

Prácticas del Lenguaje



Primer ciclo
Escuela Primaria



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Diseño Curricular para la Escuela Primaria : primer ciclo, Prácticas del Lenguaje.
- 1a edición. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de
Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-673-427-1

1. lenguaje. 2. Currículo de Escuela Primaria. 3. Guía del Docente. I. Título.
CDD 371.1

ISBN: 978-987-673-427-1

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación e Innovación
Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología
Dirección General de Planeamiento Educativo
Gerencia Operativa de Currículum, 2019

Holmberg 2548/96, 2.º piso - C1430DOV - Buenos Aires

Correo electrónico: curricula@bue.edu.ar

En este material se evitó el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se ha optado por emplear el género masculino, a efectos de facilitar la lectura y evitar las duplicaciones. No obstante, se entiende que todas las menciones en el género masculino representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet:
1 de febrero de 2019.

© Copyright © 2019 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según la ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

JEFE DE GOBIERNO

Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

María Soledad Acuña

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Diego Javier Meiriño

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

María Constanza Ortiz

GERENTE OPERATIVO DE CURRÍCULUM

Javier Simón

SUBSECRETARIO DE CIUDAD INTELIGENTE Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Santiago Andrés

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE Y FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Jorge Javier Tarulla

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA

Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Sebastián Tomaghelli

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo
Prácticas del Lenguaje

Gerente Operativo de Currículum

Javier Simón

Equipo de generalistas Nivel Primario

Marina Elberger (coordinadora), Marcela Fridman, Patricia Frontini, Silvia Grabina,
María Laura Malia

Equipo Prácticas del Lenguaje

Jimena Dib (coordinadora), Diana Grunfeld, Flora Perelman, María Eugenia Heredia y Gabriela Rubinovich, sobre la base del área de Prácticas del Lenguaje del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*. GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004, elaborado por: Delia Lerner (coord.), Mirta Castedo, María Elena Cuter, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Nelda Natali, María Elena Rodríguez, Mirta Torres y Hilda Weitzman de Levy

Producción de “Recorridos literarios”

Equipo Escuelas Lectoras

Diego Carballar (coordinador), Noelia Lynch, Sabrina Martín

Colaboraron en el desarrollo de las propuestas de Educación Digital

Débora Bialostozky, Julia Natalia Campos, Gabriela María Rosso

Se agradecen las observaciones y los comentarios de los supervisores de escuelas de gestión estatal y privada, representantes de Escuela de Maestros, de la Dirección de Educación Primaria y de sus diversos programas vinculados a la enseñanza de las prácticas del lenguaje, de docentes, así como de miembros de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Edición y diseño a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum

Coordinación editorial: María Laura Cianciolo

Edición: Gabriela Berajá, Andrea Finocchiaro, Marta Lacour y Sebastián Vargas

Diseño gráfico: Silvana Carretero, Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

Actualización web: Leticia Lobato

Testeo de enlaces e interactividad: Daniel Wolovelsky



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
"2019 -Año del 25° Aniversario del reconocimiento de la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires"

Número: RESOL-2019-5426-GCABA-MEIGC

Buenos Aires, Miércoles 9 de Octubre de 2019

Referencia: EX-2018-33558511-MGEYA-DGPLEDU - s/ Modifica la Resolución N° 365-SED/04 sobre Diseño Curricular para la Escuela Primaria.-

VISTO: La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley N° 33, las Resoluciones CFE Nros. 235/05, 246/05, 247/05, 174/12 y 182/12, las Resoluciones Nros. 365-SED/04, el Expediente Electrónico N° 33.558.511/MGEYA-DGPLEDU/18, y

CONSIDERANDO:

Que por las presentes actuaciones tramita la modificación del Diseño Curricular Jurisdiccional para el 1° ciclo de la Educación Primaria, en lo que refiere a Prácticas del Lenguaje y Matemática, a los efectos de su implementación en los establecimientos de las Direcciones de Educación Primaria y de Educación Especial, dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, de la Dirección de Escuelas Normales, dependiente de la Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas, y de la Dirección General de Educación de Gestión Privada;

Que la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, en su artículo 24, establece que la Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades;

Que dicho cuerpo legal dispone en su artículo 23 que corresponde a la Ciudad establecer "(...) los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos (...)";

Que la Ley N° 33 consigna en su artículo 1 que "La validez de todo nuevo plan de estudios o de cualquier modificación a ser aplicada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudios vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estará sujeta a que las mismas sean objeto de aprobación por dicho organismo, mediante el dictado de la resolución fundada para cada caso";

Que mediante las Resoluciones CFE Nros. 235/05, 246/05, 247/05 y 182/12 el Consejo Federal de Educación aprobó los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para las áreas de Matemática y de Prácticas del Lenguaje;

Que la Resolución CFE N° 174/12 aprobó las "Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Modalidades, y su Regulación", entre las cuales se establece la necesidad de considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria;

Que la Resolución N° 365-SED/04 aprobó el Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo / Educación General Básica;

Que la Gerencia Operativa de Curriculum elaboró, en los años 2012 y 2014, los documentos “Metas de Aprendizaje: Niveles Inicial, Primario y Secundario de las Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” y “Objetivos de Aprendizaje para las Escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”;

Que conforme indica la Dirección General de Planeamiento Educativo el Diseño Curricular en vigencia en el Nivel Primario requiere de actualización a fin de responder a los avances producidos en los campos del conocimiento, las necesidades de la sociedad y las propuestas educativas para el nivel en el contexto Nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que la Dirección General de Planeamiento Educativo, a través de la Gerencia Operativa de Currículum, ha iniciado un proceso de actualización de dicho Diseño Curricular;

Que la modificación que se propicia representa una continuidad de dicho Diseño Curricular, destinada a actualizar e integrar en un único documento las prescripciones vigentes para dicho ciclo en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje;

Que la presente actualización se inscribe en el marco de un proceso de revisión conducido por la Gerencia Operativa de Curriculum, con el objetivo de acercar el Diseño Curricular a toda la comunidad educativa y de brindar nuevas herramientas para la mejora de las prácticas de enseñanza;

Que, en este sentido, como complemento del presente Diseño Curricular, la Gerencia Operativa de Curriculum elaborará los documentos “Aportes para el Desarrollo Curricular”, que funcionarán como herramientas de carácter no prescriptivo, con sugerencias de propuestas posibles y alternativas para orientar y enriquecer la enseñanza;

Que en virtud de lo expuesto corresponde el dictado del acto administrativo correspondiente a efecto de sustituir los apartados “Matemática” y “Prácticas del Lenguaje” del Anexo I de la Resolución N° 365/SED/04;

Que habiendo tomado intervención las Direcciones Generales de Educación de Gestión Estatal, de Escuelas Normales y Artísticas, de Educación de Gestión Privada, las Subsecretarías de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa y de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología han brindado su conformidad en los presentes;

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención que le compete. Por ello, y en uso de las facultades que le son propias,

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1°.- Sustitúyase los apartados “Matemática” y “Prácticas del Lenguaje” del Anexo I de la Resolución N° 365/SED/04 que aprobó el Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo / Educación General Básica, conforme el Anexo I (IF-2019-28256259-GCABA-DGPLEDU) que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente.

Artículo 2°.- Establézcase que la implementación de las modificaciones dispuestas en el artículo 1° se aplicarán a partir de la aprobación de la presente, sin perjuicio del cronograma que las Direcciones de Educación Primaria, de Educación Especial y de Escuelas Normales elaboren con las supervisiones para la incorporación de establecimientos durante el presente ciclo.

Artículo 3°.- Establézcase que en el caso de la Dirección de Educación Especial, el Diseño Curricular será tomado como referencia, pudiendo realizarse las adecuaciones necesarias en su propuesta pedagógica, en función de la población que atiende dicha modalidad.

Artículo 4°.- Encomiéndase a la Gerencia Operativa de Currículum la elaboración de los “Aportes para el Desarrollo Curricular”, de carácter no prescriptivo, con sugerencias de propuestas posibles y alternativas para orientar y enriquecer la enseñanza.

Artículo 5°.- Encomiéndase a las Direcciones de Educación Primaria y Especial dependientes de la Dirección General de Educación Gestión Estatal, a la Dirección de Escuelas Normales dependiente de la Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas, y a la Dirección General de Gestión Privada, en coordinación con la Dirección General de Planeamiento Educativo el proceso de seguimiento, evaluación e implementación de la actualización mencionada en el artículo 1 de la presente.

Artículo 6°.- Establézcase que la Gerencia Operativa de Currículum iniciará el trámite de validez nacional ante este Ministerio, de acuerdo a los requerimientos de la normativa nacional.

Artículo 7°.- Publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y efectúense las comunicaciones oficiales pertinentes a la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, a las Direcciones Generales de Educación de Gestión Estatal, de Educación de Gestión Privada, de Escuelas Normales y Artísticas, de Planeamiento Educativo, a la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa y, para su conocimiento y demás efectos, pase a las Direcciones de Educación Primaria, de Educación Especial y de Escuelas Normales, y a la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación e Innovación. Cumplido, archívese.



Soledad Acuña (Ministra)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN ÁREA JEFE DE GOBIERNO

Estimada comunidad educativa:

La escuela primaria es un pilar fundamental en la trayectoria escolar de los/las niños/as en su formación como ciudadanos/as críticos y responsables, capaces de asumir y desarrollar un proyecto de vida en el marco de los valores de una sociedad democrática, justa y solidaria.

El Diseño Curricular como parte de una política educativa pública tiene el valor estratégico de comunicar el tipo de experiencias educativas que debe ofrecerse a los/las alumnos/as en todas las escuelas de la Ciudad, promoviendo la democratización de los conocimientos y metas de aprendizaje comunes que contribuyan a concretar el sentido formativo de la escuela.

Tengo el agrado de presentarles el Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, correspondiente a las áreas de Matemática y de Prácticas del Lenguaje, que actualiza los enfoques para la enseñanza y componentes curriculares del Diseño Curricular 2004.

Esta propuesta tiene la particularidad de ofrecer un formato digital que facilita diversos recorridos de lectura en función de los propósitos de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. De esta forma, colabora con la imprescindible tarea conjunta que implica el trabajo docente.

Con la intención de acompañar las tareas de planificación de la enseñanza, junto al diseño se incluye: un conjunto de propuestas y sugerencias didácticas para colaborar y enriquecer las prácticas educativas; y valiosos documentos curriculares vigentes para el nivel como las Progresiones de los aprendizajes para primer ciclo.

Este Diseño Curricular es el resultado de un proceso en el que participaron en forma comprometida y sostenida diversos actores del sistema educativo expresando demandas y realizando aportes significativos.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todos los que han contribuido y participado en este trabajo, puesto que son clave para impulsar su difusión y concreción en las escuelas.

Confiamos en que este Diseño Curricular constituya una herramienta que colabore con el desafío cotidiano de enseñar y aprender.

Cordialmente,



Soledad Acuña
Ministra de Educación e Innovación

Estimada comunidad educativa:

Nos complace presentar la actualización del Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, correspondiente al área de Prácticas del Lenguaje. Este documento retoma, profundiza y actualiza lo prescripto por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo (Resolución 365/SED/04).

Es el resultado del trabajo conjunto, en el que diversos actores educativos, mediante la participación sostenida y comprometida en distintas instancias de consulta, expresaron un acuerdo generalizado por sostener el marco teórico y los enfoques de enseñanza de las áreas del Diseño Curricular (2004), a la vez que demandaron la inclusión de aportes para el desarrollo curricular con el propósito de orientar y enriquecer la enseñanza.

En este Diseño Curricular se recogen estas demandas y se plasman los aportes incorporando valiosos documentos de desarrollo curricular. Esperamos que el formato digital en que se presenta facilite la lectura interactiva, lo cual permite tanto su navegación interna como el acceso a otros materiales disponibles.

Mediante esta actualización el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad refuerza el valor otorgado al diseño curricular como herramienta de la política educativa que orienta y acompaña la construcción colectiva de prácticas educativas diversas e inclusivas dentro de cada institución para promover el derecho a una educación de calidad para todos/as.



Javier Simón
Gerente Operativo de Currículum



María Constanza Ortiz
Directora General de Planeamiento Educativo

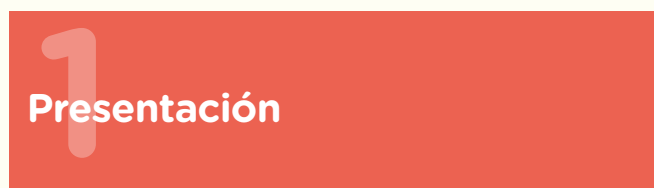
Elementos interactivos que permiten la lectura hipertextual y optimizan la navegación del documento

Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#) que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.



Adobe Reader Copyright © 2019.
Todos los derechos reservados.

Índice interactivo



Plaquetas que indican los apartados del documento.

Pie de página

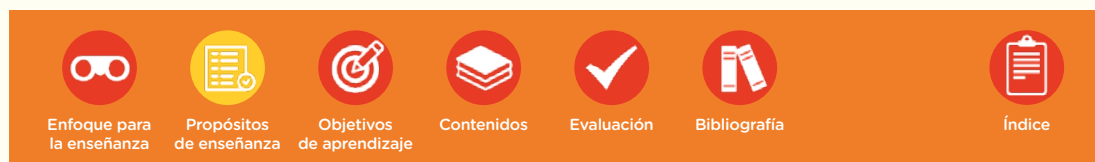


Este enlace permite regresar a la última página vista.



Flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página siguiente.

Íconos y enlaces



Enlace a los apartados del documento.

Enlace al índice principal.

Este símbolo indica una cita o nota aclaratoria. Al hacer clic, se abre una ventana emergente (*pop-up*) con el texto correspondiente.
Los números son las referencias de notas que se presentan al final del documento.



Tales como: "Metas de aprendizaje: Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires" e Buenos Aires". Ambos publicados desde la Gerencia Operativa de Currículum en el año 2012.



Enlace a videos.

Estos documentos pueden leerse en línea, descargarse en su computadora e imprimirse. Para evitar inconvenientes con la interactividad es necesario descargarlos en una misma carpeta sin modificar los nombres de los archivos.



Índice

Presentación

1



Enfoque para la enseñanza

2



Propósitos de enseñanza del ciclo

3



Objetivos de aprendizaje

4



Contenidos

Prácticas de lectura

Prácticas de escritura

Hablar en la escuela

Reflexión sobre el lenguaje

5



Evaluación

6



Bibliografía

7



Aportes para el desarrollo curricular

Presentación

Este documento retoma, actualiza y reemplaza lo prescripto para el área de Prácticas del Lenguaje por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo (Resolución 365 /SED/04).

Incluye los componentes propios del Diseño Curricular para el área, de carácter prescriptivo:

- Enfoque para la enseñanza
- Propósitos
- Objetivos de aprendizaje
- Contenidos
- Evaluación
- Bibliografía

Acompaña a este documento el material complementario *Aportes para el desarrollo curricular*, de carácter no prescriptivo, con sugerencias de propuestas posibles y alternativas para orientar y enriquecer la enseñanza.

En cuanto a los componentes prescriptivos, se retoman y actualizan los del Diseño Curricular 2004, a la vez que se incluye y se reúne en forma articulada información relevante de diversos documentos que rigen para el nivel (tales como: *Metas de aprendizaje: Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2012) y *Objetivos de Aprendizaje para las Escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2015), publicados desde la Gerencia Operativa de Currículum).

Los aportes para el desarrollo curricular se ofrecen como insumos significativos para el trabajo y las decisiones sobre la enseñanza en cada institución escolar. No es intención de estos apartados prescribir las propuestas sino sugerir material que pueda resultar de utilidad para las prácticas escolares. Se irá enriqueciendo progresivamente con aportes de materiales desarrollados junto con docentes de las escuelas primarias.

El formato digital en que se presenta este documento curricular posibilita una modalidad de lectura interactiva, que permite tanto su navegación interna como el acceso a otros materiales disponibles. Se incluyen enlaces de diversos tipos, como por ejemplo:

- documentos curriculares elaborados por la Jurisdicción;
- material teórico relacionado con los contenidos y enfoques de enseñanza;
- secuencias didácticas, propuestas de actividades e intervenciones docentes;
- registros de clases escritos y en formato audiovisual;
- registros fotográficos de aulas y producciones de estudiantes, entre otros.

Este formato digital facilita diversos recorridos de lectura según las necesidades de los destinatarios y la dinámica de las instituciones escolares: planificación de la enseñanza, reuniones de ciclo, encuentros de directivos y supervisores, acompañamiento y orientación a docentes o estudiantes de profesorado, entre otros.

A partir de la organización hipertextual, se busca además colaborar con la tarea docente al promover la integración de los diferentes componentes que es necesario considerar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para la producción de este Diseño se realizaron diversas instancias de consulta, con la intención de recabar experiencias y opiniones, sugerencias y aportes para trabajar sobre las versiones preliminares. Participaron: supervisores de establecimientos de gestión estatal y de gestión privada, supervisores de bibliotecas escolares, representantes de Escuela de Maestros, docentes y especialistas en el área, representantes de la Dirección de Educación Primaria y de diversos Programas que dependen de esta, referentes del área de Educación de Adultos y Adolescentes y de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

En las primeras consultas, se expresó un acuerdo generalizado con el Diseño Curricular (2004), sus componentes, el marco teórico y los enfoques de enseñanza de las diversas áreas. Se explicitó también la conveniencia de incluir y articular en el diseño curricular orientaciones y herramientas

didácticas para planificar y desarrollar la enseñanza de los contenidos prescriptos y avanzar en dirección a los propósitos y las metas del nivel. Se valoró la vasta producción de materiales de desarrollo curricular con la que cuenta la Jurisdicción, que circula y orienta la enseñanza en las escuelas.

En este Diseño Curricular se recogen y plasman estas demandas y aportes. Se da continuidad y se profundiza el desarrollo de los enfoques de enseñanza que orientan las definiciones curriculares de la Jurisdicción. Se incorporan valiosos documentos de desarrollo curricular así como nuevas producciones que complementan los componentes del diseño. Para colaborar también con los procesos de evaluación de los aprendizajes, se presentan indicadores de avance y un enlace a los documentos de progresiones de los aprendizajes.

La actualización del área de Prácticas del Lenguaje

En este diseño curricular se retoman el enfoque didáctico, los propósitos de enseñanza, las orientaciones para la evaluación y los objetivos de aprendizaje por ciclo del *Diseño Curricular* de 2004 y de otros documentos curriculares. Se incluyen nuevas conceptualizaciones que se han elaborado a partir de investigaciones didácticas en los últimos años.

Asimismo, como un modo de introducir en el *Diseño Curricular* contenidos relevantes en el mundo actual y sobre los que hay demanda de formación en el sistema educativo, se profundiza el trabajo con los medios de comunicación en cada año, al igual que se incluyen situaciones de lectura, escritura y oralidad en medios digitales.

El *Diseño Curricular* del área se complementa con otros documentos que forman parte de los Aportes para el desarrollo curricular, en el que se incluyen planificaciones para cada grado. En cada una, se brindan diversas opciones de proyectos y secuencias didácticas de lectura, escritura y oralidad, vinculadas con las prácticas del lenguaje en torno a lo literario, a la formación del ciudadano y del estudiante. El propósito de brindar diversidad de propuestas de enseñanza es que los docentes encuentren opciones de trabajo acordes con los criterios que fundamentan la propuesta.

Un objetivo central de la actualización del diseño en el área es recuperar

la experiencia de trabajo en las escuelas a partir de la implementación del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo* del 2004. Asimismo, se intenta responder a las demandas de los diferentes actores del sistema, tales como:

- aportar al docente herramientas de planificación para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje, basadas en los criterios de continuidad, diversidad, progresión, simultaneidad y alternancia que plantea el *Diseño Curricular*;
- incluir secuencias didácticas, que hagan foco en las situaciones de enseñanza fundamentales: lectura del docente, lectura de los alumnos por sí mismos, escritura por dictado al docente, escritura de los alumnos por sí mismos;
- articular los contenidos de Prácticas del Lenguaje con otras áreas y ámbitos:
 - Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio con los contenidos de Conocimiento del Mundo.
 - Las prácticas del lenguaje y el ámbito de la participación ciudadana con los medios de comunicación.
 - Las prácticas del lenguaje en medios digitales.
 - Las prácticas del lenguaje y la biblioteca institucional.
- Formular contenidos de enseñanza y objetivos de aprendizaje por grado.
- Explicitar de manera más específica los recorridos de lectura literaria, la progresión de los contenidos, las condiciones, las situaciones y las intervenciones didácticas.
- Profundizar en el rol del docente en los espacios de intercambio posteriores a la lectura.
- Hacer hincapié en la progresión de la enseñanza de la lectura y escritura y su evaluación.
- Visibilizar el trabajo con el proceso de escritura.
- Dar cuenta de la relación entre las prácticas de lectura y escritura y la reflexión sobre el lenguaje.
- Dar herramientas didácticas al docente de primer ciclo para iniciar las prácticas de lectura y escritura antes de que sus alumnos escriban y lean convencionalmente, retomando la importancia de las fuentes de información y el armado del aula como un ambiente alfabetizador.



- Generar espacios de intercambio entre los niños como lectores, escritores y hablantes a partir de organizar a los alumnos en pequeños grupos de trabajo.
- Brindar herramientas al coordinador del ciclo para implementar la propuesta curricular en la escuela.
- Acompañar las trayectorias de los niños aportando estrategias para acercar la propuesta de enseñanza a todos.

Se espera que los aportes para el desarrollo curricular se constituyan en una herramienta útil para la formación de lectores, escritores, hablantes y oyentes plenos; que sean un insumo para la formación inicial y la capacitación continua de los docentes y que se conviertan en un material en constante desarrollo; que se retroalimenten de nuevas investigaciones y de las experiencias de trabajo que se puedan hacer en las escuelas.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice



Enfoque para la enseñanza

Prácticas del Lenguaje en primer ciclo

Objeto de enseñanza y sentido formativo



Las ideas de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura



El trabajo colaborativo: las interacciones entre lectores y escritores



Leer y escribir en medios digitales: desafíos para la alfabetización en los comienzos del siglo XXI



Anexos al enfoque para la enseñanza



Objeto de enseñanza y sentido formativo

El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos así como de escritores –en el sentido general de “personas que escriben”– capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, y para organizar y profundizar sus conocimientos. Para democratizar el acceso al conocimiento, para lograr que todos los niños puedan llegar a ser lectores de literatura, para generar en todos y cada uno de los ciudadanos que hoy están en nuestras aulas una posición independiente y crítica frente a la masividad de la información característica del mundo actual es imprescindible crear las condiciones que les permitan actuar como lectores y escritores desde el momento en que ingresan a la institución escolar.

Una primera aproximación del [enfoque](#) de Prácticas del Lenguaje se realizó en el *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, en 1999.

Se retoma y profundiza en esta actualización curricular el enfoque de enseñanza del Diseño Curricular de 2004. En este sentido, se concibe como objeto de enseñanza las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Esta concepción responde a una toma de decisión de poner en primer plano el uso que hacen los niños de la lengua oral y escrita en contextos reales de producción



y recepción por sobre la descripción de formas gramaticales o ejercicios de corrección lingüística. ▶

Se trata de poner énfasis en los propósitos de la lectura, la escritura y la oralidad en distintas situaciones, en las maneras de leer, escribir y hablar, en todo lo que hacen los lectores, escritores y hablantes, en las relaciones que sostienen entre sí y respecto de los textos, etc. Para organizar estos propósitos, situaciones y relaciones se propone como objeto de enseñanza las prácticas de lectura, escritura y oralidad que los niños deberían poder ejercer en relación con tres ámbitos de uso:

- La literatura
- El estudio
- La participación ciudadana

Se torna imprescindible, entonces, generar en el aula múltiples y variadas situaciones en las que los alumnos ejerzan las distintas prácticas sociales del lenguaje de manera sostenida y articulada, para que desde muy pequeños y hasta que finalicen su escolaridad se apropien de ellas de forma progresiva,

En las propuestas de enseñanza que se incluyen en esta actualización curricular se plantean criterios para pensar la planificación, modalidades de organización didáctica y situaciones de enseñanza fundamentales. Es a partir de la conjunción de estos tres aspectos, que definen la enseñanza de las prácticas del lenguaje, que se busca garantizar la necesaria continuidad y progresión de la lectura, la escritura y la oralidad a lo largo del ciclo.

con el objetivo de que alcancen cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus propias intervenciones y sobre las intervenciones de otros.

El propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma una tarea fundamental: lejos de limitarse a la “alfabetización inicial”, entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura, este ciclo tiene la responsabilidad de dar pasos decisivos en el camino –emprendido desde el Nivel Inicial– que conduce a la formación de los alumnos como lectores y escritores.

La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado y no



solo en el conocimiento de las “primeras letras”. Los lectores y escritores se forman –así lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas– participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo. El acto de lectura es siempre un acto centrado en la construcción de significado del texto que se está leyendo, también lo es mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término; el acto de escritura es siempre –incluso durante el proceso de reconstrucción de la alfabetidad– un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido.

Es necesario, entonces, levantar la barrera que separa el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan oportunidades para operar como lectores y como productores de textos; es necesario ofrecer a todos los niños un medio que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que favorezca una interacción continua con integrantes activos de la cultura escrita.

A propósito de contemplar los períodos de adquisición del sistema de escritura, es necesario contemplar la [Resolución N.º 174/12](#) del Consejo Federal de Educación y la [Resolución N.º 3278/13](#) de la Ciudad de Buenos Aires que establecen el agrupamiento de primero y segundo como Unidad Pedagógica. Se trata de incluir a todos los niños en la escuela y mejorar y enriquecer sus trayectorias escolares. El compromiso radica en que todos efectivamente aprendan los conocimientos esenciales para participar como ciudadanos activos de su comunidad. Esta resolución resulta central para evitar que el destino escolar de muchos niños quede marcado negativamente desde el comienzo de la escolaridad primaria. En la conferencia “[Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas](#)”, Delia Lerner analiza las implicancias de la implementación de la Unidad Pedagógica en Prácticas del Lenguaje.

El primer ciclo tiene el propósito fundamental de crear las condiciones para que todos los alumnos desde sus diversas culturas ingresen en la cultura escrita para ampliar y enriquecer sus posibilidades de comunicación (tanto oral como escrita) así como comenzar a reflexionar sobre algunos usos del



lenguaje. Asimismo, el propósito es que todos los alumnos realicen una trayectoria escolar que les permita continuar sus estudios y participar activamente como ciudadanos de su comunidad.

Las ideas de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

Tomar como objeto de enseñanza las prácticas sociales significa darle un lugar primordial al sujeto que ejerce esas prácticas. En este sentido, no puede quedar opacado el proceso cognoscitivo que realizan los sujetos al intentar comprender o producir un texto, ya sea oral, escrito o audiovisual. Resulta esencial para el desarrollo de las prácticas del lenguaje de los alumnos tener en cuenta qué piensan en los actos de lectura y escritura y promover la reflexión sostenida sobre las prácticas en las que están involucrados.

Especialmente, en la adquisición del sistema de escritura –que tiene un rol fundamental para las trayectorias escolares de los alumnos– resulta primordial comprender, en primer lugar, que se concibe la escritura como un sistema de representación y no como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras. Concebirlo como sistema de representación significa comprender que solo algunos elementos y relaciones del objeto son retenidos en la representación mientras que en un sistema de codificación todos los elementos son tomados en cuenta en el nuevo código pero con una representación diferente como sucede en la transcripción de las letras en el código telegráfico (Ferreiro, 1986). ▶

En segundo lugar, resulta necesario conocer las hipótesis que los niños se plantean, los problemas cognitivos que enfrentan y las maneras de resolución que van encontrando hasta comprender la alfabeticidad del sistema de escritura. Este conocimiento le permite al docente entender en qué momento del proceso de construcción se encuentran sus alumnos, intervenir en consecuencia y comprobar si hubo o no avances para direccionar su enseñanza en caso de ser necesario.

El desarrollo de este aspecto se encuentra en el apartado: [“Cómo piensan los niños la escritura”](#).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice


El trabajo colaborativo: las interacciones entre lectores y escritores

En tanto institución social, la escuela debe garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales que se han construido históricamente y de manera colectiva. Es importante advertir que la escuela debe tender puentes entre *las culturas de los alumnos y la cultura de la escuela*. En este sentido, es necesario remarcar que el carácter social de las prácticas culturales supone también que las prácticas de lectura, escritura y oralidad se construyen en un trabajo colaborativo.

La naturaleza colectiva de la escuela ofrece tempranamente oportunidades de poner a los alumnos a interactuar con otros, en un espacio para compartir la lectura de un texto e intercambiar las propias interpretaciones poniéndolas a prueba al confrontarlas con las de otros, debatir con los compañeros y el docente sobre cómo se escribe una palabra o frase o qué ideas incluir en un texto, emprender la escritura de un texto en una producción colectiva (una nota, el prólogo de un libro, una invitación, etc.), escribir en pequeños grupos y organizar el trabajo de manera tal que todos asuman roles que les permitan participar activamente de la producción del texto, ya sea en papel o aprovechando los recursos digitales de escritura colaborativa en la web (procesadores de texto en línea, wikis, sitios web, blogs, etc.). Las prácticas de lectura, escritura y oralidad cobran nuevos sentidos si se realizan en interacción con otros, con los que se va conformando una comunidad de lectores y escritores.

Lograr un verdadero trabajo colaborativo es una tarea compleja que requiere de una intervención didáctica específica. Es fundamental la función del docente para propiciar el intercambio genuino en la tarea escolar a fin de realizar una producción conjunta y no una sucesión de trabajos individuales.

Se puede consultar el apartado [“La interacción con los otros: fuente, situación y objeto de conocimiento”](#), incluido en este documento, del *Marco General. Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, 1999.

Por otro lado, como se señala en [“El trabajo colaborativo en el aula”](#) , del Instituto Nacional de Formación Docente, es usual que en la escuela se requieran



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

tareas que se denominan “grupales”, pero que podrían realizarse de forma individual. Entonces, el tipo de tareas requeridas es lo que va a determinar el tipo de colaboración, no el hecho de agrupar a los alumnos para hacer algo. El trabajo de lectura y escritura en los pequeños grupos debe resultar realmente un espacio de trabajo colaborativo, en el que todos puedan tener espacios de trabajo individual y de discusión para arribar a una producción conjunta.

Leer y escribir en medios digitales: desafíos para la alfabetización en los comienzos del siglo XXI

Un punto central para entender la propuesta de tomar las prácticas de lectura, escritura y oralidad como contenidos de enseñanza es pensar que son productos sociales que se desarrollan sociohistóricamente. La inserción de los niños de hoy en esas prácticas requiere por parte de los enseñantes una reflexión sobre el sentido que esas prácticas tienen en la vida social. Esta reflexión no puede eludir actualmente el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en medios digitales — que amplían el universo de los textos diversificando sus formatos y contextos de publicación, así como los destinatarios y propósitos. Su inclusión en la enseñanza plantea la necesidad de conocer usos y formatos, así como de reflexionar sobre los nuevos sentidos de las lecturas y escrituras en la actualidad y en un futuro inmediato.

Sumergirse hoy en el mundo de la ficción a través de la literatura, estudiar, participar de la vida ciudadana supone transitar por nuevas experiencias en las que estas prácticas se despliegan en papel y en pantalla, presentando continuidades y rupturas en los roles del lector, del escritor, del hablante y del oyente. ¿Cuáles son esas transformaciones? ¿Qué nuevos desafíos involucran para la escuela en su rol ineludible de formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita y oral? ¿Qué situaciones de enseñanza resulta necesario diseñar para establecer un diálogo relevante con las formas contemporáneas que asumen la lectura, la escritura y la oralidad? ▶

Introducir el acercamiento a los medios digitales permite que los alumnos:

- Amplíen su aproximación a fuentes diversas y de difícil acceso material. Los niños acrecientan sus contactos con el mundo letrado gracias a los



recursos digitales que circulan en nuestra cultura y que pueden no estar disponibles en las bibliotecas del aula y de la escuela (libros digitales, *booktrailers*, producciones audiovisuales de cuentos, mapas interactivos, materiales que están en bibliotecas o en museos lejanos, diccionarios diversos, ilustraciones de la misma obra realizadas por distintos ilustradores a lo largo del tiempo, radios comunitarias, etcétera).

- Enriquezcan la construcción de sentidos en las situaciones de lectura y escritura. En los medios digitales circulan textos “multimodales” donde se combinan imágenes fijas y en movimiento, sonidos y música, lenguaje verbal oral y escrito, etc. El acercamiento a las pantallas no se agota en la lectura y la producción de textos escritos: abarca el trabajo con las imágenes y otros lenguajes del mundo audiovisual que potencian y amplían la representación del mundo real y ficcional.
- Reflexionen sobre las múltiples posibilidades que ofrece el medio y aprendan a seleccionar. Por ejemplo, al tomar una serie de fotografías con la cámara digital, la elección de las más adecuadas para incluir en una producción multimedial propicia que analicen junto con el docente la pertinencia de las imágenes y los efectos de sentido que generan. Decidir la pertinencia y la confiabilidad de los textos que circulan en Internet se convierte en una actividad reflexiva en el aula sobre los propósitos de la búsqueda y las instituciones y autores que producen conocimientos.
- Realicen menos esfuerzo motor en el trazado manual utilizando procesadores de textos y aseguren, así, la legibilidad de las grafías. También les permite concentrarse en los aspectos conceptuales del sistema de escritura (cuáles son letras y cuáles no de todo lo que veo en el teclado, cuántas y cuáles clicar y en qué orden hacerlo) y en el lenguaje escrito (cómo inicio la historia, qué situaciones de conflicto atraviesan los personajes, cómo describir el escenario donde se desarrolla la acción para generar suspenso) sin la exigencia de su graficación como les ocurre cuando trabajan con un lápiz o instrumento similar.
- En el camino de producción y revisión, cambien de lugar o borren lo producido sin que queden marcas, no necesiten rehacer íntegramente los textos cada vez que realizan cambios y siempre cuenten con una presentación legible a pesar de las transformaciones que van produciendo.



- Enriquezcan las instancias de edición de los textos con un conocimiento progresivo de las marcas necesarias para hacer públicos los materiales producidos: elegir tipografías, decidir la organización espacial e incluir imágenes y audio.
- Las pantallas les permiten a su vez iniciarse en la organización de los textos, contar con archivos que se arman en carpetas que hay que titular. Pensar de qué manera denominarlas, cómo buscarlas, cómo ir clasificando las diferentes producciones que van realizando son importantes desafíos para niños pequeños.

La alfabetización hoy requiere que los niños lean materiales impresos y digitales a través de la lectura del docente y la lectura por sí mismos, que produzcan textos en papel y también en pantalla por escritura a través del docente y por sí mismos. Es importante que sostengan la continuidad de estas prácticas tanto en el marco de las actividades habituales cotidianas (escriben sus nombres para planificar su participación en un evento, producen agendas de lectura, listados de autores, ilustradores, etc.) como en los proyectos literarios o informativos (leen y producen textos, audios y videos de cuentos con brujas, o sobre los animales de zonas frías, por ejemplo).

Sin embargo, las pantallas, desde la televisión hasta las computadoras, los dispositivos móviles, las *tablets*, las consolas, etc. suelen ser percibidas tanto como recursos que amenazan la práctica de la lectura o atentan contra la correcta escritura y expresión, como soluciones instantáneas para los desafíos que la enseñanza de la lectura y la escritura han generado y siguen generando a los educadores.

Retomando elocuentes palabras de Anne-Marie Chartier: “Nuestras sociedades quisieran ofrecer a sus niños ‘todos los saberes del mundo’ por medio de la tecnología del ‘doble clic’. Pero el acceso a las informaciones no basta para construir saberes y los saberes, que no se venden ni se compran, no se ofrecen. Se siguen construyendo, lentamente, bajo la sombra paciente de los pedagogos”. ▶

Es evidente que alfabetizar en este tiempo y espacio demanda mucho más que transmitir técnicas para saber usar mejor los programas en pantalla.



No se trata, ahora, de enseñar a escribir en un procesador de textos o de aprender a manejar un programa de edición de videos únicamente. El desafío es que sigan ingresando a las aulas las lecturas, escrituras e intercambios orales como prácticas con sentido usando todos los soportes que hay a disposición. Libros, revistas, diccionarios, videos, audios, imágenes, mapas, pizarra, en papel y en pantalla..., todas las herramientas que están a mano para introducir esas prácticas en todos los ámbitos de la vida escolar para seguir formando a los niños en el ámbito literario y en su constitución como estudiantes y ciudadanos.

Anexos al enfoque para la enseñanza

En las páginas que siguen se presentan tres apartados que se incluyen como material de profundización para la lectura del enfoque del área y están enlazados con sus respectivas remisiones en las páginas 12, 15 y 16 de este documento:

- “Sentido formativo de las prácticas del lenguaje en la escuela”, del *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, 1999. Se han actualizado las referencias a los niveles del sistema educativo vigente.
- “Cómo piensan los niños la escritura”.
- “La interacción con los otros: fuente, situación y objeto de conocimiento”, del *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, 1999.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Sentido formativo de las prácticas del lenguaje en la escuela

“Prácticas del Lenguaje”, una denominación novedosa cargada de antiguas resonancias. Rescatar el clásico “Lenguaje” para sustituir la “Lengua” usual, poner en primer plano de la escena escolar las prácticas del lenguaje y subrayar el carácter plural de esas prácticas... Es mucho más que un simple cambio de nombre, es un cambio de nombre que encarna un proyecto de acción: el de formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje.

Una consulta al diccionario es suficiente para mostrar la diferencia entre poner énfasis en la *lengua* o ponerlo en el *lenguaje*: la primera es definida como “conjunto de palabras del lenguaje hablado o escrito propio de un pueblo” o como “reglas del idioma de una nación”; del segundo se dice que es el “empleo de la palabra para expresar ideas”, que es la “expresión de los pensamientos y sentimientos por medio de la palabra; discurso, estilo, manera de expresarse”.

En tanto que el término “lengua” remite ante todo al sistema gramatical y lexical, optar por la denominación “lenguaje” supone poner en primer plano la manera en que se utiliza ese sistema para pensar, para interactuar, para producir ciertos efectos en los otros o incidir sobre las situaciones, para construir saberes. El lenguaje no es reducible a la lengua. Pensar en “lengua” es poner el acento en el *objeto*; pensar en “lenguaje” es poner el acento en las *prácticas del sujeto*.

Las prácticas del lenguaje son –por supuesto– prácticas culturales, que incluyen no solo las conductas lingüísticas, sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también *prácticas sociales* en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por los diferentes grupos como factor de identidad.

Poner énfasis en las *prácticas del lenguaje* supone entonces considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto– también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propios ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la educación obligatoria es formar a los alumnos no solo como hablantes, lectores y



productores de textos competentes y eficaces, sino también como practicantes activos de la cultura escrita, como intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación, como personas capaces de hacer oír públicamente su voz en los diversos contextos en los que se desempeñan y dispuestas a escuchar las voces de los otros, como ciudadanos conscientes de que el lenguaje no es ajeno al poder y de que el mayor o menor prestigio adjudicado a las formas y usos lingüísticos propios de un grupo social está relacionado con la posición más o menos favorecida de este grupo en la sociedad. La educación obligatoria asume así el compromiso de crear condiciones para que los alumnos participen activamente en las prácticas sociales del lenguaje, para que reflexionen sobre ellas, para que asuman una posición crítica frente a la discriminación lingüística.

Ahora bien, concebir las prácticas del lenguaje como referencia fundamental para delinear el objeto de enseñanza no significa dejar de lado la lengua, significa concebirla como parte integrante de las prácticas, significa entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de las prácticas.

La decisión de construir el objeto de enseñanza poniendo en primer plano las prácticas del lenguaje responde a dos preocupaciones fundamentales:

1. Lograr que la diversidad de usos y formas del lenguaje sea valorada en la escuela como un factor fundamental de enriquecimiento lingüístico, en lugar de funcionar como motivo de discriminación cultural

La ciudad de Buenos Aires, tradicional receptora de corrientes inmigratorias, puede caracterizarse hoy como una ciudad multilingüe, no solo porque alberga hablantes de otras lenguas, sino también porque muchos de sus habitantes provienen de otros lugares del interior del país o de países limítrofes y hablan diversas variantes del castellano. “Los habitantes de la Ciudad se ven expuestos cada vez más a un amplio abanico de lenguas o variedades —en comunicaciones efectivas con migrantes o turistas, en los medios de comunicación, en el entorno gráfico de la Ciudad—, lo que impacta de maneras diversas en su conciencia lingüística, generando actitudes que van de la curiosidad y el respeto al sentimiento de invasión, incomodidad o exclusión. La discriminación de minorías lingüísticas puede verse acentuada por este tipo de fenómenos. (...) La cuestión de la diversidad lingüística debe ser enfocada en la escuela como parte del objetivo más amplio de la educación para el respeto por las diferencias.



Reconocer que –como lo ha mostrado la investigación sociolingüística– las diferencias lingüísticas no son en sí mismas signo de desigualdad, tomar conciencia de que las variedades lingüísticas son objeto de valoraciones sociales y de que algunas de ellas son más prestigiosas que otras porque son utilizadas por grupos más poderosos o más prestigiosos, aceptar que es esta asociación con el poder o con el prestigio lo que hace aparecer a algunas variedades como “mejores” que otras... Estos son pasos ineludibles para contribuir a evitar la discriminación lingüística.

La interacción que tiene lugar en las aulas entre hablantes de diferentes variedades puede constituirse en una fuente invaluable de ampliación de la competencia lingüística de todos y en punto de partida para la reflexión metalingüística: por una parte, al interactuar con hablantes que utilizan otras variantes del castellano en el marco de contextos compartidos, se hace posible para los alumnos comprender palabras o expresiones de nuestro idioma que ellos no producen –porque no son usadas en la capital o en la región de la que provienen–; por otra parte, la diversidad genera comparaciones que no tendrían lugar si no estuvieran presentes en el aula diferentes variedades y esas comparaciones originan en muchos casos “traducciones” de una variedad a otra. Se abre así un espacio privilegiado para desarrollar un trabajo didáctico de reflexión acerca del lenguaje.

Por otra parte, como el lenguaje varía también en función de la situación comunicativa en la que se produce, resulta imprescindible presentar en la escuela una diversidad de situaciones comunicativas –con distintos propósitos, con múltiples interlocutores, con diferentes grados de formalidad– en las cuales los alumnos no tienen oportunidad de participar fuera de la escuela y necesitan estar preparados para enfrentar en su vida futura. Se apropiarán así de las diversas formas y usos del habla que resultan adecuados a cada situación y en particular de aquellos que son eficaces en las situaciones que revisten mayor formalidad –la entrevista, el debate, la exposición.

Aceptar que la variación es inherente al lenguaje supone desechar la concepción de la lengua como unidad monolítica –como **la** lengua– y redefinirla como un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales.

Aunque pueden distinguirse dos tipos de variación lingüística, una de ellas ligada a la naturaleza de la situación comunicativa y la otra vinculada al grupo social de pertenencia, los registros lingüísticos –que resultan de la adecuación del lenguaje a situaciones comunicativas de menor o mayor formalidad– tampoco son “neutros”, son también construcciones culturales vinculadas con la identidad y teñidas de valoraciones sociales.



Las prácticas del lenguaje están relacionadas con las experiencias previas de los sujetos, con sus construcciones cognitivas y con la construcción de su identidad. Por eso es imprescindible tomar en cuenta las representaciones que los sujetos tienen acerca de qué es lo que se puede hacer con el lenguaje. No es posible ignorar que algunos alumnos tendrán que hacer un esfuerzo mayor que el de otros para apropiarse de las formas y los usos del lenguaje socialmente prestigiosos porque estos están más alejados de su lengua materna. Al mismo tiempo que la escuela toma en cuenta estas diferencias, tiene la responsabilidad de lograr que todos los alumnos hagan suyos los usos más adecuados en las situaciones más formales.

No se trata de que los alumnos renuncien a su lengua materna –puesto que siempre será adecuado utilizarla en situaciones informales de comunicación–, se trata de que dispongan de diferentes variedades, registros y estrategias discursivas y puedan discriminar cuándo conviene utilizar cada uno de ellos. Se trata también de asumir que es responsabilidad de la institución escolar lograr que los alumnos adquieran poder sobre el lenguaje: el poder de discutir, de argumentar y contraargumentar, de preguntar, de reclamar... Adquirir poder sobre el lenguaje significa reposicionarse frente al mundo y frente a los otros, tener mayor autonomía, disponer de más recursos para hacer oír su voz, aun desde la poco ventajosa posición de niño. Dominar la lengua oral no es solo enriquecer el vocabulario: no se trata solamente de conocer más palabras, se trata de *tomar la palabra*.

Formar hablantes capaces de hacer oír su voz supone también preparar a los oyentes para escuchar las voces de aquellos que están usando la palabra. Formar al oyente es mucho más que enseñar a los alumnos a respetar el turno del habla, formar al oyente es prepararlo para desempeñarse como escucha atenta, como interlocutor válido, como espectador crítico. Escuchar al otro intentando comprender lo que quiere decir más allá de lo que textualmente dice; escuchar al otro tratando de seguir el hilo de su discurso pero preguntándose al mismo tiempo en qué medida se comparte la opinión del hablante, qué argumentos podrían agregarse para fundamentar mejor la posición que expone, cuáles son las objeciones que podrían hacerse a su razonamiento, qué contraejemplos podrían encontrarse... escuchar pensando con el otro, ayudándole a desarrollar sus ideas sin dejar de lado las propias.

Se trata entonces de formar hablantes versátiles y dúctiles de la lengua –que la empleen en forma adecuada y eficaz en las más diversas situaciones comunicativas–, que no discriminen ni sean discriminados por la manera en que usan el lenguaje; se trata de formar hablantes que sostengan verdaderos diálogos en cuyo transcurso se esfuercen



por comprender la línea argumentativa del otro y desarrollen consistentemente la propia, que puedan tomar la palabra para exponer sus puntos de vista, para preguntar, solicitar o protestar –aun en situaciones comunicativas donde resulte difícil hacerlo–; se trata de formar expositores capacitados para elaborar y sostener un discurso autónomo –sin contar con las intervenciones de los interlocutores para desarrollar sus ideas– ante auditorios diversos; se trata de formar personas que puedan adoptar una posición crítica frente al discurso del otro –aunque el otro sea prestigioso–, de asumir el riesgo de exponer sus ideas y defenderlas e incluso renunciar a ellas cuando reconoce una mayor legitimidad en los argumentos del interlocutor.

De este modo, el espacio escolar deja de ser el lugar en el que debe instaurarse una única variedad lingüística –la más prestigiosa– dentro de una situación comunicativa única –la situación escolar– y se constituye en un ámbito en el que la diversidad es bienvenida, en el que se propicia la reflexión sobre todas las variedades lingüísticas y sobre todas las situaciones comunicativas. *Diversidad de propósitos, diversidad de situaciones comunicativas, diversidad de estrategias discursivas, diversidad de interpretaciones, diversidad de posiciones del hablante y del oyente. Incluir la diversidad como participante necesario y fecundo en el trabajo didáctico es crucial cuando los esfuerzos de la escuela están dirigidos a combatir la discriminación.*

2. Lograr que la escuela se constituya en un ámbito propicio para que todos los alumnos lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita, democratizando la participación en las prácticas de lectura y escritura

Hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, detectando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. Hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con



los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten pensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

Hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores es una condición necesaria para concretar uno de los propósitos esenciales de la educación obligatoria: el de formar a todos sus alumnos como practicantes de la cultura escrita.

Asumir este propósito es crucial. Por una parte, porque las prácticas de lectura y escritura no están equitativamente distribuidas en el conjunto de la población y la escuela es la institución social que tiene la responsabilidad de contribuir a democratizar el acceso a ellas: las experiencias extraescolares de interacción con lectores y escritores son muy diversas para diferentes alumnos y es en el ámbito escolar donde pueden adquirir sentido para ellos aquellas prácticas de la lectura y escritura en las que no hayan tenido –y quizá no tengan– oportunidad de participar fuera de ella. Por otra parte, porque sólo en la escuela es posible aprender algunos de los usos relevantes de la lectura y la escritura: aquellos que están vinculados con el estudio y adquieren sentido justamente porque responden a requerimientos de la enseñanza sistemática –como tomar notas, resumir o producir informes–, así como aquellos cuyo aprendizaje requiere la creación de situaciones específicas, que pueden ser producidas en un medio didáctico y en las que difícilmente niños y jóvenes tendrían oportunidad de participar fuera de la escuela –como escribir una carta de lector para hacer un reclamo relacionado con un problema comunitario, producir un artículo para compartir con otros jóvenes interrogantes y debates suscitados por un hallazgo científico o conclusiones elaboradas sobre un contenido en cuyo estudio se ha profundizado, hacer y publicar un reportaje a un escritor para dar a conocer sus reflexiones sobre el proceso de escritura.

Constituirse en una comunidad de lectores y escritores supone para la institución escolar abrir espacios que permitan a los alumnos adentrarse en el universo literario, prepararse para la vida académica y ejercer su derecho a actuar como ciudadanos críticos.

Abrir un espacio para la literatura en la escuela. Un espacio que permita ingresar a otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, vivir otras vidas y considerar la propia desde otras perspectivas, quedar suspendido en una frase, retener el aliento hasta descubrir el



misterio... Asumir una posición estética al leer y compartir con otros la emoción generada por un poema, el impacto producido por un cuento de ciencia ficción, la magia del clima creado en una novela... Seguir a un autor, anticipar lo semejante y sorprenderse ante lo diferente; tejer relaciones entre textos y entre autores; elegir, comentar, discutir, recomendar... Formarse como lector de literatura.

Producir una nueva versión de un texto leído y descubrir los recursos utilizados por el autor para generar suspenso, terror o emoción. Enfrentarse con los problemas que se plantean al escribir un cuento o una obra teatral, recurrir a los que se han leído y explorarlos hasta encontrar de qué modo el autor ha resuelto esos problemas. Leer desde la perspectiva del escritor y seguir formándose como lector de literatura.

Abrir un espacio para el estudio. Un espacio que permita comprender cada vez mejor textos que resultan difíciles y cuyos contenidos deben ser aprendidos, que permita consultar distintas fuentes de información y aprender a manejarlas. Un espacio en el que sea posible aprender a tomar notas en diferentes situaciones: a partir de un material que se está leyendo o de una exposición del docente, notas para uno mismo o notas que será necesario compartir con otros, en situaciones donde se puede recurrir nuevamente a la fuente y en otras donde esto no es posible. Un espacio donde se pueda aprender a resumir de manera adecuada al propósito y a la situación: resumir para uno mismo o para otros, resumir un texto que seguirá estando disponible o que no se podrá volver a consultar, resumir para aprender el contenido y poder evocarlo en una prueba o para reunir elementos que se utilizarán en un artículo futuro.

Destinar tiempo de clase a producir informes sobre experiencias o visitas realizadas, a elaborar la biografía de una personalidad, a hacer la crónica de un acontecimiento, a escribir una monografía sobre un tema en el que se ha profundizado... Formarse como productor de textos esenciales para el trabajo en otras áreas del conocimiento.

Para producir estos textos, es imprescindible ampliar la información que se tiene sobre los temas trabajados, es imprescindible leer. Para estudiar, es imprescindible escribir (tomar notas, resumir, hacer esquemas o cuadros sinópticos) porque la escritura es un instrumento insustituible para reorganizar el conocimiento. Lectura y escritura están estrechamente vinculadas cuando se trata de estudiar, cuando se realizan actividades orientadas a preparar a los alumnos para la vida académica.

Crear un clima que aliente a los alumnos a tomar posición frente a lo que leen, a asumir una posición al escribir. La formación del juicio crítico atraviesa toda la práctica de la lectura y la escritura. Distanciarse del



autor para formar una opinión propia sobre los temas abordados en el texto que se está leyendo y distanciarse también, al escribir, del propio texto para evaluarlo desde la perspectiva del lector potencial y poder así corregirlo; preguntarse sobre las intenciones implícitas del autor para desentrañar el sentido de lo que este ha expresado en un texto y decidir también cuáles son los aspectos que resulta adecuado explicitar y cuáles los que resultará más eficaz dejar inferir al lector cuando se producen escritos para defender derechos personales o comunitarios, para hacer públicas ideas, inquietudes o reclamos; contrastar distintas interpretaciones de un hecho –pasado o presente– consultando fuentes bibliográficas diversas y escribir para sintetizar puntos de contacto y discrepancias, para elaborar una síntesis personal; comportarse en un principio como lector “ingenuo” de literatura, entrando en el juego del escritor, e ir construyendo al mismo tiempo herramientas de análisis, posibilidades de considerar críticamente la obra para apreciar su valor literario y de expresar la propia evaluación produciendo una reseña para recomendar o dar a conocer la obra a otros...

Formarse como sujeto de las prácticas de lectura y de escritura implica comprender las razones por las cuales tiene sentido que los textos existan: dar voz a puntos de vista diversos, inscriptos en compromisos sociales, institucionales o científicos. La escritura de un artículo sobre cualquier tema supone siempre –tanto fuera como dentro de la escuela– compromisos ideológicos, valores, convicciones, posiciones que cada uno defiende. Desde muy temprano –como señalan Bautier y otros– hay que dedicar tiempo a desentrañar las lógicas sociales que subyacen a las prácticas del lenguaje; de lo contrario, los alumnos podrían imaginar que los escritos que leen y los que producen son neutros; podrían imaginar que las dificultades encontradas en la lectura y la comprensión de textos en la clase se deben a dificultades sintácticas o lexicales, en tanto que a menudo se trata de diferencias en las prácticas de diferentes grupos sociales.

Prácticas del lenguaje, gramática y ortografía

Poner en primer plano las prácticas del lenguaje no significa –como ya se ha señalado– dejar de lado el aprendizaje de la lengua; muy por el contrario, significa concebir la lengua como parte integrante de las prácticas y entender que es en el marco del proceso de apropiación de las prácticas del lenguaje como adquiere sentido aprender “lengua”.

Es por eso que se ha optado por enseñar gramática en función de los requerimientos de los procesos de producción e interpretación y, sobre todo, en el contexto de la escritura.



En efecto, las situaciones de comunicación oral dan lugar a múltiples reflexiones acerca de la lengua –cuando se producen, por ejemplo, malentendidos que es necesario despejar o lapsus que revelan las intenciones implícitas del hablante– y lo mismo ocurre en el marco de las situaciones de lectura cuando los lectores detectan, por ejemplo, ambigüedades o contradicciones en el sentido que están construyendo para el texto, cuando interactúan con textos humorísticos que apelan a juegos lingüísticos o cuando focalizan su atención en ciertos rasgos del lenguaje poético.

Es, sin embargo, en el contexto de la escritura donde se plantean de manera más aguda y frecuente problemas que suscitan un alto grado de reflexión sobre la lengua y es por eso que los contenidos seleccionados son fundamentalmente aquellos que permiten aportar respuestas a problemas que se plantean al escribir, problemas que en algunos casos son comunes a todos los textos y en otros son propios del género al que pertenece el texto que se está produciendo. En este sentido, la reflexión gramatical tiene tanto su origen como su destino en la escritura: nace como instrumento necesario para enfrentar las dificultades de la textualización y desemboca en una posibilidad creciente de anticipar los problemas que se van presentando mientras se escribe y de poner en acción los recursos lingüísticos que permiten resolverlos.

Del mismo modo, los contenidos ortográficos serán trabajados en el contexto de los quehaceres del escritor, de los problemas que este se plantea al revisar su texto para mejorarlo y lograr así que produzca los efectos deseados en el destinatario. A partir de estas reflexiones suscitadas en el marco de la escritura, se organizarán también situaciones de reflexión, específicamente orientadas a elaborar las estrategias o los saberes ortográficos capaces de constituirse en instrumentos eficaces de autocontrol de la escritura.

Para preservar el sentido de la ortografía, es necesario no solo enfocarla desde el interior del proceso de escritura, sino también propiciar la reconstrucción por parte de los alumnos de las relaciones entre ortografía y morfología, entre ortografía y parentescos lexicales, entre lo ortográfico y lo fonológico. La ortografía podrá ser así concebida como una manera de representar diferentes aspectos de la lengua y se constituirá en el punto de partida de múltiples reflexiones metalingüísticas: para optar por comenzar un nombre con mayúscula, es necesario reelaborar la distinción entre sustantivos propios y comunes; para decidir poner tilde en un monosílabo, hay que preguntarse por su significado y –en algunos casos– por su función en la oración; para elegir acertadamente entre “b” o “v” al escribir un verbo en pretérito imperfecto, es necesario haber descubierto que la terminación “aba” caracteriza a este tiempo en los verbos de



primera conjugación; para comprender por qué es innecesario acentuar ortográficamente la mayoría de las palabras graves hay que descubrir que corresponden a la acentuación predominante en castellano.

Recurrir a la historia de la ortografía –que, en algunos casos, conduce a interrogarse sobre ciertos aspectos de la historia de la lengua castellana– es también importante para dotarla de sentido, sobre todo cuando se trata de aquellos aspectos que no presentan regularidades detectables en nuestra escritura actual.

Restituir las relaciones que la ortografía guarda con diferentes componentes de la lengua, recorrer algunas de las transformaciones ortográficas que se han producido a lo largo del tiempo y también comprender que la convencionalidad está ligada a la necesidad de que la escritura sea comprendida por hablantes de diferentes variedades del castellano... todo esto permitirá a los alumnos redescubrir el sentido de la ortografía, despojándola de su aparente arbitrariedad.

Las prácticas sociales en la escuela: un desafío

Escolarizar prácticas sociales es un desafío para la escuela, porque las prácticas son totalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciables; porque tienen muchos componentes implícitos, que no se pueden transmitir oralmente, que solo pueden comunicarse ejerciéndolas; porque involucran a veces distribuciones desiguales entre los grupos sociales.

Es por eso que en los documentos curriculares se explicitan los quehaceres del sujeto –del sujeto lector, hablante y oyente– que están involucrados en esas prácticas. Esta explicitación está dirigida a los docentes y se orienta a clarificar cuáles son los contenidos que se enseñan cuando se lee y se escribe en el aula. Para los alumnos, estos contenidos estarán ante todo en acción, se harán presentes en la medida en que ellos ejerzan las prácticas del lenguaje. Ejercerlas es condición necesaria para poder reflexionar sobre ellas.

Progresivamente, los contenidos se van explicitando también para el alumno: al enfrentar los problemas planteados por las diversas situaciones de habla y de escritura, se hace necesario reflexionar sobre ellos para ir elaborando estrategias que permitan resolverlos. Se constituyen así en contenidos objeto de reflexión. Estos contenidos sobre los cuales se ha reflexionado en diferentes ocasiones podrán luego ser sistematizados –es decir, los alumnos elaborarán conclusiones generales a partir de lo que tienen en común las diferentes situaciones en las que se ha reflexionado sobre ellos–, sobre todo cuando se trata de contenidos que se considera importante descontextualizar



porque pueden operar para el alumno como instrumento de autocontrol de su propia producción.

La reflexión es también imprescindible para tomar distancia y poder formular juicios críticos. En el caso de la diversidad lingüística, por ejemplo, reflexionar sobre ella y sobre el enriquecimiento que genera en el lenguaje es necesario para poder descentrarse del propio punto de vista, para considerar el de los otros, para tomar posición frente a la discriminación lingüística.

Acción y reflexión son imprescindibles. Es tan necesario ejercer las prácticas como llegar a una conceptualización crítica de ellas; lo primero es condición *sine qua non* de lo segundo, porque de lo contrario las conceptualizaciones permanecerían vacías. Por eso se intenta evitar que *hacer y pensar sobre el hacer* sean sustituidos por un simple “hablar de” aquello que sería necesario hacer o sobre lo cual sería necesario reflexionar. Por eso las reflexiones se presentan en los documentos curriculares como *contextualizadas en los actos de escritura, lectura y habla*, como reflexiones necesarias para resolver problemas o para lograr acuerdos sobre cómo interpretar o cómo producir determinado pasaje de un texto. Por eso se promueve tanto una intensa participación en las prácticas del lenguaje como un distanciamiento que permita conceptualizarlas y analizarlas críticamente.

Tomar como referencia las prácticas no significa calcarlas de la realidad extraescolar.

En la escuela, lectura y escritura son objetos de enseñanza, existen en función de propósitos didácticos. ¿Cómo hacer entonces para que se cumplan al mismo tiempo –como lo hacen fuera de la escuela– propósitos tales como informarse, conocer otras realidades, adentrarse en otros mundos posibles, resolver problemas prácticos, comunicarse a distancia, organizar y conservar la información?

Una respuesta que ha mostrado ser eficaz para este problema es la organización de proyectos que, además de perseguir objetivos de enseñanza, tienden a la realización de propósitos específicos que tienen sentido desde la perspectiva del alumno: publicar un periódico, sostener correspondencia con interlocutores distantes (por correo normal o electrónico), organizar campañas propagandísticas para el cuidado de la salud o en contra de la discriminación en la escuela, producir folletos informativos sobre temas relevantes de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, participar sistemáticamente en una emisora de radio de la comunidad (o montar una en la escuela) preparando noticias, comentarios, críticas. Los proyectos permiten así coordinar los propósitos didácticos con propósitos que coinciden con los de la lectura y



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

la escritura fuera de la escuela, cuyo cumplimiento es posible a corto plazo y que son asumidos por los alumnos como propios.

Por supuesto, los proyectos no son la única modalidad organizativa que permite atribuir sentido a las prácticas: actividades que se constituyen en habituales porque se realizan de manera sistemática durante períodos más o menos prolongados –cuando se comentan noticias importantes de la semana, se comparte la lectura de obras literarias o de curiosidades científicas, por ejemplo– preservan el sentido de la lectura al permitir a los alumnos ejercer asiduamente quehaceres propios de todo lector.

Por otra parte, lejos de limitarse a intentar reproducir las prácticas, la tarea de la escuela incluye el esfuerzo por analizarlas críticamente y por producir una práctica escolar que mejore la práctica social, evitando reproducir aspectos no éticos que pueden encontrarse en ella. Al enseñar a argumentar –por ejemplo–, se presenciarán debates televisivos que serán objeto de reflexiones dirigidas a distinguir los argumentos legítimos de aquellos que apelan a la descalificación del interlocutor y estos últimos quedarán, por supuesto, explícitamente excluidos cuando se desarrolle un debate en la clase. Del mismo modo, el análisis del discurso publicitario propiciará que los alumnos aprendan a posicionarse como sujetos no manipulables y el análisis de situaciones en que algunas personas son estigmatizadas por sus usos del lenguaje se orientará a lograr que ellos eviten tanto discriminar como ser discriminados.

Las prácticas del lenguaje tienen lugar en el marco del aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. Lejos de circunscribirse a un horario que les está específicamente destinado, se desarrollan a lo largo de toda la jornada escolar. Son instrumentos de aprendizaje importantes en diferentes áreas y es por eso que, en los documentos correspondientes al segundo ciclo se dedicarán apartados específicos a actividades de comunicación oral, lectura y escritura en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales y en Formación Ética y Ciudadana.

Las prácticas del lenguaje: continuidad y diversidad

Desplegar las prácticas del lenguaje en el curso de la escolaridad obligatoria requiere una programación que permita coordinar dos criterios didácticos fundamentales: continuidad y diversidad. *Continuidad*, porque las prácticas se adquieren ejerciéndolas en forma sostenida, es decir, participando una y otra vez en situaciones en las que se debate, se lee o se escribe en función de determinado propósito, explorando una y otra vez las posibilidades de un género, siguiendo la obra de un mismo autor, profundizando en determinado tema, leyendo y releando,



escribiendo y reescribiendo. *Diversidad*, porque las prácticas del lenguaje presentan múltiples facetas y solo es posible apropiarse de ellas participando en diversas situaciones con diferentes propósitos comunicativos y en relación con diferentes interlocutores, asumiendo diferentes posiciones enunciativas, confrontando diferentes interpretaciones, explorando diversos géneros, abordando obras de mayor o menor complejidad.

Coordinar continuidad y diversidad no es tarea fácil, representa el desafío de posibilitar encuentros y reencuentros de los alumnos con objetos de conocimiento tan complejos como las prácticas del lenguaje y de generar en el aula condiciones que les permitan ir apropiándose de ellas a través de aproximaciones sucesivas, volviendo sobre las mismas facetas de esas prácticas desde diferentes perspectivas, con más conocimientos previos, enfrentando dificultades siempre crecientes y respondiendo a ellas a través de acciones cada vez más ajustadas y de conceptualizaciones cada vez más críticas.

Las prácticas del lenguaje, presentes de manera constante y diversificada en toda la escolaridad, asumen algunos rasgos específicos en cada ciclo y nivel:

Primer ciclo

El primer ciclo se centra en la alfabetización inicial, entendida como el inicio de la formación del lector y el escritor –y no solo en el sentido estricto de lograr que los alumnos lean y escriban por sí mismos–. El lenguaje oral se concibe ante todo como instrumento de interacción cognitiva y es en este contexto que se incluyen algunas situaciones formales de comunicación. La reflexión sobre el lenguaje se produce sobre todo de manera contextualizada, en el marco de las situaciones de producción e interpretación, y se refiere tanto a la diversidad lingüística como a los problemas generados por la escritura y los recursos que contribuyen a resolverlos.

Segundo ciclo

El segundo ciclo enfatiza la preparación para la vida académica –incluyendo múltiples oportunidades de leer y escribir para estudiar–, propicia el acceso a nuevos géneros así como a autores y obras de la literatura universal, promueve tanto el distanciamiento crítico necesario para analizar los mensajes de los medios de comunicación como el acercamiento a ellos por parte de los alumnos, en tanto productores de mensajes dirigidos a un público desconocido y extenso. Se intensifica la presencia de situaciones formales de comunicación oral. La reflexión



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

contextualizada en situaciones de producción e interpretación se amplifica en función de los nuevos problemas generados por el enriquecimiento de las prácticas. Se intensifica la sistematización ortográfica y gramatical. La enseñanza tiende, en todos los casos, a generar una autonomía creciente de los alumnos como hablantes, lectores y escritores.

Escuela Secundaria

El nivel secundario enfatiza la autonomía de los alumnos como estudiantes y, en general, como sujetos de las prácticas del lenguaje: construye caminos que permiten recorrer la literatura universal, profundiza el análisis crítico de los mensajes emitidos por los medios de comunicación, intensifica la lectura de textos informativo-científicos propios de las diferentes áreas del conocimiento, promueve el desarrollo de la argumentación y la exposición, pone en primer plano el dominio de estrategias de autocontrol de la interpretación y de instrumentos de autocontrol de la propia producción. Adquiere gran importancia la reflexión sobre las prácticas: se conceptualizan las exigencias de las situaciones comunicativas que pueden marcar el futuro de los alumnos –más allá de la escuela– así como las estrategias y los recursos más adecuados para responder a ellas; se toma conciencia de que las tensiones sociales atraviesan el lenguaje –además de ser atravesadas por él– y se profundiza la comprensión de las relaciones entre lenguaje y poder.

* Texto extraído del *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, GCBA, 1999, pp. 157-168. Se han actualizado en este documento las referencias a los niveles del sistema educativo vigentes.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Cómo piensan los niños la escritura

A partir de investigaciones psicolingüísticas , durante la década del 70 se pudo conocer el proceso de apropiación del sistema de escritura por parte de los niños. Los resultados de dichas investigaciones tuvieron gran repercusión en la didáctica de la lectura y la escritura, modificando sustantivamente la concepción del sujeto de aprendizaje así como la del objeto de enseñanza.

Las investigaciones sobre la psicogénesis del sistema de escritura han puesto de manifiesto el problema conceptual que se les presenta a los niños al intentar comprender qué representa la escritura. Este proceso de adquisición no puede entenderse como un pasaje directo de lo oral a lo escrito sino como un proceso complejo de carácter cognitivo en el que es necesario realizar un camino de reconstrucción de la escritura para desentrañar su relación con la oralidad.

Conocer las ideas de los niños sobre el sistema de escritura resulta una información indispensable para el docente ya que le permite comprender las producciones de sus alumnos, intervenir en consecuencia y evaluar si sus intervenciones promueven avances en los niños.

En este proceso de apropiación del sistema de escritura los niños atraviesan tres momentos: diferenciación de la escritura, diferenciación entre escrituras y fonetización de la escritura. A continuación se desarrollan estos momentos.

Diferenciación de la escritura

Un primer período se caracteriza por la diferenciación entre el dibujo y la escritura, atribuyéndole a la escritura su función simbólica en tanto no representa a los objetos nombrados. Los niños, tempranamente, advierten dos de las características básicas de todo sistema de escritura: su arbitrariedad, ya que las letras no representan la forma de los objetos, y su linealidad, dado que se ordenan de modo lineal. Estas escrituras, generalmente, presentan grafismos primitivos (con trazo continuo o discontinuo) y no buscan diferenciarse unas de otras, como se advierte en la escritura de esta infografía de lobos y en el listado de alimentos.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



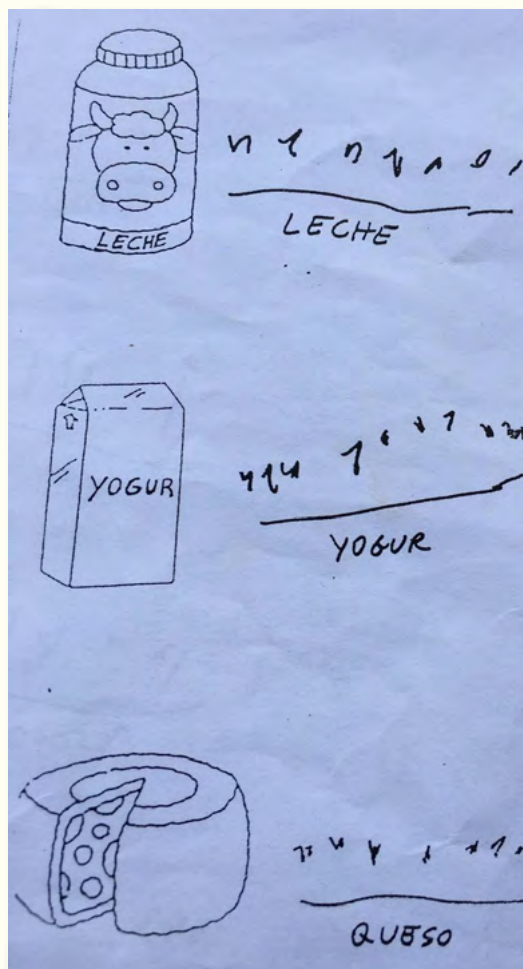
Bibliografía



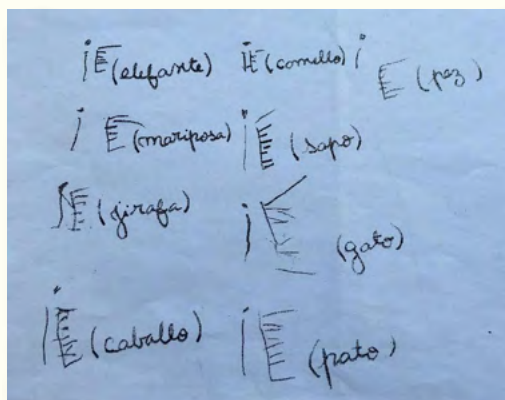
Índice



Ejemplos de diferenciación entre dibujo y escritura. Grafismos primitivos




En este primer período, también pueden comenzar a hacer diferenciaciones en sus escrituras al interior de cada palabra (intrafigurales), sin todavía centrarse en lograr distinciones entre palabras (característica fundamental del segundo período). La escritura de Inés es un ejemplo de este proceso, ya que utiliza algunas de las letras de su nombre (grafica convencionalmente “I” y usa una pseudo letra para “E”) para escribir un listado de animales y, de esta manera, logra utilizar letras diferentes al interior de cada palabra. Produce así “escrituras fijas” todas iguales sin intentar todavía establecer diferencias entre ellas.



Ejemplo de escrituras fijas con diferencias intrafigurales a partir de dos de las letras de su nombre (I E).

buscando diferenciaciones pero sin controlar la cantidad.

Los niños, si están en un entorno de escrituras, comienzan a utilizar otras letras convencionales, además de las de su nombre, aunque todavía puede ser que no logren controlar la cantidad de grafías a colocar, como se puede observar en el siguiente fragmento de video  en el que una niña, Martha Patricia, escribe



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Diferenciación entre escrituras

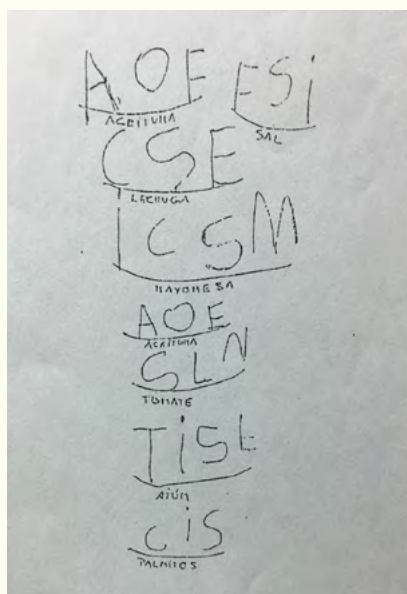


Ejemplo de escrituras diferenciadas interpretadas con recortes asistemáticos.

Bruno, al escribir un listado de animales, comienza sin controlar la cantidad de grafías para la palabra “mariposa”. Sin embargo, ante el pedido del docente de leer su producción coloca una marca para indicar hasta dónde dice “mariposa” y descarta el resto. También en “elefante” pone letras de más decidiendo recuadrar las dos últimas luego de su interpretación. La primera letra la hace doble, influido por la hipótesis de tamaño que lo centra en las características del objeto más que en los aspectos sonoros. A partir de la tercera palabra, logra controlar entre tres y cuatro la cantidad de grafías. La interpretación de lo escrito con su dedo

promueve que este niño vaya logrando a lo largo de la escritura establecer un control sobre la cantidad de grafías utilizadas. Bruno con un repertorio acotado, solo de tres letras más que las de su nombre, busca diferenciar sus escrituras. ▶

La producción de Cristina cuenta con un repertorio más amplio que el de las letras de su nombre. También busca diferenciaciones en su escritura al listar los ingredientes de una ensalada de atún y logra controlar la cantidad de grafías desde el inicio en todas sus escrituras.



Ejemplo de escrituras diferenciadas interpretadas de manera global.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

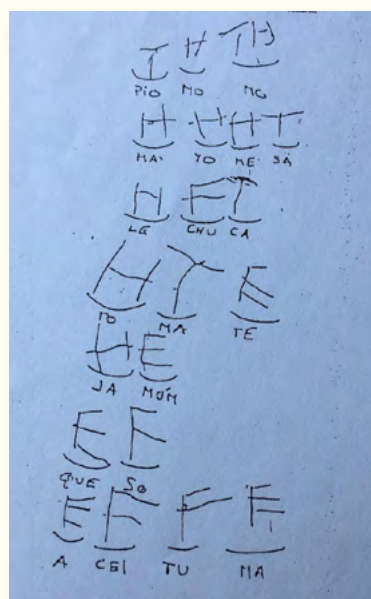
Tanto Bruno y Yolanda como Cristina han ingresado en el segundo período pues buscan diferenciaciones entre sus escrituras. Los niños en este nivel construyen criterios de diferenciación en el interior de la palabra (intrafigural) y entre las palabras (interfigural), considerando la cantidad y la variedad de grafías utilizadas. Establecen un mínimo de tres letras para que algo pueda leerse (hipótesis de cantidad) y consideran que estas deben ser diferentes (hipótesis de variedad). Sus grafismos pueden presentar pseudoletras y/o letras convencionales. El repertorio de letras utilizadas se va ampliando progresivamente.

En estos dos primeros períodos —denominados también nivel presilábico— la escritura no se rige por la propiedad sonora del significante, es decir, no hay búsqueda de correspondencia entre la emisión oral y los segmentos gráficos. Cuando se les solicita que lean señalando con su dedo lo que escribieron lo interpretan de manera global (como lo hace Cristina) o con recortes asistemáticos (como lo hace Bruno), es decir, sin una lógica en las correspondencias entre las emisiones orales y los segmentos gráficos. Yolanda lee sus producciones utilizando ambas interpretaciones.

Fonetización de la escritura

El tercer período, en cambio, se caracteriza en que los niños establecen diversas relaciones entre la oralidad y la escritura. Por eso se lo denomina *período de*

fonetización. La primera correspondencia que realizan es silábica, adjudicándole una letra a cada sílaba, por eso estas escrituras se denominan *silábicas*. Comienzan siendo silábicas “iniciales”, dado que lo hacen solo en algunas partes de la palabra y en algunas palabras, hasta que se convierten en “estrictas” cuando ya a todas las palabras las escriben con una letra por sílaba. Esa letra en principio puede no ser pertinente, en tanto no corresponde a ninguna de las que componen la sílaba (escritura silábica sin valor sonoro convencional). De esta manera realiza sus escrituras Rafael cuando escribe los ingredientes de una receta de arrollado de atún.



Ejemplo de escritura silábica sin valor sonoro convencional.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos




Evaluación




Bibliografía

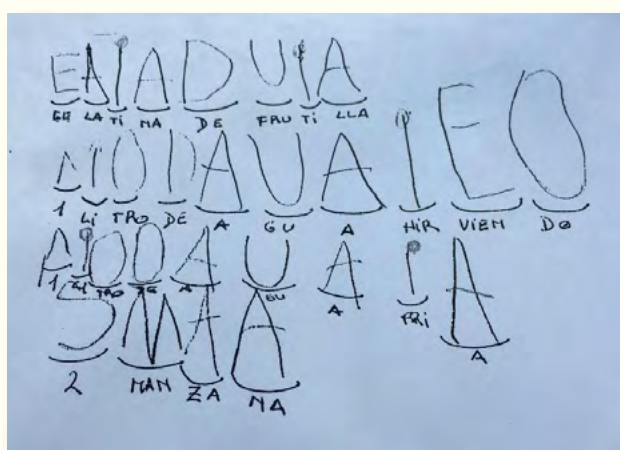


Índice


Se puede observar un fragmento de un video  en el que un niño, a partir de la solicitud de lectura de su propia producción, comienza a controlar silábicamente su escritura, como es el caso de Ricardo.

En otro video  se observa a Luis que ya controla su escritura con una concepción silábica desde el inicio. Utiliza las letras de su nombre para escribir otros nombres cambiándolas de posición en la cadena gráfica y en la escritura del monosílabo hay presencia de la hipótesis de cantidad.

Alejandro escribe los ingredientes de una receta para preparar una gelatina de frutilla también con una conceptualización silábica. En su caso, ya coloca una vocal pertinente en cada sílaba, es decir, la que corresponde a ese segmento silábico. Los niños que comienzan a producir escrituras con valor sonoro convencional, generalmente, colocan primero las vocales y progresivamente incluyen las consonantes.



Ejemplo de escritura silábica con valor sonoro convencional.

Se pueden observar fragmentos de videos  donde dos niños realizan también una escritura silábica con valor sonoro convencional. Ambos se enfrentan al conflicto entre la hipótesis silábica y la hipótesis de cantidad al escribir el monosílabo. A Martín, además, se le suma el conflicto con la hipótesis de variedad al intentar escribir con dos letras iguales ese monosílabo para resolver el conflicto anterior.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



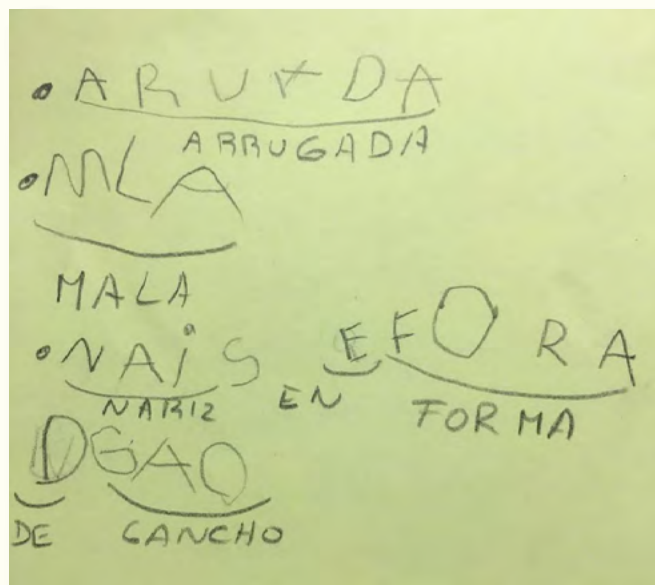
Evaluación



Bibliografía



Índice



La segunda correspondencia que realizan se denomina *silábico-alfabética*, ya que en una misma palabra coexisten sílabas escritas con una letra y otras con una letra para cada sonido como se puede observar en la escritura de Valentina y Alan al describir las características de las brujas.

Ejemplo de escritura silábico-alfabética.

Puede observarse un video en el que un niño escribe con una conceptualización silábico-alfabética, como es el caso de Salvador. ▶

Estas escrituras de transición darán lugar a la construcción de la hipótesis alfabética donde las correspondencias entre letras y fonemas comprenden la totalidad de la palabra, inicialmente en las sílabas simples (consonante/vocal CV) y posteriormente en las complejas (CCV, CVC, CCVCC) (Ferreiro y Zamudio, 2008). Las escrituras que en un primer momento pueden presentar omisiones en algunas sílabas –principalmente las compuestas– o alternar el orden de las letras son llamadas “cuasi alfabéticas”. También las escrituras alfabéticas pueden no tomar en cuenta los aspectos ortográficos, ya que establecen una correspondencia estricta sonido-letra; sin embargo, será el próximo desafío a enfrentar. Un ejemplo de esta escritura es la de Matías y Pedro escribiendo información sobre los indios pampas.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



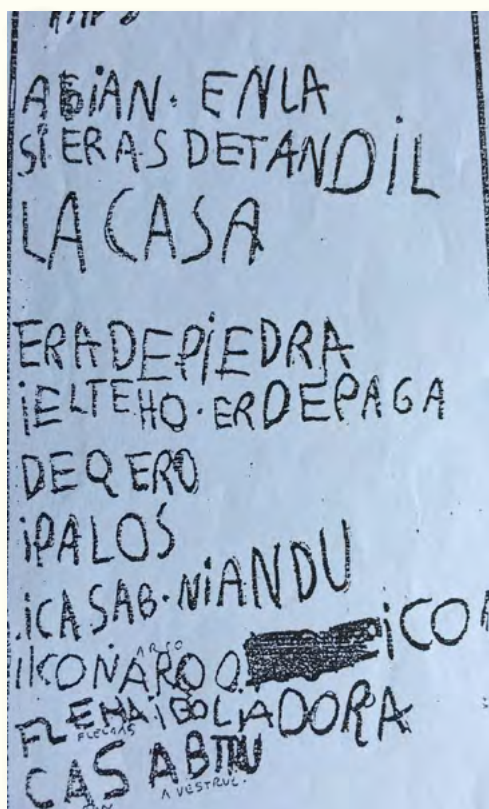
Evaluación



Bibliografía



Índice



Ejemplo de escritura alfabética inicial sin tomar en cuenta aspectos ortográficos.

Texto sobre los indios pampas (traducción)

VIVÍAN EN
LA SIERRAS DE TANDIL
LA CASA
ERA DE PIEDRAS
Y EL TECHO ERA DE PAJA
DE CUERO
Y PALOS
Y CAZABAN ÑANDÚ
CON ARCO Y CON
FLECHA Y BOLEADORA
CAZABAN AVESTRUZ

Como se explicitó en el inicio, es necesario que el docente conozca este proceso de construcción para comprender las producciones de sus alumnos y poder intervenir promoviendo avances conceptuales en los niños. Es importante subrayar que las intervenciones a realizar dependen del nivel de conceptualización del niño. Por ejemplo, no serán las mismas cuando un niño escribe con grafismos primitivos que si ya lo hace con letras convencionales pero sin controlar la cantidad o cuando solo realiza diferenciaciones al interior de las palabras pero no entre una y otra. De la misma manera un docente va a intervenir de forma diferente cuando un niño no ha ingresado aún en el período de fonetización que si ya ha comprendido la relación existente entre las emisiones sonoras y los segmentos gráficos. Para conocer algunos modos de intervención docente en el proceso de escritura de los niños por sí mismos, se incluyen algunas intervenciones posibles según los niveles de conceptualización de los niños y registros de clases en los que los maestros están interviniendo para ayudar a avanzar a sus alumnos.



Intervenciones docentes para ayudar a avanzar en la comprensión del sistema de escritura

Intervenciones que resultan productivas para todos los niños

- Proponer continuas situaciones que les permitan escribir “de la mejor manera que puedan”, poniendo en juego sus ideas sobre la escritura.
- Fomentar el respeto de todos hacia las escrituras de los demás para que los alumnos se atrevan a escribir según sus conceptualizaciones.
- Remitir a las fuentes de información segura existentes en el aula para que los niños vayan ampliando su conocimiento acerca de cómo funciona el sistema de escritura: cuántas letras, cuáles y en qué orden, y así arriben a escrituras cada vez más convencionales.
- Solicitar la lectura de sus producciones señalando con el dedo con el propósito de que los niños vayan controlando sus producciones (poniendo en relación lo que dicen con la escritura misma).
- Favorecer ciertas discusiones e intercambios entre niños que se encuentran en niveles cercanos de conceptualización, lo que les permite, a veces, compartir cierta información que el otro puede desconocer y otras veces, poner en discusión o coordinarlas cuando las informaciones que se comparten son diversas.
- Favorecer que los alumnos se hagan cargo de sus propias escrituras y puedan volver sobre ellas para avalarlas o modificarlas. Permitir el borrar y tachar.
- Brindar información directa (por ejemplo, informarle la dirección de la escritura) o indirecta (a partir de otras informaciones escribir, por ejemplo, si un niño pregunta cuál la “ta” escribirle otras palabras que empiecen con esa sílaba) que promueva la reflexión sobre lo que se está escribiendo.
- Solicitar justificación de las decisiones.
- Problematicar las producciones sin validar inmediatamente.
- Validar afirmaciones adecuadas de los alumnos.
- Solicitar información al grupo sobre la escritura.
- Habilitar la información aportada por otros compañeros.
- Solicitar que revisen y ajusten la escritura a partir de lo discutido (“Ya se dieron cuenta que ‘bandera’ termina con ‘a’, entonces, ¿quieren ponerla?”).
- Sistematizar los aspectos en los que se haya reflexionado (“Parece que hoy pudieron darse cuenta de que la ‘ma’ se escribe con la ‘eme’ y la ‘a’, que para escribir hay que usar letras; los números se usan para contar”).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Intervenciones con niños cuyas escrituras manifiestan una hipótesis presilábica en el que los niños no buscan diferenciaciones entre las escrituras

- Brindar confianza para que no teman escribir (“A la escuela venimos a aprender a escribir y para aprender hay que empezar a escribir como vayamos pensando, tenemos todo el año para aprender y yo puse muchas escrituras en nuestro salón, pueden buscar las letras que les parezca que van.”).
- Informar sobre los aspectos gráficos (“Te muestro cómo se hace la ese, es como una viborita”).
- Ayudar a recuperar el contenido de la escritura (“Escribiste ‘Los tres Chanchitos’, vamos a leer cómo dice para ver si ya está”).
- Animar a escribir con letras (“Acuérdense que para escribir usamos letras como yo hice en los carteles de sus nombres, de los meses.”).
- Proponer ampliar su repertorio de letras copiando otros nombres y consultando las fuentes de información (“Ya sabes las letras de tu nombre, ahora tenés que aprender otras. Fijate cuáles tiene Rodrigo e intentá copiar su nombre así ya sabés otras más.”).
- Promover el uso de distintas letras en una misma palabra (“Usaste las mismas letras, animate a poner otras, fijate que tu nombre tiene distintas letras.”).
- Favorecer el control de cantidad a partir de la solicitud de una lectura más detenida (“Seguí la lectura con tu dedo, más despacio, sin apurarte.”).
- Propiciar la diferenciación entre escrituras (“Si acá dice... acá también dice... ¿puede ser que se escriba con las mismas letras?”).
- Otorgar información cualitativa (“La de tu nombre es la ‘a’ [A]. Mirá es la misma con la que empieza Agustina y Amalia.”).
- Otorgar información sobre los aspectos cuantitativos de la escritura (“Acá dice ‘José’ y acá, ‘Guadalupe’ —mostrando ambos carteles: JOSÉ y GUA-DALUPE—. ¿Vieron qué poquitas letras tiene el nombre de José? El nombre de Guadalupe tiene muchas... escuchen cuando decimos ‘Guadalupe’, decimos más, cuando decimos ‘José’, decimos poquito.”).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Intervenciones con niños cuyas escrituras manifiestan una hipótesis presilábica en el que los niños buscan diferenciaciones entre las escrituras

- Promover la reflexión sobre el valor sonoro convencional de las letras, focalizando en el inicio y en el final (“Con qué empieza ‘caracol’. ¿Empezará como ‘Camila’? Traé el cartel de ‘Camila’ para fijarte cuál te sirve.”).
- Entregar letras móviles para que elijan cuáles les sirve para escribir la palabra correspondiente.
- Promover la reflexión sobre los aspectos cuantitativos de la escritura cuando escriben sin control de cantidad (“Pensá cuántas letras vas a poner para escribir.”).
- Solicitar la interpretación de lo escrito, señalando lentamente con el dedo las partes de la escritura a medida que interpreta (“Leé cómo va diciendo y señalando con tu dedo, sin apurarte.”). En caso de que sobren letras, preguntar qué dice. Si no dice nada sugerir el tachado o borrado de las letras sobrantes.
- Pedir que justifiquen el valor de las partes de lo que han escrito: a través de la lectura y del tapado de partes (“¿Hasta acá qué dice?” –dejando a la vista la primera letra–; “¿Y hasta acá?” –destapando la segunda letra y así sucesivamente hasta que diga la palabra completa, sugerir el tachado de las letras sobrantes–).

Intervenciones con niños cuyas escrituras manifiestan una hipótesis silábica

- Promover la escritura de alguna letra pertinente en caso que todavía escriban sin valor sonoro convencional. Para ello, se brinda información indirecta a partir de una fuente de información muy conocida (“¿Manzana empezará como ‘Mariana’? Si te parece bien, podés cambiarla.”).
- Propiciar la confrontación/comparación de escrituras de niños que realizan centraciones alternativas (núcleo vocálico/consonante), por ejemplo: para “pizarrón” escribir “IAO” y “PSO”.
- Ofrecer información indirecta, es decir, otras palabras que sirven como fuente de información, por ejemplo: “casa” para escribir “caracol”.
- Solicitar la escritura de palabras con diferencias morfológicas para propiciar la búsqueda de un valor grafo-fónico diferenciador, por ejemplo: “conejo” (CEJ) y “coneja” (CEJ).



- Solicitar la escritura de palabras con idénticos núcleos vocálicos, por ejemplo: banana y manzana, “AAA” - “AAA”.
- Solicitar la escritura de distintas palabras que tengan núcleos vocálicos iguales, pero que sean diferentes entre sí, por ejemplo: “gato” (AO); “pato” (AO).
- Proponer diferentes escrituras de una misma palabra para decidir cuál es la adecuada, por ejemplo: SER, SERPIEN, SERPIENTE en cuál dice “serpiente”.
- Solicitar la escritura de monosílabos puesto que los niños (considerando sus conceptualizaciones de cantidad mínima) intentarán incluir más letras en sus escrituras.
- Sugerir que se autodicten para que vayan escribiendo lo que van diciendo, por ejemplo: “decilo despacito y andá poniendo las que te parecen”.
- Proponer la escritura de la misma palabra en dos momentos diferentes para constatar si las escribe igual o si realizan centraciones alternativas (núcleo vocálico/consonante: en “pelicano”: EIAO o PICO.) para problematizarla.
- Propiciar el análisis de la sílaba, a partir de otras escrituras. Por ejemplo: en una escritura silábica de “manzana” (ASA): “‘manzana’ se escribe como MALENA, hasta dónde dice ‘ma’ en el nombre de Malena... fijate si es como vos lo escribiste o querés cambiarla” u otra posibilidad sería: “qué parte de ‘mamá’ te sirve para ‘ma’ de ‘manzana’”.

Intervenciones con niños cuyas escrituras manifiestan una hipótesis silábica-alfabética o cuasialfabética

- Otorgar las letras móviles justas para que diga la palabra solicitada (“Te doy todas las letras de ... para que las ordenes para que diga ... Fijate cuál pusiste y cuál falta y en qué orden la pondrías.”).
- Brindar una fuente de información con la palabra escrita adecuadamente para que analicen cuáles pusieron y en qué orden, cuáles faltan poner y por qué está así escrita (“Busquen el libro de Pinocho y comparen cómo está escrito y cómo lo escribieron ustedes.”).
- Jugar al ahorcado.
- Proponer con mayor frecuencia la escritura de palabras con sílabas complejas.
- Propiciar el análisis de la sílaba, a partir de otras escrituras. Por ejemplo,



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

en la escritura silábico-alfabética de “bruja” (BUJA): “‘brújula’ se escribe como ‘bruja’, hasta dónde dice ‘bru’ en ‘brújula’... fijate si es como vos lo escribiste o querés cambiarlo” o qué parte de ‘Bruno’ te sirve para ‘bruja’”.

- Propiciar la reflexión sobre la inclusión de alguna letra faltante. Por ejemplo, ante la escritura de “pelicano” (PELICAO): “En ‘pelicano’ suena la de ‘noche’, la ene, te olvidaste de ponerla, ¿dónde la pondrías?”.

Intervenciones con niños cuyas escrituras manifiestan una hipótesis alfabética

- Brindar reflexiones sobre la separación de palabras a partir de ofrecer diferentes frases escritas con separaciones de palabras variadas.
- Proponer reflexiones sobre las palabras conocidas que pueden traer dudas ortográficas. Solicitar justificación.
- Propiciar la búsqueda de información en el diccionario y en otras fuentes, frente a las diferentes dudas ortográficas.
- Propiciar la reflexión sobre diferentes alternativas ortográficas en escritura de una misma palabra, para que discutan cuál es la forma correcta (por ejemplo, para “bosque”: VOCE, BOKE, BOSQE, VOSQUE, VOKE, BOSQUE).
- Presentar varias opciones de escritura de una palabra con restricciones posicionales: mb, mp, r/rr, b y consonante, para que elijan la que crean adecuada y justifiquen la decisión tomada.
- Ofrecer textos para ser revisados que promuevan reflexiones con uso de mayúscula y signos de puntuación (estos problemas ya no están solo vinculados con el sistema de escritura sino que implican también reflexión sobre el lenguaje que se escribe).

Se incluye en el anexo que sigue un registro de un fragmento de clase en el que un docente interviene promoviendo reflexiones sobre la escritura. Además, se puede observar otro registro de clase en video, presentado por Claudia Molinari en el marco de su conferencia “Enseñar y aprender a leer y escribir; análisis de intervenciones en alfabetización inicial”, en el [II Encuentro Pedagógico con Foco en el Aprendizaje](#) ▶, Brasil, 2010.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Fuentes bibliográficas para profundizar este desarrollo

Buenos Aires (provincia). Dirección General de Cultura y Educación. [La escritura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela](#). Serie de Desarrollo Curricular, 2008.

— Dirección de Capacitación, Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial. [Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro](#), 2008.

Castedo, M. “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina (1980-2010)”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 31, 2010, N.º 4, pp. 6-40. Ferreiro, E. “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”, en Goodman, Y. (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Aique, 1990.

Kaufman, A. M.; M. Castedo; L. Teruggi y C. Molinari. *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique, 1989, cap. 1.

Nemirosky, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, cap. 1. Buenos Aires, Paidós, 1999.

Zamudio Mesa, C. “Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, 2008, N.º 1, pp. 10-21.

Para saber más sobre el contexto en que tuvieron lugar estas investigaciones y el recorrido realizado por la perspectiva constructivista a partir de ellas, recomendamos las siguientes direcciones:

[Cátedra Emilia Ferreiro](#), Universidad Nacional de Rosario.

[“Argenmex: Emilia Ferreiro”](#), temporada 2009. Canal Encuentro.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Anexo

En el contexto de un proyecto de recetas llevado a cabo en una sala de 5 años, la docente propone la siguiente situación de escritura:

Consigna: dado que mañana haremos la ensalada de frutas, cada grupo tiene que anotar, para no olvidarse, los ingredientes que tienen que traer (el docente le asigna un ingrediente a cada grupo). Después, vean cómo lo escribió cada uno y discútanlo entre ustedes. Yo pasaré por algunos grupos para ayudarlos a pensar.

Registro de clase del grupo que escribió mandarinas

Docente: Vamos a ver cómo escribió cada uno.

Daniel: *(escribe MDAIA).*

Marcos: *(escribe MAIA).*

Pablo: *(escribe ADIS).*

Docente: Miren cómo escribió cada uno.

Alumnos: *(cada uno mira la escritura del otro).*

Marcos: *(refiriéndose a Pablo)* le falta la "ma" de mandarina *(dice más fuerte la sílaba "ma")*.

Docente: ¿Qué les parece lo que dice Marcos?

Daniel: Sí, mandarina empieza con la "ma" de mamá, yo también la puse, ¡mirá!

Pablo: *(agarra la goma para borrar).*

Docente: Pablo *(antes de que borre)*, ¿vos con cuál empezaste?

Pablo: Con la "a".

Docente: ¿Y en "man"? ¿no está la "a"?

Alumnos: *(todos pronuncian "man", dicen que sí).*

Docente: Y entonces ¿hay que dejarla o no a la "a"?

Pablo: sí, está la "a" *(contento).*

Daniel y Marcos: pero mirá, está la "ma", esta va *(refiriéndose a la M).*

Docente: ¿Y podrán ir las dos?

Daniel: *(muy efusivo)* claro, van las dos *(agrega la A en su escritura).*

Alumnos: *(a Marcos y a Pablo no se los ve muy convencidos).*

Docente: Daniel, mostrales a los chicos cómo lees mandarina en tu escritura.

Daniel:

MA DA I A

— — — — —

maa da ri na

Docente: ¿Qué les parece?

Pablo: Tiene muchas "a".

Docente: Pablo dice que hay muchas "a". ¿Pueden escribirse muchas "a"?

Daniel: Sí, mirá: maaa daa ri nnaaa

Docente: ¿Qué pensás, Marcos?

Marcos: Que puede ser, porque man da ri naa tiene "a".

Docente: A ver Marcos, ¿por qué no lees tu escritura y nos mostrás?

Marcos:

MA A I A

maaa da ri na tiene tres "a" y está bien *(buscando afirmación).*

Docente: ¿Qué piensan de lo que dice Marcos?

Daniel: Sí *(confirmando lo dicho por Marcos)*... man da ri na *(pronunciando más fuerte las "a")*.

Docente: ¿Qué pensas vos, Pablo?

Pablo: *(se lo ve confuso).*

Docente: Leé cómo vos pusiste.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Pablo:

A D I S

man da ri nas

Docente: ¿La “ma” vos la escuchas en “man”?

Pablo: Sí.

Docente: Entonces ¿hay que escribirla?

Pablo: *(agrega la M, queda: MADIS).*

Docente: Para vos termina con “ese”.

Pablo: Sí.

Daniel: *(dice mandarinaaa)* termina con “a”.

Docente: Decinos por qué vos *(refiriéndose a Pablo)* pusiste la “ese”.

Pablo: Mandarinasss, son muchas.

Docente: ¿Qué piensan de lo que dice Pablo?

Alumnos: *(se quedan pensativos).*

Docente: ¿Tienen que traer una o varias mandarinas?

Daniel: ¡Ah! entonces mandarinaaasss. Sí, tiene la “ese”. Pero seño, la “a” también, la “a” y la “ese”.

Docente: ¡Muy bien! Miren lo que dice Daniel: que va la “a” y también la “ese”. Parece que hoy pudieron darse cuenta de muchas cosas (mientras dice, va mostrando en las escrituras): que la “ma” se escribe con la “eme” y la “a”, que mandarinas lleva muchas “a” y que si queremos poner mandarinas hay que escribir la “ese” como última letra. A ver, cada uno vuelva a escribir mandarinas de nuevo.

Daniel: *(escribe MADAIAS).*

Marcos: *(escribe MAIAS).*

PABLO: *(escribe MADIAS).*

Docente: Cada uno lea la suya. Primero Daniel.

Daniel:

MA D I A S

Man da ri na ss

Docente: Y vos, Marcos.

Marcos:

M A I A S

Man da... ¡no!

Docente: ¿Qué pasa?

Marcos: Man da... *(señala la I y en ese momento Daniel le dice que le falta la “da” de su nombre y le señala la D que escribió él).*

Docente: Escuchás la “da” de Daniel en “mandarina”.

Marcos: Sí *(contento, la agrega)*, queda:

M A D I A S

man da ri na s

Daniel: Pero te falta la “a”; es como mi nombre: la “da” va con la “a”.

Marcos y Pablo: *(agregan la A: MADAIAS).*

Docente: Por hoy han pensado mucho, mucho.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Fragmentos de registro de clase con el grupo que escribió “manzanas”

Docente: A ustedes les tocó escribir “manzanas”, ¿no?

Matías: ¡Sí!

Docente: Muy bien. Muéstrenme cómo escribió cada uno.

Manuel: *(Manuel le muestra la hoja)*.

Docente: Muy bien, Manu, cómo estás intentando escribir.

Sabrina: *(interrumpe)* Pero no hace letras.

Docente: Pero Manu ya sabe que no hay que dibujar cuando escribimos y para eso estamos escribiendo, para aprender.

Sabrina: Tenés que hacer letras como yo mirá.

Docente: Manu, intentá hacer algunas de las letras que te está mostrando Sabrina. También podés usar las letras que vos quieras que están en los carteles, las de los nombres, las de los días, las del abecedario *(la maestra y Sabrina ayudan a Manuel a hacer letras, también se acerca Matías)*.

(Manuel intenta copiar las letras que le va haciendo la maestra, también hace algunas que están en los carteles del aula).

Docente: ¿Y vos, Sabrina?

Sabrina: *(le muestra su hoja: letras, mezcladas con números hasta el final del renglón:*

A S I 3 B T O E 1 R A N).

Yo hice letras.

Docente: Muy bien, porque tenemos que escribir con letras.

Matías: Pero señó, ese es el uno y el tres *(señalando esos números en la producción de Sabrina)*, no son letras.

Docente: ¿Qué son?

Matías: Números.

Docente: ¿Qué te parece, Sabri? ¿Dónde nos podemos fijar para ver si son letras o números?

Sabrina: *(señala el abecedario y la lista de números)* ¡Ah! Sí, son números *(los borra y escribe una A una I)*.

Docente: Muy bien, los números los usamos para contar; para escribir usamos las letras. Bueno, pero vamos a ver cómo dice “manzanas” ahí.

Sabrina: *(lee su producción)*

A S I A B T O E I R A N

Man zaaaaa nnnnaaaa

Docente: ¿Qué pasa?

Sabrina: Mannnn zzzaaaaa nnnnnna

(Vuelve a leer intentando coincidir con las letras que había escrito pero no lo logra)

Matías: Son muchas.

Docente: ¿Cuántas pusiste vos?

Matías: *(muestra su producción al resto)*

E T S I G O L

Man za na... más poquitas, no es tan larga.

Docente: ¿Qué te parece, Sabri, lo que dice Matías?

Sabrina: *(lee de nuevo su producción)* Sí, puse muchas.

Docente: A ver, leé de nuevo.

Sabrina:

A S I A B T O E I R A N

Mann zaaa nnaaa... todas estas no van, las borro.

Docente: Muy bien, borra las que te parece que no van. Andá leyendo y fijate hasta dónde, para vos, ahora, dice “manzanas”.

Docente: Matías, leé con tu dedito “manzana”.

Matías:

E T S I G O L

Man zaa nna

Docente: ¿Manzana empieza como Matías? ¿Y empezará a escribirse como Matías?

¿Qué te parece?

Matías: *(las dice en voz baja)* ¡Sí! ¿Con la “ma”? *(se queda pensativo y cambia la E por la M: queda MTSIGOL)*.

Docente: Leelo.

Matías:

M T S I G O L

man zana



La interacción con los otros: fuente, situación y objeto de conocimiento

Las propuestas didácticas presentadas en este currículo han sido construidas teniendo en cuenta el valor formativo que tiene para los alumnos experimentar en la escuela distintas maneras de interacción social con sus docentes y con sus compañeros, y bajo la convicción de que existe un trabajo didáctico que puede realizarse para que la interacción con los otros se constituya en fuente, situación y objeto de conocimiento. Esta convicción se apoya en una importante tradición escolar, que se inició con la propuesta de realizar en clase actividades grupales y que ha sido enriquecida de diversas formas en las prácticas cotidianas que tienen lugar en las instituciones.

Importancia de la interacción con los otros

En línea con esta tradición, este currículo propone la interacción con los otros (con los docentes y con los compañeros, del propio grupo escolar y de los otros grupos) como *fuentes* de conocimientos, como *situación* de aprendizaje y como *objeto* de enseñanza.

¿Qué significa que la *interacción con los otros* es una *fuentes* de conocimientos? En los últimos años un conjunto de investigaciones, tanto psicológicas como didácticas, comprometidas en un análisis social del desarrollo de los conocimientos en los alumnos, han permitido considerar la interacción social como fuente del progreso en el camino de la apropiación de conocimientos escolares. Distintas formas de interacción social –que no se limitan sólo a la organización de la clase en pequeños grupos– permiten a los alumnos desarrollar y participar en interacciones sociales más complejas que son fuente de nuevos progresos.

Las interacciones con los otros son relevantes desde el punto de vista cognitivo porque posibilitan que los alumnos descentren su pensamiento, sus propios puntos de vista, y porque abren, ante todos, el ámbito de posibilidades generando avances en sus conocimientos.



Al mismo tiempo, permiten que los alumnos se acerquen al funcionamiento real en que los intercambios se realizan socialmente.

En tal sentido son elocuentes las palabras de Perret-Clermont y Nicolet cuando dicen: “La enseñanza aparece, en consecuencia, como un lugar donde conscientemente –y, además, generalmente, de manera instituida– las personas entran en transacciones que tienen por finalidad construcciones de saberes comunes (...). Para la didáctica, la psicología de la educación y la psicología social, deviene particularmente interesante llegar a comprender cómo los individuos pueden establecer relaciones e interacciones tales que permitan efectivamente construir objetos comunes de acción, de discurso y de pensamiento, y cómo las personas pueden eficazmente transmitirse saberes y habilidades e incluso ampliar, unos para otros, la inteligibilidad de lo real”.

Por estas razones, la *interacción con los otros constituye la situación característica en que tiene lugar el aprendizaje escolar*. En este sentido, la naturaleza colectiva de la institución escolar ofrece la oportunidad de poner a los niños tempranamente en interacción con otros en contextos de aprendizaje: aunque este es en última instancia una adquisición que debe ser realizada por cada uno, la situación en que tiene lugar en la escuela es de carácter social. El trabajo didáctico puede optar por tratar a los alumnos como una suma de individuos o, por el contrario, sacar partido de la instancia colectiva de aprendizaje que se genera constituyendo a los alumnos en una *comunidad de aprendices*.

Didácticamente, se reconocen distintas modalidades interactivas entre alumnos que desempeñan un papel fundamental en el proceso de adquisición de contenidos escolares: participación en equipos de trabajo, explicitación de conocimientos, confrontación de puntos de vista divergentes, resolución conjunta de problemas, coordinación de puntos de vista discrepantes, búsqueda compartida de una solución, etc. Estas modalidades son posibles en la escuela precisamente porque esta genera una instancia colectiva de aprendizaje.

Ahora bien, las propuestas de este currículo dan un paso más y



trabajan sobre la intención de *que la interacción con los otros se presente también como objeto de conocimiento*.

Los alumnos no solo pueden aprender y progresar en el dominio de ciertos conceptos, prácticas y procedimientos, sino que también pueden aprender acerca del modo de cooperar, a respetar las diferencias, a valorar a los demás, a confiar en los otros, a participar en discusiones, a resolver problemas de convivencia, a expresar las ideas, a justificarlas, a escuchar las ideas de los otros, a organizarse en un equipo de trabajo, a desenvolverse con autonomía, etcétera.

Aprendiendo a interactuar con otros, los chicos construyen su propia identidad personal y se colocan en situación de acceder al análisis de aspectos relevantes de la interacción social en general y de la producción cultural en especial:

- aprenden a darse cuenta de la diferencia que existe entre hacer las cosas solo y hacerlas con otros, a otorgar importancia a la producción cooperativa de conocimiento, en un contexto didáctico que hace visible el valor agregado del conocimiento que se produce en la clase elaborado por medio de la intervención activa de los alumnos;
- también aprenden a reconocer que el conflicto es inherente al aprendizaje, a la convivencia en la escuela y a las situaciones de aprendizaje compartidas. La posibilidad de identificar, enfrentar y resolver los problemas que devienen de la interacción en torno a la tarea (posibilidad de diálogo, de elaborar criterios, de analizar en función de valores, de expresar los sentimientos que producen...) son aprendizajes indispensables para la vida toda y no tienen otro modo de producirse que no sea en interacción con los demás;
- por otro lado, aprenden a comprender el modo de producción social de los saberes y las prácticas que constituyen el marco de referencia a partir de los cuales se construyen los objetos de enseñanza. Aquellos saberes y prácticas contienen en sí mismos y en su desarrollo y producción aspectos sociales que en algún sentido se revelan en el trabajo compartido;
- por otra parte, el trabajo didáctico sobre la interacción con los otros



es un aspecto relevante de aporte de la escuela a la formación para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, el juego de las interacciones sociales, que se despliegan a través de un adecuado trabajo didáctico destinado a promover la participación de los alumnos en reflexiones, intercambios y confrontaciones de ideas, para debatir y argumentar en un clima que asegure el respeto por los aportes de todos y cada uno, posibilitará que los alumnos aprendan una serie de valores que se manifestarán en la vida en las aulas y en la futura participación democrática del ciudadano.

Formar para la interacción con los otros requiere un trabajo didáctico específico

Ahora bien, las oportunidades para las interacciones aquí mencionadas no se producen siempre o necesariamente. La puesta en práctica de estas modalidades supone para los equipos docentes la responsabilidad de plantear y conducir situaciones didácticas en las que se favorezca el análisis, la confrontación de ideas, la formulación de los saberes y de equilibrar las actividades de producción grupal, colectiva e individual, con base en una concepción del aprendizaje en la cual el componente social juega un rol fundamental.

En el contexto del aula, la organización de la interacción entre alumnos por parte del docente se revela imprescindible para lograr que los conocimientos escolares se hagan cada vez más explícitos y compartidos. Su intervención resulta crucial para generar y conducir estas instancias poniendo de manifiesto la influencia de la interacción social en la transformación del conocimiento y generando un clima de respeto por las producciones propias y ajenas.

El clima al que se alude no es un simple respeto tolerante sino que requiere la tarea del maestro para que todos puedan aprender a valorar los aportes: en este sentido, el docente intentará buscar las situaciones más variadas para que cada uno de los niños y adolescentes pueda ser reconocido por los otros por su aporte, para que estos puedan ser de distintos tipos pero todos valorados. Sería deseable



que todos los chicos, en las diversas instancias curriculares y en diferentes momentos de su itinerario formativo, tuvieran su momento de protagonismo, evitando que la experiencia de algunos alumnos esté signada exclusivamente por sus momentos de dificultad.

Cada una de las áreas propone organizaciones diversas de las interacciones sociales de acuerdo con sus objetos de enseñanza. Ellas no se limitan al trabajo en subgrupos, sino que abarcan la organización de puestas en común, reflexiones conjuntas, discusiones y debates, la construcción y la formulación de acuerdos, etcétera.

El trabajo en pequeños grupos es quizás el modo más conocido y difundido en las escuelas. Sin embargo el solo hecho de agrupar a los alumnos para la realización de algunas tareas no es garantía para la construcción social del conocimiento. En relación con las actitudes que se desarrollan a través de la interacción social, se ha afirmado que “(...) al considerar estas actitudes como contenidos a enseñar, estamos poniendo énfasis en la necesidad de desarrollar estrategias específicas para su enseñanza, lo que podría sintetizarse diciendo que no basta con que los alumnos se sienten alrededor de una mesa y compartan materiales, como muchas veces se interpreta el trabajo grupal, sino que es necesario desarrollar una tarea alrededor de los contenidos mencionados”.

El trabajo en pequeños grupos tiene ventajas y también algunas limitaciones. Entre las primeras se pueden mencionar que facilita elaboraciones conjuntas en el proceso de buscar juntos soluciones a la tarea propuesta coordinando diferentes procedimientos. Para ello es necesario tener en cuenta lo que dicen otros compañeros, las sugerencias que hacen, explicitar y justificar elecciones provocando intercambios que permitan tomar conciencia sobre algún aspecto de la tarea, reformularlo, descubrir nuevos, cuestionar otros, etc. Y entre las segundas, la posibilidad de encontrar en los grupos quienes se pliegan a las propuestas de otros sin un verdadero compromiso, o el riesgo de que algún miembro del equipo quede al margen de la



interacción, como se señala a menudo en función de la experiencia de las escuelas.

Sin embargo, es posible modificar esta situación organizando grupos pequeños, otorgando a los alumnos un tiempo para pensar individualmente antes de intercambiar con sus compañeros, facilitando la organización variada de los equipos de trabajo superando de esta manera las limitaciones, y reflexionando sistemáticamente con los alumnos sobre todo ello.

Las situaciones en las que se promueve la interacción social abarcan el trabajo en equipos y otras instancias didácticas reflejadas en las propuestas de las áreas. En efecto, organizadas para cumplir diferentes funciones, se propone desarrollar y promover situaciones de intercambio, puestas en común, reflexiones grupales tendientes a que los alumnos sean capaces de expresar sus ideas, sus procedimientos de resolución, sus producciones, de fundamentarlas y de argumentar sobre su validez, de comprender y aceptar las diferencias con las de los otros, respetarlas y valorarlas.

En el planteo de las diversas áreas, la interacción con otros no aparece como una mera alternativa de trabajo: contar o explicar a otros lo que se ha leído; opinar sobre lo leído y confrontar las propias opiniones con las de otros lectores que han leído el mismo libro o noticia; reflexionar junto con los otros en torno a determinadas hipótesis, procedimientos, hechos, conceptos y situaciones de la vida real y de diversas disciplinas; acordar con los otros las reglas de funcionamiento de los equipos en diversas situaciones de aprendizaje; poder planificar una improvisación teatral con los compañeros, poniéndose de acuerdo en los personajes que participan y acordando posibles desenlaces a conflictos; aprender a organizar los materiales, el tiempo y el espacio para una producción plástica son, entre otros ejemplos, situaciones concretas que la escuela asume porque en ellas se vehiculizan, como contenidos a ser enseñados, aspectos de la interacción social.

*Texto extraído del *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*. GCBA, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pp. 43 a 47.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Notas (pp. 35-55)

- 1 Ferreiro, E. y A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- 2 Las seudoletras son símil-letras dado que todavía las grafías no reproducen los rasgos distintivos de las letras.
- 3 Para ver el video de Martha Patricia es necesario entrar en el sitio [“Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro”](#), de la Universidad Nacional de Rosario.
Seguir esta ruta: Material multimedial/ Los niños piensan sobre la escritura/ Los problemas que los niños se plantean/ Propiedades cuantitativas de la escritura/ Falta de control de cantidad de letras.
- 4 En el siguiente fragmento de video, se observa a Yolanda que, como Cristina, controla la cantidad desde el inicio y realiza diferenciaciones entre una escritura y otra. Para ver el video de Yolanda es necesario entrar en el sitio [“Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro”](#), de la Universidad Nacional de Rosario.
Seguir esta ruta: Material multimedial/ Los niños piensan sobre la escritura/ Los problemas que los niños se plantean/ Propiedades cualitativas de la escritura/ Evitar letras repetidas en posición contigua/ Yolanda.
- 5 Para ver el video de Ricardo es necesario entrar en el sitio [“Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro”](#), de la Universidad Nacional de Rosario.
Seguir esta ruta: Material multimedial/ Los niños piensan sobre la escritura/ Los problemas que los niños se plantean/ Propiedades cualitativas de la escritura/ Evitar letras repetidas en posición contigua/ Ricardo.
- 6 Para ver el video de Luis es necesario entrar en el sitio [“Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro”](#), de la Universidad Nacional de Rosario.
Seguir esta ruta: Material multimedial/ Los niños piensan sobre la escritura/ Los problemas que los niños se plantean/ Propiedades cualitativas de la escritura/ Valor silábico variable según posición/ Luis.
- 7 Para ver el video de Alberto y Martín es necesario entrar en el sitio [“Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro”](#), de la Universidad Nacional de Rosario.
Seguir esta ruta: Material multimedial/ Los niños piensan sobre la escritura/ Los problemas que los niños se plantean/ Propiedades cualitativas de la escritura/ Ajuste cualitativo de las letras a la hipótesis silábica/ Alberto y Martín.
- 8 Para mirar el video de Salvador es necesario entrar en el sitio [“Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro”](#), de la Universidad Nacional de Rosario.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Seguir esta ruta: Material multimedial/Los niños piensan sobre la escritura/Los problemas que los niños se plantean/Propiedades cualitativas de la escritura/Entre la hipótesis silábica y el análisis fonético/Salvador.

- 9 Celia Zamudio y Emilia Ferreiro. “La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes para analizar la secuencia fónica?” en *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 1-2, 2008, pp. 37-53.
- 10 Perret-Clermont, Anne-Nelly y Michel Nicolet. *Interactuar y conocer*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
- 11 Delia Lerner, “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en J. Castorina, E. Ferreiro, M. Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.
- 12 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula. *Ciencias Naturales, Documento de trabajo n° 1*. Buenos Aires, 1995. Actualización Curricular para la EGB



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice



Propósitos de enseñanza del ciclo

Es responsabilidad de la escuela primaria:

- Hacer de cada aula una comunidad de lectores y escritores, en el marco de la cual los alumnos puedan desplegar sus propias posibilidades como intérpretes y productores de textos, de modo que leer se transforme en una ocupación predilecta y en un valioso instrumento de resolución de diversos problemas y que la escritura llegue a ser elegida y utilizada como un medio efectivo de comunicación y como un instrumento de reflexión sobre el propio conocimiento.
- Involucrar a los alumnos en una amplia gama de situaciones de lectura y de escritura, garantizando un intenso contacto con escritos de diversos géneros y brindándoles múltiples oportunidades para explorarlos, seleccionarlos y leerlos en función de propósitos relevantes para ellos, así como para producir variados textos con propósitos significativos para sus autores y dirigidos a diferentes destinatarios.
- Ofrecer a los niños múltiples oportunidades de actuar como lectores de literatura, acercándolos a obras de calidad literaria y sensibilizándolos ante la manera en que los escritores narran historias y construyen mundos imaginarios, ante la riqueza expresiva de las imágenes y la musicalidad de los poemas, ante la fuerza dramática de las obras teatrales.
- Instaurar un ambiente de trabajo cooperativo que permita a los alumnos enfrentar sin temor situaciones de lectura y de escritura que representan un desafío para ellos –porque les plantean problemas cuya resolución requiere la elaboración de nuevos conocimientos– con la seguridad de que el error está previsto y permitido porque forma parte del aprendizaje, con la convicción de que tendrán la colaboración del maestro y de sus compañeros y con la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal.
- Preservar en la escuela el sentido (social e individual) que las prácticas de lectura y escritura tienen fuera de ella, enmarcando las situaciones didácticas en proyectos o secuencias de actividades que –al mismo tiempo que permiten concretar objetivos de enseñanza– tienden hacia el cumplimiento de los diversos propósitos que llevan a las personas a leer o a escribir



propósitos cuyo valor puede ser apreciado por los alumnos porque tienen sentido para ellos, no solo como preparación para el futuro, sino también desde su perspectiva actual.

- Destinar a las prácticas de lectura y escritura el tiempo didáctico necesario para que los alumnos comiencen a desempeñarse como practicantes de la cultura escrita, distribuyéndolo de tal modo que sea posible evitar la fragmentación de las prácticas.
- Asegurar que los alumnos puedan ejercer derechos del lector tales como: formular anticipaciones sobre el sentido de las producciones con los que interactúan; elaborar interpretaciones propias sobre los textos que leen y ponerlas a prueba confrontándolas con las de otros y recurriendo tanto al texto como a elementos contextuales para dirimir discrepancias; autocontrolar la coherencia del sentido que van construyendo mientras leen; consultar con personas autorizadas –en particular con el maestro– para obtener informaciones suplementarias sobre el tema, el autor o el texto que contribuyan a validar o rechazar las interpretaciones formuladas; interrogarse sobre las intenciones del autor y expresar sus opiniones acerca de las ideas sostenidas en el texto; seleccionar, entre varias propuestas planteadas por el docente, el cuento, poema o artículo que leerán.
- Asegurar que los alumnos puedan ejercer derechos del escritor tales como: producir textos en función de propósitos valiosos para ellos en el marco de auténticas y variadas situaciones de comunicación, dirigiéndose tanto a destinatarios específicos y conocidos como generales y desconocidos; disponer del tiempo necesario para planificar, escribir sucesivas versiones, re-planificar y revisar sus escritos; tomar decisiones sobre el registro lingüístico a utilizar y sobre el esfuerzo que es necesario invertir en la producción y la revisión del texto en función del grado de formalidad o informalidad de la situación; elegir lectores de los propios escritos para someterlos a su consideración, solicitándoles sugerencias para mejorarlos.
- Incorporar a los niños a una red de lectores cada vez más amplia, que se extienda desde cada aula hacia las demás y programe acciones coordinadas con la biblioteca escolar, que se proyecte hacia los padres, que trascienda las paredes de la escuela para establecer vínculos con las bibliotecas populares, para conectarse con los más variados interlocutores



a través de los medios electrónicos y compartir con ellos diversas actividades de lectura, para relacionarse con clubes de lectores o con cualquier otro centro cultural que dé lugar a un desarrollo intenso del quehacer lector.

- Iniciar a los alumnos en los usos “académicos” de la lectura y la escritura para que vayan progresivamente apropiándose de las prácticas de estudio. Desde los primeros grados resulta importante enfrentar a los alumnos con distintos materiales informativos del mundo natural y social para seleccionar la información que resulta esencial en determinada circunstancia, localizar la información que necesiten, tomar notas, realizar esquemas o cuadros para organizar o conservar lo esencial de lo leído, etcétera.
- Convocar a los alumnos a comprometerse en situaciones de escritura que trasciendan las paredes del aula o de la escuela: campañas propagandísticas en la comunidad, artículos y notas de opinión para el periódico barrial o para la página de internet de la escuela, correspondencia interescolar –utilizando distintas vías de comunicación en papel y en pantalla–, solicitudes a diversas instituciones para cubrir necesidades o aspiraciones de la escuela.
- Garantizar la presencia de variadas prácticas de lectura, escritura y oralidad en medios digitales en las aulas que permitan a todos los alumnos crear significados y representar el mundo a través de diferentes lenguajes en múltiples soportes.
- Usar cotidianamente las nuevas tecnologías de comunicación (computadoras, tabletas, celulares, máquinas de fotos digitales, entre otras) junto con las tradicionales (libros, revistas, diarios, lápices, gomas, etc.) para llevar adelante actividades habituales, secuencias y proyectos de lectura, escritura y oralidad.
- Aprovechar las tecnologías (en papel y en pantalla) para apreciar las obras literarias, para ampliar los conocimientos, para comunicar las propias ideas y para interpretar las múltiples informaciones de los medios de comunicación.
- Reivindicar a la escuela como un ámbito plurilingüe, legitimando la coexistencia de diversas variedades lingüísticas, poniendo de manifiesto el respeto por todas ellas –en particular por aquellas que son propias de



las comunidades lingüísticas a las que pertenecen los alumnos— y asegurando a todos el derecho a hablar en su lengua materna sin temor a ser sancionados o desvalorizados.

- Favorecer el conocimiento de las lenguas provenientes del entorno familiar de los alumnos, tener en cuenta las distintas culturas de los padres, alumnos y personal docente para reflexionar en la escuela sobre las interacciones lingüísticas, las variedades y sus contextos de uso y superar los prejuicios a través de un esfuerzo consciente de intercomprensión.
- Hacer del aula un ámbito en el cual todos se sientan convocados a intervenir y autorizados a expresar sus ideas aun cuando estas sean diferentes de las del maestro y de las de sus compañeros, un ámbito en el que el disenso esté permitido y se constituya en el punto de partida de discusiones que inciten a comprometerse activamente con los contenidos trabajados en las diferentes áreas, a poner de manifiesto las propias conceptualizaciones acerca de ellos y a confrontarlas con las de los otros, a fundamentar las propias ideas y a comenzar a revisarlas tomando en consideración los puntos de vista de los demás.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades de participar en una diversidad de situaciones comunicativas y de asumir diversas posiciones como hablantes y como oyentes en relación con diferentes interlocutores, tanto en el marco de la situación habitual del aula como en el contexto de otras actividades realizadas dentro o fuera de la escuela, que permitan entrar en contacto con personas menos conocidas o con personalidades públicas y entablar intercambios comunicativos más formales.
- Organizar, con frecuencia creciente a lo largo del ciclo, situaciones de comunicación oral que requieran planificación previa y para cuya preparación sea necesario recurrir tanto a la lectura de diversos materiales como al registro escrito de ideas o informaciones que se desea transmitir (tal como ocurre cuando se graba una audición de radio para una emisora barrial o se realiza una exposición sobre un tema que se ha profundizado, frente a un “público” constituido por compañeros del mismo año que han investigado otros contenidos o por niños de otros años).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice



Objetivos de aprendizaje

En este apartado se incluyen diferentes niveles de concreción de los objetivos de aprendizaje de los alumnos del Nivel Primario, en distintos momentos de su escolaridad.

Metas de aprendizaje para los alumnos que egresan del Nivel Primario



Objetivos de aprendizaje del ciclo



Objetivos de aprendizaje de cada grado



Su logro requiere que se garantice el cumplimiento de las finalidades establecidas para el Nivel Primario:

- Garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para el desarrollo integral de las personas.
- Brindar los saberes y las experiencias necesarias para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad democrática y se formen como ciudadanos.
- Promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él.
- Garantizar el dominio por parte de todos los alumnos de las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación primaria.

Para el cumplimiento de estas finalidades, el sistema educativo de la Ciudad se responsabiliza de:

- Garantizar a todos los niños y adolescentes sin excepción el ejercicio pleno de su derecho a aprender.
- Asegurar a las instituciones escolares las condiciones necesarias para poder cumplir con las responsabilidades que se les asigna en el *Diseño Curricular* y, de manera primordial, con su rol de enseñar.



- Realizar una evaluación sistemática de los procesos institucionales y pedagógicos emprendidos para cumplir las tareas encomendadas.

Metas de aprendizaje para los alumnos que egresan del Nivel Primario

Las metas expresan lo que se espera que los alumnos y alumnas aprendan a lo largo de su paso por la escuela primaria. Han sido elaboradas con la expectativa de que será posible lograrlas si se llevan a cabo proyectos institucionales adecuados al Diseño Curricular y si se concretan en el sistema educativo las condiciones didácticas necesarias.

En el área de Prácticas del Lenguaje, si la escuela ha sostenido cotidianamente situaciones de lectura con variados propósitos, si ha ofrecido a los alumnos multiplicidad de obras literarias, creando oportunidades de intercambio sobre lo leído; si ha organizado situaciones didácticas centradas en la lectura y el análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación; si ha generado situaciones cotidianas de escritura con propósitos y destinatarios específicos; si ha enseñado a revisar los textos; si ha generado oportunidades de participar en diversas situaciones de comunicación oral con distinto grado de formalidad; si ha generado situaciones para consultar variadas fuentes de información, en diferentes soportes, con fines de estudio, para desarrollar procesos sostenidos de lectura y escritura a través de los cuales se enseñe a resumir, a tomar notas e informar sobre lo que se ha estudiado; si ha generado situaciones de reflexión sobre problemas ortográficos y lingüísticos y ha promovido la sistematización de conocimientos de la lengua, se espera que los alumnos al finalizar el Nivel Primario puedan lograr las siguientes **metas**:

- Recurrir a la lectura para cumplir diversos propósitos: informar, recomendar, comentar, conocer y confrontar puntos de vista sobre lo que se ha leído y sobre los interrogantes y las impresiones que esta lectura produjo.
- Recurrir a la biblioteca del aula, a la de la escuela y a las bibliotecas barriales y digitales, así como a los sitios de internet y medios de comunicación y otras fuentes de información, desempeñándose con autonomía.
- Crear trayectos propios de lectura guiados por sus gustos e intereses.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- Analizar los textos literarios que se leen considerando las motivaciones de los personajes, la intención de los autores e ilustradores o productores de textos audiovisuales, la manera en que se cuentan las historias, se desarrolla la acción, se expresan las emociones.
- Acudir a la prensa escrita en papel o digital y a los noticieros televisivos para confirmar, ampliar o confrontar la información obtenida a través de diversos medios.
- Preguntarse acerca de los alcances del lenguaje para dominar, persuadir, manipular, prestando atención no solamente al contenido de los mensajes, sino también a la manera en que estos están contruidos o modelados.
- Consultar variadas fuentes bibliográficas en papel y digital, seleccionando los textos más adecuados para el propósito lector, tomando en cuenta los criterios de búsqueda y considerando la confiabilidad de la información a partir del conocimiento de los autores e instituciones que la transmiten.
- Reorganizar, reelaborar y confrontar la información recabada en diversas fuentes consultadas.
- Acudir a la escritura con variados propósitos comunicativos: construir mundos posibles, registrar información recabada, reorganizar los propios conocimientos, dar a conocer lo aprendido y convencer a otros de la validez de los contenidos transmitidos.
- Planificar los textos antes de escribir; revisar y modificar el plan durante la escritura, si fuera necesario.
- Revisar sus escritos solos o en colaboración con otros, permanecer abiertos a las críticas y sugerencias.
- Asumir el punto de vista del lector potencial al releer y revisar sus escritos, comenzando a considerar algunos de los siguientes aspectos: estimar si el texto que se está produciendo contempla las exigencias de mayor o menor formalidad de la situación comunicativa, advertir y eliminar repeticiones innecesarias, reconocer y evaluar las distintas maneras de superar rupturas en la progresión temática del texto, distinguir qué partes del mismo aparecen desvinculadas entre sí, aclarar dudas relacionadas con los contenidos, con la organización global del texto o con aspectos discursivos, gramaticales u ortográficos y modificar aquello que consideren necesario cambiar hasta alcanzar una versión satisfactoria.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- Adecuar las intervenciones orales y la modalidad de escucha a situaciones comunicativas de diferente grado de formalidad, expresando con fidelidad emociones, sentimientos, estados de ánimo, puntos de vista; transmitiendo coherentemente la información recabada frente a auditorios cada vez más amplios y distantes; debatiendo en forma organizada acerca de distintos temas; realizando entrevistas y participando en ellas de manera más reflexiva y crítica.
- Comunicar sus conocimientos acerca de la lengua, empleando la terminología propia de la disciplina.
- Apropiarse de las convenciones del sistema al emplear estrategias que les permitan decidir acerca de la ortografía de los textos que están produciendo, apelando a los correctores ortográficos, a la relación con otros planos de la lengua, consultando con otros y recurriendo al diccionario u otros textos en papel o digitales cuando persiste una duda o cuando la formalidad del texto exige que los autores estén seguros de su corrección.

Objetivos de aprendizaje del ciclo

Una de las características que la Escuela Primaria asume en la Ciudad es la de ser ciclada, diferenciándose internamente en dos ciclos, cada uno de los cuales realiza su aporte específico a las finalidades generales del nivel.

Dentro de los ciclos, conserva la diferenciación de grados pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza. Asimismo, se enfatiza la idea de flexibilizar la organización dentro de cada grado y ciclo en función de fines determinados en relación con las necesidades educativas de los alumnos y sus trayectorias, así como la unidad pedagógica entre primero y segundo grado.

El logro de aprendizajes complejos requiere inscribir el proyecto de enseñanza en una perspectiva temporal de largo plazo como es la del ciclo; implica aprovechar la posibilidad y el desafío de contar con más tiempo al servicio del aprendizaje, desplegando una variedad de intervenciones didácticas adecuadas que favorezcan una verdadera apropiación de los contenidos que la escuela ofrece a todos los alumnos, brindando continuidad en su aprendizaje y respetando la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizajes.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Objetivos de aprendizaje del primer ciclo

Se enuncian a continuación los objetivos previstos para el primer ciclo, para cuyo cumplimiento diferentes alumnos pueden requerir diversos grados de mediación del docente o de cooperación de los compañeros.

En relación con la *lectura*, el trabajo a desarrollar en el aula reunirá las condiciones necesarias para asegurar que los alumnos sean progresivamente capaces de:

- Incorporarse como miembros activos a la comunidad escolar de lectores recurriendo a la lectura para cumplir diferentes propósitos e interactuando con los otros al contar, recomendar, comentar y discutir lo que se está leyendo o se ha leído.
- Acudir por sí mismos a la biblioteca del aula y a la de la escuela así como a las bibliotecas digitales, sitios de internet y medios de comunicación, desempeñándose con la independencia conquistada por haberlos frecuentado asiduamente en el marco de actividades organizadas por el maestro.
- Elegir, entre varias fuentes en papel o digitales intensamente utilizadas en la biblioteca o en el aula, la más adecuada para encontrar una información necesaria y confiable en el marco del proyecto que se está desarrollando.
- Localizar los pasajes que incluyen la información buscada apoyándose en indicadores –títulos y subtítulos, índice, recuadros, negritas, datos provistos por portadas y contraportadas, imágenes, tomas de cámara, sonidos– analizados con frecuencia en clase al explorar otros textos del mismo género.
- Leer por y para sí mismos textos de géneros conocidos por haber sido muy frecuentados en el aula desentrañando el sentido de los escritos y de las producciones multimodales que contienen textos, imágenes y sonidos.
- Organizar la propia acción siguiendo las indicaciones de un texto instruccional o las consignas del docente, en relación con textos de géneros conocidos y adoptando modalidades previamente puestas en acción en la clase.
- Preguntarse por las intenciones del autor y ubicarse críticamente frente a ellas, en función de las discusiones sostenidas en el aula y con ayuda del maestro o los compañeros.



En relación con la *escritura*, el trabajo a desarrollar en el aula reunirá las condiciones necesarias para asegurar que los alumnos sean progresivamente capaces de:

- Comenzar a actuar como miembros de una comunidad de escritores, desarrollando con ayuda del docente quehaceres tales como: consultar con los compañeros mientras planifican sus textos, pedir colaboración en la revisión del propio escrito y someterlo a la consideración de otros lectores, utilizar la introducción de comentarios de los procesadores de textos o el lápiz y el papel para ayudar a detectar problemas y aportar ideas para resolver los problemas planteados.
- Recurrir por sí mismos a la escritura para retener o reorganizar información y para comunicarse con otros.
- Formular con precisión creciente los interrogantes planteados en el curso de la escritura al consultar con el maestro o los compañeros.
- Acudir a diversas fuentes de información disponibles en la clase o en la biblioteca ya sea en formato papel o digital o buscándolas en internet para resolver problemas que se presentan en el curso de la escritura, seleccionándolas de manera cada vez más pertinente, dilucidando las soluciones a los problemas planteados cada vez con mayor autonomía.
- Cuidar, con ayuda de maestros y compañeros, aspectos específicos del texto en papel o digital –antes de ser presentado o publicado– tales como: la presencia de aquellas características del género que hayan sido trabajadas en el aula, la adecuación del texto a los propósitos y destinatarios previstos, la relación con el tema de los diversos aspectos incluidos en el escrito, la conexión entre distintas partes del texto, la utilización del registro más adecuado a la situación, el uso de signos de puntuación en casos que han sido objeto de reflexiones en la clase, la ortografía de palabras frecuentes o nucleares en el texto específico, la espacialización y presentación del escrito, la inclusión de imágenes, sonidos y ciertos efectos.
- Comenzar a asumir el punto de vista del lector potencial al releer sus producciones –gracias a la progresiva internalización de los interrogantes y observaciones de otros lectores sobre sus textos– y a considerarlos con mayor objetividad, descentrándose de las propias intenciones.



En relación con la *oralidad*, el trabajo a desarrollar en el aula reunirá las condiciones necesarias para asegurar que los alumnos sean progresivamente capaces de:

- Adecuar las intervenciones orales y la modalidad de escucha a los diferentes propósitos de situaciones comunicativas que requieran conversar en grupo, expresar sentimientos y opiniones, defender puntos de vista, relatar experiencias o narraciones leídas.
- Participar activamente, como hablante o como oyente, en diferentes situaciones de comunicación oral presenciales o no presenciales (intercambios virtuales con niños de otras escuelas, participación en programas radiales), aceptando y tomando en consideración las opiniones ajenas y respetando los diferentes modos de hablar.

Objetivos de aprendizaje por grado

Los objetivos que aquí se presentan especifican los aprendizajes vinculados con el área de Prácticas del Lenguaje que se espera que construyan los alumnos en cada uno de los grados del primer ciclo del Nivel Primario.

Los objetivos deben ser considerados como indicadores de los avances en los aprendizajes que los alumnos logren. Así, no deberán ser considerados como taxativos ni concluyentes sino, y fundamentalmente, como orientadores de las múltiples decisiones que los docentes deben tomar tanto para organizar recursos y estrategias pedagógico-didácticas que ayuden a algunos alumnos durante el año lectivo, como para la promoción. Con respecto a esta última, se sugiere que las decisiones se fundamenten en que los conocimientos adquiridos por los alumnos les posibiliten seguir aprendiendo en los años siguientes, respetando sus trayectorias.

Una cuestión particular, en el primer ciclo, se refiere a considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria ([Resolución Consejo Federal N.º 174/12](#), refrendada a nivel Jurisdiccional por [Resolución N.º 3278/MEGC/13](#)). De este modo, recién al finalizar segundo grado se define la promoción de los alumnos al grado siguiente. No obstante, es posible identificar una secuencia de logros por los cuales el alumno debe transitar en sus dos primeros años de escolaridad primaria.



Por otro lado, así como en la formulación de las metas del Nivel Primario se ha incluido una síntesis de las condiciones necesarias para su logro, también aquí se consideran las condiciones didácticas propias del área. Es necesario tenerlas en cuenta porque actualmente se reconoce que no es suficiente con enunciar los contenidos que serán evaluados sin considerar el enfoque didáctico a través del cual fueron enseñados; los contenidos no deben separarse del contexto didáctico en que se abordan. Las interacciones que el docente propicie tanto con el saber a enseñar como entre los alumnos inciden en aquello que se aprende.

Un ejemplo de las relaciones estrechas entre situación de enseñanza y contenidos en Prácticas del Lenguaje es la diferencia de focalización entre lo que se enseña cuando la situación de escritura se plantea a través del docente respecto de cuando se trata de situaciones de escritura de los alumnos por sí mismos. Cuando los niños escriben a través del docente pueden atender a aspectos relacionados con la producción global del texto (su contenido, su organización, la selección de palabras y frases adecuadas, etc.), mientras que descansan en el docente acerca de los aspectos relacionados con qué letras poner, en qué orden o aquellos relacionados con la puntuación y la ortografía. Al contrario, cuando los niños escriben por sí mismos tienen que atender a todas estas cuestiones a la vez, por lo que resulta preciso crear condiciones didácticas para que puedan focalizar simultáneamente en cómo y qué escriben.

Los objetivos de aprendizaje permiten a la comunidad educativa conocer los aprendizajes que se espera que logren los alumnos año a año en la Escuela Primaria, promoviendo así el necesario compromiso entre la escuela y la comunidad escolar.

En articulación con la Educación Inicial y con la Educación Secundaria, los objetivos que aquí se detallan promueven el desarrollo de la comunicación; el pensamiento crítico; la iniciativa y la creatividad; el análisis y la comprensión de la información; la resolución de problemas y conflictos; la interacción social y el trabajo colaborativo; la ciudadanía responsable; la valoración del arte; el cuidado de sí mismo; el aprendizaje autónomo y desarrollo personal.



A continuación, se enuncian las condiciones didácticas necesarias y los objetivos de aprendizaje de Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo.

Si la escuela ha ofrecido desde el inicio múltiples oportunidades de leer y escuchar literatura y otros textos no ficcionales (periodísticos, de estudio, etc.) permitiendo que los alumnos elaboren sus propias interpretaciones y las pongan a prueba confrontándolas con los textos y con las interpretaciones de otros lectores; si ha brindado múltiples oportunidades de escribir (tanto por la escritura a través del docente como de escritura de los alumnos por sí mismos), con variados propósitos y destinatarios, enseñando a planificar y revisar las producciones; si ha preservado el sentido que las prácticas del lenguaje tienen fuera de la escuela, enmarcando las situaciones didácticas en proyectos o secuencias que les otorgan propósitos comunicativos a la lectura y la escritura; si ha incluido fuentes de información y promovido su uso; si ha generado un ambiente de trabajo en el que todos se sientan convocados a intervenir y autorizados a expresar sus ideas (aunque no coincidan con las de los otros compañeros o con las del docente); si ha ofrecido a los alumnos participar como hablantes en situaciones que requieran preparación previa para hablar a un auditorio cercano y conocido; si ha construido un ambiente cooperativo que permita a los alumnos enfrentar sin temor situaciones de lectura, escritura y oralidad que representan un desafío, con la seguridad de que el error será permitido como parte del aprendizaje, se espera que durante el primer ciclo los alumnos puedan construir los siguientes aprendizajes.

Primer grado / primer año de la Unidad Pedagógica

Prácticas de lectura

- Seguir la lectura de un adulto, tanto de textos literarios como no literarios (notas de enciclopedias de estudio o de interés) en papel y/o digitales.
- Comentar con otros lo que se está leyendo (textos literarios y no literarios).
- Localizar una palabra o un fragmento en un texto conocido a partir de los conocimientos que los alumnos tienen sobre el texto: si está al comienzo o al final, en el estribillo, etcétera.
- Recurrir a los carteles y a los distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para leer, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se leen.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Prácticas de escritura

- Escribir por sí mismos en soporte papel o digital listas de palabras con sentido (lista de lo que lleva Caperucita en su canasta, de elementos para realizar una experiencia de ciencias, etcétera).
- Recurrir a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se escriben.
- Escribir por sí mismos, solos o en parejas, descripciones de un personaje de cuentos leídos o renarrar un episodio de un cuento conocido, una estrofa de una canción conocida, una infografía, un epígrafe, una recomendación (de cuentos, de paseos, de programas de televisión, de música).
- Escribir de manera colectiva, por dictado al docente, textos semejantes a los trabajados durante el año (cuentos, invitaciones, recomendaciones de libros, reglamento de la biblioteca del aula, guión de una columna radial, textos informativos, etcétera).

Prácticas de lectura y escritura en relación con la adquisición del sistema de escritura

- Formular preguntas específicas acerca del sistema de escritura al escribir (con cuántas letras, con cuáles va, en qué orden) o al leer (¿esta es la de “lunes”...?).
- Establecer, con la escritura de palabras conocidas, relaciones para producir escrituras nuevas.
- Solicitar escrituras para poder escribir a partir de ellas.
- Considerar progresivamente índices cualitativos (con cuál empieza, con cuál termina o cuáles reconocen al interior de la escritura) y cuantitativos (extensión, cantidad de segmentos) provistos por el texto para corroborar, rechazar o ajustar sus anticipaciones.
- Apoyarse en la parte conocida de una escritura desconocida para saber qué dice.
- Revisar y mejorar su propia escritura en relación con el sistema (detectar que faltan letras y agregarlas, sustituir grafías que no corresponden a la palabra escrita por otra u otras que sí corresponden).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Se espera que al finalizar primer grado, en relación con el sistema de escritura, los alumnos hayan avanzado en sus conceptualizaciones iniciales aunque no hayan llegado a comprender la alfabeticidad del sistema; por ejemplo:

Si al iniciar primer grado producen escrituras en las que no hay correspondencia con lo sonoro, se espera como mínimo que finalicen el año escribiendo de manera silábica, usando algunas letras con su valor sonoro convencional .

Hablar en la escuela

- Participar en intercambios sobre temas vinculados a los contenidos de enseñanza.
- Participar en situaciones comunicativas en grupos pequeños en el contexto del trabajo en el aula.

Segundo grado / segundo año de la Unidad Pedagógica

Prácticas de lectura

- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Leer por sí mismos fragmentos de textos ya leídos en clase.
- Apelar a la relectura del texto para sostener sus interpretaciones.
- Localizar, con intervención del docente, información buscada a partir de la lectura exploratoria de índices, tapas, títulos o del cuerpo del texto.

Prácticas de escritura

- Producir textos semejantes a los trabajados durante el año considerando el propósito y el destinatario (por ejemplo, presentaciones de personajes, renarraciones de un episodio de un cuento leído o de cuentos completos, instructivos, textos informativos breves, epígrafes, etcétera).
- Anotar, a partir de la exposición del docente o luego de la lectura en soporte papel o digital, o en el marco de una visita (a una granja, a un museo, a un sitio de internet, etc.), información relevante localizada.
- Participar, con ayuda del docente, del proceso de escritura en papel o en soporte digital: planificar los textos, revisar y colaborar en la revisión de escritos de compañeros, tomar colectivamente decisiones sobre la edición.
- Revisar los escritos y modificar aquello que se considera necesario en



virtud de las sugerencias recibidas, comenzando a tomar en cuenta aspectos vinculados con el contenido del texto y su organización global a partir de las dudas que surjan al respecto.

Prácticas de escritura y adquisición del conocimiento ortográfico

- Resolver problemas de separación de palabras durante la producción y revisión, avanzando de la escritura continua a la separación progresiva de las palabras que componen un enunciado. Cabe aclarar que pueden quedar problemas por resolver; por ejemplo, la separación del artículo o de un posesivo del sustantivo que lo sigue, pronombres en posición antepuestos al verbo (“le dijo”), preposiciones y artículos (“de”, “la”, etcétera).
- Revisar y corregir en sus escritos el uso de mayúsculas en el inicio de un texto y en los sustantivos propios.
- Revisar y corregir la escritura de palabras que involucren algunas de las restricciones básicas trabajadas durante el año.

Hablar en la escuela

- Participar en intercambios sobre temas vinculados a los contenidos de enseñanza.
- Participar en situaciones comunicativas con varios interlocutores (el grupo total de la clase).

Tercer grado

Prácticas de lectura

- Sostener la lectura de textos literarios, alternando la lectura autónoma con la escucha de la lectura por parte del docente o de otros adultos (novelas, cuentos de diversos autores, obras de teatro, poesía en soporte papel o digital o en formato audiovisual).
- Leer textos periodísticos breves (en papel, en soporte digital o en noticieros), alternando la lectura autónoma con la escucha de la lectura por parte del docente y aproximarse a la interpretación crítica de las informaciones que comunican los medios.
- Apelar a la relectura del texto para sostener sus interpretaciones.
- Localizar, con ayuda del docente, información específica en situaciones de lectura en diversos soportes, para saber más sobre un tema.
- Leer para un auditorio textos conocidos, luego de un período de ensayo



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

(sesiones de lectura de poemas, teatro leído, lectura de cuentos, textos informativos).

- Acudir por sí mismos a la biblioteca del aula, a la de la escuela y entrar en determinados sitios de internet para cumplir diversos propósitos lectores, desempeñándose con la independencia conquistada por haber visitado asiduamente las bibliotecas y determinados sitios de internet en el marco de las actividades organizadas por el maestro.
- Elegir, entre varias fuentes en papel o digitales intensamente utilizadas en la biblioteca o en el aula, la más adecuada para encontrar una información necesaria en el marco del proyecto que se está desarrollando.

Prácticas de escritura

- Producir textos semejantes a los trabajados durante el año considerando el propósito y el destinatario (por ejemplo, presentaciones de personajes, renarraciones de un episodio de cuento leído o de cuentos completos, instructivos, textos informativos, etcétera).
- Apelar a la escritura manuscrita y digital para registrar información recogida en la lectura.
- Participar, con ayuda del docente, del proceso de escritura: planificar los textos, pedir colaboración en la revisión de los escritos, colaborar en la revisión de escritos de compañeros, utilizar la introducción de comentarios para ayudar a detectar problemas, aportar ideas para resolverlos y tomar colectivamente decisiones sobre la edición.
- Revisar los escritos y modificar aquello que se considera necesario en virtud de las sugerencias recibidas, comenzando a tomar en cuenta las dudas que surgieran respecto de aspectos gramaticales oracionales o textuales, del contenido del texto y de su organización global, por ejemplo:
 - recursos para evitar repeticiones innecesarias,
 - uso de signos vinculados a los textos trabajados (por ejemplo, punto aparte para separar categorías de información o núcleos narrativos, parlamentos de personajes, pasos de instrucciones, etcétera).

Prácticas de escritura y adquisición del conocimiento ortográfico

- Revisar y corregir, en caso de resultar necesario, la correcta separación de las palabras, excepto en aquellos casos que se trabajan en el segundo



ciclo: pronombres que preceden al verbo (por ejemplo: “me lo da”) o que forman una sola palabra con él (por ejemplo: “dámelo”) o secuencias de letras que pueden ser una palabra o formar parte de una palabra (“ala/a la”, “de volver/devolver”).

- Revisar y corregir en sus escritos el uso de mayúscula inicial, en sustantivos propios y luego de punto.
- Revisar y corregir la escritura de palabras que involucren algunas de las restricciones básicas y de las regularidades contextuales trabajadas a lo largo del ciclo.

Hablar en la escuela

- Narrar cuentos leídos.
- Comunicar a sus compañeros y al docente lo aprendido en diversas experiencias de aprendizaje (lectura con fines de estudio, observación y análisis de videos, programas televisivos o escucha radial, participación como auditorio en una charla de un especialista invitado al aula o a la escuela).
- Participar en intercambios grupales, escuchando lo que sus compañeros dicen y centrándose en el tema que se está tratando.
- Intercambiar activamente, como hablante o como oyente, en diferentes situaciones de comunicación oral presenciales o no presenciales (intercambios virtuales con niños de otras escuelas, participación en programas radiales...), aceptando y tomando en consideración las opiniones ajenas y respetando los diferentes modos de hablar.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice



Contenidos

Los contenidos de Prácticas del Lenguaje se organizan en los siguientes ejes:

Prácticas de lectura



- Lectura y adquisición del sistema de escritura

Prácticas de escritura



- Escritura y adquisición del sistema de escritura

Hablar en la escuela



Reflexión sobre el lenguaje



Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales las prácticas de lectura y escritura y de oralidad. Es necesario enfatizar que las prácticas son contenidos. Y estos contenidos se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos los aprendan, para que se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción cada vez que se desempeñen como lectores, escritores, hablantes y oyentes en los diferentes ámbitos sociales en los que participan. Para apropiarse de estos quehaceres, es imprescindible que los alumnos tengan oportunidad de ejercerlos en muchas y diversas actividades al servicio de propósitos y destinatarios genuinos similares a aquellos que circulan fuera de la escuela. Los contenidos cobran sentido en el contexto de situaciones didácticas diseñadas tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje. Los contenidos de Prácticas del Lenguaje son básicamente contenidos en acción y en muchos casos permanecen implícitos en la situación didáctica en los que se ponen en juego. En ocasiones, se constituyen en objeto de reflexión desde el uso y, a partir de los problemas que plantea especialmente la escritura, algunos llegarán a ser objeto de sistematización.

Los contenidos de lectura, escritura y oralidad dentro de cada eje se construyen a partir de dos criterios:

- a) según la *mediación del docente o la autonomía de los alumnos*,
- b) en función de si se desarrollan en los siguientes ámbitos de uso del lenguaje: [la literatura](#); [el estudio](#); [la participación ciudadana en la escuela y la comunidad](#).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Esquema general de los contenidos del ciclo

| EJE | PRÁCTICAS DE LECTURA | | | |
|---|--|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> Lectura a través del docente de textos literarios con los compañeros en soporte papel y digital. | <ul style="list-style-type: none"> Lectura por sí mismos de textos literarios ya explorados y conocidos. | <ul style="list-style-type: none"> Participación en situaciones de lectura de notas y artículos expositivos a través del docente. | <ul style="list-style-type: none"> Lectura para buscar información en soporte papel y en medios digitales. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Lectura detenida por sí mismos para profundizar el conocimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Lectura a través del docente y de los alumnos por sí mismos para seguir instrucciones. | <ul style="list-style-type: none"> Participación en situaciones de lectura de noticias y otros textos periodísticos sobre temas de interés del grupo y la comunidad en soporte papel y en pantalla. | |
| Lectura y adquisición del sistema de escritura | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Uso del conocimiento sobre el portador y el género para circunscribir algo que se sabe o se cree que está escrito (anticipaciones). | <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda y consideración de indicios en el texto para verificar las anticipaciones realizadas y ajustarlas (comparación y reconocimiento). | <ul style="list-style-type: none"> Identificación, localización e interpretación poniendo en juego lo que se sabe que dice con las marcas provistas por el texto: <i>¿cuál es cuál?</i>, <i>¿dónde dice?</i> y <i>¿qué dice?</i>. | |
| EJE | PRÁCTICAS DE ESCRITURA | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Escritura de cuentos con un propósito determinado: recrear para otros lectores el mundo de ficción conocido a través de la lectura. | <ul style="list-style-type: none"> Escrituras a través del docente en carteleras para el aula y escrituras por sí mismos de textos breves en torno a la lectura literaria. | <ul style="list-style-type: none"> Escritura en soporte papel o digital de textos relativamente extensos en torno a la lectura literaria con un propósito determinado: presentar o prologar textos, recomendar lecturas, dar a conocer la vida y la obra de los autores leídos. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Participación en el proceso de edición de los textos literarios o en torno a la lectura literaria que se van a publicar en diferentes soportes en papel o digital. | <ul style="list-style-type: none"> Uso de la escritura para registrar, reelaborar y construir conocimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Escritura de textos, a través del docente, en soporte papel o digital para comunicar lo aprendido. | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Participación en la edición de artículos informativos sobre el tema estudiado a través del docente. | | |



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

EJE PRÁCTICAS DE ESCRITURA



- Escritura con un propósito determinado: prescribir acciones, guiar, pautar o recomendar una acción a un destinatario real y conocido (producción de reglamentos de uso de la biblioteca, acuerdos sobre el uso de la pelota en el recreo, de normas de convivencia, entre otras).
- Escritura, junto con el maestro y los compañeros, de textos que forman parte de las interacciones institucionales dentro de la escuela.

Escritura y adquisición del sistema de escritura



- Resolución de problemas de escritura que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura: aspectos conceptuales (cuántas letras, cuáles y en qué orden) y aspectos gráficos: la forma de las letras, direccionalidad, linealidad, y espacios entre las palabras.
- Utilización de escrituras conocidas para producir escrituras nuevas.
- Participación en situaciones de escritura que favorecen el intercambio de saberes diversos entre los escritores.
- Elaboración de criterios válidos relativos a nuestro sistema de escritura.

EJE HABLAR EN LA ESCUELA



- Participación en conversaciones en torno a la lectura literaria.
- Escucha y recitado de poemas y otras formas versificadas.
- Participación en las exposiciones del maestro en las que presenta, contextualiza o amplía el tema de estudio.
- Producciones orales para comunicar los conocimientos.
- Comentario y discusión sobre temas de interés del grupo y la comunidad.
- Escucha y observación, comentario y análisis de programas de radio y televisión.
- Participación en producciones orales sobre temas de interés del grupo y la comunidad.

EJE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE



- Empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura, escritura y oralidad.
- Reflexión sobre el lenguaje en el marco de situaciones de escritura: sobre la adecuación al contexto de producción, sobre los textos (organización, cohesión y recursos gramaticales) y sobre el sistema de escritura.
- Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico.



Prácticas de lectura

Leer es a la vez una actividad social y personal. De modo que, por un lado, hay una dimensión que se puede observar “desde afuera” del acto de lectura: el aspecto social de esta práctica. Leer es una forma de relación social que inserta a los lectores en una red de vínculos interpersonales con otros lectores. A través de la lectura, el niño puede integrar una comunidad de lectores con la cual interactúa: comenta interpretaciones, recomienda y recibe sugerencias sobre qué leer, escucha y confronta sus opiniones e ideas sobre lo leído, amplía su repertorio de lecturas y de interpretaciones, etcétera.

Por otro lado, el acto de lectura involucra, además, una dimensión personal por parte del lector quien debe tomar decisiones y desarrollar estrategias tendientes a desentrañar el sentido del texto que está leyendo. La lectura no se limita a extraer información del texto. Leer supone una interacción entre el texto, el lector y el mundo. Los significados se construyen a partir de la actividad estratégica del lector, quien:

- emprende la lectura con un propósito determinado;
- asume, a partir del propósito de lectura y del género, una modalidad de lectura adecuada: lee de manera detenida o explorando el texto, decide releer, lee el texto completo o por partes;
- realiza anticipaciones sobre lo que va a leer a partir de distintos conocimientos del texto, el género, el autor, el tópico. Luego, a medida que va leyendo, precisa, verifica o revisa estas anticipaciones;
- se basa en distintos indicios e informaciones del texto para construir un sentido sobre el asunto de ese texto: distintas formas de referirse a un mismo personaje, el uso de citas, las opiniones del autor, etcétera;
- usa el texto para desentrañar el significado de expresiones que no comprende; consulta otros textos y a otros lectores para profundizar sus interpretaciones; reflexiona sobre los efectos que el texto le produjo, aventura ideas que expliquen el sentido de esos efectos y diferencia su punto de vista del planteado en el texto;
- comparte con otros lectores las ideas, las opiniones y el conocimiento que fue generando a partir de la lectura.



Pensar la lectura como un acto de construcción de sentido, supone que no hay una sola interpretación de lo que se lee, leer no es meramente intentar descifrar lo que está en el texto.

La lectura como acto situado requiere de la materialidad del texto y de todas las estrategias de interpretación que un lector puede utilizar. La estrategia que resulta siempre más adecuada para favorecer la comprensión del texto es *volver a leer*. Toda situación de lectura en el aula tendría que fomentar la vuelta al texto. La lectura requiere una constante interacción entre el lector y el texto y la instancia de volver a él cuantas veces sea necesario para: corroborar una idea, analizar cómo está dicho, revisar el orden de la exposición de un tema, etc. Para que los niños puedan desarrollar la construcción de sentido en la lectura, necesitan esta interacción directa e intensa con el texto que se promueve cuando se relee.

Asimismo, leer es mucho más que oralizar un texto. Como actividad social, la lectura en voz alta supone proponerles a los niños recrear escenas sociales de lectura y hacer, entre otras propuestas:

- sesiones de lectura de diversos géneros para distintos auditorios, por ejemplo, lectura de poemas en un rincón de recitadores, en el aula, o para la producción de audiopoemas para el blog de la escuela;
- teatro leído;
- un club de lectores o de narradores.

En estas instancias se justifica la lectura en voz alta para otros en un contexto social específico y como un acto previamente planificado y debidamente ensayado.

Los contenidos que se describen a continuación están involucrados en múltiples situaciones de lectura que tendrán lugar en todos los años del primer ciclo.

Estos contenidos están en acción en el marco de situaciones muy diversas: cuando lee el maestro y cuando los alumnos leen por sí mismos; cuando los lectores ya saben leer en el sentido convencional del término y cuando están aún apropiándose de la alfabeticidad del sistema de escritura.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Después de desplegar los contenidos que se ponen en acción tanto durante la alfabetización inicial como más allá de ella, se dedica un punto a los contenidos que se ponen en juego cuando leen por sí mismos los niños que están reconstruyendo la alfabetividad del sistema.

- **Lectura de textos literarios en soporte papel y digital, a través del docente**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Cuentos de diversos géneros, tradicionales y de autores de diversas épocas, novelas y libros álbum.

Canciones, poemas, adivinanzas, coplas, limericks, trabalenguas, etcétera.

Historietas.

Obras de teatro y leyendas.

Esto supone:

- Participar de una comunidad de lectores en el aula y en la escuela.
- Escuchar leer y leer diversas obras literarias en distintos formatos: libro, audio y video.
- Seguir la lectura por parte de un adulto algunas veces “atrapados” por el desarrollo de la trama y otras con el texto a la vista.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Compartir con otros la lectura del texto literario y los efectos que produce.
- Intercambiar opiniones sobre lo leído:
 - En el caso de los cuentos y las novelas, confrontar interpretaciones acerca de la historia contada y sobre cómo está contada, las descripciones y las motivaciones de los personajes o las ilustraciones y su valor narrativo, etcétera.
 - En el caso de las canciones, poemas u otras formas versificadas breves, intercambiar opiniones acerca de los temas, el uso particular del lenguaje, los efectos que los textos producen en los lectores (emoción, nostalgia, miedo, descubrimiento de la musicalidad y el ritmo, etc.), la historia, los personajes o lugares que se describen, entre otros.
- Recomendar la lectura de una obra fundamentando la opinión.
- Seleccionar una obra tomando en cuenta las recomendaciones de otros y solicitar recomendaciones.
 - Leer y escuchar leer obras de un mismo autor.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Participación en situaciones de lectura de novelas

2.º grado

3.º grado

Esto supone:

- Seguir la lectura de otro durante un período prolongado sin perder el hilo argumental.
- Escuchar leer durante un período prolongado, interrumpir la lectura señalando el lugar en el que se la dejó y retomarla uno o varios días después, reconstruyendo los episodios anteriores.
- Recuperar el hilo argumental volviendo atrás hacia momentos relevantes del relato, hacia la caracterización de los personajes y de los escenarios.

• Participación en situaciones de teatro leído

3.º grado

Esto supone:

- Identificar qué se lee en voz alta (parlamentos de los personajes) y qué no se lee, pero hay que tener en cuenta para darle vida a los personajes (comentarios del autor).
- Reconstruir la historia y la caracterización de los personajes a partir de sus parlamentos y los comentarios del autor.
- Adecuar la lectura al personaje.
- Adecuar la lectura a un auditorio.
- Coordinar la lectura con otros.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Lectura por sí mismos de textos literarios ya explorados y conocidos

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Textos versificados breves (canciones, poemas, coplas, retahillas, adivinanzas, etc.), distintas versiones de cuentos tradicionales (clásicos y contemporáneos) y cuentos de distintos autores contemporáneos. Libros álbum.

Historietas.

Obras de teatro y leyendas

Esto supone:

- Realizar lecturas exploratorias para elegir qué leer.
- Leer detenidamente para reconstruir el sentido global de un cuento o para prestar atención a las expresiones del lenguaje literario.
- Anticipar el contenido del cuento, canción o poema a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura.
- Leer detenidamente los textos que ya se saben de memoria, identificando títulos, partes que se repiten (estribillos, anáforas, repeticiones de sonidos entre palabras, rimas, ritmo), comienzos y finales propios de estos textos, prestando atención a las expresiones y reconociendo algunos efectos que producen en los lectores. Releer las partes que se repiten apoyándose en lo que se sabe que está escrito; recuperar el efecto que estas reiteraciones produjeron en el lector.
- Anticipar el significado del texto a partir de lo que se sabe sobre los personajes o sobre la trama.
- Releer partes seleccionadas de los cuentos para verificar una interpretación o comprender mejor detalles o pasajes inadvertidos o recuperar expresiones del relato (inicios, finales, momentos centrales de la trama).
- Poner en relación texto e ilustraciones asociando las imágenes al fragmento leído.
- Anticipar el contenido del cuento a partir de lo que se sabe sobre otras obras del autor, la lectura del título u otros cuentos leídos del mismo libro o colección.
- Averiguar datos sobre un escritor.
- Seguir a un autor cuya obra interesa.
- Seleccionar un texto tomando en cuenta el autor.
- Realizar anticipaciones sobre la historia y los personajes mientras se está leyendo sobre la base del conocimiento que se tiene del autor o del género.
- Reconocer las expresiones que designan a un mismo referente para determinar de quién se está hablando en un pasaje del texto.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

- Reconocer quiénes son los interlocutores en el discurso directo.
- Identificar el enunciador en el discurso indirecto.
- Anticipar el significado del texto apoyándose en el conocimiento de los personajes.
- Reconocer quién habla y en qué orden a partir del conocimiento de las convenciones básicas de la historieta: viñetas, globos, direccionalidad de la lectura, uso de signos de exclamación, interrogación y onomatopeyas para reproducir marcas de oralidad.
- Construir significados globales de los términos nuevos en el contexto de los textos leídos.
- Evocar otros textos a partir de lo leído.

• Participación en situaciones de lectura de notas y artículos expositivos a través del docente

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone:

- Escuchar leer textos expositivos sobre el tema de estudio que no estén necesariamente dirigidos a los niños: artículos de divulgación, notas de enciclopedia, epígrafes, fascículos informativos, definiciones de diccionario, sitios web, videos informativos o de presentación de experiencias.
- Seguir la lectura del docente para distinguir qué lee del texto central y qué de los paratextos: títulos, epígrafes de las imágenes.
- Comentar a medida que el docente lee lo que se entiende y lo que no.
- Escuchar los comentarios de los otros.
- Evocar otros textos o materiales audiovisuales donde podrían buscar más información para seguir leyendo.
- Decidir de manera colaborativa –docente y compañeros– qué información es pertinente o más relevante para dejar registrada en función del tema y de los propósitos de lectura.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Lectura para buscar información en soporte papel y en medios digitales

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, en situaciones de lectura mediadas por el docente:

- Formular interrogantes o plantear un propósito de lectura sobre un tema de estudio.
- Explorar en pequeños grupos diversos materiales de lectura propuestos por el docente para decidir en qué soporte se puede encontrar la información que se necesita: enciclopedias, fascículos, revistas, diarios, internet.
- Explorar ciertos soportes como almanaques, agendas, menús, volantes, invitaciones, etc. y anticipar qué información brindan.
- Pensar colaborativamente palabras clave para buscar en el buscador de internet, ensayando distintos tipos de búsquedas colectivas.
- Buscar imágenes en internet en forma colectiva y contextualizarlas junto con el docente para definir si son pertinentes al tema que están buscando.
- Decidir con intervención del docente qué sitio web elegir para seguir leyendo y cuál descartar a partir de los criterios de pertinencia y confiabilidad.
- Retomar la búsqueda o decidir empezar a leer más detenidamente en función de la información encontrada.
- Apoyarse en fotografías, ilustraciones y otro tipo de imágenes para anticipar dónde buscar la información.

En situaciones de lectura por sí mismos:

- Resolver problemas de lectura durante la exploración para saber qué dice y dónde dice lo que se está buscando, coordinando lo que se sabe con la información textual y paratextual.
- Utilizar progresivamente indicios verbales para localizar la información buscada en partes centrales del texto: títulos, epígrafes de fotos, gráficos, cuadros.
- Leer rápidamente los índices o sondear una fuente de estudio apoyándose en títulos, subtítulos, gráficos, secciones hasta encontrar la información que se busca.
- Rastrear con intervención del docente en el espacio de la página en papel o de un sitio web algunos datos que se están buscando.
- Poner en juego en la lectura de localización conocimientos sobre el léxico específico del tema que se incorporó en otras situaciones de lectura o interacción oral.
- Reconocer con la mediación del docente cómo está organizado un sitio web con fines de estudio y qué caminos hay que recorrer para encontrar los temas y datos que se están buscando: mapa del sitio.
- Leer con la mediación del docente un sitio web para distinguir dónde podrá estar la información que se busca (por ej. distinguir los textos centrales de otros textos como publicidades, juegos, redes sociales, etcétera).
- Compartir hallazgos y comentar cómo buscaron la información: en qué partes se fijaron para saber qué dice: tapa, imágenes, títulos, índices, partes de los textos, etc., por qué descartaron información, dónde volverían a leer, etcétera.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Lectura detenida por sí mismos para profundizar el conocimiento

Unidad Pedagógica

1.º grado

Esto supone:

- Leer sobre el tema que se está estudiando en partes muy destacadas –títulos, subtítulos, epígrafes de imágenes– de un texto seleccionado por el maestro o conocido por los niños con el propósito de responder un interrogante.
- Circunscribir con la intervención del docente dónde dice cierta información específica que se busca localizar.
- Realizar anticipaciones sobre qué dice y verificar a partir de diversos índices: por la imagen, por la información literal, por poner en relación una palabra conocida con alguna palabra significativa del texto.
- Escuchar leer al docente o a otro lector más experto una parte específica de un texto para revisar las anticipaciones, descartarlas o confirmarlas.

2.º grado

3.º grado

- Releer el texto para responder a un interrogante.
- Volver atrás en el texto (releer las partes que generan dudas).
- Aprovechar la información que brindan los cuadros, gráficos, ilustraciones para completar el sentido del texto.
- Intercambiar información y comentar con otros lo leído identificando semejanzas y diferencias con respecto a la información relevada.
- Poner en relación la información que aporta el texto leído con otros conocimientos.
- Recurrir al subrayado u otras formas de anotación del texto para destacar la información leída.

• Lectura a través del docente y de los alumnos por sí mismos para seguir instrucciones

Unidad Pedagógica

1.º grado

Esto supone:

- Organizar la acción en función de lo establecido por el texto.
- Recurrir al texto para actuar por primera vez, volver a él para recordar los detalles.
- Leer detenidamente y de forma ordenada los textos instruccionales.
- Evitar saltar información al leer.
- Releer el texto para recordar las instrucciones.
- Controlar la lectura a través de la puesta en acción de lo dicho en el texto.
- Anticipar los riesgos de distintas interpretaciones.

2.º grado

3.º grado



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Participación en situaciones de lectura de noticias y otros textos sobre temas de interés del grupo y la comunidad en soporte papel y en pantalla**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone:

- Acceder a través de la propuesta del maestro a notas de interés para los niños –notas sobre el inicio de clases, el hallazgo de restos fósiles, el nacimiento de un animalito en cautiverio, el rescate de una ballena encallada, el hallazgo de un tesoro en el fondo del mar– o sobre algún evento de repercusión nacional o internacional.
- Seguir colectivamente alguna de esas noticias si el tema ofrece cierta continuidad en los medios.
- Confrontar con el grupo distintas interpretaciones de los hechos o dichos de las noticias.
- Escuchar leer al docente noticias que han aparecido en distintos medios sobre un tema de interés.
- Leer por sí mismos noticias sobre un tema conocido apoyándose en los títulos y epígrafes de las imágenes para identificar la información principal.
- Comparar información sobre un mismo hecho en una noticia de la prensa y en otro medio: radio o televisión, advirtiendo semejanzas y diferencias en la información, comentando el impacto de los recursos de la voz o audiovisuales en la recepción de esa noticia (imágenes, músicas, tonos, colores, etcétera).
- Reflexionar sobre el proceso de producción de las noticias en papel, en soporte digital y en los noticieros: quiénes intervienen y cómo se decide su selección.
- Leer con la intervención del docente noticias y artículos de diferentes plataformas en internet: sitios, revistas, blogs, redes sociales para niños, etcétera.
- Distinguir información de la publicidad.
- Construir una propia opinión a partir de lo leído y comentado.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Lectura y adquisición del sistema de escritura

En atención a la consideración de primero y segundo grado como una Unidad Pedagógica ([Resolución 174/12](#) y [Resolución N.º 3278/13](#)), se proponen los contenidos de Prácticas del Lenguaje y adquisición del sistema de escritura para ambos grados.

Es importante considerar que esta unidad supone que se atienda a los puntos de partida de cada alumno y se trabaje de manera conjunta en ambos grados para acompañar las trayectorias escolares de los niños e intervenir de manera sostenida.

La resolución contempla distintas formas de trabajo y agrupamiento para garantizar el avance de todos los alumnos. Será una preocupación tanto del docente como de la conducción escolar arbitrar los medios (por ej. espacios y tiempos), garantizar la asiduidad y asegurar la sistematicidad de la enseñanza para que a lo largo del ciclo los niños puedan aprender a leer por sí mismos, esto es, que:

- Lean por sí mismos textos de diversos géneros, ya conocidos en situaciones de lectura a través del docente e intercambio entre lectores.
- Recuperen en la lectura de textos expositivos información relevante para estudiar o conocer un tema.
- Reconstruyan la historia a partir de la lectura de cuentos y aventuren interpretaciones a partir de lo que saben sobre el autor, el género, los personajes, los mismos tópicos.

Las situaciones de lectura directa que plantean a los niños que se están apropiando del sistema de escritura, el desafío de leer por sí mismos, se planifican tomando en cuenta un criterio fundamental: concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en posición de “descifradores” o “sonorizadores de textos”.

Para favorecer que los niños actúen como lectores, las situaciones de lectura deben hacer posible que ellos pongan en acción sus conocimientos previos para resolver el nuevo problema que se les plantea cada vez que enfrentan un texto. Para resolver el problema, los niños necesitan que el docente provea un contexto que les permita hacer anticipaciones sobre lo que puede estar escrito y organice un intercambio que brinde oportunidades de confirmar o rechazar tales anticipaciones en función de los datos que el texto



y su contexto proporcionan. Los niños desarrollan anticipaciones cada vez más ajustadas cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el texto resulte previsible y pueda ser explorado, buscando correspondencias entre lo que se cree o se sabe que está escrito y la escritura misma. Por lo tanto, es necesario ofrecer toda la información que pueda contribuir a la elaboración por parte de los alumnos de suposiciones ajustadas sobre el sentido del texto –lo cual solo es posible cuando se presentan los textos en los contextos en que ellos efectivamente aparecen. Por ejemplo, los niños pueden apoyarse en un contexto verbal, que implica marcas en el texto y las opciones que puede aportar el docente: títulos, epígrafes, estribillos, resaltados, comienzos de los cuentos, datos de la tapa, etcétera, y también reparan en el contexto gráfico que incluye los dibujos, los íconos y las ilustraciones.

En toda situación de lectura, los niños necesitan utilizar como apoyatura para construir el significado del texto informaciones provenientes de distintas fuentes, coordinar los significados anticipados, confirmar o rechazar tales anticipaciones o decidir entre varias posibles, etcétera.

Para poner en la escena de la situación didáctica este interjuego de anticipaciones, confirmaciones y rechazos fundamentados sobre lo que puede estar escrito, es necesario argumentar, debatir criterios y contrastarlos; en algunos casos es necesario también, para decidir entre las anticipaciones propias y las de los compañeros, solicitar que un lector más avanzado (docente-par) lea el fragmento cuyo sentido está en discusión.

Se enuncian a continuación los contenidos relativos a la adquisición del sistema de escritura que están involucrados en las prácticas de lectura.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Uso del conocimiento sobre el portador y el género para circunscribir algo que se sabe o se cree que está escrito**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

Orientándose por:

- Los portadores de escritura disponibles en el aula: carteles de nombres y otros rótulos, calendarios, horario semanal, índices, listas de autores, listas de obras, listas de cumpleaños, asignación de tareas, listas de asistencia, firmas de trabajos.
- Las marcas que no son letras (números, íconos, tipos y tamaños de letras, diagramaciones de los textos).
- El conocimiento implícito, adquirido a partir de la lectura compartida, sobre la organización y la jerarquización de las informaciones que son propias de distintos géneros (por ejemplo: cuando se busca “había una vez” al principio de un cuento o se intenta localizar los materiales necesarios en las instrucciones para hacer un títere).

- **Búsqueda y consideración de indicios en el texto para verificar las anticipaciones realizadas y ajustarlas (comparación y reconocimiento)**

Indicios cuantitativos

- La extensión de escritura anticipada y la extensión total de la escritura a la que se atribuye ese significado.
- Las partes reconocibles en lo anticipado con las partes reconocidas en la escritura.
- Los espacios entre palabras como indicadores de unidades de la escritura.

Indicios cualitativos

- Las escrituras idénticas –que tienen las mismas letras– o partes de esas escrituras –palabras, conjuntos de palabras o de letras–, que se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones.
- Partes comunes en escrituras diferentes.
- Partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas: letras o conjuntos de letras en el inicio, final o interior de las palabras. (Por ejemplo: al organizar la agenda de la semana, un niño identifica “lunes” entre los nombres de los días y justifica “empieza como Luis”).

- **Identificación, localización e interpretación para poner en juego lo que se sabe que dice con las marcas provista por el texto: ¿Cuál es cuál? ¿Dónde dice? ¿Qué dice?**

Esto supone, con la intervención del docente:

- Tener en cuenta dibujos e ilustraciones para producir anticipaciones pertinentes y recurrir a marcas del texto tales como títulos, subtítulos o epígrafes de las fotos para apoyarlas.
- Adquirir y usar conocimientos sobre las informaciones específicas que pueden ser halladas en diferentes escritos y sobre los indicios que permiten localizarlas en el texto. (Por ejemplo: el nombre del autor de una historieta puede encontrarse sobre el primero de sus cuadritos; para saber a qué hora será emitido un programa habrá que buscar el número o el símbolo del canal en que se emite, localizar el programa basándose en algún rasgo saliente en la escritura de su título y buscar a la izquierda de este, donde probablemente aparecerá el horario de emisión).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

- Recurrir a conocimientos previos –adquiridos en otras situaciones de lectura– sobre el género, personajes, ambientes o estilos de autor para hacer anticipaciones aceptables sobre aspectos del texto que se está leyendo y confrontarlas con índices cuantitativos o cualitativos provistos por la escritura. (Por ejemplo: al seguir el texto de una canción, anticipar la repetición del estribillo después de un cierto intervalo y verificar comparando las escrituras correspondientes al texto del estribillo ya leído y a su nueva aparición).
- Elegir una forma de expresión entre varias reconociendo las que son propias del tipo de texto, eliminando las alternativas poco probables en el escrito que se está interpretando y detectando en el texto índices que avalan (o no) lo anticipado. Por ejemplo: cuando se trata de decidir si al comienzo de un cuento maravilloso dice “Había una vez” o “Érase una vez” –son las alternativas más probables y seguramente serán las anticipadas por los niños familiarizados con estos cuentos–, bastará con tomar en consideración un indicio: el comienzo de la primera palabra de esas fórmulas de inicio típicas de los cuentos.
- Anticipar el significado de partes no leídas a partir de aquello cuyo significado ya se ha confirmado.
- Ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras o palabras que no puedan ser interpretadas.

Prácticas de escritura

Escribir es producir un texto en circunstancias específicas para cumplir algún propósito en relación con un destinatario conocido o desconocido. Escribir es también producir un texto para uno mismo: para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema y detectar las lagunas o contradicciones que eventualmente existan, para tomar distancia de las propias ideas objetivándolas al volcarlas en el papel y reflexionar sobre ellas desde una nueva perspectiva.

Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, conocimientos que se construyen a través de la lectura y la escritura de textos diversos; supone también adecuar el texto que se produce en cada caso a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él para pulirlo, a fin de alcanzar los propósitos comunicativos que motivaron su producción.

Producir un texto implica ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir sobre un tema y también aquello que se puede decir en razón de las circunstancias del discurso (qué se desea comunicar, a quién y con qué propósitos); activar y organizar los conocimientos previos acerca del tema por tratar; seleccionar el género adecuado



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

y atender a los requerimientos de ese género; presentar el tema y aportar de modo progresivo y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas, etcétera.

Instalar la práctica de la escritura en la escuela para promover efectivamente la formación de escritores plenos supone ofrecer a los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos. Escribir para destinatarios con quienes es deseable comunicarse, ya sea para pedirles algo o para informarlos acerca de acontecimientos recientes, ya sea para persuadirlos de la importancia de realizar determinada obra o para invitarlos a una reunión que se realizará en la escuela. Supone también generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros: cuentos para la antología que se hará llegar a otras escuelas, noticias para la cartelera o para el periódico escolar, notas e invitaciones para un festival o muestra, artículos que se recopilarán en un fascículo de información científica y se incorporarán a la biblioteca escolar, reportajes a personas que pueden informar sobre contenidos que se están profundizando y cuyo aporte se dará a conocer luego a toda la institución, afiches para una campaña propagandística (sanitaria, nutricional) dirigida a la comunidad, adaptaciones de una obra de teatro que se quiere poner en escena y dedicar a los padres, listas dirigidas a uno mismo para no correr el riesgo de olvidar algo importante, notas o resúmenes para recordar lo que se ha dicho o lo que se ha estudiado.

Enseñar a escribir en la escuela implica establecer una fuerte relación entre lectura y escritura, porque la lectura hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en acción al escribir. Además, supone crear situaciones que les permita a los niños participar de todo el proceso de escritura: planificar, poner en texto, revisar, corregir y editar el texto. Consideramos que, desde el punto de vista didáctico, es necesario instalar en la escuela distintas formas de planificar los textos que se escriben y desarrollar diversas estrategias de revisión del propio texto y de textos de otros –con los que se escribe de manera colaborativa–, así como formar parte de todo el proceso de producción, incluida la edición de



los textos, especialmente cuando estos van a ser publicados. Así concebida la escritura, es una práctica que debería extenderse, complejizarse a lo largo de la escuela primaria e incorporar, ya desde primer ciclo, las posibilidades de revisión y edición que otorgan los medios digitales, desde el uso del procesador de textos hasta las herramientas de edición y diseño.

- **Escritura de cuentos con un propósito determinado: recrear para otros lectores el mundo de ficción conocido a través de la lectura**

Unidad Pedagógica

1.º grado

Una nueva versión de un cuento tradicional por escritura a través del docente.

Esto supone, a partir de la propuesta del docente que está a cargo de la escritura y comparte con los niños algunas de estas prácticas del escritor:

- Decidir qué aspectos de la historia original se conservarán y cuáles se cambiarán.
- Anotar estas decisiones como guía o plan de la historia.
- Pensar y repensar la forma en que se expresará cada idea.
- Releer parcialmente el texto que se está escribiendo para asegurarse de que “se parezca” a un cuento tradicional: respete su organización (situación inicial, desarrollo del conflicto y desenlace); use el léxico adecuado; incluya descripciones y diálogos.

2.º grado

Una nueva versión de un cuento tradicional o uno de los episodios de la novela que se lee, escritos por sí mismos, por parejas, tríos o individualmente.

Esto supone, de manera colectiva o en el pequeño grupo con la orientación del docente:

- Decidir qué aspectos de la historia original se conservarán y cuáles se cambiarán.
- Anotar estas decisiones como guía o plan de la historia.
- Recurrir a carteleros del aula en las que se ensayaron previamente las diversas formas en que se expresará cada idea.
- Releer parcialmente el texto que se está escribiendo para asegurarse de que “se parezca” a un cuento tradicional: respete su organización (situación inicial, desarrollo del conflicto y desenlace); use el léxico adecuado; incluya descripciones y diálogos.

3.º grado

Cuentos relacionados con el autor que se ha leído o cuentos maravillosos con distintas tramas y personajes conocidos o inventados, o cuentos que transgredan las formas típicas de los cuentos tradicionales, escritos por sí mismos en pequeños grupos o individualmente.

Esto supone, en pequeños grupos o de manera individual, con la orientación del docente:

- Releer cuentos para escribir cuentos.
- Elegir los personajes y la trama del cuento que se va a escribir.
- Operar transformaciones en los personajes y tramas conocidas para escribir el propio texto.
- Planificar el texto: imaginar los distintos episodios (núcleos narrativos) del cuento, delinear los personajes, decidir cuál será el conflicto central y el desenlace, ampliar –por diferentes medios– la información que se tiene sobre los escenarios del cuento.
- Probar diferentes maneras de presentar a un personaje, de relatar una situación o de incluir un diálogo.



Unidad Pedagógica

1.º grado

- Denominar de diferentes maneras a los personajes, evitando ambigüedades y repeticiones innecesarias.
- Consultar los cuentos leídos para recuperar formas de contar propias: frases de inicio y cierre, modos de caracterizar personajes.

La situación de dictado al maestro o a un compañero supone:

- Dictar a otro un texto que se elabora de manera compartida.
- Diferenciar entre lo dicho y lo dictado.
- Alternar los roles de dictante y de escribiente en distintos momentos del proceso de escritura.

2.º grado

- Revisar el texto completo teniendo en cuenta la trama argumental.
- Revisar lo escrito con la intervención del docente para descubrir incongruencias, desorden de episodios, omisión de descripciones, etc.
- Denominar de diferentes maneras a los personajes, evitando ambigüedades y repeticiones innecesarias.
- Consultar los cuentos leídos para recuperar formas de contar propias: frases de inicio y cierre, modos de caracterizar personajes.
- Emplear punto y aparte para los distintos momentos de la historia, guión largo para marcar los diálogos, usos de signos de exclamación e interrogación.
- Pasar en limpio la versión final.

3.º grado

- Releer mientras se está escribiendo para: ajustar las expresiones al “lenguaje de los cuentos”, adecuar la producción a las características del subgénero elegido.
- Encontrar formas de referirse a cada uno de los personajes ya nombrados, evitando ambigüedades y repeticiones: uso de expresiones sinónimas, de pronombres (“este último”, “aquel”, “el suyo”).
- Revisar y reescribir.
- Verificar con lectores diferentes la eficacia de los recursos elegidos.
- Elegir un título para el cuento.
- Emplear y revisar la puntuación: punto aparte y seguido, comas en las enumeraciones, guión de diálogo, dos puntos, signos de interrogación y de exclamación.
- Revisar la ortografía de las palabras conocidas y de regularidades que fueron objeto de [reflexión](#): restricciones básicas, regularidades fonográficas contextuales, uso de mayúsculas.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Escritura a través del docente en carteleras para el aula y escrituras por sí mismos de textos breves en torno a la lectura literaria**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Notas de datos de autores leídos.

Listas de cuentos y otras obras.

Fichas de lectura.

Rótulos y listas de características de los personajes y lugares, del desarrollo de las tramas (engaños, peleas, hechizos, transformaciones, etcétera).

Cuadros para comparar versiones de los cuentos leídos.

Listas de formas de nombrar, describir y contar de los cuentos para reutilizar en otras situaciones de lectura, comentario y escritura.

Reescrituras de fragmentos o episodios de textos literarios (cuentos tradicionales, canciones, coplas, limericks) y escrituras de textos breves de invención en el contexto de la historia leída como:

Nuevos episodios inventados de cuentos con repeticiones, descripciones imaginarias, nuevos finales para los cuentos tradicionales, etcétera.

Nuevos episodios para los cuentos maravillosos, presentaciones de personajes de los cuentos para una galería, etcétera.

Nuevas partes de los cuentos leídos (inicios, finales, conflictos), entradas de enciclopedias de seres imaginarios, diálogos entre personajes literarios, episodios intercalados de una novela leída, etcétera.

- **Escritura en soporte papel o digital de textos relativamente extensos en torno a la lectura literaria con un propósito determinado: presentar o prologar textos, recomendar lecturas, dar a conocer la vida y la obra de los autores leídos**
- **Escritura de presentaciones y prólogos de obras del grupo**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone: *a partir de la propuesta del docente que está a cargo de la escritura y comparte con los niños algunas de estas prácticas del escritor:*

- Leer para escribir: leer otros prólogos y presentaciones para aprender a escribirlos.
- Planificar el texto tomando ciertas decisiones relacionadas con las características del prólogo como la presentación del/los autores, el breve comentario de los textos que se prologan o alguna otra información relacionada con el tema de la obra que se quiera comunicar.Cuál va a ser el enunciador en el texto: en primera persona del plural ("nosotros los alumnos de primero") o en tercera persona ("En este cancionero se reúnen canciones de los chicos de primero"); o si se va a incluir al destinatario en el texto de manera explícita.
- Organizar el texto del prólogo a partir de un eje en común relacionado con el contenido de los textos que se prologan: temas, tipos de canciones o poemas, personajes de los cuentos, etcétera.
- Revisar globalmente el texto en forma diferida, a la luz del propósito planteado y del plan previo y hacer las correcciones necesarias.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Escrituras de breves reseñas literarias a modo de recomendaciones para otros lectores

2.º grado

Esto supone, con orientaciones del docente:

- Seleccionar los textos que se recomendarán.
- Leer recomendaciones de textos literarios que aparecen en distintos soportes: catálogos, revistas, internet (por ejemplo: *booktrailers*).
- Organizar la información a la manera de las recomendaciones que circulan socialmente: frases atrayentes o apelaciones que capten al potencial lector; recuperación de aspectos de la trama sin revelar el final.

3.º grado

- Retomar datos que se conocen sobre el autor.
- Incluir una cita o frases del texto que podrían atrapar el interés del lector o dar ejemplos del comentario que se hace del texto (si se dice, por ejemplo, que es un texto de humor, se puede buscar y citar una parte del texto que lo muestre).

• Escritura de notas de datos sobre la vida y obras de los autores leídos

3.º grado

Esto supone, con orientaciones del docente:

- Conocer a través de la lectura de biografías y entrevistas (en papel y en formato visual o de audio) sobre la vida y obra del autor.
- Recurrir a la escritura para registrar esos datos.
- Elaborar con intervención del docente textos breves de carácter biográfico: fichas de los autores, síntesis biográficas.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Participación en el proceso de edición de los textos literarios o en torno a la lectura literaria que se van a publicar en diferentes soportes en papel o digital**

Unidad Pedagógica

1.º grado

Libros en papel o digitales.
Álbumes.

2.º grado

Catálogos o folletos de recomendación y difusión de lecturas.
Galerías de personajes en papel o digitales y enciclopedias de personajes literarios.
Enciclopedias. Notas de enciclopedias. Rótulos. Infografías.

3.º grado

Antologías de cuentos en formato papel o digital.

Esto supone, con mediación del docente y en colaboración con los compañeros:

- Tomar decisiones sobre: la diagramación de las páginas, las tapas y la contratapa; la inclusión o no de ilustraciones; dónde poner dedicatorias, epígrafes y otros paratextos; con qué criterios ordenar los textos.
- Participar en la elaboración de las tapas y los otros paratextos que se decidió incluir: dedicatoria, epígrafe, texto de la contratapa.
- Elaborar el índice.
- Indagar en el modo de editar y publicar los cuentos en distintos formatos: papel y digital.
- Discutir sobre características de las antologías de cuentos como la que se quiere producir.
- Adecuar la tipografía y el formato de los cuentos a las decisiones que se tomaron sobre la edición de todo el libro.

- **Uso de la escritura para registrar, reelaborar y construir conocimiento**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, en situaciones de escritura a través del docente y por sí mismos:

- Recurrir a la escritura para registrar —con orientación del docente— datos relevantes obtenidos en las fuentes exploradas o a partir de la exposición del docente, la proyección de videos u otros (toma de notas y registros de fuentes consultadas).
- Reutilizar las notas realizadas para completar fichas o cuadros a partir de la orientación del docente o a través de él.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Escritura a través del docente de textos en soporte papel o digital para comunicar lo aprendido**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Afiches para carteleras, notas para un blog, álbumes informativos, notas para una muestra, presentaciones digitales.

Esto supone (a partir de la propuesta del docente que está a cargo de la escritura y comparte con los niños algunas de estas prácticas del escritor):

- Participar junto con el docente en la planificación del texto.
- Decidir qué información se va a incluir según el propósito del texto y el destinatario.
- Organizar en el texto la información de acuerdo con los conocimientos que se tienen de la estructura de textos leídos similares al que se está produciendo –títulos, subtítulos, cuadros o imágenes con epígrafes–.
- Emplear el léxico adecuado al ámbito de estudio, recuperando, utilizando o revisando palabras o frases incorporadas a través de las lecturas.
- Decidir sobre la necesidad de consultar nuevamente fuentes de información para completar, chequear o revisar información.
- Introducir por propuesta del docente los aspectos centrales del tema en un párrafo inicial o introducción.
- Desarrollar esos temas centrales en uno, dos o más apartados si fuera necesario.
- Usar títulos y subtítulos para distinguir y organizar la información central del texto.
- Revisar que se haya incorporado toda la información, no haya ambigüedades ni repeticiones innecesarias.
- Revisar el texto para estar seguro de haber organizado los temas del texto por medio de la puntuación: punto a parte y párrafo para facilitar la claridad de la exposición.
- Revisar la ortografía utilizando distintos medios para resolver los problemas que se le presentan.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Escritura por sí mismos, en parejas o pequeños grupos, de textos para comunicar lo aprendido

3.º grado

Notas de enciclopedia, presentaciones digitales, carteleros informativos, notas para un blog.

Esto supone, con orientaciones del docente:

- Participar junto con el docente en la planificación del texto.
- Decidir qué información se va a incluir según el propósito del texto y el destinatario.
- Organizar en el texto la información de acuerdo con los conocimientos que se tienen de la estructura de textos leídos similares al que se está produciendo (títulos, subtítulos, cuadros o imágenes con epígrafes).
- Emplear el léxico adecuado al ámbito de estudio, recuperando, utilizando o revisando palabras o frases incorporadas a través de las lecturas.
- Decidir sobre la necesidad de consultar nuevamente fuentes de información para completar, chequear o revisar información.
- Introducir por propuesta del docente los aspectos centrales del tema en un párrafo inicial o introducción.
- Desarrollar esos temas centrales en uno, dos o más apartados si fuera necesario.
- Usar títulos y subtítulos para distinguir y organizar la información central del texto.
- Revisar que se haya incorporado toda la información, no haya ambigüedades ni repeticiones innecesarias.
- Revisar el texto para estar seguro de haber organizado los temas por medio de la puntuación: punto a parte y párrafo para facilitar la claridad de la exposición.
- Revisar la ortografía utilizando distintos medios para resolver los problemas que se le presentan.

• Participación en la edición de artículos informativos sobre el tema estudiado a través del docente

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, a partir de la propuesta del docente que está a cargo de edición y comparte con los niños algunas de estas prácticas del escritor:

- Tomar decisiones sobre la organización del artículo pensando en facilitar la lectura.
- Incorporar fotografías o imágenes, cuadros o esquemas, etc. relacionados con la información del texto para esclarecerla, ampliarla o ejemplificarla.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Escritura con un propósito determinado: prescribir acciones, guiar, pautar o sugerir una acción a un destinatario real y conocido (producción de reglamentos de uso de la biblioteca, acuerdos sobre el uso de la pelota en el recreo, de normas de convivencia, entre otras)**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, en situaciones de escritura a través del docente:

- Dictar a otro un texto que el dictante y el que toma dictado están elaborando de forma compartida.
- Diferenciar entre lo dicho y lo dictado.

Esto supone, en situaciones de escritura de los alumnos por sí mismos en grupos pequeños y con orientación del docente:

- Leer para escribir: leer textos homólogos para observar a instancias del docente cómo organizar el propio.
- Alternar los roles de dictante y de lector en distintos momentos del proceso de escritura.
- Segmentar el texto en relación con las distintas indicaciones u órdenes que pueden aparecer numeradas o identificadas con distintos elementos gráficos (guiones, asteriscos, etcétera).
- Consultar con otros mientras se escribe para resolver dudas.
- Revisar el texto junto con el docente en forma diferida y hacer las correcciones pertinentes.
- Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias.
- Asegurarse de que los textos que están escribiendo se “parezcan” a los textos del mismo género que circulan socialmente.
- Editar el texto cuidando que la espacialización y la tipografía sean claras para el uso del texto instruccional.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Escritura, junto con el maestro y los compañeros, de textos que forman parte de las interacciones institucionales dentro de la escuela**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Notas en el cuaderno de comunicaciones.

Notas y recordatorios en la agenda personal.

Cartas a la dirección u otro personal de la escuela para solicitar o comentar algo.

Cartas a bibliotecas del barrio, a clubes y a otras escuelas, etc., para pedir algo o establecer algún tipo de contacto.

Invitaciones a los padres y la comunidad a eventos y actos.

Carteleras informativas.

Esto supone (a partir de la propuesta del docente que está a cargo de la escritura y comparte con los niños algunas de estas prácticas del escritor):

- Compartir con el docente y los compañeros los propósitos de estas comunicaciones dentro de la vida escolar.
- Consultar otros textos similares.
- Cuidar la precisión en la información que se comunica para evitar malos entendidos (por ejemplo: del lugar, fecha y hora en las invitaciones).
- Organizar el texto a partir del uso de fórmulas y frases típicas: de inicio y cierre, para dirigirse al destinatario, etcétera.
- Tomar decisiones y revisar el sostenimiento de la persona del enunciador (por ejemplo: primera persona del plural o tercera: "Invitamos a los padres al acto" o "Se invita a los padres al acto"), las formas de apelación al destinatario, la adecuación del léxico a un modo de comunicación formal.

Escritura y adquisición del sistema de escritura

En atención a la consideración de primero y segundo grado como una Unidad Pedagógica ([Resolución 174/12](#) y [Resolución N.º 3278/13](#)), se proponen los contenidos de escritura y adquisición del sistema alfabético para ambos grados.

Es importante considerar que esta Unidad supone que se atienda a los puntos de partida de cada alumno y se trabaje de manera conjunta en



ambos grados para acompañar las trayectorias escolares de los niños e intervenir de manera sostenida.

La resolución contempla distintas formas de trabajo y agrupamiento para garantizar el avance de todos los alumnos. Será una preocupación tanto del docente como de la conducción escolar arbitrar los medios (por ej. espacios y tiempos), garantizar la asiduidad y asegurar la sistematicidad de la enseñanza para que a lo largo del ciclo los niños puedan aprender a escribir por sí mismos, esto es, que:

- Escriban textos que respetan, en aspectos de contenido y organización, los géneros frecuentados.
- Recurran a la escritura convencional y con un progresivo ajuste ortográfico para cumplir distintos propósitos: registrar información, participar de intercambios sociales, reelaborar el conocimiento, expresar sus propias ideas y opiniones, así como explorar la potencialidad del lenguaje poético.

En los primeros años, los niños aprenden a actuar como escritores, a producir saberes acerca de los textos y de la lengua en general, al mismo tiempo que se esfuerzan por comprender la naturaleza del sistema de escritura y realizan sucesivas aproximaciones que les permiten reconstruir su alfabetización. En este período, es fundamental –como lo seguirá siendo en el curso de toda la escolaridad– brindar a los niños oportunidades para producir gran variedad de escritos sociales, con propósitos y destinatarios similares a aquellos que circulan fuera de la escuela; es fundamental concebir a los alumnos como escritores plenos, evitando colocarlos en posición de transcriutores o codificadores de palabras o frases descontextualizadas.

Las situaciones de escritura que contribuyen a la adquisición del sistema de escritura son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus propias conceptualizaciones y saberes previos acerca de la escritura y confrontarlos con los de los otros; son aquellas que plantean problemas frente a los cuales los niños se ven obligados a producir nuevos conocimientos, a recurrir a diversas fuentes de información existentes en el aula (el maestro, los compañeros, los materiales impresos, los que se encuentran en las paredes del aula o en los ficheros contruidos) buscando elementos necesarios para resolver el problema que se les ha planteado.



Para aprender a escribir por sí mismos, los niños necesitan participar tanto en situaciones en las cuales puedan escribir directamente como en otras en las que el maestro actúe como mediador de los textos que sus alumnos componen de manera oral. En estas últimas, los niños no se enfrentan directamente con problemas planteados por el sistema alfabético, pero participan en actos de escritura en los cuales quien escribe los pone en contacto con todo el repertorio de grafías de la lengua y sus posibilidades de combinación. Cuando los niños escriben por sí mismos, la producción cooperativa –por parejas, en pequeños grupos– cumple un papel esencial: favorece la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el intercambio de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles de escritor, lector, dictante, registrador, corrector, entre otros.

Cuando escriben sin la intermediación del maestro, los niños necesitan disponer de todas las fuentes de información posibles: el repertorio de nombres de todos los chicos del grado –escrituras de las que se puede tomar información porque se ha trabajado con ellas en múltiples situaciones y se las conoce muy bien–, el repertorio de todas las marcas disponibles en la lengua presentes en los teclados de computadoras y máquinas de escribir, algunas escrituras que por diversas circunstancias se han transformado en escrituras conocidas (marcas de productos conocidos, títulos de libros muy frecuentados, los nombres de los días de la semana, etc.), ficheros que se van construyendo en función de las necesidades de los niños al escribir.

Para aprender a escribir por sí mismos, los niños necesitan que en el aula exista un clima propicio para atreverse a producir escrituras en función de sus propias hipótesis con la seguridad de que serán consideradas como legítimas, a confrontar sus ideas con las de los demás, a buscar información que contribuya a resolver los desafíos y los conflictos que se les presentan.

Son contenidos relativos a las prácticas de escritura y adquisición del sistema:



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- **Resolución de problemas de escritura que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura: aspectos conceptuales (cuántas letras, cuáles y en qué orden) y aspectos gráficos: la forma de las letras, direccionalidad, linealidad, y espacios entre las palabras**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

Esto supone, en situaciones de copia y transcripción, y de escritura de los alumnos por sí mismos, solos o con otros, y con intervención del docente:

- Emplear los diversos instrumentos y soportes para escribir (lápiz y papel, tiza y pizarrón, marcador y pizarra, teclado y pantalla, emulador y pizarra digital interactiva o PDI) aquellos que resulten más accesibles y adecuados para la tarea de escritura que se va a emprender.
- Recurrir a la copia o transcripción con algún sentido: saber qué se copia o transcribe y para qué, por ejemplo: los niños copian o transcriben el nombre para firmar trabajos o títulos de libros y nombres de autores en agendas de lectura.
- Mirar el modelo de escritura con el propósito de copiarlo en otro soporte.
- Atender, durante el proceso de copia, a las particularidades del modelo de texto considerando: la linealidad, las formas gráficas, la cantidad, variedad y orden de las letras en la escritura.
- Comparar el texto producido con el texto que se copió o transcribió –durante y/o al final de la copia o transcripción– para controlar que diga lo mismo.
- Tomar decisiones acerca de cuáles letras, cuántas y en qué orden ubicarlas para escribir un enunciado nuevo.
- Revisar lo escrito en función de estos criterios gráficos y cuidando progresivamente la direccionalidad, la linealidad y los espacios entre las palabras.
- Hacer las modificaciones que se consideren necesarias y que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura.

- **Utilización de escrituras conocidas para producir escrituras nuevas**

Esto supone, *en* situaciones de escritura por sí mismos, solos o con otros, y con intervención del docente:

- Buscar palabras o construcciones que se puedan usar para producir otro texto.
- Usar palabras o frases conocidas, similares a las que se desea escribir, modificándolas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva.
- Distinguir, en el texto que se consulta, las partes útiles para copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir.
- Explorar la disposición de las letras en el teclado y ubicar aquellas que se consideran pertinentes para lo que se quiere transcribir o escribir por sí mismos.
- Advertir y utilizar distintas tipografías, tamaños y otros recursos de diagramación que habilita el procesador de textos.

- **Participación en situaciones de escritura que favorecen el intercambio de saberes diversos entre los escritores**

Esto supone, en *situaciones de escritura por sí mismos, solos o con otros, y con la mediación del docente*:

- Seleccionar lo que se tomará en cuenta y explicar por qué acepta o rechaza la información recibida.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Elaboración de criterios válidos relativos a nuestro sistema de escritura

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

Esto supone, en situaciones en que los alumnos escriben por sí mismos:

- Utilizar el repertorio de las marcas gráficas disponibles.
- Seleccionar las combinaciones de letras que son posibles en el sistema gráfico del castellano (por ejemplo: en castellano se puede encontrar “rr”, “pl” o “ue”, pero no “ph”, “vr” o “uu”).
- Decidir acerca de qué escribir y qué no escribir de aquello que le dictan, determinando qué poner con letras, qué poner con otras marcas que no son letras y qué no dejar marcado en la escritura.
- Determinar dónde es necesario dejar espacios.
- Establecer correspondencias entre enunciados orales más prolongados y conjuntos de letras más largos, así como entre enunciados orales más breves y conjuntos de letras más cortos.

Hablar en la escuela

En el curso del primer ciclo, los niños tendrán oportunidad de conversar, discutir, relatar, exponer, entrevistar, comentar, etc. Lo harán con sus compañeros y docentes, con niños de otros grados, con adultos a los que recurran en busca de alguna información, con las visitas que los docentes convoquen a la escuela en el curso de un proyecto. A diferencia de lo que sucederá en el segundo ciclo —en el que se intensificará la presencia de situaciones didácticas específicas, que plantean mayores desafíos para quien toma la palabra— en el primer ciclo, muchos de los intercambios orales se producen en el marco de la dinámica propia de la clase y expresan intercambios cognoscitivos entre los niños, referidos tanto al lenguaje como a otros objetos de conocimiento. Asimismo, es posible poner en escena situaciones de oralidad que se relacionan con la inserción de los discursos de los niños en contextos de producción relacionados con medios de comunicación, como la realización de micros de radio o la producción de entrevistas para publicar en un blog o cartelera informativa de la escuela. En esta actualización curricular, se proponen estos proyectos de producción en medios como una forma de empezar a crear contextos de producción oral que los conecten con los consumos culturales y los modos de comunicación contemporáneos. También serán profundizados a lo largo del segundo ciclo.



El aula es también un espacio donde interactúan hablantes de diferentes provincias y países e incluso de diferentes lenguas. Esta interacción es fuente de enriquecimiento lingüístico y punto de partida para la reflexión acerca del lenguaje: por una parte, al interactuar con hablantes que utilizan otras variedades del español en el marco de contextos compartidos, se hace posible para los alumnos comprender palabras o expresiones de nuestro idioma que ellos no producen –porque no son usadas en la capital o en la región de donde provienen–, lo cual contribuye a ampliar su competencia lingüística; por otra parte, la diversidad genera comparaciones que no tendrían lugar si no estuvieran presentes en el aula diferentes variedades y esas comparaciones expresan reflexiones de los niños acerca del lenguaje y originan en algunos casos “traducciones” de una variedad a otra. Se abre así un espacio privilegiado para desarrollar un trabajo didáctico de reflexión acerca del lenguaje.

Hablar en la escuela supone crear condiciones para que todos los niños se sientan convocados a intervenir y se comprometan activamente con los temas que tratan en las diferentes áreas del conocimiento, para que la lengua oral –lejos de ser una barrera– constituya un [puente entre los miembros de la comunidad y para habilitar a los futuros ciudadanos a tomar la palabra](#).

- Los alumnos participan de redes variadas de comunicación: con uno o más interlocutores, con pares o con adultos, tanto en parejas como en grupos pequeños o en el grupo total. Experimentar estas distintas formas de organización de la tarea permitirá a los chicos desempeñar diferentes roles y desarrollar diferentes estrategias. Al trabajar en pareja, se relacionan con un compañero cooperativamente, discuten, dudan y preguntan a terceros; uno hace y el otro asiente, uno decide y el otro acata... En un pequeño grupo, cada chico reconoce qué integrantes piensan como él y cuáles no, se ubica frente a un líder o desempeña el papel de líder. En el grupo grande, al ser más importante la intervención del maestro, interactúa con el adulto: acepta que él coordine los intercambios, que funcione como mediador y acerque posiciones encontradas en una discusión.
- Hacer efectivo en la clase el derecho a la palabra requiere que las ideas que cada chico expresa sean realmente tomadas en cuenta por el maestro y por los compañeros, que se responda a los niños considerando el



contenido de su intervención y se evite interrumpirlos para hacer correcciones referidas a aspectos superficiales del discurso.

- Los temas sobre los cuales se habla son relevantes para el grupo, ya sea porque se conectan con aspectos de la vida personal, escolar o comunitaria, ya sea porque la conversación gira alrededor de contenidos que se están aprendiendo y sobre los cuales es necesario hablar para ponerse de acuerdo, para ampliar lo que se sabe, para confrontar ideas.
- El maestro alienta a todos los alumnos a tomar la palabra, pone límites a la participación de cada uno para hacer posible la de todos, se interroga sobre las razones que llevan a algunos niños a limitar su participación y a otros a constituirse en el centro de la atención, y esto le permite acercarse a cada uno de sus alumnos e intervenir de manera más acertada. Por otra parte, el maestro está atento a sus propias intervenciones: se pregunta si los alumnos interpretaron una pregunta, una afirmación o una información suya en el mismo sentido que él le atribuyó y, si es necesario, la reformula; analiza la interacción grupal preguntándose si todos los niños tuvieron tiempo suficiente para reflexionar, si cada uno dispuso del espacio necesario para intervenir y, si es pertinente, replantea la situación controlando con mayor rigurosidad las condiciones en que ella se desarrolla. De este modo, la acción del maestro tiende en todo momento a crear un marco de comprensión y aceptación recíproca, en el cual sea posible para todos tomar la palabra y ser escuchados.

- **Participación en espacios de intercambios orales en torno a la experiencia literaria**

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone:

- Participar a través de las interacciones orales en una comunidad de lectores y escritores de literatura.
- Compartir las ideas y emociones que producen las lecturas literarias.
- Comentar con otros lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada.
- Escuchar las ideas e interpretaciones de los otros y empezar a confrontarlas con las propias.
- Compartir hallazgos y dificultades como escritores de textos en torno a lo literario.
- Comentar gustos y preferencias de lectura, así como escuchar los de los otros.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Escucha y recitado de poemas y otras formas versificadas

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone:

- Leer, escuchar leer y comentar los poemas u otros textos que se van a recitar.
- Conversar sobre las impresiones, ideas y sentidos que el poema genera en los lectores.
- Ensayar el recitado del poema, releerlo y reproducirlo con variantes: tono de voz, cadencia, velocidad, silencios, etc.
- Guardar registros para analizar las interpretaciones orales.
- Analizar las producciones orales y revisarlas en función de los comentarios del grupo, del docente y del interpretador.
- Participar de diversos espacios de comunicación poética recitando los poemas trabajados.

• Participación en las exposiciones del maestro en las que presenta, contextualiza o amplía el tema de estudio

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone:

- Sostener una escucha atenta, siguiendo la presentación previamente organizada.
- Comentar lo que se escuchó, acordando o discutiendo las ideas planteadas.
- Colaborar posteriormente en el registro de esas ideas a través de la escritura.
- Preguntar sobre lo que no se entendió o solicitar mayores explicaciones, abriendo nuevos interrogantes que podrán ser respondidos en el marco de la secuencia o en indagaciones posteriores.
- Tomar notas sobre puntos centrales de lo que se expone con orientaciones del docente, mientras escucha la exposición.

• Producciones orales para comunicar los conocimientos

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, en situaciones orientadas por el docente:

- Presentar a otros compañeros la información elaborada, apoyándose en cuadros, imágenes o videos.
- Con la intervención del docente, comentar hallazgos y discutir semejanzas y diferencias entre la información hallada en distintas fuentes.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Comentario y discusión sobre temas de interés del grupo y la comunidad

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, en situaciones de intercambio mediados u orientados por el docente:

- Tomar la palabra para llevar adelante distintos actos de comunicación en el contexto del aula y la escuela: presentarse, saludar, agradecer, invitar y responder invitaciones, solicitar y otorgar permisos, dirimir conflictos, etcétera.
- Comentar con el docente y los compañeros hechos o dichos de interés del grupo que hayan aparecido en distintos medios.
- Manifestar la propia opinión sobre un tema en discusión y escuchar el punto de vista de los otros.
- Expresarse espontáneamente en su propia variedad lingüística en conversaciones y otras interacciones cotidianas.
- Conocer otras variedades lingüísticas: en interacciones con otros compañeros, por entrevistas, escuchando grabaciones de audio o video, confrontarlas con la propia y con la lengua estándar propia de la escritura y promovida por la escuela.
- Acceder progresivamente a registros más formales propios de las interacciones escolares cuando se exponen temas de estudio, se presenta una producción ante otros alumnos de la escuela o padres invitados.
- Comenzar a advertir cómo podrían variar las formas de expresarse según las intencionalidades (pedir, solicitar, reclamar), los interlocutores (el docente, la directora, la comunidad educativa), el lugar de comunicación (la escuela, una conversación familiar, etcétera).

• Escucha y observación, comentario y análisis de programas de radio y televisión

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, en situaciones mediadas por el docente:

- Ver y escuchar programas de radio y televisión, por ejemplo: relacionados con el público infantil o con consumos culturales de los niños, con entrevistas a autores conocidos o a expertos en el tema que se está estudiando, con temas de estudios como programas especiales o documentales.
- Comentar con el docente y los compañeros sobre algunas temáticas más recurrentes, los distintos lenguajes que se utilizan: palabra, música, imágenes, animaciones, etc. y los distintos roles en la comunicación mediática: redactores, locutores, entrevistadores, diseñadores, musicalizadores, actores, etcétera.
- Conocer y confrontar gustos y preferencias acerca de los consumos mediáticos: canales, programas, horarios, etcétera.
- Empezar a reflexionar sobre las audiencias a las que están dirigidos los programas.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Participación de producciones orales sobre temas de interés del grupo y la comunidad

• Producción y escucha de narraciones orales

Unidad Pedagógica

1.º grado

Relatos de las propias experiencias, para sus compañeros en el marco de un proyecto, una salida, un suceso o un partido, en el que han trabajado en pequeños grupos o individualmente y cada uno desconoce lo sucedido con los otros.

2.º grado

Renarraciones de historias leídas o vistas.

3.º grado

Esto supone, en situaciones de trabajo en pequeños grupos y con orientaciones del docente:

- Seleccionar un momento particular para dar inicio al relato.
- Elegir los hechos que puedan resultar interesantes para los oyentes.
- Organizar los sucesos que se relatan en el tiempo y teniendo en cuenta algunas relaciones causales.
- Reorganizar la secuencia de los hechos para que otros puedan interpretarlos.
- Elegir personajes, diálogos, sensaciones, en función del efecto que se desea provocar en los oyentes.
- Escoger un momento culminante como cierre del relato.

Esto supone, en situaciones de trabajo en pequeños grupos orientadas por el docente:

- Renarrar cuentos conocidos tratando de captar el interés de los compañeros por la historia, en persona, grabando audiocuentos o produciendo cuentos audiovisuales.
- Caracterizar los personajes imitando con la voz o la entonación su forma de hablar.
- Modificar el ritmo del relato con la intención de crear suspenso o generar sorpresa en la audiencia.
- Graduar el volumen de la voz para ser escuchado por todos.
- Agregar u omitir detalles para hacer más entretenido el relato.
- Relatar un dibujo animado o una película, lexicalizando la historia.
- Contextualizar la narración tomando en cuenta los probables conocimientos de la audiencia, anticipando sus lagunas y ofreciendo la información necesaria.
- Escuchar atentamente narraciones para tratar de evocarlas globalmente o pedir al narrador que reproduzca algunas partes para poder recuperar más detalles.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Producción de entrevistas

3.º grado

Esto supone, en situaciones de trabajo en pequeños grupos y con orientaciones del docente:

- Tener presente el propósito al preparar la entrevista (obtener mayor información acerca de un tema o acerca del entrevistado).
- Volver a leer o consultar videos y audios para buscar información sobre el tema o el autor de la entrevista.
- Registrar esa información para delimitar sobre qué se va a preguntar.
- Elaborar preguntas en función del propósito, del tema y del entrevistado.
- Durante la entrevista, escuchar para evitar preguntar sobre lo ya dicho o ajustar las preguntas que siguen.
- Pedir aclaraciones cuando se advierte alguna ambigüedad o contradicción.
- Suprimir preguntas que ya fueron respondidas sin haber sido formuladas.
- Usar medios de grabación para volver a escuchar la entrevista y transcribir algún fragmento que se quiere dar a conocer o publicar.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Reflexión sobre el lenguaje

Los contenidos de este eje se proponen en constante interacción con las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los ejes anteriores, en la medida que se espera que siempre esté en primer plano la enseñanza de las prácticas del lenguaje.

En el primer ciclo, los recursos del sistema de lengua —que tradicionalmente se vinculan con los contenidos gramaticales— aparecen sobre todo como contenidos en acción. Están involucrados en las operaciones que los alumnos realizan al resolver los problemas que se les presentan tanto en la organización global del texto como en aspectos más puntuales: en el nivel de los enunciados, de las frases, con respecto al léxico, a las estructuras sintácticas, a la ortografía, a la puntuación, a la distribución del texto en la página, etcétera.

Al tomar decisiones acerca de qué alternativa elegir —entre las muchas posibles— para dar una orden, describir los personajes de un cuento, registrar los libros de la biblioteca, hacer una invitación, escribir una nota informativa para un fascículo, etc., los niños comienzan a evaluar, en el uso, los distintos medios que les ofrece la lengua: por ejemplo, advierten que hay modos para dar órdenes (modo imperativo); tiempos verbales para desarrollar las acciones de los cuentos (pretérito perfecto simple) o para detenerlas (pretérito imperfecto, presente); distintas clases de palabras y construcciones para caracterizar al protagonista del cuento (adjetivos, construcciones adjetivas); para titular una noticia (construcciones sustantivas), etcétera. Se espera que si los alumnos han tenido variadas oportunidades de usar y reflexionar sobre el lenguaje puedan avanzar en sus conocimientos lingüísticos, pero no de una manera declarativa: clasificando formas de la lengua y reproduciendo definiciones, sino desde una dimensión productiva: analizando usos reales, proponiendo opciones de recursos de la lengua y estrategias textuales-discursivas e hipotetizando los efectos que esas opciones tienen en la lectura y la comunicación oral en la cual están inmersos. Es el docente quien selecciona qué problema de la escritura es posible descontextualizar y plantear como objeto de reflexión para toda la clase. A continuación, se plantean algunos aspectos relevantes de la lengua escrita que es posible someter a reflexión ya que seguramente se presentarán como un problema en el marco de las situaciones habituales, las secuencias y los proyectos trabajados.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Reflexión sobre el empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura, escritura y oralidad

Unidad Pedagógica

1.º grado

Esto supone:

- Advertir semejanzas y diferencias en las formas de contar en distintas versiones de un cuento tradicional.
- Comentar cómo el narrador presenta a los personajes: protagonistas y antagonistas, recordando cómo era y releendo para ver qué dice el texto.
- Tomar distancia del texto que están dictando al docente para revisarlo.
- Recuperar, en las reescrituras por sí mismos, formas del lenguaje escrito propias de los textos leídos, por ejemplo, describir a los personajes, frases de los cuentos (como inicios o finales), distintas formas de prescribir acciones (en los reglamentos), etcétera.
- Probar distintas formas de resolver problemas de escritura en los textos que se escriben por dictado al docente, para evitar repeticiones, caracterizar personajes, unir partes del texto, introducir distintas voces, etcétera.
- Emplear en las escrituras por sí mismos distintos recursos para puntuar los textos, aunque no sea de manera convencional.

2.º grado

3.º grado

- Advertir semejanzas y diferencias en las formas de contar en los textos leídos: de un mismo autor, de adaptaciones, de un mismo género (por ej.: historietas), de un mismo tema en distintos géneros, etcétera.
- Detenerse en los recursos que emplea el narrador para producir distintos efectos en los destinatarios: sorpresa, miedo, duda, risa, etcétera.
- Recuperar en las escrituras por sí mismos formas del lenguaje escrito propias de los textos leídos, por ejemplo: modos de narrar y describir de los cuentos, frases y léxico propio de los textos de estudio, formas de preguntar en las entrevistas, etcétera.
- Tomar distancia del texto que están escribiendo para revisarlo poniéndose en el lugar del lector.
- Advertir cuándo no se entiende el texto y buscar las partes que necesitan revisión.
- Emplear en las escrituras por sí mismos distintos recursos para puntuar los textos, de manera cada vez más convencional: punto y seguido, comas en enumeraciones, signos de puntuación y exclamación.
- Reconocer que existen distintas soluciones discursivas para un mismo problema, como evitar repeticiones, caracterizar personajes, unir partes del texto, introducir distintas voces, etcétera.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Reflexión sobre el lenguaje en el marco de situaciones de escritura

• Sobre el sistema de escritura

Unidad Pedagógica

1.º grado

Esto supone, con mediación y orientación del docente tomando en cuenta las ideas de los niños sobre la escritura:

- Revisar las palabras que podrían generar dudas en la escritura.
- Buscar modos de corregir esas escrituras y justificar las decisiones tomadas: modificar la forma de la letra para que se entienda, borrar letras porque sobran o agregar porque faltan, sustituir, agregar o desplazar alguna letra, etcétera.

2.º grado

3.º grado

- Revisar por sí mismos en la escritura de las sílabas compuestas las combinaciones de vocales (V) y consonantes (C), del tipo CCV, CVC, CCVCC, CVVC (grupos consonánticos complejos: *cl, cr, tl, tr, pl, pr, bl, br, gr, gl, fl, fr, dr*).

• Sobre la adecuación al contexto de producción

Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

Esto supone, con mediación y orientaciones del docente:

- Participar en discusiones colectivas en las que se expliciten los propósitos, los destinatarios, el lugar de circulación del texto.
- Reflexionar sobre los contextos de uso y la variación que depende de la adecuación a ese contexto (registro).
- Conocer rasgos típicos de las variedades lingüísticas de la escuela y la comunidad (dialectos).
- Comenzar a reconocer estas variedades como formas normales y propias de expresión en cada comunidad y no como desvíos o malas realizaciones de una norma.
- Realizar en la producción oral y en la escritura selecciones léxicas adecuadas al registro (lenguaje que se escribe) y al conocimiento del destinatario.
- Incorporar progresivamente en la planificación de la escritura y las producciones orales la atención a la adecuación al contexto de comunicación.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

• Sobre los textos: organización, cohesión y recursos gramaticales

Unidad Pedagógica

1.º grado

Esto supone, con mediación y orientaciones del docente:

- Revisar en los cuentos que se escriben a través del docente:
 - Ambigüedades y repeticiones innecesarias.
 - Formas de conectar las partes.
 - Fórmulas de iniciación y cierre típicas de los cuentos tradicionales.
 - El orden temporal de los acontecimientos de la historia.
- Usar diferentes denominaciones para referirse a los personajes y describirlos tomando en consideración características que tengan alguna incidencia en la historia narrada.
- Revisar en los textos instruccionales:
 - El orden secuencial en un reglamento.
 - Modos de prescribir acciones.
 - Usar distintos recursos para prescribir comportamientos (ordenar, sugerir, explicar procedimientos).

2.º grado

- Revisar con orientación del docente en los cuentos que escriben por sí mismos:

- Recuperar en la escritura de cuentos y descripciones formas típicas de contar o de describir a los personajes y los lugares en los autores leídos.

3.º grado

- Formas de mantener la referencia (sustituciones léxicas por palabras equivalentes, sinónimos y frases) en los textos producidos.
- Formas de conexión de los textos narrativos: algunos conectores temporales distintos de “y”.

- Los usos de los verbos para señalar las acciones de los personajes y hacer avanzar la historia.
- Revisar la organización temática en los textos de estudio.

- Advertir en los textos leídos y escritos los recursos de la lengua usados para denominar y expandir información: usos de los sustantivos propios y comunes para identificar y definir.
- Registrar, con la intervención del docente, las reflexiones sobre el lenguaje alcanzadas para ser usadas en otras situaciones de producción.



Unidad Pedagógica

1.º grado

2.º grado

3.º grado

- Advertir con la intervención del docente el uso de los signos de puntuación como un medio que brinda la escritura para facilitar la comprensión y la interpretación de lo escrito por parte del lector.
- Usar y revisar los signos de puntuación en las escrituras por sí mismos:
 - Punto final y signos de interrogación y exclamación.
 - Punto final, coma en enumeraciones, comillas en citas y signos de interrogación y exclamación.
 - Punto seguido, punto final, coma en enumeraciones, dos puntos, puntos suspensivos, paréntesis para aclaraciones, comillas en citas, guion o raya en diálogos, y signos de interrogación y exclamación.

- **Reflexión sobre la ortografía, en el marco de situaciones de escritura y adquisición del conocimiento ortográfico**

La ortografía se constituye en objeto de enseñanza a partir del momento en que la mayoría de los alumnos del grupo ha comprendido la base alfabética del sistema de escritura. El sistema ortográfico, lejos de ser un conjunto de reglas arbitrarias, supone regularidades que relacionan la escritura con otros planos de la lengua:

- Con el significado: los parentescos lexicales –que constituyen familias de palabras– están representados en la escritura por semejanzas ortográficas (plano léxico-semántico).
- Con la morfología: ciertos tiempos verbales, por ejemplo, están caracterizados por marcas ortográficas (terminación en “aba” del pretérito imperfecto en la primera conjugación) y lo mismo ocurre con prefijos y sufijos (plano morfosemántico).
- Con la sintaxis: el uso o no de tilde representa ortográficamente en algunos casos, como el/él; mi/mí; te/té, la función cumplida por ciertas palabras en la oración (plano semántico-sintáctico).

Conocer estas relaciones permite a los niños elaborar estrategias para anticipar la ortografía correcta de muchas palabras –para establecer, por ejemplo, que cualquier palabra derivada de “zapato” se escribirá con “z” o que “bípedo” se escribe con “b” porque se trata del prefijo “bi” que significa “dos”– y para autocontrolar la corrección ortográfica de sus escritos.



En cambio, a pesar de lo que suele creerse, no existen correspondencias término a término entre las marcas ortográficas de la escritura y las distintas realizaciones en el habla. La separación entre palabras o distinciones ortográficas como la existente entre “b” y “v” no se marcan cuando hablamos. Además, diferentes variedades dialectales oralizan de maneras también diferentes una misma marca gráfica (por ejemplo: el grafema “ll” corresponde a sonidos distintos en diferentes regiones o países de habla hispana). Ante cualquier variedad de habla, la escritura es siempre una “forma fija” que puede ser leída por hablantes de todas las variedades.

La ortografía es un objeto de conocimiento complejo, cuyo aprendizaje supone un proceso de aproximaciones sucesivas por parte de los niños, un proceso de organización progresiva de saberes a partir del uso y una reflexión sistemática sobre esos saberes.

La lectura es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de la ortografía. Los niños pueden recordar información ortográfica en relación con palabras frecuentes en los textos que leen, pero la preocupación ortográfica no forma parte de sus propósitos lectores. Sin embargo, el conocimiento del sistema ortográfico interviene en la lectura, en el sentido de que permite hacer anticipaciones más efectivas: la presencia de marcas ortográficas restringe el campo de significados que se pueden anticipar (por ejemplo: la aparición de una hache al inicio de una palabra en la lista de ingredientes de una receta permite anticipar “huevos” o “harina” y elimina la posibilidad de “aceite” o “uva”).

Es al escribir cuando la ortografía se plantea como problema, cuando se hace necesario tomar decisiones ortográficas. Por lo tanto, las situaciones fundamentales para aprender y enseñar ortografía son situaciones de escritura y de reflexión sobre la escritura. Se aprende ortografía durante las prácticas de escritura, cuando se escribe frecuentemente y lo escrito es leído por otros en circunstancias de comunicación en las que la corrección de lo producido resulta indispensable.

Se aprende ortografía cuando se reflexiona sobre lo escrito de manera inmediata o diferida, para controlar que lo producido resulte correcto y adecuado



a los propósitos y destinatarios de la escritura. Se aprende ortografía cuando se reflexiona sobre las regularidades de la lengua que sirven de herramientas de control para la producción y la revisión del texto. El aprendizaje de la ortografía, que tiene su origen en el contexto de situaciones de escritura —en el primer ciclo, especialmente durante la revisión—, supone entonces un proceso en espiral:

- en el curso de la escritura, algunos saberes se hacen necesarios para resolver problemas planteados con recurrencia (“¿con qué *b* va?”, “si la ‘*rr*’ está al principio, tiene que ser una sola”, “la *q* siempre va con la *u*”);
- estos saberes se trabajan en situaciones de reflexión, especialmente diseñadas para hacer explícitos determinados contenidos ortográficos (cuándo y cómo se usa la *q* y cuándo la *c*, cuándo se usa *g* y cuándo *gu*, cómo se puede hacer para estar seguro de que tales palabras se escriben con *h*);
- los contenidos ortográficos así explicitados se constituyen en instrumentos para controlar la corrección de lo producido y son reutilizados en nuevas situaciones de escritura.

Cada vez que se reanuda el ciclo, los niños disponen de nuevos saberes que les permiten escribir mejor o controlar mejor lo que han escrito, así como plantearse nuevos problemas sobre cuestiones que antes no eran observables para ellos.

Aprender ortografía supone tanto cultivar la duda ortográfica y aprender en qué casos es pertinente dudar como adquirir los conocimientos que permiten resolver los problemas generados a partir de esas dudas. La duda ortográfica, que impulsa a consultar y por lo tanto a evitar el error, puede nacer y seguir presente cuando se producen con frecuencia textos en el marco de situaciones formales de comunicación (textos que serán publicados o enviados a destinatarios distantes).

Los niños aprenden muy rápidamente cuándo es pertinente dudar y cuándo no lo es —en qué casos hay varias alternativas gráficas y en cuáles hay una sola—, pero se requerirán muchos años de enseñanza para aprender a resolver esas dudas. Además de elaborar estrategias ortográficas para producir por sí mismos las respuestas buscadas y de aprender en qué situaciones lo



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

más conveniente es recurrir a informantes más competentes (adultos o pares), los alumnos aprenderán a usar como fuentes de información diccionarios adecuados al tipo de duda que necesiten resolver—diccionarios de sinónimos, de verbos, de dudas, etc.— así como libros de gramática. Comenzarán también a utilizar el corrector ortográfico de la computadora, sobre todo en situaciones de revisión de textos que serán publicados.

Son contenidos ortográficos tanto los quehaceres del escritor que involucran el uso de conocimientos de este campo como los conocimientos del sistema gráfico y lingüístico que permiten comprender todas las regularidades del sistema. Ambos tipos de contenidos se desarrollan de manera complementaria.

Unidad Pedagógica

1.º grado

Esto supone, con mediación y orientaciones del docente:

- Preguntarse sobre la ortografía correcta de las palabras mientras se escribe.
- Advertir sobre la necesidad de revisar la ortografía de los textos antes de publicarlos o presentarlos a otros.
- Asumir progresivamente la revisión ortográfica de los textos como un momento del proceso de escritura.
- Consultar con el docente y los compañeros frente a dudas ortográficas.
- Consultar los textos leídos para resolver dudas ortográficas.
- Recurrir, a través del docente, al diccionario para resolver dudas ortográficas.

- Revisar en las escrituras por sí mismos:

- La separación de palabras y de los espacios en blanco en la frase.

- Algunas regularidades del sistema de escritura ("mb", y "mp", b+consonante, por ejemplo, "bl", "br", "bs", etc., uso de "r" y "rr", alternancia de la "z" con la "c", no se escribe "ze" o "zi").

3.º grado

- Recurrir al diccionario para resolver dudas ortográficas con la mediación o la orientación del docente.

- Algunas regularidades del sistema de escritura ("mb", y "mp", b+consonante, por ejemplo, "bl", "br", "bs", etc., uso de "r" y "rr", no se escribe "ze" o "zi", regularidades fonográficas contextuales: *que-gui* / *que-qui*).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Unidad Pedagógica

1.º grado

- Usar y revisar las mayúsculas en nombres propios.

2.º grado

- Resolver dudas ortográficas recurriendo a parentescos léxicos.

- Usar y revisar las mayúsculas en nombres propios, al principio del texto y después de punto.
- Advertir que las realizaciones orales que admiten variación de pronunciación se escriben igual (variación de la oralidad vs. lengua estándar de la escritura): “ll”, “rr”, “y”, “ch”, “j” y “x”, aspiraciones de la “s”, como en “mosca”.

3.º grado

- Resolver dudas ortográficas recurriendo a parentescos léxicos y estableciendo relaciones entre ortografía y morfología:
 - El plural y el diminutivo en palabras que terminan en “z”.
 - Lo que se mantiene y lo que se transforma en la base y en los sufijos de palabras emparentadas: reja-rejita, casa-casita, afijos de uso frecuente.
 - Terminación “-aba” del pasado.
 - Casos de oposición entre las restricciones del sistema y la ortografía del afijo, por ejemplo, los prefijos “en-” e “in-” devienen “em-” e “im-” delante de “b” y “p”).



Leer, escribir y conversar en torno a la literatura

El primer ciclo se propone contribuir a la formación de todos los niños como lectores de literatura, tanto de aquellos que han tenido escasas oportunidades de aventurarse en el mundo literario como de aquellos que han podido hacerlo con frecuencia. Seguramente son muchos los niños que, antes de ingresar al primer ciclo, han incursionado en la realidad simbólica que la literatura crea, son capaces de imaginarla a partir de la voz del adulto, poseen conocimientos acerca de algunos géneros literarios, pueden discriminar entre el mundo ficcional y el real, han comenzado a establecer vínculos entre la ficción y su propia experiencia del mundo. En una comunidad de lectores, al tomar contacto con obras de alta calidad estética, los chicos van formándose como “lectores estéticos”, como lectores que responden, que reaccionan de forma vivencial ante los sentimientos, las ideas, las escenas, las emociones que trasmite el texto literario, que pueden “escuchar” la musicalidad y percibir los ritmos de las palabras de un poema, como lectores que participan activamente de los conflictos, las tensiones, los desenlaces de sus cuentos favoritos.

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad relacionadas con el ámbito de la literatura, no solo involucran los textos literarios, sino también los modos de interpretarlos y de descubrir los temas y los recursos propios de la ficción. Se espera que estos contenidos, a lo largo del ciclo, promuevan especialmente, por parte de los niños, la valoración de la literatura como una manifestación artística, amplíen sus posibilidades de comunicación de experiencias y de invención de relatos, creen condiciones para sostener intercambios entre ellos y con los docentes sobre lo leído y promuevan su acercamiento a bibliotecas y bibliotecarios, autores e ilustradores, librerías, libreros, editores, ferias.

La continuidad de las prácticas del lenguaje en torno a lo literario en el primer ciclo de la escuela primaria tiene como propósito que los alumnos puedan desarrollarse como lectores de literatura y experimenten formas de expresión propias de la ficción. Asimismo, se espera que recurran a la producción oral y escrita para comentar sobre las obras y recomendarlas a otros lectores.

Las situaciones de lectura y el intercambio oral o escrito sobre lo leído permiten confrontar con otros lectores las diversas interpretaciones. Esto favorece



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

el avance de cada uno de los niños en su formación como lectores de literatura a lo largo del ciclo. Los progresos que se irán observando se relacionan con:

- La conquista de la autonomía de los niños como lectores de literatura: de participar en situaciones de lectura a través del docente, a leer por sí mismos.
- La ampliación de sus repertorios de lectura y escritura: géneros, personajes, autores, tramas, tópicos, etcétera.
- La profundización de la interpretación a partir de conocer sobre el autor, sobre otros textos del mismo género, sobre los personajes prototípicos, sobre el contexto de producción de la obra, etcétera.
- La capacidad de releer con propósitos múltiples, para disfrutar de un pasaje y reencontrarse con la emoción que produjo la primera lectura, para escribir sobre lo leído, para analizar cómo hacen los escritores de esos cuentos mientras escriben el propio, etcétera.
- La participación cada vez más activa en los espacios de intercambio sobre lo leído, con otros lectores en el aula y fuera de ella.

Situaciones de enseñanza de referencia

Unidad Pedagógica

1.º grado



- Situaciones de lectura y escritura en torno de la biblioteca del aula.
- Producción de un cancionero.
- Lectura de textos de estructura acumulativa o repetitiva.
- Reescritura de una versión de un cuento tradicional: *Caperucita Roja*.
- Escrituras en torno a la lectura literaria.

2.º grado



- Situaciones de lectura y escritura en torno de la biblioteca del aula.
- Lectura y recitado de poemas. Rincón de recitadores.
- Seguir a un personaje literario. Leer cuentos de monstruos y producir un bestiario.
- Seguir a un autor.
- Lectura de novela.

3.º grado



- Situaciones de lectura y escritura en torno de la biblioteca del aula.
- Seguir a un autor y producir un catálogo de recomendaciones.
- Producción de una antología de cuentos de animales.
- Sesiones de teatro leído. Teatro de títeres.
- Lectura de novela.

Sugerencias de recorridos de lectura literaria



- Recorridos de lectura literaria para primer grado.
- Recorridos de lectura literaria para segundo grado.
- Recorridos de lectura literaria para tercer grado.



Leer, escribir, escuchar y hablar para estudiar

A lo largo del primer ciclo, los alumnos se inician en prácticas de estudio cuyo objetivo es promover el acceso de todos los niños a informaciones propias de distintos ámbitos de conocimiento. Desde el área de Prácticas del Lenguaje se propone que mientras se apropian de nuevos conocimientos sobre el mundo social y natural y sobre otros temas de interés o actualidad también aprendan a interactuar como lectores, escritores, hablantes y oyentes.

Los contenidos de este eje suponen prácticas de lectura, escritura y oralidad que cobran sentido en la medida en que se articulan con contenidos de las áreas de estudio y no se enseñan de manera aislada, general o fuera de cualquier contexto real de construcción de conocimientos. Estas prácticas del lenguaje en contexto de estudio permiten promover en los niños: el pensamiento crítico, la resolución de problemas de lectura y escritura, el análisis y la comprensión de información a partir de la lectura y comentario de diversas fuentes de información, incluidas las prácticas de lectura en internet, así como la comunicación del conocimiento a otros.

Se plantea que haya una continuidad a lo largo del primero y el segundo ciclo en la enseñanza de estas prácticas del lenguaje y una mediación fuerte del docente para garantizar la inclusión de todos los niños en situaciones de:

- participación de las exposiciones del maestro en las que presenta y contextualiza el tema de estudio;
- lectura de textos que el docente selecciona y realiza para profundizar y ampliar el tema de estudio;
- lectura por sí mismos de textos seleccionados para que puedan buscar y localizar información sobre el tema de estudio;
- lectura detenida, es decir, relectura de los textos para confirmar ciertos datos, para poner en relación diversas informaciones y asegurarse de que se ha comprendido;
- comentario con otros en la clase y fuera de ella sobre lo estudiado;
- confrontación de informaciones e ideas sobre los temas de estudio;
- producción de escrituras para registrar información y reelaborar el conocimiento;



- preparación de exposiciones orales para dar a conocer aspectos de los temas de estudio;
- producción escrita de textos que den cuenta de los temas estudiados y les permitan compartir el conocimiento alcanzado con otros lectores.

Se espera que, a partir de tener la oportunidad de participar en estas situaciones, los alumnos progresen como estudiantes:

- se incorporen a una comunidad de lectores y escritores cada vez más capaces de seleccionar, analizar y comprender información relativa a un ámbito de estudio en distintos soportes;
- puedan, con autonomía creciente, recurrir a la escritura para transformar esa información en un conocimiento relevante y pertinente para sí mismos y para comunicar a otros.

Unidad Pedagógica



- Secuencia de lectura y escritura para saber más sobre un tema, cuerpo humano, cambios y crecimiento.



- Secuencia de lectura y escritura para profundizar en un tema de estudio, los animales.



- Secuencia de lectura y escritura para estudiar en papel y en pantalla, pueblos originarios del territorio actual de la Argentina.

Leer, escribir, escuchar y tomar la palabra como modos de participación ciudadana en la escuela y más allá de ella

La escuela es el primer ámbito público de socialización institucional, no familiar, más amplio y diverso para los niños. En el contexto escolar, por lo tanto, empiezan a ejercerse prácticas propias del ejercicio pleno de la ciudadanía. Se propone, desde primer ciclo, tomar como objeto de enseñanza las prácticas de lectura, escritura y oralidad que les permitan a los niños participar de la vida social.

Se espera que todos los alumnos participen de situaciones de lectura, escritura e interacción oral que les permitan:



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- Presentarse ante los demás, hacerse conocer y reconocer a otros.
- Expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística.
- Solicitar, pedir, invitar y recibir de otros pedidos e invitaciones.
- Dirimir conflictos a través del diálogo con mediación de los docentes y acordar normas de convivencia.
- Comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación.
- Participar con otros grupos de la escuela en proyectos colectivos utilizando las tecnologías para crear contenidos y compartirlos socialmente.

Es la escuela quien tiene el deber de garantizar desde los primeros años que todos los alumnos transiten estas prácticas de lenguaje como una oportunidad para su desarrollo personal y para una mejor inserción social.

Los contenidos de Prácticas del Lenguaje de este ámbito se relacionan especialmente con el bloque de contenidos de Educación Sexual Integral: La relación con uno mismo y con los demás.

Unidad Pedagógica

1.º grado



- Secuencia de selección de un almanaque para el aula.
- Escrituras cotidianas.
- Proyecto de agenda telefónica.
- Proyecto de producción de micros de radio.

2.º grado



- Escrituras cotidianas.
- Lectura de noticias sobre un tema de interés: "notas de color".
- Lectura y escritura de textos instruccionales. Elaboración de una juegoteca.
- Producción de un diario mural.

3.º grado



- Escrituras cotidianas.
- Observación y discusión de programas infantiles.
- Lectura y realización de entrevistas a un experto sobre un tema o a un autor de literatura leídos, a un periodista o a un fotógrafo, etcétera.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice



Evaluación

El proceso de evaluación didáctica se concibe aquí como el análisis de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos.

Desde esta perspectiva, es fundamental tomar en cuenta que:

- las condiciones efectivamente creadas por la enseñanza pueden ser evaluadas en sí mismas, analizándolas a la luz de los propósitos planteados;
- los aprendizajes de los alumnos solo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en las que se produjeron;
- la evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados;
- idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en niños diferentes, dado que en el aula se encuentran personas con distintas historias, que pertenecen a diferentes grupos humanos cuyo patrimonio cultural no coincide exactamente y dado que el aprendizaje –lejos de ser un fiel reflejo de la enseñanza– supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos.

Poner en primer plano, al evaluar, la **estrecha relación entre los aprendizajes escolares y las condiciones brindadas por la enseñanza**, es particularmente importante en el caso de Prácticas del Lenguaje, área tradicionalmente decisiva –sobre todo en el primer ciclo– para el destino escolar de los niños.

Evaluar lo que no se ha enseñado –es decir, lo que algunos niños han tenido mayores oportunidades que otros de aprender en su medio social, fuera de la escuela– supone siempre un fuerte riesgo de discriminación escolar, riesgo que es aún mayor en esta área y en este ciclo.

Para democratizar las prácticas de lectura y escritura, para evitar que la escuela contribuya a consolidar la discriminación social, es también fundamental **centrar la evaluación en los progresos realizados por los niños a partir del estado de sus conocimientos al comenzar su escolaridad o al ingresar a un grado determinado**. En el documento *Progresiones de los aprendizajes*.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. se explicitan los recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar. Este material resulta una herramienta útil para orientar la observación y el análisis de los avances de los alumnos a lo largo del ciclo y la toma de decisiones para responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades heterogéneas de aprendizajes que se identifican en el aula.

Aquí puede accederse al documento [*Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.*](#)

En efecto, en relación con la alfabetización inicial, los puntos de partida de los alumnos de un grupo suelen ser muy diversos: varían según el grado de utilización previa de la lengua escrita, es decir, según los usos que de ella se hacen en la comunidad de origen de los niños, y según su mayor o menor experiencia en el Nivel Inicial.

Además de incluir en la enseñanza los elementos necesarios para que todos los alumnos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos, es esencial concebir la evaluación —no solo la evaluación formativa, sino también la evaluación final, vinculada a la acreditación— en términos de progresos más que en términos de logros predeterminados. Como se señala en la caracterización del primer ciclo:

“Considerando la heterogeneidad constitutiva de los grupos escolares, la evaluación de los aprendizajes debe realizarse teniendo en cuenta los diversos puntos de partida y las características socioculturales de los alumnos. De poco vale considerarlos en las actividades y propuestas de enseñanza si luego se intenta una evaluación que exija rápidamente los mismos puntos de llegada. Evaluar los progresos de los alumnos implica entonces apreciar los conocimientos adquiridos en función de sus puntos de partida, considerar sus progresos no solo en dirección a aquello que se espera sino también en relación con su situación inicial.”

Ahora bien, ¿cómo evaluar los progresos de los niños? Los parámetros a



considerar al evaluar se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. En cada propuesta de secuencia, actividad habitual y proyecto planteada en las planificaciones de cada grado se incluyeron indicadores de avance de los niños en esas situaciones de lectura, escritura y oralidad. Estos indicadores pueden dar pistas valiosas a los docentes para la evaluación de los alumnos.

Es importante tomar en cuenta que un mismo indicador puede tener sentidos diferentes.

Un comportamiento que es señal indudable de progreso en algunos casos puede no serlo en otros:

- Una anticipación más o menos aproximada del significado de un fragmento de texto, por ejemplo, cobrará un valor diferente en función de la historia del lector que la produce: si se trata de un niño que habitualmente se aferra al descifrado sin atreverse a anticipar, debe ser interpretada como un progreso –aunque sea equivocada– porque lo esencial es que el niño está modificando su posición frente a la lectura, está intentando construir significado en lugar de sostener su dependencia total a la información visual; si se trata, en cambio, de un niño que habitualmente no toma en cuenta los indicios provistos por el texto y se limita a adivinar basándose en la imagen, la anticipación –aunque sea casualmente correcta– será una nueva muestra de que no se ha logrado aún que el niño tome en cuenta algunos de los indicios que podrían ayudarlo a controlar sus anticipaciones y de que es necesario generar nuevas intervenciones didácticas que le permitan avanzar en tal sentido.
- Del mismo modo, comenzar a recurrir a diversos portadores de texto para buscar cómo se escribe tal o cual palabra o parte de palabra y reproducirla en el texto que se está escribiendo representa indudablemente un progreso cuando quien lo hace es un niño que hasta ese momento utilizaba un repertorio muy limitado de letras (las de su nombre, por ejemplo) para producir cualquier escritura, pero este mismo comportamiento tendrá un valor muy diferente cuando se trata de un niño que habitualmente se limita a copiar y no se atreve a producir por sí mismo ninguna escritura, ya que en este caso –lejos de representar un progreso– tal comportamiento pondrá en evidencia



una vez más la necesidad de construir intervenciones didácticas que ayuden al alumno a poner en acción al escribir lo que ha aprendido en situaciones anteriores y a confiar en sus propias posibilidades como productor de escrituras.

Al reconocer que un mismo comportamiento puede revestir sentidos tan diferentes, se pone en evidencia una vez más la necesidad de evaluar los progresos de cada alumno en relación con sus propios conocimientos y estrategias anteriores.

Mientras las progresiones del documento mencionado toman en cuenta el ciclo escolar, los indicadores de avance permiten visibilizar logros posibles de los alumnos en las situaciones de enseñanza particulares.

Para establecer los progresos realizados por los niños, son **instrumentos esenciales la observación y el registro** de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño como lector y escritor y, en general, como practicante del lenguaje.

Esta tarea resulta realizable cuando se centra la observación en las actividades desarrolladas en grupos pequeños, en las cuales es posible apreciar el desempeño de cada niño. Coleccionar producciones de los chicos para comparar las realizadas en diferentes situaciones y en diferentes momentos del año escolar es un recurso complementario que puede aportar información relevante en relación con los progresos en escritura.

El proceso de evaluación se realiza entonces fundamentalmente a través del análisis de lo sucedido en las situaciones de aprendizaje. Solo en algunos casos resulta necesario plantear actividades específicamente dirigidas a evaluar, entre las cuales es importante incluir instancias de evaluación grupal.

Un buen momento para favorecer la reflexión de todo el grupo acerca de lo realizado es aquel en el que se da término a un proyecto más o menos prolongado (que ha durado dos o tres meses, por ejemplo). Estas pausas evaluativas permiten a los niños tomar conciencia de los aprendizajes realizados en relación con ciertos contenidos, hacen posible “pasar en limpio” lo aprendido e institucionalizarlo y contribuyen a elaborar criterios compartidos sobre la base de los cuales cada niño puede apreciar sus propios progresos y dificultades.



Asimismo, los trabajos realizados por parejas o pequeños grupos –ya sea en el marco de los proyectos o de otras secuencias de actividades– pueden ser evaluados no solo por el maestro, sino también por los miembros del pequeño grupo, tomando en cuenta la contribución de cada uno a la tarea compartida, la responsabilidad y el esfuerzo puestos en juego, los aprendizajes logrados y las dificultades enfrentadas. Es así como los niños irán construyendo progresivamente criterios para identificar sus propios aprendizajes como practicantes del lenguaje y como miembros de grupos de trabajo.

La **participación de los niños como sujetos de la evaluación** –y no solo como objetos de ella– hace posible incluir en el análisis los puntos de vista de los alumnos y confrontarlos con los del docente.

Coordinar los puntos de vista de todos los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje es dar un paso decisivo hacia una mayor objetividad en la evaluación. Los objetivos de aprendizaje por grado constituyen un instrumento fundamental para el logro de esta tarea.

Así concebido, además de recoger y reelaborar elementos fundamentales en relación con el aprendizaje de los alumnos, **el proceso de evaluación permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar la enseñanza.**

Finalmente, es necesario señalar que la evaluación –al igual que la enseñanza– supone un **trabajo cooperativo entre los maestros del ciclo, con la orientación del coordinador.** Este trabajo en equipo permitirá decidir, en función de las condiciones didácticas que se vayan creando en cada escuela y de los aprendizajes que efectivamente se generen, cuál es la contribución que cada grado puede hacer al cumplimiento de los objetivos propuestos para el ciclo en relación con la lectura, la escritura y la oralidad.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice



Bibliografía

En esta sección se incluyen algunas referencias bibliográficas de libros, artículos y documentos didácticos relacionados con el enfoque de enseñanza que sustenta este *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Prácticas del Lenguaje*. Se optó por seleccionar bibliografía en lengua española que fuera accesible y estuviera disponible para la consulta de los docentes, así como priorizar los materiales más actualizados, excepto que se tratara de obras clásicas del área. Esta bibliografía de ningún modo abarca todas las publicaciones existentes.

Argentina, Ministerio de Educación. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de Nivel Superior. [*Documento transversal N.º 1. La alfabetización inicial*](#). Buenos Aires, 2015.

— [*Documento transversal N.º 2. Leer y aprender a leer*](#). Buenos Aires, 2015.

— [*Documento transversal N.º 3. Escribir y enseñar a escribir*](#). Buenos Aires, 2015.

— [*Módulo N.º 0. Fundamentos político-pedagógicos. La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*](#). Buenos Aires, 2015.

— [*Módulo N.º 1. La biblioteca en el aula*](#). Buenos Aires, 2015, p. 36.

— [*Módulo N.º 2. Lecturas y escrituras cotidianas*](#). Buenos Aires, 2015.

Argentina, Ministerio de Educación. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. *La enseñanza de la lectura y la escritura. Módulo 3*. Buenos Aires, 2011. Serie Temas de Alfabetización.

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua-Primer ciclo*. Buenos Aires, 2001.

Buenos Aires (Ciudad Autónoma), Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo*. Buenos Aires, 2004, pp. 359-437.

— *Aportes para el desarrollo curricular. Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. Buenos Aires, 2001.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- *Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires, 2001.
- *Documento de Trabajo N.º 5. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar.* Actualización curricular. Buenos Aires, 1999.
- *Documento de trabajo N.º 4. Lengua.* Actualización curricular. Buenos Aires, 1997.
- Secretaría de Educación. *Cuando el aula se convierte en taller.* Buenos Aires, 2001.
- Secretaría de Educación, Centro de Pedagogías de Anticipación. *Leer para aprender Ciencias Sociales en primer ciclo.* Buenos Aires, 2003.
- Buenos Aires (provincia). Dirección General de Cultura y Educación. *Orientaciones didácticas, Primer ciclo Educación Primaria. Mi biblioteca personal.* La Plata, 2012.
- *Leer literatura en la escuela primaria. Propuestas para el trabajo en el aula.* La Plata, 2012, Serie Desarrollo Curricular.
- *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*, 1ª ed. La Plata, 2008.
- *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín.* La Plata, 2008.
- Dirección de Educación General Básica. *La lectura literaria a través de la voz del docente.* Gabinete Pedagógico Curricular: Lengua. La Plata, 2001.
- IIPE-Unesco. *Escuelas del Bicentenario, Lengua, Material para el docente. Primer ciclo.* Buenos Aires, 2011.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Documento de trabajo N.º 2, Lengua,* Actualización curricular. Buenos Aires, 1996.

AA. VV. *Textos en contextos N.º 5: La literatura en la escuela.* Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2002.

ALVARADO, M., S. CANO, y S. GARBUS. “La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 2006, 27 (4).



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- ARIZPE, E. y M. STYLES. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BAJOUR, C. *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba, Comunicarte, 2016.
- “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”, en *Imaginaria, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N.º 253, 2009.
- “Cuando la biblioteca es asunto de la escuela”, en *Pensar el libro*, N.º 5, 2007.
- BLANCO, L.; CALMELS, D.; CUTTER, M.E.; GRUNFELD, D.; KAUFMAN, A.M.; KUPERMAN, C.; RODRÍGUEZ, M. E.; TORRES, M. *Enseñar Lengua en la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Tinta Fresca, 2007. Serie Respuestas.
- BONILLA, E.; D. GOLDÍN y R. SALABERRIA LIZARARZU. *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Océano, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- BUCKINGHAM, D. *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós, Comunicación 158, 2005.
- CAMPS, A. y M. MILIAN. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000, pp. 7-38.
- CAMPS, A.; M. MILIAN; M. CAMPS; M. BIGAS, P. CABRÉ. *Enseñanza de la ortografía*. Barcelona, Graó, 2007.
- CARRANZA, M. “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Nro. 181, 2006.
- CASTEDO, M. “Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización”, en *Textos de Didácticas de la Lengua y de la Literatura*, 67, 2014, pp. 35-44.
- “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980- 2010”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 31, N.º 4, 2010, pp. 35-68.
- Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 16, N.º 3, 1995.
- CASTEDO, M. y C. WAINGORT. “Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos” (segunda parte), en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, N.º 1 y 2, 2003.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

- CASTEDO, M., C. MOLINARI y S. WOLMAN. *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
- CASTEDO, M., M. MOLINARI y A. SIRO. *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas, 1999.
- CHARTIER, A. M. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- CHARTIER, A. M. y J. Hébrard. “Saber leer y escribir: unas ‘herramientas mentales’ que tienen su historia”, en *Infancia y aprendizaje*, N° 89, 2000, pp. 11-24.
- COLOMER, T. y MANRESA, M. (coords.). *La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2014.
- COLOMER, T. (dir.). – “¿Quién promociona la lectura?”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, N.º 1, 2004, pp. 6-15.
- *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.
- “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N° 1, 2001, pp. 6-23.
- DEVETACH, L. *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Comunicarte, 2008.
- DÍAZ, C. y E. FERREIRO, E. “Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético”, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1998, año 19, N° 3.
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY. “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”, en *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, N.º 11, 1996.
- DUBOIS, M. E. “Nuevos enfoques en lectura y escritura”, en *Sobre lectura, escritura... y algo más. Textos en contextos* N.º 7, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 2006, pp. 61-79.
- DUSSEL, I. y P. FERRANTE. Entrevista a Julian Sefton-Green. “Se debe asumir una responsabilidad educativa sobre el rol de los medios”, en *Revista El Monitor*, N° 24, 5ª Época. Buenos Aires, Ministerio de Educación, marzo de 2010.
- DUSSEL, I., y D. GUTIÉRREZ (comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, 2006.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

ESPINOZA, A., A. CASAMAJOR Y P. EGGLE. *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Paidós, 2009.

FABRETTI, D. y A. TEBEROSKY “Escribir en voz alta”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, pp. 54-57.

FELDSBERG, R. C. “Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar”, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 18, N° 3, 1997.

FERREIRO, E. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México, Siglo XXI, 2013.

— “Comprensión del sistema alfabético de escritura”, en Carretero y Castorina (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación [II]*. Buenos Aires, Paidós, 2012, pp. 245-266.

— “La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desórdenes con pertinencia”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 30, N° 1, 2009, pp. 6-13.

— Conferencia “Hechos de carácter general que tienen incidencias en las condiciones de enseñanza”. La Plata, Programa de Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección General de Cultura y Educación, 2008.

— “Nuevas tecnologías y escritura”. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, año XI, n° 30, diciembre 2006, pp. 46-53 (Reimpreso en Emilia Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos – Textos escogidos*. Primer volumen de la colección Paideia Latinoamericana. Pátzcuaro, Michoacán: Crefal, 2007. Parte II, pp.289-297).

— “La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica”, en *Avance y perspectiva*, N° 24, 1, enero-marzo de 2005, pp. 37-43.

— “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?”, Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004.

— *Los niños piensan sobre la escritura*. México, Siglo XXI, 2003.

— “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

metalingüística”, en E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 151-171.

— “Leer y escribir en un mundo cambiante”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

— “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, N.º 3, 1994, pp. 5-14.

— *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.

FERREIRO, E. (coord.). *Los hijos del analfabetismo*. México, Siglo XXI, 1989.

FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.

— “La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 1981, año 2, N.º 1, pp. 6-14.

FERREIRO, E. y C. ZAMUDIO MESA. “La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?”, en *Rivista di psicolinguistica applicata. VIII*. Roma. Fabrizio Serra, 2008.

FERREIRO, E.; I. GARCÍA HIDALGO, C. PONTECORVO y N. RIBEIRO MOREIRA. *Capercita aprende a escribir*. Barcelona, Gedisa, 1996.

FLOWER, L. y J. HAYES. “La redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contextos, 1*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1996.

GALLO, A. “Encuentros Literarios: leer, escuchar, recomendar y escribir en la escuela”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 2007, 28, 2, 64-71.

GARCIA-DEBANC, C.; D. LAURENT y M. GALAUP. Les formulations des écrits-transitoires commettraces du savoir en cours d’appropriation dans le cadre de l’enseignement des sciences à l’école primaire. *Pratiques*, 143-144, décembre, 2009, pp. 27-50.

GOLDÍN, D., M. KRISCAUTZKY y F. PERELMAN. *Las TIC en la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona, Océano, 2012.

GOMES DE MORAIS, A. “La ortografía en la escuela: representaciones del



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

aprendiz y acción didáctica”, en *Textos en contextos 4, La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1998.

GRUNFELD, D. “La intervención docente en el trabajo con el nombre propio”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, N.º 1 y 2, 2004, pp. 34-44 y 48-60.

— “Algunas reflexiones sobre el nombre propio”, en *Lectura y Escritura. La Educación en los primeros años. De 0 a 5*, N.º 23. Buenos Aires, Novedades Educativas, abril de 2000.

— “La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial”, en *Alfabetización Inicial. La educación en los primeros años. De 0 a 5*. Buenos Aires, Novedades Educativas, N.º 1, junio de 1998.

GRUNFELD, D. y M. C. MOLINARI. [“La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes”](#), en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, , 9 (19), 31-48. 2017.

GRUNFELD, Diana y SCARPA, Regina. [Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil](#). Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 12, núm. 13, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2018.

KAUFMAN, A. M. (coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique, 2007.

KAUFMAN, A. M. “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, septiembre de 2005, año 26, N.º 3, pp. 6-20. _

— “Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, septiembre de 1994, año 15, N.º 3, pp. 15-32.

KAUFMAN, A. M. y M. E. RODRÍGUEZ. “¿Por qué cuentos en la escuela?”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N.º 1, 2001, 24-39.

— *La calidad de las escrituras infantiles*. Buenos Aires, Santillana, 2008.

LAHIRE, B. “El ‘iletrismo’ o el mundo social desde la cultura”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 2, N.º 2, 4ª época, 2008, pp. 11-24.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

LERNER, D. *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa*



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

protagonizada por equipos de docentes. UNIPE-Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, Gonnet, 2017.

— “Enseñar en la diversidad”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, N.º 4, 2007, pp. 6-17.

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

— “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en José A. Castorina y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires, Paidós, 1996.

LÓPEZ GARCÍA, María. *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015.

LUQUEZ, S. y FERREIRO, E. “La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras”, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 24, 2, 2003, pp. 50-61.

MARGALLO, A. M. “La educación literaria en los proyectos de trabajo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 59, pp. 139-156 (1022-6508)-OEI/CAEU, 2012.

MOLINARI, C. “Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa” en *In-fan-cia -Educar de 0 a 6 años. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, 147, septiembre-octubre, 2014, pp. 27-33.

— “Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. escrituras realizadas en papel y en computadora”, en *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28, N.º 4, 2007.

— “Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en `situaciones de estudio”, en *Quehacer Educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio.* Edición especial. Montevideo. Año XII, N.º 57, 74-83, 2003.

MOLINARI, C. y G. BRENA. “Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema”, en *Enredarnos*, N.º 1. Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, 2008, pp. 27- 48.

MONTES, G. “La gran ocasión”. Conferencia, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2007.

— *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México, Fondo de Cultura Económica, 1999.



Enfoque para la enseñanza



Propósitos de enseñanza



Objetivos de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

MORTOLA, G. *Estrategias para explorar los medios de comunicación. Hacia la formación de ciudadanos críticos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

NEMIROVSKY, M. (coord.). “Experiencias escolares con la lectura y la escritura”, en *La escuela: espacio alfabetizador*. Barcelona, Graó, 2009.

— “También una biblioteca de aula”, en *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Océano, 2008.— “Enseñar a revisar textos”, en *Rivista di psiconlinguistica applicata*. III. I. pp. 121-138, 2003.

— *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México, Paidós, 1999.

PELLICER, A. y S. VERNON (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM, 2004.

PERELMAN, F. (coord.). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Aique, 2010.

— *El resumen sobre el papel Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

— “El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos”, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 26, N.º 2, pp. 6-21, 2005.

PERELMAN, F. y V. ESTÉVEZ. *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Buenos Aires, Aique, 2014.

— “[¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual?](#)”, en *Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura*, 2008, 29 (3).

PERELMAN, F., D. NAKACHE y V. ESTÉVEZ. “[Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias](#)”, en *XIX Anuario de Investigaciones*, Vol. 1. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, 2013, pp. 363-373.

RUBINOVICH, G. “Medios en contextos escolares”, en *Revista Novedades Educativas*, N.º 239. Buenos Aires, noviembre de 2010, pp. 34-37.

SOLÉ, I. *Estrategias de Lectura*. Barcelona, Graó, 2008.

— “Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N.º 4, 2001, pp. 6-17.

TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, Ice-Horsori, 1992.



Enfoque para
la enseñanza



Propósitos
de enseñanza



Objetivos
de aprendizaje



Contenidos



Evaluación



Bibliografía



Índice

— “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

TEBEROSKY, A. y L. TOLCHINSKY. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos, 1993.

TORRES, M. “El lugar de la ortografía en la enseñanza. Apropiarse de las herramientas”, en *Jornada Día de la Alfabetización, EDAIC*, 2011.

— “La ortografía: uno de los problemas de la escritura”, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, N° 4, 2002, pp. 44-48.

UNAMUNO, V. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona, Graó, 2003.

VERNON, S. “¿Qué tanto es un pedacito? Análisis que los niños hacen de las partes de la palabra”, en Pellicer, A. y S. Vernon (coord.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela*. México, SM, 2004, pp. 19-40.

VERNON, S. y E. FERREIRO. “Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica”, en E. Ferreiro. *El ingreso en la escritura y en las culturas de lo escrito. Selección de textos de investigación*. México, Siglo XXI, 2013, pp. 129-146.

ZAMUDIO MESA, C. “¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?”, en A. Pellicer y S. Vernon. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM, 2004.

Notas

- 1 En los aportes para el desarrollo curricular se incluyen situaciones didácticas de lectura y escritura en contexto de estudio en articulación con secuencias del área de Conocimiento del Mundo elaboradas por el equipo de Escuela de Maestros, en las que se aborda una temática de esa área.
- 2 En articulación con especialistas del Programa Escuelas Lectoras, se incluyen en los aportes para el desarrollo curricular sugerencias de recorridos de lectura literaria para cada grado del ciclo.
- 3 Una primera presentación del enfoque de Prácticas del Lenguaje se realizó en el *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*. Marco General, GCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1999, pp. 157-168.
- 4 Flora Perelman aporta algunas ideas básicas para pensar los desafíos de la enseñanza de las prácticas socioculturales del lenguaje en la escuela desde una perspectiva didáctica. Sus aportes se encuentran en algunos fragmentos de la conferencia: “Las prácticas sociales del lenguaje”, Flora Perelman, 2009, Dirección de Capacitación, DGCyE, provincia de Buenos Aires.
- 5 Para comprender mejor la concepción de escritura como sistema de representación y no de codificación se remite a la siguiente presentación de Flora Perelman realizada para la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura de la Universidad Pedagógica Nacional (Laboratorio de Medios Audiovisuales, 2013):
- 6 **Bloque I:** [Sistemas de escrita, UNIPE](#)
Bloque II: [Sistemas de escritura, UNIPE](#)
- 7 En este apartado, se retoman los planteos sobre el tema expuestos por Flora Perelman en: Estévez, V. y Perelman F. (2014) Clase N° 1 “La lectura, escritura y oralidad hoy”. Lectura, escritura y oralidad en medios digitales. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- 8 En la conferencia: [“Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato”](#), Universidad Nacional de Rosario (2015), Emilia Ferreiro reflexiona sobre los desafíos actuales de la alfabetización en el siglo XXI.



- 9 En la conferencia “Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura”, pronunciada en las Jornadas Internacionales para docentes: “Lectura y educación: una relación que se renueva”, en la Feria del Libro de Buenos Aires, Argentina, el 25 de abril de 2014, la Dra. Anne-Marie Chartier retoma las demandas, incertidumbres y dudas que la inclusión de los medios digitales les plantea a los docentes.
- 10 En este Diseño Curricular se incluyen las metas de aprendizaje que fueran presentadas en el documento *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. GCBA, Ministerio de Educación, 2012.
- 11 Estos objetivos fueron presentados en el documento *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: propósitos y objetivos por sección y por área de Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área de Nivel Primario*. G.C.B.A. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum, 2015.
- 12 Kaufman, A. M. et al. *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*, 1a ed. Buenos Aires, Aique, 2012.
- 13 Los contenidos de ESI vinculados son: la relación con los compañeros y amigos; la comunicación y expresión de los sentimientos; la tolerancia y el respeto por el otro; los vínculos; el género; la toma de decisiones. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum, 2011, pp. 34 y 35.
- 14 Ministerio de Educación. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa y la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, 2018.
- 15 GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*. Primer ciclo, 1999, p. 39.



Vamos Buenos Aires