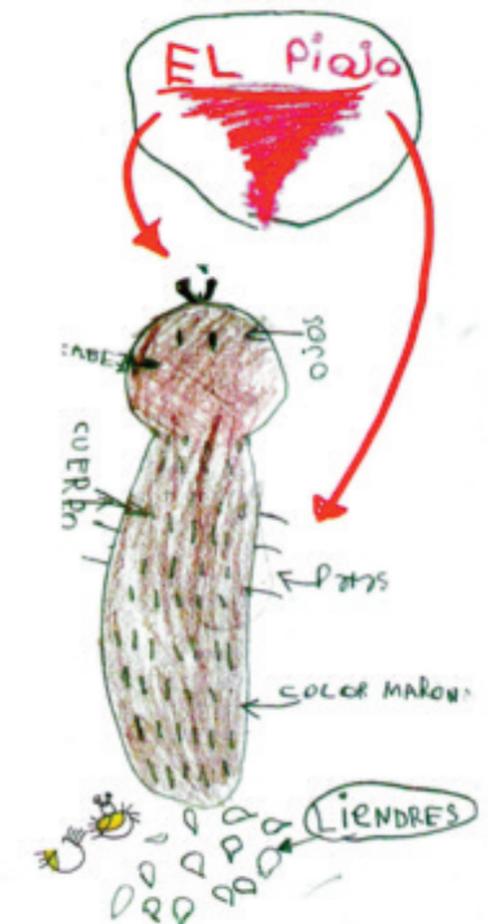


Los piojos son un
¿PROBLEMA? Si

¿PORQUE SON UN PROBLEMA?
SON PARASITOS
TE CHUPAN LA SANGRE
SON CONTAGIOSOS
TE RASCAS Y TE LASTIMAS
TE PODES INFECTAR



...de maestro a maestro...

LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN UN PROYECTO ALFABETIZADOR: ¡PIOJOS!

Instituto Superior “Nuestra Señora de las Mercedes”

Directora: *Mirta Cerino*

Profesora de Práctica Docente III: *Beatriz Martin*

Estudiantes de Seminario de Alfabetización Inicial y Práctica Docente III:

María Rita Britos

Florencia Lo Curto

Guadalupe Inés Llorens

Escuela Nivel Primario: “Atahualpa Yupanqui”

Directora: *Silvia Corzo*

Vicedirectora: *Anabella Bianco*

Docentes de 1.º grado: *Alejandra Juárez*

Marisa Viale

Equipo de producción editorial

Coordinación: *María Gabriela Gay*

María Julia Aimar

Norma Alejandra Fenoglio

Brenda Griotti

Teresa Gil

María Eugenia Karlen

Cristina Beatriz Murcia

Susana Ríos

Raquel Turletti

Silvia Yepes

Corrector de estilo: *Fabián Iglesias*

Equipo de producción autoral

Coordinación: *Susana Ríos*

Anabella Bianco

Alejandra Juárez

Marisa Viale

Agradecimientos:

Agradecemos la lectura crítica y las sugerencias de los profesores Gustavo Giménez (Universidad Nacional de Córdoba) y Pablo Rosales (Universidad Nacional de Río Cuarto)

A los niños de primer grado del año 2012 que nos permitieron la posibilidad de dar a las teorías “la luz” del hacer cotidiano

Al I.F.D. “Nuestra Señora de las Mercedes”, por pensar en nosotros como escuela asociada

A la directora de la escuela Atahualpa Yupanqui, Silvia Corzo, por abrir las puertas de la institución a estas oportunidades de desarrollo profesional docente

A la Inspectora de la Zona 5210, Mónica Mendoza

Al equipo médico del Hospital Municipal Josefina Prieur

Presentación

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

Paulo Freire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leticia Piotti

Introducción

La trama que entrama los nueve fascículos de esta colección tiene sus inicios en el año 2010, cuando se constituye el equipo de *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial* en el ámbito de la Dirección General de Educación Superior. La conformación de este equipo fue el resultado de una trayectoria previa¹, que comenzó a transitarse en el marco de la implementación de políticas educativas vinculadas a la Ley de Educación Superior.

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

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

Las metas previstas para esta última etapa fueron:

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

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

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

¹ Durante los años 2008 y 2009, el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente convocó a docentes de 1° año de Educación Media (de la modalidad Educación Rural) y a docentes de ISFD de los Profesorados de Lengua y de Ciencias Naturales a conformar Equipos de Trabajo para el diseño de proyecto didácticos cuyo eje era la *lectura y escritura*. Los docentes de Educación Media, de los CBU rurales eran de las materias: Lengua y Ciencias Naturales y a los maestros tutores.

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

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

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

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

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

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

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

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

De las voces³ que se sumaron a esta tarea, recuperamos algunas consideraciones del Prof. Gustavo Giménez acerca de los fascículos que conforman esta colección. Entre ellas, citamos la que refiere a la coherencia conceptual que da sustento al proyecto didáctico con el enfoque alfabetizador validado en el *Diseño Curricular* jurisdiccional, por un lado y por otro, cómo en cada

2 Sumamos también los aportes del profesor Pablo Rosales que fueron un valioso insumo para nuestras reflexiones.

propuesta singular se evidencian posicionamientos comunes. Según el especialista de referencia:

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

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

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

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

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

Equipo Coordinador

LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN UN PROYECTO ALFABETIZADOR: ¡PIOJOS!

A modo de apertura...

En el año 2011 aceptamos la invitación para participar en el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente¹: *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial* y nos constituimos como Equipo de Trabajo de la escuela Atahualpa Yupanqui de Villa Allende –provincia de Córdoba– acompañados por el Instituto de Formación Docente “Nuestra Señora de las Mercedes” –Unquillo, provincia de Córdoba– cuya profesora de Práctica Docente III y las estudiantes practicantes del mismo profesorado conformaron el primer Equipo de Trabajo.

Para la constitución del Equipo de Trabajo, y debido a diversas circunstancias, no se contó con docentes del *Seminario de Alfabetización Inicial*. Posteriormente, en el año 2012 replicamos la experiencia en las mismas condiciones, salvando las circunstancias de que las estudiantes participantes no eran las mismas del año anterior sino las que en ese año cursaban la Práctica Docente III y el Seminario de Alfabetización Inicial en el tercer año de la carrera². Además el objeto de la realización del Proyecto Jurisdiccional estaba puesto en la *producción de conocimiento didáctico* que pudiera ser compartido con colegas de los distintos niveles educativos y estudiantes de los institutos de formación docente.

Es en este camino, y teniendo en cuenta nuestras experiencias de trabajo en los trayectos realizados, que nos preguntamos cuáles serían los modos de **intervención docente** más adecuados para facilitar la apropiación significativa de las prácticas de lectura y escritura.

Asumimos esta decisión institucional y pedagógica transitando la alfabetización de los niños desde la investigación, el análisis y la reflexión, desde la actividad intelectual que significa investigar y abordar una teoría y diferentes enfoques, reformular nuestras prácticas a la luz de los mismos y arribar a la construcción de nuestros propios saberes.

La **intervención**, este “venir entre” el sujeto -de experiencias, de saberes- y el objeto de enseñanza -**las prácticas de lectura y escritura en contextos situados**- nos interpela directamente, y sobre todo, a partir de la configuración de este nuevo objeto de enseñanza: **las prácticas del lenguaje**.

Partimos de la idea de que es fundamental que tanto el aula como la escuela puedan ofrecer las oportunidades para que los niños participen en distintas prácticas del lenguaje y que los docentes descubramos y reconozcamos como fortalezas todos los saberes lectores y escritores previos de nuestros estudiantes, que a leer y escribir no se comienza con la escolarización, sino, en muchos casos,

1 Los Proyectos Jurisdiccionales se desarrollan en el marco de las líneas de acción del Instituto Nacional de Formación Docente y la Dirección General de Educación Superior

2 El Equipo Local se constituyó con la vicedirectora de la Escuela Primaria Atahualpa Yupanqui, Anabella Bianco, y las docentes de primer grado, Marisa Viale y Alejandra Juárez. Por el Instituto Nuestra Señora de las Mercedes, Unquillo, participaron la profesora Beatriz Martín, docente a cargo de Práctica Docente III y las estudiantes Florencia Lo Curto, Guadalupe Inés Llorens y María Rita Britos.

antes, en el medio social. Que comprendamos que la función del educador es simplemente -y nada menos- que ayudar a dar nuevos sentidos a esto que comenzó como producto de otras interacciones sociales fuera de la escuela...y que cuando decimos "dar sentido" nos referimos a guiar a los aprendices, para que se constituyan a sí mismos, como "ciudadanos de la cultura letrada" (Ferreiro, 2000,pág.19) que conocen la lengua escrita, los textos y sus usos sociales, que practican **los quehaceres del lector y del escritor**.

A partir de nuestra experiencia en el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional, y luego de un tiempo de reflexión sobre la misma, nos parece oportuno, entonces, abordar la cuestión de la **intervención docente** en el marco del enfoque alfabetizador asumido. Es así que mostraremos cómo se conforman modos de intervención docente durante el desarrollo del *proyecto "¡Piojos! Entre todos podemos derrotarlos"*, sin abordar necesariamente la etapa de la elaboración del producto final: folleto.

Los inicios del proyecto "¡Piojos! Entre todos podemos derrotarlos"

Marcos de sentido

Con los niños observamos en nuestra comunidad educativa y como un aspecto problemático de la realidad cotidiana, *la expansión de la pediculosis*. Este hecho generó el marco de reflexión y acción que aportó los primeros sentidos al aprendizaje y a la enseñanza en el contexto del proyecto.

Los propósitos que nos guiaron fueron los de iniciar en la comunidad conductas de prevención y erradicación de la pediculosis y favorecer las ocasiones para desarrollar los quehaceres del lector y el escritor en los niños.

Entre las acciones que realizamos, conversamos sobre lo que sabíamos de los piojos, investigamos sobre ellos, y descubrimos -a través de la encuesta que los niños realizaron y según sus palabras- que son "un gran problema", entonces nuestras acciones se orientaron a buscar información para plasmarla en un **folleto** cuya finalidad sería la de brindar información e instrucciones útiles para prevenir la pediculosis. La decisión de trabajar con **folletos**³ se debe al contacto diario que los niños tienen con este portador en el barrio ya que, en este ámbito, es uno de los de mayor circulación social.

Lograr definir el propósito y el producto nos permitió orientar las intervenciones, pensar qué actividades podrían ser más adecuadas y cuáles descartar, la selección de textos más pertinentes, qué procedimientos podríamos propiciar y cuáles tal vez no, ninguna certeza, todas posibilidades.

Pensamos un dispositivo de enseñanza que articulara contenidos y objetivos de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cuyo esquema presentamos a continuación⁴:

³ Para ampliar información sobre *folleto*, remitirse al fascículo *Lectura y escritura contextualizadas*, Equipo de Oliva, en esta misma colección (Ver nota al pie, pág.27).

⁴ Se tomó como referencia el material elaborado por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

CONTENIDOS de Lengua Quehaceres del lector	CONTENIDOS de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales	CONTENIDOS de Lengua Quehaceres del escritor
<p>Objetivo: - Descubrir y apropiarse reflexivamente de las prácticas sociales del lenguaje.</p> <p>Contenidos y aprendizajes Leer para aprender y prevenir.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">Leer, escuchar, ver, para conocer problemática de la "pediculosis".</div> <p>-Exploración sobre las características textuales de una encuesta y su finalidad. -Interpretación de registros de información sencillos. -Observación de un video informativo sobre el tema. -Lectura exploratoria de enciclopedias y revistas.</p>	<p>Objetivo: - Conocer la problemática de la pediculosis.</p> <p>Contenidos y aprendizajes La pediculosis. Nivel de afección de la pediculosis en la población escolar. Características generales del agente y la enfermedad de la pediculosis. Modos de Prevención. Productos tecnológicos que previenen la pediculosis.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>-Nivel de afección de la pediculosis en la población escolar.</p>	<p>Objetivo : - Descubrir y apropiarse reflexivamente de las prácticas sociales del lenguaje.</p> <p>Contenidos y aprendizajes Escribir para informar y prevenir.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">Escribir para registrar.</div> <p>-Elaboración de una encuesta (a través del docente y por sí mismos) para realizar a los alumnos de la escuela. -Registro de datos recabados en la encuesta en una tabla numérica (a través del docente). -Registro de información que se considera relevante durante la proyección del video informativo en Libreta de registros (por sí mismos).</p>

(Continúa en página siguiente)

CONTENIDOS de Lengua Quehaceres del lector	CONTENIDOS de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales	CONTENIDOS de Lengua Quehaceres del escritor
<p><i>Leer para conocer diferentes usos sociales del formato discursivo: la nota formal.</i></p> <p>-Lectura de notas formales (cuadernos de comunicados, notas de dirección) para descubrir rasgos propios y elementos que las conforman: el lenguaje con que se escriben, la organización textual y sus propósitos.</p> <p>-Observación y escucha de una entrevista en video a un personaje infantil, para identificar entrevistador, entrevistado, tiempos de habla y escucha.</p>	<p>-Características generales del agente y la enfermedad de la pediculosis. Salud preventiva.</p>	<p><i>Escribir para solicitar /invitar</i></p> <p>-Producción y envío de notas formales a la directora, al médico del hospital municipal y a las familias, a fin de solicitar autorización para entrevistar a un médico (a través del docente- producción colectiva- copia significativa).</p>
<p><i>Leer para conocer el formato discursivo y uso social: entrevista escrita</i></p> <p>-Exploración de entrevistas escritas para descubrir tipos de letra, signos distintivos y su significado, extensión de las preguntas.</p>		<p><i>Escribir para obtener información.</i></p> <p>-Elaboración de una entrevista (en pequeños grupos- producción individual- copia significativa).</p>
<p><i>Leer para conocer el formato discursivo y uso social: ficha técnica.</i></p> <p>-Búsqueda e interpretación de fichas técnicas sobre temas variados.</p>		<p><i>Escribir para recordar.</i></p> <p>-Toma de notas durante la realización de una entrevista (producción individual).</p> <p>-Confección de una ficha técnica con saberes adquiridos (por parejas y grupo pequeño).</p>

(continúa en página siguiente)

CONTENIDOS de Lengua Quehaceres del lector	CONTENIDOS de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales	CONTENIDOS de Lengua Quehaceres del escritor
<p><i>Leer para conocer el formato discursivo y uso social: receta.</i></p> <p>-Exploración compartida de recetas familiares y las contenidas en revistas, determinando sus partes, la organización textual y el lenguaje que se escribe.</p>	<p>-Productos tecnológicos que previenen la pediculosis.</p> <p>-Propaganda preventiva contra la pediculosis.</p>	<p><i>Escribir para instruir a otros.</i></p> <p>-Elaboración de una receta casera de un medicamento y las instrucciones de uso (producción colectiva).</p>
<p><i>Leer para conocer el formato discursivo y función social: folleto.</i></p> <p>-Exploración exhaustiva, lectura e interpretación de diferente folletería sobre temas variados atendiendo a: tipo de portador y soporte; paratexto (tipografía y tamaño de letras, espacios, colores, imágenes); el texto: el lenguaje que se escribe, extensión del mensaje, datos importantes, finalidad.</p>		<p><i>Escribir para informar y prevenir.</i></p> <p>-Socialización de medidas de prevención (producción colectiva e individual).</p> <p>-Escritura de un folleto (producción colectiva-en pequeños grupos- producción individual).</p>
Producto final: folleto preventivo		

La alfabetización en el aula

Partimos, como ya lo señaláramos anteriormente, de la idea que los niños ingresan a la escuela con variados conocimientos de la lengua escrita, que adquieren en las diversas prácticas culturales en las que intervienen cotidianamente, con mayor o menor frecuencia y con diferentes significaciones según los contextos de procedencia. El niño no pasa indiferente ante la profusión de estímulos textuales sino que, por el contrario, los investiga, pregunta y reflexiona acerca de ellos. Considerar y capitalizar todos los conocimientos previos de los niños nos ayudará en nuestra tarea alfabetizadora; para ello es necesario poner en funcionamiento nuestras capacidades para observar, registrar y luego reflexionar e investigar sobre cómo ayudarlos a progresar en sus aprendizajes. Sabemos, a partir de los numerosos aportes de Emilia Ferreiro y sus colaboradores, que los niños no “maduran” solos sus hipótesis sobre el sistema de escritura o que se constituyen como lectores estratégicos por el solo hecho de observar un determinado portador textual, sino que el docente interviene, interactúa con ellos para facilitar el proceso de construcción de las prácticas del lenguaje.

Como docentes intentamos promover aprendizajes significativos, procurando la participación en experiencias de interacción no solo con el lenguaje escrito sino también con otros lectores y escritores, pares y adultos, novatos y expertos, en distintos escenarios sociales y escolares por los que circula la palabra escrita. En primer término y en relación con estos aspectos, nos preguntamos cómo organizar la enseñanza, los tiempos y los espacios.

Modalidades de organización de la enseñanza

Sostenemos que es fundamental el trabajo en equipo y desde esta consideración el **trabajo por proyectos** se presenta como muy adecuado. Somos conscientes de que esta modalidad implica replantearse las prácticas docentes y, como dice Delia Lerner (Flores et al., 2012, p. 26):

supone atreverse a enseñar de una manera diferente de la que está naturalizada en la escuela, porque en lugar de fragmentar los contenidos o de abrir y cerrar las actividades en un bloque o un día, este trabajo requiere que se realicen secuencias de situaciones que se despliegan en un tiempo más o menos prolongado...

Nuestro Proyecto sufrió a lo largo del año muchas modificaciones que tuvieron que ver con los tiempos, los espacios, el surgimiento de nuevas actividades y el cambio de otras ya que

los proyectos permiten a los alumnos participar en la planificación, prever, proponer iniciativas, ensayar, intentar y reintentar. Las actividades habituales y las secuencias de actividades, aunque no están orientadas a la elaboración de un producto, permiten también establecer una continuidad en las acciones y promueven en general el establecimiento de relaciones entre diferentes textos leídos... (Lerner, 2002, p. 7).

La autora de referencia sostiene que la organización del trabajo en el aula requiere pensar en diferentes formas ya sean secuencias, proyectos, actividades habituales o periódicas, que se articulan entre sí y se sostienen a lo largo del año escolar. De este modo se facilita el desarrollo de la autonomía de los niños, en tanto lectores y escritores. Por ello, la *organización de diferentes modalidades de enseñanza* constituye otra faceta de la *intervención docente* orientada a crear condiciones de "disponibilidad y acceso" (Kalman, 2004, p. 97) a las prácticas de lectura y escritura. Estas últimas categorías nos resultaron particularmente significativas ya que la **intervención docente** podría pensarse, en un primer nivel de generalidad, como un modo de habilitar la *disponibilidad*, entendida como las condiciones materiales que favorecen la circulación del discurso escrito; y como un modo de habilitar el *acceso*, entendido como las condiciones sociales que favorecen las prácticas de lectura y escritura.

Estas y otras consideraciones reorientaron nuestras formas de **intervención** en lo referido a no sujetarse estrictamente a lo planeado con lo cual, y entre otros aspectos, así también se facilitaba el desarrollo de la autonomía de los estudiantes ya que muchas modificaciones se vinculaban con los requerimientos y demandas específicas que los niños realizaban.

Durante la implementación del proyecto sobre prevención de la pediculosis, se desarrollaron diferentes modalidades de enseñanza en forma simultánea, con el objetivo de lograr algunos de los propósitos sociales de la lectura y la escritura y favorecer así el "acceso" a estas prácticas:

- ◆ Una tarea habitual y compartida por todos fue la de leer para buscar información específica sobre el piojo: lectura de diversos materiales informativos (enciclopedias, revistas) y en diversas fuentes (orales -entrevista-, escritas, videos...).

- ◆ Un grupo tuvo que realizar la *ficha técnica* del piojo para ser publicada en el folleto. En este caso, los propósitos son leer para informarse sobre un tema de interés y para escribir e informar a otros.
- ◆ Otro grupo tuvo como tarea leer las *recetas caseras* contra los piojos, para luego informar a los compañeros y a la comunidad sobre materiales que se necesitan para realizarla, en este caso el propósito de la lectura es la de poder resolver un problema práctico como es el prevenir la pediculosis y producir un texto instructivo (una receta) a tales fines y ya destinado a un público más amplio.
- ◆ Las lecturas, colectiva e individual, exploratoria, de textos en diversos portadores (por ejemplo, las *notas* y las *entrevistas escritas*) para luego producir otros, tuvieron su espacio.

La ambientación del aula

Además de las diversas modalidades de enseñanza, y desde la intervención docente, consideramos otros aspectos vinculados a la propuesta como lo son la atención a los recursos materiales y la organización de los espacios, es decir, a la "disponibilidad".

En el aula necesitamos contar con variedad de materiales portadores de texto, objetos y espacios adecuados que habiliten múltiples quehaceres del lector y del escritor. Entre otros:

- ◆ Envases, libros, revistas, juegos, reglamentos, folletos, guías telefónicas, diarios, , afiches con imágenes, carteles informativos, agendas de lectura o actividades, calendarios, acuerdos de convivencia y tarjetas con sus nombres: todos estos materiales funcionan como un "banco de datos"⁵ que les permite a los niños encontrar la información que necesitan para escribir, buscándola por sí mismos.
- ◆ Una biblioteca áulica que cuente con textos variados: literarios y no literarios (diccionarios, enciclopedias, manuales de uso, entre otras posibilidades).
- ◆ Un repertorio de letras *no acabada*, que pueda ir construyéndose a partir de las sistematizaciones que se vayan logrando: letras nuevas que se descubren pueden generar los interrogantes sobre sus formas (tipografías), cuántas letras tiene nuestra lengua, cuál es su orden convencional, etc.
- ◆ Materiales para escribir: afiches, pizarrón, cuadernos, agendas, y no solo el cuaderno de clases ya que este -como único portador legitimado en las prácticas escolares- obstaculizaría la construcción de la noción de textos/discursos y sus portadores como objeto de prácticas sociales extraescolares.
- ◆ Repisas, estanterías, mesadas, cajas con rótulos, etc. que permitan organizar el material de forma tal que los niños tengan disponibilidad permanente, tanto de los materiales de trabajo como de sus propias producciones.
- ◆ Una distribución flexible de las mesas para que, según el propósito didáctico, puedan trabajar en pequeños grupos, en el grupo de clase completo, en forma individual o por parejas.

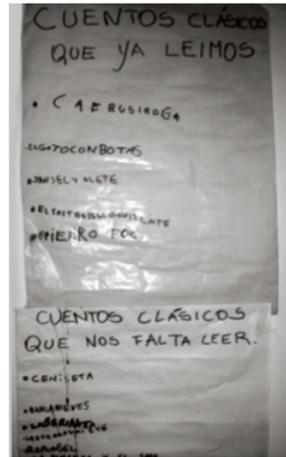
Esta flexibilidad en la distribución del espacio, el mobiliario y los materiales no es azarosa: conlleva una intencionalidad que, desde la intervención docente, es la de facilitar la *disponibilidad* y el *acceso* a las prácticas de lectura y escritura, es decir, a las condiciones sociales de los intercambios: leer y escribir solos, leer y escribir con otro/s; leer y escribir en el colectivo de la clase.

⁵ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: *Cuadernos para el aula 1. Lengua*, 2006.

Vemos, entonces, que nuestra *intervención* no se acota a la interacción en el aula durante el desarrollo de las acciones sino que comienza antes, con las decisiones que tomamos en torno a la “disponibilidad” y el “acceso”; esto es, a la organización de los recursos materiales y su disposición y a la anticipación de formas y estrategias de interacción.

El aula, entonces, no solo se constituye como un ambiente “textualizado” (Inostroza, 1997, p. 106), pues este aspecto por sí mismo no garantiza la participación, sino que leer y escribir con otros y para otros en distintas situaciones comunicativas es lo que aporta significación a los quehaceres lectores y escritores.

Materiales para escribir: afiche con agenda de cuentos ya leídos y por leer.



El proyecto en marcha

La intervención docente en distintas escenas⁶ de lectura

En nuestra propuesta, y entre otras acciones que realizamos, la mesa servida⁷ de folletos propició que los niños pudieran participar de distintas situaciones de lectura (Kaufman, 2011, p. 28):

- * Lectura **por sí mismos** (lectura exploratoria).
- * Lectura **a través del maestro**, solicitando ayuda para leer algunos folletos (de monumentos históricos, de medicina prepa), con terminologías que ellos aún no conocían.⁸

Una vez que comenzaron a explorar los materiales que habían traído para responder las preguntas sobre los piojos, que ellos se habían formulado, encontraron que en los libros “más grandes”

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

7 “Mesa servida” remite a una manera de nombrar la exposición de diversos materiales escritos dispuestos por el docente, en una mesa de grandes dimensiones, en un rincón de la sala, en el piso, en estanterías, etc. para ser explorados.

8 Cabe señalar que antes del inicio del proyecto específico, los niños participaron en situaciones de lectura y escritura organizadas en torno al nombre propio, en las cuales se evidenciaban diferentes hipótesis de escritura. Comenzamos con la escritura del nombre propio porque consideramos que es una de las primeras y más importantes actividades. Presentamos carteles con los nombres de cada uno y los invitamos a descubrir cuál les pertenecía. Recorrimos las mesas para ver los nombres de los compañeros. Mirar y comparar: cuál es más largo, cuál es más corto; agrupamos los que comienzan igual, los que terminan igual, los que tienen la misma cantidad de letras. Estas y otras actividades orientadas con ese propósito ayudaron a que cada uno aprendiera a escribir su nombre. Lo repitieron hasta recordar ese modelo de escritura, lo cual no implica necesariamente que hayan comprendido, en ese momento, por qué su nombre se escribe de esa manera. Comprobamos que es válido que los chicos conozcan la escritura de sus nombres por el camino de la repetición ya que “Una cosa es creer que un niño aprenderá a leer y escribir en función de que se vayan presentando las letras (y/o palabras) en un cierto orden a fin de que reproduzca su trazado, conozca su valor sonoro y los vaya recordando, y otra muy diferente es proveer al niño de una pieza estable de escritura para que actúe libremente con ella (...) El nombre propio es tanto fuente de información como de conflicto”. Ferreiro, Emilia (1982) “Los procesos constructivistas de apropiación de la escritura” en Gómez Palacio, Margarita. *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 151-152), México, Centro de Investigaciones y Estudio Avanzados.

era difícil encontrar dónde se hablaba de los piojos y la interacción que se produjo en esta situación les permitió comprender para qué sirve un índice a la vez que realizaron uno de los quehaceres del lector como lo es el de buscar información que se necesita⁹:

Registro de clase n^o1

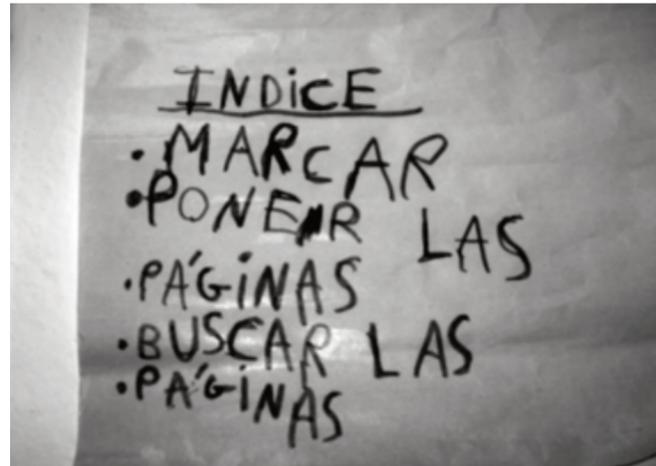
DOCENTE	ALUMNOS
-Vamos a observar los libros (Entre todos señalan las partes del libro que ya conocían: tapa, contratapa, lomo, título. Luego observan su interior).	(Los niños observan, se acercan a leer o lo buscan en sus propios libros).
-¿Para qué servirá el índice?	-Acá dice índice.
-Fíjense todas las cosas que tiene este libro... (Pasa las hojas; muestra y lee el índice).	-Para leer.
-Si leemos el índice, podremos saber también dónde aparece la información ¿se animan a buscar? (...)	-Tiene números...
-¿De qué será ese número?	-Parece que de las hojas.
-¿Cómo hicieron para encontrarlo?	-¡Pasando las hojas encontramos el piojo! (Buscan el número de la página). (...)
-¿Cómo se llamaba esta parte del libro?	
-¿Qué les parece si ahora anotamos para qué nos sirve el índice, así no nos olvidamos...?	-¡Índice!

La intervención docente implica también, y como ya dijimos, proveer diferentes materiales si están investigando y ayudarlos a conservar por escrito la información que les servirá, o dejar marcas para luego volver al texto, permitirles saltar partes de un texto, fijar la atención en partes que crean

9 Registro realizado por la practicante Guadalupe Llorens (21 /08/12).

importantes, orientar a que descubran cuáles son las pistas que les permiten encontrar en cada texto la información necesaria. Entre estos quehaceres ya señalados, el manejo del índice, que constituye un quehacer del lector propio de la cultura letrada, es también contenido de aprendizaje.

Cuando leemos en voz alta, los niños no solo están escuchando, están leyendo a través de nuestra voz. Al realizar estas prácticas, lo que estamos haciendo es brindar a los alumnos la posibilidad de construir el significado de un texto, más allá de la lectura paratextual que hubiesen podido realizar de manera más autónoma. En estas situaciones los niños tienen la posibilidad de conocer las características de los textos con los cuales interactúan, ya sean revistas, folletos, enciclopedias, periódicos, etc. mediados por el docente, cuya **intervención** implica no solo prestar la voz sino también “prestar conciencia”¹⁰ Por ejemplo, durante el desarrollo del Proyecto, una de las preguntas que ellos mismos habían formulado era si los piojos tenían boca, el texto que habían encontrado para buscar datos que corroboraran o desestimaran esa información fue considerado como demasiado largo y complicado. La **intervención** del docente, en este caso, está centrada en la lectura de un lector más experto que colabora con la aproximación del texto al lector menos experto:



Afiche con la función del índice (dictado por un grupo de niños a otros que lo escriben)

Registro de clase nº2

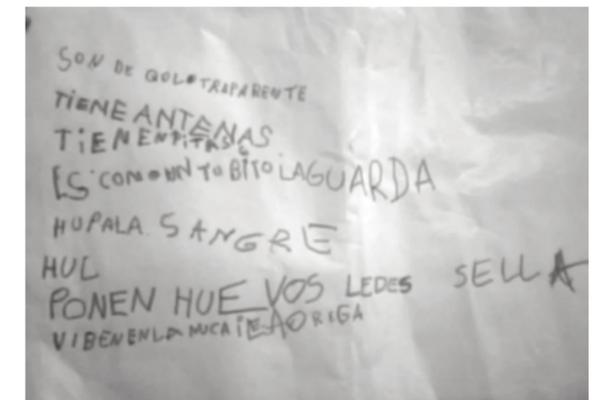
DOCENTE	ALUMNOS
(Lee el fragmento que habla de una “boca retráctil”, de su forma y de lo que el piojo hace con ella). -¿Responde esto a nuestra pregunta?	-Seño, ¿nos ayudás a leer? -Leelo vos. -Sí...

(continúa en página siguiente)

¹⁰ La teoría del aprendizaje y la mente de Lev Vigotsky, remarca la importancia de las “... interacciones del estudiante con el docente quien le presta su conciencia (su saber qué y saber cómo)...” (Ziperovich, 2004, p. 58).

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Les parece que escribamos eso para no olvidarnos?	-La boca es como un piquito... con gancho. -Es como una pajita... -Y cuando no la usa la guarda...

Los niños se acercan al pizarrón y escriben, entre todos, los datos que aparecen como relevantes. Quedan en un afiche que luego será consultado para la escritura de las fichas técnicas. *Escritura y lectura aparecen como prácticas solidarias entre sí.*



Afiche con información sobre los piojos, escrita por diferentes niños.

SON DE GELOTRAPARENTE	Son de gel transparente
TIENE ANTENAS	Tienen antenas
TIENEN PITAS 6	Tienen patas 6
ES COMO UN TUBITO LA GUARDA	Es como un tubito. La guarda
HUPALA SANGRE	Chupa la sangre
HUL	Chupa
PONEN HUEVOS LEDES SELLA	Ponen huevos. Liendres se llaman.
VIBEN EN LA MUCA I E A O R I G A	Viven en la nuca y detrás de la orejas

Cuando los niños intentan leer *por sí mismos*, tenemos que considerar cómo propiciar las condiciones de acceso a las prácticas de lectura sosteniendo situaciones contextualizadas y significativas.

Los niños realizaron con nuestra mediación -docentes y practicantes- lecturas no convencionales y convencionales: anticipando el sentido del texto, usando como ayuda las imágenes, y los elementos paratextuales (títulos, subtítulos, gráficos, etc.), esto es, apelando a los contextos materiales y verbales provistos en la situación de lectura. Si leer es construir sentidos y los niños logran hacer anticipaciones,

inferencias y verificaciones están comprendiendo el texto, es decir, están leyendo y realizando algunos de los quehaceres más "privados" del lector.

Luego de la lectura para informarse realizada en enciclopedias, diccionarios, recetas de medicamentos especializados, folleto informativo del Ministerio de Salud, revistas, etc., se observa que el material consultado no responde totalmente a las necesidades informativas y que los distintos interrogantes que se habían formulado no encontraban respuestas, a saber: "¿tienen orejas? ¿Qué comen?, ¿Cómo se reproducen? ¿Tienen "pompis?"



Lectura de preguntas formuladas para la entrevista.

Reflexionamos con los niños acerca de qué otras fuentes de información podrían consultarse y acordamos con ellos que había llegado el momento de preguntarle a un profesional, pero ¿a qué profesional? El dispositivo planeado desde la **intervención** permitió, luego de definir el destinatario de la consulta (un "doctor"), considerar con los niños qué y cómo preguntaríamos al profesional. Esta consideración implicó plantear la necesidad de incursionar en otro formato discursivo: la entrevista. La observación del video de una entrevista¹¹, y la lectura exploratoria de entrevistas escritas en revistas y periódicos se constituyó en un nuevo reto para llegar al producto final. A partir del visionado se registraron estas escenas donde aparece como un modo de **intervención** significativo el uso de la repregunta, para asegurar los marcos de sentido que orientan la tarea¹²:

Registro de clase nº3

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Qué tenemos que hacer?	-Hacer preguntas... -Escuchar -No... preguntas
-¿Tenemos que preparar una carta?	
-¿Qué vimos en el video de Piñón Fijo?	-Una entrevista, preguntas...
¡Una entrevista! Tenemos que preparar una entrevista. ¿Y qué hacemos entonces?	

(continúa en página siguiente)

11 Visionado de entrevista al payaso Piñón Fijo, personaje infantil.

12 Registros realizados por la practicante Guadalupe Llorens y la coordinadora Susana Ríos, el 30/08/12.

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Sobre qué vamos a preguntar? ¿Sobre los perros que andan por acá, por la esquina?	-Las preguntas. -No... sobre los piojos.

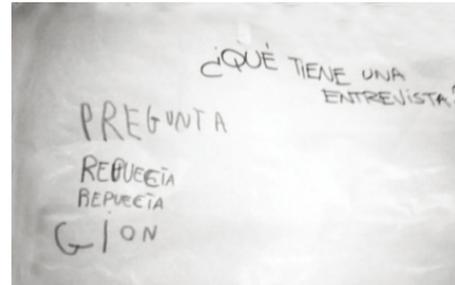
Posteriormente, se distribuyen en las mesas de trabajo diferentes portadores (diarios y revistas) en los cuales podían observarse diferentes entrevistas escritas.

Registro de clase nº4

DOCENTE	ALUMNOS
-¿Ven las rayitas? (Señalando los guiones del diálogo en la entrevista escrita).	-Sí, son parecidas al signo menos.
	-¡Son signos menos!
-¿Dónde lo ven?	-Adelante (Refiriéndose a que se antepone al texto). (...)
-Se llama guión.	-¡Se llama guión! (Una niña, desde otra mesa, dirigiéndose a los niños que han referido a los guiones como "signos menos").
-¿Qué más tienen las entrevistas?	-Signos de pregunta.

La intervención docente en distintas escenas de escritura

Los niños pueden reflexionar sobre el propósito y la función de la escritura en tanto discurso de circulación social y también consideran características propias del lenguaje que se escribe: que la entrevista lleva signos de preguntas, que las marcas de alternancia de los interlocutores se llaman guiones, que a veces esas marcas están señaladas por el uso de negrita y no de guiones, etc. Se retoma la clase a partir de la escritura que ha quedado en un afiche sobre las características de la entrevista y los orientamos a observar nuevamente el paratexto de la misma: guiones, forma, tamaño y color de las letras y los signos de pregunta.



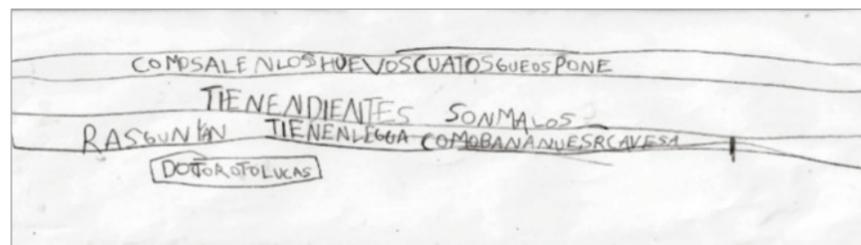
Afiche escrito por uno de los niños consignando las características de la entrevista escrita.

¿Qué tiene una entrevista?	
PREGUNTA	PREGUNTA
REPUECTA	RESPUESTA
REPUECTA (*)	RESPUESTA
GION	GUIÓN

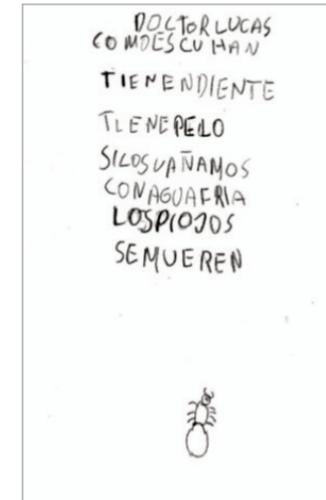
(*) Segundo intento de escritura realizado por el mismo niño.

Como se observa en la imagen, aquí no se revisó la normativa porque lo que interesaba era rescatar las marcas discursivas que identifican al género. Es necesario señalar que el modo de *intervención* docente también atiende, para generar instancias de reflexión, a la pertinencia de la relación entre aquello que es preciso sistematizar, el contenido y el diseño de la situación, y no solo el contenido y el sistema de escritura. Para ello, se realizan diferentes aproximaciones en distintas situaciones dando lugar a las "reflexiones diferidas" (Castedo, 2012, p. 46).

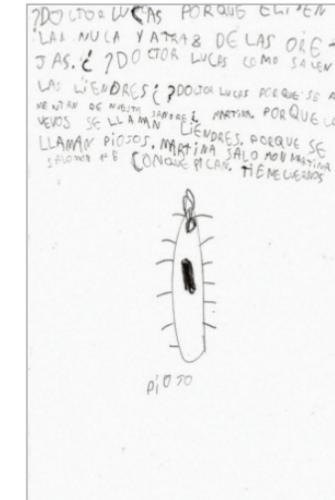
La escritura **por sí mismos** (Kaufman, 2011, p. 44) también pudo organizarse en forma de producción por parejas y atendiendo al propósito de la situación de aprendizaje: escritura individual, copia significativa, reescrituras, etc. Es interesante observar que los niños se representan el momento de la entrevista al incluir el apelativo "Dr. Lucas" en sus escritos y, en algunos casos y después de hacer las revisiones del texto, se puede ver el intento de uso del signo de pregunta.



Escrituras por sí mismos: preguntas realizadas al "doctor". Producción individual (1).



Producción individual (2).



Producción individual (3).

(1) COMO SALEN LOS HUEVOS CUANTOS GUEOS PONE TIENEN DIENTES SON MALOS RASGUNAN TIENEN LENGUA COMO BANAAN NUESTRA CAVESA DOCTOR LUCAS	¿Cómo salen los huevos? ¿Cuántos huevos pone? ¿Tienen dientes? ¿Son malos? ¿Rasguñan? ¿Tienen lengua? ¿Cómo van a nuestra cabeza? Doctor Lucas
(2) DOCTOR LUCAS COMO ESCUCHAN TIENEN DIENTE TIENE PELO SI LOS VAÑAMOS CON AGUA FRÍA LOS PIOJOS SE MUEREN	Doctor Lucas: ¿Cómo escuchan? ¿Tienen dientes? ¿Tienen pelo? Si nos bañamos con agua fría los piojos ¿se mueren?

Aproximaciones al uso del signo de interrogación

(3) ? DOCTOR LUCAS PORQUE ELIEN LA NUCA Y ATRÁS DE LAS OREJAS? ¿? DOCTOR LUCAS COMO SALEN LAS LIENDRES. ¿? DOCTOR LUCAS PORQUE SE ALI... (ILEGIBLE) (...)	Doctor Lucas: ¿por qué eligen la nuca y atrás de las orejas? Doctor Lucas: ¿Cómo salen las liendres? Doctor Lucas: ¿Por qué se ali...? (...)
--	---

Durante el desarrollo del proyecto “¡Piojos!...”, escribir **a través del maestro** es también una práctica que se reitera y que permite construir el texto como producción colectiva: dictado que se materializa en el pizarrón o en un afiche y que permite además observar cómo se conforma un borrador de escritura.

Las actividades de dictado al maestro propician situaciones donde los niños realizan aprendizajes que resultan de la toma de decisiones compartidas entre los pares y con el docente cuya intervención orienta sobre el qué decir y el cómo decir en esa escritura y en ese contexto comunicativo. Los niños, a través de esta actividad, están aprendiendo a elaborar un texto adecuado a las características del género, a tomar en cuenta el propósito y el destinatario, a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y que quede “bien escrita” para que el destinatario pueda comprenderla, evitando repeticiones y otros aspectos que hacen a la claridad y comunicabilidad de la escritura. Los niños, de esta manera, están aprendiendo no solo las características del texto que se trata en un momento determinado sino también los aspectos concernientes a su circulación social. Además, pueden experimentar el proceso de escritura: planificar, textualizar, revisar y reescribir, es decir, apropiarse progresivamente de algunos de los quehaceres del escritor en tanto contenidos de aprendizaje¹³.

En el registro de esta escena, y en el marco del proyecto, vemos cómo se pueden mediar, a través de la **intervención** docente, algunos de los aspectos comunicacionales conformados como contenidos a enseñar. En el registro siguiente se observa la reflexión que se produce en torno a la conveniencia de la comunicación oral o escrita según la situación comunicativa:

Registro de clase nº 5¹⁴

DOCENTE	ALUMNOS
-Queremos invitar a un doctor, ¿le mandamos una nota sin pedir autorización a la directora?	-No...
-¿Qué hacemos?	-Vamos y le decimos.
-¿Vamos todos? ¿Y si está ocupada, si tiene reuniones y no la vemos?	-La llamamos al aula y le preguntamos directamente.

Decidimos respetar la decisión de los niños de preguntarle a la directora personalmente. Esta situación generó la posibilidad de reflexionar con ellos que, a veces, la comunicación oral puede resultar más efectiva que la escrita: depende de la situación comunicativa (los participantes, los propósitos, las intencionalidades, el tiempo, el lugar, el contexto) y pueden percibir que el texto oral circula de modo diferente al escrito.

¹³ Para ampliar estos conceptos, remitirse al fascículo *Escritura colaborativa de ficción: novela de folletín*, Equipo de Las Varillas, en esta colección.

¹⁴ Registro de la practicante Florencia Lo Curto, 27/08/12.

Otro aspecto comunicacional vinculado con el texto escrito, en este caso una nota formal de invitación, requiere precisar el destinatario, su ubicación, y es también motivo de reflexión en la clase.

Registro de clase nº 6

DOCENTE	ALUMNOS
-Le vamos a dar una nota a la directora para invitar al doctor. ¿A dónde la tiene que mandar?	-A su casa (Se refieren a la casa del doctor). -Mi papá conoce a un médico. -Sí, pero nosotros ni sabemos dónde vive.
-¿Les parece?	-No...
-Pensemos, ¿sabemos dónde vive el doctor, sabemos su dirección?	(Silencio)
-¿Puede haber algún lugar donde podamos ubicarlo, como por ejemplo su lugar de trabajo?	
-¿En qué lugar les parece que podemos encontrar muchos médicos, para asegurarnos de que alguno de ellos pueda venir? ¿En qué lugar trabajan muchos médicos?	-¡En el hospital!

Del mismo modo, el registro siguiente muestra una forma de *intervención* orientada a identificar las características del portador y del formato discursivo a través de la lectura exploratoria guiada por el docente:

Registro de clase nº 7

DOCENTE	ALUMNOS
-¡Bien! Ya sabemos dónde enviar la nota, ahora tenemos que averiguar cómo hacemos la nota. ¿Vieron alguna vez cómo se hace una nota? ¿Una nota tendrá tapa, tendrá varias hojas?	-Puede ser como un “papelito” que nos mandan para la casa.
-¿De qué hablarán estas notas que tenemos en el cuaderno?	-De información.
-¿Sobre qué?	-Sobre lo que va a pasar o lo que vamos a hacer.

(Continúa en página siguiente)

DOCENTE	ALUMNOS
-Bueno, saquemos el cuaderno de comunicados para ver cómo son, veamos cómo se escribe una nota. ¿Las notas son largas o más bien cortas?	(Observan el cuaderno de comunicados).
-Vamos a mirar otras notas, fíjense bien qué debemos tener en cuenta. Miren donde se pone la fecha, donde se debe ubicar el nombre.	-Cortas y largas. (Observan y comentan).

Vemos que, por un lado, el modo de **intervención** en la interacción dialógica presente en el registro no busca formular interrogantes cerrados sino que se recurre a la reformulación de la pregunta abierta que va readecuándose a las respuestas parciales de los niños. Por otro lado, la **intervención** apunta a orientar sobre las características de la nota escrita en tanto discurso que tendrá que producirse como una instancia más en el desarrollo del proyecto.

En cada mesa donde están agrupados los niños, se reparten varias notas, que fueron tomadas de la carpeta de dirección: "Notas recibidas y notas enviadas", a modo de texto modelo, y se refuerza el acompañamiento para su lectura exploratoria, focalizando en las partes de una nota; es decir, en la forma discursiva, su paratexto:

Registro de clase nº 8

DOCENTE	ALUMNOS
-Vamos anotando en el afiche lo que observamos. ¿Dónde ubicamos el nombre del doctor?	-A la izquierda.
-¿Qué otra cosa hay en la nota, arriba de todo?	-La fecha.
-¿Para que llevarán fecha las notas?	-Para saber cuándo es, cuándo las mandás.
-¿Qué otra cosa más?	-El nombre del que lo firma.

La sistematización es otro modo de **intervención** docente que apunta a generar situaciones de reflexión: sobre el sistema de la lengua, sobre el lenguaje que se escribe, sobre los textos y los contextos. Esta reflexión implica la acción de señalar aspectos comunes en la diversidad de prácticas a través de la abstracción. Una primera instancia de sistematización está aún muy ligada al contexto situacional. Para ello realizamos en el pizarrón la escritura del esquema de una nota con los datos que aportaron los niños. De este modo comienzan a sistematizarse las características básicas de un texto como la nota: sus componentes y su distribución en el espacio textual.

22 de noviembre de 2012
Dr. Lucas:
Primer grado

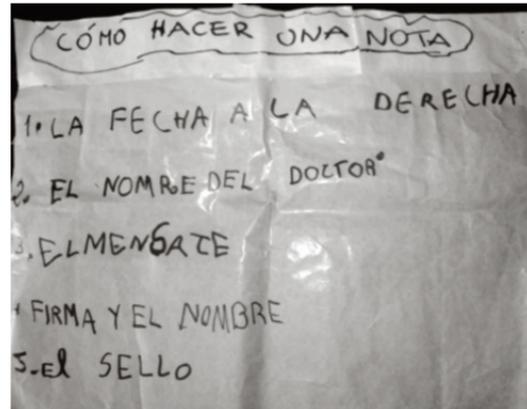
Podemos ver cómo el principio de continuidad¹⁵ se sostiene en el registro de esta escena: la reflexión sobre la situación comunicativa se mantiene y, a la vez, se complejiza, puesto que en este momento los aspectos a decidir se han multiplicado: ya no solo se aborda la situación comunicativa en tanto opción entre oralidad y escritura o el destinatario, sino que el paratexto es objeto de observación y reflexión.

Registro de clase nº 9

DOCENTE	ALUMNOS
-Observemos. ¿Con eso solo alcanza, no falta nada?	-No, tenemos que escribir... lo que quiero decir...
-¿Sabes cómo se llama esto que le quiero decir al doctor?	-Lo que quiero decir...
Sí, pero lo que quiero decir tiene un nombre... cuando escribo una carta... cuando hago una nota...	(Silencio).
-Se llama mensaje (Escribe en el pizarrón).	-Mi mamá escribe mensajes en su teléfono...
-Exacto, bien, bravo. El mensaje es lo que queremos decir... Una cosa más falta, algo que ustedes saben cómo se llama. ¿Se acuerdan?	(Silencio).
(La docente se refiere al sello de la escuela que está presente en todas las notas. Los niños no recuerdan, entonces se muestran las notas con el sello nuevamente y se les comenta que es muy importante porque quiere decir que la escuela también invita al doctor y es partícipe del mensaje).	

¹⁵ Los principios de continuidad y diversidad se explicitan en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria de la provincia de Córdoba 2012-2015*, como así también en los N.A.P.

El afiche, escrito por diferentes niños, queda expuesto en el aula como material de apoyo para la posterior producción de la nota dirigida al profesional.



La secuencia continúa, en clases sucesivas, con la producción de una nota destinada al Dr. Lucas solicitando su presencia para hacerle algunas preguntas sobre los piojos, pues varios interrogantes han quedado sin respuesta en los materiales que ya se habían consultado. Los chicos usan (como ayuda memoria) el afiche donde se fueron consignando, a partir de la lectura exploratoria de diferentes notas, los elementos que hay que tener en cuenta.¹⁶

Registro de clase nº 10

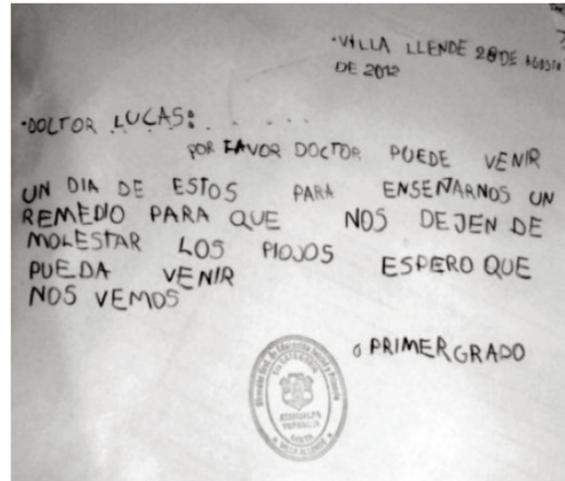
DOCENTE	ALUMNOS
-Pudimos ver varias notas y aprendimos que las notas no se escriben así nomás, tenemos que tener varias cosas en cuenta... ¿recuerdan cuáles?... Yo escribo lo que ustedes me van diciendo. ¿Cómo empezamos?	-Por la fecha.
-¿Dónde la escribo? (La docente va mostrando diferentes lugares en el pizarrón esperando las indicaciones de los niños).	-¡Allá! ¡Allá! (Señalando el margen derecho del pizarrón).
-Bueno, ya está la fecha; ¿después que va?	-El nombre del doctor.
-¿A dónde pongo el nombre?	-Acá (un niño se levanta e indica el lugar).
-¿Con qué seguimos?	-Sí, ahí, a la izquierda (Otro niño confirma).
-¿Cómo empezamos?	-Con el mensaje.
	-POR FAVOR DOCTOR PUEDE VENIR UN DÍA... (Dictando).

(Continúa en página siguiente)

¹⁶ Registro de clase: dictado de la nota para el Dr. Lucas (28-08-12).

DOCENTE	ALUMNOS
-A ver acá dice... (la maestra lee el texto que ha quedado escrito en el pizarrón). -¿A hacer qué?	-Para que nos dé un remedio, que no tengamos más piojos.
-¿Les parece bien que le pidamos al doctor un remedio para cada uno o sería mejor pedirle que nos enseñe algún remedio o alguna forma para no tener más esos piojos?	-Mejor que nos enseñe.
-¿Por qué?	-Porque no es nuestro papá, no puede comprar para todos.
-¿Cómo ponemos, entonces?	-PARA ENSEÑARNOS UN REMEDIO PARA QUE NOS DEJEN DE MOLESTAR LOS PIOJOS (dictando).
-Leemos... (la docente lee en voz alta el texto escrito hasta ese momento). ¿Cómo seguimos?	ESPERO QUE PUEDAS VENIR (dictando). (...)
-¿Falta algo?	-Falta el saludo (Observando el afiche). -Hola doctor. -¡No! hola no puede ser, ¿no ves que nos tenemos que despedir?
-Entonces ¿qué ponemos?	-NOS VEMOS, CHAU (dictando).
(La docente escribe y relee la nota completa). Es una persona mayor que no conocemos, ¿creen que esta forma de despedirnos, como si fuera un amigo está bien, acá? (Señala y relee: CHAU).	-No, chau no.
-¿Qué le ponemos entonces, cómo lo podemos despedir?	-NOS VEMOS, nada más (Dictando).
-Me parece que nos está faltando algo.	-La firma y el sello.
-¿Firmamos todos o ponemos primer grado? ¿Qué nos conviene?	-Mejor ponemos primer grado porque si no los que faltaron no van a poder firmar.
	-Sí...sí...sí...sí...

Durante el dictado de la nota fuimos revisando el texto y corrigiendo algunos aspectos vinculados no solo con el paratexto, sino también con el lenguaje que se escribe en estos contextos comunicativos. La despedida “Nos vemos”, también fue objeto de revisión posterior para considerar los usos formales e informales. Los niños realizan observaciones muy atinadas en relación con la situación comunicativa y las relaciones con el lenguaje de la que están participando (“Mejor ponemos primer grado porque si no los que faltaron no van a poder firmar”).



Escritura a partir de copia significativa: nota enviada al Dr. Lucas.

Otras correcciones se realizaron en clases posteriores (los niños mostraban algunos signos de cansancio), nos referimos a la reflexión sobre el sistema de la lengua (yo/nosotros: singular y plural, ¿espero o esperamos?) y a la coherencia del texto (o todo en primera persona del singular o todo en primera del plural...). Se atiende simultáneamente a dos aspectos diferentes: reflexión sobre el sistema de la lengua y reflexión sobre el lenguaje que se escribe.

La **intervención** docente en el proceso de escritura se concreta a través de la relectura de la escritura producida hasta ese momento y la formulación de interrogantes que habilitan la reflexión de los niños sobre el contenido que es necesario concretar en el texto y el sentido que importa:

- “¿Cómo empezamos?”
- ¿Con qué seguimos? ¿Por qué?
- ¿Falta algo?”

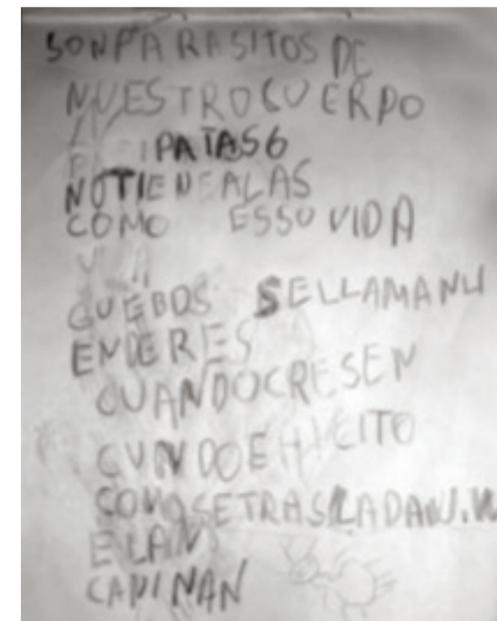
Vemos entonces que la planificación y la textualización aparecen recursivamente con los restantes procedimientos de revisión y reescritura. Para orientar estos procesos, la formulación de los interrogantes realizados requiere una respuesta propositiva por parte de los niños: “¿Qué le ponemos entonces, cómo lo podemos despedir?”¹⁷

En relación a lo recién señalado, es interesante considerar que los tiempos y la intensidad del trabajo de reformulación con los niños encuentran su límite en los niveles de reflexión y apropiación efectivos que hayan logrado hasta determinado momento de sus procesos.

Estas reflexiones fueron propicias para la escritura de posteriores notas y para la preparación de los afiches en la muestra de ciencias que se realizó en la escuela y donde los primeros grados participarían. De este modo, los niños volvían a usar lo aprendido en una situación nueva: la muestra de ciencias se constituía en un nuevo escenario comunicativo, para el que realizaron invitaciones, recordatorios, maquetas, etiquetas de envase y carteles decidiendo qué y cómo sería conveniente escribir en cada caso.

¹⁷ Para ver procesos de revisión, remitirse al fascículo *Revisar la enseñanza: una nueva mirada acerca de la revisión de textos*, Equipo de Balnearia, en esta colección.

La búsqueda de información, entendida como otro quehacer de lector, es objeto de trabajo sostenido, que se hace en diversos soportes. A modo de ejemplo, y entre otras escenas de lectura y escritura, una de las actividades que decidimos realizar con los chicos fue mirar un video para informarnos sobre el piojo. Esta búsqueda de información (leer/ver para saber) requiere de escritura. Fue posible generar espacios para la escritura **por sí mismos** no solo como resultado de la planificación del proyecto (las preguntas que podrían hacerse al profesional entrevistado) sino que también atendimos a los intereses de los niños en tal sentido: para poder recordar lo que se mostraba en el video decidieron tomar apuntes. Para esto solicitaron utilizar las libretas de registro de observaciones. Los niños ya conocían este recurso, pues lo habíamos implementado en ocasión de realizar un recorrido para conocer las características de los árboles que rodean la escuela. Esto permitió resignificar los propósitos y usos reales de un portador de texto no típicamente escolar: la libreta de registro de observaciones.



Libreta de registro de observaciones.

SON PARASITOS DE
NUESTRO CUERPO
PATAS 6
NOTIENE ALAS
COMO ESSU VIDA
GUEBOS SELLAMANLI
ENDERES
CUANDOCRESEN
(...)
CANINAN

Son parásitos de
nuestro cuerpo
Patas 6
No tienen alas
Como es su vida
Huevos se llaman (li)
Liendres
Cuando crecen
(...)
Caminan

Leer y escribir junto a los niños nos exigió una atención constante en las interacciones, no obstante también vimos cómo actuaban ayudándose entre sí, proponiendo, discutiendo, acordando qué y dónde leer, cómo y para qué escribir, realizando variados quehaceres de lectores y escritores. De este modo, al promover el intercambio de saberes, nos acercábamos a la práctica de la discusión que es también otra práctica social del lenguaje.

Evaluación e intervención docente: algunos apuntes para pensar el momento de evaluar

El momento de evaluar, cuando nos posicionamos en este enfoque, suele ser el que más inquietudes nos provoca ya que adherimos al principio que sostiene que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y este aprendizaje implica un proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad y de toda la vida.

Por otra parte y desde el punto de vista de la *intervención docente*, la práctica de la evaluación tendría que considerarse también como una estrategia cuidadosamente pensada ya que en estas instancias la cuestión del “poder”, fuertemente vinculada a las prácticas evaluativas, cobra mayor visibilidad y genera consecuencias tangibles en la trayectoria escolar de los niños. Preguntarnos qué y cuándo evaluar, quién evalúa, cómo y para qué se evalúa nos llevará a tomar decisiones más adecuadas.

Ana María Kauffman (2012) nos brinda algunas claves sobre este tema. He aquí, y entre otras, algunas de sus contribuciones, las que nos convocan a repensar las prácticas evaluativas:

- ◆ Sostiene que una buena evaluación puede y debe contribuir a “traccionar” la enseñanza, es decir, la evaluación tendría que constituirse en la fuerza que permita regular tanto los procesos de enseñanza como los del aprendizaje.
- ◆ Propone la utilización del mismo instrumento para realizar la evaluación inicial que se reiteraría al final del año para comparar los resultados y analizar cómo se fue realizando el proceso, evaluar avances y conocer que queda aún por resolver.
- ◆ Sugiere adaptar textos y elementos de dicho instrumento para evaluar en distintos momentos del proceso.

A la vez es necesario tener en cuenta la importancia de habilitar a los alumnos para que conozcan sus propios logros y dificultades, para ello acceden a la comparación de los resultados de esas sucesivas instancias de evaluación con lo cual pueden adquirir la autonomía necesaria y controlar sus propios procesos.

Es muy importante considerar, en esta propuesta, el trabajo colaborativo con los demás docentes de la institución, especialmente con los compañeros de ciclo, lograr acuerdos sobre los criterios y modos de evaluar, compartiendo resultados, dudas, inquietudes y logros, para poder consensuar las diferentes instancias de toma de decisiones.

En nuestro equipo, y luego de repensar la temática de la evaluación de procesos, elaboramos los siguientes indicadores para ponderar los aprendizajes de los niños. Estos indicadores continúan siendo revisados porque son objeto de reconstrucción permanente:

- ◆ ¿Puede escuchar atentamente e intervenir con pertinencia temática?

- ◆ ¿Reconoce a los diversos textos como portadores de información? ¿Acude a ellos para informarse?
- ◆ ¿Anticipa el/los mensajes posibles de los textos a partir de indicios paratextuales (una palabra, una imagen...)?
- ◆ ¿Reconoce el sentido de uso de un índice?
- ◆ ¿Diferencia los usos sociales de la encuesta y la entrevista?
- ◆ ¿Identifica los propósitos de una receta y los de un folleto?
- ◆ ¿Participa en la elaboración colectiva de un texto colaborando en su planificación?
- ◆ ¿Se cuestiona su producción y asume su monitoreo?
- ◆ ¿Logra re-escribir sus producciones (palabra, fragmento, etc.)?
- ◆ ¿Reconoce la necesidad de revisión para el logro de una producción más comprensible?
- ◆ ¿Puede producir un *folleto preventivo* atendiendo a su formato discursivo, su estructura, sus propósitos y finalidades educativas?
- ◆ ¿Es capaz de poner en manos de sus compañeros y docentes sus producciones para realizar una revisión compartida?
- ◆ ¿Descubrió el beneficio de tomar nota frente a diferentes situaciones como medio para conservar información?
- ◆ ¿Se interesa por compartir textos propios o los realizados en el hogar por otros?
- ◆ ¿Puede, en una instancia de socialización, compartir con la comunidad escolar sus saberes?

La práctica de la evaluación puede generar nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los niños deseos de avanzar cada vez con mayor autonomía en sus propios procesos vinculados a las prácticas de lectura y escritura. Por otra parte, debiera generar en nosotros-los docentes- la revisión de las propias prácticas alfabetizadoras. Procuramos ir mirando los procesos en cada nueva producción, en cada propuesta que comienza, “echando un vistazo” junto a los niños, sobre lo que hemos estado haciendo.

La alfabetización en la escuela

Reflexiones del equipo de trabajo

Al haber participado en la elaboración e implementación de este proyecto alfabetizador en el aula, consideramos que es muy importante que se den ciertas condiciones que posibiliten la efectivización real de estas propuestas¹⁸ considerando a la escuela, en tanto ámbito institucional de las prácticas alfabetizadoras, un espacio clave para facilitar la “disponibilidad” y el “acceso” a la cultura escrita. Para ello es necesario reflexionar, repensar las formas instituidas en la cotidianeidad de la

¹⁸ Esas condiciones tendrían que prevenir la instalación de prácticas que parecen orientadas a sostener los cambios propuestos y que, sin embargo, continúan afirmando las mismas modalidades de alfabetización vigentes. Es necesario evitar la “simulación segura” (Hargreaves, 1995, p.29).

escuela. Silvia González alude a ellas entendiéndolas como una “gramática escolar”, a la que refiere, siguiendo a los autores Tyack y Cuban, como “un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia” (2011, p. 16 y ss.).

Desde el equipo de dirección se puede instalar en los docentes la capacidad de “poner en entredicho”, como dice Antonio Viñao, estas tradiciones. Por ello, proponer reflexiones sobre las prácticas de escritura y lectura instaladas en la escuela invita a volver a pensarlas; a modo de ejemplo: ¿se considera que con una experiencia semanal de lectura, en la que toda la escuela lee, se atiende la enseñanza de la comprensión a la que tanto se alude? ¿Para qué escribimos lo que escribimos en el cuaderno? ¿Para los padres? ¿Para certificar frente al equipo de dirección que hemos trabajado? Estas son solo algunas de las tantas preguntas que nos hacemos para que nuestras prácticas asuman un verdadero sentido alfabetizador y para que nuestra “gramática escolar” sea algo vivo, fluctuante en relación con las necesidades y características de nuestro colectivo institucional.

Al experimentar con más fuerza, a partir de nuestra participación en este proyecto de alfabetización inicial, la importancia del **trabajo colaborativo** y la constitución de **equipos de trabajo** hacemos propia esta idea:

La enseñanza no es sólo una cuestión que resuelven los maestros en el aula, en soledad y con los conocimientos y experiencias que tienen a mano, sino que es un asunto de toda la institución escolar, de los directores, las familias, los equipos de supervisión y los responsables de la conducción del sistema educativo.¹⁹

Tanto el equipo de gestión directiva como este equipo de trabajo entendemos que es necesario favorecer la organización de equipos como un requisito indispensable para la concreción de los proyectos alfabetizadores enmarcados en estos enfoques centrados en las prácticas sociales de lectura y escritura. Al respecto vale señalar que el *Diseño Curricular de Educación Primaria*²⁰ sostiene que

Los propósitos que orientan la tarea alfabetizadora de la escuela incluyen procesos de larga duración que exigen coherencia y continuidad de estrategias, modalidades organizativas y relacionales (contrato didáctico) a lo largo de toda la escolaridad. Por ello es imprescindible la construcción de equipos de trabajo...

Se alfabetiza todo el tiempo desde múltiples espacios

Cuando hablamos del factor “tiempo escolar” en alfabetización, también nos referimos a los momentos que aprovecha la escuela para provocar aprendizajes fuera del aula; aquí nos detenemos para expresar la importancia que tiene la oralidad frente a los procesos de alfabetización inicial. Se trata de construir momentos escolares donde el niño pueda “decir frente a otros”.

19 Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012) *La unidad pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Eje nro. 1: Algunas conceptualizaciones. Pág. 3.

20 Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. 2012-2015. Córdoba, Argentina. Pág. 29

El momento del inicio de la jornada, donde nos encontramos como comunidad educativa estudiantes, docentes, padres, personal auxiliar, es una instancia ideal que favorece el desarrollo de los quehaceres del hablante y del oyente. ¿Qué podemos cambiar de este momento? La rutina del simple saludo, las directivas generales, el deseo de un buen día de trabajo... por un momento donde, además de estas prácticas necesarias, los niños sepan que pueden hablar sobre una noticia que les interesó, celebrar un cumpleaños, compartir una experiencia personal, debatir sobre un tema de actualidad, hacer promoción de alguna actividad que se va a desarrollar en la escuela, entre otras posibilidades. Los actos escolares, los foros, las muestras de ciencias, ferias y exposiciones son también momentos de desarrollo de la oralidad y de la escritura, situaciones donde los niños participan significativamente como interlocutores respetados, valorados en el ejercicio de la palabra.

Cuando nos referimos al factor “espacio”, queremos expresar que en la escuela se enseña a leer y escribir desde que el niño atraviesa la puerta de entrada: gestos, palabras, imágenes, carteles... Aprovechar esa mirada curiosa, que es natural de su condición, para decirles y ayudarles a decir a través de la palabra escrita. ¿Qué podemos escribir con los niños que concite el interés de la escuela? Sus reflexiones sobre un tema particular, situaciones surgidas en el aula y que consideren dignas de ser socializadas, problemas sin resolver que necesiten de los aportes de otros niños y adultos, eventos, novedades, acuerdos, horarios importantes, fechas para tener en cuenta, el nombre de los delegados de grado y, por qué no, paneles temáticos, con su título, donde los estudiantes puedan agregar sus escritos. Recordemos, en todo este planteo, que el niño aprende también de sus adultos... ¿Podrá un niño interesarse por lo que dice la escuela si su maestro no se detiene a leer con ellos, si no repara en un escrito nuevo que se agregó a cierto panel, si no tiene nada para escribir y publicar como adulto? También nosotros tendríamos que ampliar las situaciones donde escribamos y exponamos cuestiones escolares dirigidas a otros adultos de manera que transmitamos a los niños y a sus familias esta cultura de la lectura y la escritura como herramientas para comunicarnos.

Una cultura escolar de puertas abiertas

La alfabetización es un proceso de desarrollo profundamente social, no una adquisición natural y depende de circunstancias históricas y culturales concretas. Al afirmar esto, no solo admitimos que esta alfabetización está impregnada del acervo sociocomunitario que traen los niños, sino que creemos que esa comunidad de pertenencia contiene ya los elementos a partir de los cuales podrá favorecerse el desarrollo de los procesos alfabetizadores. Pero ¿cómo hacer para integrar a la familia/comunidad a nuestro proyecto alfabetizador? Recordemos que los padres no tienen la obligación de conocer los nuevos enfoques alfabetizadores y es habitual que en esta instancia escolar de los niños surjan dudas y ansiedades.

Implementar talleres donde las familias vivencien el modo de aprendizaje tal como lo realizan sus niños, seguido de explicaciones claras y sencillas sobre la intervención docente y la manera de acompañar desde el hogar, puede ser una puerta que abra la confianza de los adultos hacia el trabajo de la escuela.

Invitar a los adultos del entorno familiar a leer para los niños, a compartir salidas a bibliotecas, librerías, a debatir en familia y enviar alguna reflexión escrita sobre determinados temas, abrir la biblioteca escolar para que puedan acceder a la bibliografía para adultos, son solo algunas de las acciones posibles que la escuela puede implementar.

A modo de cierre...

A partir de nuestra experiencia de trabajo en el equipo y como resultado de diversas instancias de lectura, reflexión y discusión alrededor de la planificación e implementación del proyecto “¡Piojos!...”, nos centramos ahora en rever nuestros modos de *intervención* docente. Para ello, retomamos los conceptos de J. Kalman (2004), “disponibilidad” y “acceso”, como condiciones propias de dicha intervención.

En cuanto a la “disponibilidad”, tanto de espacios como de materiales, la *intervención* docente puede preverlos en función de los requerimientos que plantee la unidad didáctica, el proyecto o las secuencias pensadas. Pueden hacerse extensivos a los espacios del aula y abarcar otros escenarios, escolares o no escolares, pero teniendo en cuenta que la sola presencia de recursos materiales (aula textualizada, bibliotecas, etc.) no garantiza el “acceso” a las prácticas de lectura y de escritura, a los quehaceres del lector y del escritor. Para que ello ocurra, será necesario que los docentes pensemos en los modos de *intervención* que favorezcan el contacto frecuente y situado con las producciones escritas, donde leer y escribir tengan sentido en tanto prácticas sociales.

Entonces, la *intervención* docente implica también, además de garantizar la “disponibilidad”, propiciar los marcos que dan sentidos a las prácticas ya que, como lo sostiene la autora mencionada en último término, los significados y los sentidos surgen del interjuego que se opera en la relación entre el contexto y el texto y las posibilidades del lector o el escritor.

Además, las relaciones sociales, las condiciones de “acceso” que intervienen son también portadoras de significados y sentidos en torno al poder: ¿quién o quiénes deciden sobre el contenido del proyecto? ¿Qué y para qué se lee y se escribe? ¿Quién lee y quién escribe?

Pensamos que la **intervención docente**, desde *este enfoque alfabetizador*, tiene como objeto principal habilitar las prácticas sociales de lectura y escritura, facilitar su apropiación, dar la oportunidad de acceder y permanecer en la cultura escrita. Para ello es clave, entre otros requerimientos, favorecer:

a- Las situaciones de reflexión

En el desarrollo de nuestro proyecto nos resultó relevante constatar que cuando la **intervención** se manifiesta como un planteo de problemas a resolver para que, por ejemplo, los niños se cuestionen sus ideas previas, se genera un estilo de interacción muy dinámico. Este estilo busca superar la pregunta cerrada pues la pregunta y la repregunta permiten movilizar el pensamiento, favoreciendo la construcción y la fijación de los aprendizajes al abrir camino a la reflexión sobre lo que se está haciendo. Podemos ver este aspecto, por ejemplo, en la escritura a través del maestro, pues esta situación permite profundizar la reflexión guiada por el docente. El modo de *intervención* que se requiere implica la atención permanente a las propuestas de los niños y el conocimiento necesario para abordar las cuestiones que se vayan suscitando en torno a los textos y los contextos para otorgarle significado social a la lectura y a la escritura. Las *intervenciones* realizadas a lo largo de la implementación del proyecto para abordar la *reflexión* son muchas, entre otras: ayudar a anticipar, verificar, comparar, completar, cambiar partes de un texto y/o palabras, justificar elecciones o decisiones, proponer casos de un mismo tipo, elaborar conclusiones. Ahora bien, la pertinencia de elegir unas u otras estará dada por los contextos específicos en los que se está trabajando, en las conceptualizaciones de los niños que participan de la situación y en los propósitos comunicativos que se persiguen.

b- El trabajo cooperativo

Si creemos que la *intervención* docente debe prever el diseño de situaciones de reflexión, para que esta se produzca, y sin perder de vista otros aspectos relevantes, es necesario generar instancias de trabajo cooperativo entre los niños y - a la vez- generar las posibilidades de desarrollo de la autonomía lectora y escritora. Por eso, en nuestro proyecto se forman grupos de trabajo con niñas y niños que presentan no solo diferentes hipótesis de escritura, sino también diversas experiencias de prácticas socio-comunicativas, con lo cual, al interactuar entre ellos avanzan en sus procesos de construcción del sistema alfabético, de la lengua escrita y de las prácticas sociales del lenguaje.

c- Las sistematizaciones progresivas

Nos resultó una práctica invalorable para el aprendizaje y como otra acción propia de la *intervención*, sistematizar las “certezas colectivas” (Castedo et al., 2000, p.136) que, paulatinamente y con sucesivos grados de aproximación, se generaron al reflexionar con los niños sobre los procesos que se ponían en juego al realizar cada actividad y señalar los criterios compartidos, los cuales quedaban plasmados en carteles/afiches pegados en las paredes del aula. Por lo tanto, la sistematización periódica sobre los distintos aspectos abordados en las diferentes situaciones de lectura y escritura es clave como otra estrategia de *intervención*. Estas sistematizaciones les permitieron a los niños volver a utilizar, en nuevas situaciones, los saberes apropiados y la reiteración de las prácticas.

d- La atención a los principios de continuidad y diversidad

Para mirar nuestro proceso podemos decir que la implementación del proyecto permitió atender y considerar los principios de continuidad y diversidad, tal como se propone en el *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba*. **Continuidad** porque las situaciones de lectura y de escritura se reiteraron de manera frecuente, asidua y sistemática.

Diversidad porque los niños accedieron a una notable *diversidad* de textos (enciclopedias, libros, instructivos, folletos, notas, entrevistas, invitaciones, afiches, etc.), *diversidad* de propósitos de lectura y escritura, de destinatarios y de *diversas* modalidades organizativas de las situaciones didácticas.

De este modo, los quehaceres del lector y del escritor encuentran ocasión para desplegarse en el aula.

En síntesis, reiteramos que la *intervención* docente atiende y busca generar las condiciones de **disponibilidad y acceso**. En cuanto a la *disponibilidad*, procurando los espacios adecuados y los materiales necesarios (textos y objetos); en cuanto al *acceso*, habilitando las prácticas sociales en torno a la lengua escrita. Para este aspecto las modalidades organizativas privilegiadas serán aquellas que promuevan la construcción de la autonomía lectora y escritora en los niños; es decir, aquellas formas que ofrezcan mayor espacio a la interacción y la reflexión. En nuestra experiencia pudimos vivenciar como *modalidades de intervención* más adecuadas aquellas en las que logramos:

- Intervenir como lector y escritor más experto que colabora como mediador entre los niños y las prácticas del lenguaje atendiendo a la continuidad y diversidad de situaciones didácticas y comunicativas (Registros de clase nº 2, nº 5, nº 7, nº 9).
- Facilitar contextos verbales y materiales que ayudan a la construcción de sentidos en la lectura (Registro de clase nº 1 y nº 4).

- Generar y orientar la interacción entre pares y en el colectivo de la clase tanto para leer como para escribir (Registros de clase n° 2 y n° 3).
- Formular preguntas abiertas y reformularlas para habilitar la respuesta propositiva por parte de los niños (Registros de clase n° 3, n° 6, n° 7, n° 10).
- Sistematizar los contenidos de aprendizaje en distintos momentos y con distintos grados de aproximación a los mismos (Registros de clase n° 1 y n° 8).
- Propiciar situaciones que favorezcan los quehaceres del lector y del escritor (Registros de clase n° 1, n° 7, n° 8 y n° 9).
- Evaluar cuándo y cómo continuar con el proceso de revisión de la escritura.

La alfabetización es la principal responsabilidad social de la escuela; todos esperan que en el contexto escolar los niños adquieran, desarrollen y enriquezcan sus ideas y sus prácticas sobre la lengua escrita hasta lograr leer y escribir por sí mismos como lectores y escritores autónomos.

Como Equipo de Trabajo escolar asumimos esta responsabilidad, hemos profundizado y confiado en **esta** propuesta alfabetizadora y su implementación ha significado un paso muy importante en nuestras prácticas; consideramos que las estrategias de enseñanza que respeten el proceso personal de cada niño requiere de un minucioso seguimiento personalizado por parte del docente. Saber en qué etapa de su camino está cada uno, cómo ayudarlos, programar la actividad atendiendo sus intereses y posibilidades según lo que cada estudiante o grupo de estudiantes requiere, ofrecer un tiempo diario flexible es fundamental para que los niños puedan apropiarse de los quehaceres del lector y el escritor en los tiempos que cada uno necesite.

Para nosotras es muy importante remarcar que, en todas las actividades que desarrollamos, pudimos ver cómo los niños se involucraban interesados y de manera activa, sintiéndose cada vez más verdaderos escritores y lectores, autores de sus propias producciones, con una alegría y disposición para leer y escribir que no perdieron a lo largo de todo el proceso.



Referencias bibliográficas

- Castedo, M.; Molinari, M. y Wolman, S. (2000). *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Clase 3: Alfabetización Inicial. En Cinthia Kuperman et al. *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.3.AlfabetizacionModulo3baja.PDF>
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivistas de apropiación de la escritura. En Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Centro de Investigaciones y Estudio Avanzados.
- Ferreiro, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. En revista *El Monitor de la Educación*, Año 1-Nº1- Julio 2000.
- Flores, M. L.; Lerner, D. y Melgar, S. (2012). *Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*. Módulo 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gobierno de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. Equipo de Prácticas del Lenguaje (2009). *Prácticas del lenguaje en contexto de estudio La diversidad en los animales, 1.º y 2.º año. Material para el docente*. Equipo: Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz. La Plata, Argentina.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección general de Planeamiento e Información Educativa (2012). *Diseño Curricular de la educación primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *La unidad pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Eje 1: Algunas conceptualizaciones.
- González, S. (2011). *Renovación de la enseñanza y gramática escolar. Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en la alfabetización inicial*. Serie: Temas de alfabetización. Módulo 8. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial.
- Inostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kaufman, A. M. (2011). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kauffman, A. M. (Coord.) (2012). *El desafío de evaluar... proceso de escritura y lectura: una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: un análisis didáctico. En *Lectura y Vida* Año 23.
- Lerner, D. (2001). Apuntes desde la perspectiva curricular. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Lengua 1*. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires. Argentina
- Ziperovich, C. (2004). *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Córdoba: Educando.

Índice

	PÁGINA
Presentación	5
Introducción	7
A modo de apertura...	11
Los inicios del proyecto “¡Piojos! Entre todos podemos derrotarlos”	12
Marcos de sentido	12
La alfabetización en el aula	13
Modalidades de organización de la enseñanza.....	16
La ambientación del aula	17
El proyecto en marcha	18
La intervención docente en distintas escenas de lectura	18
La intervención docente en distintas escenas de escritura.....	24
Evaluación e intervención docente: algunos apuntes para pensar el momento de evaluar	34
La alfabetización en la escuela	35
Reflexiones del equipo de trabajo	35
Se alfabetiza todo el tiempo desde múltiples espacios.....	36
Una cultura escolar de puerta abiertas.....	37
A modo de cierre...	38
Referencias bibliográficas	41

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN:

...de maestro a maestro...

RECONSTRUCCIÓN DE CLASES

Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes

REVISIÓN COLECTIVA EN EL PIZARRÓN

Un análisis plural desde la experiencia áulica en 1.º grado

LECTURAS Y ESCRITURAS CONTEXTUALIZADAS

Leer y escribir para una Campaña de Concientización

ESCRITURA COLABORATIVA DE FICCIÓN: NOVELA DE FOLLETÍN

CONDICIONES DIDÁCTICAS EN LA REVISIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

¿QUÉ VIMOS Y QUÉ APRENDIMOS?

Leer y escribir en contextos de estudio

CRITERIOS EN LA LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS

LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN UN PROYECTO ALFABETIZADOR: ¡PIOJOS!

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



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina.
Salta 74- 2º piso - 0351-4332336 - Córdoba, Argentina
<http://dges.cba.infed.edu.ar>

Gobernador de la Provincia de Córdoba

José Manuel De La Sota

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Walter Grahovac

Secretaria de Estado de Educación

Delia Provinciali

Director General de Educación Superior

Santiago Lucero

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Edith Galera Pizzo

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Hugo Zanet

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: María Verónica Piovani

Directora de Desarrollo Profesional: Andrea Molinari

Directora de Formación e Investigación : Perla C. Fernández

2013



Ministerio de
EDUCACIÓN

