

Educación Primaria  
Educación Superior

Alfabetización  
Inicial



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

**REVISIÓN COLECTIVA EN EL PIZARRÓN**

Provincia de Córdoba  
Ministerio de Educación  
Dirección General de Educación Superior

### Escuela Normal Superior “José Figueroa Alcorta”

**Directora:** *Viviana Pochettino*

#### Nivel Primario

**Regente:** *Liliana Mercado*

**Subregente:** *Paola Barrera*

**Docente de 1.º grado:** *Shirley Kirigin*

#### Nivel Superior

**Profesor de Seminario de Alfabetización Inicial:** *Ignacio Vezzoni*

**Profesora de Práctica Docente III:** *Cristina Pratto*

**Estudiantes de Seminario de Alfabetización Inicial:** *Laura Biasoni*  
*Emilia Peirone*

### 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:** *Norma Alejandra Fenoglio*

*Shirley Kirigin*

*Cristina Pratto*

*Ignacio Juan Vezzoni*

### 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 la profesora Alejandra Aiello*

*A la profesora Mariana Cabrera*

*A la directora Viviana Pochettino*

*A los alumnos de 1.º grado “B” (2011)*

# Presentación

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

**Paulo Freire**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leticia Piotti

## Introducción

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

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

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

Las metas previstas para esta última etapa fueron:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De las voces<sup>3</sup> que se sumaron a esta tarea, recuperamos algunas consideraciones del Prof. Gustavo Giménez acerca de los fascículos que conforman esta colección. Entre ellas, citamos la

2 Matteoda, M. C. (1998). Alfabetización: Panorama y alternativas pedagógicas. En Vázquez, A. y Matteoda, M. C. *Escribir en la escuela. Dimensiones cognitivas y didácticas*. Río Cuarto, Córdoba: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

3 Destacamos también, las contribuciones del Profesor Pablo Rosales, que se constituyeron en un inestimable aporte para nuestras reflexiones.

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 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

# REVISIÓN COLECTIVA EN EL PIZARRÓN

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

### A modo de apertura...

*Los errores son una ventana a la mente de los niños. Los docentes no necesitan sentir temor a los errores de ellos. En vez de tratar de eliminarlos, es útil tratar de ver qué tipo de conocimientos e hipótesis muestran dichos errores, para intentar dar pistas pertinentes que favorezcan al desarrollo.*

Sofía Vernon

**Revisión colectiva en el pizarrón** es un texto de reflexión y producción conjunta que tiene como objetivo compartir el análisis de una experiencia de revisión y las posibilidades didácticas de esa práctica. Dicha experiencia la realizamos durante el segundo semestre del año 2011, en primer grado de la Escuela Normal Superior "José Figueroa Alcorta" de la localidad de Bell Ville, en el marco de un proyecto de alfabetización inicial interniveles<sup>1</sup>.

Dimos en llamar RAROANIMALES a ese proyecto que planificamos en una macrosituación<sup>2</sup> de enseñanza de **prácticas de oralidad, lectura y escritura**. El producto final fue la publicación de un libro ilustrado de *textos descriptivos ficticiales de animales fantásticos*<sup>3</sup>, que por decisión de los niños se llamó AnimaRaros.

Debido a la modalidad adoptada para la escritura de este artículo, elegimos como subtítulo **Un análisis plural desde la experiencia de primer grado** para destacar la polifonía de voces que tejen este texto. Integramos el equipo responsable de la escritura los docentes de los espacios curriculares de Alfabetización Inicial<sup>4</sup> y Práctica Docente III, la co-formadora a cargo del 1.º grado B, donde se desarrolló el proyecto, y la coordinadora del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional (PJDP).

1 Espacio de práctica reflexiva propuesto por el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*. Nivel Primario-Nivel Superior de la Dirección General de Educación Superior de Córdoba, a cargo de la referente provincial Lic. María Gabriela Gay y su equipo técnico.

2 Mirta Castedo (1995) define un proyecto como una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. Más adelante agrega que se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo. Ver proyecto RAROANIMALES (Esquema organizador de la secuencia), pág. 28.

3 Desde la antigüedad nos llegan descripciones de animales fantásticos que en el Medioevo se difundieron a través de los bestiarios. Publicaciones contemporáneas que sirven de modelo lo constituyen el Manual de zoología fantástica de Jorge Luis Borges (1957), Bichonario Enciclopedia ilustrada de bichos de Eduardo Abel Giménez (1994) o Animalario Universal del Profesor Revillod - Fabuloso Almanaque de la Fauna Mundial de Javier Sáez Castán y Miguel Murugarren (2008). Para nuestro trabajo usamos, Trengania (2001) recurso didáctico proporcionado por el Ministerio de Educación de la Nación. Para más información visitar: [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_treng.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_treng.html).

4 El seminario de Alfabetización Inicial es un espacio curricular que forma parte del actual plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria, incluido en el tercer año de la carrera.

Cada uno de nosotros hemos intervenido asumiendo diferentes roles a lo largo de todo el proceso de producción. Cabe destacar la comprometida participación de dos estudiantes de 3º año del Profesorado de Educación Primaria, quienes trabajaron incansablemente durante el proyecto, nos acompañaron en los primeros borradores de este escrito y aportaron ideas, registros, testimonios y opiniones, que aquí recuperamos.

## Los inicios en el año 2011

En un principio, la participación en el trayecto formativo anual que ofrecía la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES), nos generaba sentimientos contradictorios. Deseos y dudas, inseguridad y curiosidad, entusiasmo y resistencias. Sin embargo, tuvimos claro que seríamos destinatarios de un proceso de mediación curricular en alfabetización inicial que nos permitiría interpretar las principales líneas teóricas del Diseño Curricular actual, en ese campo de conocimiento, y eso lo sentíamos como una necesidad. Y que, además, la conformación de un equipo interniveles – integrado por agentes de Nivel Primario y Superior- nos proponía una modalidad de **trabajo colaborativo** de estudio y acción conjunta entre el nivel de formación docente y la escuela asociada, que nunca habíamos logrado sostener en el tiempo.

Otra manera de conceptualizar la **alfabetización inicial, estrategias e intervenciones didácticas** diferentes a las usadas habitualmente nos creaban desconcierto y temores. De a poco, a partir de los Encuentros Sede<sup>5</sup> con los demás Equipos, donde recibíamos la orientación académica de Alejandra Aiello y Mariana Cabrera<sup>6</sup>, y de la lectura de la bibliografía específica, empezamos a delinear un itinerario de trabajo posible.

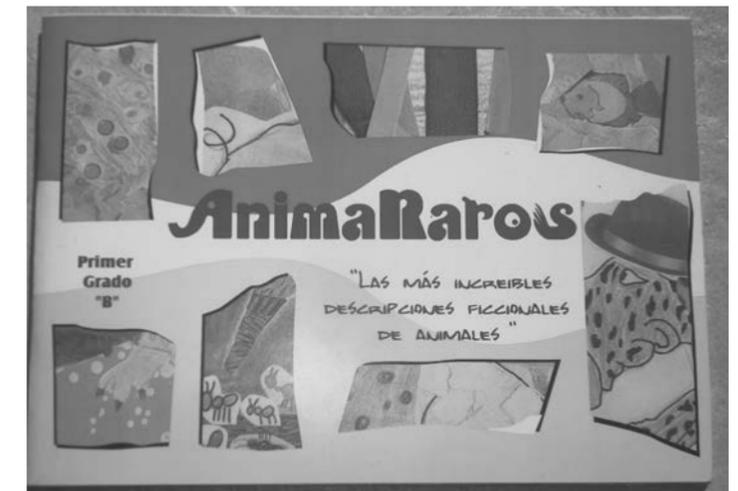
En las primeras situaciones didácticas de nuestro proyecto planteamos acciones simples como descripciones orales de elementos materiales concretos, que gradualmente complejizamos para favorecer la construcción de nociones propias de la trama textual descriptiva<sup>7</sup>. En este sentido, planificamos diversas situaciones de lectura con el propósito de que los niños desarrollaran **quehaceres del lector** en interacción con diferentes textos descriptivos (en su mayoría sobre animales) y distintos modos de leer (lecturas individuales/en parejas y a través del maestro). También propiciamos descripciones orales y escrituras delegadas o en grupos para que, en estas instancias de aproximación progresiva, los niños adquirieran saberes que se recuperarían cuando les planteáramos la producción final de un *texto descriptivo ficcional de animales fantásticos*.

Es de destacar que la propuesta de una **escritura contextualizada** en un proyecto que finalizaría con la publicación de un libro, donde se recopilarían las descripciones producidas en pequeños grupos

5 Denominamos Encuentros Sede a las jornadas mensuales, previstas en el dispositivo del Trayecto Formativo PJDP 2011.

6 Coordinadora responsable de la Sede Villa María II, Lic. Alejandra Aiello y la tutora, Prof. Mariana Cabrera.

7 Como indican Kaufman y Rodríguez (1993), los textos de trama descriptiva son aquellos que presentan las especificaciones y características de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descripto como un todo, en una simultaneidad de impresiones.



Tapa del Libro "AnimaRaros".

(4 ó 5 integrantes), le dio a esta tarea una nueva dimensión: la de la práctica social. Dimensión que no había sido explorada en el primer grado, donde las escrituras se reducían a ejercicios propios del ámbito escolar, y cuya adopción impuso nuevas **condiciones didácticas** y nuevas intervenciones docentes. Pensar la **escritura como práctica social** y no solo escolar, requirió darle a esta actividad una contextualización real, hacer visibles en la escuela los factores, condiciones y requisitos intervinientes en toda producción de la **cultura letrada**<sup>8</sup>. Fue preciso que creáramos el escenario propicio para posicionar a los niños como productores que tenían un claro **propósito de escritura**, un destinatario ampliado a las familias y, a través de ellas, a la comunidad de Bell Ville, y datos sobre la forma adoptada para su socialización, un libro de distribución gratuita.

## La invitación a escribir sobre la propia práctica

Inquietante fue la sorpresa cuando a comienzos del 2012 recibimos la propuesta de producir una escritura profesional docente, que versara sobre nuestra propia experiencia para enriquecer el **conocimiento didáctico** sobre alfabetización inicial. Si bien evaluar la tarea realizada es una práctica cada vez más habitual, la invitación a volver sobre ella para analizarla y dar cuenta de sus fundamentos en un artículo para socializar con otros profesionales y estudiantes del profesorado era absolutamente novedosa.

Aceptado el desafío, iniciamos una etapa de reflexión y autoevaluación, que debido al cambio en la coordinación del Equipo<sup>9</sup>, demandó un tiempo extra de construcción de vínculos y actualización de lo concretado en el año 2011. Tomar distancia de lo realizado, convertirlo en objeto de estudio,

8 Emilia Ferreiro (2000) plantea la necesidad de que la escuela ofrezca un ambiente alfabetizador, donde se propicie la introducción a la cultura escrita a través de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. Además, refiere a los cambios y exigencias que la tecnología actual le imprimen a los actos de leer y escribir. Y por lo mismo, asegura que ser un ciudadano de la cultura letrada, que circula de pleno derecho en ella sin sentirse excluido, será cada vez más necesario.

9 Desde el año 2012, la tarea de coordinación del nuevo trayecto del PJDP *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial: Producción de Conocimiento Didáctico* fue ejercida por la Profesora Norma A. Fenoglio.

revisar decisiones, analizar quehaceres e intervenciones y recuperar escrituras y registros fueron algunas de las acciones previas para seleccionar aquellas situaciones que consideramos más significativas.

Puestos en debate, y con la participación de las estudiantes del ISFD, decidimos que nuestra producción trataría sobre *una de las propuestas de revisión colectiva en el pizarrón*, realizada sobre una escritura individual. La temprana decisión sobre qué situación analizaríamos para reflexionar y escribir nos permitió observar cuáles serían los conceptos sobre los que trabajaríamos y, en consecuencia, seleccionar bibliografía pertinente para indagar con profundidad teórica la práctica realizada.

La revisión elegida se registra en la primera clase de la SEGUNDA PARTE del proyecto RAROANIMALES. En esa clase, se propuso la descripción del personaje Gatopato del cuento de María E. Walsh<sup>10</sup>, y fue seleccionada porque el planteo y desarrollo de esa práctica didáctica nos ofreció una manera diferente de pensar tres aspectos nodales:

- qué se enseña cuando se enseña a revisar un texto,
- cómo se aprende esa práctica y
- qué mediaciones debe realizar el maestro para favorecerla.

Puede inferirse que la mencionada instancia de revisión colectiva no fue originalmente una actividad organizada/pensada en función de una tarea específica de análisis futuro como la que ahora abordamos. No obstante, en el momento en que se desarrolló esta actividad como parte de la secuencia, advertimos que era una experiencia que ofrecía verdaderamente un giro pedagógico. Observamos cómo al cambiar las **condiciones del contexto de enseñanza**<sup>11</sup> se plasmaba de manera sencilla y contundente, en el aula de primer grado, la revisión colectiva y, por lo mismo, fue registrada en una filmación.

Esta práctica valorada desde la **perspectiva constructivista** nos demostró que la corrección a cargo del maestro dejaba de ser la única manera de intervenir en un texto producido por los niños para mejorar la calidad de su escritura. Pero para que esa nueva manera de intervención se produjera debimos garantizar ciertas condiciones de enseñanza. Condiciones diferentes a las que definíamos habitualmente como necesarias y donde se planteaban dos situaciones: la *revisión conducida desde la corrección* o bien la *corrección sin revisión a cargo del maestro*. Castedo (1997) calificó como "*cosmético*"<sup>12</sup> el tipo de estrategias que se desarrollan en ambas.

10 Gatopato es el protagonista del cuento "Y aquí se cuenta la maravillosa historia de Gatopato y la Princesa Monilda" del libro Cuentopos de Gulubú de María Elena Walsh.

11 Castedo (1997) vincula la revisión de textos en contextos escolares con dos cuestiones: las condiciones del contexto de enseñanza que inciden en la adquisición del desarrollo de estrategias de revisión de textos en los alumnos y el estado del análisis sobre los procesos de construcción de estas estrategias. Y agrega que es en la situación didáctica donde se definen las condiciones en que se involucran a los sujetos para producir un texto. De sus palabras se deduce que no todas las condiciones son las óptimas, que hay que avanzar en definir cuáles posibilitan mejores aprendizajes.

12 El adjetivo "cosmético" es usado por Mirta Castedo (1997) para referirse a un tipo de revisión que solo compromete los aspectos formales de la escritura o, en su nivel más avanzado, la ortografía o el sistema de escritura. En el mismo texto explica las dos situaciones frecuentes en torno a la revisión: en la "corrección sin revisión", el trabajo escrito del niño es inmediatamente corregido por el maestro luego de su primera versión; en la "revisión conducida desde la corrección", luego de la producción los niños participan de una sucesión de entrevistas con el docente, donde el adulto indica de manera explícita las modificaciones a realizar.

## La experiencia puesta en foco

Como lo anticipáramos, la experiencia puesta en foco para su análisis y reflexión es una práctica de revisión colectiva en el pizarrón que, a pesar de su brevedad y aparente simpleza, nos permitió observar:

- las decisiones didácticas y disciplinares de la maestra y sus intervenciones,
- cuánto y qué saben los niños sobre el lenguaje escrito,
- cómo enfrentan los problemas que les plantea la escritura y
- de qué manera se hacen préstamos de saberes y experiencias si se habilita un espacio para el intercambio.

En esa primera clase incluimos una serie de actividades para favorecer diferentes quehaceres del lector y del escritor, entre estos, el de *revisar colectivamente en el pizarrón producciones individuales*, previa selección y transcripción de la maestra.

Entre las descripciones copiadas en el pizarrón, el texto elegido para analizar es el que a continuación transcribimos fielmente. Su elección se debió a la riqueza de los intercambios que generó, los saberes que fueron puestos en juego para su abordaje y las decisiones que tomaron los niños con el propósito de mejorar su adecuación al género textual y a las condiciones del lenguaje escrito.

GATOPATO TIENE COLA  
GATOPATO TIENE PATAS  
GATOPATO TIENE PICO  
GATOPATO PELO DE GATO.

Los implicados en la experiencia fuimos testigos de ese momento y registramos, sin salir del asombro, lo que allí sucedía. Habíamos leído experiencias y registros minuciosos de cómo los niños reflexionan sobre el **sistema de la lengua** y el **lenguaje escrito** antes de ser escritores autónomos, cómo ponen **contenidos en acción**<sup>13</sup> para resolver dificultades e interactúan entre ellos y con el texto para sortear obstáculos. Sin embargo, qué difícil se nos hacía pensar que eso era posible también en nuestras aulas y con nuestros niños. Por eso, nos asombró cuando lo vivimos, cuando experimentamos esa manera diferente de "andamiar" el proceso de escritura en el primer ciclo. Citamos un comentario que da cuenta de esta situación; en su testimonio, nuestra compañera, la docente de 1.º grado, nos expresa su visión de las posibilidades de cambio y trabajo que abre la propuesta alfabetizadora llevada a su aula:

*Cuando hicimos revisión de textos por primera vez fue todo una revelación ver cómo cambiaban los roles de los niños y mis intervenciones. Cómo se volvían significativos para todos, estos nuevos quehaceres que les proponía; el alcance que tenía la revisión para mí como maestra, pero también para los niños como alumnos. Era maravilloso.*

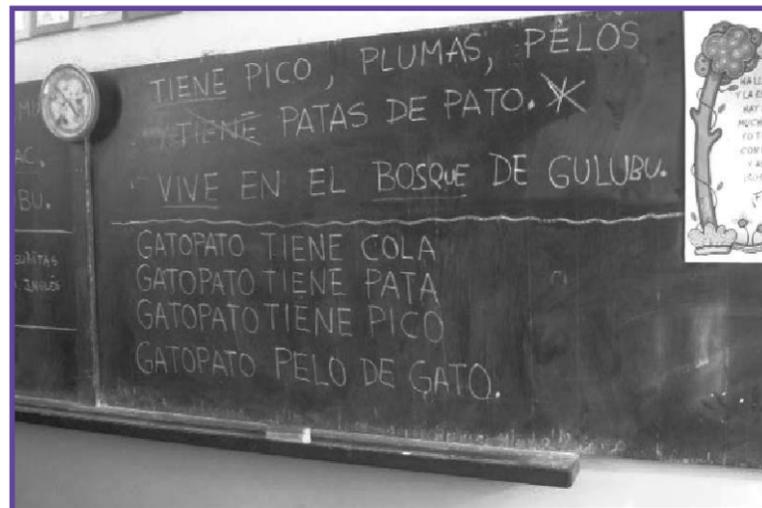
13 Delia Lerner (2001) explica que un contenido está en acción cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir.

El viaje estaba cargado de sentido para ellos, estaban involucrados, comprometidos con los propósitos. Sus elecciones habían pasado a primer plano.

Consideramos su relato reflexivo un marco privilegiado para presentar el momento de la revisión, que transcribimos a continuación.

## Registro de la clase

En el aula de primer grado se propuso la siguiente **escena**<sup>14</sup>: lectura de un texto descriptivo producido individualmente -previa lectura y diálogo sobre su reformulación- transcripto por la maestra en el pizarrón, con el propósito de realizar una revisión colectiva.



Texto descriptivo producido a partir de la lectura del cuento de M. E. Walsh.

Durante la revisión se registró el siguiente intercambio:

**Maestra:** Ahora lo leemos entre todos.  
(Acompaña la lectura de los niños en el pizarrón y luego les pregunta).  
¿Está bien, qué les parece?

**Alumnos:** ¡No!... (Participan activa y simultáneamente expresando reflexiones diversas).

<sup>14</sup> Para ampliar este concepto de **escena**, remitirse al fascículo *Reconstrucción de clases. Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes*, del Equipo de Alta Gracia, en esta misma colección.

**Maestra:** Levanta la mano el que quiere hablar (propone, marca y organiza los turnos de habla y escucha).

**Maestra:** Se repite muchas veces "tiene" (repite subrayando). ¿Qué más?

**Maestra:** Ahh... "Gatopato" (repite subrayando). Entonces... ¿Qué podemos hacer?

**Maestra:** ¿Qué podemos cambiar?

**Maestra:** Ahh... cambiamos "Gatopato" y "tiene", ¿por qué los cambiamos? (Profundiza el problema mediante el cuestionamiento).

**Maestra:** ¿Qué podemos usar para no repetir tantas veces "Gatopato"?

**Maestra:** Bueno, vení Sofía con Brenda, vengan las dos, vení Vicente también.

**Maestra:** Bueno, a ver cómo se les ocurre. ¿Dónde, la coma? (Focaliza y orienta la acción).

**Sofía:** "Gatopato" se repite.  
**Abril:** Se repite muchas veces "tiene".

**Alumnos:** Yo, yo, yo...  
(Todos levantan la mano).  
**Lucía:** "Gatopato" (asevera).

**Sofía:** Cambiar.

**Sofía:** Eeeeh, (piensa y ocupa su turno de diálogo)... "Gatopato" y "tiene" (con seguridad).

**Alumnos:** Se repite muchas veces (alzando la voz).

**Alumnos:** Yo Señó, yo... (Levantán la mano con la intención de pasar al pizarrón).

**Sofía:** Coma.

**Alumnos:** ¡Coma, coma! (Gritan, seguros de su participación).  
**Franco:** Yo también dije, Señó (reclamando su aporte).

**Vicente:** Acá. (Señala espacialmente con el dedo en la pizarra, después de la palabra "cola").

**Maestra:** Dale, ponela (Autorizando).

**Maestra:** ¿Y qué más?

**Maestra:** Bien, ¿y dónde más?

**Maestra:** Y ahora, a ver: ¿qué tendríamos que borrar, qué les parece que se repite tanto?

**Maestra:** A ver, dale, borra.

**Brenda:** (Realiza la corrección).

**Vicente:** (Señala antes de la palabra "patas" y grafica la coma).

**Sofía:** Acá (Señalando con el dedo antes de la palabra "pico").

**Vicente:** Y acá (Señalando con el dedo antes de la palabra "pelo").

**Vicente:** Todo esto y esto (Señalando "Gatopato" y "tiene" que se repiten tres veces cada uno).

**Vicente:** (De todas las palabras "Gatopato", deja la primera y borra las restantes, de la misma manera procede con "tiene").



El niño suprime la palabra "tiene" que es redundante.

**Maestra:** ¡Uhh miren lo que hizo Vicente!, ¿estará bien?, ¿qué hizo Vicente? (Pide justificación de lo realizado).

**Sofía:** Borró todo.

**Maestra:** Biennn, y ahora lo leamos a ver cómo quedó. (Destaca con la entonación la tarea realizada).

**Maestra:** ¿Y qué falta? (Invita a profundizar la revisión).

**Maestra:** Ahh, pasá Catalina, muy bien.

**Maestra:** A ver, ahora nos sentamos y lo leemos, a ver cómo quedó. A ver, a la cuenta de tres, lo leemos.

**Alumnos:** (Leen todos el texto resultado de las correcciones).

**Alumnos:** ¡Yyyyy! (Nombran a coro la conjunción coordinante "y", conocimiento implícito que se acciona durante la escritura).

**Catalina:** (Sin buscar la tiza, marca ansiosa la "y" entre "pico" y "pelos" con un dedo sobre el pizarrón, luego lo hace con la tiza).



Texto final producido en la revisión colectiva.

La experiencia finalizó con la lectura colectiva del texto revisado de manera dinámica, interactiva y significativa. Resueltas las dificultades observadas, todos acordaron que el texto elegido como última versión sería:

GATOPATO TIENE COLA,  
PATAS  
, PICO Y  
PELOS DE GATO.

Cerramos la transcripción con otro fragmento del testimonio de la maestra, donde nos cuenta:

*Desde mi rol resignificado, mediaba, repreguntaba, guiaba el barco hacia la isla que quería que descubrieran y que luego exploraran. Cuando abordaron el viaje lo hicieron de manera global, no poseían todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para resolver las dificultades que se presentarían. Con los ojos abiertos de sorpresa, observaba sus logros, escuchaba las certezas que elaboraban entre todos, cómo se apropiaban de esos saberes que ahora por ser significativos los hacían suyos, para más tarde, aplicarlos en otra situación; y ahí nuevamente me sorprendían las relaciones que establecían. A veces digo: ¡Pero estos no son contenidos de primero, esto no tienen que aprenderlo en primero! Pero en este aprendizaje no hay límites, navegan en aguas conocidas o profundas, simplemente hasta donde las ansias de aprender los llevan. ¿Y yo?... estaba ahí, ya no para controlar y marcar errores, sino para construir condiciones favorables para navegar. Andamiaba recorridos, reorientaba rumbos o movía el timón hacia otras coordenadas si era necesario.*

*Como docente propiciaba conscientemente diversas situaciones, a veces facilitaba y otras complejizaba o provocaba conflicto para suscitar discusiones, expresión de fundamentos, socialización de disensos y búsqueda de acuerdos. Los niños fueron marineros plenos, activos y actuaron como tales a pesar de su condición de novatos. Y en cada nuevo viaje tenemos bien claro hacia dónde queremos ir... pero nunca sabemos hasta dónde llegaremos porque eso... ya no depende solo de mí. Mi rol no es el mismo y yo tampoco. Mis alumnos ahora no tienen miedo a navegar.*

En esta clase la mirada de la maestra no estuvo puesta solo en los contenidos del área, sino en el dominio que esa comunidad de lectores y escritores que es el aula, tenía sobre su lengua. En coincidencia con este enfoque, Sofía Vernon (2004, p. 8) expresa en la siguiente cita:

*Hay que reconocer que la labor de el o la docente va más allá de cualquier aproximación: más que nada, se requiere sensibilidad para escuchar y observar a los niños, para plantear preguntas y actividades interesantes que los lleven a pensar y a resolver problemas de una manera exigente, en un ambiente de colaboración amigable.*

Sin lugar a dudas, el carácter interniveles del proyecto abrió otras posibilidades de planificar el espacio de la práctica en un trayecto compartido con el seminario de Alfabetización Inicial. En relación con la experiencia, la profesora de Práctica Docente III, nos dice:

*... (el proyecto) posibilitó que las estudiantes del IFD pudieran observar en esa clase y en otras posteriores, los cambios en la didáctica de la alfabetización, ya que en sus primeras observaciones, habían registrado ejercicios, centrados en el reconocimiento de las letras y sus combinaciones en sílabas para formar palabras sencillas. A medida que avanzó "RAROANIMALES" y la lectura de bibliografía proponía alternativas diferentes para la alfabetización inicial, fueron (fuimos) testigos de los sucesivos cambios que se incorporaron. Aunque el de mayor impacto fue esa primera revisión colectiva.*

Las tensiones entre la teoría y la práctica eran observadas y motivaban serios replanteos al Equipo. Mientras tomábamos confianza en el aula e incorporábamos cambios notables, en los Encuentros Locales<sup>15</sup> compartíamos inquietudes y herramientas teóricas y nos animábamos a diseñar y ofrecer situaciones de lectura y escritura inusuales. En sus registros, las estudiantes dejaron constancias de las percepciones y sensaciones que estas situaciones generaron. En uno de ellos se lee:

*... me maravillaba ver cómo se plasmaba en el aula lo que habíamos leído y discutido tantas veces en los espacios curriculares de Lengua y Alfabetización Inicial, no solo con los resultados esperados sino superándolos ampliamente.*

## Condiciones didácticas para la producción

En este contexto didáctico vimos cómo los niños accedieron a una práctica metacognitiva: *reflexionar sobre la escritura*. Y esto sucedió a pesar de que durante los primeros seis meses, las actividades respondían a propuestas más tradicionales, ligadas al reconocimiento y reposición de letras en textos "escolarizados"<sup>16</sup>. La revisión colectiva expuso otra manera de entender la escritura y los quehaceres que demanda, resignificó nuestra tarea -tanto en la planificación como en la conducción de la clase- y la de los niños, quienes seguían sin dificultad el planteo y se hacían préstamos de saberes para lograr una producción más adecuada.

Cada clase nos exigió una planificación detallada que diera cuenta de decisiones tomadas desde un **enfoque de enseñanza de la lectura y escritura que preservara lo más posible la naturaleza de sus prácticas sociales y sus condiciones de producción**. Para ello, fue necesario incluir como quehacer del escritor la tarea de revisar con otros el propio texto. En relación con la revisión, entendida como un subproceso<sup>17</sup> dentro del proceso recursivo de la escritura, nos dice Mirta Castedo (1997, p. 60):

*La investigación psicolingüística de los procesos redaccionales entiende por revisión de textos a las operaciones que realizan sobre un texto escrito o pensado para ser escrito aún no definitivo (borrador). Incluye tanto los comentarios o intercambios orales que autores y no autores hacen de un borrador como las alteraciones visibles que el/los autores efectúan en el mismo...*

<sup>15</sup> Denominamos Encuentros Locales a las periódicas reuniones que cada equipo tenía para cumplimentar las diferentes tareas que el Trayecto Formativo de *Mediación Curricular* proponía.

<sup>16</sup> Los textos "escolarizados" son aquellos preparados con fines didácticos, alejados de su función y uso social; especialmente preparados para la enseñanza controlada de un contenido específico.

<sup>17</sup> Flower y Hayes (1980 y 1981) (citado por Cassany, 1987) en su modelo cognitivo general del proceso de composición del texto escrito señalan tres momentos básicos y recursivos: planificar, redactar y examinar. Dentro de este último identifican la evaluación y la revisión como dos subprocesos que pueden irrumpir en cualquier momento de la composición.

Y en cuanto a **reescritura**<sup>18</sup>, la define como las sucesivas escrituras, sean totales o parciales, que los autores de un texto realizan de la primera textualización escrita. Escrituras en las que pueden usarse diferentes estrategias (ampliación, supresión, reorganización, generalización y/o sustitución). Desde esta perspectiva teórica, entendimos que la tradicional corrección es una intervención totalmente diferente a la revisión y a la reescritura y, sobre todo, que sus sustentos teóricos son distantes.

Cuando propusimos la revisión colectiva comprobamos cuánta potencialidad didáctica tenía esta práctica, porque -como dice Castedo (1997)- revisar es un problema a resolver y como ante cualquier problema, los niños desarrollaron estrategias de resolución de problemas. Vimos las ventajas pedagógicas de la revisión en relación con la corrección solitaria a cargo del maestro, quien devuelve un texto con marcas o indica cambios no siempre comprensibles para el niño y, en ocasiones, nada significativos. Ante la revisión y/o reescritura de su propio texto o el de sus pares, los niños desplegaron procesos funcionales que les permitieron resolver la tarea específica.

Durante la experiencia, el trabajo en el pizarrón posibilitó que se produjeran reflexiones en torno al lenguaje escrito. Como puede observarse en el registro de la clase, los problemas recurrentes se asociaron a la repetición de palabras, uso y pertinencia de los signos de puntuación y conjunciones. Dificultades frecuentes y propias de las descripciones, que fueron advertidas por los niños y ante las que rápidamente se propusieron cambios. Como comentamos anteriormente, en el aula de primer grado habíamos ofrecido varias lecturas de textos descriptivos y diversos modos de interacción con ellos desde el inicio de la secuencia. Contaban por tanto, con saberes necesarios para la superación de las dificultades.

Es así como cada participación individual nos permitió observar modos de resolución particulares como lo muestra la imagen que acompaña a la transcripción de la experiencia. Por ejemplo, en su actuación, uno de los niños (Vicente) realizó la supresión de repeticiones usando el borrador. Su modo de resolver, que nos sorprendió mientras lo veíamos, siguió una lógica propia y al hacerla en el pizarrón, la socializó y de esta manera la constituyó en técnica colectiva.

La revisión colectiva significó un desafío y un espacio de aprendizaje y reflexión tanto para los niños como para nuestro Equipo. Asimismo, la experiencia compartida interpeló la modalidad tradicional que en ocasiones adoptaban las estudiantes del ISFD: replicar las condiciones para la enseñanza establecidas por la docente de primaria como "ideales" siguiendo un "saber hacer" ganado por la experiencia. Al conformar un equipo que compartíamos un trayecto formativo con bibliografía en común, se habilitó un espacio de trabajo colaborativo de diseño, ejecución y evaluación/ajuste permanente, donde todos aprendíamos e intercambiábamos saberes.

El diseño del proyecto RAROANIMALES demandó un denodado trabajo de selección de objetivos, contenidos y quehaceres del lector/escritor, actividades, estrategias, modos de intervención docente y recursos. En las sucesivas y variadas propuestas de escritura del proyecto, se respetaron las condiciones generales de la producción escrita señaladas por Mirta Castedo (1995), las que mencionamos en el Cuadro 1 donde, además, puntualizamos de qué manera fueron incorporadas.

18 En el fascículo *Reconstrucción de clases. Producir reescrituras de cuentos y descripciones de personajes*, del Equipo de Alta Gracia, en esta colección, se utiliza otra acepción de esta misma palabra.

**Cuadro 1: De las condiciones generales de la producción escrita y su inclusión en el proyecto RAROANIMALES**

Condiciones generales de la producción escrita	Puesta en el aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Escribir textos completos.</li> </ul>	<p>Las situaciones de escritura plantearon la producción de textos completos. Tanto en el caso de la rotulación como en las sucesivas descripciones, los niños pensaban en unidades textuales. Por ejemplo: escritura de un texto descriptivo discontinuo<sup>19</sup>, reformulación de un texto dado, escritura de una descripción a partir de la imagen, entre otras. Ver Esquema organizador, pág. 29, 30 y 31 respectivamente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Escribir textos con destinatarios reales en circunstancias específicas de comunicación.</li> </ul>	<p>Muchos y variados fueron los textos generados durante la secuencia, en todos los casos se explicitaba el destinatario real. En algunas situaciones fueron sus propios pares; pero cuando se planteó la idea de la escritura y publicación de "AnimaRaros", se instaló, desde el inicio, un nuevo universo de destinatarios: la comunidad educativa y la sociedad de Bell Ville. Ver Esquema organizador, presentación del proyecto, pág. 29.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Escribir en situaciones para las cuales los niños no poseen todos los conocimientos ni las estrategias necesarias para poder resolverlas íntegramente.</li> </ul>	<p>Esta condición se observa claramente en la secuencia, donde se indica que, en una primera instancia, los niños escribieron a través del maestro. Por ejemplo, en la descripción de un animal real "El ornitorrinco". Ver Esquema organizador, pág. 30.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Escribir variedad de textos en variedad de circunstancias.</li> </ul>	<p>No hubo variedad de formatos textuales, pero sí de situaciones de escritura, la inclusión de pasajes descriptivos ficcionales y no ficcionales y la forma de agrupamiento. También se utilizaron variedad de soportes y portadores (hojas sueltas, cuadernos, pizarrón, fichas, etc.). En el Esquema organizador se describen todas las modalidades de agrupamiento, las variedades propuestas y los recursos usados. Ver pág. 29, 30 y sucesivas.</p>

19 Los textos discontinuos son aquellos organizados de una manera distinta a la de los textos continuos (en oraciones y párrafos). Su comprensión requiere del uso de estrategias de lectura no lineal. Por ejemplo, un diagrama, un cuadro o gráfico, un mapa, una tabla, entre otras posibilidades.

Condiciones generales de la producción escrita	Puesta en el aula
<p>■ Escribir textos por aproximaciones sucesivas a la versión final.</p>	<p>La problemática de revisión se abordó de manera global, los niños no poseían todos los conocimientos ni estrategias necesarias para resolverlas. A través de las diversas intervenciones orales y escritas sobre el texto, llegaron a construir certezas colectivas. También se trabajó lo sucesivo en la variedad de formas de abordar las descripciones.</p>

Cuadro 2: De las intervenciones docentes durante una práctica de revisión colectiva en el pizarrón

Intervención docente	Participación de los alumnos
<p><b>MODERADORES DE ORALIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organiza los turnos de habla y escucha:</b></li> </ul> <p><b>Maestra:</b> <i>Levanta la mano el que quiere hablar (propone marcando y organizando los turnos de habla y escucha).</i></p>	<p><b>Expresan sus ideas seguros, con el aval de la docente y respetando la consigna dada:</b></p> <p><b>Sofía:</b> <i>Gatopato se repite muchas veces.</i></p> <p><b>Abri:</b> <i>Se repite muchas veces "tiene".</i> (Ambas habían conseguido su turno de habla levantando la mano, tal como lo expresó la maestra).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Incorpora recursos paraverbales y extraverbales para acentuar determinadas situaciones:</b></li> </ul> <p><b>Maestra:</b> <i>¡Uhh miren lo que hizo Vicente! ¿Estará bien? ¿Qué hizo Vicente?</i> (Pide justificación de lo realizado).</p> <p><b>Maestra:</b> <i>Se repite muchas veces "tiene", (repite subrayando). ¿Qué más?</i></p>	<p><b>Reconocen el énfasis puesto por la maestra y exponen su conclusión sobre la acción del par (Vicente).</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Pide justificación/opinión sobre las acciones propias y de sus pares:</b></li> </ul> <p><b>Maestra:</b> <i>¡Uhh miren lo que hizo Vicente! ¿Estará bien? ¿Qué hizo Vicente?</i> (Pide justificación de lo realizado).</p>	<p><b>Sofía:</b> <i>Borró todo.</i> (En este caso, el "todo" alude solo a lo que se había observado como redundante en intervenciones anteriores).</p>

## Consideraciones acerca de los roles que se juegan en la revisión

En este punto y enfrentados a las reflexiones y resignificaciones generadas a partir de la experiencia de la revisión colectiva en el pizarrón, nos interrogamos desde la teoría y la práctica sobre cuáles son los nuevos roles que se juegan en este proceso.

Para intentar definirlos, consideramos pertinentes los aportes teóricos de Mirta Castedo (2004, p. 5) quien nos ayuda a entender algunas cuestiones y precisar conceptos desde el siguiente planteo:

Tanto en la sociedad como en la escuela la representación de la práctica de revisión de textos se asimila rápidamente a una corrección que genera jerarquías: hay alguien que hace mal y hay alguien que corrige. De allí devienen roles asimétricos, distribuidos en la escuela entre un maestro activo que corrige los errores de un alumno pasivo que es corregido.

Con estas palabras, Castedo, lejos de menoscabar la asimetría imprescindible y necesaria entre el maestro y el estudiante, nos advierte que en nombre de esa asimetría se ha tenido una visión errónea sobre ese sujeto de aprendizaje y sobre la forma en que ese sujeto construye los saberes sobre la lengua escrita. Además de cristalizar ciertas redes de poder hegemónico vinculados con la posesión del saber y su circulación en el aula.

A los efectos de pensar sobre las oportunas intervenciones que puede hacer el maestro en este nuevo escenario para favorecer el interjuego entre el texto, el contexto verbal y los saberes y experiencias del grupo (Molinari, 1999), detallamos en el Cuadro 2 algunas mediaciones de la docente y lo que ellas activaron en el intercambio de la clase analizada.

Intervención docente	Participación de los alumnos
<p><b>REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA</b></p> <p>● Guía la revisión sobre el estilo del lenguaje escrito en los siguientes aspectos:</p> <p><b>1- Repeticiones innecesarias</b>  <b>Maestra:</b> ¿Qué podemos cambiar?</p> <p><b>Maestra:</b> Ahh... cambiamos "Gatopato" y "tiene", ¿por qué los cambiamos? (Profundiza el problema mediante el cuestionamiento).</p> <p><b>Maestra:</b> Y ahora, a ver: ¿Qué tendríamos que borrar, qué les parece que se repite tanto?</p>	<p><b>Sofía:</b> Eeeeh, (pensando y a la vez ocupando su turno de diálogo)... "Gatopato" y "tiene" (con seguridad).</p> <p><b>Alumnos:</b> Se repite muchas veces, (alzando la voz).</p> <p><b>Vicente:</b> Todo esto y esto (señalando "Gatopato" y "tiene" que se repiten tres veces cada uno).</p>
<p><b>2- Signos de puntuación</b>  <b>Maestra:</b> Bueno, a ver cómo se les ocurre. ¿Dónde, la coma? (Focaliza y orienta la acción).</p> <p><b>Maestra:</b> ¿Bien y dónde más?</p>	<p><b>Vicente:</b> Acá (señala espacialmente con el dedo en la pizarra, después de la palabra "cola").</p> <p><b>Sofía:</b> Acá (señalando con el dedo antes de la palabra "pico").</p> <p><b>Vicente:</b> Y acá (señalando con el dedo antes de la palabra "pelos").</p>
<p><b>3- Conectores</b>  <b>Maestra:</b> ¿Y qué falta? (Invita a descubrir ausencias).</p> <p><b>Maestra:</b> Ahh, pasó Catalina, muy bien.</p>	<p><b>Alumnos:</b> ¡Yyyyy! (Nombran a coro la conjunción coordinante "y", conocimiento implícito<sup>20</sup> que se acciona durante la escritura).</p> <p><b>Catalina:</b> (Sin buscar la tiza, marca ansiosa la "y" entre "pico" y "pelos" con un dedo sobre el pizarrón, luego lo hace con la tiza).</p>

## A modo de cierre...

A partir de la experiencia general y del análisis de la **escena** referida en el presente trabajo, comprobamos que la mirada del maestro no debe estar puesta solo en la disciplina o contenidos a transmitir, sino en la riqueza de esa **comunidad de lectores y escritores**, en la valiosa oportunidad que su diversidad ofrece y en la confianza en los niños. Niños que, definidos como sujetos de lenguaje, valoramos como portadores de saberes sobre el objeto de conocimiento, la lengua escrita, del que ya tienen mucha información. Porque sabemos que, en su vida cotidiana, cada uno de ellos ha tenido múltiples y diversos intercambios con la cultura letrada en los que ha intervenido, con diversos interlocutores, con distintos propósitos y en variadas situaciones.

En el proyecto RAROANIMALES, planteamos cada una de las situaciones de lectura y escritura como prácticas sociales en las que propusimos diferentes quehaceres del lector y del escritor, diferentes textos, con propósitos definidos, claros y contextualizados. Si bien se hizo un recorte de formato textual específico, se diversificaron las maneras de abordaje y los objetivos de interacción con cada uno de ellos.

La escritura delegada para quienes aún no tenían autonomía fue una excelente estrategia debido a que los niños no ponían su atención en el sistema de escritura sino que se concentraban en la toma de decisiones vinculadas al lenguaje escrito (género, coherencia, cohesión, vocabulario), aunque en la lectura para la revisión que hacían o compartían con otros, se acercaban al aspecto notacional, observando la direccionalidad, las unidades del lenguaje, las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura, entre otros.

Algunas intervenciones que acercaron a los niños a la práctica de la escritura fueron:

- leer y proponer diferentes maneras de leer;
- generar un intercambio de ideas para pensar el texto /borrador oral a partir de modelos;
- compartir la escritura en el pizarrón con aquellos niños que lo desearan;
- proponer diferentes maneras de escribir con sus pares;
- respetar los sucesivos borradores;
- guiar la revisión del texto, observando si está toda la información, si se repiten ideas, si están ordenadas, entre otras cuestiones;
- indicar la copia de la versión revisada y elegida como final.

De esta manera favorecimos que los pequeños pusieran en acción todos esos saberes referidos a la escritura y que en algunos casos se transformaran en **contenidos objeto de reflexión**<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> En este caso el concepto de **conocimiento implícito** hace referencia al conjunto de saberes que los niños han incorporado a partir de la interacción con la escritura.

<sup>21</sup> Delia Lerner (2001) explica que un contenido en acción puede constituirse en objeto de reflexión, cuando los problemas planteados por la escritura o la lectura así lo requieran.

Otro aspecto que consideramos valioso es que, en las propuestas de producción, alentamos que los niños experimentaran no solo los quehaceres del escritor novato, sino además aquellos propios del escritor experto desde la complejidad de la escritura colaborativa. Uno de esos quehaceres, el de la reflexión sobre la propia escritura o la de sus pares, habilitó la revisión colectiva en el pizarrón y esta decisión del equipo abrió grietas en una arraigada tradición escolar de corrección a cargo del maestro. La práctica de la revisión colectiva nos permitió entender otras maneras de intervención docente en la alfabetización inicial y resignificó el posicionamiento del educador y el de los niños en situaciones de escritura. Entendimos la revisión de textos no solamente como un subproceso dentro del proceso de escritura, que debe enseñarse, sino también como actividad que posibilita la puesta en juego de contenidos y aprendizajes, intercambios y préstamos entre los niños. Esta práctica no correctiva, alejada de la noción muchas veces sobrevalorada por nosotros, del resultado por sobre el proceso, descomprimió la presión del error como signo de falla. El trabajo colectivo que propusimos en el pizarrón quitó dramatismo al fantasma del error, pues generamos confianza personal y reconocimiento entre pares.

Para concluir, consideramos que el proyecto nos demandó la permanente y compleja tarea de tomar decisiones didácticas y disciplinares y replantearnos nuestras prácticas en ambos niveles. En el Nivel Primario, repensamos la alfabetización inicial a partir de la reconceptualización tanto del objeto de enseñanza -las prácticas sociales de la lectura y la escritura- como del sujeto de aprendizaje -un niño constructor de sentido, que reflexiona sobre el sistema de la lengua y el lenguaje escrito.

En el Nivel Superior, y atendiendo a lo prescripto en el Diseño Curricular del nuevo plan, diseñamos un trayecto de formación donde la enseñanza como práctica social otorgó a los participantes una condición diferente: constituirse como sujeto creador que imagina y ejecuta alternativas diferentes en la reconstrucción del objeto de enseñanza.

# Proyecto Raroanimales

## Esquema organizador de la secuencia didáctica

A los efectos de detallar los **quehaceres del lector y del escritor** que se desarrollarían en cada una de las partes del proyecto, se optó por diagramar un *esquema organizador*. Para ello se tomó como modelo el esquema de la secuencia de estudio: *La diversidad de los animales: "Las partes de su cuerpo", 1.º y 2.º año* elaborado por el Equipo de Prácticas del Lenguaje, coordinado por Mirta Castedo, de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2009.

En la PRIMERA PARTE planificamos una secuencia de clases en las que se propiciaron sucesivas instancias de lectura y producción de textos descriptivos para observar e incorporar las características propias de estos textos.

Mientras que en la SEGUNDA PARTE, focalizamos en la producción de las escrituras que se publicarían, la ilustración y diseño del portador.

El esquema organizador está estructurado en tres columnas, en las que detallamos:

■ en la del centro, **las actividades propuestas** en las sucesivas situaciones de lectura/escritura de la secuencia y

■ en la de la izquierda y en la de la derecha, **los quehaceres del lector y del escritor** respectivamente, implicados en cada situación.

Los niños fueron puestos en situación de lectores y escritores, en la que experimentaron diferentes quehaceres considerados contenidos y aprendizajes, y como tales, objeto de enseñanza (Lerner, 2001). Debido a los diferentes saberes y experiencias de los estudiantes de primer grado, respetamos las posibilidades de participación, los distintos niveles de autonomía de su actuación y de apropiación de esas prácticas.

## Secuencia de actividades

### PRIMERA PARTE

Quehaceres del lector	Actividad	Quehaceres del escritor
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer a través del maestro.</li> </ul>	<p><b>Conversación sobre medios de transporte</b></p> <p><i>Instancia de diagnóstico a partir de un texto descriptivo "el auto<sup>22</sup>".</i></p> <p><i>Lectura a cargo de la maestra de la descripción, extraída de un diccionario enciclopédico.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer para revisar la escritura de palabras.</li> </ul>	<p><b>Descripción del medio de transporte favorito</b></p> <p><i>Diálogo con los niños a partir de la lectura anterior y elección del transporte favorito del grado.</i></p> <p><i>Descripción oral de la "bicicleta", escritura de las partes del vehículo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar la escritura: pensar el texto descriptivo oralmente y reorganizarlo a partir de la guía de un experto.</li> <li>Escribir rótulos con nombres de partes de un objeto.</li> <li>Revisar la escritura de palabras.</li> <li>Registrar en el cuaderno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuchar con atención.</li> </ul>	<p><b>Explicaciones acerca del proyecto</b></p> <p><i>Presentación del proyecto "Raro Animales: los propósitos, destinatarios, tipo texto y organización espacio/tiempo.</i></p>	

22 Como los niños de primer grado estaban trabajando medios de transporte cuando se inició el proyecto de alfabetización, el equipo decidió que las dos primeras descripciones estuvieran relacionadas con ese tema.

Quehaceres del lector	Actividad	Quehaceres del escritor
	<p><b>Exploración en la mesa servida</b>  <i>Nueva organización espacial del aula, exposición de distintos tipos y portadores con predominio de textos que desarrollan temas relacionados con animales.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar portadores con el propósito de seleccionar textos que traten sobre un determinado tema.</li> <li>• Leer solo y a través de sus pares.</li> <li>• Compartir saberes sobre el género textual como modelo a imitar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar leer al docente.</li> <li>• Leer individualmente de manera silenciosa.</li> <li>• Leer con otros.</li> <li>• Leer para revisar.</li> </ul>	<p><b>Descripción de un animal real: "el ornitorrinco"</b>  <i>Entrega de una ficha de Trengania<sup>23</sup>, a cada niño, donde se describe el animal referido. Participación en diferentes modos de leer. El texto propuesto está escrito en imprenta minúscula y con imagen. Reformulación oral del texto original a partir de la guía del maestro; escritura colaborativa en el pizarrón. Revisión compartida, copia en el cuaderno de la versión final.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto oralmente.</li> <li>• Reformular oralmente para organizar información y asegurar la coherencia y la cohesión.</li> <li>• Escribir colaborativamente en el pizarrón recuperando lo trabajado en la oralidad.</li> <li>• Compartir saberes sobre el sistema de la lengua y el lenguaje escrito.</li> <li>• Revisar la escritura recurriendo a bancos de datos.</li> <li>• Aceptar una versión final consensuada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer mientras el docente escribe.</li> <li>• Escuchar con atención e interpretar el texto.</li> <li>• Describir oralmente el "Toponimio".</li> </ul>	<p><b>Descripción de un animal Imaginario: "el toponimio"</b>  <i>El docente escribe un texto descriptivo creado con fines didácticos, en el pizarrón, sin imagen de apoyo. Los niños en grupos reconstruyen el animal teniendo en cuenta la lectura de la maestra y las relecturas realizadas con sus pares. La reconstrucción se realiza con distintas partes de animales (recursos materiales de Trengania).</i></p>	

Quehaceres del lector	Actividad	Quehaceres del escritor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir oralmente para que otros escuchen.</li> <li>• Escuchar atentamente a cada grupo y construir el animal a partir de lo escuchado.</li> </ul>	<p><b>Descripción de un animal imaginario el "gatorrante" enemigo del "toponimio"</b>  <i>Con los mismos recursos materiales, se sugiere a los niños, en grupo, crear un animal con distintas partes. Describirlo oralmente para darlo a conocer a sus compañeros para que ellos puedan reconstruirlo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto/ borrador oral.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto/borrador oral.</li> <li>• Leer para revisar.</li> </ul>	<p><b>Descripción ficcional de otros animales</b>  <i>Cada grupo (cuatro integrantes) arma creativamente un animal extraño usando los recursos mencionados y lo describe oralmente al resto del grupo. Luego escriben la descripción, la leen para que otros escuchen y para iniciar la revisión grupal. La revisión de los distintos aspectos del texto es guiada por la docente hasta lograr una versión final.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto/ borrador oral.</li> <li>• Escribir con otros en pequeños grupos.</li> <li>• Revisar entre pares mientras se escribe el texto.</li> <li>• Revisar a partir de las sugerencias de un experto.</li> <li>• Reescribir borradores sucesivos.</li> <li>• Aceptar una versión final y pasarla en limpio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto/borrador oral.</li> <li>• Leer para revisar.</li> </ul>	<p><b>Descripción ficcional de otros animales</b>  <i>Cada grupo (cuatro integrantes) arma creativamente un animal extraño usando los recursos mencionados y lo describe oralmente al resto del grupo. Luego escriben la descripción, la leen para que otros escuchen y para iniciar la revisión grupal. La revisión de los distintos aspectos del texto es guiada por la docente hasta lograr una versión final.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto/ borrador oral.</li> <li>• Escribir con otros en pequeños grupos.</li> <li>• Revisar entre pares mientras se escribe el texto.</li> <li>• Revisar a partir de las sugerencias de un experto.</li> <li>• Reescribir borradores sucesivos.</li> <li>• Aceptar una versión final y pasarla en limpio.</li> </ul>

23 Trengania (2001). Para más información, visitar: [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_treng.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_treng.html)

SEGUNDA PARTE

Quehaceres del lector	Actividad	Quehaceres del escritor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer a través del maestro.</li> <li>• Leer de manera individual y silenciosa.</li> <li>• Pensar el texto/borrador oral.</li> <li>• Volver a leer para recuperar información.</li> <li>• Leer para revisar.</li> </ul>	<p><b>Descripción del personaje Gatopato de María Elena Walsh<sup>24</sup></b>  <i>Inicia la maestra leyendo el texto modelo completo y luego los alumnos releen el fragmento de la descripción ficcional. Intercambio oral para que los niños recuperen información.</i>  <i>Reformulación individual de la descripción. Revisión colectiva en el pizarrón de algunos textos individuales, en la que se producen reflexiones sobre la lengua escrita y se proponen modificaciones hasta lograr una versión elegida como final.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar el texto/borrador oral.</li> <li>• Reformular la descripción del animal en forma individual.</li> <li>• Transcribir en el pizarrón las descripciones seleccionadas para revisarlas con otros.</li> <li>• Aportar saberes para revisar colectivamente un texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar oralmente el texto.</li> <li>• Reflexionar en voz alta e intercambiar ideas sobre la organización del texto.</li> </ul>	<p><b>Descripción ficcional grupal para publicar en el libro <i>AnimaRaros</i></b>  <i>Se solicita a cada grupo (cuatro integrantes) que escriban un texto descriptivo ficcional, teniendo en cuenta el texto modelo y, por otra parte, se propone un trabajo de invención.</i>  <i>Cada grupo arma un animal con dos imágenes, le coloca un nombre y lo dibuja.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir en grupo el borrador de la descripción ficcional.</li> <li>• Transcribir en el pizarrón las descripciones para revisarlas con otros.</li> <li>• Revisar colectivamente en el pizarrón la descripción de cada grupo.</li> <li>• Copia de la versión final del texto revisado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactuar con sus pares para planificar el prólogo.</li> <li>• Proponer títulos y elegir el más adecuado.</li> </ul>	<p><b>Decisiones de edición del libro <i>AnimaRaros</i></b>  <i>El libro reúne las descripciones ficcionales realizadas por los niños. Se define en forma conjunta y democrática la elección del título, la escritura del prólogo e índice; además, de los elementos paratextuales externos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir colectivamente en el pizarrón el borrador del prólogo.</li> <li>• Revisar la escritura.</li> <li>• Registrar en una tabla los resultados de la votación para elegir el título.</li> </ul>

## Referencias bibliográficas

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Lectura y vida*, año 16, N° 3. Disponible en: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2012/EducacionComun/Jornada4/163Castedo.pdf>

Castedo, M. (1997). Revisión de textos en la escuela: situaciones didácticas y estrategias de los alumnos. II Seminario Internacional Currículo: A escola da Hoje e o Homen de Amanhã. Salvador de Bahia, Brasil.

Castedo, M. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. (Inédito).

Castedo, M. (2004). Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones educativas en América Latina. Santa Rosa, La Pampa, julio 2004. Disponible en [www2.fchst.unlpam.edu.ar](http://www2.fchst.unlpam.edu.ar)

Castedo, M., Siro, A. y Molinari, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferreiro, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. *Revista El monitor de la educación*, año 1, N° 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques. En *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.

Walsh, M. E. (1986). *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Sudamericana.

24 Situación didáctica objeto de análisis y reflexión de este artículo.

# Índice

	PÁGINA
<b>Presentación</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
<b>A modo de apertura...</b> .....	11
Los inicios en el 2011.....	12
La invitación a escribir sobre la propia práctica .....	13
<b>La experiencia puesta en foco</b> .....	15
Registro de la clase .....	16
<b>Condiciones didácticas para la producción</b> .....	21
Cuadro 1: De las condiciones generales de la producción escrita y su inclusión en el proyecto RAROANIMALES .....	23
<b>Consideraciones acerca de los nuevos roles que se juegan en la revisión</b> .....	24
Cuadro 2: De las intervenciones docentes durante una práctica de revisión colectiva en el pizarrón.....	25
<b>A modo de cierre</b> .....	27
<b>Proyecto RAROANIMALES - Esquema organizador de la secuencia didáctica</b> .....	28
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	33

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

**Secretaría 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

DES

