "
>
> (Kaufman & Lerner, 2015).

Son muy dependientes de los géneros trabajados y de la situación de producción ligada al género en cada ocasión; se especifican, por lo tanto, en la planificación de esas secuencias y proyectos (no llegan a especificarse en una planificación anual porque la transformaría ilegible).

Cuando se lee Literatura, comparando versiones, siguiendo a un autor o siguiendo un género, es inevitable poner el acento en el lenguaje: cómo se dice y no sólo qué se dice.

- Cuando se releen las obras mientras se está escribiendo una nueva versión, el docente interviene para hacer reflexionar sobre el lenguaje. Si se escribe una nueva versión de *Caperucita Roja* al estilo de los cuentos clásicos, el género merece ser observado: "No podemos empezar con ´la mamá de Caperucita le dijo´. ¿Cómo empiezan estos cuentos?". O, si se escribe una nueva aventura de un personaje de un autor cuya obra se ha seguido, el estilo del autor también merece ser considerado: "Pero Gustavo Roldán no haría saludar al sapo de ese modo, vamos a buscar en el texto cómo saluda el sapo a otros animales".
- Muchas veces, simplemente, para entender mejor lo que el autor quiso decir, realizamos intervenciones de reflexión: "Dice que el príncipe ´había sido tocado por su dulce melodía´. ¿Entonces por qué lo mira con ojos diabólicos?"
- Cuando se toman notas, también hay oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje: ¿cómo se mencionan en las historias las cualidades físicas de las niñas de los cuentos? ¿Simplemente se dice que son "lindas" o "buenas"? Cuando tomamos notas, aprovechamos para hacerlo de las maneras textuales en que los cuentos dicen: "la niña más hermosa bajo el sol"; "tenía un maravilloso cabello largo, tan fino como el oro hilado"; "una niñita de pueblo, la más linda que se haya visto"; "era hermosa por sobre todas las cosas"; "la tez blanca como la nieve"; "los labios rojos como la sangre"; "el cabello negro como el ébano". Cuando se trata de cualidades tomamos notas tal como dicen los cuentos: "no sabía que era peligroso" y eso quiere decir que es ingenua; cuando canta no dice simplemente que lo hacía bien sino que menciona "un sonido tan glorioso". Los ambientes también se describen de maneras propias en el género: los hogares pobres quedan descriptos con frases como "como ella era una mujer honesta, sabía que nunca podría comer aquellos rábanos", "La torre no tenía escaleras ni puertas, solo una pequeña ventana en lo alto". Todos estos detalles sobre los que se guarda memoria sirven para que, al momento de escribir, los niños usen las expresiones textualmente o modificadas. Por ejemplo, "la tez blanca como la nieve" y "el cabello negro como el ébano" pueden ser fuentes desde donde imaginar "una tez morena como el ébano".
- Cuando se planifica el texto que se va a escribir, no sólo se registran las ideas que van a resultar centrales en la historia y el orden en que se sucederán sino también, se toman decisiones que son, en muchos casos, reflexiones sobre el lenguaje: ¿Cómo dejar constancia que la niña no sabía nada sobre los peligros del bosque? ¿Cómo dar cuenta del engaño del lobo sólo al lector pero no a los personajes del cuento? ¿Cómo resaltar la valentía del príncipe? Como todos estos son problemas que seguramente se van a constituir en obstáculos para la escritura, son objeto de reflexión de manera

anticipada y son retomados durante la producción. Cuando el niño escribe, transforma la información y el conocimiento construido durante la lectura y la toma de notas bajo las restricciones de un género específico. Mientras, el docente observa qué contenidos ya pueden dominar y qué contenidos serán objeto de enseñanza-reflexión en próximas clases.

- Una situación privilegiada para la reflexión es siempre la situación de revisar lo que se escribe. Es el docente quien decide qué dimensión revisar: ¿Se ocupará de la manera de abrir y cerrar la historia? ¿Se detendrá en la ausencia de descripción de los ambientes? ¿Reparará en la falta de coherencia entre algunos pasajes? Al tomar esta decisión está pensando sobre el contenido que será objeto de reflexión.

Otras secuencias de situaciones de reflexión son propias de la escritura alfabética, más precisamente, de su condición ortográfica.

- Restricciones gráficas del sistema de escritura alfabético del Español: "qu", distintos usos de "r", "br", "mb-mp".
- Regularidades contextuales del sistema de escritura: "ca-que-qui-co-cu", "ga, gue, gui, go, gu".
- Algunas separaciones entre palabras, especialmente las partes cortas sin sentido pleno (artículos, preposiciones), más aún cuando esas partes a veces forman parte de la palabra y otras no (coincidiendo o no con la escritura convencional): "a la- ala", "*en* panada – empanada", "a ser- "hacer", etc.
- Parentescos lexicales: raíces cuya ortografía se mantiene constante ante derivaciones (palabras nuevas que se forman agregando prefijos o sufijos, por ejemplo, "bosque = emboscar, emboscado"- "zapato = zapatero, zapatear, zapatilla."- "nube = nublado, nubarrón") o por composición (palabras que se forman a partir de la unión de dos o más vocablos, por ejemplo, "tela, araña y telaraña"- "abrir, lata y abrelatas" – "bien, venir y bienvenida"). Algunos parentescos se vinculan con proyectos o secuencias específicas, como el citado para "vértebra"; otros se trabajan por su alta frecuencia, como es el caso de las palabras de "hacer" y odas las emparentadas frente a "ser" y las suyas, "haber" y todas las emparentadas frente a "ver" y las suyas, "tener-tuvo ≠ tubo"etc.
- Rasgos morfológicos que se representan ortográficamente. En el caso anterior se advierte que las palabras tienen raíz y que, de no mediar restricción gráfica, la ortografía se mantiene constante. Ahora bien, cuando se cambia la morfología de la palabra (género, número, aumentativo, diminutivo, despectivo, superlativo la parte

que se varía (afijo) también tiene regularidades muy útiles para escribir ortográficamente: “illo-illa”- “cito-cita” –“azo”- ísimo”.

- Mayúsculas de nombres propios, de inicio y después de punto.
- Algunos casos de puntuación: como listas de elementos continuos, marcas de diálogo, exploración de punto entre párrafos.

Las situaciones que integran las secuencias de reflexión siempre se originan en el contexto de las prácticas pero la sobrepasan. Toman el problema de manera decontextualizada de la producción de los textos a través de situaciones tales como: comparar fragmentos sobre un problema (inicios de cuentos, de recetas de cocina, de noticias…) o producciones de distintos equipos que han resuelto un mismo problema de manera diferente o formas de resolver el mismo problema por parte de distintos autores; encontrar qué tienen en común palabras o expresiones diferentes (BOCA- BOCACALLE-BOSTEZO-BOQUILLA), clasificar casos, corregir un texto (HABÍAUNAVEZUNGATOSENTADOSBOREUNTEJADO), explicitar una justificación, buscar más ejemplos de un caso, intentar generalizaciones, etc. Todas estas secuencias de reflexión gráfica y ortográfica, aparecen en muchos momentos de la escolaridad, especialmente a partir de segundo y al ser parte del sistema de escritura, son independientes de los géneros que se estén trabajando. Cobran real sentido cuando, más tarde y, fuera de la secuencia, se apela a tales saberes para la escritura por sí mismo de los niños.

No obstante, en la planificación anual se consignan algunas **secuencias de situaciones de reflexión sobre el lenguaje** que son ineludibles durante la escolaridad primaria:

Primer ciclo
Lenguaje escrito
Recursos del narrador para presentar y referirse a los personajes a lo largo del relato. Recursos del narrador para provocar efectos en el lector. Descripción de personajes y ambientes. Indicadores del paso del tiempo. Puntuación.
Sistema de escritura
Separaciones “difíciles” entre palabras. Ortografía de palabras de uso frecuente. Mayúsculas (´puntuación/nombres propios). Restricciones gráficas. Ortografía y parentescos lexicales.

Segundo ciclo
Lenguaje escrito
Recursos para evitar repeticiones innecesarias Recursos de cohesión de textos narrativos Uso de distintos pretéritos de la narración Puntuación Significados de los tiempos verbales Recursos para denominar y expandir información
Sistema de escritura
Reglas gráficas Reglas de escritura de diminutivos y plural Uso de mayúscula Puntuación Ortografía de palabras de uso frecuente Homófonos de uso frecuente Reglas generales de acentuación Tildación diacríticos Ortografía de afijos de uso en las áreas especializadas

Un ejemplo de secuencia de contenidos decontextualizados:

Para ampliar, se recomienda leer las **páginas 318 a 329** del siguiente material:

Disponible en: https://goo.gl/iLFZZz

Imagen 8

Luego de transitar por estas situaciones, algunos niños estarán en condiciones de reutilizar el conocimiento elaborado en sus producciones. Sin embargo, es esperable que otros puedan decir bastante acerca de lo que aprendieron sobre los verbos pero no lo usen

para escribir. Esto es así: poder explicar un contenido de la lengua no es lo mismo que poder usarlo y usarlo adecuadamente no es sinónimo de poder verbalizarlo. Hacen falta muchos años de práctica y reflexión para que estos dos tipos de saberes, el saber decir y el saber hacer, se vinculen productivamente. Es un aprendizaje de toda la vida.

Bibliografía citada

Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015): *Documento transversal Nº1. La Alfabetización inicial.* Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Teberosky, A. (2011). Programar la leitura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. Da Investigação às Práticas ,1(1), 6-23.

Sensevy, G. (1998). Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire. Traducción de Delia Lerner y Patricia Sodovsky.

Referencia de Imágenes utilizadas en la clase

Imagen 1: Textos digitales.
Disponible en: http://florenciapassadore-imd2012.blogspot.com.ar/2012/10/evaluacion-teorica-libro-abierto.html
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 2: Préstamo de libros de biblioteca
Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7kge4fkb-Dk&feature=youtu.be
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 3: Una sopa de piedra
Disponible en: http://tierraoral.blogspot.com.ar/2015/06/sopa-de-piedra.html
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 4: Cinco lobitos
Disponible en: http://mariasantelmo89.blogspot.com.ar/
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 5: Gustavo Roldán
Disponible en: http://biblio4de4.blogspot.com.ar/2012/04/despedimos-gustavo-roldan.html
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 6: Enseñar y aprender a leer
Disponible en: http://www.noveduc.com/fichaLibro?bookId=140
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 7: Escrituras intermedias colectivas
Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%202%20Completo_VF.pdf/view
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 8: Portada de material curricular
Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 9: Pinocho
Disponible en: http://www.idartes.gov.co/programas/libro-al-viento/colecciones
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 10: Graciela Montes
Disponible en: https://youtu.be/huUwagJEP0w
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 11: Caperucita Roja
Disponible en: https://www.ecured.cu/Caperucita_Roja_(cuento)
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 12: Una Caperucita Roja
Disponible en: https://goo.gl/D76FeK
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 13: Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)
Disponible en: https://goo.gl/5hN2sh
Consultado: 7 de junio de 2017

Imagen 14: Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca
Disponible en: https://goo.gl/ejzb5A
Consultado: 7 de junio de 2017

---

[i] Hasta la planificación anual, inclusive, la clase ha sido reescrita a partir de:

Castedo, Mirta & Kuperman, Cinthia (2015): "Seminario Planificación". **Especialización Docente de Nivel Superior Alfabetización para la Unidad Pedagógica.** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.