

# “La tarea de enseñanza en el nivel inicial: Prácticas del Lenguaje”

---

**DOCUMENTO DE TRABAJO**  
**Curso a Distancia**

**Educación Inicial**

# Índice

Presentación.....	1
Objetivo.....	2
Los Contenidos.....	2
Objetivos del curso.....	3
Modalidad de trabajo y recomendaciones.....	4
Evaluación y Acreditación.....	6
Desarrollo de los Núcleos temáticos.....	8
Actividades autónomas para iniciar la tarea.....	8
Núcleo temático 1.....	11
Núcleo temático 2.....	16
Núcleo temático 3.....	20
Núcleo temático 4.....	27
Núcleo temático 5.....	31
Núcleo temático 6.....	38
Evaluación del curso.....	41
Bibliografía.....	48

Coordinadora del Área: Brigida Franchella  
Autora del documento de trabajo: Margarita Holzwarth

# Presentación

Estimados colegas:

Quiero presentarles el material de trabajo de la capacitación en servicio del primer semestre del año 2009. Es el resultado de una propuesta de la Dirección de Capacitación, en acuerdo con las direcciones provinciales de los niveles Inicial, Primario y Secundario, los equipos técnicos regionales y –en las reuniones de cogestión– los representantes gremiales del sector.

Nuestro plan general de capacitación está basado en varias líneas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Cultura, Ciencia y Construcción de Ciudadanía. Cada una de ellas, con sus respectivas modalidades, tiene seis ejes de referencia: inclusión, alfabetización, evaluación, diseños curriculares, gobierno del sistema y relación con la producción y el trabajo. La presente propuesta aborda específicamente el eje de diseños curriculares para los niveles de enseñanza obligatorios.

Estamos respondiendo al derecho de los docentes de trabajar sobre las rutinas del aula en un espacio y tiempo común, con el propósito de intercambiar ideas y prácticas acerca de las diferentes disciplinas y los nuevos diseños curriculares de todos los niveles.

A partir del mes de febrero habrá 751 capacitadores trabajando en los 135 Centros de Investigaciones Educativas distribuidos en los distritos de la Provincia, junto con más de 90.000 docentes por semestre.

Se trata de un plan que apunta a consolidar y actualizar la cultura general de nuestros maestros. El objetivo es que en la escuela se recree un clima de vida cultural, actualidad científica y discusión política para que podamos vincularnos mejor con la complejidad y los cambios del mundo en el que nos toca vivir y enseñar.

Desde ya, muchas gracias por el compromiso que asumen como ciudadanos y trabajadores.

**Prof. Mario Oporto**  
Director General de Cultura y Educación  
Provincia de Buenos Aires

## Objetivo

Esta propuesta de capacitación a distancia está destinada a acompañar y orientar a los docentes de la Educación Inicial, en la lectura sostenida, el análisis y la aplicación del Diseño Curricular para la Educación Inicial en el área.

Tiene como intención ofrecer claves de lectura, situaciones didácticas, y planteos acerca de la evaluación de las prácticas de lectura y escritura con el objeto de coadyuvar a la apropiación paulatina del diseño y la planificación de situaciones de enseñanza acordes con las orientaciones didácticas vigentes. Es decir, orientar y enriquecer el trabajo en la sala y en la institución, al tiempo que favorecer la reflexión sobre la práctica centrada en el análisis y diseño de verdaderas situaciones de uso de la lengua oral y escrita, en la que los niños progresen como hablantes, lectores y potenciales escritores. Este propósito contextualizado a nivel provincial comienza en el Diseño Curricular, y se focaliza en la reflexión crítica de las prácticas docentes en el área.

## El proyecto

Abordará las cuestiones generales involucradas en la enseñanza de las Prácticas del lenguaje.

Presentará la distribución de los contenidos en *Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar*, y en *Prácticas sociales de la lectura y de la escritura*.

Profundizará en el abordaje de propuestas didácticas referidas a la formación de escritores a partir de la escritura de los niños por sí mismos.

Propiciará la reflexión sobre el lenguaje en las *prácticas sociales* de la escritura.

Propondrá diferentes posibilidades de evaluación de las *prácticas del lenguaje*.

Por ello, la actual propuesta de capacitación constituye un acercamiento al Diseño Curricular para la Educación Inicial, y una profundización en el análisis y producción de situaciones de enseñanza y de propuestas de evaluación. El propósito es que el actual enfoque del área se vuelva observable al docente, y ofrecer un conjunto de saberes didácticos que incidan en la gestión de la enseñanza y en la implementación progresiva de las orientaciones didácticas. El objetivo es que el Diseño Curricular se constituya en una herramienta para la planificación de la tarea docente y como documento orientador de prácticas deseables.

## Los contenidos

Proponen y guían la lectura y análisis del diseño curricular de Prácticas del lenguaje en la Educación Inicial.

Se detienen en los modos de implementar las prácticas del lenguaje (contenidos) para la formación de escritores a partir del proceso de escritura de los niños.

Atravesamos contenidos de *Las prácticas sociales de lectura y escritura*.

Proponen reflexionar acerca del tratamiento de los diferentes análisis acerca del lenguaje.

Revisan modos tradicionales y representaciones en torno a la evaluación, y analizan modos de evaluar en el marco del Diseño Curricular.

## Objetivos del curso

Conocer, analizar y apropiarse paulatinamente del Diseño Curricular para la Educación Inicial, atendiendo la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, y el Marco General de Política Curricular de la Jurisdicción.

Profundizar en la estructura y en los contenidos de las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial.

Promover situaciones de enseñanza acordes con los criterios de diversidad y continuidad.

Propiciar situaciones de enseñanza y evaluación de prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Educación Inicial.

Reflexionar sobre qué significa formar lectores, escritores, hablantes y escuchas.

Dimensionar la responsabilidad del nivel y del área en el proceso de alfabetización y en la formación de escritores.

## Acercamiento a la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje para la Educación Inicial

- Las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza: diferencias entre enseñar Lengua y enseñar Prácticas del lenguaje.
- La *planificación del tiempo didáctico* atendiendo a los criterios de diversidad y continuidad.
- Modalidades organizativas del tiempo didáctico: planificación de situaciones permanentes, secuencias didácticas, proyectos y situaciones independientes.
- La escritura por mano del niño. Los niños escriben por sí mismos. Las Intervenciones docentes.
- La evaluación.

## Nota aclaratoria

Este documento constituye el primer proyecto de una serie, mediante la cual se llevarán a cabo algunas acciones de capacitación que intentan acercar el Diseño curricular para la Educación Inicial a los docentes.

Es por ello que hemos decidido conjuntamente con la Dirección de Educación Inicial, *focalizar en el análisis de propuestas de escritura de los niños por sí mismos* para poder profundizar en estas situaciones didácticas con bibliografía, registros y proyectos didácticos que se presentan, leen, discuten y analizan a lo largo de esta capacitación.

Otras situaciones didácticas de lectura, escritura y oralidad serán objeto de abordaje/ reflexión en subsiguientes proyectos de capacitación en los que -de la misma manera que aquí-, habrá otro aspecto focalizado / detallado.

## Modalidad de trabajo y recomendaciones

Para el desarrollo de este curso se ha adoptado la *modalidad a distancia*. Esto supone que el docente participará de una propuesta de capacitación que alterna instancias de trabajo no presencial o autónomo (19 horas reloj), con tres encuentros presenciales de cuatro horas cada uno (total de trabajo presencial 12 horas reloj), lo que hace a un total de 31 horas reloj.

Este material impreso irá pautando ambas instancias dado que fue pensado para guiar, orientar y acompañar su proceso de aprendizaje. Resumimos algunas características básicas de este curso.

Presenta este material impreso de capacitación, facilitador del trabajo autónomo a realizar por los cursantes.

Consta de tres encuentros presenciales (de cuatro horas reloj cada uno, fuera del horario escolar y de asistencia obligatoria). En conjunto completan el recorrido didáctico de la capacitación diseñado en el material impreso y que incluyen, en el último encuentro, una actividad de evaluación final de manera presencial, escrita e individual. Los tres encuentros se realizarán en cada región educativa con lugares, fechas y horarios establecidos.

A continuación le presentamos la secuencia en la que hemos diseñado el trabajo:

Modalidad	Característica	Actividades a realizar	Duración
Encuentro presencial 1	Lectura, análisis y resolución de actividades. Integración y recapitulación de conceptos.	Núcleos temáticos 1 y 2. Intercambio oral. Análisis y resolución de dudas. Trabajo grupal. Presentación y acuerdos acerca del portafolio.	4 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura, análisis y resolución de actividades.	Núcleos temáticos 3, 4 y 5. Preparación del portafolio del curso.	9 horas
Encuentro presencial 2	Integración y recapitulación de conceptos.	Intercambio oral. Análisis y resolución de dudas. Trabajo grupal. Presentación del avance de los portafolios. Lectura del Núcleo temático 6.	4 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura, análisis y resolución de actividades.	Núcleo temático 6. Lectura completa del documento de trabajo y de las separatas seleccionadas del Diseño Curricular. Preparación del portafolio.	4 horas
Encuentro presencial 3	Integración de conceptos.	Entrega del portafolio y evaluación final, escrita, presencial, individual.	4 horas

Este material constituye una propuesta de enseñanza elaborada para lograr los objetivos explicitados, y fue organizado en núcleos temáticos que incluyen contenidos y actividades. Los mismos orientarán el análisis del Diseño Curricular para la Educación Inicial.

De ser posible aproveche el tiempo no presencial de la capacitación para reunirse con otros cursantes, de modo de analizar y discutir lo que van leyendo. En este sentido, cuando reciba el documento de trabajo podría dejar sus datos para que lo contacten otros docentes cursantes. El trabajo en grupos no es obligatorio pero sí enriquecedor.

Sugerencias para las instancias no presenciales o autónomas.

Organice su tiempo de lectura y trabajo.

Realice una lectura rápida del Documento de Trabajo para tener una percepción global de los contenidos abordados.

No postergue la realización de las actividades propuestas. Cada una de ellas fue pensada desde una secuencia didáctica para facilitar el proceso de autocapacitación.

Destaque los conceptos que identifica en cada lectura.

Registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo, a fin de articular la lectura y el análisis del Diseño Curricular y el Documento de trabajo con su experiencia profesional. Los mismos podrá incluirlos en el portafolio que será parte de la evaluación final del curso. (Ver Evaluación y Acreditación).

Anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales. También podrá incluirlos en el portafolio que será parte de la evaluación final del curso.

Al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y relacione lo nuevo con lo conocido.

En cada núcleo temático encontrará:

a) Breves referencias sobre los contenidos de Prácticas del Lenguaje que se abordan en la unidad y que le facilitarán la lectura del Diseño Curricular.

b) Actividades elaboradas para:

favorecer y orientar el aprendizaje de los conceptos desarrollados en el capítulo referido a la enseñanza de las Prácticas del lenguaje en la Educación inicial del Diseño Curricular;

vincular la práctica docente con los conceptos y concepciones analizados.

Uno de los objetivos más importantes del presente curso es que la resolución de las actividades demuestre la lectura atenta del apartado del Diseño y del Documento de trabajo que la consigna explícite. Se valorará que se utilicen comentarios de pasajes o citas del Diseño y Documento de trabajo pertinentes, a la hora de argumentar o sostener las afirmaciones.

Los *encuentros presenciales* son instancias de trabajo grupal diseñados para la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación.

En este espacio podrá intercambiar ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos, y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje. Los encuentros constituyen espacios para ampliar, profundizar y analizar en grupo los contenidos de este material impreso; por lo tanto se vuelve necesario que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo, previas al encuentro, dado que son los cursantes -con sus inquietudes, preguntas, comentarios-, los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente. En este material impreso se detallan las actividades que se deberán llevar a cada encuentro presencial.

Es aconsejable que los grupos de estudio también funcionen en los momentos de trabajo autónomo para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente, y relacionarse con otros cursantes; los mismos enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en la institución.

El Centro de Investigación Educativa será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso. Con él podrá comunicarse cuando necesite información respecto de las fechas y horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de trabajos, cuestiones relativas a los materiales de estudio, etc.

## Evaluación y acreditación

Para lograr la acreditación del curso deberá cumplir con los siguientes requisitos.

Asistir a la totalidad de los encuentros presenciales.

Realizar *todas las actividades* que propone el Documento de trabajo en tiempo y forma.

Entregar y aprobar un portafolio con una selección de las actividades resueltas y las reflexiones que suscitó el curso.

Aprobar la evaluación final presencial, individual y escrita.

## Evaluación de proceso

Consistirá en la realización de un portafolio (o *portfolio*) del curso.<sup>1</sup>

El portafolio será una muestra del recorrido de lectura, escritura e intercambios orales que pudieran surgir en los encuentros presenciales, e incluirá una selección de las actividades que propone el documento de trabajo. El capacitando deberá en todo momento explicitar por escrito por qué seleccionó cada una de las actividades que incluye en el portafolios y no otras.

Preparación del contenido:

reunir la selección de los distintos trabajos y reflexiones realizados durante el curso;  
recapitular las reflexiones hechas, las revisiones; leer nuevamente los textos propuestos;  
revisar o rehacer los trabajos que no hayan logrado el cumplimiento de los objetivos del curso;  
organizar los trabajos y las reflexiones valorándolos como evidencia del logro de esos objetivos.

“Es muy útil que el portafolios cuente con un *índice* y alguna información sobre *la persona a quien pertenece el cartapacio*. Es recomendable que *se incluya una carta* que presente el trabajo, que *todos los trabajos* tengan escrita la fecha en que fueron realizados y que *se*

---

<sup>1</sup> El capacitador puede proveer bibliografía digitalizada sobre portafolio.

*adjunte* una descripción de las tareas o trabajos que se incluyen para mayor beneficio del evaluador.”<sup>2</sup>

El portafolio está abierto a la inclusión de otros trabajos y reflexiones que puedan enriquecerlo y mejorar la comprensión de los temas desarrollados en el curso. El capacitador determinará la cantidad mínima de actividades que deberán ser incluidas en el portafolio.

## Evaluación final, presencial, escrita, individual

En el último encuentro entregarán el portafolio al capacitador y realizarán la evaluación final. La aprobación de ambos determinará la acreditación del curso.

Las consignas de la evaluación presencial, final, individual, podrán tener el siguiente carácter:

1. A propósito del portafolios que va a entregar, registre qué tareas le resultaron más difíciles de llevar a cabo, o si algo que parecía difícil luego no resultó así o, a la inversa, si algo que se presentaba como sencillo devino en complejo y explique por qué.

Las respuestas posibles podrían ser las siguientes.

- La primera vez no entendí la explicación del Diseño o del Documento de trabajo. Ahora sí, por eso entrego en el portafolio mi trabajo inicial y las modificaciones que le haría ahora que finalicé el curso...
  - No le dediqué suficiente tiempo a la lectura de ese aspecto en su momento; ahora lo entiendo mejor porque...
  - Hubiera sido mejor discutir estos temas con algún colega fuera de los encuentros presenciales...
  - Tendría que haber hecho este trabajo paso a paso y no intentar hacerlo todo junto...
  - Hubiera tenido que leer más teoría para hacerlo mejor o haber contado con más práctica...
  - No contaba con conocimientos previos suficientes para hacer esta reflexión...
  - Hubiera necesitado leer el texto “X” antes...
  - Podría haber buscado más información sobre el tema...
  - Otras explicaciones.
2. Releve sus logros, aquello que aprendió respecto del Nuevo Diseño Curricular y su implementación. En este relevamiento se valorará positivamente:
    - el conocimiento y comprensión de lo establecido en el Diseño Curricular para la Educación Inicial en las Prácticas del lenguaje: propósitos, conceptos paradigmáticos, enfoque, organización, orientaciones didácticas y contenidos.
    - el uso pertinente de citas, pasajes o comentarios del Diseño y Documento de trabajo, a la hora de avalar las observaciones, comentarios, aseveraciones o recorridos de aprendizaje del capacitando.
    - las reflexiones que enriquezcan y profundicen los temas tratados en el curso.
    - los momentos en los que se ilustra alguna observación o apreciación con referencias a la implementación de lo aprendido en el aula.
    - la coherencia en la exposición de las ideas.

---

<sup>2</sup> Quintana, H. (1996) El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, n° 1, pp. 39-44.

## Desarrollo de los núcleos temáticos

### Consideraciones iniciales respecto del Diseño Curricular

La denominación de algunas materias coincide en algunos casos con la de la disciplina (*Matemática*, por ejemplo) y en otros no. En el caso de *Prácticas del lenguaje* responde al enfoque para su enseñanza. (Profundizaremos este aspecto a lo largo del presente documento de trabajo).

Además del detalle de contenidos, el Diseño Curricular ha profundizado el desarrollo de las orientaciones didácticas. De esta manera no sólo se define qué enseñar sino que se dan lineamientos acerca de cómo hacerlo.

Las orientaciones de evaluación aparecen en un apartado propio, mas allá de saber que deberían estar incluidas en las orientaciones didácticas con el objetivo de destacar su importancia.

## Actividades para iniciar la tarea

### Actividad 1

Seleccione y escriba ejemplos de actividades que habitualmente usted despliega en el aula; luego establezca su vínculo con alguno/s contenidos del nuevo Diseño Curricular. Para ello le ofrecemos un listado (mera mención) de los contenidos de prácticas del lenguaje, para una primera auto-reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.

## Contenidos de Prácticas del Lenguaje para la Educación Inicial. Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar.

Solicitar la atención del adulto ante una necesidad o problema, empleando el lenguaje oral por sobre el gestual.

Pedir a un adulto o a los pares un objeto.

Pedir al adulto que lo ayude ante una situación conflictiva.

Pedir al docente un cuento, una poesía, una canción que prefiera.

Preguntar acerca de algo desconocido.

Pedir explicación acerca de algo que se está escuchando o sucediendo.

Interpretar el planteo de un juego o de una actividad.

Preguntar acerca de algún aspecto de la actividad planteada que no se haya comprendido.

Solicitar ayuda a los compañeros o al docente para realizar la actividad propuesta.

Responder a una pregunta de un par o de un adulto.

Relatar un suceso de su vida a quienes no lo compartieron.

Relatar lo que se ha observado o escuchado.

Escuchar a los compañeros y a los adultos por períodos cada vez más largos.

Relacionar lo que se escucha con las propias experiencias.

Conversar acerca de distintos temas o experiencias compartidas por el grupo.

Manifestar sensaciones y sentimientos.

Argumentar para convencer a sus compañeros, opinar, dar ejemplos, presentar pruebas, citar la voz de autoridad.

Justificar el rechazo o el acuerdo con alguna argumentación de los compañeros.

Confrontar opiniones.

Expresar con claridad creciente su punto de vista, escuchar el punto de vista del otro y lograr acuerdos frente a una situación conflictiva.  
Adecuar progresivamente el registro a la situación comunicativa, llegando a sustituir en las ocasiones que lo requieran el registro cotidiano, por el formal.  
Solicitar y otorgar permisos.  
Disculparse y responder a las disculpas.  
Saludar y agradecer.  
Invitar y responder a una invitación.

## **Prácticas sociales de la lectura y de la escritura. Leer, escuchar leer y comentar diversidad de textos.**

Seguir la lectura de quien lee en voz alta por tiempos cada vez más prolongados.  
Comentar con los pares y maestro acerca de las lecturas realizadas e intercambiar opiniones.  
Solicitar al maestro que vuelva a leer el texto para encontrar datos que ayuden a la comprensión de determinada información.  
Explorar libremente los textos de manera habitual.  
Explorar los textos conocidos para circunscribir el fragmento que se va a leer.  
Intercambiar con los compañeros y el docente la información hallada en los textos.  
Solicitar al maestro que lea el fragmento seleccionado para verificar si contiene la información buscada.  
Hacer preguntas sobre lo que se escuchó leer.  
Relacionar la información obtenida mediante la lectura con la obtenida por otros medios tecnológicos (dvd-video-TV.- Internet -etcétera).  
Elegir un texto teniendo en cuenta el propósito lector (informarse, seguir instrucciones, disfrutar del mundo imaginario, etcétera).  
Elegir un texto teniendo en cuenta el autor, el género, la colección, el título, las ilustraciones.  
Localizar dónde leer.  
Anticipar el contenido del texto que se va a leer o se está leyendo, y verificar esas anticipaciones atendiendo al soporte material del texto, las ilustraciones y la diagramación.  
Emplear índices para encontrar información con autonomía creciente (usar índices, títulos, numeración de páginas, ilustraciones).  
Verificar las anticipaciones realizadas.  
Consultar la biblioteca de la sala o del jardín con diversos propósitos.

## **Escribir y dictar diversidad de textos**

Plantearse y sostener un propósito para la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje).  
Antes de comenzar a escribir, acordar qué se va a escribir y cómo, tomando decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, los propósitos y los destinatarios.  
Indagar sobre el contenido del texto a escribir.  
Revisar el texto mientras se está escribiendo una vez finalizado, para que comunique el verdadero sentido que el autor o los autores pretenden.  
Seguir la lectura de aquello que se va escribiendo para controlar qué dice, qué falta, si coincide con lo acordado o lo previsto.  
Solicitar la lectura de otros textos frecuentados para consultar qué escribir y cómo hacerlo.  
Intercambiar con otros acerca de lo que se está escribiendo.

Buscar en distintas fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera).  
Escribir su propio nombre de manera convencional.

## Nota

Hemos dejado fuera del documento menciones acerca del *sistema de escritura y la reflexión acerca del lenguaje* por tratarse de *contenidos transversales*. Lo que quiere decir que atraviesan o pueden atravesar todas las demás prácticas de uso. Podrá incluirlas en su producción escrita, observando si es la forma en que se abordan habitualmente en el jardín esta clase de contenidos.

Esta primera actividad le servirá tanto al docente como al capacitador a modo de diagnóstico del *estado de situación* individual y grupal al momento de comenzar el curso, en relación con las prácticas de enseñanza que se diseñan, ejercen y evalúan con mayor frecuencia en las salas de la Educación Inicial.

Esperamos poder hacernos más preguntas, encontrar algunas respuestas, y construir nuevos saberes a partir de la lectura del Diseño Curricular, el análisis de prácticas de enseñanza, la reflexión sobre la bibliografía y los intercambios con sus colegas cursantes y el/la capacitador/a, previstos para este curso.

## Actividad Libre

Sería interesante que al finalizar el presente curso pueda realizar una *autoevaluación del proceso (de aprendizaje) de los contenidos* de los que haya podido apropiarse a lo largo del curso, gracias a haber completado la primera actividad, parcial y progresivamente, a medida que vaya instalando con sus alumnos las situaciones de enseñanza y, por ende, las Prácticas del Lenguaje sugeridas por el Diseño Curricular en su sala.

# Núcleo temático 1

## Objetivos

Reconocer la estructura del Diseño Curricular.

Interpretar diferencias entre enseñar Lengua y enseñar Prácticas del lenguaje.

Reconocer los criterios para organizar las clases y las diferentes modalidades de organización del tiempo didáctico.

Reflexionar sobre la necesidad de adoptar criterios didácticos que promuevan situaciones de enseñanza acordes con las orientaciones curriculares.

## Ejes

Acercamiento al Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza.

Criterios organizadores de la enseñanza y modalidades organizativas del tiempo didáctico.

## Contenidos

Comenzaremos el trabajo tomando algunas consideraciones iniciales respecto del Diseño Curricular.

La denominación de *Prácticas del lenguaje* responde al enfoque para su enseñanza. (Profundizaremos este aspecto a lo largo del presente documento de trabajo).

Además del detalle de contenidos, el diseño curricular ha profundizado el desarrollo de las orientaciones didácticas; de esta manera, no sólo se define qué enseñar sino que se dan lineamientos acerca de cómo hacerlo.

Promover situaciones de enseñanza acordes con los criterios de diversidad y continuidad.

Profundizar el reconocimiento de las diferentes modalidades de organización del tiempo didáctico: secuencia didáctica/proyecto.

Profundizar el reconocimiento de las diferentes modalidades de organización del tiempo didáctico: secuencia didáctica/proyecto.

## Presentación del diseño de Prácticas del Lenguaje

Uno de los aspectos que diferencia este Diseño Curricular de los precedentes está en el cambio de nombre del espacio curricular ¿Por qué hablar de Prácticas del lenguaje y no de Lengua?

Con el cambio de denominación de Lengua por *Prácticas del Lenguaje*, el objeto de enseñanza lo constituyen las mismas *prácticas del lenguaje*, que se transforman así en los contenidos del espacio curricular.

“Hablar de “prácticas del lenguaje”, ya sea “sociales” (en el sentido de no escolares), escolares, de grupo...requiere de un cambio de punto de vista sobre el objeto de enseñanza.

No es lo mismo hablar de “prácticas del lenguaje” y de “formas textuales argumentativas” o de “género discursivo” o de “escritos sociales” o de “escritos funcionales” (para designar ciertos escritos de la vida cotidiana). Pensar la lengua y el lenguaje en términos de prácticas del lenguaje, ya sea escolares o no, significa **no reducir la actividad de lenguaje al dominio de la lengua** y de las formas textuales ni a la competencia comunicativa y de expresión realizada por “actos del lenguaje”, porque si es así le quitamos a la noción de prácticas su especificidad e identificamos la producción del lenguaje a algunos de sus aspectos, los más formales, los más lingüísticos sin duda, los más enseñables seguramente”.<sup>3</sup>

De allí el desafío de *Prácticas del Lenguaje*, que debe estimular a los alumnos a su uso eficaz, fluido y exitoso, a la vez que promueve la reflexión y sistematización de su empleo, teniendo en cuenta que el saber sobre la lengua no es anterior al uso sino posterior al mismo.

## Organización de los contenidos

En el Diseño Curricular, estas prácticas se agrupan en tres ejes: Las prácticas del lenguaje para la Educación Inicial; Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar; Prácticas sociales de la lectura y de la escritura, que refieren al uso del lenguaje y a iniciar formalmente a los niños en la formación como hablantes, escuchas, lectores y escritores.

Tras estas consideraciones, lo invitamos a hacer una lectura exploratoria del *Índice* de Prácticas del Lenguaje (versión digital, página 132), del Diseño Curricular para la Educación Inicial y de las separatas: “¿Por qué hablamos de Prácticas del lenguaje en la Educación Inicial?” (versión digital pp. 133 -135) y de las “Orientaciones didácticas” (versión digital pp. 141 - 146).

Tras leer los materiales citados con antelación habrá podido explorar la organización planteada en el índice, y analizado aspectos como el proceso que implica la apropiación del sistema de escritura, las modalidades organizativas del tiempo didáctico, y las situaciones de lectura y escritura que es preciso desarrollar en las salas. Realice a continuación la siguiente tarea.

### Actividad 2

Escriba qué aspectos del Diseño Curricular destacaría y por qué, si tuviera que realizar una presentación del espacio curricular en una reunión con los padres de sus alumnos.

Para hacer propios los temas leídos del Diseño Curricular, resulta esencial que las Prácticas del Lenguaje en la sala se planifiquen de manera que las producciones orales y escritas como así también las situaciones de lectura, respondan a un sentido comunicativo para los alumnos, y a un sentido didáctico para el docente.

La escuela debe asumir la responsabilidad didáctica de dar a los niños oportunidades para que se transformen en:

“Lectores autónomos y críticos, capaces de disfrutar de la lectura y satisfacer necesidades de conocimiento a través de la misma, utilizando la variedad de textos en circulación social, conformando su propio gusto lector [...].

“Competentes escritores, capaces de valorar la escritura como forma de comunicación social, de expresión personal y como medio de organización de las ideas, produciendo textos completos y variados con adecuación a las circunstancias comunicativas [...].

---

<sup>3</sup> Bautier, E. y Bucheton, D. (1997) *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Flora Perelman.

“Es un problema didáctico poder plantear situaciones que permitan que este tipo de prácticas se generen en el aula y se mantengan con sentido para los alumnos. Es decir, situaciones en las que a los niños les resulte “inevitable” leer y escribir, donde para resolver la tarea sea necesario hacerlo leyendo y escribiendo; pero además, en situaciones que guarden, desde el inicio de la alfabetización, la mayor similitud posible con las de uso social [...]”.<sup>4</sup>

“La investigación didáctica de los últimos años y las experiencias áulicas de muchos maestros con grupos de niños de distinto origen social y cultural, han demostrado que transformando las modalidades de enseñanza se pueden crear mejores condiciones para una alfabetización de mayor calidad”.

“Si bien desde la investigación se conservan aún problemas por resolver, existen muchos acuerdos sobre cómo caracterizar dichas prácticas en cuanto a las *oportunidades que la escuela debería brindar a los niños para que ellos puedan aprender a producir y leer textos de manera eficaz, crítica y autónoma*”.

El Diseño Curricular plantea la necesidad de contemplar diferentes criterios para organizar las clases, tal como ha leído en las separatas del Diseño Curricular. A continuación ampliamos estos conceptos:

*“Diversidad y continuidad* son criterios que orientan las propuestas didácticas, nos ayudan a definir situaciones de enseñanza.

Entre otros aspectos, la *diversidad* es un criterio presente en la elección de los *textos* a trabajar, los *propósitos*, los *destinatarios*, las *distintas acciones frente a los textos* y las *modalidades organizativas de las situaciones didácticas*. En otros términos, se manifiesta en la necesidad de:

*Leer y producir variedad de textos* de uso social: noticias, cartas, adivinanzas, informes científicos...

Tener en cuenta los *distintos propósitos* que guían las situaciones de lectura y escritura: leer para disfrutar de la lectura, para buscar información, para seguir instrucciones...; escribir para expresar sentimientos, para intentar modificar el comportamiento de otros, para comunicar algo a la distancia...

Leer y escribir para *diversos destinatarios*: uno mismo, el grupo clase, la familia, otros niños o adultos desconocidos...

Desplegar *distintas acciones frente a los textos*: escuchar leer, leer por sí mismos, releer, dictar, escribir lo mejor que puedan, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir...

Planificar el tiempo didáctico bajo *diversas modalidades organizativas*: proyectos, actividades permanentes y situaciones independientes.

Pero esta diversidad necesita desarrollarse en el marco de una *continuidad didáctica* áulica e institucional:

*Continuidad áulica*, es decir, acciones sostenidas a lo largo del año escolar, donde los alumnos tengan oportunidades para leer y producir diversos tipos de textos durante varias semanas, un cuatrimestre o a lo largo del año escolar; acciones donde se promueva una constante vuelta a los textos buscando la mayor adecuación posible al propósito que guía la tarea.

*Continuidad institucional*, es decir, continuidad a través de los años de escolaridad, donde docentes por ciclo y entre ciclos, decidan y planifiquen conjuntamente para que aquella diversidad se torne factible una y otra vez en el tiempo posibilitando así a los niños sucesivas reorganizaciones de los contenidos en distintos contextos de enseñanza.

---

<sup>4</sup> DGCyE. *La Función Alfabetizadora de la Escuela, Hoy*. Documento 1/96, Dirección de Educación Primaria, DGCyE.

<sup>5</sup> DGCyE. *Lectura y escritura. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/97. Dirección de Educación Primaria, DGCyE. [El énfasis es nuestro].

En el marco de esta *continuidad didáctica*, áulica e institucional, donde los alumnos encuentran las mejores condiciones para aprender los contenidos de la lengua, acercándose a ellos por aproximaciones sucesivas” *en situaciones de uso y reflexión...*<sup>6</sup>”

Antes de continuar con la lectura de este documento es necesario realizar la siguiente tarea.

### Actividad 3

Reflexione sobre el modo en que organiza las situaciones que realiza con su grupo de alumnos. Revise su carpeta didáctica y analice en qué medida usted tiene en cuenta los criterios de diversidad y continuidad cuando planifica. Elabore una conclusión escrita de ese análisis.

Ahora bien, se hace necesario considerar las modalidades organizativas del tiempo didáctico y cómo tener en cuenta ese tiempo desde los criterios de diversidad y continuidad.

Al respecto nos dice Delia Lerner...

“...No se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de *producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico*.

Para concretar este cambio, parece necesario - además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo. Cumplir por lo menos con dos condiciones: *manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas*. Crear estas condiciones requiere poner en acción diferentes modalidades organizativas...”

Podríamos categorizar de manera genérica a estas modalidades organizativas como: *proyectos, actividades permanentes y situaciones independientes*.

Los *proyectos* son situaciones didácticas en las cuales alumnos y docentes se encuentran comprometidos en torno a un propósito y un producto final. Las acciones que se proponen a través del tiempo guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir.

De acuerdo al tiempo, podrían resultar *proyectos a corto plazo o “proyectos de larga duración”*. Los primeros suelen desarrollarse en general de manera cotidiana aproximadamente durante un lapso quincenal, de un mes o dos meses... Los proyectos permanentes transcurren durante todo el ciclo lectivo o en gran parte del mismo, por lo que su tratamiento en el aula suele realizarse de manera menos frecuente, es decir, un día semanal o quincenal (...). Las *actividades permanentes*, a diferencia de los proyectos, no se articulan en torno a un producto final, sin embargo, comparten con aquellos la posibilidad de retomarse en el tiempo de acuerdo a propósitos definidos por niños y docentes. En este sentido, las actividades permanentes pueden desarrollarse a través del ciclo lectivo o en gran parte del mismo, retomándose en el tiempo con una frecuencia variada: la hora de las “curiosidades científicas”, “recomendaciones de espectáculos”, actividades en torno de la biblioteca áulica y escolar, es decir, actividades permanentes de lectura por los niños, de lectura del maestro, de discusión para la recomendación bibliográfica a otros grupos escolares; situaciones diarias de escritura en pequeños grupos, individual o colectiva en el cuaderno o en la carpeta de clase para registrar, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana en relación con los proyectos implementados, etc.

Las *situaciones independientes*, siguiendo a D. Lerner, pueden clasificarse en ocasionales y de sistematización.

Las *situaciones ocasionales*, son aquellas que no forman parte de los proyectos y las actividades en curso, pero que son consideradas valiosas como situaciones de trabajo con

---

<sup>6</sup> Ibidem. [El énfasis es nuestro].

los niños. Pueden ser propuestas por el maestro o por los niños: escritura de una carta a un compañero ausente, colaboración escrita ocasional para un mural de la escuela, juego del amigo invisible, listado de elementos necesarios para un día de recreación, lectura de un material interesante aunque no vinculado con una actividad en desarrollo, etc.

Las *situaciones de sistematización* "... son *independientes* sólo en el sentido de que no contribuyen a cumplir los propósitos planteados en relación con la acción inmediata (...). Si bien no están vinculadas con estos propósitos inmediatos, las situaciones de sistematización guardan siempre una relación directa con los objetivos didácticos y con los contenidos que se están trabajando, porque *apuntan justamente a sistematizar los conocimientos lingüísticos construidos a través de las otras modalidades organizativas*. Pe. : *después de haber realizado una secuencia centrada en la lectura de fábulas, se genera una situación cuyo objetivo es reflexionar acerca de los rasgos que caracterizan a las fábulas y las diferencian de los cuentos; del mismo modo, a partir de un proyecto dirigido a producir un periódico escolar o una revista literaria, se propondrán situaciones que permitan definir explícitamente las características del discurso periodístico o de algunos de los diferentes subgéneros, elaborar conclusiones sobre el uso de los tipos de letra en esos portadores, sistematizar los conocimientos relativos a la puntuación que se construyeron al enfrentar diferentes problemas de la escritura...*"<sup>7</sup>

Tras la lectura de los fragmentos seleccionados del documento citado, establezca relaciones entre lo leído y su práctica en la sala. Lea y realice la actividad que sigue.

#### Actividad 4

Seleccione y escriba ejemplos de situaciones de lectura y/o escritura que habitualmente usted despliega en la sala, y establezca su vínculo con las modalidades de organización de la clase en Prácticas del lenguaje para la Educación Inicial, según se presentan en el Diseño Curricular y se profundizan en el recorte del documento citado.

Cerraremos el Núcleo Temático 1 solicitando al docente la elaboración del portafolio. Para su elaboración se tomarán como base las explicitaciones dadas en el apartado *Evaluación y Acreditación* de este documento de trabajo.

---

<sup>7</sup> Ibidem. [El énfasis es nuestro].

## Núcleo temático 2

### Objetivos

Promover el análisis de situaciones didácticas para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial.

Profundizar el reconocimiento de las diferentes modalidades de organización del tiempo didáctico y de diferentes situaciones didácticas de escritura.

Revisar marcos teóricos didácticos y disciplinares.

### Ejes

Las prácticas sociales de la lectura y de la escritura.

La escritura de los niños por sí mismos. La escritura de textos despejados y de textos extensos.

Los criterios didácticos que organizan las clases en la sala.

Las modalidades organizativas del tiempo didáctico.

### Contenidos

Situaciones didácticas de escritura.

Intervenciones docentes que favorecen la formación de escritores.

La escritura de *textos despejados* y de *textos extensos*.

Criterios didácticos para organizar las clases.

En el Núcleo Temático 1 abordamos entre otros temas los criterios didácticos para organizar las clases y las modalidades organizativas del tiempo didáctico. Lo invitamos a leer el siguiente material que formula propuestas de escritura del *nombre propio*.<sup>8</sup>

#### Actividad 5

Antes de leer el material siguiente releve por escrito dos situaciones de escritura del nombre propio que promueve en su sala. Lea las orientaciones que siguen y confróntelas con las situaciones que registró; luego reflexione sobre el sentido de esas prácticas de escritura que lleva a cabo con sus alumnos. Tome nota de las situaciones de escritura que plantean las autoras en el material leído.

“Al aprender a escribir el propio nombre, los niños del jardín cuentan con una fuente importante de información sobre el sistema de escritura: cuántas y cuáles letras presenta el nombre y qué es lo que estas letras representan, cómo dichas letras se organizan espacialmente al escribirse, cuáles son sus formas, en qué se diferencian y en qué se parecen a las de los nombres de sus compañeros ... Al aprender a copiar el nombre, el sistema de escritura en su complejidad, se instala *como* objeto de **discusión en todas las salas**.

---

<sup>8</sup> Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., Torres, M. (2001). *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación: la Propuesta No 3 –Escribir el propio nombre.

Pero poder reproducir correctamente esta escritura, no significa que los alumnos sepan escribir de manera convencional. Tal como las investigaciones psicogenéticas han demostrado, la posibilidad de reproducción de un modelo coexiste por mucho tiempo con las ideas originales y sistemáticas que poseen los niños acerca de "qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa" [...].

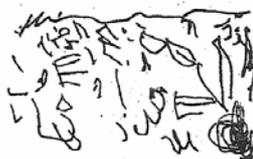
"Entre otras cuestiones, aprender a reproducir el nombre abre oportunidades para poner a prueba o confrontar, ante este modelo convencional, aquellas ideas originales de los pequeños acerca del funcionamiento del sistema de escritura. Por ejemplo: para muchos niños 'Roberto' tiene que tener tres, 'Ro ... ber ... to', hecho que confronta con la escritura convencional de su nombre.

En la sala, la coexistencia de prácticas de escritura diversas (dictar a la maestra, reproducir el nombre propio, escribir por sí mismo...) resulta necesaria porque cada una promueve la reflexión sobre distintos problemas de la escritura.

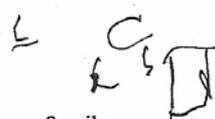
**Enseñar a copiar el nombre en la sala es enseñar una práctica con sentido.** Lejos de constituirse en ejercicios de reproducción repetitivos, de **-copiar por copiar-**, es una situación de escritura que resulta pertinente desde el punto de vista de la práctica social y personal: cuando firman sus trabajos, cuando identifican pertenencias. Cuando registran los nombres de los responsables de una actividad, cuando guardan memoria del préstamo de libros, cuando escriben el nombre para agendar datos personales - teléfono, dirección, fechas de cumpleaños- ... En todos los casos pueden desarrollarse como situaciones de copia individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando el docente o algún niño producen el escrito frente a todos. Se trata de copiar con sentido.

¿En qué consiste "copiar"? "Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar -lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno-. Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer esa estrategia [...]"<sup>9</sup>

"Al comenzar el año, la maestra entrega los carteles con sus nombres a Inés, Camila y Lisandro y les indica que lo copien con el propósito de firmar el dibujo que cada uno acaba de realizar. Sin mirar ni una vez el modelo de escritura, los tres niños colocan sus nombres en la hoja.



Inés



Camila



Lisandro

Este episodio suele repetirse una y otra vez en las distintas salas, cuando el docente propone a los niños las primeras situaciones de copia del nombre -especialmente en la de los más pequeños-. Tal como se advierte -más allá de los resultados gráficos- la intención inicial de "mirar el modelo" aún no está presente en estos niños. En este sentido, la primera tarea del maestro consistirá en

<sup>9</sup> Nemirovsky, M. Leer no es lo inverso de escribir. En: Teberosky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

comunicarles qué quiere decir cuando les dice: "Copien el nombre".

A fin de comunicar esta práctica, cada docente podrá ejercerla frente a sus alumnos, explicitando algunas de sus acciones... "Me voy a fijar en este cartel para ver cómo se escribe 'Inés' y voy a tratar de escribirlo igual en esta hoja, para saber de quién es este dibujo". "¿Qué letra tengo que escribir primero?" "¿Cuál tengo que escribir primero para que diga 'Inés'?"

Los niños llegan al jardín con sus propias ideas acerca de lo que está escrito. Algunos comienzan a diferenciar los dibujos de las escrituras a partir del intercambio con docentes y compañeros, otros ya saben que esas marcas escritas *'dicen algo'*. Más adelante, comenzarán a tomar en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos de la escritura. Repararán en la extensión de los textos *'con cuántas dice'* y en el tipo de marcas que están escritas, *'cómo son'*, para anticipar su sentido. Comenzarán, entonces a escribir marcas diferentes del dibujo y les adjudicarán significado, *'dicen'* su nombre o el nombre de un compañero o el nombre de un objeto.

Posteriormente diferenciarán sus escrituras hasta descubrir que la escritura representa la pauta sonora del habla y establecerán correspondencias entre una y otra.

Profundicemos este tema considerando las intervenciones docentes propuestas en el siguiente fragmento del material citado.

A través del tiempo -y sin esperar que los resultados iniciales reproduzcan la convencionalidad de la escritura- sus intervenciones ayudan a los niños a avanzar en la tarea. Por ejemplo:

compartiendo con ellos la producción..., "Hacemos una letra cada uno", "Vos hacé la primera, yo escribo las que siguen". "¿Querés que te ayude con alguna letra?",

solicitando que justifiquen algunas decisiones para que revisen su producción .. "¿Por qué decís que esta letra no hay que escribirla? ¿Cuántas veces escribiste ésta (señalando O)?"

promoviendo la consulta o la escritura conjunta entre niños .. , "Raúl, pedile a Roberto que te ayude a escribir la primera letra, él te va a explicar cómo la hace", "Carlos y Carmen van a escribir juntos sus nombres, se van a ayudar para que salgan mejor los carteles; después me cuentan cómo lo hicieron,"

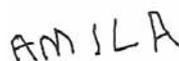
promoviendo situaciones de revisión de escrituras realizadas tiempo atrás .. , "Acá habías escrito tu nombre -señalando un rótulo- fijate en el cartel y decidí si querés cambiar algo o si lo querés dejar igual."

En estas situaciones, la posibilidad de trabajar con diversidad de materiales de escritura plantea a los niños diversos desafíos: trazar manualmente las letras utilizando fibras o lápiz y goma, organizar su nombre utilizando varias letras móviles -solo las letras de su nombre, las letras de varios nombres o todas las letras-; enfrentarse al teclado de una computadora o al de una vieja máquina de escribir donde la totalidad de letras y signos se visualizan de manera simultánea. En todos los casos, pueden planificarse buenas situaciones para aprender.

Dos meses después de aquellas escrituras, Inés, Camila y Lisandro firman otros dibujos, ahora cruzando algunas miradas al cartel con su nombre... En el jardín, sus escrituras ya no son las mismas...



Inés



Camila



Lisandro

Es importante promover que los niños revisen sus producciones. Durante la revisión, probablemente ellos agreguen o quiten 'letras' o las cambien de lugar. Por eso es importante que las intervenciones docentes promuevan la relectura de sus escrituras para que los chicos reparen en la necesidad de corregir, revisar lo escrito.<sup>10</sup>

#### Actividad 5

Luego de leer el material precedente, elabore por escrito conclusiones respecto de los siguientes puntos.

- Qué tipos de intervenciones docentes se proponen en el material leído.
- Cuáles son los quehaceres del escritor.
- Cuáles son las situaciones didácticas de escritura incluidas.
- Qué criterios guían la organización de las clases.
- Cuál es la intencionalidad didáctica del docente.

A continuación, para profundizar en la temática y favorecer su reflexión acerca de los criterios y modalidades para organizar las clases, retome la lectura del Diseño Curricular; puntualmente las siguientes separatas: *El nombre propio* y *La biblioteca de la sala y del jardín* (versión digital, pág 145 y 146).

#### Actividad 6

Planifique una situación permanente de escritura del nombre propio para llevar adelante durante un tiempo en la sala. Implementela y vaya registrando cómo organiza ese momento, con qué frecuencia lo lleva adelante, qué tiene en cuenta al llevarla adelante y qué resultados va obteniendo. Puede seguir el avance de uno de los niños en particular y del grupo en general.

Antes de finalizar el núcleo temático, continúe con la elaboración del portafolio a medida que avanza en la resolución de las lecturas y actividades propuestas.

<sup>10</sup> Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., Torres, M. (2001) Op Cit.

## Núcleo temático 3

### Objetivos

- Promover el análisis del Diseño Curricular para la Educación Inicial del área, focalizando en el ámbito de la formación de escritores.
- Promover situaciones de enseñanza acordes con los criterios de diversidad y continuidad.
- Reflexionar sobre qué significa formar escritores desde el nivel inicial.
- Revisar marcos teóricos didácticos y disciplinares.

### Ejes

- La escritura por parte del niño.
- Situaciones didácticas de escritura.
- La intervención docente.

### Contenidos

- La escritura como proceso.
- Situaciones didácticas de escritura.
- Intervenciones docentes en la producción de textos escritos.
- Criterios didácticos para organizar las clases.

En este núcleo temático continuaremos abordando la escritura por parte de los niños. Esto no implica que los dejemos solos frente a sus escritos, sino que requiere de intervenciones docentes que acompañen el proceso, en miras a promover las resoluciones provisorias a los problemas que la escritura les plantea a los pequeños. Proponemos la lectura del siguiente material que hace referencia al tema:

#### Tomar el lápiz para escribir

“Se puede introducir la escritura como una práctica dentro del jardín de infantes bajo diversas modalidades: dictar a la maestra (...), reproducir escrituras fijas como el propio nombre (); o, como en este caso, generar condiciones para que los niños *tomen el lápiz y escriban*, es decir, escribir para sí mismos.

Pero escribir por sí mismos no significa escribir solos. Muy por el contrario, supone hacerlo a partir de situaciones donde se cuenta con todo tipo de informaciones para poder producir una escritura lo más próxima a la convencional; no sólo escribir *como puedan*, sino *lo mejor que puedan*.

¿Cómo hacer para que los alumnos escriban lo mejor que puedan y, progresivamente, lo hagan de manera cada vez más convencional?

Una condición indispensable es que los niños cuenten con fuentes de información, es decir, con escrituras *confiables* o *seguras* para obtener informaciones para producir sus propias escrituras. El propio nombre y el de los compañeros, al cual se acude frecuentemente a través de diversas actividades [...] constituye una de esas fuentes; también lo son los rótulos de cajas donde se guardan materiales de uso común en la sala (plastilinas, lápices de colores, pinceles), la agenda semanal donde aparecen los nombres de los días de la semana, los títulos de algunos libros muy conocidos [...]

y toda escritura producida por el maestro frente a sus alumnos. Para que las escrituras resulten una fuente de información, se requiere que los niños sepan qué función cumplen y qué dicen, es decir, no se trata solo de exponerlas en la sala, sino de usarlas con la suficiente frecuencia como para que resulten conocidas. Esto no significa que para todos los alumnos de una misma sala tales escrituras signifiquen lo mismo: al principio, para muchos niños, las escrituras convencionales pueden ser una fuente de información sobre la cantidad y variedad de marcas gráficas con las que cuenta nuestra lengua y así, muchas veces por indicación de la docente, pasen de escribir con rayitas y palitos a hacerlo con formas cada vez más parecidas a las formas convencionales hasta lograr reproducir las "verdaderas" letras; para otros, mucho más avanzados, esas escrituras pueden ser una fuente de valores sonoros convencionales ("... *lamparitas* se pone con la de *Lápices* ...").

Además, es indispensable que los alumnos encuentren situaciones donde tenga sentido escribir: para informar a otros, para dar indicaciones a otros (*No entrar, estamos leyendo*), para guardar memoria de un paseo, etc. En el desarrollo de tales situaciones, las escrituras resultarán más productivas si es posible abrir espacios de discusión entre pares y con el docente acerca de cómo escribir. Para que la discusión y el intercambio de informaciones y puntos de vista resulten posibles es necesario que el maestro, momentáneamente, se abstenga de decir cómo se escribe convencionalmente para permitir que sus alumnos elaboren alguna manera de hacerlo. Pero no intervenir para decir cómo se escribe convencionalmente alguna palabra o frase no significa no intervenir para nada; por el contrario, significa hacerlo de otros modos que ayuden a los niños. Esta propuesta tiene por objeto mostrar diferentes posibilidades de intervención del docente ante una propuesta de actividad donde los alumnos evidencian diversas maneras de escribir por sí mismos".<sup>11</sup>

A partir de lo leído en la separata bibliográfica precedente, realice la siguiente actividad.

#### **Actividad 7**

Formule al menos dos respuestas al interrogante formulado en el artículo *¿Cómo hacer para que los alumnos escriban lo mejor que puedan y progresivamente de manera cada vez más convencional?*

A continuación, incluimos una secuencia didáctica en la que se proponen situaciones de escritura por parte del niño. Ésta será una manera posible de poner en marcha un proyecto didáctico. Como docente, podrá apropiarse de situaciones como las presentadas y enriquecerlas con los aportes que surjan de los acuerdos a los que llegue con sus alumnos y los intereses que manifiesten.

#### **Un desarrollo posible**

"Todos los años, cada sala elige un tema para hacerse "expertos en... ". Toman el tiempo necesario para "investigarlo" y finalmente realizan una exposición para las otras salas y para los padres. La exposición siempre cuenta con un material gráfico (dibujos, maquetas y/o fotos acompañadas de escrituras) y pequeñas "exposiciones" orales de los autores.

En este ejemplo, el tema surge a partir de la afirmación espontánea de un alumno cuando observaba caracoles con sus compañeros: "... los caracoles tienen los ojos en las antenas..."<sup>12</sup>. Algunos se extrañan o descreen de tal afirmación y se generaliza una discusión sobre los ojos de animales pequeños: ¿tienen o no tienen ojos? ¿Pueden tener ojos que no parezcan ojos?, ¿es cierto que algunos tienen más que dos...? Con la intervención de la docente logran "dictarle" el tema que queda formulado del siguiente modo: "¿TIENEN OJOS LOS ANIMALES MUY CHIQUITOS? ¿CÓMO SON?" Hacen también una lista de los animales que pretenden investigar: CARACOL, CIEMPIÉS, ARAÑA, MARIPO-

<sup>11</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial*. Buenos Aires, MECT, 2001.

<sup>12</sup> Tomamos un ejemplo donde el tema surge de una preocupación "espontánea" de los niños. En muchas otras ocasiones puede ser elegido a partir de varias propuestas del docente.

SA, MOSCA. La maestra deja esta escritura expuesta en un afiche.

Durante varios días exploran materiales diversos (...). Buscan en los libros guiándose algunos por dibujos e ilustraciones; otros, anticipando qué puede estar escrito y confirmándolo con la docente (por ejemplo, pueden anticipar en la palabra de entrada de una enciclopedia sin ilustraciones que hay información sobre la ARaña porque tiene la A, al llevar el material a la docente puede ser que lo corroboren o que les informe que efectivamente tiene la A, pero dice ABEJA). Cada equipo va acumulando la información hallada sobre un animal, hasta que el grupo acuerda que lo encontrado es suficiente para dar respuesta a la pregunta inicial y otras que surgieron, sobre todo se interesaron mucho por las diferencias en el cuerpo de estos animales: si tienen o no antenas, si tienen diferente número de patas, si corren o saltan, etc.

Para la exposición, preparan paneles con ilustraciones esquemáticas de los animales estudiados. En ellas indican las partes del cuerpo y en cada uno agregan una o varias frases donde expresan lo que averiguaron sobre los ojos de los pequeños animales.

Cuando los niños tienen que escribir por sí mismos, en pequeños equipos, tienen información muy útil en las fuentes permanentes antes citadas, en los libros recientemente consultados y en el afiche que dictaran a la docente: hay muchas palabras convencionalmente escritas, el problema será qué usar y cómo, haciendo interactuar lo que ellos piensan de la escritura (sus hipótesis) con la escritura convencional que ha producido la maestra. Esta última es una sola, pero las hipótesis de los niños son diversas, por lo tanto también son diferentes los resultados.

La planificación de una secuencia que considera los pasos necesarios para que los alumnos se interesen por un tema, busquen información, lean, elaboren los trabajos para una exposición, favorece el clima de trabajo que tiene para los niños un sentido comunicativo fuerte, ya que expondrán lo que investigaron.

Éstos son algunos ejemplos.

- Un equipo quiere escribir el siguiente enunciado: "Las mariposas tienen ojos grandotes". Realizan la siguiente producción:



Estos niños usan, predominantemente, pseudoletas que intentan ubicar en una línea, es decir, comienzan a reproducir la linealidad de la escritura. La docente invita a otro equipo para intercambiar opiniones sobre lo escrito; en general, procura "convocar" a otros niños cuyas producciones resulten diferentes a las de sus pares, pero no tan alejadas como para descalificar totalmente lo producido. La consigna es, simplemente, "ayudar a los compañeros". Algunos opinan que allí "no dice nada", la maestra pregunta por qué; afirman que "porque no tiene letras" y comienzan a intercambiar con sus pares acerca del trazado de las mismas. Entre otras acciones, muestran las palabras del afiche e indican "dónde dice con letras...", algunos informan que "mariposa es con la de martes". Otros traen los libros que estuvieron consultando y muestran "cuál es la T", "cuál es la de 'ojos'"... Los autores reinician su escritura y realizan la siguiente:<sup>13</sup>

---

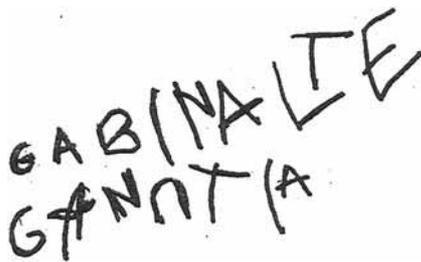
<sup>13</sup> Nótese que la información es valiosa para quien la recibe. pero también lo es para quien la proporciona, pues supone

su escritura y realizan la siguiente:



En este caso, los niños avanzaron porque lograron usar marcas mucho más próximas a las verdaderas letras. Si bien aprender a trazar las letras no es un avance conceptual, disponer de un amplio repertorio de marcas (letras) estables -que no varían en cada momento de la producción- es indispensable para alcanzar avances conceptuales.

- Otro equipo dice que escribió "La mosca tiene dos ojos" y, debajo, "La mosca tiene los ojos bien grandes".



Como se puede observar, estos niños ya usan letras y lo hacen con la linealidad convencional de nuestra escritura. Dado que quien toma el lápiz es Gabriel, muchas de las letras pertenecen a su nombre. Controlan la cantidad de marcas, pues no escriben de punta a punta de la hoja y, algo que es muy significativo, los enunciados propuestos comienzan igual y los escritos también.<sup>14</sup>

La maestra pide que informen "qué quisieron poner" y que señalen con el dedo cómo lo fueron escribiendo.<sup>15</sup> Algunos compañeros opinan que "no empieza con las de mosca". La maestra recoge este comentario porque es útil para este grupo y les señala a todos que propongan palabras que empiecen con las de mosca. Mientras los niños sugieren palabras como "Mónica", "mostaza", "montaña", ella las escribe en una hoja. Pide que discutan para encontrar en qué parte de esas palabras están las mismas letras con las que empieza "mosca" y que, cuando se pongan de acuerdo, vean qué parte de su escritura tienen que arreglar<sup>16</sup>,

Relea la secuencia desde el inicio y repare en cómo el docente interviene para promover el intercambio entre los nenes que analizan sus escrituras y las de sus compañeros, en pequeños grupos resuelven los problemas que la escritura les plantea. También va recorriendo los diferentes grupos...

---

verbalizar el saber que ya poseen sobre el escribir y la escritura.

<sup>14</sup> Nos referimos a que los alumnos tuvieron la intencionalidad de producir sus escrituras de esta manera; puede suceder que las escrituras comiencen igual por casualidad.

<sup>15</sup> En diversas regiones de nuestro país; "poner" es el verbo más frecuente que los más pequeños usan para escribir y lo diferencian claramente de "hacer", que emplean para dibujar. En este, como en otros casos, la maestra emplea alternativamente unos u otros para que progresivamente todos los alumnos puedan usar el léxico más específico.

<sup>16</sup> La expresión "partes" es clara para la mayoría de los niños y lo suficientemente amplia como para abarcar cualquier segmento de escritura o de la emisión oral. Sería muy difícil hablar con niños muy pequeños en términos tales como "letras" o "sílabas" y más difícil aún, referirse a los segmentos de la oralidad que comienzan a ponerse en correspondencia con la escritura. En algunos casos los niños están refiriéndose a fonemas, morfemas, letras, recortes intrasilábicos que no llegan a ser fonemas...

Deja a los alumnos discutiendo para ocuparse de otros equipos. La nueva producción es la siguiente:



MONTAÑITO  
MAGTLA

En este caso, los alumnos logran incorporar el inicio de la palabra; mantienen un inicio común en la escritura cuando el enunciado comienza del mismo modo, pero a diferencia de lo escrito inicialmente, las letras que se usan para marcar esta semejanza no son cualesquiera sino las que convencionalmente se usan para escribir, usan una letra con valor sonoro convencional. Además, más allá del avance efectivo en la escritura, es importante advertir la importancia de la discusión en sí misma: las escrituras tienen partes, las palabras comienzan a segmentarse, todas las letras no sirven para representar cualquier segmento...

- En un grupo más avanzado los niños escriben "La araña tiene muchos ojos" y, debajo, "de día y de noche" (se refieren a que tiene unos ojos diferentes para ver de día y para ver de noche).<sup>17</sup>



ARAÑA  
EJOS

---

<sup>17</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial.* Buenos Aires, MECT, 2001.

### Actividad 7

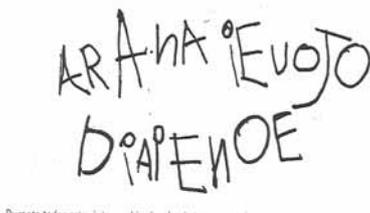
Seleccione dos intervenciones de la docente y mencione qué intencionalidad didáctica persigue cada una.

Continuemos leyendo cómo avanza el trabajo de los niños escribiendo por sí mismos junto con sus compañeros y acompañados por su docente.

Tomar el lápiz para escribir

“Estos niños copian del afiche la palabra "araña", el resto es una escritura donde cada sílaba se corresponde casi con exactitud con una vocal convencional -la correspondencia falla cuando escriben "muchos ojos", ya que en el tipo de escritura que están produciendo se junta la 'o' final de 'muchos' con la inicial de 'ojos'-. A pesar de que es una de las producciones más avanzadas de la sala, la maestra también ayuda a pensar un poco más. Pide a los alumnos que señalen con el dedo cómo fueron escribiendo. Al hacerlo, los niños se detienen y discuten al advertir que para que diga "ojos" tiene que tener la de "Jorge" (nombre de un compañero) y para que diga noche tiene que estar "NO" (como en el cartel "NO ENTRAR" que usan en la sala). La maestra les alcanza ambos carteles y les pide que vean dónde tienen que aparecer "la de 'Jorge'" y "la de 'no'".

Al discutir este problema, los niños también empiezan a debatir si son dos o tres palabras ("araña" y "ojos", o, "araña", "tiene" y "muchos ojos") aunque esta discusión no se refleja en la reescritura de la frase. Finalmente, incorporan algunas letras y cambian otras:



Durante todos estos intercambios ha circulado gran cantidad de información sobre la escritura, sobre cómo escribir, sobre cómo se vinculan los segmentos de la escritura con los segmentos de la oralidad; sobre cuáles son esos segmentos. Al discutir, los alumnos tuvieron oportunidades de coordinar tales informaciones para construir, progresivamente, conocimientos sobre el escribir y la escritura. Algunos de estos conocimientos se reflejaron en las producciones; otros, sólo en los intercambios verbales. Sus conceptualizaciones son diversas y, por lo tanto, aun ante un mismo problema, las respuestas son diferentes. La maestra procura garantizar un auténtico intercambio de puntos de vista, respetuoso y al mismo tiempo fundamentado. Al hacerlo, no sólo enseña a escribir, también enseña a compartir el conocimiento como un medio para avanzar cooperativamente en la comprensión del mundo”.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial*. Buenos Aires, MECT, 2001.

**Actividad 8**

Lea las orientaciones didácticas del Diseño Curricular (versión digital págs. 141 a 145), y registre las regularidades que halle entre lo expuesto en ese documento y la secuencia vista. Para hacerlo, recupere conceptos como: la escritura con sentido, el proceso de escritura, las diferentes situaciones de escritura puestas en práctica, y las intervenciones docentes.

En este núcleo temático nos hemos referido a la escritura del niño por sí mismo. Hemos analizado una secuencia y establecido vinculaciones con el Diseño Curricular; también reparamos en las intervenciones didácticas que el docente puso en juego para promover el avance de los niños como escritores. Ahora continuaremos indagando y profundizando al respecto en el próximo núcleo temático.

**Actividad 9**

Elabore respuestas a las siguientes preguntas, que le permitirán reflexionar sobre lo visto y analizar la propia práctica docente:

¿Qué situación de escritura por sí mismos o copia significativa podría proponer en el marco del proyecto leído en este núcleo temático?

Nota: recuerde continuar con la elaboración del portafolio a medida que avanza en la resolución de las lecturas y actividades propuestas en la presente unidad.

## Núcleo temático 4

### Objetivos

Promover el análisis del Diseño Curricular para la Educación Inicial del área, focalizando en la formación de escritores.  
Reflexionar sobre la importancia de la intervención durante el proceso de escritura.  
Reflexionar sobre la importancia de llevar adelante proyectos áulicos.

### Ejes

La escritura por parte del niño.  
Las situaciones didácticas de escritura  
La intervención docente

### Contenidos

Proceso de escritura, la escritura como proceso.  
Situaciones didácticas de escritura.  
Intervenciones docentes en la producción de textos escritos.  
Criterios didácticos para organizar las clases.  
La planificación de proyectos.

Hemos avanzado sobre la primera mitad del curso y recorrido diferentes contenidos referidos a la escritura en el jardín.

En adelante continuaremos analizando la importancia de que escribir sea una práctica con sentido para el alumno, y respetando su carácter de práctica social. De este modo tomamos en cuenta propósitos de escritura legítimos. Esto nos llevará a promover situaciones en las que los niños consideren qué escriben, para qué, para quién y cómo. La escritura implica un proceso con diferentes momentos: planificación, elaboración de borradores y revisión en miras a mejorar el resultado y llegar a una versión final que dé cuenta de ese trabajo.

Le proponemos la lectura del siguiente material que le permitirá profundizar acerca de estos temas.

Nota: si bien el trabajo fue desarrollado en un primer año de la Educación Primaria, es sumamente pertinente para la Educación Inicial.

#### **Escribir por sí mismos**

#### **Una situación didáctica en Primer año: Producción de una muestra Pública**

“Un grupo de Primero trabaja en el armado de una muestra escolar sobre animales que habitan en zonas frías. Entre otras tareas, los chicos realizan afiches informativos para los visitantes. En la primera etapa, los alumnos y el docente leen distintas enciclopedias y otros materiales para saber más sobre el tema (...). Luego, se suceden varias clases en las que el maestro plantea la escritura de los textos para exponer en la muestra. La tarea de los alumnos consiste aquí en decidir qué y cómo escribir, producir el escrito, revisarlo y, si es necesario, reescribirlo total o parcialmente.

#### **Algunas intervenciones durante el desarrollo de la situación**

El maestro comparte con sus alumnos el propósito de la tarea y lo sostiene durante su desarrollo. Al mismo tiempo, organiza el trabajo en pequeños grupos para favorecer el intercambio entre compañeros y la consulta de diversos materiales. Al planificar la situación ha previsto que todos sus alumnos tengan espacio para escribir lo mejor que puedan y para exponer sus escritos más allá de las puertas del aula –aunque aún no logren escribir de manera convencional.<sup>19</sup> Sabe que a través de estas oportunidades los niños no solo

---

<sup>19</sup>Cuando se desarrollan este tipo de actividades, el tema de permitir o no dar a publicidad escrituras no convencionales es muy  
La tarea de la enseñanza en el Nivel inicial: Prácticas del Lenguaje

ganarán confianza en sus posibilidades sino que también resolverán problemas que se plantean al aprender a escribir por sí mismos.

Tras varios días de "estudio", ya se ha seleccionado la fauna que será expuesta en la muestra. Se inicia entonces el momento de escritura bajo la intención de comunicar información relevante ("para que los que visiten la muestra, otros niños y familiares'-sepan más sobre los animales", "para que se enteren de cómo son"). De este modo, se define para qué se va a escribir -cuál es el efecto que se desea producir- y quiénes serán los destinatarios.

La escritura de los distintos textos se realiza en parejas o tríos. La tarea consiste en producir imágenes de animales acompañadas por referencias con el nombre de las partes externas del cuerpo y epígrafes con datos significativos. El docente ha distribuido el trabajo de tal manera que cada grupo produce un material diferente a fin de que todos puedan participar de la presentación final. En su grupo, la mayor parte de los alumnos aún no escribe de manera alfabética.

Por tratarse de una actividad en equipos, el maestro indica a los niños que deben acordar formas de participación: "Antes de escribir hay que pensar qué van a poner y estar de acuerdo con los compañeros del equipo ", "... todos tienen que escribir algo... ", "... los que no tienen el lápiz en la mano ayudan dictando ", "mientras un compañero escribe, los otros lo ayudan, miran cómo va poniendo... "

Es decir que, antes de comenzar a producir, el docente les indica que deben establecer algunos "acuerdos" sobre el contenido del escrito. Los niños cuentan con mucha información sobre el tema y deben decidir qué poner y cómo lo harán "para que se parezca a lo que está escrito en los libros".

Además, el maestro les recuerda que deben discutir sobre cuáles y cuántas letras necesitan para escribir, que se consulten entre ellos y que consulten la información disponible. Para esto, en el salón hay carteles con los nombres de todos, un conjunto de fichas con imágenes y palabras, un calendario con los nombres de los meses y los días de la semana, es decir, muchas escrituras cuyo significado los niños conocen bien y pueden consultar. Durante el transcurso de la clase el docente interviene activamente para que estas consignas se cumplan y revisen. Sabe que durante mucho tiempo esto resultara difícil para los alumnos, y por ello los ayudará a trabajar bajo esta modalidad. El propósito es que los niños accedan a progresivos niveles de intercambio y cooperación, pues constituyen una significativa fuente de aprendizaje.

Mientras los niños escriben, el maestro recorre los grupos, pregunta acerca de lo que van a escribir o sobre lo que ya han escrito, los ayuda favoreciendo el intercambio entre ellos y aportando información de manera directa o a través de otras escrituras".<sup>20</sup>

#### **Actividad 10**

Relea la secuencia precedente orientando la mirada hacia las intervenciones del docente. Señale dos que le resulten significativas y explique por qué.

Continuemos leyendo la secuencia y tomando un registro de la situación para reconocer intervenciones docentes que favorecen el avance de los niños como escritores. La intervención se refiere a un momento de la evolución de la escritura en el cual los alumnos ya conocen valores sonoros convencionales.

#### **Un pequeño fragmento de esta clase:**

---

controvertido. Como orientación, proponemos los siguientes criterios: 1) no cabe duda de que un maestro siempre procura, a través de su intervención, que las escrituras resulten lo más próximas a las escrituras convencionales; 2) tampoco es discutible que, si los niños ya escriben alfabéticamente, se requiera destinar la intervención final -antes de exponer el material- a corregir las faltas de ortografía; 3) si las escrituras todavía no son próximas a las alfabéticas, se acompañan las producciones de los alumnos con "transcripciones" convencionales, de manera que los asistentes a la muestra puedan leer lo que los niños quisieron escribir.

<sup>20</sup> Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., Torres, M. (2001). *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. EGB1*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación. Propuesta 7: *Escribir por sí mismos*. (Págs 22 25).

"Natalia, Marina y Aníbal escriben un epígrafe sobre "pingüinos".

Marina ha escrito el siguiente título para su trabajo

P U I O  
pin güi no

Luego deciden poner "Los pingüinos comen pescados y calamares".

Natalia escribe: L P U I O O E

los pin güi nos co men

(La escritura de la palabra 'pingüino' es copiada de su producción anterior). Luego, se suceden los siguientes comentarios:

*Marina:* -Pescaadooss ... pees ... pe ... 'peee ... la pe (*mirando a Natalia*).

*Aníbal:* -No, la "ee; pe, eee, la e" (*quitándole el lápiz a Natalia y repitiendo para decidir sobre la primera letra de 'pescados'*).

*Marina:* -La "pe", la "pe ... "como la de "Pedro" (*señala a la distancia un cartel con el nombre del compañero. Toma el lápiz de la mano de Aníbal y escribe P en un costado de la hoja*). Con un palito para acá y así (*describe su forma, muestra la letra a Natalia y le entrega el lápiz*).

Debajo de OE, Natalia copia la letra P.

Luego de otros intercambios, concluyen la palabra 'pescados' de la siguiente forma:

P A O A  
pes ca dos

La maestra se acerca entonces a los niños y les pregunta qué han escrito. Luego, les pide algunas precisiones: ..

*Docente:* -¿Dónde dice 'comen'?

Después de decidir el límite entre 'pingüinos' y 'comen', Natalia señala OE. *Docente:* -A ver ... lee despacito, mostrame con el dedo cómo dice. *Natalia:* "Co" (señala O) "men"(señala E).

*Docente:* -Vamos a pensar en la primera letra (señala O) ... ustedes acá leen "co" y en la otra "men" ... "comen". Ya les voy a escribir otras palabras que empiecen igual para pensar en esta. ¿Qué palabras pueda escribir?

Aníbal propone 'cocodrilo' y Natalia 'coneja'. El docente escribe COCODRILLO-CONEJO. Al observar estas escrituras los alumnos se sorprenden y realizan comentarios sobre las diferencias.

Entonces la maestra les pide que localicen donde dice 'co' en la palabra 'cocodrilo'. Luego de varias alternativas, Marina sostiene que debe agregarse C a la O para que diga "comen":

Natalia y Aníbal creen que -por el contrario- que con dos letras es suficiente para que diga "comen":

Sin embargo, como resultada de la discusión, sin mucho convencimiento, Natalia agrega C a la escritura (COE)...

La docente pide que comparen con la palabra 'conejo' y agrega otras palabras que comienzan igual. El grupo continúa trabajando solo mientras la maestra atiende a otros equipos.

Luego de una ardua tarea, los niños leen la versión terminada a su maestra, quien toma nota para conservar el texto elaborado: "Los pingüinos comen pescados y calamares. Los pingüinos se protegen del frío con la capa de grasa y las plumas. El pingüino es un ave, pero no vuela. Las alas le sirven para nadar porque son cortas". Esta transcripción permite que los destinatarios puedan informarse, (los chicos saben que escriben todavía en un sistema diferente), a la vez que recuperan el escrito para su revisión posterior).

Tal como sucede en las prácticas de los buenos usuarios, la vuelta al texto durante la situación de revisión también permite a los niños una nueva instancia de reflexión sobre lo escrito. Por eso, el docente copia la escritura del equipo en el pizarrón tal cual la han producido y "lee" lo que los niños tuvieron intenciones de escribir. En este respetuoso intercambio de opiniones, en el que se resguarda la decisión de los autores' de modificar O no sus producciones, se abre un espacio de reflexión entre compañeros y con el docente sobre algunas de los problemas que la propia escritura plantea.

Algunos comentarios de los compañeros aportan datos interesantes al analizar el trabajo de Marina, Natalia y Aníbal. Cuando el docente pide opinión, otros niños señalan: "... repiten mucho los pingüinos, los pingüinos, los pingüinos...", "... en los libros no lo dice tantas veces, tendrían que sacar algunos para que diga mejor...", "la información dice cosas importantes, yo la dejaría así".

También, el maestro solicita que analicen el título ('pingüino': PUIO), que piensen si la cantidad de letras es suficiente, si las que utilizaron son las que dejarían. Y los niños opinan: "... a mí me parece que le

faltan porque tienen que haber dos 'i'... 'pin... güi ... no' (remarcando oralmente)". El docente interroga a Pilar, quien indica dónde deben poner 'i' justificándolo a través de su nombre. Al mismo tiempo les solicita que busquen información en el cartel *No tirar papeles en el suelo*, y les hace advertir que 'pingüino' termina igual que una de esas palabras ('No').

Al igual que otros grupos, los tres niños deciden reescribir algunas partes del epígrafe y la nueva versión muestra algunas transformaciones. El texto se presenta junto a la imagen de un pingüino en la que otro grupo ha escrito algunas referencias sobre sus partes. La nueva versión muestra que las intervenciones del docente ayudaron a sus alumnos a acercarse un poco más a la escritura convencional de las palabras<sup>21</sup>.



### Actividad 11

Indague en el Diseño Curricular cuáles han sido los contenidos trabajados en la secuencia anterior. Tome nota de ellos.

### Actividad 12

Reflexione acerca de los siguientes aspectos:

- la importancia de las intervenciones docentes que favorecen la apropiación del sistema de escritura.
- los momentos del proceso de escritura que se plantean en el proyecto para la producción del texto.

Tome nota de sus conclusiones.

## Nota

Recuerde continuar con la elaboración del portafolios a medida que avanza en la resolución de las lecturas y actividades propuestas en el presente núcleo temático.

<sup>21</sup> Ibidem.

## Núcleo temático 5

### Objetivos

Reflexionar sobre diferentes propósitos de escritura.  
Reflexionar sobre qué significa formar escritores.  
Revisar marcos teóricos didácticos y disciplinares.

### Ejes

La escritura por parte del niño.  
La intervención docente.

### Contenidos

Propósitos de escritura: escribir con diferentes propósitos.  
Situaciones didácticas de escritura.

Le proponemos leer los fragmentos seleccionados del artículo de Claudia Molinari *Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños*<sup>22</sup>. En el mismo se describen situaciones didácticas de escritura con sentido.

---

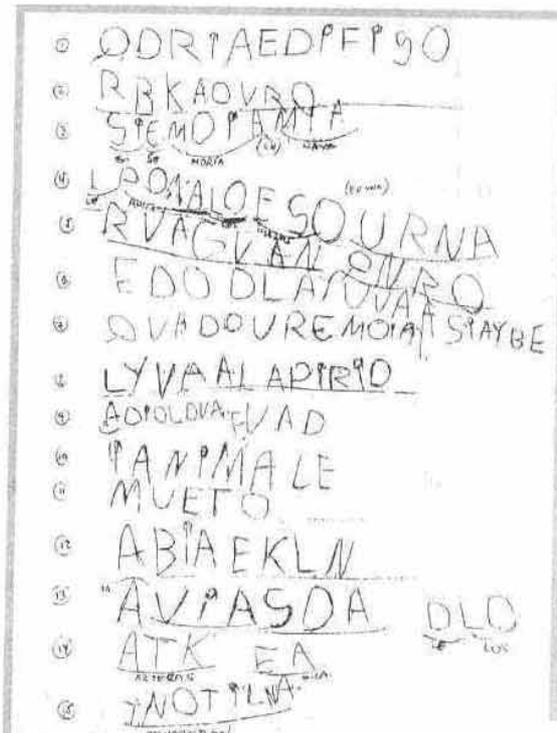
<sup>22</sup> Molinari, C (2003). *Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños*. En Revista Quehacer Educativo. Febrero 2003.

**2- Producir notas o apuntes para conservar información relevante.**

Tal como sucede en situaciones de estudio, a medida que se conoce más sobre el tema, la escritura es necesaria para conservar cierta información. El docente planifica situaciones didácticas donde los niños se inician en la producción de algunos "apuntes" o "notas" de datos relevantes, sea por dictado al maestro o a través de breves escrituras personales.

Se trata de propuestas donde las prácticas de lectura y escritura se encuentran fuertemente implicadas: localizar nuevamente algún dato específico en un libro para ser conservado por escrito, releer pasajes de algunos textos y comentar entre todos algunas ideas importantes para registrarlas en notas individuales o grupales, releer varias notas y arribar a una única producción... En todos los casos, son textos intermedios, a los que se consulta para reconstruir la información. En estos contextos, los niños tienen oportunidades de aprender a leer y a escribir.

- 1-construían edificios
- 2-.....
- 3-si se moría un Maya
- 4-le ponían los huesos (en una) uma
- 5-trabajaban con oro
- 6-el Dios de la lluvia hacía llover
- 7-cuando un rey moría
- 8-lo llevaban a la pirámide
- 9-al Dios le daban frutas
- 10-y animales
- 11-muertos
- 12-había escalones
- 13-la ciudad de los
- 14-Aztecas era
- 15-Tenochtitlán



Algunas notas sobre culturas americanas, en un proyecto sobre arte precolombino.

Producción silábico-alfabética a modo de punteo de ideas claves.

Leandro, sala de 5 años de jardín de infantes.

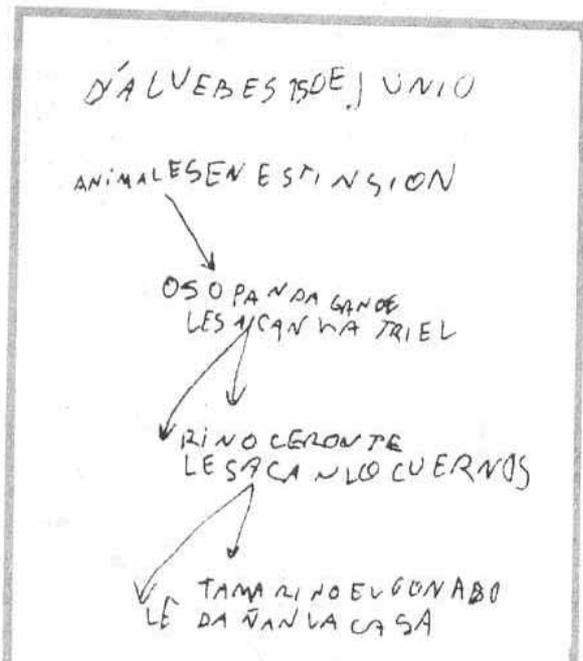
Tenemos en claro que debemos orientar la tarea de alfabetización como *un proceso de construcción de la lengua en el marco de las prácticas sociales que le dan sentido*. Cuando hablamos de prácticas sociales nos referimos a hablar, escuchar, leer y escribir a partir de situaciones que tengan en cuenta propósitos legítimos que justifiquen esas prácticas sociales, entendiendo como propósito legítimo aquel que considera para qué se lee, escribe, escucha o habla.

Entonces, será necesario *pensar en el tipo de propuestas didácticas a plantear*, para poder abordar el concepto de las prácticas del lenguaje como prácticas sociales, como prácticas que tienen un propósito comunicativo, un sentido *por sobre* la concepción de su abordaje a través de meros ejercicios escolares o de actividades sueltas.

En el recorte anterior vimos un ejemplo de escritura para conservar la memoria. Continuamos con otra situación en la que podremos observar el proceso que implica la escritura, proceso que considera los pasos necesarios para construir un texto con sentido: escritura de borradores y vuelta al texto para mejorarlo y posibilitar así que los destinatarios lo entiendan.

### **Actividad 13**

Reflexione sobre lo visto hasta aquí y lo expuesto en el párrafo anterior. Mencione diferencias entre *secuencias didácticas* y *actividades sueltas o ejercicios escolares*. A continuación, lea el siguiente apartado para contestar las preguntas de la actividad 14.



día jueves 15 de junio  
animales en extinción  
oso panda grande  
le sacan la piel  
rinoceronte  
le sacan los cuernos  
.....  
le dañan la casa

### 3- Producir un texto para difundir aquello que se ha aprendido.

El maestro diseña una secuencia de trabajo en la que se propone comunicar a los niños la complejidad del proceso de producción cuando se trata de difundir un material informativo para otros destinatarios. Para producir este texto -en el que se exponen algunos conceptos aprendidos- se desarrollan situaciones tales como: relectura del maestro y de los niños de apuntes o materiales ya consultados, definición sobre qué y cómo escribir el texto, producción del escrito, vuelta al mismo de manera diferida para su revisión considerando restricciones propias del género y de la situación.

El siguiente escrito sobre animales es un ejemplo de esta propuesta en el aula. Se trata de un texto de referencia para exponer en una muestra pública sobre especímenes que habitan en un lago cercano a la institución. Publican este material como resultado de un trabajo de campo, lectura de materiales específicos, escritura de borradores en equipos y re-escrituras.

Escritura por sí mismo de notas en el cuaderno de clase en el marco de un proyecto de estudio sobre animales en extinción. Esquema de ideas clave con flechas.

Clara, 1<sup>er</sup> año de Educación General Básica.

Texto de referencia sobre los animales que habitan en el lago.

Producción final donde se establece -a través de referencias numéricas- relación entre texto e imagen. Cada escrito se organiza de acuerdo a un tema base y su expansión descriptiva. En pequeños grupos y en distintos sistemas de escritura producen sobre: 1-Bage; 2-Crustáceo; 3-Huevos de Ampularia; 4-Mojarrita; 5-Chanchita de Agua; 6-Ampularia.

BAGE

KABEIA ENCHIDA  
CUERPO PATA O DEN JUDO SIVEN  
NADAN EN EL FONDO

CRUSTASO

LA MANA DE PELE VIE SE TAMAN KUCU SELLAR  
KUN PATAVOT KAT VIE FOR AB JOL UNO SIBI

MADAO JUDO FOED  
QUO SCRO BPA SE FUE SIBI EN UNO SIBI  
PARCO MARCOS

HUEVO DE AMPULARIA

SON DE LO NO SA  
TIL NEN FORMY DE RASINO

ESQUEMA PARA UN AN

CHANCHITA DE AGUA

PERO KEBEIAE

LA AHAITADAUGA  
E PEDRAHITELIMAO  
E SIBI  
TACTIGAL  
NADAN  
POZILAE COASTA EL FONDO

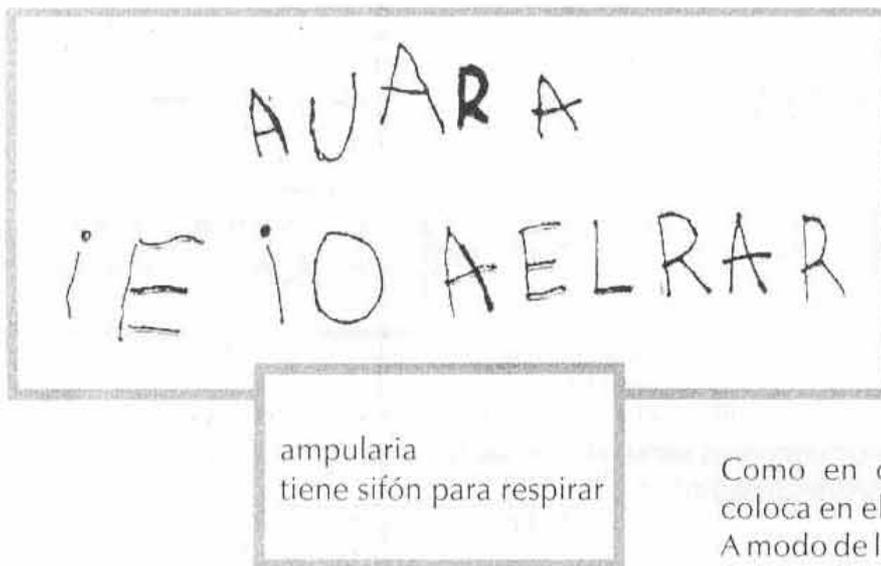
AVARA

UNO SIBI UNO SIBI UNO SIBI  
DE A ZETI KEBEIAE UNO SIBI

Conocer parte de su historia ayuda a comprender qué contenidos circularon en la clase y fueron objeto de reflexión. La producción "6. Ampularia" servirá para ilustrar esta cuestión.

### ○ Producción de borradores.

Tres alumnos son los responsables de informar sobre las ampularias. Su primera escritura es la siguiente:



Algunos problemas han resuelto en el transcurso de la tarea:

- Intercambio de información entre pares sobre el sistema de escritura (silábico)
  - “Am -pu, pu... ¿Cuál es la 'pu'?”
  - Otro escribe la U para que aprenda su compañero.
- Consulta a otros textos para obtener información sobre las letras:
  - “Am- pu-la -ria...ria ¿ria?... ¿De “María”?... ¡¡Che, María, dónde está el cartel con tu nombre!! (dirigiéndose a otra compañera, en búsqueda de una fuente escrita confiable)
- Reformulación del texto para que sea comprensible para el destinatario a partir de una pregunta de la maestra:

“Uds. dicen que escribieron “ampularia” y acá debajo “sifón”, entonces dice “ampularia sifón”. ¿Entenderán los visitantes de la muestra esta información?”

Los niños proponen escribir “tiene sifón para respirar” (en reemplazo de “ampularia sifón”) porque -según dicen- “le falta la explicación”.

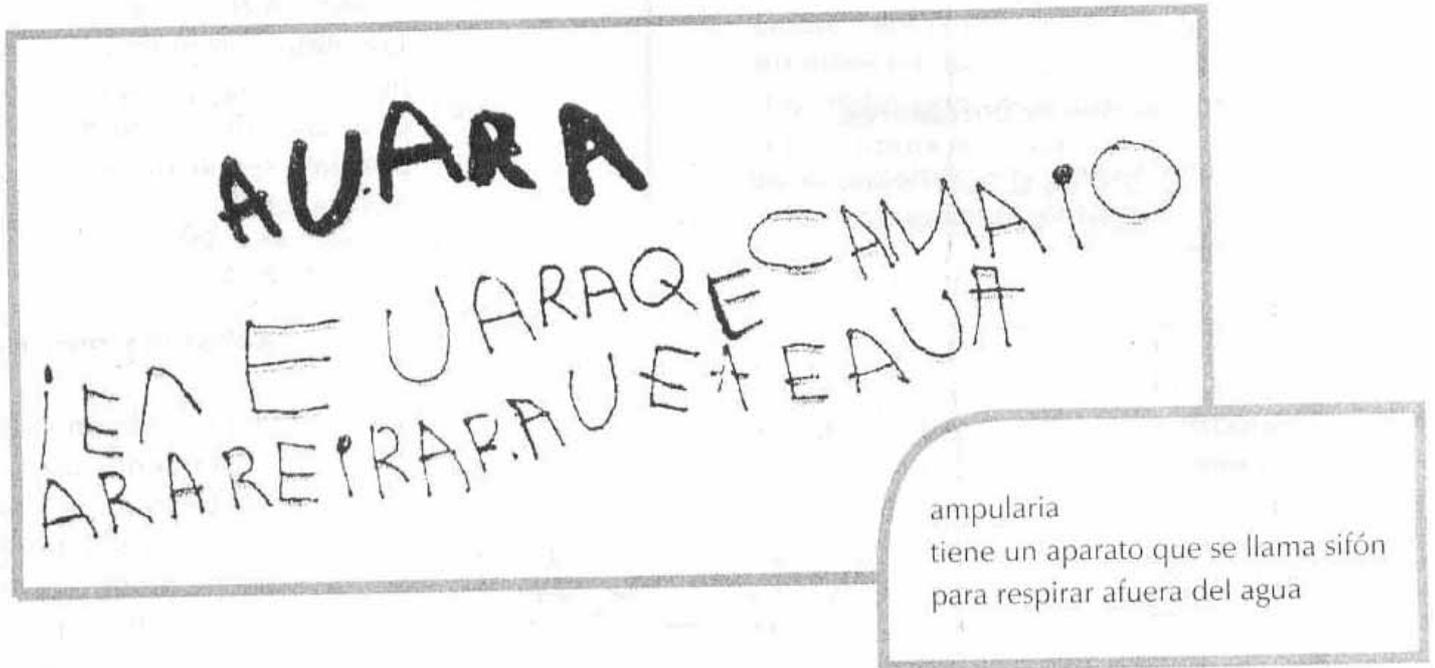
### ○ Revisión y reescritura.

Tal como sucede en las prácticas de los buenos usuarios, la vuelta al texto en la situación de revisión permite también a los niños pequeños una nueva instancia de reflexión sobre lo escrito. Muchos problemas pueden ser discutidos de manera conjunta.

Como en otras oportunidades, la maestra coloca en el pizarrón todas las producciones. A modo de lectores críticos -y respetuosos- las leen con su ayuda y comentan. Con respecto a la escritura de “ampularia” reflexionan sobre:

- Aspectos paratextuales:
  - Los compañeros señalan que las letras deben destacarse con fibras de colores o hacerse más gruesas “para que las vean mejor y sepan de qué se habla” (refiriéndose a los destinatarios).
- El contenido referencial del texto y su necesaria reformulación para que sea comprendido por otros.
  - Ante la frase “Tiene sifón para respirar”, señalan que los visitantes de la muestra no comprenderán de qué se está hablando (“A lo mejor no saben qué sifón es”). Indican al grupo responsable que deben “explicar mejor”, “tiene que decir algo antes para que se puedan informar bien”.

La producción final del equipo es la siguiente:



En esta nueva versión se observan modificaciones tanto en el sistema de escritura como en el lenguaje escrito en función del destinatario:

- La escritura presenta algunas transformaciones. En la producción predominantemente silábica se registran ahora algunos elementos alfabéticos (ej. **MA** en "ma" de "llama"; **RA** en "ra" de "para").
- Se observan modificaciones gráficas: las referencias paratextuales -el número y el título- en la segunda versión aparecen con letras más gruesas.
- El texto ofrece más información y de manera mejor organizada: reemplazan "sifón para respirar" por "tiene un aparato que se llama sifón para respirar afuera del agua".

A través de este desarrollo se advierte cómo los niños resuelven -al mismo tiempo- problemas vinculados con el sistema de escritura, la organización del lenguaje escrito de acuerdo a las particularidades del género en el marco de un proceso de escritura que -como práctica

de escritor- es un contenido que también el maestro se propone enseñar.<sup>vii</sup>

En estos ejemplos, las situaciones de producción resguardan el sentido del proceso de escritura que se propone enseñar, tanto desde el punto de vista de quienes aprenden como desde la perspectiva del objeto de enseñanza. La forma en que ha sido planificada la tarea y la intervención del maestro en el transcurso de las clases, hace que el contenido circule como tal para que pueda ser construido por los niños.

**Actividad 14**

Elabore un trabajo escrito que de cuenta de sus conclusiones acerca de los siguientes puntos:

- la escritura por parte de los niños. La escritura como práctica social, con sentido;
- el proceso de escritura desarrollado en la secuencia (momentos, vuelta al texto para mejorarlo, versiones preliminares, consideración del paratexto y del destinatario);
- las situaciones de escritura puestas en práctica;
- las intervenciones docentes durante las prácticas de escritura;
- otros aspectos que le parezcan relevantes.

Luego de recorrer estas situaciones en que los alumnos escribieron con propósitos legítimos, le pedimos que cierre la unidad indagando en el Diseño Curricular:

**Actividad 15**

Indague en el Diseño Curricular cuáles han sido los contenidos trabajados en las situaciones de escritura presentadas en este núcleo temático. Tome nota de ellos.

Es preciso que en cada sala se desarrollen situaciones de escritura con sentido para promover la formación de escritores, de niños que se relacionan con el lenguaje escrito a través del interés y la necesidad, guiados por oportunas intervenciones de su docente.

## Núcleo temático 6

### Objetivos

Considerar a la evaluación como proceso.  
Reflexionar sobre las prácticas de evaluación utilizadas en el desempeño docente.

### Eje

Evaluación de las prácticas del lenguaje en la formación del escritor.

### Contenidos

Carácter transversal de la evaluación.  
Evaluación en proceso y proceso de evaluación.

Como contenido transversal, la evaluación forma parte de la planificación desde sus primeras instancias. La misma será coherente con lo enseñado dado que no es posible evaluar lo que no se enseñó.

#### Actividad 16

Revise su plan de trabajo anual y tome nota de los tipos de evaluación planificada. Luego releve las evaluaciones que fue haciendo en el transcurso del ciclo lectivo indicando: contenido/s evaluado/s resultados globales obtenidos. Reflexione acerca de sus expectativas respecto de lo enseñado y los resultados obtenidos.

Tome nota de ello porque será insumo de trabajo para la unidad y para el encuentro presencial.

Para incursionar en el tema proponemos la lectura de la página 147 del Diseño Curricular donde se trata el tema *Evaluación*.

A continuación, lo invitamos a leer y reflexionar acerca de lo que plantea la especialista Delia Lerner respecto de la evaluación.

“Acerca del control: evaluar la lectura y enseñar a leer

La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles. La evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite entonces, reorientar la enseñanza, hacer los ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados. Ahora bien, la prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando –como ocurre en la enseñanza usual de la lectura- la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves...son éstos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

Poner en primer plano el propósito de formar lectores competentes nos llevará, en cambio, a promover la lectura de libros completos aunque no podamos controlar con exactitud todo lo que los alumnos han aprendido al leerlos; enfatizar ese propósito nos conducirá además a proponer en algunos casos que cada alumno o grupo de alumnos lea un texto diferente, con el objeto de favorecer la formación de criterios de selección y de dar lugar a las situaciones del

relato mutuo o de recomendación que son típicas del comportamiento lector, aunque esto implique correr el riesgo de no poder corregir todos los eventuales errores de interpretación; privilegiar los objetivos de enseñanza nos llevará asimismo, a dar un lugar más relevante a las situaciones de lectura silenciosa aunque resulten de más difícil control que las actividades de lectura en voz alta.”<sup>23</sup>

## Nota

Recuerde continuar con la elaboración del portafolio a medida que avanza en la resolución de las lecturas y actividades propuestas en la presente unidad.

### Actividad 17

A partir de las prescripciones del Diseño Curricular sobre evaluación y considerando el texto precedente, reformule, enriquezca, ajuste las pautas de evaluación que tuvo en cuenta en la elaboración de su trabajo anual. Deje registro de la tarea para analizarla en el encuentro. Ese material será insumo para el trabajo final.

Para continuar ahondando en el tema de la evaluación, lo invitamos a leer los fragmentos seleccionados de la *Circular Técnica N° 1: Evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de 1º año de la EGB*.

“Partimos de la idea de que la evaluación es inherente al proceso de enseñar y de aprender. Como planteamos en *Las prácticas docentes*, la tarea del docente consiste básicamente en enseñar. Por lo tanto, la primera cuestión a considerar es tener claro qué es lo que se ha enseñado, para luego poder evaluar eso y no otra cosa. En este sentido, la evaluación tendría dos dimensiones:

conocer qué aprendieron los alumnos;

conocer en qué medida las situaciones didácticas puestas en juego facilitaron o no esos aprendizajes.

Tanto la evaluación de las situaciones didácticas como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos –que esas situaciones posibilitaron– forman parte del proceso de enseñanza. (...)

Si reconocemos que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, se hace necesario abordarla mediante los mismos procedimientos didácticos con los que se organizan y resuelven las situaciones de enseñanza. Por lo tanto, *las acciones de evaluación deben ser planificadas*.

Evaluación, acreditación y promoción no pueden ser pensadas como instancias independientes del proceso de enseñanza, sino que requieren prever y llevar adelante determinadas acciones en el marco mismo de ese proceso.

La promoción implica la toma de decisiones sobre la base de los datos recabados. Esos datos se obtendrán por medio de las acciones de evaluación, acciones que –insistimos– refieren a dos aspectos de un mismo hecho: la evaluación de las propuestas didácticas y la evaluación de los aprendizajes logrados. Estas acciones deben ser planificadas como parte del proceso de enseñanza.

Cuando se diseña la evaluación se piensa en –por lo menos– dos niveles de concreción: el institucional y el áulico. El nivel institucional compromete todos los criterios, tanto explícitos como implícitos, que cada uno de los docentes involucrados en el proceso (maestro de grado, maestro bibliotecario, profesores especiales, equipo de orientación escolar, equipo directivo) respetará a la hora de armar los dispositivos de evaluación (...)

El nivel del aula compromete todos los criterios, tanto explícitos como implícitos, que el docente utiliza para armar los dispositivos de evaluación en relación con su tarea y en relación con el desempeño de sus alumnos (...)

Entonces, para diseñar la evaluación, se deberían enunciar los criterios que se están utilizando. Esto permitiría realizar ajustes durante la implementación de las acciones de evaluación.

---

<sup>23</sup> Lerner, D. (1996) *¿Es posible leer en la escuela?* En: *Lectura y Vida*. Año 17 N° 1 o en: Lerner, Delia (2001) *Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México. Cap 4).

A tal efecto, los criterios podrían organizarse en las dimensiones ya consideradas: el nivel institucional y el nivel del aula.

*Desde el nivel institucional* podrían considerarse los siguientes aspectos.

Si se facilitan condiciones que den lugar a establecer acuerdos, ¿cómo se organizan los tiempos? ¿Entre quiénes? ¿De qué forma se distribuyen los espacios? ¿Cómo y cuándo se usan esos espacios?

Si se establecen acuerdos en relación con:

- *criterios para la selección de materiales* (tipos y diversidad de textos, ludotecas, videotecas);
- *criterios para la selección de los contenidos*, en relación con el Diseño Curricular y el Proyecto Curricular Institucional (¿Se distribuyen los tipos de textos a enseñar durante los distintos años de un ciclo? ¿Se atienden cuestiones como los saberes previos de los niños y la complejización paulatina de los contenidos?);
- *criterios para la toma de decisiones* (¿Son individuales, a cargo del maestro del año? ¿Son grupales? ¿Se incluyen los puntos de vista de los profesores especiales, los bibliotecarios y el equipo de orientación escolar? ¿De qué modo? Si se trabajaron junto con el docente algunas situaciones de enseñanza, ¿se compartieron las situaciones y criterios en relación con las decisiones tomadas?);
- *criterios para la comunicación con los padres* (¿Qué reuniones se planificaron? ¿Para qué? ¿Qué demandaron? ¿De qué se les informó a los padres? ¿En qué momento se los convocó? ¿Antes, durante o después de la toma de decisiones?).

*Desde el nivel del aula* podrían considerarse los siguientes aspectos.

Si los alumnos participaron de manera continua en distintos contextos de habla, escucha, lectura y escritura (a lo largo de todo el ciclo escolar, ¿se presentaron en distintas situaciones los mismos contenidos? Un ejemplo en escritura es que el texto "invitación" se haya trabajado el 25 de mayo, el 9 de julio, el 17 de agosto, etc.).

*Cuántas veces* a la semana, quincenal o mensualmente y de modo colectivo, grupal y/o individual, los chicos tuvieron oportunidad de:

- *escribir* textos, palabras, el nombre propio, entre otros;
- *leer textos* literarios e informativos;
- *escuchar* relatos, informaciones, etc.;
- *enunciar oralmente* relatos, informaciones, etc.;
- realizar otras actividades, fuera de las mencionadas (¿cuáles fueron esas actividades?).

Otras consideraciones referidas a:

[...]

- ¿cuál es la distancia entre los mayores y los menores logros obtenidos (en relación con las prácticas del lenguaje)?

Estas cuantificaciones permitirán advertir en qué estuvo centrado el trabajo de enseñanza y, a partir de allí, definir más adecuadamente lo que ha de evaluarse, de acuerdo con el criterio según el cual solo se evalúa lo que se enseñó. En este aspecto, será muy importante asegurarse de que las consignas que se les dan a los niños en la evaluación tengan relación directa con los contenidos por los que son evaluados. Si se solicita la escritura de un tipo de texto en particular, se evaluarán los logros en la producción del tipo pedido teniendo en cuenta qué contenidos fueron trabajados con los alumnos para elaborar ese tipo de texto. Por ejemplo, en caso de que se evalúe la producción de un texto instruccional como la "receta de cocina", se tendrá en cuenta:

si previamente se buscaron y leyeron recetas;

si se analizó la estructura que presentan las recetas en cuanto a la organización en ingredientes y procedimiento (pasos a seguir);

si, para señalar el fin de cada paso, se observó y acordó la utilización de punto final.

Si fue así, entonces, se evaluará la nueva producción teniendo en cuenta estos aspectos trabajados y descartando otros que, aunque sean característicos de las recetas (como el uso del infinitivo o del modo imperativo en el enunciado de los pasos), no hayan sido objeto de reflexión y, por lo tanto, no puedan ser objeto de evaluación. (...)

Consideramos que la evaluación es una instancia didáctica institucional, en la cual el docente del año trabaja con el resto de los compañeros de equipo (personal directivo, profesores especiales, bibliotecario, equipo de orientación escolar). Por ello, es importante dedicar un espacio de trabajo conjunto para tomar nota de aquellos aspectos que descubrieron en ese intercambio."<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> DGCyE, *Evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de 1º año de la EGB*. Circular Técnica n° 1. La Plata, DGCyE, 2004. [El énfasis es nuestro]

Una vez leída la circular anterior, releer los proyectos analizados en el curso y realizar la siguiente tarea.

#### **Actividad 18**

Señale por escrito algunos de los puntos en que se podrían evaluar a alumnos que hubieran transitado algunas de las secuencias analizadas en el presente curso.

Ya cerca del final del curso se propone realizar una reflexión sobre la organización del Diseño Curricular, sobre las orientaciones didácticas que se enuncian en ese documento, y sobre la necesidad de transformar paulatinamente las prácticas considerando la necesidad de formar lectores, escritores, hablantes y escuchas.

Realice luego la actividad siguiente.

#### **Actividad 19**

Tome nota de las conclusiones a las que arribó a partir de la reflexión que le planteamos más arriba. Indique qué aspectos favorecerán el abordaje de sus prácticas futuras.

Este trabajo le resultará de utilidad en la evaluación final del curso.

Para cerrar el curso es preciso releer los materiales vistos a lo largo de la capacitación, los trabajos realizados, y los apuntes tomados a fin de realizar en el último encuentro la acreditación correspondiente. También deberá terminar la elaboración del portafolio que será presentado en el momento de la acreditación final.

## **Evaluación del curso**

### **Objetivo**

Evaluación de los capacitandos.

### **Ejes**

Presentación del portafolio.

Evaluación presencial, escrita e individual.

Para la evaluación del curso deberá presentar el portafolio y leer el Proyecto de producción del álbum de ropa.<sup>25</sup> Este proyecto surge del interés que pusieron los alumnos en el tema dado a la indagación que llevaron adelante en Ciencias Sociales, área donde abordaron el tema al trabajar acerca del tiempo y los cambios que se producen a lo largo del mismo.

El/la capacitador/a lo tomará como insumo para la evaluación que integrará los contenidos vistos.

Como le anticipáramos al inicio del presente documento de trabajo, el docente deberá dar cuenta de la lectura de los materiales, de las actividades realizadas, y de las apropiaciones hechas mediante un trabajo integrador que analizará el proyecto incluido y tomará en cuenta, entre otros, aspectos como:

tipos de intervenciones docentes que se proponen;  
quehaceres del lector que se mencionan;  
situaciones didácticas de lectura y escritura incluidas;  
situaciones de escritura por sí mismos o copia significativa que se podrían proponer en el marco de este proyecto;

---

<sup>25</sup>DGCyE. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Inicial *Documentos de orientaciones didácticas*. Volumen 3 – Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2005

situaciones de lectura por sí mismos que se podrían proponer en el marco de este proyecto;

criterios que guían la organización de las clases;

propuestas de evaluación que podría elaborar;

ámbitos implicados;

relaciones entre el proyecto y el Diseño Curricular.

## Proyecto de producción del álbum

### a. Decidimos hacer un álbum

A partir del interés sobre la vestimenta expresado por los niños en el proceso de indagación, pueden proponerles realizar un álbum que muestre algunos cambios en la vestimenta durante los últimos tiempos, con el propósito de comunicar a otros niños del Jardín de Infantes o a los padres y docentes todo lo investigado.

En este momento se hace necesaria la búsqueda de información sobre cómo son los álbumes, producto final de este proyecto. Para eso, recurrirán a la lectura exploratoria y a la observación de diferentes tipos de álbumes con el propósito de decidir qué características reunirá el producido por el grupo.

Un álbum es un conjunto de fotografías o ilustraciones organizadas sobre un libro en blanco, en cuyas hojas se pegan o retienen mediante, por ejemplo, una hoja plástica transparente. Las imágenes pueden ir acompañadas de textos y estar organizadas temáticamente. En nuestro ejemplo, los niños acordaron la confección de un álbum de fotos e ilustraciones acompañadas por textos.

Una vez que decidan con sus alumnos la elaboración del álbum será necesario que acuerden con ellos las tareas y responsabilidades implicadas en el desarrollo del proyecto, como así también los materiales necesarios para su realización. Por ejemplo, definirán qué temas recuperarán del trabajo previo de indagación, elegirán si el álbum registrará los cambios en la vestimenta de niños, de mujeres, de varones o, analizarán los cambios y permanencias producidos en alguna prenda en especial, por ejemplo en las faldas o polleras, entre otras opciones.

En este documento de desarrollo curricular presentamos una manera posible de poner en acción este proyecto didáctico. Sabemos que en cada sala se enriquecerá con nuevos aportes y con los acuerdos que logren con los niños, asumiendo identidad y adoptará características particulares.

La puesta en práctica de este proyecto estará sujeta, entonces, a las características del grupo de alumnos, al interés sobre la temática que se despierte en ellos y a los materiales que puedan aportar tanto ustedes como los niños.

### b. Volvemos sobre lo que investigamos

Durante el proceso de indagación inicial los niños habrán realizado la búsqueda y observación de imágenes en diarios y revistas con el propósito de investigar los tipos de prendas que se utilizan en la actualidad. En este momento del proyecto podrán volver a ellas y seleccionar las que serán incluidas en el álbum. Además, en este proceso los niños recuperarán la información obtenida y registrada durante el momento de indagación; observarán las imágenes en los cuadros-afiches; escucharán la lectura de los informes obtenidos por medio de las entrevistas y de la lectura de fotografías e ilustraciones. Esta selección de datos se complementará con la lectura de textos con información específica sobre los temas decididos para incluir en el álbum. Será oportuno entonces leerles y promover que ellos mismos lean. Decíamos en el documento de desarrollo curricular anterior que “aunque los niños pequeños no saben leer convencionalmente, leen, ya que construyen un sentido del texto apelando a indicios que el mismo les ofrece o que el docente les brinda. Los chicos aprenden acerca de los textos cuando cuentan con un docente que intencionalmente promueve situaciones de lectura, que genera la posibilidad de leer, que ubica textos a su alcance y los estimula a buscar en ellos lo que deseen...”.

### c. Empezamos a escribir

El grupo ya cuenta con información para encarar el proceso de elaboración del álbum. Ya sabe sobre la historia de la vestimenta y también sobre qué es y cómo es un álbum. También ha decidido escribir textos que acompañan las imágenes. Por eso en este momento del proyecto se inicia la tarea de producción de los textos que acompañarán las fotos, es decir, la escritura de los epígrafes. La producción de este tipo de texto es propicia por ser breve, lo que favorece

la revisión en su totalidad sin que esto resulte fatigoso para los chicos. Además, es un texto presente en diversos portadores con los que pueden tener contacto, tales como revistas, diarios, enciclopedias e incluso en uno dedicado especialmente a ellos como el álbum de figuritas.

Cuando los niños inician la escritura volverán a los portadores de texto que ya frecuentaron, pero con el propósito de indagar acerca de las características de los epígrafes. Es decir que recurrirán a distintos materiales gráficos con otra intención: leer para tomar decisiones acerca de cómo escribir los epígrafes, en función de la información que comunican y de los destinatarios que leerán el álbum.

Para ello, ustedes distribuirán en cada mesa: revistas de actualidad, álbumes de figuritas, libros o fascículos de historia y/o enciclopedias y solicitarán a los grupos que identifiquen las imágenes y los epígrafes.

Mientras los niños trabajan, recorran la sala observando el trabajo de los equipos y seleccionen algunos de los textos para leerlos en voz alta. Luego, propicien la discusión para definir qué información tendrían que incluir en sus producciones. En este intercambio resolverán problemas y establecerán acuerdos acerca de la relación imagen-texto. Por ejemplo, podrán indicar que el epígrafe es un texto breve que agrega datos a la información que la imagen provee<sup>26</sup>. Este momento es muy importante para el futuro desarrollo del escrito porque es la planificación del texto. Antes de empezar a escribir propongan a los chicos que piensen para quiénes van a escribir, qué quieren comunicarles, qué tendrán que escribir primero, qué después, cómo terminarán. En la formación de escritores es esencial que, desde sus primeros pasos en la escritura, tengan en cuenta permanentemente el tipo de texto que están elaborando, qué contenidos tienen que incluir en él y quiénes serán los destinatarios, es decir quiénes leerán su texto. Es necesario que, durante todo el proceso de producción, los niños tengan presente al futuro lector ya que para él se escribe. Los guiarán entonces para que consideren: qué sabe ese lector, qué no sabe, qué le interesaría conocer acerca del tema que desarrollarán.

Por ejemplo, si los destinatarios son los chicos de las otras salas, tendrán que plantearse si esos futuros lectores saben cómo se vestían sus abuelos cuando eran jóvenes, que antes era común usar sombrero, si les interesará saber cómo se vestía la gente para ir a la playa, entre otros interrogantes.

En esta etapa de planificación del texto los docentes pueden asentar los acuerdos en un papel afiche, a fin de volver a ellos durante la elaboración del texto para resolver dudas o proponer cambios.

A continuación, podrán distribuir por parejas una foto o una ilustración de las seleccionadas durante el proceso de indagación y proponerles a los chicos la producción de un epígrafe por pareja. En este caso, ellos escribirán como puedan y luego sus escrituras serán revisadas por el resto del grupo. No importa el nivel de conceptualización en que se hallen los alumnos, es necesario brindarles la oportunidad de aprender el sistema de escritura produciendo como puedan distintos tipos de textos.

Precisamente, serán las situaciones de escritura por mano del niño las que posibilitarán que aprendan las características del sistema de escritura, poniendo en juego también sus saberes sobre el lenguaje escrito y sobre el proceso de producción de textos. Tanto para el proceso de escritura del texto como para su revisión, los niños volverán a leer los afiches que guardan los acuerdos y la información indagada por el grupo al inicio de la propuesta didáctica.

Promuevan entonces una primera escritura en parejas del epígrafe, luego una revisión colectiva de cada escritura: una revisión hecha por todo el grupo y coordinada por ustedes.

Es importante promover en los chicos el hábito de revisar sus producciones. Durante la revisión probablemente ellos agreguen o eliminen partes, o las cambien de lugar. En el transcurso de estas situaciones didácticas aprenderán que cuando el texto no informa aquello que quieren comunicar o lo hace de manera confusa tendrán que reescribirlo. Por eso es necesario que las intervenciones didácticas promuevan la relectura de lo producido para su revisión.

Veamos el siguiente ejemplo: Luciano y Martín, de 4 años, acordaron escribir el siguiente epígrafe debajo de una foto que muestra a una familia en la costa del río.

---

<sup>26</sup> Ampliando el concepto podríamos agregar que los epígrafes son textos que “informan o explican aspectos de la foto, dibujo u objeto que no pueden ser percibidos en estos”; constituyen “información adicional que se complementa con aquello que la sola percepción del objeto referido proporciona. Se supone que un epígrafe que simplemente repite la información proporcionada por la imagen no justifica su presencia...” Describir una foto: análisis del funcionamiento de una secuencia didáctica. Proyecto de investigación. Programa de Incentivos a docentes investigadores, año 2002. Universidad Nacional de la Plata, dirigido por Mirta L. Castedo.



• T T A  
 A T A A

(ESTÁN EN LA PLAYA)  
 figura1

Luciano tomó el lápiz y escribió: “Están en la playa”. Su producción muestra que posee muchos saberes acerca de la escritura: sabe que la escritura es diferente del dibujo; que la escritura comunica significados; que para escribir debe utilizar grafías distintas, en este caso un repertorio de cuatro letras que pertenecen a su nombre. No utiliza pseudo letras pues probablemente la primera letra que se repite varias veces sea la “e” invertida.

En el momento de la revisión colectiva, el grupo planteó que el epígrafe estaba incompleto ya que sólo describía lo evidente y “no dice de la ropa”. Tal como se había acordado, en este proyecto, el epígrafe daría cuenta, además, de los datos obtenidos en el proceso de indagación que se había llevado a cabo.

Por ejemplo, se haría referencia al tipo de vestimenta en relación con el lugar y el tiempo en que ocurrió la escena. Por esa razón, la docente, orientó a los niños para que pensarán qué otros datos podrían aportar acerca de la imagen para que realmente el epígrafe cumpliera con su función.

Como resultado, los chicos escribieron el siguiente epígrafe al pie de la misma fotografía:

i T T T T A A  
 A T A A  
 A A A

(UNA FAMILIA EN LAS COSTAS DE PUNTA  
 LARA EN VERANO.  
 USABAN MALLAS QUE LOS TAPABAN MUCHO.)

figura2

Podemos ver ahora que las intervenciones que promovieron la revisión del texto inicial (figura 1), le permitieron a Luciano y a Martín incorporar cambios significativos (figura 2). Al ampliar la información del epígrafe los niños supieron que debían escribir un texto más extenso y para ello, incluso, agregaron pseudoletras.

Como son textos que serán leídos por otros lectores que desconocen su contenido, es conveniente que ustedes transcriban lo que los niños escribieron inmediatamente después de que lo hayan hecho para guardar memoria de lo producido. Los chicos deben saber que están aprendiendo a escribir y que estas transcripciones son necesarias, si los textos serán leídos por otros. Sugerimos que estas “traducciones” no “invadan” el espacio gráfico donde está la escritura del niño. Para no invalidar sus producciones será conveniente transcribirlas al final de la hoja al modo de una nota al pie o en su reverso.

#### d. Escribimos la introducción

En este momento del proyecto evaluarán, según el interés de los niños, la posibilidad de producir solos o con ellos un texto que dé cuenta de todo el proceso de indagación llevado a cabo, recuperando así la experiencia realizada. Este texto será una “Introducción” al álbum.

En el caso de escribirlo con los niños acordarán con ellos la planificación del texto tal como lo hicieron al producir los epígrafes. Planificar lo que se va a escribir favorece la organización futura del texto, evitando “escribir lo que se les va ocurriendo espontáneamente a los niños”. Por eso es fundamental realizar un intercambio sobre los temas a producir, previamente a la escritura. Así se acordarán los temas que incluirán la introducción y las formas en que pueden organizarse. Por ejemplo, los chicos deciden contar que primero jugaron a disfrazarse; que otro día leyeron y miraron revistas para observar cómo se vestía la gente; que después de varios días decidieron hacer un álbum para el que seleccionaron fotos; que después escribieron los epígrafes, etc. En este caso la introducción estaría constituida por el resumen de las acciones llevadas a cabo. Pero se puede decidir que la introducción del álbum contenga información sobre la historia de la vestimenta, por lo que podría incluir los cambios y permanencias a lo largo del tiempo. Entonces en el plan de texto se nombrarían distintas prendas de las que el álbum se ocuparía: “Tenemos que poner primero que las mujeres antes no usaban pantalones y que ahora sí”; “También tenemos que poner que las polleras eran muy largas y ahora son cortas”.

Una vez planificado el texto inician su escritura. En este caso proponemos el dictado por parte de los niños. Esta situación didáctica los libera de resolver problemas con el sistema de escritura y les permite sistematizar conceptos de las Ciencias Sociales a medida que resuelven problemas con el lenguaje que se escribe. Este tipo de situación didáctica pone a los niños en la posición de dictantes. En el transcurso de estas prácticas ellos irán aprendiendo a enunciar un texto para que sea un texto escrito.

Ustedes tienen que estar atentos a no transformar el decir de los chicos en texto escrito. Por ejemplo (transcribimos a continuación fragmentos de la revisión colectiva):

<b>Maestro</b>	<b>Niños</b>	<b>Texto</b>
<p>Leamos el plan, escuchen lo que habíamos decidido: Primero jugamos a disfrazarnos. ¿Qué escribimos entonces? (La maestra escribe a medida que los niños “dictan”)</p>	<p>Joaquín: Poné que nos pusimos sombreros. Laura: Y de vestidos.</p>	<p>QUE NOS PUSIMOS SOMBROS. Y DE VESTIDOS</p>
<p>Bueno. Les voy a leer lo que</p>		

me dictaron: que  
nos pusimos  
sombremos.Y de  
vestidos.

Varios: ¡Nooo!  
Federico: Así queda mal.  
Laura: Así no.  
Luciano: Mejor cambialo.

Bueno, pero ¿cómo  
tendríamos  
que poner  
entonces?  
Voy a leer  
nuevamente lo que  
escribimos en el  
plan para ver  
si eso nos ayuda.  
Leo: Primero  
jugamos a  
disfrazarnos

Martín: Poné que los nenes se  
pusieron sombreros.  
Flor: y poné que se  
disfrazaron...

QUE LOS NENES SE  
PUSIERON SOMBREROS.  
QUE SE DISFRAZARON...

Leo: Que los nenes  
se pusieron  
sombremos. Que se  
disfrazaron

Varios: ¡¡¡sí!!!  
Joaquín: Pero no tiene que  
decir así. Leelo de nuevo.

A ver, escuchen  
bien: Que los  
nenes se pusieron  
sombremos.  
Que se disfrazaron.

Joaquín: ¿Ves?  
Pedro: Está bien.  
Luciano: No, no está bien.  
Empezá así: los nenes y  
después ponés lo otro...

LOS NENES SE PUSIERON  
SOMBREROS.  
QUE SE DISFRAZARON

Ah! A ver,  
escuchen:  
Los nenes se  
pusieron  
sombremos. Que se  
disfrazaron.

Varios: ¡Noooo! Sacale que

LOS NENES SE PUSIERON  
SOMBREROS.  
SE DISFRAZARON.

Bueno. ¿A ver así?  
Escuchen: Los  
nenes se pusieron  
sombremos.  
Se disfrazaron

Varios: ¡Sí! Así sí.

La situación de escritura de un texto producido por los niños mediante el dictado a la maestra es una excelente oportunidad para darles a estos pequeños escritores muestra del comportamiento de un escritor. En el rol de "escribientes", respetarán fielmente lo que les

dicten, sin incorporar modificaciones, y luego les leerán la versión resultado de esa situación, promoviendo de esa manera el proceso de revisión.

e. Editamos el álbum

Una vez que el grupo decide que la introducción está lista para su publicación, tiene que resolver problemas relacionados con la edición del álbum. Para ello volverá a observar y releer otros álbumes con el propósito de definir la diagramación. Decidirá, por ejemplo, la escritura de los títulos de cada una de las secciones temáticas y también los subtítulos: VESTIMENTA PARA IR A LA PLAYA (posible título), etc.

Una vez colocadas las fotos e imágenes y sus epígrafes se ubicará en el álbum el texto introductorio. Luego se discutirá y acordará el nombre que se le dará al álbum y se lo escribirá. También podría plantearse una situación de escritura o copia del nombre propio para consignar el nombre de los autores del proyecto. Como vemos el proceso de edición y diagramación les planteará a los niños problemas para cuya resolución tendrán que abordar cuestiones paratextuales, es decir tendrán que conocer la importancia de acordar el diseño de la portada, de poner títulos, de ampliar o reducir el tamaño de las imágenes y de las letras para que mantengan proporciones similares, tendrán que decidir en qué lugar será conveniente colocar la lista de autores, entre otra serie de problemas que la producción del portador probablemente les plantee.

f. Para finalizar

Una vez editado el álbum es importante hacer la presentación de la obra. Podrá realizarse ante los pares e invitarse también a los padres. Además, sería interesante que circulase por las casas de los autores y que luego se incorporase a la biblioteca de la sala o del Jardín, como un material original de consulta para la comunidad educativa. De esta manera el álbum, el producto que da sentido a este proyecto, será leído por los niños y por otras personas, informándolos acerca de algunos aspectos de la vestimenta a lo largo del siglo XX.

Tengan presente que los escritores, tanto como los lectores, hablantes y oyentes, empiezan a formarse antes de ingresar en el Nivel Inicial y que ustedes tienen en sus manos la maravillosa posibilidad de abordar esa formación enriqueciéndola para toda la vida.

## Bibliografía

- Bautier, Elizabeth. y Bucheton, Dominique. (1997) *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Flora Perelman.
- Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana, Torres, M. (2001). *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación.
- Castedo Mirta, Molinari Claudia, Torres M, Siro, Ana (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua Primer ciclo*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Siro, Ana (1999) *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, México, Novedades Educativas.
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, DGCyE, 2008.
- DGCyE. *Documento de Apoyo N° 1 La función alfabetizadora de la escuela, hoy*. La Plata, DGCyE.
- Dirección de Educación Primaria: (1997) *Documento de Apoyo N° 1 "Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas"*. La Plata.
- DGCyE. Circular Técnica N° 1: *Evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de 1º año de la EGB*. La Plata, DGCyE, 2004.
- DGCyE. Circular Técnica N° 1: *Evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de 1º año de la EGB*. La Plata, DGCyE 2004.
- DGCyE. *Documentos de orientaciones didácticas*. Volumen 3 - Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2005.
- DGCyE. *Documentos de orientaciones didácticas*. Volumen 1 - Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2002.
- DGCyE. *Documentos de orientaciones didácticas*. Volumen 2 - Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2003.
- DGCyE. *Documentos de orientaciones didácticas*. Volumen 3 - Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2003.
- DGCyE. *Documentos de orientaciones didácticas*. Volumen 4 - Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2005.
- Ferreiro, Emilia (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia, Siro Ana (2008) *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia (1996) *¿Es posible leer en la escuela?* En: *Lectura y Vida*. Año 17 N° 1 o en: Lerner, Delia (2001) *Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México. Cap 4.
- Molinari Claudia (2000) *Leer y escribir en el jardín de infantes*. En Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Susana Colman. Comp. Ana M Kaufman (2000) *Letras y números*. Buenos Aires. Santillana. Cap 1, págs 23 a 34.
- Molinari, Claudia y Corral Adriana-Comentarios: Emilia Ferreiro- (en prensa) *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata: DGCyE. Subsecretaría de Educación. Serie desarrollo curricular.
- Molinari, Claudia (2003). *Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños*. En "Revista Quehacer Educativo". Febrero 2003.
- Nemirovsky, M (1995): *Leer no es lo inverso de escribir*. En: Teberosky & Tolchinsky: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Nemerovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, Paidós.
- Nemirovsky, Myriam *¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?* En "Cero en Conducta" Año 21, N° 53, Dic. 2006. México.



**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**  
Sr. Daniel Scioli

**Director General de Cultura y Educación**  
Prof. Mario Oporto

**Subsecretario de Educación**  
Lic. Daniel Belinche

**Director Provincial de Gestión Educativa**  
Prof. Jorge Ameal

**Director Provincial de Educación de Gestión Privada**  
Dr. Néstor Ribet

**Directora Provincial de Educación Inicial**  
Mg. Elisa Spakowsky

**Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa**  
Lic. María Verónica Piovani

**Directora de Capacitación**  
Lic. Alejandra Paz

*Dirección General de*  
**Cultura y Educación**



**Buenos Aires**  
LA PROVINCIA