

Curso para Maestros Directores de Escuelas del Programa APRENDER

Intervención del Maestro Director en la enseñanza de la Lengua. Cultura colaborativa. Uso pedagógico de las TIC vinculado a la enseñanza de la Lengua

Mag. Andrés Israel Rodríguez Techera

Resumen:

MÓDULO N° 1.- Intervención del maestro director en la enseñanza del hablar y del escuchar en el aula. (6 horas)

1.1. Primer foco de discusión: La diferenciación entre oralidad y escritura. Implicancias didácticas.

1.2. Segundo foco de discusión: Actividades para desarrollar estrategias de comprensión oral.

1.3. Tercer foco de discusión: Situaciones didácticas representativas de prácticas sociales y escolares para enseñar a hablar.

1.4. Cuarto foco de discusión: La enseñanza del hablar y del escuchar y su integración/especificidad respecto a otras macrohabilidades de la lengua. Secuencias didácticas que las integran.

MÓDULO N° 2.- Intervención del maestro director en la enseñanza de la lectura y la escritura. (10 horas)

2.1.a. y 2.1.b. Quinto foco de discusión: Situaciones de lectura y escritura en alfabetización inicial PARTE I y PARTE II.

2.2.a. y 2.2.b. Sexto foco de discusión: Situaciones de lectura y escritura en grados medios y superiores PARTE I y PARTE II.

2.3. Séptimo foco de discusión: Planificando las consignas de enseñanza con los docentes. Análisis de un caso de planificación de consignas para enseñar a leer un texto escrito.

NOTA ACLARATORIA: ESTE DOCUMENTO RECUPERA TODAS LAS PROPUESTAS TRABAJADAS EN LA INSTANCIA PRESENCIAL, Y SE PRESENTAN SEGÚN EL ORDEN ESTIPULADO EN EL CRONOGRAMA ENTREGADO A TODOS LOS DIRECTORES CURSILLISTAS. Se adjunta cronograma para poder acceder a los enlaces haciendo clic en cada uno de ellos, indagando en los videos y la bibliografía referenciada.

Detalle:

MÓDULO N° 1.- Intervención del maestro director en la enseñanza del hablar y del escuchar en el aula.

1.1. Primer foco de discusión:

La diferenciación entre oralidad y escritura. Implicancias didácticas

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Diferenciar rasgos de la lengua oral y la lengua escrita como punto de partida para el abordaje de las diferentes propuestas didácticas.	-Diálogo inicial referido a la relevancia de enseñar oralidad y escritura en los entornos escolares. -Reconocimiento de las dificultades que desde el quehacer docente han surgido en la tarea de considerar la lengua oral y la lengua escrita como objetos de enseñanza. -Establecimiento de diferencias entre lengua oral y lengua escrita comparando puntos de vista personales con puntos de vista emergentes de textos disciplinares de referencia.	Lectura guiada de un cuadro de diferencias entre oralidad y escritura, tomado del libro "Escuchar y hablar en el aula" de Etchart & Hospitalé.	Día 1 Primera mañana 45 minutos

Bibliografía básica:

- CALLEJA LARGO, M.I. (1999). Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico. *Lenguaje y textos.*, 13, pp 93-106. Disponible en Internet: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8073/1/LYT_13_1999_art_6.pdf (Consulta: 18/06/14).
- ETCHART, E. & HOSPITALÉ, A. (2005). *Escuchar y hablar en el aula. Propuestas y orientaciones dirigidas a maestros, profesores y futuros docentes.* Montevideo: Monteverde.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2003). *Enseñar a hablar y a escuchar.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA MONOGRÁFICO N.º 330. Disponible en Internet http://www.cepcadiz.com/materiales/ARC_3_14_25.pdf. Fecha de consulta: 22/06/14.

1.2. Segundo foco de discusión:

Actividades para desarrollar estrategias de comprensión oral

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Explorar diferentes propuestas de enseñanza del escuchar para el reconocimiento de las habilidades comprensivas implicadas.	<p>-Exploración de seis consignas en las que se ponen en juego estrategias de reconocimiento, de selección, de interpretación, de anticipación, de inferencia y de retención de lo escuchado.</p> <p>-Posteriormente, se abordarán diferentes posibilidades de intervención. Cada situación didáctica incluirá un apartado de sugerencias de intervención para el maestro director en lo que refiere a posibles contextos de funcionamiento.</p> <p>-Establecimiento de “ideas clave” en el proceso de entender los significados del “enseñar a escuchar”. Recuperación de aspectos abordados en el primer foco de discusión.</p>	<p>Exposición del formador.</p> <p>Actividad conjunta a modo de plenario para relacionar las propuestas didácticas con los aspectos teóricos considerados.</p>	<p>Día 1</p> <p>Primera mañana</p> <p>90 minutos</p>

Bibliografía básica:

HOSPITALÉ, A. (2005). *El escuchar y el hablar en el aula*. Disponible en Internet: <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/boletines/05/Hospitale.htm> Consulta: 18/06/14.

BEUCHAT, C. Escuchar: el punto de partida. En “Lectura y Vida”. Disponible en Internet: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf Consulta: 18/06/14.

PRADO ARAGONÉS, JOSEFINA (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

1.3. Tercer foco de discusión:

Situaciones didácticas representativas de prácticas sociales y escolares para enseñar a hablar

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Explorar diferentes propuestas de enseñanza del hablar, representativas de prácticas sociales y escolares.	<p>Análisis de tres situaciones de aula en las que se abordan los siguientes géneros del hablar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposiciones orales formales (En Tercer Nivel) -Debates (en Primer Nivel) -La oralización de textos escritos en diferentes niveles. <p>Cada situación será analizada desde criterios de evaluación previamente presentados, que serán objeto de discusión y análisis a modo de plenario.</p> <p>Recuperación de aspectos abordados en el primer foco de discusión.</p>	Discusión colectiva a partir de indicadores de logro a considerar en cada situación de enseñanza del hablar.	<p>Día 1</p> <p>Primera mañana</p> <p>90 minutos</p> <p>(aproximadamente 30 minutos para la exploración de cada situación de aula)</p>

Bibliografía básica:

- ETCHART, E. & HOSPITALÉ, A. (2005). *Escuchar y hablar en el aula. Propuestas y orientaciones dirigidas a maestros, profesores y futuros docentes*. Montevideo: Monteverde.
- LINO BARRIO, J., CALLEJA I. & GARRÁN M.L. (2006). La lengua como vehículo para enseñar lengua. En CAMPS, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. 55-76. Barcelona: Graó.
- LUGARINI, E. Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”. En Revista “Signos”. N°14. Disponible en Internet: <http://es.scribd.com/doc/37697803/Hablar-y-Escuchar-Lugarini>. Consulta: 14/06/14.

1.4. Cuarto foco de discusión:

La enseñanza del hablar y del escuchar y su integración/especificidad respecto a otras macrohabilidades de la lengua. Secuencias didácticas que las integran.

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
<p>Promover el análisis de secuencias didácticas donde se aprecie la integración del hablar y el escuchar en relación al leer y al escribir.</p>	<p>Planteo y explicación de las consignas de trabajo. Reformulación oral por parte del formador.</p> <p><u>Análisis de las secuencias:</u></p> <p>Análisis de la secuencia: “La enseñanza de la expresión oral”. 5º-6º año. Elaborada por Jean Paul Bronckart y Joaquim Dolz en “Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas”.</p> <p>Análisis de la secuencia: “Los perros de la calle. Por un cuidado responsable”. 5to. grado. Prof. Andrés Rodríguez. Exploración disciplinar del contenido, secuencia conceptual y didáctica, indicaciones al director en cada fase de la secuencia sobre cómo orientar al maestro de aula y reflexiones teóricas.</p>	<p><u>TALLER.</u></p> <p>Lectura de secuencias.</p> <p>Lectura de documentos.</p> <p>Análisis de los textos a partir de consignas planteadas.</p> <p>El formador irá por cada uno de los grupos de trabajo, en los cuales también habrá una moderadora que oriente la actividad.</p>	<p>Día 1</p> <p>Primera tarde</p> <p>Dos segmentos de 50 minutos</p>

Bibliografía básica:

- BRONCKART, J.P. (2007). “Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas”. Buenos Aires, Miño y Dávila, pps.144-145, 160-164.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA. PRIMER CICLO. 2007. Secuencia: “La diversidad en los animales”. 1er. y 2º año. La Plata, Buenos Aires. Disponible en Internet: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/materialanimales/1_secuencia_la_diversidad_en_los_animales.pdf
Consulta: 14/06/13.

MÓDULO N° 2.- Intervención del maestro director en la enseñanza de la lectura y la escritura.

2.1. a. Quinto foco de discusión:

Situaciones de lectura y escritura en alfabetización inicial PARTE I

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Favorecer el reconocimiento de diferentes situaciones de intervención en lectura y escritura en la alfabetización inicial.	Exploración de los siguientes aspectos retores: Determinación de propósitos y situaciones de lectura y escritura en alfabetización inicial. Los propósitos sociales y los propósitos didácticos. La lectura del maestro y la lectura por sí mismos. El dictado al maestro y la escritura por sí mismos.	Visionado de segmentos de videos (de la Dirección General de Cultura y Educación, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. La Plata, así como de experiencias llevadas a cabo por el formador). Lectura de planificaciones.	Día 1 Primera tarde Dos segmentos de 50 minutos

Bibliografía básica:

- Castedo, M.; Molinari, C. (2000): "Ler e escrever por projetos". *Rev. Projeto*. Año 3, N°4, janeiro/junho. Porto Alegre.
- Cutter, María Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta (2001) *Leer y escribir en primer ciclo: Yo leo, tú lees, él lee*. Dirección de Currícula. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Buenos Aires. Disponible en:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/practicas_yo_leo_tu_lees.pdf

SEGUNDO DÍA

2.1. b. Quinto foco de discusión:

Situaciones de lectura y escritura en alfabetización inicial PARTE II

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Favorecer el reconocimiento de diferentes situaciones de intervención en lectura y escritura en la alfabetización inicial.	Distintas modalidades para organizar situaciones de enseñanza.. Discusión sobre los criterios de selección de textos: diversidad de relaciones entre el texto y la imagen; diversidad de extensiones y complejidades de las obras; diversidad de versiones; diversidad de soportes; diversidad de lenguas. Exploración de: Lectura de un texto que se sabe de memoria. Lectura exploratoria para localizar información específica.	Lectura de registros de observación. Exposición del formador.	Día 2 Segunda mañana

Bibliografía básica:

- SIRO, Ana (1999), "Materiales de lectura para bibliotecas de aula" en Castedo, Mirta; Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas, pág. 19-36.
- "Propuestas para el aula" EGB 1. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires. Argentina. Disponible en Internet: <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/Lengua1.pdf>

2.2. a. Sexto foco de discusión:

Situaciones de lectura y escritura en grados superiores PARTE I

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
<p>Mostrar una forma de abordaje de la lectura de un texto desde el aprovechamiento de sus componentes gramaticales.</p> <p>Mostrar una forma de abordaje de una producción escrita desde la promoción de la reflexión gramatical y ortográfica.</p>	<p>Planteo de una situación didáctica de enseñanza de la lectura a partir de la valoración de los componentes gramaticales. Se desarrollará la propuesta "in situ" con los directores, haciendo relevamiento de las posibles orientaciones al docente de aula. (Propuesta para primeros grados)</p> <p>Lectura de una planificación a modo de "narrativa" en la que se propone el desarrollo de un taller de escritura. En este taller se promueven prácticas de lectura que favorecen la producción de textos, así como el aprovechamiento de la reflexión gramatical en el momento de tomar decisiones de escritura.</p>	<p>Análisis de texto con incógnitas textuales.</p> <p>Visionado de segmentos de clases filmadas con el desarrollo de la propuesta.</p> <p>Exposición del formador.</p>	<p>Día 2</p> <p>Segunda mañana</p> <p>Dos segmentos de 45 minutos cada uno</p>

Bibliografía básica:

- GIAMMATTEO, Mabel; ALBANO, Hilda. 2009. Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples. Buenos Aires: Biblos.
- McCORMICK CALKINS, Lucy (1993): Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Argentina: Aique.

2.2. b. Sexto foco de discusión:

Situaciones de lectura y escritura en grados superiores PARTE II

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Mostrar otra alternativa de abordaje de enseñanza de la escritura, desde la valoración de componentes gramaticales	<p>Planteo de una propuesta de escritura en la que se ponderará la utilización de una pauta de control, como mecanismo de regulación del proceso de composición del texto, y como mecanismo de auto y coevaluación.</p> <p>Análisis del lugar de la ortografía literal y la puntuación en las propuestas precedentes. Exploración de una serie de estrategias para su abordaje.</p>	<p>TALLER</p> <p>Análisis de narrativas.</p> <p>Lectura de fichas de trabajo.</p>	<p>Día 2</p> <p>Segunda tarde</p> <p>Dos segmentos de 50 minutos cada uno</p>

Bibliografía básica:

- ✓ McCORMICK CALKINS, Lucy (1993): Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Argentina: Aique.
- ✓ BRONCKART, JEAN PAUL (2008): Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ✓ SCHNEUWLY, BERNARD y BAIN, DANIEL (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. En "La tarea de evaluar", Col. Textos, 16. Ed. Graó, 1998.
- ✓ http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/mat_lengua/Reflexion-sobre-el-lenguaje-Fichas-Ortografia-alumnos.pdf , fichas de la página 11.
- ✓ http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/mat_lengua/Reflexion-sobre-el-lenguaje-Ortografia-Presentacion-general.pdf

2.3. Séptimo foco de discusión:

Planificando las consignas de enseñanza con los docentes.

Análisis de un caso de planificación de consignas para enseñar a leer un texto escrito

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Promover la reflexión sobre los procedimientos implicados a la hora de diseñar consignas de enseñanza de la lengua.	Análisis de una consigna de enseñanza de la lectura a la luz de aportes teóricos sobre los procesos de composición de consignas. La problemática de los textos seleccionados y las consignas planificadas para enseñar a leer y escribir. Lineamientos para la búsqueda de textos y para el diseño de situaciones, secuencias, proyectos y salas docentes. Exploración de sitios web de relevancia.	Exposición del formador. Muestreo de propuestas.	Día 2 Segunda tarde

Bibliografía básica:

- MENDOZA FILLOLA, A. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Pearson Educación.
- Riestra, Dora (2008): "Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo". Argentina: Miño y Dávila.

Enseñanza del español y TIC

Mag. Andrés Israel Rodríguez Techera

<i>Propósitos</i>	<i>Acciones a desarrollar</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>	<i>Tiempos cronológicos estimados</i>
Promover la reflexión sobre los procedimientos implicados a la hora de diseñar consignas de enseñanza de la lengua.	<p>Recapitulación de las diferentes propuestas exploradas en jornadas anteriores que han incluido el uso de TIC.</p> <p>Presentación de la propuesta con el cuento “El hombre sin cabeza” de Ricardo Mariño. Integración de diferentes actividades de la XO para promover la lectura de un texto.</p> <p>Presentación de la propuesta de oralidad, lectura y escritura en entornos digitales: “Organización de un álbum de fotos”.</p> <p>Listado de posibilidades que permite el uso de diferentes recursos de Internet y actividades de la XO en la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura</p>	<p>Exposición del formador.</p> <p>Muestreo de propuestas.</p>	<p>Día 3</p> <p>Segunda parte de la mañana.</p>

Bibliografía básica:

- Ferreiro, E. **Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?** (2004) Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32
- Perelman, F. ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? Disponible en Internet:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Perelman.pdf Consulta: 17/06/14.

1.5. Primer foco de discusión:

La diferenciación entre oralidad y escritura. Implicancias didácticas

Lengua oral	Lengua escrita
Se aprende por imitación y en parte espontáneamente, por ello es habitual que todo el mundo hable.	Se adquiere con un aprendizaje programado, por ello no todas las personas saben ni practican la lengua escrita.
Se desarrolla en el tiempo. Los hablantes (con alguna excepción, como en la radio o en el teléfono...) están presentes, por lo que entre unos y otros hay continua interacción.	Se desarrolla en el espacio. No están presentes a la vez quien escribe y quién lee, por ello, no hay inmediatez ni puede haber tanta interacción como en la lengua oral.
Además de los aspectos verbales (entonación, intensidad, ritmo, pausas...), se expresa también con lo corporal (gestos, movimientos, posturas).	Se manifiesta en letras o grafías. Acompañan a la escritura otros rasgos gráficos e icónicos (tipos de letras, márgenes, puntuación, subrayados, dibujos...).
Se cuida menos la sintaxis que en la lengua escrita (discordancias, enunciados incompletos...), se realizan repeticiones, se usan interjecciones y diferentes tonos y registros lingüísticos.	Cuida la sintaxis; evita el exceso de repeticiones e interjecciones; tiende a conservar el mismo tono y registro lingüístico en todo el escrito.
La situación ayuda a entender los mensajes; ello hace que se den por supuestas muchas cosas.	Los elementos de la situación deben quedar claros a fin de evitar ambigüedades o equívocos.
Las frases y el discurso se organizan sobre la marcha; por eso la lengua oral informal puede resultar menos precisa y desordenada.	Se atiende más a la estructura del discurso: se corrige, se amplía y se cambia.

Fuente: ETCHART, E. & HOSPITALÉ, A. (2005). *Escuchar y hablar en el aula. Propuestas y orientaciones dirigidas a maestros, profesores y futuros docentes*. Montevideo: Monteverde

1.6. Segundo foco de discusión: Actividades para desarrollar estrategias de comprensión oral








Consigna de trabajo:



A continuación escucharán una grabación en la que se mezclan diferentes ruidos y sonidos. También escucharán voces. Anoten qué es lo que dice cada una de ellas.

- ✓ *¿En qué lugar creen que se desarrollan los hechos que se escuchan en la grabación? ¿Qué pistas de lo escuchado lo confirman?*
- ✓ *¿Cuál de las voces escuchadas resultó más fácil de identificar? ¿Por qué?*

Consigna: Miraremos un segmento de un informativo deportivo, donde se dicen palabras sobre diferentes jugadores uruguayos. Elige las palabras que escuches sobre cada jugador y escríbelas tal cual son dichas. Observa los ejemplos en la primera audición.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “¡Uruguay para todo el mundo! Presente la celeste en la copa del mundo...” ✓ “El Uruguay que queríamos ver...” ✓ “Marcando presencia, frente a un grande de Europa, como lo es Inglaterra”
<p style="text-align: center;">Luis Suárez</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓
<p style="text-align: center;">“Palito” Pereira</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓
<p style="text-align: center;">Nicolás Lodeiro</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “El armador de juego” ✓ ✓
<p style="text-align: center;">Fernando Muslera</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓
<p style="text-align: center;">“Cacha” Arévalo Ríos</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓
<p style="text-align: center;">José María Giménez</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓

Acceda al video haciendo clic en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Fa32Qy3CEbo>

Consigna:



1) En el siguiente video, miraremos las imágenes de una versión animada del cuento “*Los tres chanchitos*”. No escucharemos el audio. Concentremos nuestra atención en el personaje del lobo.

2) Miremos ahora el siguiente segmento del video.

- ❖ *¿Qué gesto está realizando el lobo en este momento? ¿Qué significa?*
- ❖ *¿Cuál es su intención al moverse de esa manera?*
- ❖ *¿Qué está expresando su mirada en este momento?*
- ❖ *¿Qué estará diciéndoles a los chanchitos?*
 - Que un compañero lo diga como si fuera el lobo y que otro lo grabe usando la Actividad Grabar de la XO.
 - Revisen lo que dijo el compañero y piensen si podrían usar otras palabras que asusten más a los chanchitos. *Practiquen cómo lo dirían nuevamente.*
 - Filmen la nueva versión con las nuevas palabras del lobo. Miren la primera y la segunda filmación.
 - ¿Lograron cumplir con la intención del lobo en cada filmación?
 - ¿Se usaron las mismas palabras? ¿Se usaron otras?
 - ¿Se hicieron otros gestos, otras miradas, otros movimientos? Si necesitan, pueden tomar nota de las similitudes y las diferencias.

Acceda al video haciendo clic aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=JXoAmDDPZz4>

Propuesta:



En la siguiente grabación escucharás la descripción de uno de los dos personajes típicos de Montevideo Colonial que aparecen representados en las imágenes de abajo. **Según lo**

que vayas escuchando, anota las pistas que te permitan identificar a cuál personaje se está haciendo referencia en la grabación.



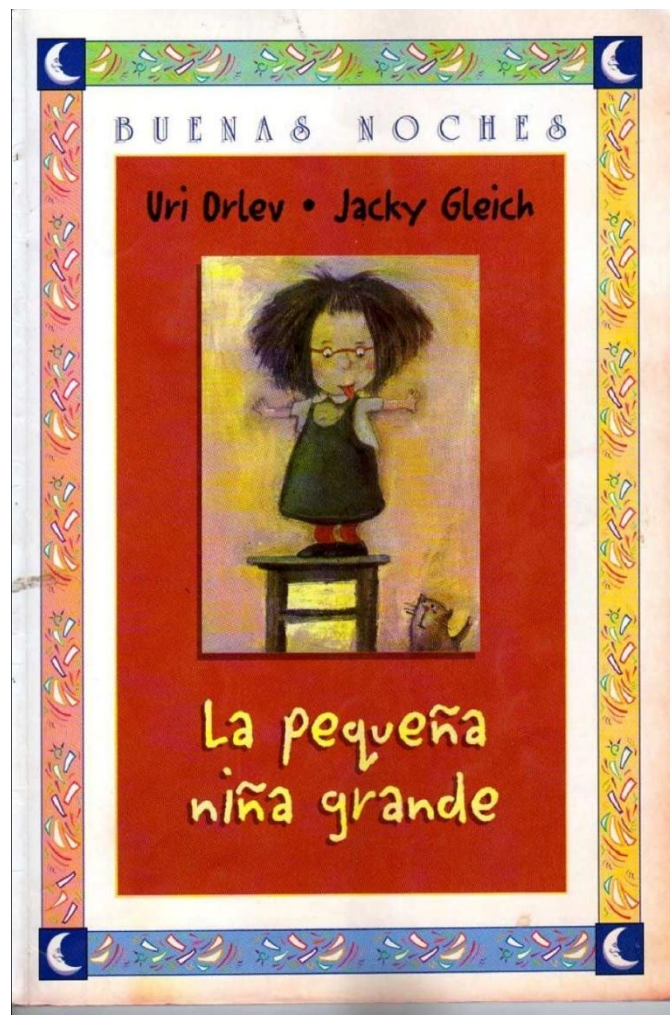


Consigna:

¡A encontrar las diferencias!



En la grabación, una persona irá describiendo todo lo que ve en la tapa de este libro. Pero, ¡cuidado! *No todo lo que diga será cierto.* Encuentra las diferencias entre lo que dice la voz y lo que verdaderamente aparece representado en la tapa del libro de cuentos.



Consigna:



“Protocolo celeste” es un cortometraje dirigido a promover la candidatura de Uruguay como sede del Mundial 2030, cuando se cumplen 100 años del primer Mundial celebrado en nuestro país. **Miren el cortometraje más de una vez. En varias ocasiones se escuchan partes del Himno Nacional Uruguayo.**

¿Qué es lo que sucede en la historia contada cada vez que se escucha una parte del Himno Nacional? Haz una lista de los hechos:

Acceda al video haciendo clic en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=5MpKyXZalw4>

**1.7. Tercer foco de discusión:
Situaciones didácticas representativas de
prácticas sociales y escolares para enseñar a
hablar**

Consigna de trabajo en equipos:

La maestra les ha pedido que organicen una exposición oral sobre el tema “A 100 años del estallido de la primera guerra mundial”, para presentar al resto de los compañeros. Les ha facilitado un video y un texto con información resumida sobre el tema.

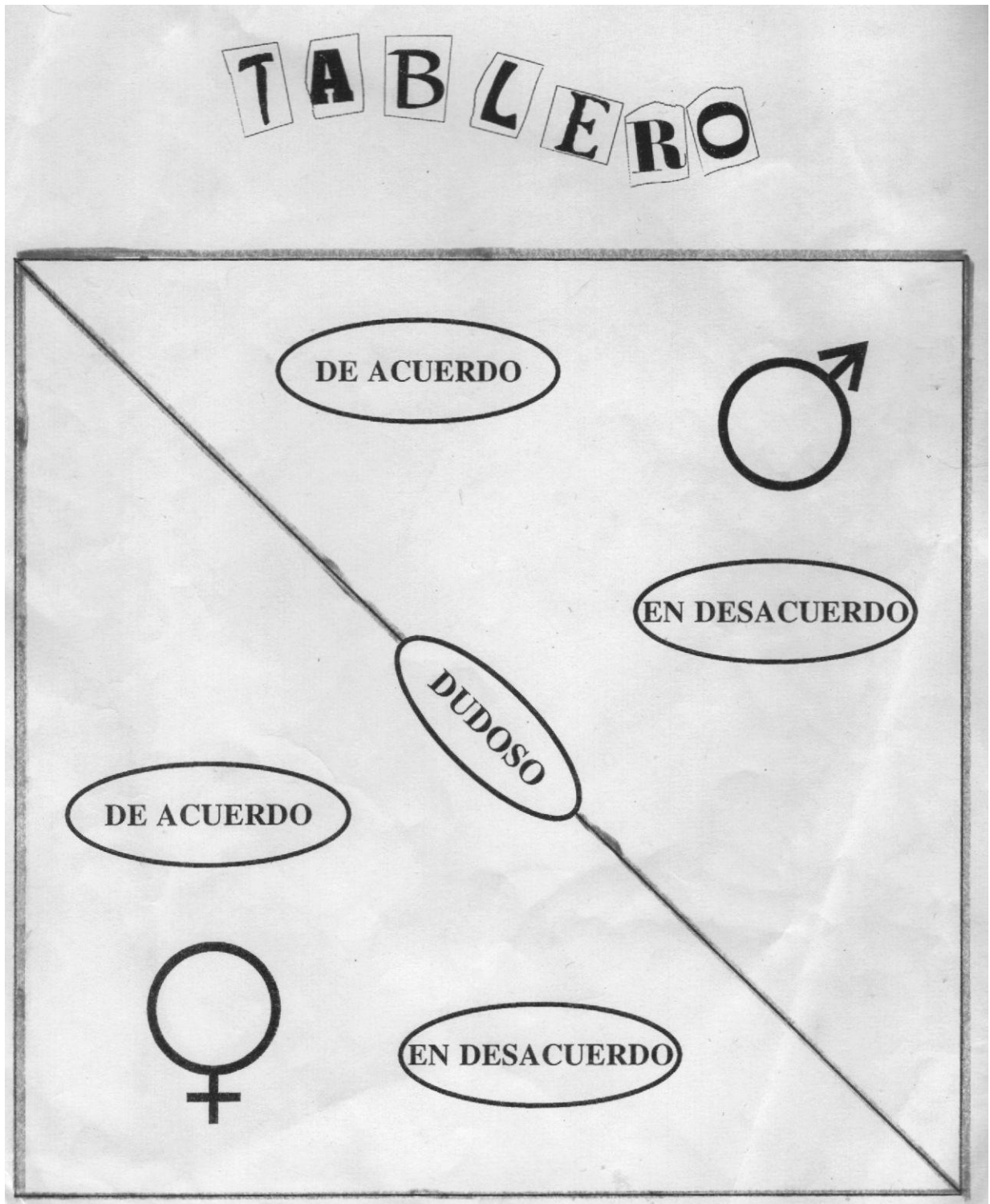
PLANIFIQUEN QUÉ VAN A DECIR Y CÓMO LO VAN A DECIR:



- ¿Quién va a decir qué? ¿Cómo se van a distribuir la información entre cada uno de los integrantes del equipo? ¿En qué orden van a ir hablando?
 - ¿Cómo van a comenzar? ¿Qué dirán para presentar e introducir el tema? Quienes los escuchen tienen que entender bien de qué trata lo que van a hablar.
 - ¿Cómo van a ir diciendo la información que a cada uno le tocó exponer? Atiendan al ejemplo que propone la maestra.
 - Las palabras que utilicen, ¿serán las adecuadas a la situación?
 - ¿Qué recursos van utilizar? Aparte del video, ¿agregarían otra ayuda visual? ¿Para qué?
 - ¿En qué tono de voz van a hablar? Si tienen nervios ¿cómo los pueden controlar? ¿Qué gestos pueden hacer para que el auditorio entienda mejor lo que están hablando?
 - ¿Cómo van a cerrar la exposición? ¿Se cortará de repente o dirán algunas palabras anunciando el cierre? ¿Qué dirían?
- ✚ Practiquen la exposición una vez, atendiendo a estas preguntas. Grábense con la actividad Grabar de la XO y posteriormente, miren lo grabado. ¿Qué aspectos corregirían de cada una de las preguntas anteriormente planteadas? Miren la grabación tantas veces como necesiten para corregir la manera de exponer oralmente un tema.

Acceda al video haciendo clic en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=IXyvrWH0NnQ>

Para debatir con niños pequeños o con niños grandes



TARJETAS PARA EL DEBATE

Tener en cuenta las consideraciones teóricas sobre el debate que aparecen en

:ETCHART, E. & HOSPITALÉ, A. (2005). *Escuchar y hablar en el aula. Propuestas y orientaciones dirigidas a maestros, profesores y futuros docentes*. Montevideo: Monteverde

disponible en el repartido entregado en la instancia presencial.

**LOS NIÑOS NO
PUEDEN COCINAR,
TAMPOCO REALIZAR
TAREAS DE LA CASA.**

**LAS NIÑAS SON MÁS
DÉBILES QUE LOS
NIÑOS.**

**LOS NIÑOS NO DEBEN
JUGAR CON
MUÑECAS.**

**LAS NIÑAS NO
PRACTICAN DEPORTES
BRUSCOS.**

**LOS VARONES
ADULTOS SE
ENCARGAN DEL
SOSTÉN ECONÓMICO
DEL HOGAR.**

**SÓLO LAS NIÑAS
PUEDEN LLORAR.**

**EN EL RECREO SÓLO
LOS NIÑOS JUEGAN AL
FÚTBOL.**

**LOS NIÑOS SON
SIEMPRE MÁS ÁGILES
QUE LAS NIÑAS, Y
ADEMÁS MÁS
FUERTES.**

**LAS NIÑAS NO SABEN
NADA DE
ELECTRICIDAD NI DE
MECÁNICA.**

**LOS VARONES SON
MEJORES
CONDUCTORES DE
AUTOMÓVILES QUE
LAS MUJERES.**

**LAS NIÑAS SE
COMUNICAN CON
MÁS FACILIDAD QUE
LOS NIÑOS.**

ORALIDAD - ENSEÑAR A ESCUCHAR y ENSEÑAR A HABLAR

Pensando en la intervención del Maestro Director

- ✚ Las intervenciones para enseñar a escuchar **no implican ser abordadas en forma desconectada de otras macrohabilidades**, aunque estas no serán el foco de la propuesta.
- ✚ Tener presente que **el trabajo con cada una de estas consignas no supone una aplicación directa en el aula**. Algunas consignas han sido pensadas para ser presentadas en esta instancia académica y no necesariamente todas pueden llevarse al aula tal cual están presentadas. Esto se convierte en una oportunidad para el Maestro Director, para promover una discusión (en salas docentes o en visitas al aula) referida a cómo realizar las adaptaciones según algunos criterios a tener en cuenta:
 - **Sentido** estructurador de la propuesta.
 - **Proyecto de intervención** docente en el aula, respecto al área, que permita apreciar un trabajo seriado con algunos atributos básicos:
 - Diversidad
 - Continuidad
 - Progresión
 - Simultaneidad
 - Orden
 - **Proyecto institucional**.
- ✚ La construcción de propuestas con alta carga de sentido tiene sus fundamentos en el **aprovechamiento de eventos** escolares y de la comunidad que sean relevantes para articular situaciones de oralidad, lectura y escritura.
- ✚ **Listar** acontecimientos habituales de la zona o de la ciudad. Pensar en las posibles articulaciones con situaciones de enseñanza de la lengua.
- ✚ Proponer a los docentes la **lectura de bibliografía** sobre el tema:

- Importancia del **acceso a bibliografía “fundante”**. Articulación de diferentes materiales bibliográficos.
- Aprovechar **espacios presenciales y crear espacios virtuales** para el intercambio de opiniones respecto al abordaje de la bibliografía.
- Promover el **acercamiento a la bibliografía con consignas específicas**, de forma tal que los insumos obtenidos puedan volcarse en la planificación de actividades y secuencias.

¿Creación de un banco de consignas para diferentes contenidos del Programa en el Área de Conocimiento de Lenguas en diferentes grados escolares?

- En sala de maestros (jornada de los sábados):
 - Encuentro por niveles.
 - Fijar un número de consignas razonable para que cada docente presente en esta instancia.
 - Plantear la consigna que cada maestro aporta, ponerla en discusión, favorecer la reformulación y reescritura.
 - La integración de las diferentes consignas por niveles puede dar lugar a un trabajo con desestructuración de formatos escolares tradicionales: creación de una secuencia didáctica o un proyecto de intervención intergrado.
- En el trabajo cotidiano en las aulas:
 - Promover instancias de trabajo colectivo entre grupos, para facilitar “la visita entre maestros”: **es necesario que los docentes veamos cómo trabajan otros colegas.**
 - Dificultad emergente por el sistema balcanizado de enseñanza.
 - Posibilidad: desarrollar propuestas que puedan llevarse a cabo en dos grupos a la vez. Esto permitiría que un docente trabaje en una instancia y otro docente en otra (y así sucesivamente)

contribuyendo al desarrollo de una coherencia institucional en el enfoque de trabajo.

- **APELAR AL USO DE LAS VIDEOCONFERENCIAS COMO FORMA DE APRECIAR CÓMO TRABAJAN OTROS COLEGAS EN SUS AULAS,**

- ***Rol del director:*** Ofrecer pautas para la autoevaluación y la coevaluación de los docentes involucrados. Participación en los eventos. Desarrollar propuestas en las aulas.

- FILMACIONES o GRABACIONES.

- **Tener en cuenta:**

- Que la elaboración de consignas en una institución **NO** supone la conformación de un **RECETARIO DIDÁCTICO**.
- Supone la construcción conjunta de una **IDENTIDAD DIDÁCTICA** donde **LA ENSEÑANZA SE TRANSFORMA EN UN ASUNTO COLECTIVO, EN UN ASUNTO DE POLÍTICA INSTITUCIONAL.**

1.8.Cuarto foco de discusión:

La enseñanza del hablar y del escuchar y su integración/especificidad respecto a otras macrohabilidades de la lengua. Secuencias didácticas que las integran.

Secuencia de Bronckart sobre “Expresión oral” figura en el libro que se envía escaneado.

Secuencia didáctica “Los perros de la calle. Por un cuidado responsable”

Mtro.Prof. Andrés Israel Rodríguez Techera

(Material para videoconferencia del sábado 7 de junio de 2014 para Escuelas APRENDER. Escuelas Jurisdicción de Pando: 76, 124, 129, 151, 170, 176, 178, 228, 236, 254 y 267, escuelas de Montevideo: 181, 277)

NOTA ACLARATORIA: En este documento se recopilan aspectos considerados en diversas fuentes bibliográficas, que se citan convenientemente en cada caso. En algunos tramos se citan fragmentos de la secuencia tomada como referencia y en otros se realizan paráfrasis.

▲ Contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria: 5to. grado. Área del Conocimiento de Lenguas. La organización del texto argumentativo. Los hechos, puntos de partida, hipótesis, justificación y conclusión

▲ FOCALIZACIÓN: La organización tesis/argumentos.

▲ Textos seleccionados:

- ✓ “La guarida de los perros tristes” de Ariela Kreimer. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/14/4/Kreimer-La-guarida-de-los-perros-tristes.pdf>
- ✓ “Multa y cárcel para los que maltraten animales”. Diario “El País”. 19.03.2014
<http://www.elpais.com.uy/informacion/multas-carcel-personas-maltraten-animales.html>
- ✓ “Un millón de perros en Uruguay son un problema sanitario”. Noticia del Diario “El Observador” 08.09.2013
<http://www.elobservador.com.uy/noticia/259548/un-millon-de-perros-en-uruguay-son-un-problema-sanitario/>
- ✓ “Los perros callejeros son una pandemia en el interior”. <http://www.elpais.com.uy/informacion/perros-callejeros-son-pandemia-interior.html>
- ✓ “Segunda Oportunidad”: un hogar para perros callejeros” <http://www.elpais.com.uy/informacion/segunda-oportunidad-hogar-perros-callejeros.html>
- ✓ “En Uruguay hay el triple de perros de lo que se estima “ideal” sanitariamente” 07.09.2013
<http://www.elobservador.com.uy/noticia/259529/en-uruguay-hay-el-triple-de-perros-de-lo-que-se-estima-34ideal34-sanitariamente/>
- ✓ “Estoy aquí”. Campaña a favor de los perros de la calle <https://www.youtube.com/watch?v=XrjJlwBE7j0>
- ✓ Texto de la Ley N° 18741: Tenencia responsable de animales.
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18471&Anchor=>
- ✓ “Hay que dar amparo a los animales de la calle”. Carta de lector. Diario “Clarín”.
http://www.clarin.com/cartas_al_pais/dar-amparo-animales-calle_0_1105689511.html

▲ Exploración del contenido desde aportes bibliográficos disciplinares:¹

Objeto de discusión: actualización de un problema

Tesis: Punto de vista defendido. Es una toma de posición general que puede estar presente en las premisas, los argumentos y en la conclusión.

Estrategia justificativa: Punto de vista de un enunciador respecto a determinado objeto de discusión.

Estrategia polémica: Apelar a la tesis propuesta por el propio enunciador y a una tesis adversa

Premisas: son usadas para demostrar la tesis. “Son afirmaciones de valor general que constituyen la base de acuerdo en la que se fundamenta la argumentación y que permiten o garantizan que se pueda llegar a tales conclusiones a partir de tales argumentos” (Padilla et al. 2011: 38-39)

Datos de la realidad: También utilizados para la demostración de la tesis.

Conclusión: Confirmación de la tesis propuesta en la estrategia justificativa y polémica, explicitada desde el comienzo o inferida a partir de indicadores.

A partir de esta exploración se pueden determinar los CONCEPTOS JERÁRQUICOS y los CONCEPTOS SUBORDINADOS.

¹ Texto de referencia: Padilla, Constanza; Douglas. Silvina; López, Esther (2011). “Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos”. Córdoba: Comunicarte.

▲ SECUENCIA DIDÁCTICA²: “Los perros de la calle. Por un cuidado responsable”

§CONTEXUALIZACIÓN DEL PROYECTO Y ACUERDOS PREVIOS: El maestro propone a sus estudiantes abordar la temática de la situación de los perros que circulan en la calle, a partir del reconocimiento en el Programa de Biología de 5to. grado del contenido “El ambiente y la salud. La protección de flora y fauna”, acotando especialmente el interés a la protección de los perros callejeros.

§SITUACIONES DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD ORIENTADAS A BUSCAR Y SELECCIONAR INFORMACIÓN QUE SIRVA DE BASE PARA LAS OPINIONES Y LOS ARGUMENTOS:

Situación 1: Presentación del tema. El docente propone la exploración de la temática a partir de la presentación de una noticia reciente, que pone de manifiesto la problemática que representa la cantidad de perros callejeros existentes en Uruguay. Exploración de posibles opiniones acerca del tema y problematización vinculada a las posibles formas de obtener información para opinar mejor al respecto. Planteo de la pregunta a los estudiante, de si conocen la existencia de una ley en Uruguay que protege los derechos de los animales.

Situación 2: Exposición del docente y toma de notas. En función de lo que ha investigado, el docente realiza una exposición sobre el contenido de la Ley N°18741 y los alumnos toman notas. El docente enunciará el tema general de la disertación, y puntualizará los aspectos en los que se va a centrar, presentando un esquema organizador de ideas. Explicitará asimismo los propósitos de la exposición y la toma de notas, dado que los estudiantes utilizarán todos estos datos en un futuro debate sobre la temática. El texto oral a ser presentado por el docente apelará al uso de otros recursos como imágenes, cuadros, diagramas, esquemas, lectura de otros textos, pudiendo también valerse de apuntes como cualquier otro disertante. Como señala Castedo (2009) “*un aspecto a tomar en consideración por el docente es que la actividad no se convierta en un dictado*” (Castedo, 2009: 3).

En esta instancia de exposición, el docente puede trabajar de dos formas diferentes con la toma de notas: Toma de notas para grupos que no han tenido experiencia en ello: El docente mientras hace la exposición escribe palabras clave para que las copien los niños y mientras lo hacen agreguen lo que les parezca conveniente. Solicita además que oralicen lo agregado para poner en común lo anotado.

Toma de notas para los grupos que ya han tenido experiencia: El docente pide a los niños que tomen notas en calidad de borrador, para emplearlas posteriormente en unas notas definitivas. Luego de la exposición, se comenta la temática entre todos y se elabora un apunte sobre lo conversado, empleando las notas tomadas durante la exposición.

Situación 3: “Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global. El propósito de esta actividad es que los alumnos **identifiquen los aspectos abordados** en cada uno de los textos a partir de una lectura exploratoria (“mirando” títulos, imágenes y epígrafes, algunas frases y palabras relevantes - oraciones que inician los párrafos, palabras y expresiones destacadas tipográficamente-). En estas situaciones el docente tiene el propósito de enseñar lo que los lectores hacen cuando exploran textos para saber más sobre un tema, por ejemplo:

- dar un vistazo al texto prestando atención al diseño y las imágenes,
- identificar el autor y la fuente del texto,
- leer título, subtítulos, epígrafes,
- leer los inicios de los párrafos para decidir si se continúa leyendo,
- leer las palabras que aparecen destacadas,
- señalar dónde les parece que está la información que buscan,
- aportar información contextual cuando sea necesario,
- articular los descubrimientos de otros lectores”. (Castedo, 2009:5)

Situación 4: “Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada.

Una vez seleccionados los textos más relevantes sobre la problemática (NOTICIAS DE DIARIO, CARTAS DE LECTORES), se les propone que lean en profundidad el texto seleccionado. Cada pequeño grupo será el encargado de leer un texto diferente, por lo que tendrán que tomar notas y fichar los datos bibliográficos del material consultado para

² La presente secuencia recupera aspectos estructurales y funcionales de la secuencia “Prácticas del lenguaje en contexto de estudio. Secuencia: ¡CARNAVAL! AQUÍ Y ALLÁ, AYER Y HOY. Propuesta para alumnos de 4º y 5º Año. Material para el docente”. Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtman, Aldana López, Pablo Ortiz. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina. Disponible en Internet:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/carnaval_editado.pdf

después compartirlo con los demás (será el docente quien, en una exposición posterior, a modo de puesta en común, retomará estas notas).

El docente recorre los grupos, leyendo algunas partes especialmente complejas de los textos, ayudando a los chicos en las decisiones sobre la toma de notas, organizando la información que van obteniendo, respondiendo consultas". (Castedo, 2009: 6).

BÚSQUEDA DE TEXTOS EN INTERNET:

Se pueden buscar además, textos en Internet que traten sobre la temática, y puede ser una oportunidad para orientar dónde y cómo buscar. "Se puede dar prioridad a: usar apropiadamente palabras claves, utilizar una sintaxis de búsqueda correcta, restringir campos de búsqueda, distinguir dominios más confiables. Otra opción es que el docente pre-seleccione algunos sitios para que los chicos exploren en Internet y explicite cuál fue el proceso de búsqueda que llevó a cabo, dejando para más adelante la búsqueda por parte de los chicos". (Castedo, 2009: 6)

§ SITUACIONES DE ESCRITURA PARA PRODUCIR UNA CARTA DE LECTOR:

PRODUCIR CARTAS DE LECTORES PARA UN DIARIO.

-Producción inicial. Planteo de **una consigna** donde se explicita objetivos del proyecto comunicativo. Aprovechamiento de las notas tomadas en lecturas de textos anteriores.

- Lectura e intercambio de textos: los textos producidos por los niños. Focalización en el grado de cumplimiento de la consigna.

- **Talleres:**³

* Taller 1: Lectura de cartas de lectores de contenido similar. Reconocimiento de puntos de vista defendidos y argumentos.

* Taller 2: Desarrollar argumentos. Uso expresiones de certeza y probabilidad.

* Taller 3: Uso adecuado de conectores y ordenadores textuales. Utilización a modo de banco de palabras.

Reconocimiento de aspectos a mejorar en el texto producido a partir de la reflexión del texto leído.

* Uso de pautas de control para producir las modificaciones del texto.

* Escritura de la versión final y envío al diario nacional.

*Nueva consigna de escritura, para redactar un nuevo ejemplar del género trabajado.

▲ Puntualizaciones para el docente de aula

§ Relevancia de selección de temas que sean polémicos en la vida social o escolar. El docente tiene que animarse a abordarlos desde una perspectiva de pluralidad del pensamiento. Es fundamental poder abordar la relevancia del factor polémico en el contexto actual.

§ Para poder argumentar es necesario tener una opinión formada frente al tema en cuestión . Para ello se vuelve fundamental generar posibilidades para formar la opinión. Todas las actividades de oralidad y lectura están destinadas a ese fin, más allá de sus beneficios específicos.

§ La relevancia de la selección de textos en los que las opiniones se hallen presentes o que haya información factible de formar opiniones. Por ende, se destaca el rol de las noticias y las cartas de lectores.

§ La importancia de incorporar otros textos afines temáticamente: cuentos, propagandas de sensibilización en formato de video, como contextos de formación de la opinión.

§ Como variación, se pueden presentar textos que traten sobre perros, pero que no focalicen en la problemática de los perros callejeros. Esto permitirá descartar y validar textos según la temática focalizada.

▲ Orientaciones para el docente adscriptor en función de los estudiantes magisteriales

§ Solicitar a los estudiantes magisteriales la exploración de contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Programa que puedan posibilitar la exploración de diferentes puntos de vista.

³ Se toma como referencia un texto de Joaquín Dolz (1996): <http://dpto6.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argum.pdf>

§ Discutir con los EM la viabilidad de cada contenido seleccionado en cuanto a su implementación en el aula.

§ Listar una serie de fuentes bibliográficas para profundizar en la temática. Seleccionar junto con el estudiante aquellos capítulos que resulten más apropiados para profundizar en los aspectos conceptuales señalados.

§ Proponer un trabajo de selección de textos a los EM, en base a una preselección realizada por el docente. Discusión acerca de los criterios tenidos en cuenta para selección.

§ Analizar consignas de enseñanza destinadas a los niños, con los EM. Reconocimiento de sus principales componentes. La importancia de explicitar el objetivo comunicativo en la consigna, los parámetros del contexto de producción

▲ Reflexiones sobre la estructuración de la secuencia y en función de futuras elaboraciones

§ El punto de partida para toda secuencia: *“Identificar un género de texto socialmente útil para el estudiante”* (Bronckart, 2008:144)⁴

§ La exploración del contenido se relaciona con lo que Bronckart denomina la elaboración de un “modelo didáctico”: *“la descripción de las características conocidas del género, dispuestas para su enseñanza, lo que implica la búsqueda de conceptos simplificados susceptibles de ser comprendidos por los docentes y por los estudiantes de un nivel determinado”* (Bronckart, 2008: 144).

§ “Concebir un proyecto de clase, que dé un significado concreto a la producción colectiva de un modelo del género en cuestión” (Bronckart, 2008:144).

⁴ BRONCKART, J. P. (2008) “Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas” Bs. As. Miño y Dávila

CONSIGNA



Eres un **defensor de los derechos de los animales**, y googleando en Internet, encuentras el siguiente titular de una noticia de un diario uruguayo en versión digital:

MULTAS Y CÁRCEL PARA LOS QUE MALTRATEN ANIMALES (Diario “El País” Marzo, 2014)

Decides escribir al diario, en calidad de lector, **para manifestar que estás de acuerdo con la medida tomada** y así compartir tu punto de vista y tus razones con otros posibles lectores. Escribe un borrador de tu texto de opinión en un procesador de textos.

2.1. a. Quinto foco de discusión:

**Situaciones de lectura y escritura en alfabetización
inicial PARTE I**

Alfabetización Inicial – PARTE I

- Situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura construidas desde **propósitos comunicativos (sociales)** bien definidos.
 - *Presentan variedad de propósitos comunicativos y variedad de textos. En todos los casos se respetan los mismos propósitos que la lectura y la escritura tienen fuera de la escuela y se leen y escriben textos que existen y circulan en la sociedad en prácticas específicas.*

- Las situaciones de enseñanza deben poseer **propósitos didácticos** que el maestro debe cumplir a través de su desarrollo.

- Punto de vista del alumno: los propósitos sociales.

- Punto de vista del docente: propósitos didácticos.
 - *En la misma situación el docente enseña a considerar algunos índices provistos por el texto para hallar el nombre del libro en una lista (“fíjate si es más larga que...”, “¿tiene muchas o poquitas...?”, “¿con qué letra empieza...?”, “fíjate si lleva la de...”); enseña a culminar la recomendación de maneras que atraigan a los lectores (“les leo algunos finales de reseñas para que observemos con atención cómo escriben los autores para convencernos de leer las obras...”); enseña a copiar el propio nombre para dejar constancia de haber llevado un libro de la biblioteca en calidad de préstamo (“¿por dónde empezamos a copiar?”, “¿hasta ahí qué pusiste?”...).*

- **Cuatro tipo de situaciones:**
 - Los niños escuchan leer al maestro. Los niños podrán advertir estrategias lectoras que podrán emplear cuando intenten leer por sí mismos.
 - Los niños leen por sí mismos.
 - *En el marco de la biblioteca los niños leen por sí mismos cuando: exploran textos para tener una idea global de su contenido; exploran determinados materiales –un libro, una página de un libro, un sector de una página– cuyo contenido se conoce globalmente, para localizar la respuesta a un interrogante específico; releen textos que ya se saben de memoria (canciones, coplas, adivinanzas, fragmentos célebres que se repiten en los cuentos, etc.) o textos que se*

conocen mucho (cuentos que el docente ha leído en varias ocasiones o páginas de enciclopedias cuya organización –cómo nacen los animales, qué comen, dónde viven– ya se reconocen por lecturas anteriores); leen y releen por sí mismo para profundizar en un tema que se conoce pero sobre el que se requiere una mayor comprensión; leen para compartir con otros.

○ Los niños dictan al maestro.

- *Asumen la posición de dictantes y delegan en el docente el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Por ejemplo, cuando los niños dictan el reglamento de la biblioteca del aula el docente pone en escena el acto de escritura y comparte los problemas que enfrenta todo escritor: decidir quién es el destinatario y explicitar propósitos; planificar qué se va a escribir –qué contenido, en qué orden, así como con qué recursos–; releer para controlar lo que se escribe; hacer consultas durante la producción recurriendo a distintas fuentes (por ejemplo, el reglamento de la biblioteca institucional) para asegurarse de que el texto diga lo previsto y de la manera en que lo hacen los textos de circulación social; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; pasarlo en limpio.*

○ Los niños escriben por sí mismos.

- *Asumiendo la responsabilidad de escribir directamente, intentando avanzar en la comprensión del sistema de escritura (qué letras poner “para que diga”, cuántas y en qué orden) y también del lenguaje que se escribe (cómo se escribe si es un cuento, una carta o una noticia).*
-

➤ Video N°1: Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización. DGCy E.

HACIENDO CLIC EN EL ENLACE SE PUEDE ACCEDER A 11 VIDEOS DIFERENTES QUE ABORDAN ASPECTOS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

➤ <https://www.youtube.com/watch?v=YQNL4tSQ024&list=PL6BB6D0AE48D573B4>

El desarrollo de estas y otras situaciones de enseñanza requiere considerar los criterios que guían la enseñanza de la lectura y escritura:

- ✓ Se trata de brindar oportunidades para que todos los alumnos participen en **diversidad de situaciones** en las que puedan leer o escuchar leer y discutir sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso manifestar, discrepar, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje les provoca, escribir para crear y recrear mundos de ficción, exponer lo que se ha comprendido sobre un tema, tomar notas para conservar memoria, revisar y corregir sus propios escritos, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros, etc.

- ✓ También, se requiere que estas situaciones se sostengan en el tiempo, con **la continuidad** necesaria para que los niños puedan aproximarse a los contenidos a enseñar (tanto del lenguaje que se escribe como del sistema de escritura), de tal modo que cada situación constituya un desafío diferente para pensar diversas respuestas ante problemas similares.

- ✓ **Continuidad no significa repetición.** No se trata de la misma situación sino una variación que propone algo diferente mientras mantiene algo constante que permite un desafío cada vez mayor para los alumnos. Así por ejemplo, una situación de lectura o escritura de otra versión, otro subgénero, con otros propósitos u otros destinatarios plantea un desafío que permite hacer progresar a los niños porque los enfrenta con otros conocimientos. Es decir, un tercer criterio didáctico es considerar **la progresión** para que los niños se enfrenten a nuevos conocimientos.

- ✓ Organizar diversas situaciones con continuidad supone también considerar **la simultaneidad**. Si en el aula se desarrolla un proyecto relativamente prolongado –preparar una antología de poemas, por ejemplo- el docente prevé dedicar también un espacio semanal para continuar con la lectura de cuentos y otro para mantener en funcionamiento la biblioteca del aula –organizar mesas de libros, seleccionar y prestar materiales, recomendar...

- ✓ **El orden** en que se presentan las situaciones no puede ser prescripto pero tampoco es azaroso. Por ejemplo: para recomendar un libro entre otros, es indispensable que se conozcan muchos libros y haber escuchado o leído otras recomendaciones, de lo contrario la práctica de recomendar no tendría sentido para los alumnos.

Planificación de la actividad para 5 años

Estudio del contenido de la actividad, propósitos

y principales líneas teóricas vinculadas

Siguiendo lo que usualmente se hace en cualquier actividad que se desarrolla en un aula, esta actividad se organiza a partir del contenido que aparece explicitado en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) relacionado con el campo de conocimiento de la Escritura en Nivel 5 años “**La escritura de sucesos y/o descripción de escenarios**” (págs.144 y 278).

Haciendo un breve estudio del contenido seleccionado, se hace necesaria una focalización del mismo, dada la amplitud de conceptos y procedimientos que aparecen involucrados. El contenido aparece dentro de “Textos que narran” y supone producir textos relacionados a sucesos vividos y a la descripción de los escenarios en los que se enmarcan. En esta actividad se opta por “recortar” el contenido, focalizarlo en la escritura de sucesos a partir de una narración de un cuento.

Se ha elegido como texto de base un cuento de Fernando Alonso titulado “El hombrecito de papel”. En el cuento un hombrecito de papel de diario creado por una niña sufre un proceso de transformación: de decir cosas tristes pasa a no decir nada (por quedar vacío al ser lavado) y finalmente dice cosas que hacen “llover sobre la ciudad todo un mundo de color y alegría”⁵. **El propósito didáctico de la actividad es promover la producción de textos que funcionen como posibles mensajes del hombrecito de papel imaginados por los niños.**⁶

Siguiendo los aportes de Riestra (2006:24) “todo texto es una acción del lenguaje”. Esto significa que cuando un niño produce un texto está actuando con palabras, hace cosas con palabras, a partir de la facultad que posee y que a la vez construye para hacerlo. Lo que se busca en esta actividad es que el niño pueda poner de manifiesto su decir “haciendo de hombrecito de papel”. En este acto de simulación radica la construcción del sentido de la producción escrita que se propone en esta actividad.

Teniendo el niño bien claro el sentido de la actividad, **podrá usar** las palabras que considere pertinentes para dar respuesta a la consigna planteada que se explicita en el desarrollo de la actividad y podrá **apelar a diferentes formas** de realización de lo solicitado.

Conviene hacer una consideración más desde el punto de vista del estudio del contenido focalizado: relacionado con lo anterior, y ampliando el análisis del contenido focalizado a trabajar, hay determinados conocimientos que aparecen involucrados para poder desarrollar la actividad. Conocimientos que se relacionan con otros contenidos del propio Programa, así como habilidades lingüísticas que se ponen en juego al tratar de situar al

⁵ Parte del enunciado final del cuento.

⁶ La actividad también posee intencionalidades didácticas en cuanto a los procesos de fortalecimiento del rol de maestro adscriptor. Se busca en este sentido **estimular la apreciación de una intervención doble previamente planificada: cómo se interviene con el niño y cómo se interviene con el estudiante magisterial para que forme parte activa del doble proceso de enseñanza que el maestro adscriptor ejerce, hacia el niño y hacia el propio estudiante magisterial.**

niño en una situación de escritura. Estos conocimientos se relacionan con *la producción de cadenas léxicas, de secuencias nominales como listas de palabras, de enunciados como unidades de sentido*, productos empíricos en el decir de Riestra (2006) que se ajustan a la situación en la que surgen.

Desarrollo de la actividad con fundamentos teóricos que la sustentan:

pasos didácticos, estrategias puestas en juego, recursos empleados

La actividad **comenzará** con un **encuentro inicial** en el cual el maestro y los niños dialogarán sobre **el motivo de dicho encuentro**: disfrutar de un cuento. **El docente realizará la narración oral** del cuento sin apoyos gráficos, ni imágenes, apelando a recursos modales de la voz como forma de captar la atención de los niños. Se utilizará como **recurso** tres moldes de “hombrecitos” de papel: uno de papel de diario, otro de papel blanco y otro coloreado.

Como estrategia para recordar la trama del cuento, **el docente ha relevado palabras y enunciados claves del texto que le sirvan como ayuda memoria:**

- La niña jugaba en su cuarto pero se aburría de todo.
- Hoja de periódico. Sombrero. Barco.
- Hombrecito.
- Jugar en el parque con amigos. Niños contentos con el hombrecito.
- El hombrecito comenzó a contar sus historias. Niños tristes. Hombrecito triste.
- Lavandería. Salió blanco como la nieve. No podía decir nada cuando vio a los niños.
- Caminó por la ciudad, *“de pronto se sintió feliz”*.
- Colores. Agua. Cielo. Aire. Palabras nuevas y hermosas.
- *“Les habló de todas las personas que trabajan para los demás, para que nuestra vida sea mejor, más justa, más libre y hermosa”*.
- Flores, pájaros, peces, sonrisas, cantaron, bailaron
- *“Y todos los días a partir de aquella tarde, el hombrecillo de papel hacía llover sobre la ciudad todo un mundo de color y de alegría”*.⁷

Una vez narrado el cuento, como la finalidad de la actividad no se centra en comentar lo escuchado, sino en que los niños produzcan textos con sentido a **una consigna** dada, **el docente propondrá** la siguiente:

¿Qué creen ustedes que este nuevo hombrecito de papel, lleno de colores,

le diría a los niños? A mí me parece que el hombrecito les diría algo así como

“Es lindo disfrutar de los animales” (el maestro dice y escribe lo que dice en el piso).

¿Qué más podría decir este hombrecito a los niños? ¿Quién se anima a decirme?

⁷ El maestro adscriptor podrá solicitar al estudiante magisterial que prepare para una futura actividad la narración de un cuento, y como forma previa de prepararlo que realice una lista de palabras clave, que funcionen como ayuda memoria para el estudiante-narrador y que demuestren además su grado de comprensión del texto y su habilidad para focalizar en las palabras centrales del texto seleccionado. A partir de la actividad ejemplarizante del adscriptor, el estudiante magisterial deberá elegir un texto para su actividad. Para elegirlo, se acordarán criterios con el adscriptor para que el texto sea apropiado para el grupo de niños al que se dirija la actividad.

El docente estimulará la producción por parte de los niños articulando **el dictado al maestro y la producción autónoma del niño**. De igual forma **se les solicitará a los estudiantes magisteriales que participen de la actividad y produzcan textos afines a la consigna en el piso**.

Frente a las posibles producciones autónomas de los niños **se tratará de poner de manifiesto lo que dicen los niños al escribir**, relevando con claridad lo que el niño quiere decir al escribir, más allá de lo que haga en forma más o menos convencional.

Se generarán instancias de trabajo de producción colaborativa en las que un niño podrá escribir con la ayuda de otro u otros. En los procesos de escritura se privilegiarán preguntas del tipo:

¿Qué diría de hermoso el hombrecito de papel?

Él se encontraba alegre, contento, feliz por todo lo que había visto por ahí:

colores, animales, aire puro, gente que ayudaba a otra.

Si fueras el hombrecito de papel, ¿qué dirías? ¿Te animas a decírmelo? ¿Te animas a escribirlo?

De igual forma **el maestro y los estudiantes magisteriales escribirán debajo de cada producción lo verbalizado por el niño**, generando **instancias de reflexión de semejanzas y diferencias** entre lo producido por el niño y lo reescrito por el docente.

En estas reflexiones se hará énfasis en estrategias de regulación de lo producido, por ejemplo, en **el control de la cantidad de palabras utilizadas, grafemas empleados, significados que evocan**.

Hacia el final de la actividad, **el docente recapitulará todas las producciones realizadas** y regalará los moldes de hombrecitos de papel a los niños para que la actividad se continúe en la clase con el maestro de aula. **Se hará énfasis en las acciones realizadas**, acciones de escritura de ideas que fueron ocurriendo a partir de la narración del cuento. **Se tomarán fotografías de las producciones realizadas** como forma de “guardar” ya sea con cámaras digitales, con celulares o con las XO en el caso de disponer de ellas. Las fotos pueden subirse al blog de la clase o al blog institucional para difundir entre las familias las actividades realizadas en el aula.

Una vez terminada la actividad, **se dejarán los instrumentos necesarios para limpiar el piso y dejarlo en condiciones para que la clase siga su trabajo habitual**.

Bibliografía utilizada:⁸

- ALONSO, FERNANDO (1979). El hombrecillo de papel. Gaviota Junior: España.
- BRONCKART, JEAN PAUL (2008): Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- McCORMICK CALKINS, Lucy (1993): Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Argentina: Aique.
- RIESTRA, DORA (2006). Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad. Novedades Educativas: Buenos Aires.

⁸ La bibliografía utilizada responde a estilos de referenciación bibliográfica pertinentes a contextos académicos. En este caso el estilo de referenciación es el estilo APA.

Grado: 1er. Año.

Área: del Conocimiento de Lenguas.

Campo de conocimiento: Lectura.

Objetivos:

Desde la gestión del enseñar:

- Fomentar el establecimiento de la relación ícono-lingüística, entre la imagen y el referente escrito.

Contenidos:

Programáticos: Primer grado. 7.4.1. Área del Conocimiento de Lenguas. Lectura. Textos que narran. La verificación del texto leído.

Focalización de contenidos: Búsqueda y hallazgo de información específica en un texto.

Conocimientos involucrados: Noción intuitiva de palabra como unidad de significado, escritura de palabras y reconocimiento de grafemas componentes. Relacionamiento de las palabras trabajadas con el tema del texto.

Líneas de acción:

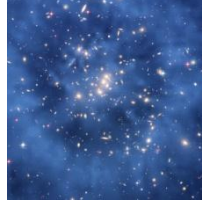
- Diálogo con los alumnos relacionado a un texto que el docente entregará próximamente y que trata acerca del sol. Muestra de una primera imagen al respecto en soporte digital, empleando laptop personal.



- Aprovechamiento didáctico de algunas interrogantes estructurales:
 - o *¿Qué palabras podrán aparecer escritas en un texto que trata acerca del sol?*
 - o Alternativas para ayudar a la pregunta anterior: *¿Cómo es el sol? ¿Qué pueden decir acerca de él?* Registro de las palabras que los alumnos aporten en el diálogo, en un papelógrafo.
 - o Análisis para cada palabra, de su posible presencia en el texto que se entregará.
- Exploración de una nueva imagen



- Estimulación para la escritura en el papelógrafo de palabras que sugiera la observación de la imagen, sin olvidar su vinculación supuesta con el contenido del texto a entregar.
- Apreciación de nuevas imágenes: Valoración de la pregunta recurrente: **¿Tendrá algo que ver esta imagen con el texto que trata sobre el Sol?**



- Problematización de cada imagen, explorando y escribiendo posibles palabras sugerentes de la misma, y que se puedan llegar a leer en un texto que trata sobre el sol.
- Exploración de distractores (imágenes de luna y estrellas).
- Abordaje de la noción de caliente con el termo y el mate, y su vinculación a lo “caliente” del sol.
- Entrega del texto a los alumnos y lectura canónica por parte del docente.
- Planteo de la relación ícono-lingüística a través de la relación entre imágenes y palabras (VER PROPUESTA)
- Cierre provisorio de la actividad recapitulando todas las palabras trabajadas.

Recursos: Laptop, Imágenes, papelógrafos, textos.

Criterios de evaluación:

1. Grado de explicitación de palabras por parte del niño en su proceso de activación de conocimientos previos frente a las imágenes trabajadas.
2. Grado de reconocimiento de grafemas involucrados en las palabras.
3. Nivel de relacionamiento entre imagen y referente escrito.

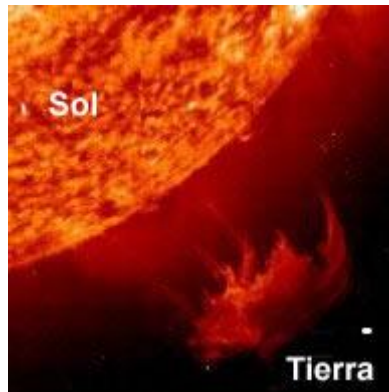
BIBLIOGRAFÍA EMPLEADA PARA LAS ACTIVIDADES Y PARA LA FUNDAMENTACIÓN

Estilo de Referenciación bibliográfica APA:

APELLIDO, NOMBRE (AÑO): "NOMBRE DEL LIBRO". LUGAR DE IMPRESIÓN: EDITORIAL.

- Cassany, Daniel y otros (1999) : "Enseñar Lengua". España: Graó.
- Cassany, Daniel (2006): "Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea". Barcelona: Anagrama.
- Circular N° 8 del Consejo de Educación Primaria de noviembre de 2006.
- Huertas, Juan Antonio (2001): "Motivación. Querer aprender" .Bs.As.: Editorial Aique.
- Marín, Marta (2000): "Lingüística y enseñanza de la Lengua". Argentina: Aique.
- Martínez Solís, María Cristina y otros (2004): "Discurso y aprendizaje". Cali, Colombia: Cátedra de la Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle.
- De la Torre, Saturnino (2000): "Estrategias didácticas innovadoras". Madrid: Octaedro
- ***Referencia web consultada:***
<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/ProcMultinvTextEscrito.pdf>

LAS CARACTERÍSTICAS DEL SOL



EL **SOL** ES EL CENTRO DEL SISTEMA SOLAR. EL SOL ES INMENSO COMPARADO A LA TIERRA.

SI EL SOL FUERA UNA PELOTA HUECA PODRÍA CONTENER MÁS DE UN MILLÓN DE TIERRAS.

EL SOL HA EXISTIDO DESDE HACE MUCHO TIEMPO ATRÁS.

EL CENTRO ES LA PARTE MÁS CALIENTE DEL SOL. A PESAR DE QUE LA SUPERFICIE ES LA PARTE MÁS FRÍA DEL SOL, TODAVÍA ES 100 VECES MÁS CALIENTE QUE EN LA TIERRA.

Fuente : www.ahisd.net

Texto adaptado.

UNE CADA IMAGEN CON SU PALABRA EN EL TEXTO:





<i>Para diseñar y evaluar...</i>		
Proyectos	Secuencias	Actividades permanentes
<i>Es conveniente tener en cuenta...</i>		
Contar con todo el material necesario antes de comenzar la secuencia. Tenerlo disponible para el docente y para los niños desde el inicio.		
Definir los propósitos sociales y didácticos.	Definir los propósitos didácticos y sociales si los hubiere.	
Las etapas de un proyecto se asemejan a la práctica social. Por ejemplo, en un periódico se redactan las noticias, se investiga, se corrige, se edita, se arma la portada... Cada género, en consecuencia, es diferente.		
El docente comparte y discute los propósitos sociales con los alumnos.		
Si un proyecto trata sobre la vida de sapos y ranas o sobre la vida cotidiana durante el Virreinato, el docente ha estudiado muchísimo sobre el tema, además de conocer los géneros que se emplearán para leer y escribir. También indaga, al principio, qué saben y qué ideas tienen sus alumnos sobre el tema.		
La planificación inicial está muy sujeta a lo que se va observando sobre las clases y puede sufrir muchas modificaciones y adaptaciones.	Hay menos modificaciones sobre la marcha....	
Por lo menos seis semanas, no más de doce...	Con una semana puede alcanzar	Una actividad puede llevar veinte minutos.
Hay un producto final oral o escrito, notas intermedias. Etc. También se puede usar el cuaderno de clase.	Puede usarse solo el cuaderno de clase o no dejar nada por escrito.	
El producto final es público y da cuenta, en gran parte, de los aprendizajes logrados.		
Son indispensables y muy productivos con los niños menores.	Para cualquier edad.	
El orden en que se desarrollan las situaciones es fundamental.		
Cada situación debe atender a plantear desafíos progresivos para todos los alumnos.		
La acumulación de producciones de todo tipo de los alumnos durante las situaciones más algunas notas de observaciones tomadas por el docente suelen ser suficientes para evaluar los aprendizajes logrados.		

2.1. b. Quinto foco de discusión:

Situaciones de lectura y escritura en alfabetización inicial PARTE II

Alfabetización Inicial – PARTE II

Apuntes extraídos de la bibliografía citada

Reconsiderando:

- Propósitos comunicativos y sociales / propósitos didácticos.
- Cuatro tipo de situaciones: los niños escuchan leer al maestro, leen por sí mismos, dictan al maestro, escriben por sí mismos.
- Criterios que guían la enseñanza de la lectura y la escritura:
 - Diversidad
 - Continuidad
 - Progresión
 - Simultaneidad
 - Orden

Modalidades de organización de situaciones de enseñanza:

- Proyectos, secuencias, actividades habituales (cuadro ilustrativo)

CRITERIOS PARA SELECCIONAR TEXTOS:

✓ Diversidad de géneros textuales

Incluir todo tipo de textos de uso social... Para compartir con otros la emoción de un poema, la magia del clima creado en los cuentos, involucramos en las aventuras y desdichas del personaje de una novela u obra de teatro; para ingresar a otros mundos con leyendas, fábulas y mitos; para divertirnos con el humor gráfico y las historietas; para disfrutar del ritmo, la musicalidad y la fuerza expresiva del lenguaje con las coplas, canciones, adivinanzas y trabalenguas; para actualizarnos acerca de diferentes hechos locales o del mundo en periódicos y revistas; para indagar e informarnos sobre temas de interés en enciclopedias, libros de ciencias, atlas y diccionarios; para seguir las instrucciones de recetarios de cocina y juegos; etc. Es decir, intentamos incorporar los diferentes géneros y subgéneros que permitan a los niños adentrarse a las distintas maneras de saber sobre el mundo.

✓ **Diversidad de culturas y tradiciones, representadas tanto por obras de tradición oral como de autor que incluyan todo tipo de temáticas**

Para muchos niños y docentes, los materiales de la biblioteca son modos de ingresar a otros universos posibles, vivir otras vidas y comprender la propia desde otra perspectiva. Por ello, es indispensable que las bibliotecas incluyan tanto autores locales y nacionales como extranjeros, tanto clásicos como contemporáneos, autores cercanos y distantes de la geografía y época que viven los niños. Es necesario hacer convivir nuevos autores con autores conocidos, obras reconocidas y textos menos promovidos.

Dada la dificultad de establecer una frontera entre la literatura infantil y la literatura de adultos, también es importante incluir textos de autores que han escrito obras tanto para niños como para adultos. Sabemos que muchos textos (literarios e informativos) no necesariamente han sido escritos para un destinatario infantil, sin embargo los niños pueden abordarlos solos o con ayuda del docente.

✓ **Diversidad de relaciones entre el texto y la imagen**

Ejemplo: Cuento “El nabo gigante”.

✓ **Diversidad de extensiones y complejidades de las obras**

✓ **Diversidad de versiones**

Es importante advertir que varios géneros textuales admiten distintas versiones como los cuentos clásicos, las noticias periodísticas, los juegos y canciones populares, las recetas de cocina, la biografías... Incluir esta diversidad promueve la consulta y la comparación de distintas versiones acerca de un mismo texto. Este análisis permite no sólo descubrir las semejanzas y diferencias en cuanto al contenido sino también en la forma en que están enunciadas en las versiones de los diferentes tipos textuales, lo que permite profundizar otros modos de leer y construir sentido (no es lo mismo analizar las diferentes versiones de la canción tradicional “Arroz con leche” que las de un hecho periodístico en distintos periódicos). Por eso, no se trata de tener “obras repetidas” sino de tener oportunidades de comparación sobre cómo se usa el lenguaje para relatar los mismos hechos.

✓ **Diversidad de soportes**

En la biblioteca del aula incluimos la mayor variedad posible de soportes escritos. Así, los textos se presentan en libros, revistas, folletos, afiches, páginas de Internet, planos, mapas...

✓ **Diversidad de lenguas**

Pensamos que una biblioteca plurilingüe diversifica la mirada hacia el mundo. Por ello, la interacción con textos escritos en diferentes lenguas puede contribuir al respeto por las diferencias.

LECTURA DE UN TEXTO QUE SE SABE DE MEMORIA

- Los niños conocen la canción de memoria y la recuerdan en el salón. El docente reparte copias de la misma, una por pareja, con el propósito de facilitar la discusión entre pares. También transcribe la canción completa en el pizarrón, con la misma letra y distribución que entregó a los niños. Les pide que entre los dos (cada pareja) vayan siguiendo con el dedo por donde va diciendo, mientras repiten lentamente la canción.

*Cucú, cucú, cantaba la rana,
cucú, cucú, debajo del agua.
Cucú, cucú, pasó un caballero,
cucú, cucú, vestido de negro.
Cucú, cucú, pasó una gitana,
cucú, cucú, vestida de lana
y comiendo pan;
le pedí un pedazo,
no me quiso dar;
la agarré del moño
y la hice bailar.
Si el cucú te gusta
volveré a empezar.*

- Se trata de acomodar progresivamente aquello que piensan que puede estar escrito de manera que en "las escrituras" no sobren ni falten partes que no puedan ser interpretadas. Al seguir el texto de la canción, se alienta a los niños a anticipar la repetición de la onomatopeya y verificar, comparando las escrituras ya identificadas con su nueva aparición. Algunos equipos pueden hacer señalamientos más globales y otros más precisos, pero al tener que ponerse de acuerdo entre dos, seguramente algunos pasajes serán discutidos. El docente, mientras tanto, observa el trabajo de las parejas y las ayuda a resolver algunos problemas. Si algún pasaje provoca muchos desacuerdos en varios equipos, es posible retomar la discusión en el pizarrón con todo el grupo.
- Les pide que busquen dónde dice y cuántas veces dice 'rana, caballero y gitana'. Algunos niños pueden buscar las palabras "lo más cerca posible" de los respectivos dibujos. Se los alienta a confirmar o refutar sus hallazgos considerando no sólo los dibujos sino también las letras: "¿Con cuál empieza...? Empieza con la misma de... ¿Cuál es la más larga de las tres...? ¿Cuál tiene más partes?"
- "¿Cuántas veces se dice cucú en la canción?" Después de ponerse de acuerdo sobre cuántas veces se dice cuando se canta, las escrituras se buscan y señalan en el texto. El docente puede decir a los chicos: "Se trata de una palabra repetida, es decir, hay que buscar la misma. Tiene dos partes que suenan igual, por lo tanto seguramente tienen las mismas letras. Está al principio de la canción. Tal vez, comience como el nombre de algún niño del grado". Si hace falta ayudar más, el docente puede informar que comienza como "cuna" y como "cuchara", escribiendo ambas palabras en el pizarrón para que puedan buscar todas las que empiezan con la misma.
- "El caballero estaba vestido de negro y la rana estaba vestida de lana... ¿dónde dice 'vestido de negro' y dónde 'vestida de lana'. Se trata de buscar dos escrituras que tienen una parte en común y una diferente, empiezan igual, pero terminan distinto.
- Un trabajo similar, pero en el nivel de la palabra, puede plantearse con 'gitana' y 'rana'. En ese caso, se propone comparar escrituras con partes idénticas pero en palabras diferentes. Luego, se puede pedir el reconocimiento de la misma parte en

'lana', es decir, trabajar sobre el reconocimiento de partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas. En todos los casos, volver sobre el recitado de la canción ya conocida ayuda a confirmar o rechazar las anticipaciones y hallazgos de los niños.

- ✚ "Si hasta aquí dice la 'agarré del moño', ¿qué dice después?". En este caso, se trabaja con la anticipación acerca de qué dice en una parte no leída a partir de otra cuyo significado ya se conoce.
- ✚ Progresivamente, los niños van comprendiendo cada vez más índices cuantitativos ("tiene más partes", "es más larga") y cualitativos "tiene la de...", "es la de...", "es la 'pe'...", "es la /s/...") que se van haciendo observables para ellos. Poco a poco, emplean una variedad creciente de indicios y los coordinan para confirmar o rechazar sus anticipaciones. Es decir, aprenden a leer por sí mismos.

LECTURA EXPLORATORIA PARA LOCALIZAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Algunas intervenciones para centrar a los niños en la comprensión del sistema de escritura

- Es posible recortar momentos para que a través de las intervenciones del docente los niños se centren en la comprensión del sistema de escritura, es decir, que el maestro puede concretar **intervenciones que los ayuden a coordinar saberes acerca de qué dicen y cómo dicen las letras**. En este momento de la clase, el propósito comunicativo de buscar información sobre los osos queda desplazado por el propósito didáctico de enseñar a leer.

Ejemplo (basado en la búsqueda de información sobre los osos)

- Pedir justificaciones por las interpretaciones realizadas libremente, donde los alumnos expresan relaciones entre las ilustraciones y los textos, entre las partes leídas y las partes escritas, entre los indicios de algunas letras conocidas y la posibilidad de verificar o rechazar la anticipación (por ejemplo, "Vos decís que allí dice 'osos', ¿cómo te diste cuenta? ¿por qué te parece...? ¿dónde te fijaste para saber...?"). Muy frecuentemente, cuando la tarea se desarrolla entre dos o tres alumnos, estas justificaciones surgen o son tomadas por los mismos niños, por la necesidad de acordar puntos de vista.
- Solicitar a los niños que busquen en el texto aquello que el maestro ha informado que está escrito, a través de su lectura. Por ejemplo: le acerca tres libros a uno de los grupos: El maravilloso mundo de los animales, Animales del bosque y Animales domésticos. Muestra sus tapas sin leer sus títulos. Indica a los alumnos que identifiquen entre ellos el libro Animales del bosque, pues allí encontrarán datos sobre los osos. A partir de esta invitación a la lectura, se suceden algunos intercambios para localizar en cuál de los tres títulos dice lo que se indicó.

Algunos niños pueden señalar el libro El maravilloso mundo de los animales porque es el único en cuya tapa aparece un oso ilustrado. Otros –si bien no pueden leer lo que allí efectivamente está escrito– afirman que esto no es posible pues el título que sus compañeros señalan que "no empiezan con la 'a' de Animales del bosque".

Para ayudarlos un poco más, el maestro puede aportar más información. En este caso lee los tres títulos –sin señalar cuál es cuál– y les solicita que sigan pensando dónde dirá Animales del bosque. Esta información permite a los niños definir que en El maravilloso mundo de los animales no dice efectivamente ese título. Lo confirman a través de dos argumentos: porque es el título más extenso ("es el que tiene escritas más letras, es más largo...") y porque es el único que "tiene la 'e' al empezar".

Descartada una de las tres posibilidades, tienen que leer y decidir sobre los dos títulos restantes (Animales del bosque y Animales domésticos). Comparan sus partes iguales ("dice lo mismo porque tienen las mismas letras", refiriéndose a "Animales") y definen el texto buscado considerando el final de ambos escritos: "Acá tiene que decir Animales del bosque porque termina con 'e', y bosqueeeee, lleva 'e'".

En este caso el maestro lee a los niños y plantea el problema de decidir dónde dice lo que ellos saben que está escrito. Así, sin dejarlos solos frente a las letras, les enseña a leer: da información a sus alumnos (en un primer momento el título de un libro y luego el de los tres) y los invita a realizar distintos intentos de lectura coordinando la información recibida con la que ellos ya poseen (ésta puede ser: la importancia de las ilustraciones en la construcción de sentido, algunas letras conocidas, cantidad de fragmentos o letras).

Estas mismas intervenciones pueden realizarse en variadas oportunidades: al leer distintos títulos de una página, nombres de capítulos de un libro, diversas palabras o frases que se listan en un índice temático. Tal como lo hacen los lectores autónomos, el maestro propicia situaciones en las que los niños se enfrenten a los textos coordinando diversas informaciones en un proceso de anticipaciones, verificaciones y autocorrecciones permanentes.

¿En qué situaciones se puede reflexionar sobre el lenguaje?

Veamos algunos ejemplos.

- ✚ Cuando se lee Literatura, comparando versiones, siguiendo a un autor o siguiendo un género, es inevitable poner el acento en el lenguaje: cómo se dice y no sólo qué se dice. La comparación hace inevitable poner el acento en la conceptualización de lo común sobre lo diferente/ lo diferente sobre lo común.
- ✚ Cuando se releen las obras mientras se está escribiendo una nueva versión, el docente interviene para hacer reflexionar sobre el lenguaje. Si se escribe una nueva versión de Caperucita al estilo de los cuentos clásicos, el género merece ser observado: "No podemos empezar con 'la mamá de Caperucita le dijo'. ¿Cómo empiezan estos cuentos?". O, si se escribe una nueva aventura de un personaje de un autor cuya obra se ha seguido, el estilo del autor también merece ser considerado: "Pero Gustavo Roldán no haría saludar al sapo de ese modo, vamos a buscar en el texto cómo saluda el sapo a otros animales".
- ✚ Muchas veces, simplemente, para entender mejor lo que el autor quiso decir, realizamos intervenciones de reflexión: "Dice que el príncipe 'había sido tocado por su dulce melodía'. ¿Entonces por qué lo mira con ojos diabólicos?"
- ✚ Cuando se toman notas, también hay oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje: ¿cómo se mencionan en las historias las cualidades físicas de las niñas de los cuentos? ¿Simplemente se dice que son "lindas" o "buenas"? Cuando tomamos notas, aprovechamos para hacerlo de las maneras textuales en que los cuentos dicen: "la niña más hermosa bajo el sol"; "tenía un maravilloso cabello largo, tan fino como el oro hilado"; "una niña de pueblo, la más linda que se

haya visto”; “era hermosa por sobre todas las cosas”; “la tez blanca como la nieve”; “los labios rojos como la sangre”; “el cabello negro como el ébano”. Cuando se trata de cualidades tomamos notas tal como dicen los cuentos: “no sabía que era peligroso” y eso quiere decir que es ingenua; cuando canta no dice simplemente que lo hacía bien sino que menciona “un sonido tan glorioso”. Los ambientes también se describen de maneras propias en el género: los hogares pobres quedan descritos con frases como “como ella era una mujer honesta, sabía que nunca podría comer aquellos rábanos”, “La torre no tenía escaleras ni puertas, solo una pequeña ventana en lo alto”. Todos estos detalles sobre los que se guarda memoria sirven para que, al momento de escribir, los niños usen las expresiones textualmente o modificadas. Por ejemplo, “la tez blanca como la nieve” y “el cabello negro como el ébano” pueden ser fuentes desde donde imaginar “una tez morena como el ébano”.

✚ Cuando se planifica el texto que se va a escribir, no sólo se registran las ideas que van a resultar centrales en la historia y el orden en que se sucederán sino también, se toman decisiones que son, en muchos casos, reflexiones sobre el lenguaje: ¿Cómo dejar constancia que la niña no sabía nada sobre los peligros del bosque? ¿Cómo dar cuenta del engaño del lobo sólo al lector pero no a los personajes del cuento? ¿Cómo resaltar la valentía del príncipe? Como todos estos son problemas que seguramente se van a constituir en obstáculos para la escritura, son objeto de reflexión de manera anticipada y son retomados durante la producción. Cuando el niño escribe, transforma la información y el conocimiento construido durante la lectura y la toma de notas bajo las restricciones de un género específico. Mientras, el docente observa qué contenidos ya pueden dominar y qué contenidos serán objeto de enseñanza-reflexión en próximas clases.

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

Los diferentes modos de intervenir se potencian mutuamente:

- ❖ Cuando el docente se muestra como modelo de escritor ofrece pistas sobre sus propias reflexiones: “Acá voy a poner punto y aparte porque cambiamos de escenario”.
- ❖ Cuando ayuda brindando información directa, señala que “en vez de poner que era ‘linda’ pueden poner como decía en el cuento: ‘no había en el pueblo una niña más hermosa’.-
- ❖ Cuando ayuda a consultar textos de autor para resolver problemas de escritor también reflexiona sobre el lenguaje o, simplemente, cuando pregunta para que los alumnos perciban algún problema no observado: “*pero está todo junto, en alguna parte habría que separar, como está en los cuentos*”. Y no solo el docente, también los compañeros, cuando se intercambian producciones para comentarlas, aprenden a intervenir del mismo modo en que lo hace el maestro.

Por último, mencionemos que **las situaciones de reflexión no necesariamente están siempre contextualizadas en la producción**. Muchas veces se sale del texto para volver inmediatamente: “vamos a ponernos de acuerdo en cómo se escribe ‘bosque’ y después seguimos revisando el resto”. Pero estas situaciones no sólo recaen sobre el sistema de escritura, pueden también ocuparse del léxico u otros problemas frecuentes del texto: “*En esta producción -en donde ustedes describen el hada- aparece en reiteradas ocasiones la palabra „tiene”, pensemos cómo podemos solucionar esta repetición, cuándo es necesario dejarla, cuándo cambiarla por otra palabra o bien, sacarla...*”.

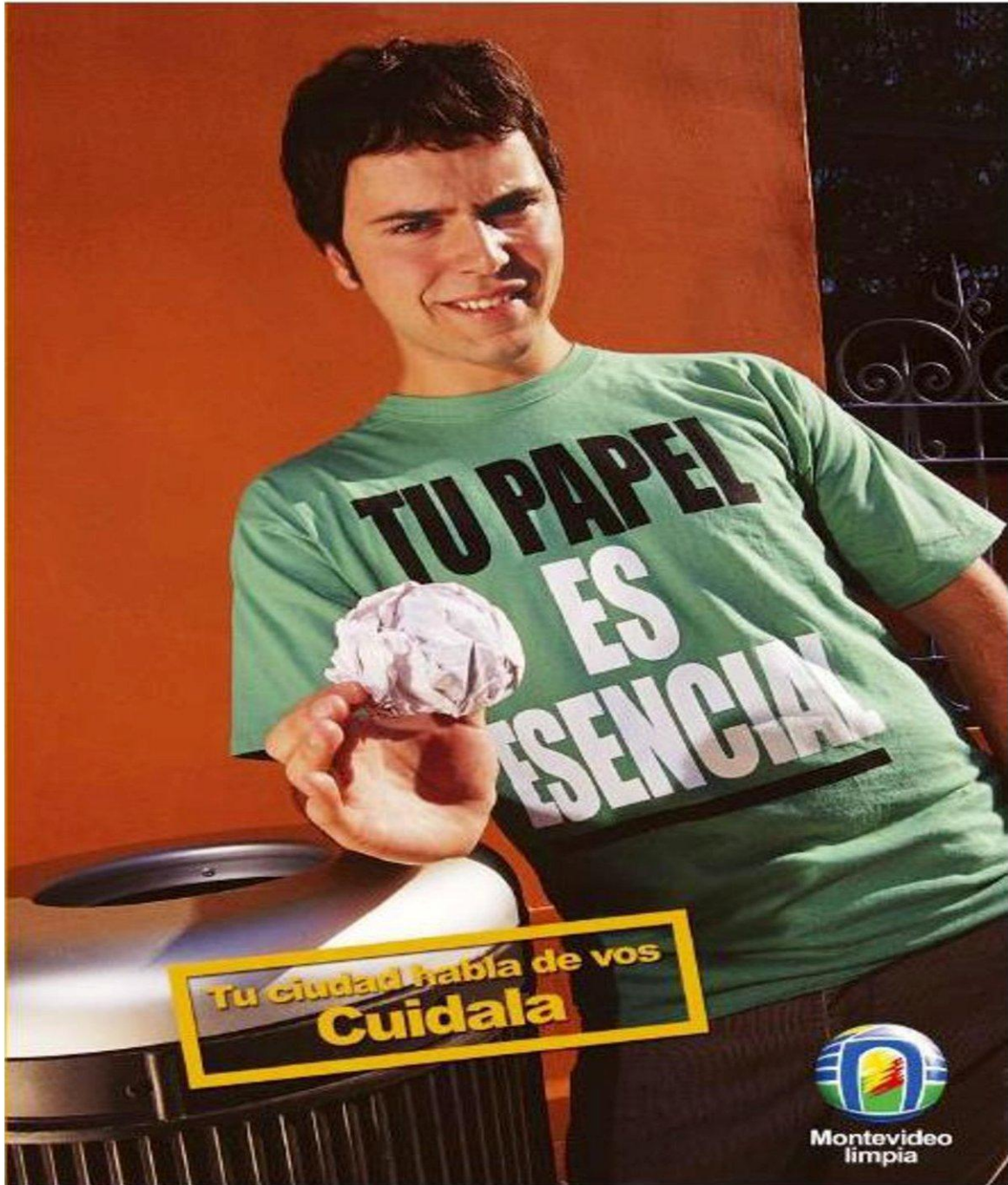
Otras veces, vamos “más allá”, creamos una pequeña secuencia de situaciones para reflexionar sobre algún aspecto identificado, sin expectativa de reutilizarlo inmediatamente. Estas breves situaciones están al servicio de coordinar saberes que aparecieron en contextos diferentes y “completar” aquello que no ha aparecido en el contexto de las prácticas. Por ejemplo, se puede reemplazar “el príncipe” por “el joven”, “el noble muchacho”, “el valiente hombre” y en otra oportunidad por un pronombre: “él”, “aquel”, “éste”. El docente interviene para que los alumnos adviertan que son distintas soluciones para el mismo problema. En otras oportunidades, los ayudará a comprender que los pronombres colaboran para resolver otros problemas que no están vinculados con las repeticiones innecesarias. De este modo, se vuelve sobre los pronombres y se los vincula con otros textos y otros contextos de producción. Un trabajo sostenido a lo largo de los primeros años de la escolaridad permite **descontextualizar los problemas y las estrategias para resolverlos**, es decir, no solo reflexionar y hablar de “casos puntuales”, sino de los tipos de problemas que presentan los textos y los tipos de recursos y estrategias del lenguaje disponibles para resolverlos. Esta tarea de descontextualización da lugar a otro tipo de situaciones, ya no ligadas al uso del lenguaje en determinado texto y contexto sino en todos los textos y contextos hasta ese momento trabajados.

2.2. a. Sexto foco de discusión:

Situaciones de lectura y escritura en grados superiores PARTE I

2.2. b. Sexto foco de discusión:

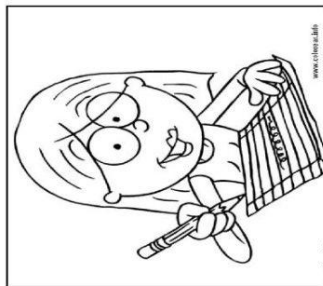
Situaciones de lectura y escritura en grados superiores PARTE II



“Me llamo Maldonado y soy la capital del departamento que lleva el mismo nombre”

Banco de palabras	
Me llamaba	Tengo
Tiene	Soy
Me llamo	Me llamaré
Quiero	Hagan
Pensaban	

CONSIGNA DE TRABAJO:



SOBRE QUÉ ESCRIBIR:

Imagina que en vez de “Montevideo” el texto dijera **“Maldonado”**.
 Ahora lee donde dice **“Tu ciudad habla de vos. Cuidala”**. **Si la ciudad donde vivimos hablara, ¿qué diría de nosotros? ¿Qué lugares de nuestra ciudad deben ser cuidados? ¿Por qué?**

“¿Sabes? Tengo un problema”.

Banco de palabras	
siento	Me parece
Hacen	Me hacen
Sufro	Una vez
Cuando	Entonces
Me hicieron	Me hacían
Me gustaría	Quisiera
Creo	Me parece
Querría	Desearía

“Espero que esto cambie. Me gustaría tanto que...”



¿QUEDÓ BIEN ESCRITO?

- ¿Escribí usando párrafos? ¿La presentación de la ciudad, la narración-causa y las sugerencias de cambio están presentes en el texto que escribí?
- ¿Utilicé la mayúscula y el punto para limitar cada enunciado que escribí?
- ¿Qué tiempos verbales utilicé? ¿Por qué elegí esos y no otros? ¿Refieren exactamente lo que quise decir?
- ¿Las terminaciones verbales concuerdan con los respectivos sujetos?
- Antes de escribir la versión final, intercambia el texto que escribiste con un compañero para que te sugiera qué partes mejorar.

Grado: 5to. Año.

Área: del Conocimiento de Lenguas. **Campo conceptual:** Lectura.

Objetivos:

Desde la gestión del enseñar: Movilizar al alumno a la hipotetización en la construcción de significados de un texto, estableciendo diferentes niveles de relacionamiento entre los mismos.

Contenidos:

Programáticos:

5to. grado. 7.8.1. Área del Conocimiento de Lenguas. Lectura. Textos que narran. La información implícita. Lo dicho y lo sugerido.

Focalización de contenidos: Los niveles explícitos e implícitos de información en una fábula.

Conocimientos involucrados: Incógnitas textuales, sustantivo, adjetivo, pronombre como señalador, artículo, cohesión como unidad del texto a través de diferentes mecanismos.

Propuesta de acciones a desarrollar:

- ✓ Presentación seriada de palabras claves del texto que ofician como pistas para anticipar el contenido global del mismo.
 - Sed
 - Hoja
 - Red
 - Pozo
 - Rama
- ✓ Análisis del contenido del texto a partir de las pistas presentadas, registrando hipótesis textuales realizadas por los alumnos en papelógrafos.
- ✓ Entrega del texto con espacios en blanco, a modo de **incógnitas textuales**, para completar a partir de un trabajo de hipotetización y reflexión lingüística. Trabajo paralelo con un texto en el pizarrón.
- ✓ Desarrollo de las acciones a emprender con el texto. Ver siguiente hoja.
- ✓ Presentación del texto completo.
- ✓ Lectura formal del mismo. Referenciación con sistema de colores.
 - Abordaje implícito de mecanismos de cohesión: reiteración de unidades léxicas, pronominalización.

Temporalización: 40 minutos.

Criterios de evaluación:

- 1) Grado de hipotetización del alumno frente a las incógnitas textuales y su relación con los contenidos del texto.
- 2) Nivel de comprensión y construcción de significados en la apreciación de verbalizaciones y actitudes de los alumnos.

Alternativas didácticas para la continuación de la actividad:

Diseño de posibles títulos para el texto.

Enseñanza de la noción de fábula a partir de la incorporación de la moraleja.

Evaluación de lo trabajado estableciendo cuáles son los actos buenos realizados.

Abordaje del autor del texto.

Recursos: Carteles, textos, hojas, pizarrón.

➤ Secuencia desarrollada para el análisis del texto: Referenciación con sistema de colores de las diferentes informaciones trabajadas.

<p>Una _____ tenía sed y se dirigió al pozo a beber con sus tres pares de patas, pero cayó en él y casi se _____. Por casualidad una _____ se encontraba descansando sobre una rama que colgaba sobre el pozo.</p> <p>Con su poderosa visión, vio el peligro en que se encontraba la _____ así que dejó caer una hoja que flotó sobre el _____ cayendo cerca de la _____, la cual rápidamente se subió a ella llegando sana y salva a la orilla.</p> <p>En ese momento un _____ llegó con su red y al ver a la _____ empezó a abrir la red. La _____ entendió lo que iba a hacer el _____ y notando que iba _____, lo picó en el pie.</p> <p>El _____ saltó con sorpresa en el aire y perdió su red, pudiendo así escapar la _____ y salvar su vida.</p> <p>Paloma Hormiga</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Invitación a la lectura focalizada en un fragmento del texto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploración de los personajes que aparecen. ○ Elaboración de hipótesis a través de la función de las palabras “una”. Consideración de las palabras del entorno textual. ○ Rastreo de la palabra faltante en el espacio posterior a “casi se...” por el análisis del cotexto en términos de Marta Marín . - Valoración del pronombre “él” para aproximarse a esta idea. - Caracterización de los personajes a partir de las cualidades que se van ofreciendo en el texto. Registro paralelo en el pizarrón. - Análisis de cotexto en “flotó sobre el...”. Correlación de la palabra “agua” con la palabra “orilla”. - Identificación del nuevo personaje que entra en acción a partir de los datos que se revelan del mismo. - Tratamiento del pronombre enclítico verla y su señalación referencial en el texto. - Reflexión metalingüística en virtud de la aparente redundancia con la palabra “red”. Posibilidades de sustitución, teniendo en cuenta que el texto fue redactado por su autor original de esa manera. - Problematización de la palabra faltante previo a “lo picó en el pie”. Trabajo relacional con “notando que iba”. - Confirmación de lo anterior con la información “saltó con sorpresa en el aire”. <ul style="list-style-type: none"> • Determinación formal de los personajes: correlación con el trabajo de hipótesis efectuado previamente. • Elaboración de una red de reiteraciones de unidades léxicas que conforman la estructura global del texto.
---	--

Una _____ tenía sed y se dirigió al pozo a beber pero cayó en él y casi se _____. Por casualidad una _____ se encontraba descansando sobre una rama que colgaba sobre el pozo.

Con su poderosa visión, vio el peligro en que se encontraba la _____ así que dejó caer una hoja que flotó sobre el _____, cayendo cerca de la _____, la cual rápidamente se subió a ella llegando sana y salva a la orilla.

En ese momento un _____ llegó con su red y al ver a la _____ empezó a abrir la red. La _____ entendió lo que iba a hacer el _____ y notando que iba _____, lo picó en el pie.

El _____ saltó con sorpresa en el aire y perdió su red, pudiendo así escapar la _____ y salvar su vida.

Plan de clase

Área del Conocimiento de Lenguas. Campo de conocimiento: ESCRITURA.

Contenido: Textos que narran. Los verbos conjugados. El tiempo de la narración (pretérito).

Objetivo general: Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua y para facilitar la adquisición de nuevas variedades (entre ellas el registro escrito).

Propósito: Enseñar a redactar un pequeño cuento aprovechando las pistas temporales que los verbos conjugados ofrecen.

DESARROLLO TENTATIVO:

APERTURA

La actividad se iniciará con el planteo de la producción escrita de un cuento “que ha perdido la mayoría de sus palabras”. Se hará la invitación a “hacer de escritores” por unos minutos. Se entregará un ejemplar del cuento a cada niño. Posteriormente, se pedirá que el niño lo explore de manera general y reconozca las partes que el libro tiene (imágenes, algunas palabras, renglones). Se problematizará si a través de las palabras que quedaron en el libro y de las imágenes se puede recuperar el texto perdido.

DESARROLLO

Invitación a la escritura. Se entregará una guía para la producción (ver pauta de control), que se comentará entre todos. Esta guía se utilizará a lo largo de la propuesta.

Se irá produciendo por etapas, en relación a las imágenes y las palabras “que quedaron en el texto”. Se aprovechará la información temporal que aportan las palabras del texto. Se indagará si lo que dicen, lo dicen desde la simultaneidad, la anterioridad o la posterioridad al momento de narrar. Se organizará la producción desde la relación entre imagen y verbos, para generar la escritura por parte de los niños. Se evacuarán dudas sintácticas y ortográficas. En consecuencia, se explorará cada imagen desde esta perspectiva.

Se abordará el concepto de verbo reconociendo su importancia a la hora de organizar los momentos de un cuento.

CIERRE

Se volverá sobre la guía para la producción y se revisarán si los aspectos de escritura tenidos en cuenta al inicio, se consideraron en el proceso de producción. Entrega de la “tapa” del libro, para que el niño produzca el título del cuento, escriba su nombre, en calidad de autor y realice un dibujo de portada. Se estimulará a que el niño disfrute del hecho de ser escritor por unos minutos y que pueda compartir su producción con los demás compañeros, con otras aulas, y con las familias.

Proyección: El diálogo en la narración.

Bibliografía consultada:

- Giammatteo, Mabel; Albano, Hilda. 2009. Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples. Buenos Aires: Biblos.
- Graves, D.H. (2002). Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- Pérez, Elena del Carmen (2008). Yo puedo escribir un cuento. Taller de prácticas de comprensión y producción lingüísticas. Córdoba. Argentina: Comunicarte.

Referencia web consultada para la extracción de las imágenes:

<http://lasleyendasdeclase.blogspot.com/2011/09/leyenda-de-la-yerba-mate-para-aplicar.html>

Consultado el 5 de setiembre de 2013.

Planificación para estudiantes magisteriales (EM)

Propósito: Promover la reflexión colectiva acerca de cómo integrar la gramática en el proceso de enseñanza de la escritura, desde una situación de aula específica.

Diálogo previo con los EM para que obtengan los siguientes datos de la actividad:

***Redactar** el propósito de la actividad a partir de la explicación por parte del adscriptor del contenido a abordar.

***Relevar** las preguntas que el docente propone a los niños e identificar aquellas que son esenciales para la concreción del propósito.

***Registrar** las diferentes estrategias que el docente utiliza para promover la escritura y sobre todo aquellas que se relacionan con la valoración de lo gramatical en el proceso de producción escrita.

***Registrar** las verbalizaciones que los niños van manifestando en el desarrollo de la propuesta, sobre todo las vinculadas con el proceso de escritura.

El maestro adscriptor irá realizando intervenciones hacia el EM en paralelo al trabajo con los niños, sobre todo en los modos de organizar la producción escrita y haciendo notar estrategias claves y el trabajo planteado en el pizarrón.

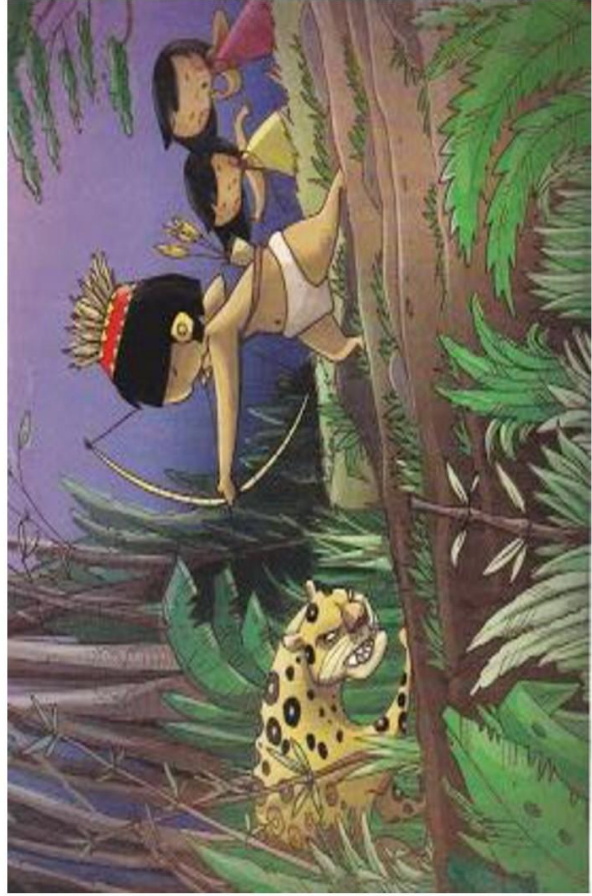
Durante este proceso final, se establecerá un nuevo diálogo con las EM sobre los aspectos previamente establecidos para el análisis crítico de la actividad. Se solicitará la exploración de un capítulo de la bibliografía referenciada para la producción de un texto no superior a 400 palabras que articule lo trabajado en la clase con los fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la gramática al servicio de la producción de textos escritos. Se orientará sobre esta producción: un párrafo con la presentación de la actividad, el contenido y el propósito, otro con la metodología desarrollada por el docente, otro con la descripción sintética de los resultados obtenidos y finalmente, un párrafo donde se reflexione sobre qué aspectos tener en cuenta a la hora de enseñar a escribir.

TÍTULO DEL CUENTO:

AUTOR:

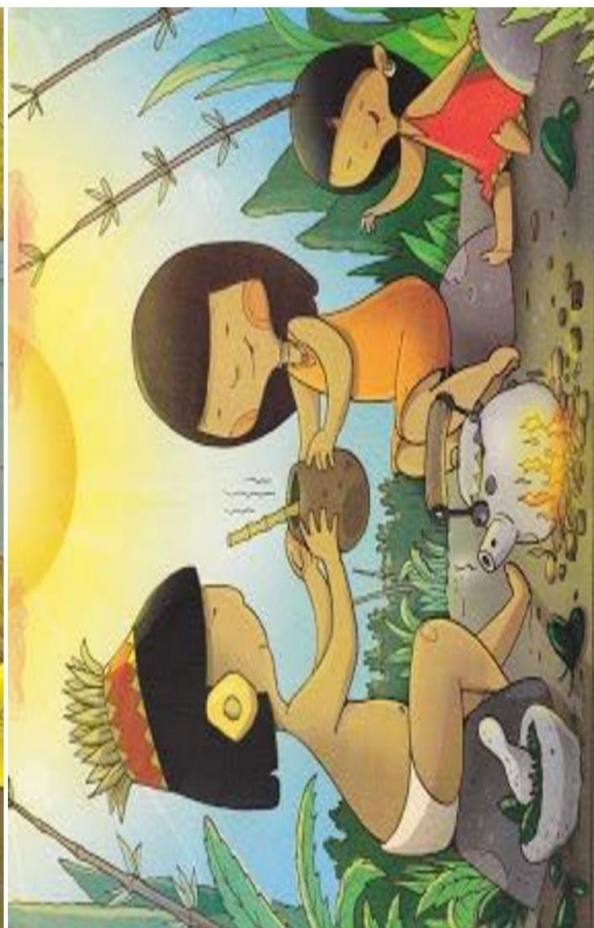
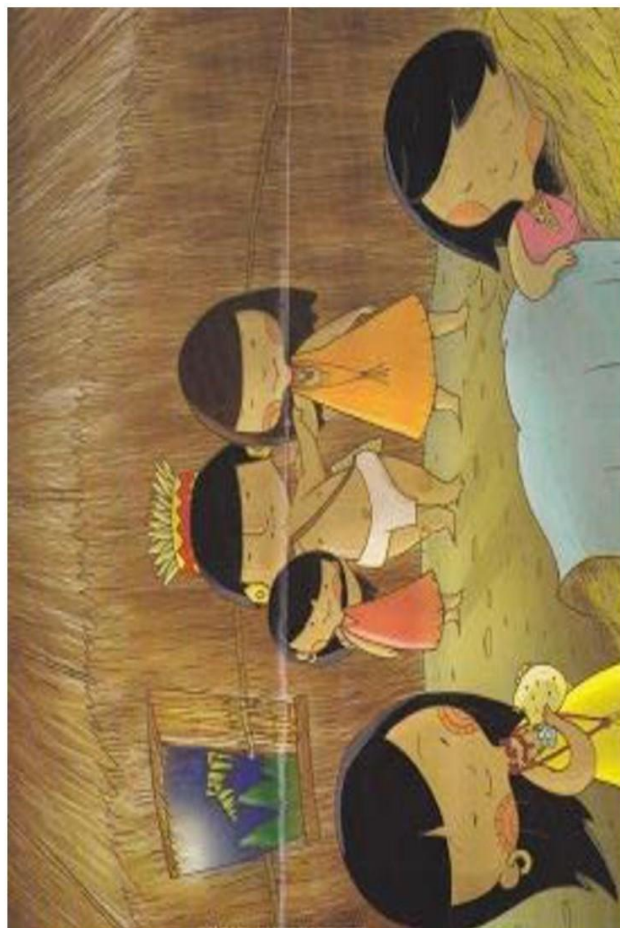


_____ jugaban _____



_____ apareció _____

_____ Lanzó _____

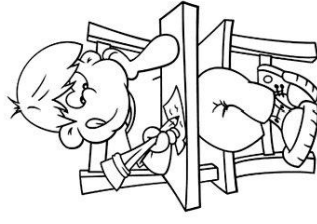


_____ **volvieron** _____

Estaban _____
_____ **compartieron** _____.



Una guía para escribir tu texto...



Para escribir el cuento...

1) Elige los nombres de los personajes.

2) Ten en cuenta escribir el inicio, el problema y el final.

Para revisar lo escrito

3) Usa las palabras que quedaron en el texto, que te sirven como pistas.

4) Usa mayúsculas y puntos para cada enunciado que escribas.

5) Presta atención a cómo se escriben las palabras. Consulta cada vez que tengas dudas.

Planificación

Algunas consideraciones preliminares

La actividad tiene **diferentes objetivos** según desde el ángulo de posicionamiento que estemos considerando. En primer lugar, como una acción que pretende abrir la discusión sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de la escritura, **la actividad pretende mostrar** a los estudiantes magisteriales y docentes en general, **cómo secuenciar la producción escrita de textos haciendo énfasis en los procesos de autorregulación del autor, del sujeto que escribe**. Siendo una primera instancia de trabajo con el grupo, la propuesta no pretende agotarse en sí misma ni abarcar todas las posibilidades que la tarea de secuenciar implica, sino generar un espacio de apertura para discusiones teóricas sobre los objetos de conocimiento implicados.

En segundo lugar, y posicionados desde el terreno propio de la actividad con los niños de 6to.año escolar, el propósito didáctico concreto gira **en promover prácticas de autorregulación de lo producido en cada autor/sujeto escribiente**.

Posicionados desde **el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo**, cuyos representantes más destacados en la actualidad son **Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Dora Riestra**, entre otros, podemos recuperar algunas premisas teóricas fundamentales para la presente propuesta:

- ✓ Las actividades colectivas son las que dan lugar a las actividades individuales (de inspiración vygotskyana).
- ✓ Las actividades verbales suponen un “lenguajear”, un hacer cosas con palabras, que redundan en el beneficio de las actividades generales de la vida humana.
- ✓ Toda actividad verbal tiene un agente o un sujeto que es responsable de su accionar verbal.
- ✓ Las actividades de enseñanza de la escritura han de tener en cuenta una secuencia de acción intencionada: el sentido, el uso y la forma.

La actividad pretende ser una estrategia para poder articular el trabajo con los diferentes contenidos de escritura propuestos en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Si bien en esta instancia no se parte de un contenido específico, la propuesta pretende dejar de manifiesto cómo abordar diferentes aspectos de la escritura –en forma secuenciada– desde el énfasis en la generación de una conciencia de responsabilidad por parte del sujeto que escribe. Para la construcción de esta conciencia hay que tener presente que *“la noción que funda el enfoque procesal de la escritura es la de que los estudiantes deben convertirse en lectores críticos de sus propios textos”* (McCormick, 1993: 160). Se trata en todo momento de orientar al escritor, para que sea este que reformule su escritura y desarrolle habilidades de autorregulación y trabajo autónomo.

A continuación, apreciaremos la planificación tentativa del desarrollo de la propuesta.

Desarrollo tentativo de la actividad:

Desarrollo de la propuesta	Fundamentos teóricos para cada tramo de la actividad
<p>En el <u>encuentro inicial</u>, se dialogará con los estudiantes sobre las distintas actividades que han realizado con la docente desde el año anterior y las que piensan realizar posteriormente, en el presente año. Se hará énfasis en estas últimas, poniendo de manifiesto la importancia que tiene para 6to. año escolar la realización de una actividad final que sea representativa del cierre del ciclo escolar.</p> <p>Se tomará como foco de conversación <u>la realización de un baile</u>. Se preguntará por las posibles formas de organizarlo que los estudiantes tengan previstas o que puedan imaginar a partir de la pregunta. Teniendo en cuenta que el baile se realizará en un lugar fuera del local escolar, se dialogará sobre la importancia de conseguir un lugar apropiado, y de averiguar diferentes presupuestos para poder decidir por la más conveniente, que contemplen los requerimientos y necesidades del evento. En este sentido se hará énfasis en las posibles formas de <u>averiguar diferentes presupuestos y los posibles modos de comunicación con las personas involucradas</u>. Se valorarán las diferentes formas de comunicación: <u>por vía telefónica y por vía escrita a través de correos electrónicos</u>.</p> <p>En esta fase se propondrá una <u>consigna de escritura</u>: “A modo de borrador, escribe una solicitud a las personas del lugar donde piensan realizar el baile, pidiendo la mayor cantidad de información posible sobre costos, beneficios que el lugar ofrece, localización y formas de pago. La información que solicites ayudará al grupo a decidir el lugar más apropiado”. Planteada esta consigna en el pizarrón, se fomentará la producción individual de los niños, a modo de “pretextos”.</p> <p>Una vez producido el texto, el docente dialogará con los estudiantes sobre <u>la importancia de ser escritores</u>. Este diálogo pondrá de relieve el hecho que <u>todos somos y podemos ser escritores y hacer cosas con palabras para lograr determinados propósitos</u>. Se relevará el propósito de esta producción y se conversará sobre <u>la importancia de que cada uno se haga responsable de lo que ha escrito</u>.</p> <p>Para construir ese sentido de responsabilidad siempre necesitamos de los demás. Por ese motivo, el docente, al explicitarlo a los estudiantes, les solicitará que se intercambien las producciones para que se realicen lecturas de las mismas. El docente cuestionará la manera en que cada compañero puede ayudar al otro a mejorar su texto. Se explorarán las posibles respuestas de los niños y se problematizará la necesidad de buscar información confiable que guíe al compañero a revisar el texto del otro.</p> <p>En virtud de lo anterior, una forma de ser responsables con lo que escribimos es ver cómo otras personas escriben lo que nosotros intentamos escribir. Para ello, el docente mostrará un texto de</p>	<p>1)El grupo de 6° año A junto con su maestra tiene la intención de organizar un baile para fin de año. Esta actividad general de la vida cotidiana (enfoque de los interaccionistas sociodiscursivos) funciona como foco de sentido para la creación de una instancia de escritura, una actividad verbal.</p> <p>2)Atendiendo a lo que sostiene Bronckart (2007) sostiene: “El actuar humano puede ser comprendido desde el ángulo de las actividades colectivas, es decir, de las estructuras de cooperación/colaboración que organizan las interacciones de los individuos con el medio. Las actividades son diversas, y se pueden clasificar en función de sus motivos antropológicos generales (...). La acción verbal puede entenderse, desde una perspectiva colectiva, como actividades verbales cuya principal función es (...) garantizar el <u>entendimiento</u> indispensable para la realización de las actividades generales, puesto que colaboran en su planificación, regulación y evaluación” (Bronckart, 2007:73). Tomar como punto de partida la realización de un baile y la necesidad de producir un texto solicitando presupuestos, configura la actividad verbal (producir el texto escrito) al servicio de la actividad general (realización del baile).</p> <p>3) Según Schneuwly y Bain (1998, 2) “el texto del alumno se convierte en el punto de partida”. Cada sujeto como escritor responsable de su texto tiene la posibilidad de junto con otros, reparar lo que ha escrito y con las ayudas apropiadas por parte del docente.</p> <p>4)Siguiendo a Bronckart (2007) es que entendemos que todas las actividades verbales que se realizan forman parte de un agente o un autor, que se convierte en responsable de dichas actividades que le son atribuidas. <u>Cada autor realiza un análisis evaluativo de las evaluaciones socioverbales del accionar colectivo, y al producir las suyas, se hace responsable de sus decisiones en cuanto reflejan motivos, intenciones, actuaciones concretas.</u></p> <p>5) Según Schneuwly y Bain (1998, 3): “la lectura mutua de textos de los compañeros de clase apunta hacia un doble objetivo: resulta mucho más fácil detectar tanto los puntos fuertes como los débiles en el texto de otro que sobre el propio texto; de este modo, se provoca un efecto de distanciamiento que favorece la toma de conciencia al iniciar una secuencia didáctica (...). El objetivo de este procedimiento preliminar es concienciar al alumno sobre los problemas de la escritura y suscitar la necesidad de buscar soluciones mejores.”</p> <p>6) Se apela al texto auténtico como forma de protección “contra toda veleidad de una definición escolar de</p>

solicitud de un presupuesto que será proyectado con un cañón sobre la superficie del pizarrón. A partir de la presentación de este **“texto auténtico”** o **“escrito social”**, se conversará con los estudiantes sobre qué aspectos se tuvieron en cuenta al escribir la solicitud.

Se hará énfasis en los siguientes aspectos:

- **A quién está dirigido** el texto.
- En qué **partes del texto** encuentran ellos **que se cumple el pedido de un presupuesto**.
- **Reconocimiento de unidades lingüísticas** en el texto y generación de un **banco de palabras** posibles alternativos a la hora de
 - **Presentarse**
 - **Indicar cómo se obtuvo la información del lugar**
 - **Explicitar el objetivo del pedido.**
 - **Explicar con detalles lo que se pide.**
 - **Cerrar un pedido formalmente.**
- Búsqueda de palabras alternativas, exploración de campos léxicos similares.
- **Adecuación de lo producido al entorno del correo electrónico.**

Se fomentará que cada estudiante revise su producción a partir de los aspectos trabajados. Para ello, el docente entregará una breve tabla de control⁹ que cada estudiante utilizará para examinar la producción de sus compañeros. A la hora de devolverle la producción al compañero, el estudiante que evaluó deberá verbalizar al compañero los principales aspectos que encontró que deben ser mejorados.

La actividad concluirá con la reescritura por parte de los estudiantes del texto elaborado para dar paso posteriormente al envío de correos electrónicos a los lugares involucrados.

situaciones de comunicación y, sobre todo, contra las representaciones a menudo muy normativas del funcionamiento textual de los géneros enseñados. Consecuentemente, la constitución de un corpus de textos, a ser posible amplio, de un género para trabajar en clase es el punto de partida indispensable de toda elaboración racional de una secuencia” (Schneuwly, Bain, 1998,7)

7) Se tomará el texto auténtico como estrategia para enseñar a escribir. Frente a producido por los niños y frente a la tarea de evaluar al compañero, resulta importante que el texto auténtico funcione como fuente para el niño-evaluador de qué aspectos puede tener en cuenta a la hora de darle un consejo al compañero.

8) El docente actuará a través de los textos auténticos *“para enseñar a los alumnos a distinguir los géneros, para mostrar diferentes soluciones posibles de construcción de textos y para dotar al alumno de unidades lingüísticas que le permiten aplicar de manera eficaz estas soluciones”* (Schneuwly y Bain, 1998, 7). En este actuar, el docente trabajará con bancos de palabras, como forma de ampliar las unidades lingüísticas de las que el estudiante puede disponer para revisar y ampliar sus producciones.

9) En busca de los procesos de autorregulación del sujeto que escribe se vuelve fundamental trabajar con tablas de control. *“Para lograr realmente la eficacia y transformar en sí mismo el modo de producción de textos escritos, el alumno debe contar con su propia herramienta, un instrumento que recoja de manera clara las principales observaciones efectuadas a lo largo de una secuencia”* (Schneuwly y Bain, 1998: 10). Esta tabla de control ya tiene sus orígenes en el trabajo con el texto auténtico. Con la entrega de una ficha por parte del docente, lo que se busca es organizar la actividad de autorregulación y que el estudiante le devuelva al compañero las correcciones en forma razonada.

10) Cada estudiante reelaborará el texto de acuerdo con los aspectos señalados por sus compañeros. De esta manera ayudamos a que los procesos de actividad verbal se constituyan en procesos colectivos de estructuración de la actividad individual, siguiendo al interaccionismo sociodiscursivo.

⁹ Ver tabla de control al final del presente documento de planificación.

Tabla de control:

Siendo responsables de lo que nosotros mismos escribimos...			
¿Tuve en cuenta...	Si / siempre	Más o menos: podría mejorarlo	No lo tuve en cuenta
• ... especificar el destinatario del texto?			
• ... aclarar quién envía el texto para que el destinatario sepa quién le está escribiendo?			
• ... pedir todos los aspectos que hacen a un presupuesto?			
• ... usar mayúsculas y puntos para separar enunciados?			
• ... elegir palabras que funcionen de acuerdo a la situación formal en la que nos hallamos?			
•			

Texto auténtico: (adaptación de un texto de una empresa local de Maldonado)

Maldonado, 8 de marzo de 2013

Estimados Sres. de Barraca “Los Hermanos”:

He tenido conocimiento de su empresa por referencias de un familiar.

Me dirijo a Ustedes para solicitarles un presupuesto, lo más detallado posible, para hacer la reforma de mi local comercial.

Necesitaría 500 metros cuadrados de un suelo de mármol nacional, de calidad extra, de color crema marfil.

Este presupuesto debe incluir el corte de las piezas en tamaño de 50 x 50 cm, así como el transporte hasta pie de obra, en la zona de la Plaza de Maldonado.

Si necesitan desplazarse a nuestro local para ver las características del mismo no hay inconveniente en ello, pero antes necesitamos un rango de precios para poder comparar ofertas.

Sin más, reciba un cordial saludo.

Luis Ramírez.

Bibliografía utilizada:

- ✓ McCORMICK CALKINS, Lucy (1993): Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Argentina: Aique.
- ✓ BAJTÍN, MIJAÍL (1998): Estética de la creación verbal. México: Siglo Veintiuno Editores.
- ✓ ALVARADO, MAITE (2001): Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso manantial.
- ✓ BRONCKART, JEAN PAUL (2008): Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ✓ SCHNEUWLY, BERNARD Y BAIN, DANIEL (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. En “La tarea de evaluar”, Col. Textos, 16. Ed. Graó, 1998.

Planificación de un Taller de Escritura

La actividad a desarrollarse en la jornada de hoy, relacionada al campo de conocimiento de Escritura, tiene como punto de partida el abordaje de uno de los contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria para Tercer Año. Dicho contenido aparece en el programa como “La trama de historietas, dibujos animados y películas”. En esta ocasión, el recorte del contenido se realiza sobre un concepto operativo a la hora de producir, como lo es el concepto de TRAMA NARRATIVA.

Como propósito didáctico fundamental, la actividad pretende *generar un espacio de escritura en el que se privilegie el inicio de la producción libre de un cuento, atendiendo a dos aspectos fundamentales: el contenido temático del cuento y aspectos formales en cuanto a límites del enunciado escrito* (terminología de la perspectiva alarquiana).

Siguiendo el modelo teórico de *Lucy McCormick Calkins*, en esta oportunidad se iniciará la clase dialogando con los alumnos acerca de la importancia que tiene para cada persona, el hecho de poder escribir libremente sobre el tema que se quiera escribir. Se hará énfasis en que muchas veces necesitamos escribir para hacer tareas específicas (y por lo tanto la libertad de escritura es menor), pero que muchas otras veces podemos frecuentar espacios de escritura donde nosotros somos totalmente dueños de lo que producimos.

En esta línea de pensamiento, el docente se colocará como referente en *la producción de una lista de temas que le gustaría escribir en un futuro en forma de cuento u otro género discursivo*. En forma paralela irá fomentando que los alumnos verbalicen oralmente sus expectativas temáticas. Se promoverá el involucramiento de las estudiantes magisteriales desde el registro de la secuencia de acciones, las verbalizaciones de los niños y las preguntas y afirmaciones del docente.

Cada uno de los presentes confeccionará una lista de posibles temas y se decidirá –momentáneamente- por uno de ellos, para darle inicio. En este momento del Taller, cada uno podrá buscar un espacio físico donde escribir, y se proporcionará hojas a los niños para que den comienzo a su tarea. La consigna de trabajo girará en torno a producir el comienzo del cuento. Se generarán los tiempos para el inicio del cuento, haciendo énfasis en algunos aspectos a considerar: los personajes a inventar, el lugar de los hechos (*¿dónde ocurren los hechos de mi cuento?*), elementos temporales (*¿cuándo ocurren?*).

Iniciada la instancia de producción, tanto los niños como el docente tendrán un tiempo para escribir. Terminado este tiempo, el docente promoverá la socialización de los temas elegidos y los inicios producidos, a modo de pequeñas entrevistas. Preguntas del estilo “¿a dónde quieres apuntar con tu historia?”, “¿qué es lo principal que quieres contar?”, “¿te puedo ayudar en algo?, ¿cómo?” serán centrales en esta fase. En esto se tendrá cuidado porque como dice McCormick (1993: 160) *“la noción que funda el enfoque procesal de la escritura es la de que los estudiantes deben convertirse en lectores críticos de sus propios textos”*. No se busca que el niño abandone las formas que tenga incorporadas de comenzar un cuento, sino que se promoverá que sea crítico de su propia producción. Se generará de

tal forma, el “primer corte” de la fase individual, para que cada uno (aquellos que así lo deseen) pueda verbalizar el tema elegido efectivamente y lo que ha producido. Esto posibilitará la introducción de las preguntas mencionadas o similares.

La socialización de los inicios dará lugar a la creación oral del cuento, de sus inicios y partes de su desarrollo. El docente promoverá que esto se haga posible, para estimular ese *proyecto discursivo* del que habla Bajtín, desde el hablar. Es aquí donde escuchar al niño en su proceso creador es fundamental para poder otorgar consejos al escritor, no a su escritura (McCormick), dado que el proyecto discursivo es personal de cada hablante (Bajtín).

Es aquí donde las preguntas docentes se convierten en una oportunidad para ir creando situaciones de enseñanza. Dada la verbalización oral del cuento, se guiará al alumno con la pregunta “¿escribirías eso, así como me lo contaste?”. Según las producciones que se generen, desde el punto de vista semántico, pueden funcionar preguntas del estilo “¿me contarías algo sobre eso?”, “me resulta difícil darme cuenta de cómo es si me lo cuentas tan rápido, en una sola frase”.

Hacia el cierre de la actividad se realizarán dos acciones de importancia:

- ✓ Una de ellas tiene que ver con la socialización del texto producido por el docente, a manera de modelización y referenciación. Se analizarán los límites del enunciado escrito, entendidos en el uso de la mayúscula y el punto. Esto funcionará como una minilección de diseño.
- ✓ Se creará una cartelera en la que las producciones de los niños y del docente quedarán “en construcción”, siguiendo la metáfora de los obreros “gente trabajando”. El niño podrá volver sobre su texto las veces que crea conveniente, en tiempos diversos: tiempos programados por el docente, y tiempos en los que se hayan terminado otras tareas y sientan la necesidad de continuar con lo producido.

Se realizará un breve análisis posterior con las estudiantes magisteriales. Se hará énfasis en todo lo que sigue:

- ✓ No es lo mismo “escribir lisa y llanamente” que escribir en forma pensada y donde se toman decisiones que guían al niño.
- ✓ No es lo mismo que el docente valore el contenido del texto del niño, desde sus impresiones, a que sea el propio niño que lo juzgue.
- ✓ El tipo de preguntas a realizarse es un factor esencial. Se quiere ayudar al escritor y no a la escritura del niño, porque de la escritura del niño se encarga él, su autor.
- ✓ El papel que cumplen las modelizaciones docentes y en qué momento incorporarlas para evitar los sesgos temáticos y procedimentales.
- ✓ Contacto con la bibliografía manejada.
- ✓ **La continuación de la propuesta de Taller:**

- **Batería de preguntas que pueden usarse como alternativas en el proceso de producción escrita de los niños:**
- ¿Qué es lo que te interesa decir?
- De todo lo que has dicho, ¿qué es lo más importante?
- ¿Es una historia? ¿O son dos?
- ¿Dónde piensas que podrías comenzar/continuar tu relato?
- **El valor de las ejemplificaciones para introducir minilecciones:**
 - Ejemplificaciones de formato y diseño: textos sin párrafos y sin mayúsculas ni puntos vs. textos bien organizados desde lo formal. Discusión sobre las formas que han de seguir los textos.
 - Ediciones de contenido: fomentar que algunos alumnos revisen concretamente ciertas partes confusas de lo que han producido y que sean ellos los que comuniquen al resto de la clase lo que han hecho. Siempre bajo la consigna: “Lo que yo hago, puede servirle para que otro piense mejor”.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA: Por orden de jerarquía de uso para esta actividad

- McCORMICK CALKINS, Lucy (1993): Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Argentina: Aique.
- BAJTÍN, MIJAÍL (1998): Estética de la creación verbal. México: Siglo Veintiuno Editores.
- ALVARADO, MAITE (2001): Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso manantial.
- BRONCKART, JEAN PAUL (2008): Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

2.3. Séptimo foco de discusión:

Planificando las consignas de enseñanza con los docentes.

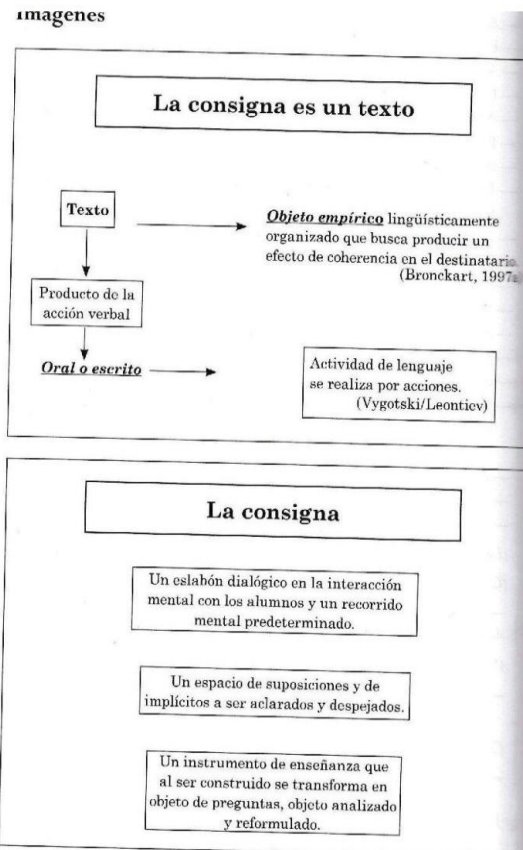
Análisis de un caso de planificación de consignas para enseñar a leer un texto escrito

CONSIGNA: A continuación se ofrece una batería de preguntas que nos permiten pensar sobre los diferentes aspectos que componen una buena consigna de enseñanza. En pequeños grupos, intenten responderlas usando la consigna entregada como objeto de análisis y elaboren un registro escrito de sus puntos de vista. Como ayuda, pueden valerse de las imágenes tomadas del libro de Dora Riestra¹.

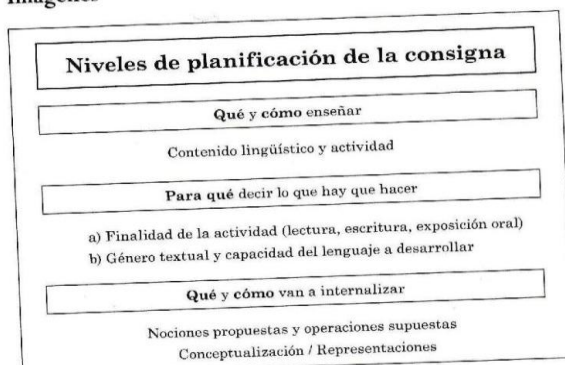
Batería de preguntas:

- 1) Intenten elaborar un posible "mapa de ruta" que puede seguir el niño a lo largo de la resolución de la consigna.
- 2) ¿Cuáles son las posibles aclaraciones y preguntas que puede hacer el niño para despejar las incógnitas que le ofrezca la consigna?
- 3) ¿Cuál es la finalidad de la consigna? ¿Cuáles son las capacidades del lenguaje que se pretenden poner en juego a través de ella?

imagenes



Imágenes



¹ Riestra, Dora (2008): "Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo". Argentina: Miño y Dávila.

Enseñanza del español y TIC

Propuesta de enseñanza: Organización de un álbum de fotos familiar (con los compañeros de aula).		
Contenido:	6to. año. Área del Conocimiento de Lenguas. Escritura. Textos que explican. El uso de herramientas virtuales para publicar y compartir información ("wiki", "blogs")	
Objetivo:	Promover procesos de revisión escrita de textos en diferentes entornos digitales (wiki, procesador de textos).	
Situaciones didácticas con los alumnos / Desarrollo cronológico		
Situación 1: Acuerdos sobre la tarea (1ª semana): Ubicación en el contexto de la situación comunicativa. Planificación de actividades previstas, distribución de roles y plazos. Reconocimiento del destinatario, el texto que se obtendrá, el soporte digital, etc. Se conversa sobre la forma en que el material circulará una vez concluido. Se presta especial cuidado a la solicitud de las fotos.	Situaciones didácticas con el docente de aula	Situaciones didácticas con las familias
Situación 2: Búsqueda y análisis de modelos de textos (2ª semana): Acceso a sitios web donde se encuentran epígrafes de fotos e imágenes para mirar cómo se escriben (uso de bibliotecas virtuales para acceder a libros relacionados con la temática) y sacar algunas conclusiones para tener en cuenta en las escrituras a realizar. Localización de epígrafes que se parezcan a los que ellos tienen que escribir. Justificación de las decisiones. Discusión colectiva de los hallazgos de los distintos grupos.	Situación 1: El docente de aula producirá un texto para cada capítulo de cada niño, en interacción con él. Mientras se desarrollan otras actividades de la propuesta, el docente de aula y el niño construirán juntos un texto explicativo sobre el origen del nombre. (Esto se realizará con cada niño en particular). Se apelará al uso del Escribir de la XO.	Se realizará un taller con familias para la producción de textos en el Escribir de la XO sobre los motivos de la elección del nombre de los niños. Se incluirán fotos seleccionadas por las familias. El taller tendrá varias instancias: de producción colectiva, donde las familias discutirán el armado de los textos junto con el maestro de aula, de producción colectiva junto con los niños y docentes.
Situación 3: Producción de la primera actualización de los epígrafes (3ª semana): Uso del Escribir de la XO para la producción individual del capítulo de cada niño. Estas escrituras se realizan "individualmente", pero en cooperación con sus pares próximos que también están escribiendo sobre las suyas.		Situación 2: Se realizará la producción del prólogo del álbum de fotos en una wiki, mediante la estrategia de "dictado al maestro". Serán los alumnos quienes guiarán la producción. Los docentes incentivarán el uso de los recursos digitales disponibles. Duración: 2 semanas →
Situación 4: Revisión colectiva de la actualización producida (4ª semana): Incorporación de los textos producidos a la wiki de la plataforma CREA. Selección de dos o tres textos para considerar propuestas de modificaciones posibles. Análisis de estos textos en la wiki. Intercambio, explicitación de problemas y evaluación de alternativas de revisión entre todos para crear pistas de trabajo para todas las producciones. (Se trabajarán materiales del Portal Uruguay Educa y Portal Ceibal sobre creación de wikis).		
Situaciones 5 y 6: Revisión en equipos (5ª y 6ª semana): Se busca explicitar los problemas surgidos de la interpretación del texto producido por parte de los niños sin la asistencia directa y sostenida del docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores. La intervención docente se centrará, posteriormente, en colaborar para que consideren aspectos de la resolución del problema que no están considerando o recordar que ya resolvieron un problema similar en otra instancia.		
Cierre:	Publicación de los álbumes en el blog de la escuela, a través de la plataforma CREA. Creación de un foro para compartir experiencias.	

Para acceder a **ejemplos de narrativas**, para la evaluación final, consultar el siguiente enlace:

<http://www.cep.edu.uy/relatos-pedagogicos>

Sobre el expositor:

ANDRÉS ISRAEL RODRÍGUEZ TECHERA

Máster en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes. Universidad ORT, Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT, Uruguay.

Especialización en Lectura, Escritura y Educación en FLACSO, Argentina. Diploma en Lectura, Escritura y Educación en FLACSO-Argentina.

Maestro de Educación Común. Profesor de Idioma Español (egresado de IPA).

Profesor de Lengua en Institutos de Formación en Educación y profesor de Didáctica del Español y Lengua/Español en Centros Regionales de Profesores. Profesor de Español en el Consejo de Educación Secundaria.

Como maestro, se ha desempeñado en escuelas APRENDER y en escuelas de práctica. Formador en talleres para maestros y directores de escuelas comunes, escuelas APRENDER y escuelas de práctica.

Maestrando en la Maestría en “Escritura y Alfabetización” en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: profeandresrodriguez@gmail.com