



**Gobernador**

Dr. Sergio Daniel Urribarri

**Vicegobernador**

Dr. José Eduardo Lauritto

**Ministro de Gobierno, Justicia y Educación**

Cdor. Humberto Adán Bahl

**Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos**

**Presidente**

Prof. Graciela Yolanda Bar

**Vocales**

Vocal Prof. Graciela Rosa Maciel

Vocal Prof. Marta Irazabal de Landó

Vocal Prof. Soraya Flores

Vocal Prof. Susana Cogno

**Directora de Educación Primaria**

Lic. Analía Diana Matas

**Directora de Educación de Gestión Privada**

Prof. Inés Patricia Palleiro



**COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**Equipo Técnico Pedagógico Dirección de Educación Primaria**

Lengua: Prof. Gladys Widmer  
Matemática: Prof. Alcira García  
Ciencias Sociales: Prof. Marina Maidana  
Ciencias Naturales: Prof. Ma. Teresa Battistutti  
Educación Tecnológica: Prof. Silvia Colliard  
Educación Física: Lic. Sara Del Porto  
Educación Musical: Prof. Marta Gabás  
Artes Visuales: Prof. Susana Icasati

**Colaboradores/as en las áreas:**

Lengua: Prof. Marta Zamero  
Formación Ética y Ciudadana: Prof. Rubén Víctor Pak  
Ciencias Naturales: Prof. José Dionisio Árias  
Artes Visuales: Prof. Alicia Rosa Cicchitti

**Asesora**

Lic. Nidia Landi

**Colaboradores**

Lic. Evelyn Schneider. Dirección de Educación Primaria  
Prof. Miriam Hergenreder. Dirección de Educación Secundaria  
Mg. María Zaida Cardoso. Dirección de Educación de Gestión Privada  
Lic. Patricia Noemí Baglione. Dirección de Educación de Gestión Privada  
Prof. Diana Inés Casalongue. Dirección de Educación de Gestión Privada  
Melissa Soledad Yonas Fischer. Coordinación de Informática y Sistemas  
Laura Lucrecia Dellavedova. Coordinación de Informática y Sistemas

**Equipo Administrativo**

Equipo Administrativo de la Dirección de Educación Primaria.

## INDICE PRIMERA PARTE

<b>1. PRESENTACIÓN</b>	Pág. 7
<b>2. INTRODUCCIÓN. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	Pág. 8
<b>3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO</b>	Pág. 13
<b>4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS</b>	Pág. 16
<b>5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR</b>	
<b>5.1</b> El currículo	Pág. 21
<b>5.2</b> La institución educativa	Pág. 22
<b>5.3</b> Los sujetos del aprendizaje y la enseñanza	Pág. 23
<b>5.4</b> La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas	Pág. 29
<b>5.5</b> La evaluación educativa	Pág. 31
<b>5.6</b> Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	Pág. 32
<b>5.7</b> Formación ética y ciudadanía	Pág. 34
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>	
Documentos Curriculares	Pág. 38
<b>7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS</b>	Pág. 39
<b>8. ESTRUCTURA CURRICULAR</b>	Pág. 41
<b>9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR</b>	Pág. 41

## INDICE SEGUNDA PARTE

<b>1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA</b>	Pág.43
<b>1.1</b> La lectura y la escritura son prácticas sociales	Pág.43
<b>1.2</b> La diversidad oral inicial	Pág.43
<b>1.3</b> El rol de la literatura	Pág. 44
<b>1.4</b> Los proyectos alfabetizadores	Pág. 45
<b>1.5</b> Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso	Pág. 46
<b>1.6</b> El ciclo sostiene la continuidad de los procesos	Pág. 47
<b>1.7</b> La alfabetización como organizador del curriculum	Pág. 48

### PRIMER CICLO

<b>2. INTERROGANTES PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA</b>	Pág.49
<b>3. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO</b>	Pág.51
<b>4. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL ÁREA LENGUA PARA EL PRIMER CICLO</b>	Pág.52
<b>5. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS ALFABETIZADORES</b>	Pág.75
<b>SEGUNDO CICLO</b>	
<b>6. CUESTIONES DE ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA EN EL SEGUNDO CICLO</b>	Pág.77
<b>6.1</b> La alfabetización como organizador del curriculum	Pág. 77
<b>6.2</b> La diversidad como punto de partida	Pág. 80
<b>6.3</b> La lengua como contenido transversal	Pág. 81
<b>6.4</b> Los proyectos de alfabetización avanzada: características y componentes	Pág. 82
<b>6.5</b> Los ciclos y niveles de educación sostienen la continuidad de los procesos	Pág. 84
<b>6.6</b> Interrogantes y problemas para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza	Pág. 85
<b>7. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL SEGUNDO CICLO</b>	Pág. 87
<b>8. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL ÁREA LENGUA PARA EL SEGUNDO CICLO</b>	Pág. 89
<b>9. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN AVANZADA</b>	Pág.122
<b>10. BIBLIOGRAFÍA</b>	Pág. 124

## 1. PRESENTACION

En la segunda década del siglo XXI ¿qué sentido tiene hablar y presentar un currículum? Políticamente es asumir la responsabilidad de la educación del Nivel Primario de la sociedad de Entre Ríos. Es presentar desde la gestión educativa, las definiciones político-pedagógicas e instrumentales como garantías para que todos los niños y las niñas tengan acceso a la educación como bien público. Como tal, esas garantías de escolarización se constituyen en el fundamento para construir conocimientos y actitudes éticas basadas en los valores.

Para la escuela leer, analizar y trabajar el currículum escolar es repensar las prácticas socio culturales y los cambios que se producen en los escenarios sociales y educativos, es resignificar infancias, familias y contextos; las transformaciones sobre el *qué* enseñar y *qué* aprender en relación a saberes y contenidos; es decidir sobre los *cómo*, *que como estrategias* y recursos impactan en la enseñanza y en los aprendizajes. Es reconocer y asumir otros factores que intervienen en la cultura escolar y en la organización de las instituciones educativas tales como las tecnologías de la información y la comunicación entre otras.

El Diseño Curricular de Educación Primaria comprende un espacio en el que se conocen los fines, se analizan los contenidos, se debaten los procesos y resultados como horizonte formativo para las próximas décadas.

En este Diseño Curricular se pueden visualizar líneas de continuidad y cambios, conceptuales, teóricos y axiológicos. Se ponen de manifiesto en estas definiciones, una diversidad de enfoques y de miradas de escuela, de infancias, de cultura, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación; de garantías para que todos los niños y niñas en el territorio de Entre Ríos durante seis años de escolaridad, aprendan.

Nos interesa que esos cambios enunciados como horizontes educativos, atraviesen las prácticas y las concepciones de la comunidad educativa y ayuden a comprender la necesidad de educar en una sociedad participativa, democrática y justa, en la que el acceso a los bienes culturales sea un beneficio para todos y todas.

En este sentido, esperamos que esta propuesta se transforme en un currículum inclusivo, produzca efectos sociales y como afirma Connell, R. W en su obra "*Escuelas y justicia social*", otorgue *valoración multicultural y de producción histórica de más igualdad a lo largo del tiempo*.

Prof. Graciela Bar

Pte. Consejo General de Educación

## 2. INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en forma aislada. Están situados en una institución social -la escuela - la que está atravesada por múltiples variables que la constituyen y definen. Las cuestiones relacionadas con la política educativa tanto a nivel macro como de la propia gestión, las necesidades del contexto, las decisiones curriculares y los acuerdos que a partir de ello se generan, la dimensión administrativa, los alumnos que a ella concurren, los padres, el personal de maestranza... todos aquellos que la transitan cotidianamente impregnan el espacio escolar y construyen una cultura institucional que le es propia. Los vínculos que se establecen y las posibilidades que generan configuran el estilo de gestión institucional.

Esta institución “vivida”, construida a partir de un marco regulatorio que organiza la actividad escolar, permite generar propuestas educativas valiosas, dando lugar a “distintos modos de apropiación de los saberes, nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo (...), del uso de los espacios y los ambientes de aprendizaje”<sup>1</sup>

El currículum, en el ámbito escolar no se constituye entonces, solo desde su carácter prescriptivo sino que, a partir del documento base donde se plasman las políticas educativas del nivel, se construye y se resignifica en lo específico y singular de cada contexto, de cada institución, en la trama del interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

Más que contar con un nuevo diseño, interesa responder a las demandas sensibles de cambios que surgen de la sociedad y desde los campos del conocimiento para poder, a través de este currículum común, orientar prácticas -institucionales y de aula- que desarrollen saberes, conocimientos, habilidades y valores para participar en la vida democrática como ciudadanos activos e informados.

Estas innovaciones, requieren de un cambio de paradigma.

Este Diseño ancla en un modelo complejo de mirada de la educación, de la enseñanza, de mejora y de toma de decisiones estratégicas que concibe a la escuela como unidad de cambio y al Estado que asume la responsabilidad de guiar, apoyar, orientar esas transformaciones.

Estamos muy comprometidos en transformar este Diseño Curricular en un recurso intelectual, profesional, de creación de nuevos significados y cambio cultural para que:

- **La escuela** tome decisiones sobre **su proyecto pedagógico** con el fin de que éste se constituya en **el horizonte colectivo** de formación de todas las niñas y niños. En él se repiense los agrupamientos, los espacios, el tiempo de la enseñanza, el acompañamiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos/as como inherentes a los procesos de construir saberes. En este marco, las planificaciones en el equipo de ciclo y en el ámbito del aula implican los acuerdos que procuran garantizar la coherencia en la complejización de los saberes grado a grado y ciclo a ciclo del Nivel Primario.

Un diseño curricular ayuda a poner en debate, al interior de la escuela, los procesos educativos, los logros y las dificultades. Las fortalezas son para continuar y los problemas para afrontarlos en el espacio de decisión de autonomía institucional. Las dificultades no son solo de los alumnos ya que muchas de ellas suelen ser los efectos/consecuencias de acciones pedagógicas que se hacen visibles en ellas, pero que, para superarlas, las prácticas de enseñanza deben ser revisadas institucionalmente.

**El Diseño Curricular se plantea como una herramienta inacabada, pues la escuela, como organización, toma decisiones y construye su propuesta con este marco orientador** de las prescripciones. Desde estos acuerdos, los equipos docentes profundizan y resignifican por ciclo esas definiciones. Así mismo, la escuela y la familia, la escuela con la comunidad y la sociedad en general también redefinen aspectos de la

---

<sup>1</sup> ME. Res. 93/09.

enseñanza propios de este tiempo. Desde esta perspectiva los equipos docentes, construyen acuerdos y los plasman en propuestas de enseñanzas situadas y complejas con el propósito de acompañar las trayectorias de los niños y niñas.

En este trabajo y frente a la complejidad del proceso educativo que asumen las instituciones escolares, es indispensable garantizar condiciones de igualdad y de justicia curricular para muchos niños y niñas en estado de vulnerabilidad social y económica.

Se hace necesario entonces, pensar en una nueva lógica del currículum que rompa con la idea de un currículum general eminentemente centrado en lo técnico-didáctico sin considerar lo político-social que ha producido mayor desigualdad educativa, entre escuelas, entre aulas, entre contextos, en un mismo sistema educativo.

Muchos de los niños y niñas han quedado librados a su propio desempeño o a la oportunidad de las familias de poder concretar apoyos extraescolares para aprender o alcanzar la promoción de un grado. Flavia Teriggi<sup>2</sup> menciona que *“.... la pobreza afecta de manera grave al conjunto de la población de Iberoamérica....La pobreza infantil está asociada con una exclusión de los servicios las oportunidades que les corresponden, lo que contribuye a perpetuar su transmisión intergeneracional. La situación se agudiza (no solo en la periferia de los conglomerados urbanos) sino en las áreas rurales y se configura como un factor que tiende a reforzar el círculo de pobreza....Miles de niños en situación de extrema pobreza...., minan su desarrollo y ponen en riesgo su destino escolar, ya que son los que fracasan, repiten o abandonan...Sin desconocer que son necesarias políticas intersectoriales; tenemos cada vez más conciencia que algo sucede dentro de la escuela, causa de que las trayectorias escolares de los más pobres siga interrumpiéndose....”*

“Hacer” garantía institucional de obligatoriedad es poder alcanzar logros equivalentes en aprendizajes en el tiempo esperado, para todos. En este Diseño Curricular se retoma el concepto de gestión escolar, institucional, como la función de *ejercer el gobierno de la escuela para desarrollar procesos estratégicos y operativos que aseguren el logro de sus fines.*<sup>3</sup>

Esta concepción de Diseño Curricular se constituye junto a la idea de dirección, de participación colectiva en el diseño de un proyecto institucional y curricular, de toma de decisiones entre los maestros y de evaluación del funcionamiento organizativo que le permite a la escuela pensarse a sí misma y definir su propuesta pedagógica. En este sentido, la propuesta se construye, se comunica, se difunde y se elaboran intercambios para que se pueda encarnar en el devenir cotidiano de la institución escolar. Todo ello se realiza reconociendo la complejidad y la preocupante brecha de desigualdad en el logro de saberes profundizada por condiciones de iniquidad socioeconómica. Desde esta concepción, la inclusión educativa es ineludiblemente una definición pedagógica de nuestros tiempos que debe atravesar los procesos educativos.

• **Los padres y tutores** puedan comprender los nuevos desafíos de enseñanza que el Estado asume, garantizando los saberes, la formación durante este tramo de escolaridad obligatoria y la articulación con la Educación Inicial y Educación Secundaria, también obligatorios. Están convocados para trabajar activamente en pos de esos objetivos en diálogo familia-escuela y comunidad.

• **El equipo directivo** como autoridad formal de la escuela vincula el Diseño Curricular con su formación y experiencia para la realización de cambios y mejoras del proyecto de trabajo escolar. Desde este lugar gestiona la cotidianeidad escolar, construye enlaces con la comunidad y otras organizaciones o redes<sup>4</sup> para fortalecer la centralidad de la

<sup>2</sup> Terigi, F. *“Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar”*. Prólogo. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009. Pág. 16.

<sup>3</sup> Carriego, C. *“Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa”*. Colección itinerarios. Editorial Stella. Argentina. 2005.

<sup>4</sup> Idem Ob Cit

propuesta pedagógica inclusiva y de calidad; en los procesos y resultados para todos los niños y niñas.

Como tal, **el equipo de conducción acompaña la identificación de dificultades en procesos de aprendizaje**, desde una mirada compleja en la que la escuela se interroga sobre las prácticas que los docentes responsables han de cambiar y/o a revisar y no sólo para identificar lo que el niño/a debe superar en situación de dificultad. Auspicia acuerdos docentes por ciclos para ofrecer -a partir de las dificultades detectadas durante la enseñanza- más y mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos en riesgo de fracaso o dificultad escolar. Estimula para que los equipos docentes acompañen de manera sostenida las trayectorias educativas por ciclo de todos los alumnos/as, en especial a aquellos/as que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y que los/as afecta su expectativa de aprender.

Favorece procesos de autoevaluación participativa en la institución, para objetivar las prácticas, conocer las expectativas de los padres y los alumnos sobre la escuela; para retroalimentar las decisiones pedagógicas y transformar el concepto de evaluación en herramienta para la gestión y la mejora de la oferta pedagógica. Compara resultados y la adquisición de saberes socialmente relevantes. Ofrece acompañamiento en el aula a los docentes para desarrollar su enseñanza y promueve acciones reflexivas sobre su práctica, auspiciando procesos de formación permanente y actualización. Propicia que los proyectos de mejora institucional, ayuden a identificar prácticas valiosas para mejorar los procesos educativos.

➤ **Los docentes, como equipo de ciclo**, reflexionan, revisan y acuerdan acerca de los enfoques y la enseñanza, seleccionan contenidos y anticipan la intervención mediante la planificación en equipo. Esto permite la discusión, el debate y los criterios compartidos, en la búsqueda de procesos valiosos para el aprendizaje, que implica el desarrollo cognitivo complejo de todos los alumnos y las alumnas.

Como responsables directos de la enseñanza, repiensen colectivamente, al interior de cada ciclo y en la continuidad de la trayectoria obligatoria de ciclo y nivel, los contenidos escolares, las experiencias, las tareas, las actividades, el tiempo real de enseñanza, la variedad de materiales y recursos para garantizar la enseñanza activa y aprendizajes autónomos.

Discuten y acuerdan un concepto unificado de evaluación educativa y ensayan prácticas evaluativas formativas y democráticas de comprensión y comparación de situaciones de enseñanza, de evaluación de saberes y de variedad de instrumentos para recolectar evidencias (tanto de la enseñanza como de los aprendizajes).

En este sentido, asumen la planificación por ciclo como un recurso colectivo profesional esencial que contribuye para anticipar decisiones complejas y que ofrece marco para las planificaciones de aula y la concreción de las intervenciones didácticas.

➤ **La enseñanza en el aula se constituye en el desarrollo de un currículum destinado a la comprensión**, ofrece organización de los saberes, que permite a los alumnos desarrollar su autonomía con recursos y soportes variados que acrecienten el deseo de aprender, investigar, relacionar, discutir, confrontar, argumentar, crear, experimentar, dialogar; pone énfasis en el desarrollo de conceptos y de proyectos que formen habilidades cooperativas y solidarias para la resolución de problemas como camino de elección y de superación.

La perspectiva de la centralidad de la enseñanza se presenta como propuesta inexcusable para abordar el problema del fracaso escolar ya que no es una cuestión individual del niño o la niña sino un problema institucional que debe ser revisado ofreciendo nuevas y diferentes oportunidades de aprendizaje desde el trabajo compartido de los equipos de la institución.

Esta centralidad remite a potenciar la gestión de la clase para lo cual las tecnologías de la información y la comunicación hoy ocupan un lugar relevante. Por ello en cada área curricular del presente documento, se hace mención a la importancia que en los próximos años, cada vez con mayor envergadura, han de desempeñar las TIC. Frente a esta perspectiva, enriquecer las estrategias, ampliarlas permitirá al docente generar nuevos ambientes de aprendizaje donde adquieran relevancia el material multimedia. Tal vez como ya lo anticipan algunos teóricos, el desafío también alcanza ya, no solo en el acceso a la información, sino fundamentalmente a garantizar la comunicación. Esto último implica una postura profesional docente y de la escuela de interacción y comprensión para aprender a aprender, muy diferente a la enseñanza aislada y centrada solo en el docente.

Un Diseño Curricular debe habilitar a las escuelas a poner en juego diversas propuestas de trabajo que permitan “...no sólo remover los obstáculos de acceso, sino promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieren para que todos y todas logren los aprendizajes a los que tienen derecho.” (Teriggi, F. 2009).

De esta manera, se entiende a la **escuela como el lugar privilegiado de transmisión sistemática del conocimiento y el currículum es la “bisagra” articuladora entre el conocimiento anterior y las nuevas construcciones teóricas** que sustentan las innovaciones en las prácticas educativas. Es así que se propone a directivos y maestros reflexionar sobre los espacios que el currículum habilita, qué lugar se le otorga a “lo ausente”; interrogar acerca de qué conocimientos se transmiten y cómo son transmitidos, qué saberes disciplinares y didácticos se incluyen y cómo se los articula y con qué coherencia epistémica son incluidos, sin perder de vista aquellos conocimientos que son dejados de lado.

Al hablar de conocimiento lo hacemos en referencia a aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable.

El conocimiento escolar no es una simplificación del conocimiento cultural<sup>5</sup> del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión. Es el que se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos/as. Este intercambio permite, a su vez, la problematización, la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, lo que favorece su reconstrucción individual por parte de cada uno de los/as alumnos/as. Posibilita mediante la reflexión y conceptualización de las prácticas de enseñanza, la producción por parte del docente de un saber didáctico.

Esta forma de concebir el conocimiento implica entender que el mismo tiene múltiples lecturas al que cada campo del saber aporta diversas perspectivas. **El saber de la enseñanza debe ser reflejo de la complejidad de la realidad y de su conocimiento construido a partir de la interacción con ella.** Esto requiere necesariamente un enfoque didáctico integrador que haga explícitos los acuerdos que propician tanto las relaciones entre los saberes específicos como la articulación significativa de las áreas.

Tener en cuenta la problemática de la repitencia en los procesos de escolarización, es incorporar estas concepciones que requieren ser asumidas respecto de diversas prácticas escolares para dar vida a una propuesta curricular, que pretendemos se plasme tanto en las planificaciones como en la elaboración y ejecución de proyectos, en la elaboración de diagnósticos y evaluaciones, como también en la selección y puesta en marcha de diversas estrategias y recursos didácticos que favorezcan el desarrollo y promoción de las trayectorias escolares.

---

<sup>5</sup> Se hace referencia aquí a las interpretaciones erradas acerca de la transposición didáctica que consideran la misma como una “simplificación” del saber erudito, quitándole así al conocimiento escolar su valor científico.

El Programa integral *Todos Pueden Aprender*<sup>6</sup>, destinado a reducir la repitencia en el primer ciclo, realiza una mirada compleja sobre la misma afirmando que: “...hacer repetir el grado es un procedimiento usado frecuentemente en las escuelas cuando un niño o una niña no logra los aprendizajes esperados..., está basado en una concepción de aprendizaje, pero que muchas veces no cuenta con criterios claros y explícitos...La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a los pobres...Generalmente cuando el niño o la niña está en riesgo de repetir o abandonar, la explicación de esta situación se concentra exclusivamente en factores personales o del entorno socioeconómico....”

*La repitencia es uno de los fenómenos que describen el fracaso escolar....La repitencia y el fracaso escolar son problemas institucionales y que afectan seriamente la trayectoria educativa de los niños y niñas..., por tal razón deben ser trabajadas colectivamente....”*

Flavia Teriggi<sup>7</sup> menciona cinco formas de exclusión educativa que a veces aparecen combinadas, pero que deben ser reconocidas por cómo afectan a las trayectorias educativas de los niños y las niñas:

- **No estar en la escuela:** hace mención a los niños y niñas que deberían estar cursando la escuela primaria y no están escolarizados....

- **Asistir varios años a la escuela, y finalmente abandonar:** aunque hay avances importantes en el acceso de la población infantil a la enseñanza primaria, también se manifiestan dificultades para permanecer y avanzar en su escolaridad....

- **Las formas de escolaridad de baja intensidad:** se menciona el desenganche de las actividades escolares, jamás estudian una lección, ni cumplen las tareas, no llevan útiles, y no les importa mucho no hacerlo (Kessler, 2004). Este “desenganche” se puede presentar bajo dos formas: una “disciplinada”, es decir no realiza actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia en la escuela; la otra “indisciplinada” se suma al no involucramiento en lo escolar los problemas de disciplina o faltas graves...

- **Los aprendizajes elitistas o sectarios:** Connell llamó la atención al mundo pedagógico sobre el hecho que los currículos pueden ser injustos si codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población; si desautorizan la perspectiva de los menos favorecidos....Lo que conduce a una conclusión política fundamental respecto de la inclusión educativa: aprender lo mismo no es indicador automático de justicia....

- **Los aprendizajes de baja relevancia:** es otra forma sutil de exclusión cuando los alumnos y las alumnas de los sectores más pobres logran aprender contenidos curriculares que se les presentan y logran avanzar con regularidad en la escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales...Esto después les afecta sus posibilidades de seguir estudiando...”

Si partimos del supuesto que los Diseños Curriculares prescriben a partir de estas preocupaciones, las mismas se constituyen en problemas pedagógicos desde los cuales se considera imprescindible su superación.

En síntesis, **establecer el sentido del Diseño Curricular es hablar de modelo, de fundamentos, de concepciones didácticas, de prácticas educativas, de propósitos que orientan los logros, de criterios rigurosos y consensuados, conscientes y fundamentados. En este sentido, podemos resignificar la tarea de enseñar en función**

---

<sup>6</sup> UNICEF. *Todos pueden Aprender*. Colección. Módulos.

<sup>7</sup> Teriggi, Favia. “Educar En Ciudades. Segmentación Urbana Y Educación En América Latina. El Reto De La Inclusión Escolar”. Cap 1:” *La Inclusión Educativa: Viejas Deudas y Nuevos Desafíos*”. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009.Pág. 24

**de determinadas cuestiones** en relación con las formas de enseñanza y la necesidad de intervenir para transformarlas.

### 3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

El presente Diseño Curricular se sustenta en diferentes normativas. La Constitución de la Provincia de Entre Ríos, establece: *“La educación es el derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarios en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre, igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa. El Estado asume la obligación primordial e indelegable de proveer a la educación común, como instrumento de movilidad social, con la participación de la familia y de las instituciones de gestión privada reconocidas. Promueve la erradicación del analfabetismo, imparte la educación sexual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, garantiza el acceso universal a los bienes culturales y la vinculación ética entre educación, trabajo y ambiente.”*<sup>8</sup>

En el artículo 258 afirma que el Estado provincial asume la responsabilidad de garantizar *“...a los habitantes la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los niveles de la educación obligatoria.”*

Asimismo, define que los *“...lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio, integrarán, de manera transversal, educación con: cultura, derechos humanos, culturas ancestrales, cooperativismo y mutualismo, educación sexual, para la paz y para la no violencia, trabajo, ciencia y tecnología y que “la educación ambiental, los lenguajes artísticos, la educación física y el deporte escolar son inherentes a la educación común...”*<sup>9</sup>

La Ley de Educación Nacional<sup>10</sup> en su Artículo 27° establece que: *“La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común”* y explicita una diversidad de objetivos:

La Ley de Educación Provincial<sup>11</sup> establece *“el Sistema Educativo Provincial y regula el ejercicio del derecho humano, personal y social de enseñar y aprender consagrado constitucionalmente para todos los habitantes del territorio entrerriano.”*<sup>12</sup>

A la vez, afirma que es el Estado Provincial el que *“garantiza como prioridad la educación integral, permanente y el acceso a la información y al conocimiento para todos los habitantes.”*<sup>13</sup>

Asimismo delega en el Consejo General de Educación la responsabilidad de aprobar *“los lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio integrándose de manera transversal, educación con cultura, derechos humanos, culturas ancestrales, patrimonio tangible e intangible, cooperativismo y mutualismo, educación para la paz, la resolución pacífica de conflictos, trabajo, ciencia y tecnología y educación ambiental”*<sup>14</sup>

La misma Ley Provincial de Educación en el CAPÍTULO IV de EDUCACIÓN PRIMARIA establece en los artículos que:

*“La Educación Primaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social a la educación”*<sup>15</sup>.

<sup>8</sup> Constitución Provincia de Entre Ríos, Sección X. Artículo 257

<sup>9</sup> Ibidem. Artículo 260.

<sup>10</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina

<sup>11</sup> Ley Provincial de Educación N° 9890. Entre Ríos. Argentina.

<sup>12</sup> Ibidem. Título I. Capítulo I. Artículo 1°.

<sup>13</sup> Ibidem. Artículo 2°.

<sup>14</sup> Art. 11°.

<sup>15</sup> Art. 29°.

Son objetivos de la Educación Primaria<sup>16</sup>:

a) *Asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria del conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y sus resultados.*

b) *Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.*

c) *Promover la función socializadora de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural.*

d) *Propiciar el conocimiento y la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural y natural local, regional y nacional.*

e) *Promover la formación artística y artesanal, la educación física y el deporte, como componentes indispensables del desarrollo integral de la persona y de los grupos, como formas de expresión e interacción social y ética.*

f) *Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y cooperación, construyendo formas pacíficas y racionales de resolución de conflictos.*

g) *Promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las posibilidades de aprender.*

h) *Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.”*

La citada Ley propone una Educación Primaria que contemple:

- ✓ *“una organización institucional y curricular flexible, de jornada simple, extendida o completa, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de privación de libertad.”<sup>17</sup>*
- ✓ *Implementar “... proyectos específicos y se otorgarán cargos de maestros, en función de las características institucionales” para “favorecer la integración, permanencia y egreso de la educación primaria se implementarán”<sup>18</sup>.*
- ✓ *Promover “la jornada extendida y completa para favorecer el desarrollo de actividades que permitan intensificar la lectura, la escritura, el cálculo y acciones culturales, artísticas, de educación física, deportivas y recreativas.”<sup>19</sup>*
- ✓ *Articular “con la Educación Inicial y la Educación Secundaria para facilitar el tránsito entre los diferentes niveles y posibilitar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.”<sup>20</sup>*

En referencia a las Modalidades del Sistema Educativo Provincial, la Ley establece que: *“...constituyen las opciones organizativas o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles del sistema educativo, que intentan dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanentes o temporarios, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la*

---

<sup>16</sup> Art. 30°.

<sup>17</sup> Art. 31°.

<sup>18</sup> Art. 32°.

<sup>19</sup> Art. 33°.

<sup>20</sup> Art. 34°.

educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.”<sup>21</sup>

En el TÍTULO III, EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA establece que: “A los efectos de esta ley se entiende que la educación de gestión privada tiene carácter público por cuanto su objeto es la administración de un bien público y social y adquiere entidad sobre la base del reconocimiento de la libre elección de los padres”. (Artículo 99) y que “Los establecimientos educativos de gestión privada confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa o de gestión social integran el Sistema Educativo Provincial y están sujetos al reconocimiento, autorización y supervisión del Consejo General de Educación”. (Artículo 100).

Tanto la Ley de Educación Nacional, como la Ley de Educación Provincial y los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, definen y regulan las diferentes **Modalidades**<sup>22</sup> del Sistema Educativo: Educación Especial, Domiciliaria Hospitalaria, Privados de Libertad, Intercultural Bilingüe, de Jóvenes y Adultos, Artística y Rural para la Educación Primaria.

En septiembre del 2010, en Iguazú, Misiones, se aprobó, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria; el Documento “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”.<sup>23</sup> Algunos conceptos esenciales son definiciones político pedagógicas del mismo, son retomadas por el presente Documento curricular.

El Plan Educativo Provincial de Entre Ríos <sup>24</sup>2007 - 2011 en su **Presentación** determina que:

*En la actual gestión de gobierno, la educación se constituye como una política de Estado, en tanto que es prioridad para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales.*

*Consideramos a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizada por el Estado, tal como lo hemos definido en la Ley de Educación Nacional. En este sentido, el Consejo General de Educación pone en marcha un Plan Educativo Provincial que permitirá el desarrollo sostenible de una educación de calidad para todos y todas, priorizando estratégicamente la formación integral de las persona. Está sostenido en la justicia social, como condición impostergable para la formación del ciudadano, la convivencia democrática desde la identidad nacional y latinoamericana en vistas a la integración y crecimiento de nuestro país en el contexto mundial.*

*El Consejo General de Educación posibilitará, a través de las diferentes Direcciones de Planeamiento y de Educación, que las instituciones educativas constituyan un espacio esencial de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura nacional y popular y un ámbito de producción, reproducción y distribución del conocimiento, considerado como bien social e instrumento de desarrollo y liberación personal y social basado en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (“Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI”).*

*Para alcanzar una Educación de Calidad para Todos y Todas, el Consejo General de*

<sup>21</sup> Art 58°.

<sup>22</sup> En el presente documento se hace mención a 7 de las 8 Modalidades en relación con el Nivel Primario.

<sup>23</sup> Este Documento de aprueba por la XXXI Asamblea del Consejo federal de Educación y forma parte del Anexo de la resolución 122/10

<sup>24</sup> Puesto en marcha por el Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina.

Educación sustentará su gestión en los **siguientes ejes fundamentales y líneas de acción**<sup>25</sup> que contendrán propuestas pedagógicas pertinentes a cada nivel y modalidad del sistema educativo provincial:

1. Educación, compromiso de la sociedad.
2. Jerarquización de la educación en un nuevo marco normativo.
3. Mejor educación con igualdad de oportunidades.
4. Profesionalización docente.
5. Integración Educación – Trabajo – Producción.

#### 4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

La Educación Primaria en nuestra provincia, cuenta con una estructura de **seis años de duración, organizada en dos ciclos de tres años cada uno**, a partir de los seis años de edad, tal como se enuncia en la Ley de Educación Provincial N° 9.890.

Asimismo, con el objetivo de lograr mayor inclusión educativa y continuidad en las trayectorias escolares es de relevancia pedagógica y social **la articulación con el Nivel Inicial** en su sala de cinco años **y con el 1º año del Ciclo Básico Común del Nivel Secundario**. Esta articulación resulta favorecida por las actuales normativas referidas a su estructura y organización escolar y a la evaluación, tanto al interior de cada ciclo como para la promoción de un ciclo a otro, y de un nivel a otro, siempre en el marco de los Acuerdos Federales del Consejo Federal de Educación<sup>26</sup>. Éstos ofrecen el marco para garantizar la equidad en el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades que propician experiencias diversas de aprendizaje y la movilidad tanto interinstitucional como interprovincial del alumno.

La estructura graduada y simultánea es una de las características que ha adoptado la escuela moderna. Este carácter graduado de la escuela primaria tomó el criterio de agrupar a los niños y a las niñas según el principio de correspondencia entre una edad cronológica determinada y un grado de escolarización para el que se definen propósitos educativos y contenidos escolares. La escuela se tornó así en una institución propia del imperativo de la educación universal: agrupando a niños y niñas con un mismo docente. De esta manera se generó un dispositivo escolar moderno que resolvió la masividad. La clasificación por edades ha sido la principal estrategia macro política para asegurar el mandato de la homogeneidad<sup>27</sup>.

La perspectiva de la escuela primaria hoy, ofrece la modalidad de **la estructura ciclada** como alternativa superadora de la estructura rígida de lo graduado, otorgando movilidad y comprensión del tiempo, propio de los procesos implicados en los aprendizajes escolares, el que no puede ser concebido como monocrónico, es decir como tiempo regular y único.

Ahora bien, cabe reconocer que **junto a la estructura** graduada y simultánea y la ciclada, se han desarrollado **“otras escuelas”**<sup>28</sup>, que no siguen este criterio de homogeneización del tiempo tales como los plurigrados o aquellas escuelas urbanas que procuran trabajar con estrategias y otras condiciones pedagógicas que favorezcan las

---

25 El desarrollo de los mismos se encuentra en el Plan Educativo provincial “Educación de calidad para todos y todas” y en los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria (2009:9). Entre Ríos. Argentina

26 Resoluciones N° 214/04; N° 225/04; N° 228/04; N° 146/00; N° 030/93 Consejo Federal de Cultura y Educación.

27 Teriggi, F. “Las Otras Primarias Y El Problema De La Enseñanza”. Op. Cit.

28 Teriggi. Op. cit

oportunidades de aprender para los niños y niñas cuyas dificultades en sus trayectorias los ha colocado en situaciones de sobreedad.

Desde esta perspectiva surgen otras iniciativas como propuestas institucionales que son ofrecidas como una alternativa posible para trabajar de otro modo con el tiempo y los procesos escolares, para detenerse en lo ya visto, retomar y fortalecer aprendizajes, para generar las mejores condiciones desde el inicio donde los alumnos/as puedan establecer otra relación con el saber.

Con respecto a los **plurigrados, nuestra provincia se caracteriza por un alto porcentaje de escuelas rurales y de islas que tienen esta organización**. Esta situación presenta la realidad de las escuelas hoy, que no permite hablar de una **sola escuela primaria, sino de múltiples primarias donde la organización de las mismas se complejiza**.

La organización del plurigrado agrupa a niños y niñas que cursan diferentes grados en una misma sección escolar. Así, quién está a cargo de dicha sección, debe desarrollar contenidos referidos a grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas propuestas didácticas que han sido construidas según el modo distintivo que ha primado para la escolarización –y aún siguen vigentes-, es decir para la enseñanza graduada y simultánea.

Por otra parte y si bien el manejo no graduado de los contenidos se ofrece como una alternativa posible en la enseñanza y encierra una gran potencialidad, no es una organización que pueda instalarse sin previo estudio y reflexión en las escuelas. Este tipo de modalidad requiere, a la hora de planificar, de la selección de recorridos curriculares referidos al desarrollo de saberes mediante contenidos, reorganización de los tiempos en la clase y una transformación organizacional y pedagógica.

Respondiendo a las necesidades y desafíos que el entorno le plantea a las instituciones educativas, surge otro tipo de organización escolar: **Escuelas de Jornada Extendida**.

**Su implementación tuvo su origen en el objetivo de revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia<sup>29</sup>**, pretendiendo brindar mejores condiciones a los alumnos y alumnas para acceder al dominio del conocimiento y de los códigos culturales, mediante el desarrollo de áreas instrumentales y formativas, otorgando nuevos sentidos a la experiencia social y escolar de los sujetos.

Es una instancia, en contraturno, que ofrece a los niños y niñas otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario, ampliando condiciones para la articulación de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento, el fortalecimiento mutuo y una gestión directiva compartida y responsable.

En este sentido, extender la escolaridad es un esfuerzo y una responsabilidad del ámbito público por cumplir y velar por el derecho de niños y niñas a contar con un espacio y un tiempo social significativo y protector, principalmente de aquellos y aquellas que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

**La implementación de la Jornada Extendida es una oportunidad para ofrecer una mejor educación, una escuela más abierta y dinámica, una experiencia más potente y significativa**. A través de esta modalidad escolar se procura:

- ✓ Una escuela que no excluya, sino que afronte su responsabilidad y su razón de ser en torno a una educación obligatoria en igualdad de condiciones para todos y todas.
- ✓ Que, ante las dificultades de la pobreza social, económica y cultural, la institución se fortalezca en iniciativas pedagógicas que marquen una diferencia para

---

<sup>29</sup> Referida a la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* y en las Leyes Nacionales N° 23.849 y N° 26.075

aquellos y aquellas en donde la escuela es tal vez la única posibilidad de ser y estar en el mundo de un modo más digno.

✓ Promover el estudio de los nuevos enfoques didácticos y curriculares en función de una transmisión y producción de conocimiento más rica.

✓ Fortalecer los procesos participativos de reflexión y evaluación institucional que redunden en beneficio de las experiencias de enseñar y aprender.

✓ Que la escuela esté atenta ante los estigmas y prejuicios sociales (de maestros/as, alumnos/as y padres y madres) que discriminan, que establecen fracasos anticipados, que retacean la confianza en el niño y en la niña, más allá de las diferencias de distinto orden.

Nuestro sistema educativo provincial cuenta además para el nivel, con **escuelas de jornada completa**.

Son escuelas que cuentan con propuestas estratégicas para mejorar los aprendizajes incrementando la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades escolares a través de la permanencia diaria dentro de la institución educativa.

**El incremento del tiempo de permanencia en la institución escolar se basa en el objetivo central de brindarle a los alumnos otras posibilidades de aprendizaje, no contemplados en la escuela tradicional.** Más tiempo para enseñar y aprender confluye en el trabajo pedagógico de la escuela para que los niños y niñas adquieran, a través de experiencias significativas y enriquecidas, el conocimiento que como competencias, habilidades, destrezas y actitudes, los habilita para la convivencia democrática, pluralista y constructiva en la sociedad en que viven.

La implementación de esta modalidad pedagógica es un proceso complejo dada sus implicancias en diversos ámbitos de la política educativa, tales como son la planificación, el rol del director, la participación de la comunidad, el currículum, el financiamiento, pero brinda la oportunidad de disminuir indicadores vinculados con los problemas de la desnutrición infantil, la deserción y la repitencia, al ofrecer un contacto prolongado con los docentes a fin de mejorar los desempeños escolares y procesos de crecimiento de los niños/as con la adquisición de las herramientas intelectuales, afectivas y políticas que los prepare para el ejercicio de su autonomía y ciudadanía

La Provincia de Entre Ríos, dice Sandra Carli<sup>30</sup>, funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX. La historiadora relata que lo que hoy se nos presenta como tradición provincial, como un capital cultural significativo, sufrió un proceso histórico de constitución en el cual lo nuevo y original tuvo lugar con todas las incertidumbres e imprecisiones que esto conllevaba. En un contexto de tensión entre la autonomía provincial y el gobierno nacional, se implementaron ensayos educativos, siendo el indicador más fehaciente del anclaje civilizatorio dentro del proyecto de organización nacional, la instalación de la Escuela Normal de Paraná.

Con esta impronta en el surgimiento de la escuela pública en la provincia es que hoy nos encontramos con la siguiente distribución de escuelas<sup>31</sup> en la misma:

---

<sup>30</sup> Carli, Sandra. "Modernidad, Diversidad Cultural Y Democracia En La Historia Educativa Entrerriana. (1883-1930)" en Puiggrós, A. (Direc.) "La Educación En Las Provincias Y Territorios Nacionales (1885-1945)" Ed. Galerna. Bs.As.1993

<sup>31</sup> Los siguientes cuadros y mapa muestran la distribución de escuelas tanto de gestión pública como de gestión privada según los departamentos de la Provincia de Entre Ríos.

**UNIDADES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO COMUN  
GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA  
FUENTE RELEVAMIENTO ANUAL 2010**

*Datos al 30 de abril de 2010*

Departamento	Gestión Estatal			Gestión Privada			Total de unidades educativas por Departamento
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	
COLON	57	14	43	4	4	0	61
CONCORDIA	65	35	30	22	20	0	85
DIAMANTE	48	11	37	8	5	3	56
FEDERACION	67	16	51	9	8	1	76
FEDERAL	55	7	48	3	2	1	58
FELICIANO	30	4	26	2	2	0	32
GUALEGUAY	55	14	41	4	4	0	59
GUALEGUAYCHU	93	28	65	17	14	3	110
ISLAS DEL IBICUY	27	3	24	1	1	0	28
LA PAZ	97	18	79	8	8	0	105
NOGOYA	89	12	77	4	4	0	93
PARANA	169	69	100	56	53	3	225
SAN SALVADOR	19	4	15	1	1	0	20
TALA	45	9	36	4	3	1	49
URUGUAY	84	23	61	14	10	4	98
VICTORIA	46	10	36	3	3	0	49
VILLAGUAY	96	14	82	2	2	0	98
Total	1142	291	851	162	144	16	1302

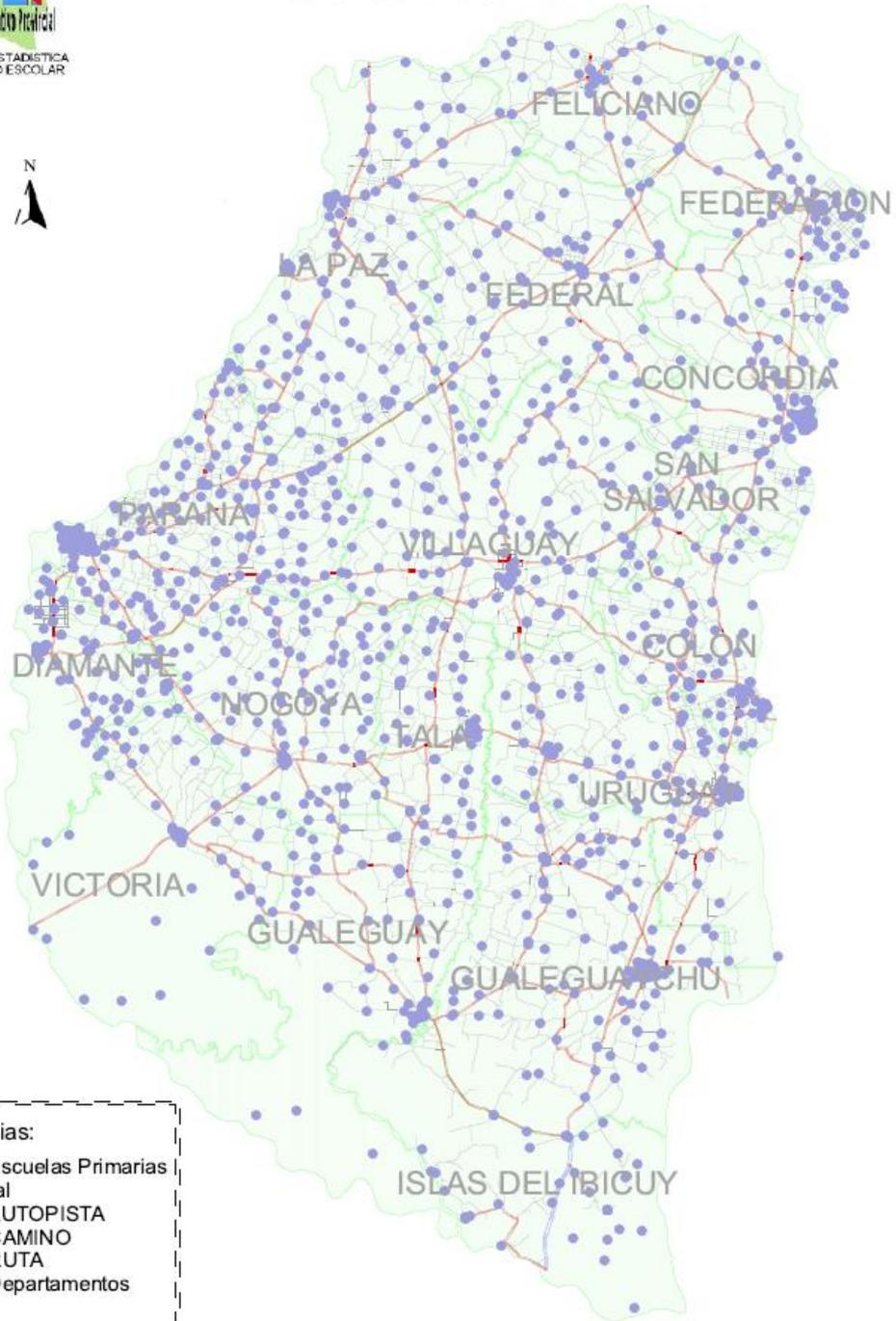
El 76% de las unidades educativas del Nivel Primario Común son rurales.



### ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

DPTO. ESTADÍSTICA Y CENSO ESCOLAR

Fuente: Relevamiento Anual 2010



## 5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

### 5.1 El Currículum

El currículum es una herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico específico, ya que comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezcan a los alumnos en las escuelas y desarrolla marcos conceptuales para revisar las prácticas docentes y potenciarlas para la transformación.

A su valor para expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar y para asegurar los compromisos del Estado, se le suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas, se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos y alumnas. **Concebir el currículum como una herramienta de trabajo para los equipos docentes, implica su conocimiento por parte de este equipo, su análisis en el contexto específico de actuación, su utilización para la recuperación de prácticas valiosas y transformación de aquellas que se considere necesario mejorar.**

Adoptamos una concepción de currículum que contempla tanto los documentos curriculares (diseños, propuestas, materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña (en forma explícita o implícita) y se aprende en el aula. En nuestro caso, al hablar de documentos, hacemos referencia tanto a los marcos generales y orientativos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)<sup>32</sup> como a los Cuadernos para el Aula aprobados por el Consejo Federal de Educación, marcando los acuerdos marco para las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; como así también a las prescripciones propuestas en los Documentos Curriculares Provinciales, propiciando una lectura y un diálogo enriquecedor entre estos textos.

El currículum adquiere, por lo tanto, significación en su construcción y contextualización como proceso activo que no es ya un simple plan de clases, un examen estandarizado, una serie de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, ni un documento para archivar. La legitimidad de este proceso de construcción radica en ofrecer y garantizar las mejores experiencias de formación en las trayectorias de los alumnos y alumnas, que son singulares y propias.

Si se instala en **la institución educativa la problemática curricular como eje de discusión permanente y se estimula al equipo docente a producir una lectura analítica del currículum en sus diferentes versiones (tanto en la documental como en las prácticas) aparecen ineludiblemente, una serie de interrogantes** que implican repensar la escuela en su dimensión pedagógica en procura de otorgar pleno sentido al *proyecto formativo*, propiciando la construcción de una “mentalidad curricular”. Esto es, una mentalidad que comprenda al currículum como un proyecto formativo global, que incluya fases o etapas articuladas a una totalidad que le da sentido.

Al entender al currículum en un sentido más complejo que el de la prescripción, nos permite ampliar una visión del mismo que **recupera la dimensión de las prácticas educativas y la reflexión de directivos y maestros como promotores de experiencias**

---

<sup>32</sup> Estos acuerdos formulados en el seno del Consejo Federal de Educación explicitan sus propuestas garantizando para todos los niños de nuestro país aprendizajes iguales y movilidad por todo el territorio nacional, en nombre de la justicia social.

**formativas.** En este marco recuperamos la categoría de currículum que trabajan diversos autores<sup>33</sup> en tanto Proyecto Formativo Institucional.

## 5.2. La Institución Educativa

Pensar en la escuela primaria de hoy implica considerar el lugar que ocupa el conocimiento en ella y qué saberes se enseñan y se aprenden en ella. La definición de los saberes que constituyen el currículum escolar pone de manifiesto una jerarquía de valores, contenidos y normas que la escuela considera prioritario enseñar.

**Esta escuela se constituye también como un espacio privilegiado para la construcción de diversas subjetividades que en ella se manifiestan, se relacionan, se transforman. El modo en que entre ellas interactúan construye una identidad institucional particular, propia de cada escuela. Recuperar esta cultura escolar propia, generar espacios de interacción y nuevos, habilitar espacios de participación para todos los miembros de la comunidad educativa constituye un desafío siempre presente para la gestión escolar.**

Este modo de mirar la realidad de la escuela, implica necesariamente redefinir el rol de cada actor institucional, recuperar la autoridad pedagógica sustentada en el conocimiento de la normativa y de los saberes acordados, las competencias profesionales requeridas y la apertura a nuevos modos de pensar los espacios, tiempos y agrupamientos de alumnos en la escuela.

La institución escolar debe recuperar su sentido como escenario de saberes y experiencias diversas, referidas no solo a la incorporación de contenidos, sino también a la diversidad de materiales y elementos capaces de generar otros conocimientos, posibilidades e interrogantes. “Esto es lo que permite pensar en la inclusión real de los niños y niñas, no solo a los que aún no están en la escuela, sino también a aquellos que ya están dentro de ella, pero que continúan, en algunos aspectos, siendo excluidos.”<sup>34</sup>

Actualmente en nuestras instituciones asisten alumnos y alumnas con trayectorias escolares diversas, algunas ya iniciadas y otras por transitar. **La escuela primaria tiene el deber de aportar pedagógicamente al desarrollo de esas trayectorias para que los niños y niñas aprendan a vivir en sociedades más complejas, con el reconocimiento del valor de la pluralidad y de la diversidad, construido a partir de las experiencias que dan lugar a la concurrencia de distintas perspectivas culturales.** En ese marco las prácticas institucionales deben garantizar el itinerario continuo y completo para todos y todas en el sistema educativo, puesto que la responsabilidad de educar tiene que ver con la iniciativa de una oferta de ampliación identitaria dirigida a todos y disponible para todos.

**Frente a la visibilización de diversas infancias, es necesario que las prácticas institucionales interpelen y resignifiquen las formas de trabajo pedagógico, siendo capaces de encarar un proyecto sostenido que busque cambios en la relación de los alumnos con el saber, en los modos de intervención del educador, con la comprensión de la dimensión temporal para situar la enseñanza en términos de distinción, de oportunidad y de apertura a otra temporalidad.**

Si el aprendizaje es un proceso constructivo interno, entonces **la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer precisamente los procesos de aprendizajes de los alumnos/as.** Por ello es importante tener en cuenta que el docente debe focalizar su atención sobre sus representaciones y sus

---

<sup>33</sup> Esta idea es una síntesis de planteos que realizan Alfredo Furlán (1996), Nora Alterman (Ibidem) y Octavio Falconi (2006).

<sup>34</sup> Ministerio de Educación de Argentina. “*Problemáticas Educativas Contemporáneas*”. Buenos Aires. 2009

comprensiones que, como imaginarios contruidos, intervienen en dicho proceso. El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etc) se reelabora creativamente en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en conocimiento escolar.

En esta mirada **resignificar el mandato fundacional de la escuela es reconocerla en su responsabilidad de promover el trabajo con el conocimiento. Pero este saber no debe ser transmitido como algo cerrado, ya elaborado por otros, sino que debe posibilitar la interrogación, la pregunta, la curiosidad.**

La escuela tiene que asegurar que todos lo que asisten a ella en calidad de alumnos se apropien de un conjunto de saberes de campos muy diversos, seleccionados para su transmisión a todos/as. Para ello, es necesario comprender y situar a los docentes, quienes mediante la reflexión y la conceptualización de las prácticas de enseñanza, producen el saber didáctico. Es a través de este saber que se establece el sentido de lo que se enseña para que, a través de sus intervenciones, los alumnos puedan avanzar en el dominio de los saberes propios de los campos que componen la propuesta educativa. El diseño curricular es el dispositivo escolar por excelencia para la transmisión de estos saberes y para generar instancias colectivas para los aprendizajes. De esta manera la **escuela** es también un **lugar donde se producen estos saberes y donde los docentes son también productores.**

Es menester tener presente que la educación exige centrarse en la relación entre sujetos, una relación muy particular que atañe a docentes, quienes intervienen desde sus propósitos para **construir los vínculos pedagógicos con sus alumnos basados, en la confianza y el reconocimiento como condiciones para su inserción en el mundo y la construcción de sí mismo.**

Una educación basada en el reconocimiento de los derechos conlleva un trámite institucional que resguarda los espacios de participación democrática y colectiva, donde los sujetos responsables de educar pueden discutir sentidos alternativos para las prácticas pedagógicas como modo de garantizar el acceso igualitario a la cultura y al conocimiento.

Revisar y reformular las prácticas educativas conlleva el propósito de fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales en el sentido de habitar nuevas y mejores oportunidades de inclusión educativa para todos y todas, para lo cual, las condiciones sociales y pedagógicas de igualdad exigen partir, en muchos casos, de la superación de anticipaciones y predicciones, de la modificación de prácticas cristalizadas, que actúan como designios del fracaso escolar.

El proyecto formativo institucional cobra sentido en la organización y desarrollo de las acciones que lo hacen posible. Desde esta comprensión, la gobernabilidad pedagógica es la cualidad inherente que se sustenta en la cultura de la participación y de la colaboración, con el resguardo de los niveles de autonomía, creatividad e innovación.

En el marco de esta cultura institucional, la función de liderazgo del Equipo Directivo radica en su capacidad de convocatoria al colectivo de sus docentes, para la más auténtica concreción de su proyecto. Son los acuerdos de los equipos los que entran en la propuesta pedagógica y la fortalecen en la producción de diseños alternativos que conectan la metodología de la enseñanza con los contenidos de la transmisión para enriquecer las experiencias de aprender.

### **5.3 Los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza**

#### **➤ El sujeto pedagógico que transita la escuela primaria**

Pensar en el Sujeto Pedagógico de hoy en la escuela primaria, constituye una cuestión central en la formulación del Diseño Curricular para el Nivel. Como propuesta de política educativa, la misma parte de su **reconocimiento como sujeto de derechos, cuya educación debe ser garantizada**. En este sentido la escuela se concibe como ámbito primordial de constitución de identidades, de apropiación y producción del conocimiento en trayectorias de formación y de restauración de derechos para aquellos que pertenecen a contextos de vulnerabilidad y también deben tener oportunidades valiosas de aprender a lo largo de su trayectoria educativa.

En el marco de una concepción relacional, el sujeto pedagógico se configura en el vínculo entre el docente y el alumno. Es en el acto educativo donde se establecen las relaciones que ponen como eje la enseñanza, asumida desde la perspectiva de la complejidad con el reconocimiento y la significación de la multiplicidad y de las singularidades en juego.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles que chocan – con mayor o menor intensidad – con la identidad escolar esperada por la institución.

No es posible, entonces, **hablar de la infancia, como concepto capaz de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil. Más bien deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias en virtud de la diversidad –y a veces desigualdad- que caracteriza a los sujetos sociales**. En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as que trabajan y se constituyen en sostén económico de sus hogares, que están en situación de calle, con necesidades educativas especiales; niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre otras.

La concepción relacional del sujeto pedagógico sitúa el vínculo del docente y el alumno, en la dimensión de las múltiples relaciones que se establecen entre los diversos sujetos sociales que ingresan e interactúan en la escuela, constituyéndose en educadores y educandos mediados por el currículum.

Pensar la enseñanza, por lo tanto, remite inexcusablemente a repensar en el sentido del conocimiento que trasmite la escuela, en la construcción del contenido escolar y la didáctica que lo orienta, reconociendo su diferencia cualitativa con los saberes y prácticas propias de los ámbitos científicos de referencia. Por otra parte, es necesario superar la adscripción de muchas prácticas pedagógicas a las psicologías del desarrollo, las que sostienen una mirada normalizada del desarrollo infantil.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es así que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, para favorecer así la democratización de los espacios escolares. Estos aspectos deberán reflejarse en la propuesta formativa de la institución educativa.

El desafío de la escuela de hoy consiste en reconocer estas diferencias para que su proyecto formativo institucional se apoye en los acuerdos que se establezcan entre los equipos docentes de los ciclos y de las áreas, en busca de conexiones entre los saberes, los contenidos de transmisión<sup>35</sup> y las metodologías de la enseñanza, generando con ello

---

<sup>35</sup> El término “transmisión”, está citado aquí en el sentido con que lo trabaja Violeta Nuñez: “tanto los procesos de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época”. Nuñez, V *Pedagogía Social. Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Santillana.

nuevas formas de vinculación con el saber, con la construcción del conocimiento y su utilización como potencialidades de experiencias de aprendizajes diversificadas.

**Reconocer y asumir la heterogeneidad como rasgo que caracteriza a los sujetos que transitan este nivel nos remite a la perspectiva de la complejidad, que permite mirar de otra manera la vida en la escuela y en el aula.** Ello hace imprescindible la búsqueda de otros modos de intervención en procura de ampliar situaciones de interacción como oportunidades de proveer a la continuidad pedagógica para revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia.

La estructura del nivel requiere de acuerdos institucionales que permitan garantizar la enseñanza y los aprendizajes en un marco de mayor comprensividad y continuidad de los ritmos y los tiempos singulares que caracterizan las múltiples trayectorias de los alumnos y alumnas que las transitan.

➤ **El sujeto docente**

En el marco de los cambios que las nuevas regulaciones del sistema educativo nacional y provincial han impulsado y, en función del espíritu que atraviesa los documentos curriculares que introduce este marco general, es importante destacar que la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar a directivos/as y maestros/as como agentes activos e irremplazables para la toma de decisiones curriculares.

En este sentido, la mediación que los/as maestros/as hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. **Los/las maestros/as deben ser productores/as de conocimiento, de un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos.**

Los/as maestros/as se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula – siempre únicas e irrepetibles-, que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción. Sensibles ante las diferencias sociocontextuales de sus alumnos/as y de la comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos/as al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas. Así, transforman sus experiencias en conocimiento profesional y participan en el desarrollo curricular como actores protagónicos de la acción pedagógica. Para ello, deben apropiarse crítica y reflexivamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, deben profundizar su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encontrar procedimientos originales para no enajenar su tarea.

La sociedad en la que estamos hoy insertos, reclama intervenciones docentes cada vez más creativas. Requieren una incesante búsqueda de estrategias variadas, significativas y pertinentes. Esto es lo que permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir sino que es preciso, además, construir claves para desarrollar buenas prácticas de enseñanza que a su vez se amalgaman con el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos/as para aprender.

Aquí juega un papel fundamental la biografía escolar de cada educador/a, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas. El saber docente, sostenido y acompañado por el Estado que garantiza el derecho a enseñar y a aprender,

---

1999. Resignifica así este concepto “vinculándolo con el concepto de adquisición, con los destinatarios del legado de la cultura y la acción educativa”. Cardoso, M.Z. Tesis de Maestría. 2009.

demanda hoy generar los espacios de producción y circulación de aquellos saberes para ubicarlo en el centro del escenario pedagógico, como parte de una comunidad profesional que destituya la aparente soledad de su acción y renueve diariamente su compromiso ético y social con la escuela.

➤ **La complejidad que constituye a los sujetos sociales complejos**

El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a – sujeto a - una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad que habilita y potencia su formación y el desarrollo de sus atributos como sujeto y como persona.

Tanto el alumno/a como el/la docente que, mediados por el conocimiento, conforman el sujeto pedagógico son sujetos sociales complejos.

A continuación, se desarrollan algunos de los aspectos que hacen a esta complejidad.

✓ **Sujetos históricos**

En tanto sujetos históricos están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un sujeto inconcluso, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción.

El conocimiento del pasado hace posible el conocimiento del presente y las representaciones del hoy, resignifican la comprensión de la historia. A su vez, el sujeto en su relación con otros, proyecta un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano, puede ser previsto, pensado e inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación permite instituir.

✓ **Sujetos e interculturalidad**

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas, fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de los sujetos dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles, juveniles y de adultos/as que chocan – con mayor o menor intensidad – con la identidad escolar esperada por la institución.

En el interior de la institución educativa no nos encontramos con “docentes” y “alumnos/as”, sino con múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están constituidos/as por diversidades de género, de generación, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.

No es posible, entonces, hablar de la infancia, la adolescencia y la juventud como conceptos capaces de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil y lo juvenil. Más bien, deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias, adolescencias y juventudes, en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales. En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as y jóvenes que trabajan y se constituyen en sostenes económicos de sus hogares, adolescentes que proyectan su futuro universitario, jóvenes que viven su paternidad/maternidad a edades muy tempranas, niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre muchas otras.

Es así que, en este documento, desde la perspectiva intercultural se destacan tanto las diversidades lingüísticas como las discursivas. En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje – los textos orales y escritos y la conversación– para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes / escritores / oyentes / lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas – configuradoras de pensamiento – son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia.

A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar. Por ello, las prácticas discursivas desde la perspectiva de la diversidad lingüística e intercultural son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas.

En síntesis, en las instituciones educativas de la Provincia de Entre Ríos, se propone una intervención que oriente y favorezca la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos.

### ✓ **Sujetos de derecho**

Educadores/as y educandos son sujetos de derecho. El avance en el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes, legalizado y legitimado en la Declaración de Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño – reconocidas en las Constituciones Nacional y Provincial – marcan derechos y obligaciones respecto de estos grupos etéreos<sup>36</sup>.

La institucionalización de estos marcos legales, sientan las bases para la transformación del sistema de atención a la infancia en su totalidad, fuertemente signado por las prácticas vinculadas a la doctrina de la situación irregular, que se legitimara en nuestro país con la sanción de la Ley de Patronato en 1919, hasta hace pocos años vigente. En este proceso de transformación, aún resta camino por recorrer para la materialización de los principios legales en prácticas e instituciones concretas.

La doctrina de la situación irregular definía negativamente a los niños/as y jóvenes a partir de sus carencias, es decir, se los/as consideraba personas incompletas, que no tenían saberes, ni capacidades, ni gozaban de los mismos derechos fundamentales que se

---

<sup>36</sup> Los derechos y obligaciones a los que hacemos referencias han sido plasmados en la Ley 26061 de Protección Integral del niño, la niña y adolescentes, que deben guiar el accionar de todos aquellos que intervienen con niños, niñas y adolescentes.

les reconocían a los adultos/as. Por esa razón, debían ser objeto de “protección” y tutela por parte del Estado, que debía intervenir y controlar a aquellos niños/as que propendieran a una conducta peligrosa, irregular, antisocial, aún antes de que cometieran alguna falta a las normas. Esta perspectiva acerca de la infancia no sólo rigió en términos jurídicos, sino que constituyó una matriz socio-cultural, impuso determinadas lógicas de acción y pensamiento que operan aún hoy en prácticas y discursos sociales e institucionales.

Buscando apartarnos de esta lógica y en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y la nueva Ley de Educación Provincial, la Educación Primaria concibe a los niños/as como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores/as de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercitar sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es así que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares. Estos aspectos deberán reflejarse en la propuesta formativa de la institución educativa.

### ✓ **Sujetos y ambiente**

La cuestión ambiental ha cobrado importancia desde las últimas décadas del siglo XX y es hoy en día una temática ineludible. La degradación del ambiente – ecológico se demuestra en múltiples problemáticas: a nivel mundial – en los cambios climáticos, las guerras por el petróleo, los conflictos por el agua – y a nivel regional – en el deterioro de los recursos naturales causado por los monocultivos, por ejemplo la soja, la contaminación de nuestros ríos y el no tratamiento de los residuos urbanos-.

La crisis del ambiente-ecológico deviene de la intervención que la sociedad ejerce sobre el mismo. La degradación ambiental-ecológica se traduce además en degradación social –en descomposición del tejido social-.

De esta manera, los modelos de desarrollo que han caracterizado a la modernidad evidencian, más que nunca, la insustentabilidad de sus principios. Son principios basados en un “progreso” científico y tecnológico hegemónico, que suponen la exclusión de millones de ciudadanos/as y que han cosificado a la naturaleza como objeto de estudio sin reparar en la intervención de la acción humana sobre ella, ni en el impacto social que esto significa. Desde esta concepción, se imponen modelos de desarrollo productivo a corto plazo, con el fin de obtener mayores ganancias, sin considerar las dinámicas y temporalidades ecológicas y culturales de largo plazo.

En contraposición a la visión del ambiente como “escenario natural” en el que las personas desarrollan su existencia, es decir, como algo ajeno y externo a lo social, el currículum de la Provincia de Entre Ríos, adopta una concepción que lo entiende como el resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socio-económicos y culturales.

Nuestra provincia propicia una educación ambiental que enfatiza la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos/as en la creación de prácticas sustentables. El Consejo General de Educación ha desarrollado un proceso de construcción integrando la Educación Ambiental en el sistema educativo formal y teniendo como base la legislación vigente, crea el Programa de Educación Ambiental por Resolución N°123/07 C.G.E. transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por esa razón, los diseños y propuestas curriculares vinculan los contenidos y enfoques de las distintas áreas del conocimiento con los de la educación ambiental, destacando los derechos y las

prácticas en relación con el ambiente y promoviendo la superación de visiones fragmentadas. Asimismo, habilita los debates acerca del desarrollo, la sustentabilidad, la calidad de vida, la producción y el trabajo, la ciencia y la tecnología, la ciudadanía, etc., en el marco de una pedagogía, basada en el diálogo entre saberes socialmente productivos que aporten nuevas relaciones al entramado entre la sociedad y la naturaleza. En la implementación de los diseños y propuestas curriculares en los procesos de enseñanza resulta indispensable abordar esta complejidad atendiendo a los procesos locales, que por su cotidianeidad y aproximación vital, favorecen una comprensión global de los problemas de la relación sociedad-naturaleza.

#### ✓ **Sujetos y familias**

En las últimas décadas, el modelo tradicional de la familia nuclear se ha transformado: cada vez es más evidente que los hogares de muchos de nuestros/as alumnos/as no están conformados por un padre, una madre y uno o más hijos/as con roles y funciones predeterminados. Este arquetipo coexiste actualmente con otros modos de organización familiar cada vez más diversos. Las expectativas sociales basadas en la representación tradicional de familia propician valoraciones complejas que provocan diversas repercusiones en aquellos sujetos que no responden al modelo familiar socialmente aceptado.

Sin embargo, sea cual sea la configuración del grupo primario de referencia que ocupa el lugar de familia, se reconoce su significado en la vida de cada sujeto a partir del componente afectivo de las relaciones que la estructuran, de los lazos de solidaridad y de afinidad que la caracterizan y de la función de inscripción del sujeto al mundo social y cultural por medio de la interiorización de esquemas de percepción y legitimación de la realidad. Todos ellos son componentes que determinan la primera filiación de un sujeto sobre la que se funda el proceso de conformación identitaria.

Frente a la realidad de esta diversidad las escuelas deberán resignificar sus idearios asumiendo las representaciones sociales acerca de la constitución de la familia, las prácticas y los valores que la sostienen y las funciones que deben cumplir. Ello permitirá que las instituciones educativas superen actitudes de exclusión desvalorización e incompreensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven.

Es en este sentido, que uno de los desafíos de la escuela consiste en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo y afianzando vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los alumnos/as.

#### **5.4 La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas**

*Enseñar* es hacer un sitio para el otro ofreciéndole los medios para que pueda ocupar ese sitio, pero que pueda hacerlo en la constitución e inscripción de su diferencia. No puede ser sino una acción, “un hacer” en constante reformulación, recreación e invención, imposible de ser pensada una vez y para siempre.

Cada situación de enseñanza y aprendizaje es un acontecimiento y por ello **la planificación, la organización previa, la predicción acerca de lo que la intencionalidad educativa ha de poner en juego son sólo indicaciones, como el libreto de una obra de teatro, que adquieren plenitud en las prácticas de enseñanza.**

La intervención educativa presupone la anticipación para considerar que el trabajo de enseñar puede presentar obstáculos que vienen de lejos y se reiteran. Anticiparse es el gesto político de sostener el trabajo con la obstinación que supone la exigencia de seguir elaborando, buscando nuevas formas teniendo en cuenta que ello no será sin renuncia.

La planificación de las situaciones de enseñanza en el marco de los ciclos resulta orientada por los propósitos establecidos para las trayectorias demarcadas en el tiempo escolar, que no es regular ni monocrónico. La planificación del docente es la expresión de un propósito deliberado de intervenir de manera organizada con sentido pedagógico para que los aprendizajes ocurran, se susciten, con la tensión que se produce entre los logros y los ritmos singulares.

Es justamente el juego entre la previsión y el acontecimiento lo que dinamiza las prácticas pedagógicas sostenidas en la pregunta que actualiza su pertinencia y potencialidad.

En los propósitos de la enseñanza, en la forma de planificación, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su identidad, en sus capacidades y potencialidades sino también en lo que aún no es y que se vislumbra como horizontes de alcances para acompañar las trayectorias que son singulares.

Pensar a la enseñanza y su planificación como práctica situada y ocasional, exige poder considerar una multiplicidad de factores que la condicionan (el conocimiento, el tiempo, el espacio, los recursos materiales y simbólicos, el currículo, los sujetos, los valores, las creencias, los espacios sociales, entre otros) donde cobra sentido la variedad y la significación de las actividades, junto a la riqueza de los ambientes y la multiplicidad de los recursos.

Por tanto planificar para enseñar es intervenir, cuya acepción puede ser asociada al de interrupción.

Resignificar esta idea en términos de enseñanza nos permite establecer el sentido de interrumpir cuando ello implica generar, provocar un vínculo que como interlocución, permita el reconocimiento de un lugar de responsabilidad que es del educador y que desde propósitos establecidos debe direccionar y sostener un horizonte común con el trabajo de garantizar igualdad de oportunidades para todos/as.

En relación con las responsabilidades organizativas y de anticipación de los acuerdos docentes se considera deseable en el ámbito de la escuela la planificación a nivel institucional, la de equipos docentes por ciclo y la planificación en el aula. Todo ello desde un lugar estratégico y sistémico que enlaza estos ámbitos de decisiones y construcciones flexibles y que operan de guía para las prácticas.

En las instituciones educativas suelen circular diversos formatos de presentación de las planificaciones con diferentes alcances temporales. Por eso se considera conveniente comprender el sustento teórico al que responde cada una de esas posibilidades y ponerlo en discusión en las reuniones institucionales. Pero lo que sí debe estar en cada una de ellas son los siguientes elementos:

- Propósitos de la enseñanza: expresan la intencionalidad pedagógica, ya sea de la clase o del ciclo lectivo. Es un punto de partida y el horizonte que orienta cada una de las estrategias didácticas y actividades que se planifican.
- Contenidos: expresan el “qué enseñar”. Si bien en el presente documento se brinda una selección de los mismos, corresponde al docente secuenciarlos, profundizarlos de acuerdo al grupo de niños y niñas que aprenden.
- Estrategias metodológicas: Se constuyen como el “camino” que se traza el docente para que los niños y niñas aprendan. La definición de las estrategias corresponde al docente, incardinándose en ellas cada una de las actividades, siguiendo los criterios de coherencia y continuidad. Se pretende también que se planifique de acuerdo a una diversidad de formatos que le permitan a todos acercarse al conocimiento.
- Actividades: Si bien pertenecen a estilos de planificación de corto plazo, guardan coherencia con el resto de los elementos curriculares presentes en la planificación

anual/trimestral. El sentido de la actividad no está en sí misma, sino en la posibilidad de aprender, comprender, aplicar, reflexionar que le brinden al alumno.

- Evaluación: superando la idea de evaluación como “acreditación” de saberes, es pertinente aquí recuperar la noción de evaluación de seguimiento diaria, formativa. Es decir, de qué manera el docente recolectará los datos que le permitan comprender el nivel de apropiación de los conocimientos del alumno y la pertinencia de las estrategias utilizadas para tomar decisiones que permitan mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

## **5.5 La evaluación educativa**

La complejidad existente tanto en la realidad escolar como en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje nos interpelan en relación a las prácticas de evaluación presentes en las escuelas. Es necesario reconocer que la evaluación forma parte del proceso de la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje como un elemento más de los mismos. Por ello, se constituye en una herramienta fundamental del docente para tomar decisiones en torno a dichos procesos. No es, por tanto, una herramienta de exclusión, segregación ni clasificación relacionada a los estudiantes, aunque tradicionalmente haya habido prácticas escolares que así lo evidenciaban.

La consideración de los trayectos educativos heterogéneos, de las múltiples realidades presentes en las aulas, de las experiencias educativas diversas, la repitencia y la deserción complejizan aún más la perspectiva de análisis de las prácticas evaluativas en el aula y en la institución escolar.

“En este contexto de contradicciones entre necesidades y posibilidades, procuramos acercar fundamentos, estrategias, escalas de calificación desde una concepción de evaluación pensada como:

- Práctica social, que no es tarea única del docente, sino responsabilidad de los equipos docentes y de toda la institución, estableciendo acuerdos en torno a qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.
- Que se desarrolla en forma colegiada, es decir, responsabilidad de equipos institucionales que permita articular espacios de reflexión acerca de las prácticas evaluativas institucionales.
- Mediante información compartida con los alumnos, sobre procesos, logros, decisiones, asumiendo el carácter comunicacional de la enseñanza y de la evaluación.
- Como fundamentalmente multirreferenciada, en la que participan muchos actores institucionales además de los docentes, cuya función la entendemos desde el mismo rol que en la enseñanza: como guía”.

Pensar en la evaluación, entonces, no es referirse solo a los alumnos sino a todos los que intervienen en este proceso, fundamentalmente a las propuestas pedagógico-didácticas, a “las decisiones curriculares y a los modelos de gestión”<sup>37</sup>

Tradicionalmente, se ha relacionado la evaluación con el examen, como un instrumento para validar la calificación y la promoción. Hoy, con el modo de concebir los procesos de enseñar y de aprender es urgente considerar la propuesta de una evaluación formativa.

“La contradicción entre el espíritu formativo y el certificativo no puede ser superada por arte de magia, pero será tanto más soportable cuanto se desarrolle una pedagogía diferenciada eficaz. La apuesta prioritaria no es suprimir toda evaluación sumatoria o

---

<sup>37</sup> Op. Cit.

certificativa, sino crear condiciones de aprendizaje más favorables para todos, principalmente para los más desfavorecidos.<sup>38</sup>

Junto con las consideraciones acerca de la heterogeneidad y diversidad en la composición del grupo escolar, debemos tener en cuenta también en la evaluación, la gran variedad de estilos de aprendizajes, intereses, períodos de concentración, memorias, ritmos, tipos de inteligencia, niveles de conocimiento.

La propuesta de una evaluación formativa supone comprenderla de manera procesual, respaldada por el conocimiento que el docente posee de las formas de aprender de los alumnos que supone intervenciones pedagógicas individualizadas que reconozcan la diversidad de los alumnos. En este sentido, se puede decir que evaluar es “estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer”<sup>39</sup>, para determinar en qué momento y de qué manera debe intervenir el docente.

“Instalar la evaluación formativa y procesual es lograr que sus conclusiones retornen en beneficio de los aprendizajes, lo cual se operativiza en acciones concretas. Así, las devoluciones que hace el docente al alumno sobre el desarrollo, resultados o progresos de una actividad evaluativa, es fundamental para comprender los aciertos, errores, cómo continuar, cómo retomar y mejorar sus aprendizajes. Esas ocasiones de “diálogo, de comprensión...” son valiosas, allí pueden gestarse “mejoras” en la producción de conocimiento y en la enseñanza”<sup>40</sup>

Por último, resaltamos que la evaluación es uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos...La reflexión sobre la evaluación es un aspecto clave cuando lo que está en juego es una concepción coherente y global de la enseñanza que sea alternativa a un modelo tradicional. Ninguna innovación curricular resultará efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación...”<sup>41</sup> (Rodríguez Escanciano, I-2009:21)

## **5.6 Apropriación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación**

Hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la construcción de sus subjetividades como en sus modos de relacionarse. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan tanto alumnos/as como docentes, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación de los conocimientos.

Las escuelas asisten a la tensión que se establece entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares, viviendo en muchas oportunidades esta tensión como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta sensación, en caso de no ser abordada, reflexionada y problematizada, ubica a los/as educadores/as en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los efectos de los medios, dispuestos a expulsar estas prácticas y lógicas mediáticas de las aulas.

---

<sup>38</sup> Perrenoud, P. (2008): “La Evaluación De Los Alumnos. De La Producción De La Excelencia A La Regulación De Los Aprendizajes”. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

<sup>39</sup> Ibídem.

<sup>40</sup> CGE. “Documento 4”. 2009

<sup>41</sup> Rodríguez Escanciano, Imelda (Ed.) “Estrategias De Innovación En El Nuevo Proceso De Evaluación Del Aprendizaje”. Servicio de Publicaciones. -Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. 2009

No obstante, esta perspectiva no focaliza adecuadamente el problema: las tecnologías de la información y la comunicación no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas en las que los sujetos se exponen a la recepción de productos mediáticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación transformaron, a su vez, las nociones de tiempo y espacio. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente, generó la necesidad de conocer anticipadamente. Potenció también nuevos modos de producción y circulación del saber. Durante siglos el conocimiento se había centralizado territorialmente y vinculado a determinados actores sociales. Actualmente, los saberes se han descentrado y deslocalizado, circulan por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados, adquiriendo la forma de información –fragmentaria, dispersa, desarticulada- y desdibujando su carácter “científico”.

Los sujetos, en su capacidad reflexiva y creativa, son capaces de otorgar nuevos significados a estos discursos, criticarlos, problematizarlos, transformarlos. La escuela ocupa un lugar primordial en estos procesos. La incorporación de estos debates y perspectivas en los diseños curriculares de los diferentes niveles y propuestas de las modalidades otorga a los/as docentes el marco necesario para que produzcan alternativas de enseñanza destinadas a promover mayores grados de reflexividad, favoreciendo de este modo la desnaturalización de discursos y prácticas y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares.

Es preciso que los/as docentes propicien este trabajo analítico. No obstante, no es probable lograrlo si la incorporación a la enseñanza de los medios masivos y las tecnologías sólo contempla como objetivo hacer más entretenido el aprendizaje. Su abordaje se fundamenta en la imperiosa necesidad de comprenderlos compleja y críticamente, en tanto forman parte de la cotidianeidad de alumnos/as y docentes. La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes. Al involucrarse los educadores/as y educandos como interlocutores/as, participan desde sus propias matrices culturales en la producción colectiva de conocimiento, es decir, en una tarea que es sustancialmente política.

La educación, la comunicación y las nuevas tecnologías, se integran en una especial relación que las hace protagonistas al momento de reflexionar sobre la proyección del sistema educativo. Las tecnologías de la comunicación y la información tienen en la actualidad una ineludible presencia en el contexto social impactando especialmente en la cultura, en las formas de conocer y comunicar. La necesidad de incorporar a las tecnologías de la comunicación y la información como un elemento constitutivo de nuestro contexto cultural, cognitivo, político y social todavía no está aceptada y es reciente, al menos en nuestro país, su explicitación como eje prioritario en la elaboración de propuestas curriculares.

El sociólogo Manuel Castells expresa que, es posible caracterizar este proceso como revolucionario, dado que es viable establecer el inicio de un nuevo paradigma signado por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Esto, en el ámbito educativo, nos coloca frente a un real desafío.

Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías, basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

Esta nueva relación con el conocimiento se ve especialmente potenciada en el ámbito educativo a partir de las recientemente disponibles aplicaciones de la denominada

WEB2.0 en la cual, la organización y flujo de la información dependen del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiendo una mayor accesibilidad y socialización de la información, propiciando la conformación de equipos de trabajo y el aprendizaje colaborativo. El/la docente se constituye en mediador, propiciando la búsqueda, selección, interpretación y procesamiento de la información, tendiendo a la conformación de redes de conocimiento basadas en el conocimiento individual y colectivo.

En este marco, el Consejo General de Educación ha creado la Coordinación de Tecnologías de la Comunicación y la Información, como una alternativa de innovación en educación, dentro de las políticas públicas prioritarias del estado entrerriano.

Los/as docentes deben redefinir su perfil teniendo en cuenta su función de mediador y orientador en los procesos de búsqueda, organización y procesamiento de la información y el conocimiento, analizando las derivaciones cognitivas de la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información, profundizando su conocimiento de las lógicas específicas de los distintos lenguajes en vistas a su potencialidad educativa y sus competencias comunicativas, agudizando su capacidad para realizar una constante relectura de los cambiantes escenarios en los cuales deberá actuar en vistas a construir estrategias de intervención y mediación adecuadas.

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

La ampliación del acceso a la información y la posibilidad de producir información propia, modifica radicalmente los estilos de la intervención política. La apropiación social del conocimiento resignifica a los actores involucrados dándoles el rol de protagonistas.

Se debe asumir que ya no es suficiente estar alfabetizado en la lectura, escritura y cálculo, ya que hoy existen múltiples lenguajes que implican nuevas formas de alfabetización, de las cuales la escuela no puede dejar de dar cuenta.

La posibilidad de leer y producir mensajes en otros lenguajes nos abre las puertas a otras formas de alfabetización. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando "alfabetizaciones múltiples" junto a nuevas formas de conocimiento.

## 5.7 Formación Ética y Ciudadanía

La Ética es una rama de la filosofía que nace dentro del pensamiento de la Antigua Grecia. El término Ética en castellano es la traducción del vocablo griego *ethos* que significaba "costumbre". En el latín, se utilizó la palabra *mos* para referirse a las costumbres y de allí deriva el término castellano *moral*. Es por esta razón que encontramos que en nuestro vocabulario habitual estos dos términos son usados como sinónimos, lo que a menudo causa muchas confusiones.

Avanzando en la historia del pensamiento, en la filosofía occidental, en la Edad Moderna, el filósofo alemán Kant propone la separación de estos dos términos. A partir de ello, comienza a utilizarse la palabra *Ética* como disciplina que estudia los principios generales sobre el comportamiento humano y el término *Moral* para lo que se refiere al comportamiento práctico y las costumbres.

En la actualidad, circulan muchas y variadas clasificaciones y tipologías de las corrientes éticas que van desde los primeros planteos éticos de Aristóteles, pasando por la ética teleológica, las éticas teológicas, normativa-formalista, éticas pragmáticas, utilitaristas, individualistas, relativistas, contextuales, situacionales, ética social, etc.

Este esquemático recorrido histórico solo está indicado para que seamos conscientes de la existencia de tantas corrientes éticas, del pluralismo y fragmentación de

nuestro mundo contemporáneo en materia de principios éticos y conductas morales, porque si algo caracteriza a nuestras sociedades es la diversidad en el campo ético-moral. Es también evidente, que no existe una sola teoría ética, ni una sola conducta moral posible.

Esta realidad de nuestro mundo y sociedades, nos plantea el desafío siguiente: ¿Cómo conciliar el respeto por la diversidad de culturas en nuestras sociedades y al mismo tiempo aspirar al establecimiento de principios y normas ético-morales comunes en materia socio-política, económica, ambiental, educativa, étnica, sexual, religiosa etc.?

La Ética nos brinda principios y valores que se fueron construyendo a lo largo de la historia y que son la base de nuestras normas morales y sociales. Pensamos que entre esos valores, es **fundamental para la Educación rescatar y trabajar en las aulas en la construcción de dos ejes centrales para una formación ética y ciudadana: la Comunidad y la Solidaridad.**

### ✓ **Los Derechos Humanos: Consciencia Ética de la Humanidad**

El término “Derechos Humanos” es bastante nuevo y reciente. Comenzó a aplicarse de manera sistemática a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Pero ya desde la Revolución Francesa se hablaba de “Derechos del Hombre”, aunque este término provocaba una confusión de género.

Estos derechos tienen antecedentes muy antiguos y se encuentran en los primeros documentos conocidos de organización social y aún en los textos de las grandes religiones universales.

Hoy día, los Derechos Humanos comprenden un gran espectro del quehacer social, porque, luego de aprobada la Declaración Universal, siguieron la promulgación de grandes Convenciones Internacionales y un sinnúmero de reformas políticas y judiciales de los Estados Nacionales (Estado Argentino en 1994).

Esto significó establecer las bases para sancionar las Cartas Regionales, tales como la Convención Europea de DDHH (1950), La Convención Interamericana de DDHH, llamada Pacto de San José (1969), la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981).

A pesar de su amplitud e importancia, los llamados Derechos Humanos no son siempre bien conocidos, por sus defensores o detractores. A veces se los reduce a unos pocos principios obvios o bien se los identifica con posiciones ideológicas que sirven más para confrontar que para debatir razonablemente.

Los Derechos Humanos no son una creación aislada o accidental. En muchos sentidos son el producto de una larga evolución del pensamiento y la experiencia humanitaria y representan históricamente la consciencia ética que fue forjando la humanidad a lo largo de su historia y sus luchas. Esta idea está sintéticamente expresada por el jurista italiano Norberto Bobbio cuando dice:

*“La Declaración Universal representa la consciencia histórica que la humanidad tiene de sus propios valores fundamentales en la segunda mitad del siglo XX. Es una síntesis del pasado y una inspiración para el porvenir, pero sus tablas no han sido esculpidas de una vez para siempre).<sup>42</sup>*

En la República Argentina, el tema estuvo casi ausente hasta los años 70, en el siglo XX. Es a partir del Golpe de Estado de 1976 y la instauración de un gobierno de facto donde se violaron sistemáticamente los DDHH, que comienza a ponerse en la agenda nacional la problemática de los Derechos Humanos.

<sup>42</sup> Bobbio, Norberto, “El tiempo de los derechos”. Editorial Sistema, 1991. Pág. 40.

En los últimos 30 años se ha trabajado arduamente en el tema de la violación de los derechos civiles y políticos y el castigo a los culpables. Pero a veces se ha dejado de lado la violación de los demás derechos: económicos, sociales y culturales que sufre nuestra sociedad civil.

Creemos que la articulación, entre el reconocimiento de los derechos civiles y políticos con los derechos sociales, económicos y culturales es un tema pendiente de crucial importancia para el futuro democrático de la sociedad argentina en la actualidad.

### ✓ **La educación en y para los Derechos Humanos: Fundamento de la Formación Ciudadana**

La Educación en y para los Derechos Humanos se constituye en la base y fundamento de una propuesta educativa que busque promover una cultura de paz y es una necesidad ineludible en la creación de una sociedad (y comunidad) con Justicia, Libertad y Solidaridad.

La Ciudadanía, que tradicionalmente era definida como la integración de los derechos civiles y políticos, se ve así enriquecida por esta concepción integral y global de los Derechos Humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y medioambientales), que engloban de esta manera todo el quehacer cotidiano de las personas y los pueblos.

El concepto original de ciudadanía fue forjado inicialmente en la ciudad, era el conjunto de derechos y deberes que la persona tenía y que se realizaba de cara a las instituciones de representación y gobierno en el ámbito local (Ayuntamientos, comunas, municipio o los “Burgos”-ciudades). El ciudadano era el habitante de “derecho” de la ciudad.

El concepto actual de ciudadano está referido y ligado a la constitución del Estado moderno, es a partir del Estado que se vincula ciudadanía con nacionalidad. Se es ciudadano de un país, no de una ciudad.

Actualmente, este concepto de ciudadanía es desafiado por las nuevas realidades del proceso desencadenado por la Mundialización o Globalización que tienden a borrar ciertas fronteras; se crean uniones económicas supraestatales (MERCOSUR) o intergubernamentales (UNASUR).

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, Nora. **“La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”** Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2005.
- Assessment for Learning: 10 principles. Assessment Reform Group. 2005.
- Ávila, Olga. **“La educación como espacio público”**. Cuadernos de Educación. Año II Nº 2. Córdoba. Diciembre. 2002.
- Bendersky, Betina y Aizencan, Noemí. **“La evaluación en cuestión. Miradas e intervenciones posibles”**. Mimeo. FCE. Universidad Nacional de Entre Ríos. 2007.
- Carriego, Cristina. **“Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa”**. Colección itinerarios. Editorial Stella. Argentina. 2005.
- Carli, Sandra. **“Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana. (1883-1930)”** en Puiggrós, A. (direc.) **“La Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)”** Ed. Galerna. 1993.

- Connell, R. W. **“Escuelas y justicia social”**. Ed Morata. 1999.
- Contreras, José. **“Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática”**. En: Westbury, Ian (comp.). “¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora”. Edic. Pomares S.A. España. 2001.
- Edelstein, Gloria y Aguiar, Liliana (comp.) **“Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción de Córdoba”**. Edit. Brujas. 2004.
- Escaño, J, de la Serna, María Gil. **“Cómo se aprende y cómo se enseña”**. ICE Ed. Horsori
- Falconi, Octavio. **“En busca de la mentalidad curricular: problemas y desafíos del trabajo docente en el nivel medio”**. Seminario Internacional Fundación Osde – FONCyT. British Council. Julio, 13 y 14 de 2006. (Inédito)  
**“Currículum e instituciones”**. Conferencia presentada en el marco del Proyecto Integral para el Tratamiento y Producción de los Lineamientos Curriculares del Nivel Primario. Paraná. 27 de junio de 2008.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) **“Educar: ese acto político”**. Del Estante Editorial. Bs. As. 2005.  
**Educar: figuras y efectos del amor”**. Del Estante Editorial. Bs. As. 2006.
- Furlán, Alfredo. **“Currículum e institución”**. Cuadernos del CIEEN. México. (1996)
- Gimeno Sacristán, José. **“La educación obligatoria: su sentido educativo y social”**. Morata, España. 2000.
- Landi, Nidia; Palacios, Ma. Elena. **“La Autoevaluación Institucional Y La Cultura De La Participación”** en Revista Iberoamericana de Educación. OEI. **“Evaluación de la Educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?”** N° 53. Madrid. Mayo - agosto 2010.
- Meirieu, Philippe. **“Aprender sí, ¿pero cómo? En Anexo I “Guía metodológica para la elaboración de una situación –problema”**. Ed Octaedro. 1992.
- Metas Educativas 2021-: desafíos y oportunidades. OEI- IPE – Unesco – SIEAL - 2010  
« Entrevista ». Cuadernos de Pedagogía N°373. Noviembre 2007 España.
- Nuñez, Violeta. **“Pedagogía Social. Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio”**. Santillana. 1999.
- Perrenoud, P. **“La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”**. Buenos Aires: Colihue. 2008.
- Porlán, Rafael. **“Constructivismo y escuela”**. Ed. Diada.1993
- Rodríguez Escanciano, Imelda (Ed.) **“Estrategias De Innovación En El Nuevo Proceso De Evaluación Del Aprendizaje”**. Servicio de Publicaciones. Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. 2009
- Terigi, Flavia. **“Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”**. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículum y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002.  
**“Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar”**. Prólogo. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009.

**“Enseñar en las “otras” primarias. Cambios, permanencias y silencios”**. Revista Monitor N° 14. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Infancias y escuela. Revista Iberoamericana de Educación. 2008.

**“Las otras primarias y el problema de la enseñanza”** – Ed. Siglo XXI. Bs. As. 2006

- Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. OEI – Unesco. IPE. SITEAL
- Torrado, Susana. “Historia de la familia en la argentina moderna (1870-2000)”. Ediciones De La Flor. Bs. As. 2003.

### **Documentos Curriculares**

- Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. (2008)
- Dirección de Planeamiento Educativo. Tomo I y II. “La evaluación Externa”. CGE - 2010. Entre Ríos.
- Constitución Provincial de Entre Ríos.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2007 – 2011. **“Educación de calidad para todos y todas”**.

#### **“Documento 4: Evaluación”**. 2009

- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 030/93
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 146/00
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 214/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 225/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 228/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 105/10 y Anexos
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 109/10 y Anexo
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 119/10 y Anexo
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 122/10 y Anexos
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos del niño, la niña y adolescentes.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Res. 93/09. **“Problemáticas educativas contemporáneas”**. Bs. As. 2009

## 7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS

### **Aspectos comunes que desarrolla cada Área Curricular**

Si las prácticas socioculturales tradicionales han cambiado, han aparecido otras nuevas que tensionan y complejizan la tarea de enseñar en la educación primaria. Transformar el peso de la tradición acumulativa de contenidos y de escasa significatividad a la incorporación de saberes y capacidades necesarias para que todos los alumnos y alumnas puedan actuar de modo competente en la sociedad y continuar sus estudios secundarios, también obligatorios, es uno de los propósitos que se propone acompañar este Diseño Curricular<sup>43</sup>

**Hay saberes básicos, necesarios que garantizar.** Puntos de partida que recuperan, ya no los contenidos aislados desde la disciplina, sino como situaciones sociales relevantes y en contexto.

**Simultáneamente, también hay condiciones y oportunidades para que esa propuesta pedagógica en cada escuela sea posible.**

Repensar la escuela hoy, es pensarla como un ámbito propicio para el desarrollo de experiencias educativas y enriquecedoras de las trayectorias. El documento de Diseño Curricular destaca aspectos en cada campo disciplinar<sup>44</sup>, sosteniendo una coherencia de estructura que aliente los acuerdos docentes trans e interdisciplinarios.

A continuación se mencionan y justifican estos aspectos:

- Hay **cuestiones de enfoque para todo el nivel primario**, desde la perspectiva del campo disciplinar pero también del educativo que está dirigido a hacer comprensivo y estratégico el desarrollo de conocimientos. Son *los anteojos* con los que cada colectivo docente ha de tomar decisiones pedagógicas. Hay **cuestiones de enfoque** que luego son específicas **para el Primero y Segundo Ciclo**.

- Hay una perspectiva superadora del Nivel, que recupera en una **línea de trayectoria educativa obligatoria las articulaciones con Educación Inicial y Educación Secundaria**. El **primer ciclo** produce enlaces o articulación con la Educación Inicial, en la construcción de saberes cada vez más complejos. El **segundo ciclo** articula y permite avanzar en las complejidades de la formación en el Nivel de Educación Secundaria. A modo de ejemplo para cada articulación, sólo se mencionan algunos de estos enlaces.

- Hay una clara mención **al ciclo** como unidad pedagógica a los fines de otorgar continuidad **a los procesos en tiempos más flexibles, superadores del grado a grado** y respetuosa de los ritmos singulares en procura de una enseñanza más integral.

- Hay **interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza**. La **identificación de los problemas de la enseñanza por área** es el resultado de numerosas capacitaciones y recorridos formativos que los propios maestros relatan como obstáculos o tensiones a la hora de enseñar. Hoy en este diseño nos permitimos enumerarlos provisoriamente desde la lectura de su complejidad que refiere a desempeños y enfoques, para que interroguen las decisiones en la escuela, en el aula, en las capacitaciones, en la formación de grado, etc.

---

<sup>43</sup> Este diseño curricular de Educación primaria toma como base los planteos políticos, teóricos, educativos de los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria 2009. Dirección de educación Primaria. Dirección de educación de gestión Privada. Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

<sup>44</sup> Las Áreas de la estructura curricular son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Música, Tecnología, Artes Visuales.

- Hay **propósitos de enseñanza por ciclo** que orientan la propuesta de intervención y de acuerdos entre los docentes. **La direccionalidad está enmarcada en el maestro** y no en el alumno. Fortalece **el trabajo en equipo docente** como una herramienta de competencia profesional frente a los complejos requerimientos de nuestros tiempos.

- Hay **Saberes, Contenidos y Situaciones de Enseñanza por cada Ciclo y por área**. En muchas de ellas y como aportes al actual estado de situación se hace mención a programas y proyectos desde donde se alientan procesos de transformación y ensayos de mejoras, que conducen a Proyectos de Mejora, plasmados en proyectos institucionales que se desarrollan en un tiempo determinado en algunas escuelas. La idea de incluir su mención es que estas prioridades de política provincial y nacional no queden escindidas del Diseño.

Se presentan los contenidos por grado y por ciclo. **Los contenidos** realizan un recorrido sobre los saberes a alcanzar desde una perspectiva dinámica y compleja. Simultáneamente se plantean **situaciones de enseñanza** que resignifiquen las prácticas del

aula, ya que éstas deberán ser interrogadas a la luz de los problemas de la enseñanza y los objetivos de la Educación Primaria. Al respecto de los contenidos, para que posibiliten la construcción de saberes en los niños y niñas, se observará un cuidadoso tratamiento de los mismos para que no se transforme en un listado interminable de contenidos positivistas y de acumulación-superposición.

Hay **ejes, prioridades** en los que el Estado<sup>45</sup>, retoman la voz de los docentes. fija posición. A partir de ellos, la escuela, los equipos docentes y el docente en el aula han de definir los contenidos necesarios desde una postura que privilegia la enseñanza comprensiva y no la mera presentación/ repetición de los contenidos. Los contenidos se resignifican mediante el enlace con las experiencias de los alumnos y alumnas, con lo local, con la información que circula socialmente y lo que ellos reconocen y valoran como bien cultural.

- Hay **criterios de evaluación por ciclo** como rasgos deseables de encontrar al finalizar cada ciclo de enseñanza. Los mismos ofician de orientación para elaborar las planificaciones y operan potencialmente para planificar criterios valiosos para cada grado; y como transformadores de las prácticas evaluativas desde un modelo formativo con centralidad en los saberes y no solo en las condiciones en que se producen dichos aprendizajes.

Este desarrollo al interior de cada área se pudo construir gracias a la profesionalidad de los especialistas curriculares que hicieron de la actuación educativa en su complejidad política pedagógica, la centralidad en este Diseño Curricular.

---

<sup>45</sup> Estos Ejes en algunos casos retoman la propuesta realizada por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina mediante los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Primaria. 2006. Argentina

## 8. ESTRUCTURA CURRICULAR

<b>Nueva Caja Curricular Nivel Primario</b>			
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>1° CICLO</b>	<b>2° CICLO</b>	<b>Hs. TOTALES</b>
<b>Lengua</b>	6	5	11
<b>Matemática</b>	6	6	12
<b>Ciencias Sociales</b>	3	4	7
<b>Ciencias Naturales</b>	3	4	7
<b>Tecnología</b>	2	2	4
<b>Educación Física</b>	1	2	3
<b>Educación Musical</b>	2	1	3
<b>Artes Visuales</b>	2	1	3
	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>50</b>

### **Estructura modular de 40'**

La nueva estructura para la Educación Primaria, modifica en parte, para el primer ciclo, las artes visuales permitiendo un desarrollo más amplio de esta disciplina.

En el segundo ciclo se ha previsto la incrementación de una hora en Ciencias Sociales, a los efectos de facilitar al alumno una mejor comprensión de la realidad local, provincial y del país.

## 9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR

• Lengua	• Educación Tecnológica
• Matemática	• Educación Física
• Ciencias Sociales	• Educación Musical
• Ciencias Naturales	• Artes Visuales

Las áreas desarrolladas en cuadernillos individuales para 1° y 2° ciclo permitirá tener un mejor manejo de las mismas.

## SEGUNDA PARTE

### 1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA.

Enseñar lengua en la escuela primaria es sinónimo de alfabetización como apropiación de la cultura escrita. Asumir la enseñanza de la cultura escrita es parte constitutiva del contrato fundacional de la institución escuela dada su gravitación en la construcción de ciudadanía, e implica en el curriculum de la educación primaria, enseñar la lectura, la escritura, la literatura y los usos formales de la lengua oral como contenidos específicos del espacio curricular Lengua y al mismo tiempo enseñar la lengua como contenido transversal, en todos los espacios curriculares.

Si bien suele utilizarse como un concepto amplio, entendemos la **alfabetización** “como un proceso social que hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte, y los lenguajes simbólicos)”<sup>46</sup>.

En tanto **proceso institucional**, la alfabetización requiere organización de equipos de ciclo y planificación articulada a lo largo de los 6 años de escolaridad primaria para alcanzar no solamente la cobertura sino el avance oportuno de los niños en cada grado. En tanto **proceso curricular**, requiere coherencia metodológica para permitir el aprendizaje progresivo de los conocimientos en los diferentes tiempos de los aprendices.

El ingreso de niños y niñas es un importante logro de la escuela primaria, que a pesar de sus puntos de tensión y controversias actuales ha alcanzado la cobertura casi plena, **lo que significa para los chicos entrerrianos, ejercer su derecho a la educación**. Esta situación es muy alentadora para el sistema educativo y para la institución escolar pero instala un nuevo desafío: la permanencia de los niños que han logrado ingresar y la consolidación de los aprendizajes que deben alcanzar en cada ciclo, cuestión que hace a la garantía de la inclusión educativa.

El avance de los alumnos en trayectorias oportunas constituye una preocupación política y sociocultural como así también pedagógico-didáctica dado que en este proceso, la alfabetización ocupa un lugar destacado por su profunda incidencia en el éxito y el fracaso escolar. Por ello la pregunta de **cómo proteger los itinerarios escolares** de niños y niñas para que continúen en el sistema y terminen la escolaridad obligatoria de manera exitosa es movilizadora para todos los actores educativos, pero demanda una fuerte responsabilidad de la escuela como institución social que asume su función de acceso a la cultura escrita y de los docentes que enseñan para que ello ocurra.

Por esa razón es necesario tomar y asumir **decisiones en cuanto al proceso de alfabetización** ya que en él se **concentra gran parte de la posibilidad de permanencia de los alumnos en la escuela y de continuidad de los estudios** en la educación secundaria, que a partir de la Ley Educación de Educación Nacional es obligatoria.

La respuesta a este desafío es una partida que juegan diariamente **los docentes para resolver el problema institucional de la alfabetización**; el Proyecto Educativo de cada escuela debe definir y precisar los acuerdos de los equipos de cada Ciclo para que todos los niños y niñas logren la alfabetizarse. En este sentido el presente documento aporta, sobre la base de diferentes estudios e investigaciones, **elementos que permiten la organización de dichos equipos e impulsan la realización de acuerdos institucionales y curriculares explícitos con respecto a qué y cómo enseñar**.

---

<sup>46</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Serie Cuadernos para el Aula*, Lengua 1 Primer Ciclo (pág. 19); Buenos Aires, 2006.

## 1.1 La lectura y la escritura son prácticas sociales

Leer y escribir son prácticas sociales orientadas por una finalidad comunicativa y como tales cada grupo social y cada época les da significados diferentes. En el contexto actual, el entorno virtual que hace a la vida cotidiana ha creado un nuevo nivel de conocimiento que denominamos alfabetización digital. Esta perspectiva ha traído consigo la necesidad de **redefinir el sentido que leer y escribir tiene en la escuela primaria para poder constituirse en la base del proceso alfabetizador.**

En el actual contexto ya no es posible sostener una concepción de lectura y escritura como simple técnica, como acto descontextualizado de todo espacio y función social, vacía de sentido o independiente de la ideología que impregna todo discurso. En definitiva, ya no se puede pensar en el acto de leer o escribir sino en el marco de las **prácticas sociales de lectura y escritura** que preexisten, incluso, a las ciencias que se encargan de su estudio y que han contribuido a delinearlas como objetos curriculares, de investigación y análisis.

Los aportes teóricos acerca de la complejidad que implican las prácticas de lectura y escritura en general y en el contexto entrerriano en particular, requieren que los equipos docentes analicen las características de la lengua escrita, las estrategias que utilizan los lectores, las relaciones entre los propósitos y modalidades de lectura, las operaciones involucradas en la escritura, los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos, entre otras cuestiones de igual relevancia, para delinear propuestas de enseñanza que respondan a las necesidades de cada grupo de alumnos e institución en particular.

## 1.2 La diversidad oral inicial

La escuela implica convivencia en la diversidad y por ello uno de los mayores desafíos que enfrentan los equipos docentes es educar a los alumnos en el respeto por las diferencias, desarrollando la capacidad de comprender el mundo y a sí mismos. Es por ello que la escuela en su totalidad debe convertirse en agente activo contra los prejuicios, el clasismo, la discriminación, la incomprensión, la violencia, pero no solo a través de cuestiones transversales o paralelas sino como una verdadera filosofía que defina a la institución.

El proceso de alfabetización es uno de los escenarios en los que se percibe una marcada distancia con lo planteado anteriormente ya que es frecuente (y también erróneo) considerar que los avances en el aprendizaje de la lectura sólo son posibles si el alumno utiliza una variedad de la lengua que los docentes consideran “estándar” pero que en realidad es una variedad de mayor prestigio en relación con la que usan los niños. Si bien el objetivo de la escuela es que la oralidad se enriquezca y se torne gradualmente más formal, hay que reconocer que ese es el punto de llegada y no el de partida.

Los niños llegan a la escuela con variedades lingüísticas propias de la oralidad y ellas no deben ser consideradas inadecuadas, impropias o deficientes, porque son la base sobre la que se construirán otros saberes. **Es necesario desterrar ideas instaladas que predicen el fracaso escolar en niños que hablan otras lenguas o emplean variedades orales diferentes.** El problema no reside allí sino en las propuestas pedagógicas que no reconocen la lengua del niño como un saber importante, que descreen de la potencia de las variedades lingüísticas con las que ellos se han comunicado y han construido sus conocimientos en el ámbito familiar y comunitario hasta el momento de ingresar a la escuela.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Se han tomado aspectos centrales abordados en la **II Mesas Regionales “Hacia la implementación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo”**, Región Centro, Paraná, Entre Ríos 24 y 25 de junio de 2010.

La valoración positiva de la oralidad primaria del niño constituye un pre-requisito indispensable para que desarrolle su lenguaje, su pensamiento infantil y asuma la autoría de la palabra. Esto último constituye, a la vez, una condición fundamental de la comunicación humana y un sostén imprescindible en la configuración de la subjetividad y de la identidad individual y social.

En un ambiente alfabetizador, del cual es responsable la escuela, se debe propiciar y valorar la palabra de todos los niños y niñas enterrianas otorgándoles desde los proyectos institucionales y fundamentalmente desde las prácticas escolares, el lugar al conocimiento, la comprensión y la valoración de su oralidad primaria.

Como dijimos, al ingresar a la escuela **niños y niñas revelan una gran diversidad en su oralidad primaria**, que generalmente es interpretada como un obstáculo insalvable para enseñar a leer y a escribir. Los chicos “no saben hablar” o “hablan mal” suelen ser expresiones comunes y consultas angustiadas que esconden una “teoría del déficit” sobre la oralidad a la vez que la consideran una condición determinante para el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, debemos insistir en que **aprender a leer y escribir no implica reaprender el habla**.

Las propuestas metodológicas cuyo punto de partida consiste en cambiar la oralidad del niño para que, luego de “pronunciar bien”, empiece a aprender a leer y a escribir, retrasan los aprendizajes, hacen perder un tiempo muy valioso pero, **fundamentalmente, hacen que los chicos pierdan el interés en aprender**. La oralidad primaria del niño es una estructura resistente que se va modificando a través del desarrollo de una alfabetización sólida durante toda su escolaridad; **es muy difícil que los niños/as aprendan, si su modo de hablar no es valorado como parte de su identidad cultural**.

En síntesis, oralidad y escritura tienen didácticas específicas y lo importante es que el maestro provea al niño ricas experiencias de lectura y escritura, mucho más ricas que las que tuvo durante la adquisición de la lengua oral puesto que la lengua escrita no es natural y se aprende a partir de la enseñanza. Se aprende a hablar, hablando; pero a leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo con maestros que dedican tiempos semanales planificados para el desarrollo específico de estos contenidos.

### 1.3 El rol de la literatura

Una de las experiencias que permite en la infancia tomar contacto con una lengua diferente a la cotidiana, con una función del lenguaje fuera de lo común es la experiencia de la literatura. Graciela Montes (1996) sostiene que mordisquear las primeras palabras y leer una obra de Joyce tienen más en común que diferencias. La autora propone esta cercanía de ambas lecturas porque parte del supuesto de descubrimiento fundamental que tiene para los niños el lograr apropiarse de las primeras palabras y descubrirlas escritas en el marco de un texto.

Por su parte, Teresa Colomer propone una estrecha relación entre alfabetización y literatura cuando sostiene que la lectura literaria puede expandir su lugar en la escuela si se la plantea en relación con otros tipos de aprendizajes entre los que destaca los aprendizajes lingüísticos. El trabajo lingüístico y literario conjunto permite apreciar las posibilidades del lenguaje en los textos literarios y a través del contacto asiduo con la literatura los niños interiorizan los modelos discursivos, las palabras, las formas sintácticas presentes en los textos que leen y los recursos poéticos. Así aprenden, a través de la literatura, a comunicar oralmente un texto ya que las obras se pueden recitar, dramatizar o leer en voz alta para compartirlas con los demás, y “también para memorizarlas y convertirlas en parte de nuestros recuerdos, es decir, de nosotros mismos”<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE, 2005.

Colomer señala que los enlaces de la literatura pueden producirse en múltiples direcciones a causa de la riqueza de elementos culturales que ella convoca, dentro de una misma obra, de un mismo género o entre varios. De modo que los alumnos se encuentren con la literatura en todas las materias pero fundamentalmente en Lengua. Para eso, los docentes tienen que “poner ahí las obras, claro está”. Si la obra no hace acto de presencia, la literatura se encuentra ausente y la alfabetización inicial se empobrece.

Esto no significa que haya que ofrecer listas de lecturas obligatorias. Quien enseña el gusto por la lectura literaria ha de ser necesariamente un lector de literatura, llevarla consigo y asumirla como contenido de enseñanza escolar: “interrelacionar los campos de aprendizaje y dejar resbalar la literatura entre las rendijas resulta un modo de operar muy ventajoso para los niños”<sup>49</sup>.

#### 1.4 Los proyectos alfabetizadores

La asunción de la responsabilidad de **alfabetizar a las nuevas generaciones exige un proyecto que contenga decisiones explícitas** en relación con un amplio conjunto de aspectos entre los que se encuentran los referidos a los objetos de conocimiento, la concepción de lengua escrita, de procesos y prácticas de lectura y escritura; el papel de la oralidad y de la literatura; los procesos de aprender y enseñar, la atención a la diversidad de los sujetos pertenecientes a diferentes contextos; la articulación entre los niveles y años; las estrategias metodológicas para el logro de los aprendizajes; la selección de libros, textos y recursos; la organización pedagógica de tiempos y espacios; los procesos de evaluación, seguimiento, acreditación y promoción, entre otras cuestiones.

Si la alfabetización se concibe como proceso, este conjunto de decisiones debe tomarse institucionalmente desde **un enfoque que mantenga articulación y coherencia horizontal** -entre los espacios curriculares, las secciones y las acciones en un determinado año de escolaridad- **y vertical** a lo largo de años, ciclos y niveles educativos.

Para resolver estas cuestiones en la etapa de alfabetización inicial, históricamente se ha recurrido a propuestas metodológicas, aunque no podemos desconocer que las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas en nuestro país por la falta de discusión acerca de estos aspectos y ello ha producido pérdida y desprestigio del conocimiento amasado en el aula por los maestros y la consecuente difusión de prácticas alfabetizadoras que a mediados del siglo pasado estaban superadas.

**La historia de la alfabetización** nos permite recorrer un camino que avanza desde métodos que proponían comenzar la enseñanza de la lectura por unidades sin significado (letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que en el siglo XX proponen unidades iniciales como la palabra, la frase y el texto, es decir, unidades significativas plenas, que superan las enormes dificultades que planteaban los métodos basados en el deletreo y los silabarios, propios del siglo XIX.

**Muchos de los problemas que se plantean hoy en las escuelas están relacionados con que la alfabetización se inicia sólo con la enseñanza de las letras como un proceso de tipo técnico, vacío de significación y concentrado en la codificación como única estrategia de escritura.** Muchas páginas de cuadernos muestran la firme presencia de letras y sílabas, a pesar de que la investigación ha realizado avances contundentes acerca de cómo **los elementos aislados obstaculizan la comprensión** y son una puerta estrecha para el ingreso a la cultura escrita. **Quien enseña el deletreo “ara, pero no siembra” sostenía Pablo Pizzurno en 1901** al tiempo que planteaba de modo pionero la necesidad de leer textos desde primer grado.

Cuando **un equipo de ciclo planifica su propuesta alfabetizadora** conjuga, ensaya y explicita el deseo de los docentes que pasan a constituirse en escritores de un

---

<sup>49</sup> Op cit. p. 219

proyecto que actuará como bisagra entre la norma que prescribe y las prácticas reales. Dicho proyecto no debe situarse fuera de los consensos teóricos relacionados con la enseñanza de la lengua que conforman el marco nacional. En consecuencia, **debe proponer unidades con significado** desde el principio, proponer el aprendizaje del **léxico** escrito desde el primer día, así como el abordaje de **textos completos** que reúnan condiciones de **legibilidad** (presentación tipográfica correcta y clara) y **lecturabilidad** (selección de vocabulario y complejidad sintáctica adecuada) y el trabajo sobre **oraciones escritas** para plantear un buen recorrido desde el primer grado y sostener la articulación con el segundo ciclo en el que los alumnos se ven fuertemente demandados en la lectura de textos más complejos para aprender los contenidos curriculares. Estos criterios deben ser tenidos en cuenta al momento de seleccionar los textos con que los niños iniciarán su proceso alfabetizador.

En este marco, es pertinente que todo proyecto institucional relacionado con la alfabetización, se incluya en el contexto de proyectos educativos más amplios, y se constituya en un núcleo desde el que se atiendan a las cambiantes condiciones culturales. Un ejemplo de ello lo constituyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que suponen modificaciones significativas y constantes en los más variados ámbitos de la vida cotidiana y, por tanto, también plantean renovadas demandas al sistema educativo.

Considerando esto, las escuelas, a través de sus equipos docentes, tienen la posibilidad de contextualizar las prácticas alfabetizadoras según la tecnología a la que tengan acceso y reflexionar sobre los aspectos comunicativos del lenguaje que las mismas generan: nuevas formas de lectura y de animación a la lectura, múltiples posibilidades de acceso a la información y al desarrollo de la lengua oral y escrita.

Estas iniciativas, además de dar sentido a los procesos alfabetizadores vinculándolos con las diversas áreas del conocimiento, posibilitan la utilización de las tecnologías en una amplia variedad de actividades que por ser novedosas agregan un componente lúdico que despierta el interés de los niños.

### 1.5 Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso

En el proceso de alfabetización podemos distinguir etapas que asumen diferentes características: **la alfabetización temprana es el primer paso no formal**, que está en manos de las familias y consiste en una enseñanza asistemática sujeta a la diversidad propia de cada contexto social. Cuando este proceso ha sido desarrollado en el seno familiar y los niños llegan a la escuela con ideas acerca de la lectura y la escritura tienen un camino recorrido que la escuela primaria debería continuar. **Otros niños comenzarán sus primeros recorridos lectores de la mano de sus maestros.** Unos y otros deben encontrar en la escuela la posibilidad de explorar la lectura y la escritura de modo sistemático en sus propios tiempos y posibilidades, pero bajo la atenta responsabilidad docente para que estos saberes se alcancen de modo oportuno.

Los alumnos que asisten al último año del Nivel Inicial y al Primer Ciclo de la Educación Primaria transitan lo que teóricamente se denomina **primera alfabetización o alfabetización inicial**. Esta es una etapa de educación formal en la que se sientan las bases de los aprendizajes más avanzados y se crean las condiciones para aprender los contenidos escolares que se comunican por escrito; en ella también se aprenden las rutinas que van constituyendo gradualmente al grupo clase, sus tiempos, estilos y ritmos. Las prácticas de socialización que tan bien aborda el Nivel Inicial deben continuarse de modo sostenido durante todo este período para su gradual afianzamiento.

Con el propósito de dar continuidad al proceso de enseñanza en los distintos niveles, es necesario explicitar en las instituciones el alcance de conceptos que

generalmente se utilizan para interpretar muchas situaciones ligadas a la alfabetización inicial, tales como *aprestamiento y maduración*.<sup>50</sup> Tal como muestra la investigación sobre alfabetización temprana, **el mejor aprestamiento es un comienzo lúdico (y temprano) de la exploración de la escritura y sus funciones y de una lectura asidua de textos literarios mediados por adultos, lectores expertos.**

**Leer y escribir implican el desarrollo de operaciones cognitivas complejas**, no solamente movimientos coordinados de mano y ojo -que son las que se ejercitan en el aprestamiento bajo la errónea creencia de que ello ayuda a la comprensión- y no son producto de una maduración biológica como se sostenía en paradigmas que ya no están vigentes, sino que se producen por enseñanza. A pesar de estos enormes avances científicos producidos hace décadas, los cuadernos de primer grado presentan innumerables ejemplos de actividades de aprestamiento; una de las situaciones más comunes y difundidas es la presencia de grafismos.<sup>51</sup> En numerosos cuadernos llamativamente aparecen grafismos curvilíneos (que fueron pensados en su momento para el aprestamiento de la letra cursiva que en otras épocas se enseñaba en primer grado) en escuelas que no enseñan esa letra hasta el segundo o tercer grado. Es necesario volver a pensar el tiempo que se pierde con el aprestamiento que no tiene relación con el lenguaje sino con habilidades de la mano. El mejor aprestamiento es leer y escribir desde el primer día de clase, continuando (articuladamente) la enseñanza de palabras completas que ya se plantea en el Nivel Inicial con los nombres de los niños.

El proceso de alfabetización inicial se desarrolla en el marco de las instituciones educativas y por lo tanto se trata de un proceso formal, que comienza en el Nivel Inicial que desde la década pasada asume su rol alfabetizador y comprende también el Primer Ciclo. La alfabetización formal implica que la escuela asuma su rol de institución alfabetizadora proveyendo la enseñanza necesaria frente a la enorme diversidad de las familias y la reciente incorporación de nuevos sectores sociales.

Es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el descubrimiento de las particularidades de los textos escritos. Estos conocimientos constituyen predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Por eso, el proyecto de la escuela debe cuidar la coherencia y la articulación en esta importante etapa.

Por su parte, **la alfabetización avanzada** en el Segundo Ciclo es un escalón que se construye sobre la base de la alfabetización inicial. La articulación del proceso es necesaria precisamente porque la construcción inicial se transforma en la base de la siguiente.

En torno de este eje se organiza gran parte del currículum no solo en la escuela primaria sino también en la secundaria.

## 1.6 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos

---

<sup>50</sup> Los tiempos institucionales destinados en el marco de **“Docentes estudiando”**, pueden ser propicios para establecer estos acuerdos. Es importante, cuando se incorpora un docente a la institución, el rol del vicedirector para comunicar estos acuerdos y para sugerir la circulación de bibliografía actualizada en tal sentido.

<sup>51</sup> Otros ejemplos de este tipo, que aparecen en los cuadernos de primer grado son: completar líneas punteadas, escritura repetida de grafismos, completamiento de renglones con trazos rectos y curvos iniciados por la maestra al principio del renglón. Pegar lana o papelitos siguiendo líneas abiertas y cerradas. Completar figuras incompletas. Dibujar un objeto cerca o lejos de otro. Diferenciar la mano derecha de la izquierda, recortar y armar rompecabezas con cortes rectos o irregulares. Marcar “caminitos” con el lápiz o pegar papelitos uniendo dos objetos. Reproducir círculos, triángulos y cuadrados según el modelo dibujado por el docente. Ordenar objetos pequeños, medianos y grandes. Dibujar o pegar objetos afuera, adentro, arriba y abajo. Picar papelitos sobre las letras (Informe de investigación: Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de primer grado. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER, 2007).

Desde todas las perspectivas, **la alfabetización** está íntimamente ligada a la idea de **proceso y es justamente esa concepción la que sustenta la configuración pedagógica de ciclo planteada en nuestro sistema educativo**. A la luz de este **concepto es pertinente revisar y discutir las propuestas didácticas, los criterios de evaluación y promoción que se acuerdan institucionalmente**, para que los docentes puedan acompañar a sus alumnos en el proceso alfabetizador, evitando la repitencia que se produce fundamentalmente en primer grado, cuando los niños no han aprendido aún contenidos de la alfabetización que están previstos para más de un año y por lo tanto son posibles de aprenderse a lo largo del ciclo. Es necesario que la institución educativa y los docentes del ciclo revisen las propuestas alfabetizadoras, otorguen el tiempo de enseñanza, los recursos y las estrategias de apoyo en el aula para que niños y niñas no demoren su acceso a la cultura escrita lo cual produce daños en su desarrollo y autoestima.

Ningún especialista en el campo de la didáctica de la lengua y de los procesos de alfabetización inicial, precisan el momento en el que el niño ha de descubrir la lógica del complejo sistema de escritura y por lo tanto no establecen relación directa entre un determinado año de escolaridad y dicho aprendizaje. Por el contrario, sostienen que existiendo enseñanza rica, sostenida y coherente, es esperable que el aprendizaje se produzca en algún momento del ciclo<sup>52</sup>, motivo por el cual es necesario sostener un proceso de enseñanza articulada, siendo responsabilidad del docente y de la escuela en su conjunto, constituir la alfabetización en un saber que *todos los niños* alcancen en el menor tiempo posible para garantizar el acceso a la cultura letrada.

### 1.7 La alfabetización como organizador del curriculum

El proceso de alfabetización opera como un eje de la educación primaria y en particular como un eje organizador de los contenidos a desarrollar en el espacio curricular Lengua. La existencia de **este eje organizador plantea una necesaria articulación entre niveles y ciclos puesto que la alfabetización es un proceso que debe desarrollarse de modo continuo, avanzando siempre sobre la base de lo aprendido con anterioridad**.

Esta concepción tiene consecuencias prácticas: por un lado, al comienzo de cada año la propuesta didáctica de enseñanza de la Lengua deberá desarrollarse sobre la base de lo realmente aprendido, para lo cual **es imprescindible identificar los saberes previos de los alumnos, recuperarlos e integrarlos en nuevos aprendizajes**.

Por otro lado, **esta propuesta implica descartar la posibilidad de que se decida arbitrariamente el punto de partida para el grupo e invita a retomar el proceso recuperando lo efectivamente aprendido y no lo supuestamente enseñado**.

De ese modo, cada año puede profundizar y ampliar los contenidos de la alfabetización que constituye un eje del curriculum, como vemos en el siguiente cuadro:

---

<sup>52</sup> Se sugiere ampliar las lecturas en torno de este tema en:

Braslavsky, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; 2005 Cap.: "Maduración y aprestamiento: conceptos del pasado"; Qué se entiende por alfabetización". (Este material forma parte de la biblioteca PIIIE, que ha llegado a un número muy importante de escuelas entrerrianas).

Melgar, S, y Zamero, M. *Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo*, UNICEF - ACEPT, 2007.

Proceso de alfabetización	
Primer ciclo Alfabetización inicial	Segundo ciclo Alfabetización avanzada
Inclusión de los alumnos en nuevas prácticas sociales: el proceso de aprendizaje de una lengua que no es natural, como la escrita, supone el desarrollo armónico y articulado de conocimientos de la escritura como patrimonio cultural, del sistema de escritura y del estilo propio de la comunicación escrita.	Profundización de los conocimientos del Primer Ciclo y en particular, de la reflexión sobre la lengua escrita, la lectura y la escritura. Conocimiento y uso de la lengua escrita en su doble estatus de objeto y de herramienta para aprender los contenidos escolares.

## 2. INTERROGANTES PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Uno de los puntos de partida para empezar a *pensar* un diseño es considerar los problemas y las temáticas regionales o locales, las representaciones y modos de comprender la realidad de los protagonistas de los procesos y prácticas escolares.

Es por ello que en este apartado se consideró como insumo muy valioso, los aportes que los docentes entrerrianos realizaron en el marco de la propuesta ***Docentes estudiando 2009 y Docentes estudiando 2010***<sup>53</sup>. En los informes que elaboraron los equipos departamentales aparecen explícitas las diferentes problemáticas en relación con la enseñanza. Hemos considerado este documento como el *lugar* oportuno para conjugar esas voces en la enunciación de los problemas sobre los que luego se presentan propuestas de superación posibles.

Para enunciar los problemas en la enseñanza de los contenidos del curriculum (oralidad, lectura, escritura, gramática y literatura) también se han tomado aportes de investigaciones y estadísticas que aparecen citados en la bibliografía y que permiten construir un escenario previsible en cuanto a los desafíos que el curriculum enfrenta. A continuación se explicitan como enunciados singulares que pueden ser sometidos a discusión institucional.

### ***¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la oralidad en la escuela?***

- El primer gran problema que nos afecta es la ausencia de enseñanza: la oralidad está presente en las planificaciones pero su enseñanza concreta, no se evidencia en las prácticas pedagógicas. En las clases, la oralidad se utiliza como medio de comunicación pero no constituye un contenido curricular.
- Las variedades lingüísticas son consideradas formas deficitarias del lenguaje en lugar de formas diferentes de hablar. La concepción de lo diferente como anomalía proyecta sobre la alfabetización, una mirada patologizante que los niños advierten. Sea cual fuere el modo de hablar de los alumnos debe ser valorado como punto de partida del aprendizaje.
- No se consideran las diferencias que existen entre la lengua oral y la lengua escrita lo cual tiene implicancias negativas. La más importante es confundir lo que se está enseñando. A veces se cree que se está enseñando la lectura pero se está enseñando la oralidad o a la inversa.

<sup>53</sup> ***Docentes estudiando 2009/2010*** es un espacio que el CGE propone, al comenzar cada ciclo lectivo, para que los equipos docentes de todos los niveles de educación reflexionen sobre las instituciones y la centralidad de la enseñanza, haciendo foco en los aprendizajes de los alumnos.

- En general se pretende que los niños avancen rápidamente en el aprendizaje de los usos más formales de la lengua oral sin tener en cuenta que la oralidad primaria es una estructura resistente que se modifica de modo muy lento. A pesar de que la lengua oral y la escrita son diferentes, la primera se va modificando y enriqueciendo gradualmente con el desarrollo de una alfabetización sólida a lo largo de la escolaridad.

### ***¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la lectura en la escuela?***

- El primero de los problemas a destacar es la ausencia de enseñanza de la comprensión: se pretende que los alumnos aprendan a construir el significado de un texto (lean), o comprendan (lean) oraciones y palabras partiendo de la enseñanza de unidades sin significación como letras y sílabas.
- El segundo problema está directamente ligado al anterior: la alfabetización se inicia sólo con la enseñanza de las letras como un proceso de tipo técnico, vacío de significación y concentrado en el deletreo como estrategia única, lo que implica una ausencia de enseñanza de estrategias lectoras de comprensión global e inferencia.
- La selección de textos que constituyen el recorrido de lectura de los niños a lo largo del primer ciclo es escasa y poco representativa de la variedad literaria que requiere la alfabetización inicial.
- En los cuadernos de los alumnos se observa la presencia de actividades estereotipadas que no ponen en juego el abanico de posibilidades tanto de estrategias de comprensión como de posibilidades de interpretación.
- Otro de los problemas es no considerar los pequeños avances de los niños cuando realizan lecturas todavía no convencionales, globales o “de memoria” a partir de índices parciales (partes de palabras, letras iniciales, similitudes).
- Escasa presencia en las planificaciones de propuestas relacionadas con el uso de la biblioteca y de las TIC en las escuelas que disponen de dichos recursos.

### ***¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la escritura en la escuela?***

- El primero de los problemas es la ausencia de enseñanza de estrategias básicas de escritura tales como la revisión de la escritura, la escritura de creación o exploración libre y la copia.
- Como sucede en la lectura, el segundo problema está directamente ligado al anterior: la alfabetización se inicia sólo con la enseñanza de las letras como un proceso de tipo técnico, vacío de significación y concentrado en la codificación como única estrategia de escritura.
- Se confunden los errores sistemáticos con patologías o problemas de aprendizaje. Todos los aprendices de una lengua alfabética como el español cometen errores similares cuando aprenden a escribir; los más comunes son que no logran ubicar bien la escritura en la página, escriben en dirección inversa y sin respetar el renglón, omiten, agregan o transponen letras, entre otros. Con una buena enseñanza estos errores propios de la alfabetización inicial deben superarse durante el primer ciclo. Sin embargo, muchas veces se les exige estos logros a los niños de primer grado y al no alcanzarlos se piensa en una derivación terapéutica o en escuelas especiales.

- Otro de los problemas es no considerar los pequeños avances de los niños cuando realizan escrituras no convencionales que ponen en evidencia diferentes posicionamientos en el aprendizaje (Ej.: grafismos primitivos, escrituras unigráficas, escrituras con omisiones, escrituras fijas y diferenciadas).

#### ***¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la gramática en la escuela?***

- La enseñanza de la gramática en la escuela está fuertemente concentrada en los aspectos normativos y en la rotulación de clases de palabras (sustantivo, adjetivo y verbo) seguida de algunos ejemplos, pero no constituye para los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre la lengua.
- Ausencia de enseñanza de la ortografía, muy relacionada con la falta de revisión de la escritura.

#### ***¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la literatura en la escuela?***

- El principal problema es que no se lee en la escuela suficiente literatura como para formar al lector literario o profundizar la formación que ya haya logrado en su alfabetización temprana. En parte, esta ausencia de la literatura se debe a que no se reconoce la profunda relación entre la formación del lector y la formación del lector literario, es decir, la profunda relación entre literatura y alfabetización.

### **3. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO**

Pensar en los propósitos del ciclo, ofrece la oportunidad de una visión más amplia del proceso. Implica tener presentes las **intencionalidades de la enseñanza**, los modos de **planificar**, los vínculos que se establecen con el **conocimiento**, los **recursos** y el diseño de **estrategias**, con vistas a acompañar el itinerario escolar de alumnos y alumnas durante los seis años del nivel y para que se constituyan en la base de toda la escolaridad obligatoria. Invita, además, a debatir sobre **criterios e instrumentos de evaluación** con el objetivo de que sean coherentes con todas esas variables y que **protejan el trayecto escolar de** los alumnos durante el **ciclo** para el acceder a los saberes fundamentales de la cultura escrita.

En el Primer Ciclo del Nivel Primario la escuela, mediante sus docentes, ofrecerá situaciones cuyos propósitos de enseñanza se dirijan a:

- ✓ El reconocimiento de las funciones sociales de la lectura y la escritura por medio de la participación en interesantes, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y escritura.
- ✓ La confianza en las posibilidades de expresión oral y escrita de los alumnos, promoviendo la comprensión y la producción de una amplia variedad de textos.
- ✓ La disposición para defender los propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de los otros y debatirlas.
- ✓ La participación en situaciones de intercambio oral en los que resulte necesario, exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir con pares y adultos sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y extraescolar; utilizando el lenguaje adecuado y las pautas de intercambio requeridas en cada situación comunicativa.
- ✓ La lectura, comprensión y disfrute de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas, poesías, coplas, adivinanzas) y textos no literarios (descripciones y exposiciones, consignas de tarea escolar e instrucciones), empleando estrategias adecuadas a los diversos propósitos de lectura.
- ✓ La posibilidad de imaginar mundos alternativos a través de la lectura de las obras de literatura infantil.

- ✓ Ampliar el vocabulario y las representaciones a partir de situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.
- ✓ El uso de diferentes estrategias y procedimientos de lectura de palabras, oraciones y textos.
- ✓ La producción escrita de narraciones, esquelas y cartas personales, y descripciones, identificando el propósito del texto y controlando la legibilidad y los aspectos de la normativa gramatical correspondientes al ciclo.
- ✓ El reconocimiento de los elementos del sistema de escritura (letras signos y convenciones), por su nombre y rasgos gráficos distintivos.
- ✓ El reconocimiento y el uso del sistema alfabético de escritura, su principio y ortografía.
- ✓ La reflexión acerca de algunos aspectos gramaticales y textuales correspondientes al ciclo.

#### 4. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL ÁREA LENGUA PARA EL PRIMER CICLO.

La intención de este documento curricular es acercarse al espacio de las prácticas, a ese ambiente alfabetizador en el que los procesos de enseñanza intentan provocar la actividad cognitiva de los niños a partir de la oralidad, la lectura y la escritura a la vez que estas prácticas se van constituyendo, en sí mismas, en objeto de estudio.

La propuesta curricular de Lengua se organiza en torno de la **alfabetización inicial** que convoca la totalidad de las prácticas: oralidad, escritura, literatura y reflexión sobre el sistema, la norma y el uso.

##### **La alfabetización inicial**

Primer Grado	Segundo y Tercer Grado
<p><i>Hablar y escuchar para alfabetizarse</i>  <i>La lectura en la alfabetización inicial</i>  <i>La escritura en la alfabetización inicial</i>  <i>La literatura en la alfabetización inicial.</i></p>	<p><i>Hablar y escuchar para alfabetizarse</i>  <i>La lectura en la alfabetización inicial</i>  <i>La escritura en la alfabetización inicial</i>  <i>La literatura en la alfabetización inicial.</i>  <i>La reflexión sobre la lengua y los textos en la alfabetización inicial.</i></p>

En el proceso de planificación o ensayo, cada equipo de ciclo propondrá contenidos que irán ganando en complejidad a medida que los alumnos, efectivamente, avancen en el proceso. Para ello es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos como **organizadores de la enseñanza**:

- *el grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos;*
- *la inclusión progresiva de tipos y géneros textuales (algunos abordados, al comienzo, sólo en forma oral;*
- *la focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa;*
- *el incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas;*
- *el grado de compromiso metalingüístico desde procedimientos que sólo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos;*
- *y el grado de tipicidad de los elementos analizados*<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Se sugiere ampliar en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA; **Serie Cuadernos para el Aula**, Lengua 1, **Enseñar Lengua en el primer año: Criterios de secuenciación de los contenidos de los NAP de Lengua.**; Buenos Aires, 2006.

#### 4. Saberes, contenidos y situaciones de enseñanza del área lengua para el primer ciclo

*LA ALFABETIZACIÓN INICIAL establece las bases para la apropiación de las funciones principales de la lengua y del sistema de la lengua escrita pues es el nivel de alfabetización que inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura.*

Primer Grado

##### **Hablar y escuchar para alfabetizarse**

*Los niños llegan a la escuela con una oralidad propia, natural y con marcas dialectales que denominamos oralidad primaria. La oralidad que se desarrolla al alfabetizarse es una oralidad secundaria, semejante a la escritura por su grado de formalidad y explicitación. Ese proceso de aprendizaje es largo y complejo*

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p><b>La lengua oral como forma de inscribir en palabras el mundo escuchado, leído o que forma parte de las propias vivencias.</b></p> <p>El inicio de la escolaridad da la posibilidad a los niños de vincularse con saberes relacionados con:</p> <p>La escucha comprensiva, conversaciones y diálogos acerca de lecturas y vivencias personales, descripciones, consignas escolares, en el marco de situaciones y propósitos comunicativos variados.</p>	<p><b>¿Qué experiencias con la lengua oral hay que promover en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicitar y focalizar en las planificaciones los contenidos específicos relacionados con hablar y escuchar (contenidos de la oralidad) aunque se presenten situaciones en las que estén estrechamente vinculados con la lectura y la escritura.</li> <li>✓ Generar situaciones en las que los alumnos progresivamente puedan expresarse ante diversos interlocutores y, con el acompañamiento del docente, ir tomando conciencia acerca de qué palabras y formas de habla emplear en distintas circunstancias. Asumir la responsabilidad de reconocer y valorar las diferencias dialectales de los alumnos (porque ellas están relacionadas con su afectividad y su identidad cultural) sin que constituyan un obstáculo para su alfabetización.</li> <li>✓ <b>Propuestas diarias para la constitución del grupo-clase:</b> cantar y/o recitar para organizar los diferentes espacios y momentos de la jornada escolar: entrar y salir del aula, sacar y guardar los útiles, prepararse para trabajar en el cuaderno, para escuchar las lecturas en voz alta y para desplazarse en los diferentes espacios de la escuela. Estas prácticas deben continuarse desde el Nivel Inicial y no interrumpirse a lo largo de los</li> </ul>

<p>La renarración de textos ficcionales leídos o narrados por el docente y otros adultos.</p> <p>La reflexión oral acerca de las convenciones lingüísticas y no lingüísticas que surjan en el marco situaciones comunicativas orales, respetando la diversidad dialectal.</p>	<p>primeros años para lograr una buena organización del grupo, su desplazamiento en los diferentes espacios y el uso productivo de los tiempos.<sup>55</sup></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <b>Propuestas de conversación con todo el grupo:</b> una vez por semana (y siempre que ocurra un acontecimiento relevante para el grupo), el docente plantea una conversación para que los niños narren experiencias personales, anécdotas familiares, ensayen descripciones, y aprendan a pedir, esperar y usar los turnos para hablar, escuchando con atención a los compañeros y respetando el modo de hablar de cada uno. El docente coordina e incentiva la participación, y reformula las expresiones de los niños.<sup>56</sup></li><li>✓ <b>Propuestas sobre textos escritos:</b> todas las semanas el docente lee en voz alta y solicita la escucha atenta de los textos leídos. A partir de esta escucha atenta se propone alternativamente, renarrar lo escuchado (después de la lectura de textos narrativos), conversar sobre lo leído (cualquier tipo de textos), retener información de diferente tipo (cualquier tipo de texto) o memorizar y recitar textos poéticos, juegos del lenguaje, coplas canciones, adivinanzas. Garantizar una hora semanal destinada a conversar en la biblioteca o en el aula, sobre los libros que se hayan explorado.</li><li>✓ <b>Propuestas para las consignas orales:</b> todos los días el docente tendrá especial cuidado cuando formule oralmente las consignas que ordenan la vida del aula y las tareas extraescolares de los niños. Brindará la enseñanza necesaria para que los alumnos comprendan progresivamente el léxico específico de las consignas expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.</li><li>✓ <b>Propuestas para textos orales:</b> Generar situaciones en las que los alumnos escuchen y aporten coplas, canciones, juegos tradicionales, refranes y narraciones de tradición oral vinculados con la cultura entrerriana para comprender progresivamente las visiones del mundo que expresan, los usos del lenguaje y formas de pronunciar algunas palabras, propios de esta región.</li></ul>
---	--

<sup>55</sup> Se sugiere la lectura de **Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial Vol. 1**, (Narración y biblioteca, págs. 82 /108) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2006.

<sup>56</sup> **TRENGANIA, Para los que recién empiezan.** Material para docentes. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2001; pág. 10. Se sugiere ver otros aportes que ofrece este material (láminas, casete, tarjetas y cuadernillo para los que leen y escriben solos).

**La lectura en la alfabetización inicial**

*Leer es un proceso de construcción de sentido y los niños en la escuela construyen un cosmos de significación personal a partir de lo que está “cifrado” en letras, y de pistas y señales que les da el mundo. Esto es posible, sólo con la intervención de un docente alfabetizador.<sup>57</sup>*

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p>El inicio de la escolaridad da la posibilidad a los niños de vincularse con saberes relacionados con:</p> <p>La lectura frecuente de textos ficcionales y no ficcionales ingresando al mundo escrito a través de la lectura en voz alta del docente.</p> <p>La anticipación de significados de un texto teniendo en cuenta datos que aporta el paratexto.</p> <p>La lectura de palabras, oraciones y textos sencillos previamente leídos con el docente.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p>Durante toda la escolaridad, pero específicamente en los primeros grados es fundamental <b>la lectura en voz alta del maestro<sup>58</sup></b> pues no sólo permite a los chicos escuchar sino participar activamente en la construcción del significado del texto y, paulatinamente, leer por sí mismos. Este aprendizaje asistido tiende a la creciente <b>autonomía lectora</b> de los alumnos.</p> <p>✓ Presentar <b>textos completos</b>, con imágenes que ayuden a comprender el contenido, con frases que se repitan, estructuras sintácticas idénticas, con personajes que se presentan en un orden particular, con diálogos sencillos (Ej.: libros-álbum) y que reúnan condiciones de <b>legibilidad</b> y <b>lecturabilidad</b>.</p> <p>En este marco, se pasa al abordaje específico de <b>oraciones y palabras</b> (que estarán cargadas de significación, pues han sido seleccionadas del texto analizado). Una posibilidad en esta instancia es el completamiento de oraciones y su escritura en el pizarrón (los alumnos dictan al docente o a un compañero), dedicándole todo el tiempo que sea necesario en cada grupo, al análisis de todas las pistas gráficas que permitan avanzar en el conocimiento del sistema (principio alfabético, componentes, disposición, linealidad, espacios) y comprender la complejidad de la escritura. El trabajo intensivo con la palabra se plantea, en primer término, desde la oralidad teniendo siempre como referente el texto /palabra escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación de palabras.</li> <li>- Análisis de la cantidad y el orden de cada letra en la palabra, de la relación con el fonema correspondiente y del tipo de letra.</li> </ul> <p>Cada texto trabajado debe analizarse en reiteradas oportunidades, con tareas recursivas que</p>

<sup>57</sup> Se sugiere leer “**La gran ocasión**” de Graciela Montes, material de Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007).

<sup>58</sup> Consultar “**Sugerencias para la lectura en voz alta**” material de Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2008).



permitan al alumno sentir confianza en sus posibilidades de aprender e incremente en cada contacto con el texto, su interés por avanzar en su proceso alfabetizador.

- ✓ Reflexionar en instancias de lecturas colectivas ayudando a los alumnos a descubrir las **reglas y regularidades del sistema alfabético**: correspondencias entre fonemas y sus grafemas posibles, la noción de unidades de lectura (texto, párrafo, oración, palabra, letra), principios básicos de funcionamiento del sistema: linealidad, dirección, espacios entre palabras, el punto, uso de mayúsculas y minúsculas.
- ✓ La **frecuencia de situaciones de lectura** (en voz alta y/o silenciosa) y escucha no debería ser menor a tres veces por semana, ininterrumpidamente a lo largo del ciclo.
- ✓ Potenciar el uso **de los recursos bibliográficos y tecnológicos** con que cuentan las instituciones, para favorecer los procesos de alfabetización.
- ✓ Realizar frecuentes **visitas a la biblioteca** con propósitos claros y que en ellas se potencie la intervención de un docente “modelo lector”, que intervenga de manera precisa permitiendo que los chicos estén en **contacto con variados materiales escritos**, en distintos escenarios y circuitos de lectura. Esto es fundamental porque antes de que el niño empiece a leer convencionalmente, ya se ha formado algunas actitudes respecto a lo escrito: a la lectura, a las letras, a los libros, a todo lo impreso y fortalecer este vínculo es responsabilidad de la escuela. El aprendizaje que se inicia en el ámbito escolar, se edifica inevitablemente sobre estas actitudes, incipientes pero importantísimas, que constituyen los cimientos de la lectura. El modo y la frecuencia con que se desarrolla este contacto con los libros será clave para que deseen explorarlos, cuidarlos y conservarlos.
- ✓ Organizar la **biblioteca de aula** como un proyecto de lectura y hacer uso frecuente de ella.
- ✓ Planificar **actividades lúdicas relacionadas con la lectura**: memorizar, recitar, cantar, jugar intercambiando coplas, poemas y relaciones de tradición regionales.

**La escritura en la alfabetización inicial**

*Lectura y escritura son dos caras de una misma moneda: la decisión de un niño de escribir, de dejar una marca, supone la existencia de un niño lector, de alguien que queda atrapado por una significación y desea enunciarla... En el Primer Ciclo esto es posible, solo, con la intervención de un docente alfabetizador.*

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p>El inicio de la escolaridad da la posibilidad a los niños de vincularse con saberes relacionados con:</p> <p>Situaciones de escritura a través del maestro planificando en conjunto lo que se desea comunicar, los destinatarios, el propósito de escritura.</p> <p>La escritura de borradores dictados al maestro o escritos de manera conjunta, revisando la adecuación según el tipo de texto y las propiedades textuales (el maestro toma las decisiones respecto del sistema de escritura). Relectura de borradores.</p> <p>La escritura de la versión final de los textos producidos en conjunto, reflexionando de las decisiones que se tomaron en el proceso de producción (respecto del sistema, de las características según el tipo de texto, propósitos, destinatarios).</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la escritura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explorar diversas <b>formas y propósitos comunicativos</b> que despierten en los chicos la necesidad de escribir para resolver situaciones cotidianas y que, a su vez, descubran el sentido de los usos de la lengua escrita para el desarrollo de nuevos aprendizajes.</li> <li>✓ Generar múltiples situaciones en las que la <b>escritura</b> sea entendida, en primer término, como un <b>proceso mediatizado</b> que promueva la <b>escritura colectiva</b> para, gradualmente, lograr <b>autonomía</b> en las producciones escritas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Planifiquen</b> y elaboren oralmente un <b>texto, dicten al maestro</b> lo que desean escribir, ya sean oraciones, palabras o textos y observen cómo el docente realiza este proceso en el pizarrón. Luego <b>revisen</b> con él y sus compañeros, realizando los ajustes necesarios para <b>diferenciar el lenguaje oral del escrito</b> y las especificidades de cada uno. Al presenciar la escritura tienen la posibilidad de advertir algunas cuestiones del sistema como la correlación entre la longitud de los enunciados y la extensión de la escritura, la espacialización del texto, la identificación de letras. Los comentarios que derivan de esta observación permiten a los chicos participar y <b>comprender la complejidad de la escritura</b> desde el comienzo de la escolaridad. Les ofrece, además, la posibilidad de observar que existen <i>distintas escrituras</i> según los <b>soportes</b> y los diferentes <b>tipos de textos</b> (se sugiere abordar narrativos, poéticos e instructivos).</li> <li>- <b>Copien</b> (habilidad de escritura básica que revela ejercitación en clase ligada a contenidos que ordenan la vida escolar) palabras y frases seleccionadas de un contexto significativo y textos.</li> <li>- <b>Escriban primero con ayuda</b> y progresivamente <b>confíen en sus posibilidades</b> de producir textos con diferentes propósitos y pertenecientes a variados géneros; <b>iniciándose en la reflexión sobre aspectos puntuales del texto y del sistema</b> (duden sobre cómo se escriben correctamente las</li> </ul> </li> </ul>

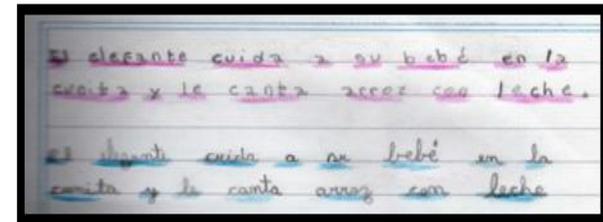
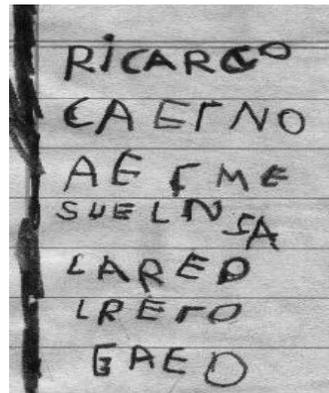
La escritura de palabras y de oraciones.

palabras, descubran convenciones relacionadas con la puntuación y el uso de mayúsculas).

- ✓ Promover la **escritura** de los niños y plantear la revisión colectiva guiada por el maestro analizando todos los problemas y errores que presente. Este es el momento de valorar todo tipo de escritura producida por los niños como aproximaciones a la escritura convencional.

Antes de escribir de manera convencional los niños lo hacen de diferentes modos:

- trazos continuos que imitan la escritura cursiva o trazos separados que imitan la imprenta;
- omisión de grafemas;
- secuencia de letras que abarca un todo renglón para representar una palabra;
- escrituras que contienen una letra para cada fonema sin identificar relaciones multívocas;
- falta de espacios entre las palabras;
- espacios incorrectos entre palabras;
- agregado de grafemas o de sílabas en las palabras.



- ✓ Alternar durante todo el proceso de escritura los momentos de planificación, de textualización y de revisión. No se trata de pasos ordenados temporalmente sino de **momentos recursivos**.

<p><b>La literatura en la alfabetización inicial</b></p> <p><i>La formación del lector literario no es un proceso independiente de la formación del lector y no es necesario esperar que un niño lea convencionalmente para permitir que explore la literatura. De la mano del maestro puede iniciar ese recorrido muy tempranamente.</i></p>	
Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p><b><i>Entrar en contacto con los textos literarios significa establecer una relación con un texto que produzca algún tipo de emoción a partir de su sonido, su cadencia producida por una combinación que prevalece a la selección de palabras...</i></b></p> <p>Selección de obras literarias: coplas, cuentos, fábulas, canciones, adivinanzas y juegos del lenguaje (elegidos previamente por el docente y ofrecidos en diversas situaciones de exploración).</p> <p>Dramatización, renarración de textos ficcionales leídos o escuchados.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la literatura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ofrecer en los primeros encuentros con la literatura, cuentos que utilicen patrones repetitivos y/o acumulativos, porque al volver al texto los niños pueden anticipar o prever lo que vendrá experimentando la sensación de seguridad en la construcción del sentido del texto; cuentos de fórmulas vinculados con las estructuras líricas (ritmo, rima, encadenamientos, etc.) lo que constituye un material de juego con la palabra y el sonido.</li> <li>✓ Explorar los diversos géneros de la literatura de tradición oral: escuchar, cantar, recordar, recitar, narrar y renarrar oralmente.</li> <li>✓ Explorar diversos textos literarios en la biblioteca o el aula a través de la lectura silenciosa: hojear, explorar el paratexto, pedir que el adulto (maestro, bibliotecario, pasante) lea un fragmento solicitado por el niño, leer el texto en el nivel que se pueda y conversar sobre los libros leídos y por leer.</li> <li>✓ Explorar las posibilidades lúdicas y estéticas de la escritura a través de la reescritura (volver a escribir dándole una nueva interpretación) de poemas, de la renarración de textos con reformulación de diferentes aspectos y de las ilustraciones con epígrafes entre otros.</li> <li>✓ Ofrecer a los niños situaciones de lectura repetidas de textos para desarrollar la preferencia por autores y géneros, para interiorizar modelos discursivos, palabras y formas sintácticas presentes en los textos que leen.</li> </ul>

*LA ALFABETIZACIÓN INICIAL establece las bases para la apropiación de las funciones principales de la lengua y del sistema de la lengua escrita pues es el nivel de alfabetización que inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura*

**Hablar y escuchar para alfabetizarse**

*Los niños llegan a la escuela con una oralidad propia que denominamos oralidad primaria. La oralidad que se desarrolla al alfabetizarse es una oralidad secundaria, con mayor riqueza léxica y complejidad sintáctica, es decir, más parecida a la escritura. Este proceso es largo y complejo y encuentra en el Primer Ciclo el escalón más importante pero en el que menos resultados inmediatos se perciben.*

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p>Mientras avanzan en la escolaridad los niños fortalecen vínculos con el mundo que los rodea y en ese proceso la lengua oral juega un papel importante. En segundo grado los saberes relacionados con hablar y escuchar se enriquecen. En este sentido se trabajará:</p> <p>La conversación, escucha y reflexión acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas, teniendo en cuenta el sentido, los propósitos, destinatarios y situación comunicativa en particular.</p>	<p>¿Qué experiencias relacionadas con la oralidad hay que promover en las escuelas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Propuestas de rutina:</b> el contexto de los alumnos se amplía; comienzan a percibir que hay diferentes formas de ser, pensar y de actuar. En estos continuos intercambios el lenguaje juega un papel importante: diálogos, cantos y juegos permiten organizar los diferentes espacios y momentos de la jornada escolar: entrar y salir del aula, sacar y guardar los útiles, prepararse para trabajar en el cuaderno, escuchar las lecturas en voz alta y para desplazarse en los diferentes espacios de la escuela. Estas prácticas se continúan realizando durante el Primer Ciclo para lograr una buena organización del grupo, su desplazamiento en los diferentes espacios y el uso productivo de los tiempos. El relato oral de historias y leyendas deben estar presentes con frecuencia en las salas de segundo grado, pues la oralidad narrativa constituye la base para construir la identidad dentro de una cultura o de una comunidad en particular.</li> <li>✓ <b>Propuestas de conversación con todo el grupo:</b> la frecuencia de situaciones destinadas a la conversación en el aula se debe mantener durante todo el ciclo. En tal sentido, destinar un encuentro semanal para que los niños narren experiencias personales, anécdotas familiares, describan, den su opinión, formulen argumentos para sostenerla y escuchen con atención a sus compañeros respetando el modo de hablar de cada uno. El docente coordina e incentiva la participación y reformula las expresiones de los niños.</li> </ul>

Opiniones, argumentaciones, descripciones y relatos orales producidos en el marco de la planificación de tareas a realizar de forma compartida.

La renarración con distintos propósitos de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.

Comprensión de consignas orales escolares.



- ✓ **Propuestas sobre textos escritos:** el docente seleccionará un libro de texto para leer en voz alta a sus alumnos y formulará preguntas que orienten la interpretación del mismo: qué función comunicativa cumple; quiénes son habituales lectores de ese tipo de texto; para qué se lee; quién/es es/son sus autores; qué textos similares conocen; cuáles son sus características generales, dónde circula habitualmente, entre otros interrogantes posibles.  
A partir de esta escucha atenta se propone alternativamente, renarrar lo escuchado (textos narrativos), conversar sobre lo leído (cualquier tipo de textos), retener información de diferente tipo (cualquier tipo de texto) o memorizar y recitar (textos poéticos, juegos del lenguaje, coplas, canciones, adivinanzas).
- ✓ **Propuestas sobre las consignas orales:** este tipo de texto instructivo debe ser abordado de manera frecuente pues constituye un problema muy presente en las escuelas. La consigna es un texto que hay que enseñar a leer, comprender y producir durante toda la escolaridad. El análisis en grupo facilita entenderlas, resolverlas y/o ejecutarlas entendiendo sus características textuales.

<b>La lectura en la alfabetización inicial:</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p>Cuando los niños descubren que los libros encierran mundos <b>a los que vale la pena ingresar, cobra sentido para ellos aprender a leer...</b> Para acompañar este proceso se intensificará la enseñanza:</p> <p>Lectura de variados textos ficcionales compartida con los compañeros, el docente y otros adultos.</p> <p>Exploración de materiales escritos en bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros.</p> <p>Anticipación de significados de un texto teniendo en cuenta datos que aporta la escritura y el contexto material: imágenes o características del portador.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura hay que promover en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En segundo grado se avanza en la <b>exploración de los materiales y en la anticipación de las características de los textos</b> que acompañan el texto principal (contratapa, índice, imágenes, solapa). La frecuente visita a la biblioteca será clave para que aprendan a cuidar los libros y otros materiales escritos.</li> <li>✓ Se avanza en el trabajo relacionado con el <b>contexto cultural</b> de los textos seleccionados como en primer grado, aunque la complejidad y/o extensión de los mismos varíe.</li> <li>✓ La <b>lectura en voz alta</b><sup>59</sup> (a cargo del docente y/o de los alumnos) sigue siendo una práctica fundamental porque a través de ella el alumno se vincula directamente con el <b>texto escrito</b> y avanza en la <b>construcción del significado</b> del mismo. Se propiciarán además momentos de lectura silenciosa.</li> <li>✓ Es fundamental que por medio de la conversación se reflexione acerca de: ámbito de circulación del texto, función comunicativa, tipología textual, las características que le son propias y propósito de lectura. Se sugiere, además, profundizar en el análisis del <b>paratexto</b> recuperando información en situaciones colectivas con la guía del docente y generando situaciones en las que entren en juego otras estrategias lectoras (inferencias, por ejemplo) aunque sea de manera incipiente.</li> <li>✓ Originar <b>espacios de intercambio posterior a la lectura</b> para profundizar en la comprensión del texto y avanzar, individual y cooperativamente, en la apropiación de sentidos compartidos. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente.</li> <li>✓ Promover instancias de lecturas colectivas orientando a los alumnos a descubrir en el texto las <b>reglas y regularidades del sistema alfabético</b>: correspondencias entre fonemas y sus grafemas posibles, la noción de unidades de lectura (texto, párrafo, oración, palabra, letra), principios básicos de funcionamiento del sistema: linealidad, dirección, espacios entre palabras, el punto, uso de mayúsculas y minúsculas.</li> </ul>

<sup>59</sup> Se sugiere leer **“La gran ocasión”** de Graciela Montes, material de Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007); y **“Sugerencias para la lectura en voz alta”** material de Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2008).

Interpretación y lectura de las partes de un texto breve del que los alumnos conocen el contenido global.

Lectura de textos instruccionales, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés e historias de vida, entre otros.

Lectura en diferentes soportes.

- ✓ Organizar la **biblioteca áulica** como un proyecto de lectura y hacer uso frecuente de ella.
- ✓ Potenciar el uso de los recursos bibliográficos y tecnológicos con que cuentan las instituciones, para favorecer los procesos de alfabetización.
- ✓ Planificar **actividades lúdicas** relacionadas con: la **lectura** (memorizar, recitar, cantar, jugar intercambiando coplas, poemas, relaciones de tradición regionales); vinculadas con la **biblioteca** (jugar, explorar la biblioteca, entre otras) y elaborar en conjunto los criterios que orientan la organización de la biblioteca escolar y/o del aula.

<b>La escritura en la alfabetización inicial</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Los alumnos de segundo grado han alcanzado en términos generales, niveles de escritura muy dispares,</b> por lo que se continúa con la enseñanza de :</p> <p>Escrituras colectivas, planificando en conjunto lo que se desea comunicar, los destinatarios y el propósito de escritura.</p> <p>Escritura de borradores dictados al maestro o escritos de manera conjunta, revisando la adecuación según el tipo de texto y las propiedades textuales (el maestro comparte con los alumnos las decisiones respecto del sistema de escritura). Relectura de borradores.</p> <p>Escritura de la versión final de los textos producidos en conjunto, reflexionando acerca de las decisiones que se tomaron en el proceso de producción (respecto del sistema, de las características según el tipo de texto, propósitos, destinatarios).</p> <p>Escritura de palabras y de oraciones.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la escritura hay promover en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover frecuentes instancias de escritura de textos, palabras y oraciones en contexto, partiendo de una <b>lectura colectiva</b> guiada, exhaustiva, reiterada del texto, o de la palabra que se ha seleccionado del mismo. El proceso puede avanzar con el <b>dictado por parte de los alumnos</b> al docente y/o pares.</li> <li>✓ Generar variadas situaciones de escritura que tengan sentido para los chicos, en las que el docente colabore reflexionando en conjunto respecto de principios básicos y regularidades del sistema (espacios entre palabras, el punto, uso de mayúsculas, convenciones ortográficas) alentando la <b>escritura autónoma</b>.</li> <li>✓ Proponer, desde el comienzo de la alfabetización, el trabajo con textos completos (para avanzar progresivamente en el análisis de elementos cada vez menores): afiches, epígrafes, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas, esquelas, etc.</li> <li>✓ Planificar, desde la oralidad, el contenido de la escritura realizando los ajustes necesarios para <b>diferenciar el lenguaje oral del escrito</b> y las especificidades de cada uno.</li> <li>✓ Reflexionar respecto de <b>cuestiones textuales: destinatario/s</b> (formalidad – proximidad – información que conoce o desconoce, efectos que se pretenden lograr); <b>características propias de los textos producidos</b> (Ej.: <i>relatos de experiencias personales, cuentos, coplas, adivinanzas, juegos del lenguaje, poemas e instructivos; la consigna escolar, la literatura narrativa y la poesía</i>).</li> <li>✓ Recordar que la práctica de la <b>copia</b> forma parte de la historia misma de la escritura y que es un <b>contenido a enseñar</b> durante todo el ciclo.</li> <li>✓ Alternar, durante todo el proceso de escritura los momentos de <b>planificación</b>, de <b>textualización</b> y de <b>revisión</b>. No se trata de pasos ordenados temporalmente sino de <b>momentos recursivos</b>.</li> </ul>

### La literatura en la alfabetización inicial

*La formación del lector literario no es un proceso independiente de la formación del lector y no es necesario esperar que un niño lea convencionalmente para permitir que explore la literatura. De la mano del maestro puede iniciar ese recorrido muy tempranamente.*

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p><b>Siempre será la literatura una oportunidad de juego, de experiencia, un simulacro donde ensayar la vida, donde reescribir la realidad, una “posibilidad de intentos y de pruebas y de canalización de angustias. Este espacio de juego se ve favorecido si un adulto participa, dado que, mediante su intervención la actividad se extiende y se complejiza”<sup>60</sup>.</b></p> <p>Selección de obras literarias: coplas, cuentos, fábulas, canciones, adivinanzas y juegos del lenguaje (elegidas previamente por el docente y ofrecidas en diversas situaciones de exploración) que ganan en complejidad y extensión.</p> <p>Reconocimiento de recursos semejantes y variantes que introducen textos ficcionales.</p> <p>Dramatización, renarración de textos ficcionales leídos o escuchados.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la literatura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explorar los diversos géneros de la literatura de tradición oral: escuchar, cantar, recordar, recitar, narrar y re narrar oralmente.</li> <li>✓ Explorar diversos textos literarios en la biblioteca o el aula a través de la lectura silenciosa: hojear, explorar el paratexto, pedir que el adulto (maestro, bibliotecario, pasante) lea un fragmento solicitado por el niño, leer el texto en el nivel que se pueda y conversar sobre los libros leídos y por leer.</li> <li>✓ Explorar las posibilidades lúdicas y estéticas de la escritura a través de la reescritura (<i>volver a escribir dándole una nueva interpretación</i>) de poemas, de la renarración de textos con reformulación de diferentes aspectos y de las ilustraciones con epígrafes entre otros.</li> <li>✓ Ofrecer a los niños situaciones de lectura repetidas de textos para desarrollar la preferencia por autores y géneros, para interiorizar modelos discursivos, palabras y formas sintácticas presentes en los textos que leen.</li> </ul> <div data-bbox="1111 911 1682 1281" data-label="Image"> </div>

<sup>60</sup> BRUNER, Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa. 2004.

**Reflexionar sobre el sistema de la lengua en el proceso alfabetizador**

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p>Las posibilidades de alfabetización de los chicos están vinculadas al conocimiento que ellos construyan, paulatinamente, del sistema de la lengua y de las convenciones básicas de la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direccionalidad de la escritura.</li> <li>▪ Correspondencia entre los fonemas y sus grafemas posibles.</li> <li>▪ Reconocimiento y memorización del orden convencional de las letras en el abecedario</li> <li>▪ Noción de unidades de la lengua escrita: texto, oración, palabra, sílaba, letra.</li> <li>▪ Uso de mayúsculas</li> <li>▪ Tipos de letras</li> <li>▪ Puntuación.</li> <li>▪ Ortografía.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias acerca de la reflexión sobre la lengua y los textos hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>Cuando los niños empiezan a leer y escribir, aún cuando lo hacen a través del docente, es el momento óptimo para <b>reflexionar sobre la lengua</b> (gramática, normativa) <b>y los textos</b>, para detectar problemas (planteados por los alumnos o instalados por el docente), hablar sobre ellos, y sobre las posibles soluciones y la pertinencia de las mismas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A medida que los alumnos avanzan en el ciclo y en el proceso de alfabetización inicial, el maestro debe ofrecer y acompañar instancias de reflexión permanentes y sistemáticas respecto de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados:</b> focalizar el trabajo con: las palabras que nombran (sustantivos); las palabras que califican; palabras y expresiones para ampliar el vocabulario; la formación de familias de palabras derivadas de una raíz común.</li> <li>- <b>Mayúsculas:</b> en nombres propios y según la puntuación del texto; <b>minúsculas y tipos de letras:</b> imprenta y cursiva; uso del <b>punto</b> y otras marcas como los <b>blancos entre las palabras</b>.</li> <li>- <b>Dudas sobre la correcta escritura de las palabras</b> atendiendo a:                 <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Relaciones biunívocas</b> entre fonema y grafema (aquellos que no plantean problemas ortográficos);</li> <li><b>Relaciones que plantean defectos de paralelismo:</b> un grafema que no se corresponde con ningún fonema (Ej. <b>h</b>); la existencia de dos grafemas para permitir la notación de un solo fonema (Ej. <b>ch, ll, rr</b>)<sup>61</sup>; un grafema que aparece como marca diferenciadora respecto de la pronunciación de un grafema (Ej. la “u” en <i>gue gui que qui.</i>); la posibilidad de que un mismo fonema aparezca en la escritura relacionado con grafemas diferentes (Ej. <b>b/v</b>);</li> <li><b>Descubrimiento y reconocimiento de otras convenciones ortográficas propias del sistema</b> casos de plurales regulares (Ej. <b>c, z</b> en casos de plurales regulares: <i>pez, peces; mp; bl</i>).</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Generar momentos de revisión mientras se escribe y/o cuando se ha terminado de expresar la idea, consultando al docente, a sus compañeros, a escrituras confiables o al diccionario.</li> </ul>

<sup>61</sup> El dígrafo **ll** si está acompañado por una vocal, en nuestra región, se pronuncia **y**.

*“La ALFABETIZACIÓN INICIAL establece las bases para la apropiación de las funciones principales de la lengua y del sistema de la lengua escrita pues es el nivel de alfabetización que inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura”*

<b>Hablar y escuchar para alfabetizarse</b>	
<i>Los niños llegan a la escuela con una oralidad propia que denominamos oralidad primaria. La oralidad que se desarrolla al alfabetizarse es una oralidad semejante a la de la escritura hasta el punto de desarrollo que alguien puede hablar como escribe. Este proceso es largo y complejo y encuentra en el Primer Ciclo el escalón más importante pero en el que menos resultados inmediatos se perciben.</i>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p>En tercer grado los intercambios orales son continuos y se amplía la posibilidad de que los chicos compartan experiencias, ideas y sentimientos para lo cual se profundizará la enseñanza de:</p> <p>La participación en conversaciones en las que los chicos puedan opinar, refutar lo que plantean otros, complementar información o aportar nuevas argumentaciones a lo que sostienen otros.</p> <p>La escucha y reflexión acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas, teniendo en cuenta el sentido, los propósitos, destinatarios y situación comunicativa en particular.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la oralidad hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>✓ <b>Propuestas de rutina:</b> se continúa con actividades lúdicas en las que por medio de diálogos, cantos y otros juegos se organicen los diferentes espacios y momentos de la jornada escolar: entrar y salir del aula, sacar y guardar los útiles, prepararse para trabajar en el cuaderno, escuchar las lecturas en voz alta y para desplazarse en los diferentes espacios de la escuela. Esto contribuye a una buena organización del grupo, su desplazamiento en los diferentes espacios y el uso productivo de los tiempos.</p> <p>El relato oral de historias y leyendas siguen estando presentes con frecuencia en las salas de tercer grado, pues la oralidad narrativa constituye la base para construir la identidad dentro de una cultura o de una comunidad en particular.</p> <p>✓ <b>Propuestas de conversación con todo el grupo:</b> la frecuencia de situaciones destinadas a la conversación en el aula se debe mantener durante todo el ciclo. En tal sentido, siguen estando presentes las situaciones en las que los chicos narran experiencias personales, anécdotas familiares, describan, den su opinión y escuchen con atención a sus compañeros respetando el modo de hablar de cada uno.</p> <p>✓ <b>Propuestas sobre textos escritos:</b> la lectura de variados textos, ya sean ficcionales o que aporten información a temáticas escolares, dan lugar a exposiciones y explicaciones de los alumnos en las que el docente coordine e incentive la participación, y reformulación de las expresiones de los niños.</p> <p>El docente seleccionará cuentos para leer en voz alta, formulará preguntas que orienten la interpretación del mismo: qué función comunicativa cumple; quiénes son habituales lectores de ese tipo de texto; para qué se lee; quién/es es/son sus autores; qué textos similares conocen; cuáles son sus características generales;</p>

<p>La producción oral de descripciones, relatos orales producidos en el marco de la planificación de tareas a realizar de forma compartida y exposición sobre temas escolares.</p> <p>Comprensión y formulación de consignas orales escolares.</p> <p>La renarración con distintos propósitos de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.</p>	<p>dónde circula habitualmente, entre otros interrogantes posibles. Según las particularidades del texto, se podrá solicitar a los chicos que continúen con un diálogo, que realicen dramatizaciones o que formulen nuevos diálogos a partir de cuentos conocidos.</p> <p>Durante todo el ciclo y a partir de la escucha atenta se mantiene la propuesta de renarrar lo escuchado (textos narrativos), conversar sobre lo leído (cualquier tipo de textos), retener información de diferente tipo (cualquier tipo de texto) o memorizar y recitar (textos poéticos, juegos del lenguaje, coplas, canciones, adivinanzas).</p> <p>✓ <b>Propuestas sobre las consignas orales:</b> este tipo de texto instructivo debe ser abordado de manera frecuente pues constituye un problema muy presente en las escuelas. La consigna es un texto que hay que enseñar a leer, comprender y producir durante toda la escolaridad. El análisis en grupo facilita entenderlas, resolverlas y/o ejecutarlas entendiendo sus características textuales.</p>
--	--

<b>La lectura en la alfabetización inicial:</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Cuando los niños descubren que los libros encierran mundos a los que vale la pena ingresar, cobra sentido para ellos aprender a leer...</b> Para acompañar este proceso se intensificará la enseñanza:</p> <p>Lectura y exploración de variados textos ficcionales compartida con los compañeros, el docente y otros adultos.</p> <p>Exploración de materiales escritos en bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros.</p> 	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura hay promover en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En Tercer Grado la prioridad es impulsar en los alumnos la <b>lectura autónoma de textos literarios, de manera creciente</b>, sin descuidar la lectura a través del docente para facilitar el acceso a textos más complejos y extensos.</li> <li>✓ Es fundamental que se insista y profundice en el trabajo, no solo de los textos literarios que se hallan en los libros de lectura, sino en proponer una variada selección de textos y autores de literatura infantil. En este sentido es interesante que a los chicos se les presenten los autores nacionales y los textos de su autoría reconocidos y premiados en ámbitos internacionales. (Consultar: Serie Cuadernos para el Aula, biblioteca PIIE, Material del Plan Nacional de Lectura, Plan Provincial de Lectura, entre otros materiales que llegan a las escuelas)</li> <li>✓ En el último año del Primer Ciclo resulta interesante planificar con los chicos posibles <b>itinerarios de lectura</b> lo que abre la perspectiva del abordaje de ciertos textos en función de un tema o de diferentes modos de trabajo que implican, a su vez, diferentes tipos de lectura o de análisis particulares y específicos de los textos que se proponen.</li> <li>✓ La Serie Cuadernos para el Aula plantea que la lectura de un cuento, por ejemplo, puede conducirnos a nuevas lecturas. Es posible organizar este recorrido de un texto a otro a partir de itinerarios de lecturas pensados de acuerdo con algún criterio, ya sea genérico, temático o autoral.</li> <li>✓ Se avanza en la <b>exploración de los materiales y en la anticipación de las características de los textos</b> que acompañan el texto principal (contratapa, índice, imágenes, solapa). La frecuente visita a la biblioteca será clave para que aprendan a cuidar los libros y otros materiales escritos.</li> <li>✓ Se propone propiciar diálogos referidos al <b>contexto cultural</b> de los textos seleccionados como en los primeros grados, aunque la complejidad y/o extensión de los mismos varíe.</li> </ul>

<p>Lectura de textos explicativos con la colaboración del docente.</p> <p>Anticipación de significados de un texto teniendo en cuenta datos que aporta la escritura y el contexto material: imágenes o características del portador.</p> <p>Interpretación y lectura de las partes de un texto breve del que los alumnos conocen el contenido global</p> <p>Lectura de textos instruccionales, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés e historias de vida, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ La <b>lectura en voz alta</b><sup>62</sup> (a cargo del docente y/o de los alumnos) sigue siendo una práctica fundamental porque a través de ella el alumno se vincula directamente con el <b>texto escrito</b> y avanza en la <b>construcción del significado</b> del mismo. Se propician además momentos de lectura silenciosa.</li><li>✓ Es fundamental que por medio de la conversación se reflexione acerca del contexto cultural del texto, función comunicativa, tipología textual, las características que le son propias y propósito de lectura.</li><li>✓ Originar <b>espacios de intercambio posterior a la lectura</b> para profundizar en la comprensión del texto y avanzar, individual y cooperativamente, en la apropiación de sentidos compartidos. Organizar la <b>biblioteca áulica</b> como un proyecto de lectura y hacer uso frecuente de ella. Potenciar el uso de los <b>recursos bibliográficos y tecnológicos</b> con que cuentan las instituciones, para favorecer los procesos de alfabetización.</li><li>✓ Planificar <b>actividades lúdicas</b> relacionadas con: la <b>lectura</b> (memorizar, recitar, cantar, jugar intercambiando coplas, poemas, relaciones de tradición regionales); vinculadas con la <b>biblioteca</b> (jugar, explorar la biblioteca, entre otras) y elaborar en conjunto los criterios que orientan la organización de la biblioteca escolar y/o en el aula.<sup>63</sup></li></ul>
---	---

<sup>62</sup> Se sugiere leer "**La gran ocasión**" de Graciela Montes, material de Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007); y "**Sugerencias para la lectura en voz alta**" material de Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2008).

<sup>63</sup> Se sugiere leer: SERIE CUADERNOS PARA EL AULA, Lengua 3, pág. 35.

<b>La escritura en la alfabetización inicial</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p>En Tercer Grado se profundizará en la enseñanza de:</p> <p>La escritura de diversos textos: planificando de manera conjunta con el docente, elaborando borradores, revisando el propósito, las ideas que se desean comunicar, la redacción, la ortografía, la puntuación y reformulando el texto a partir de las orientaciones y sugerencias.</p> <p>Escritura de narraciones con fragmentos descriptivos y/o diálogos, breves notas de enciclopedia, cartas, esquelas, textos instructivos simples vinculados con tareas escolares formulados en colaboración con el docente y los demás compañeros.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la escritura hay que promover en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar propuestas de escritura de textos completos, con propósitos que resulten significativos para los chicos y en diversas instancias de producción: individuales, en parejas y colectivas.</li> <li>✓ Promover frecuentes instancias de escritura de textos completos. Según la complejidad de los mismos, es necesario una vinculación intensa con la lectura y la exploración de ese tipo de textos antes de comenzar con el proceso de escritura lo que aporta modelos de algún género en particular, modos de decir y diversa información necesaria al momento de escribir.</li> <li>• A medida que los alumnos avanzan en el ciclo y en el proceso de alfabetización inicial, ofrecer instancias de reflexión permanentes y sistemáticas respecto de:  <b>Cuestiones textuales:</b> <i>destinatario/s</i> (formalidad – proximidad – información que conoce o desconoce, efectos que se pretenden lograr); <i>autor/es</i>; <b>propiedades textuales</b> (y características propias de cada <b>tipología textual</b> (Ej.: relatos de experiencias personales, cuentos, coplas, adivinanzas, juegos del lenguaje, poemas e instructivos; la consigna escolar, la literatura narrativa y la poesía; en tercer grado se inician en texto expositivo).</li> <li>✓ Propiciar la revisión de los textos escritos por los alumnos proponiendo variadas situaciones de corrección, en las que el docente colabore: escribiendo con ellos, alentándolos a decir más, reflexionando en conjunto respecto de principios básicos y regularidades del sistema (espacios entre palabras, el punto, uso de mayúsculas, convenciones ortográficas) favoreciendo la <b>escritura autónoma</b> de los alumnos.</li> <li>✓ Recordar que la <b>copia</b> también es un <b>contenido a enseñar</b> durante todo el ciclo si se la inscribe en una práctica que le dé sentido.</li> <li>✓ Alternar, durante todo el proceso de escritura los momentos de <b>planificación</b>, de <b>textualización</b> y de <b>revisión</b>. No se trata de pasos ordenados temporalmente sino de <b>momentos recursivos</b>.</li> </ul>

**La literatura en la alfabetización inicial**

*La formación del lector literario no es un proceso independiente de la formación del lector y no es necesario esperar que un niño lea convencionalmente para permitir que explore la literatura. De la mano del maestro puede iniciar ese recorrido muy tempranamente.*

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<p><b><i>“La literatura constituye un espacio de placer que hallamos inicialmente en las nanas infantiles, luego en las canciones, en los juegos de palabras, en los cuentos maravillosos, en historias fantásticas, en los poemas, etc.”<sup>64</sup></i></b></p> <p>Selección de obras literarias: coplas, cuentos, fábulas, canciones, adivinanzas y juegos del lenguaje (elegidas previamente por el docente y ofrecidas en diversas situaciones de exploración) que ganan en complejidad y extensión.</p> <p>Reconocimiento de recursos semejantes y variantes que introducen textos ficcionales.</p> <p>Dramatización, renarración de textos ficcionales leídos o escuchados.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la literatura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explorar los diversos géneros de la literatura de tradición oral: escuchar, cantar, recordar, recitar, narrar y renarrar oralmente.</li> <li>✓ Explorar diversos textos literarios en la biblioteca o el aula a través de la lectura silenciosa: hojear, explorar el paratexto, pedir que el adulto (maestro, bibliotecario, pasante) lea un fragmento solicitado por el niño, leer el texto en el nivel que se pueda y conversar sobre los libros leídos y por leer.</li> <li>✓ Explorar las posibilidades lúdicas y estéticas de la escritura a través de la reescritura (volver a escribir dándole una nueva interpretación) de poemas, de la renarración de textos con reformulación de diferentes aspectos y de las ilustraciones con epígrafes entre otros.</li> <li>✓ Ofrecer a los niños situaciones de lectura repetidas de textos para desarrollar la preferencia por autores y géneros, para interiorizar modelos discursivos, palabras y formas sintácticas presentes en los textos que leen.</li> </ul>

<sup>64</sup> ZIMMERNANN, Mabel, “La posibilidad del poema”, **Novedades Educativas**, Nº 232 Abril 2010, Año 22.

<b>Reflexionar sobre el sistema de la lengua en el proceso alfabetizador</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p>Las posibilidades de alfabetización de los chicos están vinculadas al conocimiento que ellos construyan, paulatinamente, del sistema de la lengua y de las convenciones básicas de la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direccionalidad de la escritura.</li> <li>- Sistema alfabético:</li> <li>- <i>correspondencia entre los fonemas y sus grafemas posibles.</i></li> <li>- <i>reconocimiento y memorización del orden convencional de las letras en el abecedario</i></li> <li>- Noción de unidades de la lengua escrita: texto, oración, palabra, sílaba, letra.</li> <li>- Uso de mayúsculas.</li> <li>- Tipos de letras</li> <li>- Puntuación.</li> <li>- Ortografía.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias acerca de la reflexión sobre la lengua y los textos hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>Cuando los niños empiezan a leer y escribir, aún cuando lo hacen a través del docente, es el momento óptimo para <b>reflexionar sobre la lengua</b> (gramática, normativa) <b>y los textos</b>, para detectar problemas, hablar sobre ellos, y sobre las posibles soluciones y la pertinencia de las mismas.</p> <p>A medida que los alumnos avanzan en el ciclo y en el proceso de alfabetización inicial, el maestro debe ofrecer y acompañar instancias de reflexión permanentes y sistemáticas respecto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados:</b> focalizar el trabajo con: <ul style="list-style-type: none"> <li>- palabras que nombran (<i>sustantivos comunes y propios</i>);</li> <li>- las palabras que califican (<i>adjetivos calificativos</i>);</li> <li>- las palabras que indican acciones (<i>verbos de acción</i>);</li> <li>- palabras que indican el lugar y paso del tiempo en las narraciones; relaciones de sinonimia y antonimia; expresiones para ampliar el vocabulario;</li> <li>- formación de familias de palabras derivadas de una raíz común.</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Mayúsculas:</b> en nombres propios y al principio de la oración; <b>minúsculas</b> y <b>tipos de letras:</b> imprenta y cursiva y otras marcas como los blancos entre las palabras. Uso del <b>punto</b>, la <b>coma</b> en enumeración y los <b>signos de exclamación e interrogación</b>.</li> <li>✓ <b>Dudas sobre correcta escritura de las palabras</b> atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>relaciones biunívocas</b> entre fonema y grafema (aquellos que no plantean problemas ortográficos);</li> <li>- <b>relaciones que plantean defectos de paralelismo:</b> un grafema que no se corresponde con ningún fonema (Ej. <i>h</i>); la existencia de dos grafemas para permitir la notación de un solo fonema (Ej. <i>ch, ll, rr</i>)<sup>65</sup>; un grafema que aparece como marca diferenciadora respecto de la pronunciación de un grafema (Ej. la “u” en <i>gue gui que qui.</i>); la posibilidad de que un mismo fonema aparezca en la escritura relacionado con</li> </ul> </li> </ul>

<sup>65</sup> El dígrafo *ll* si está acompañado por una vocal, en nuestra región, se pronuncia *y*.

	<p>grafemas diferentes (Ej. <b>b/v</b>);</p> <p>- <b>descubrimiento y reconocimiento de otras convenciones ortográficas propias del sistema</b> (Ej. <b>c, z</b> en casos de plurales regulares: <i>pez, peces; mp; mb; nv; nr; aba</i> para el pretérito imperfecto).</p> <p>✓ <b>Reconocimiento de la sílaba tónica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Generar momentos de revisión mientras se escribe y/o cuando se ha terminado de expresar la idea, consultando al docente, a sus compañeros, a escrituras confiables o al diccionario.</li></ul>
--	---

## 5. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS ALFABETIZADORES

La alfabetización inicial exige que en la escuela se ensaye mediante las intervenciones docentes, el desafío de un cambio cognitivo en los niños que aprenden a leer y escribir. Este proceso de aprendizaje es altamente complejo y variable, esa complejidad se traslada también al momento de evaluarlo.

**En este sentido, y para que la evaluación no obstaculice los procesos alfabetizadores sino que los contemple en su complejidad, es necesario acordar institucionalmente aspectos** que apunten a considerar:

- Una relación directa entre los contenidos desarrollados en las propuestas de enseñanza, que efectivamente se han abordado con los alumnos y lo que se considera contenido al momento de evaluar el proceso y/o los resultados del mismo. Se sugiere en este punto revisar los problemas planteados al inicio en relación con la falta de enseñanza de algunos contenidos que son evaluados.
- Evaluación en función del posicionamiento de los alumnos en el proceso de alfabetización (puntos de partida, progresos, avances). Se sugiere contemplar la diversidad de los grupos: grupos que comienzan su escolaridad sin haber transitado el Nivel Inicial, grupos que no cuentan con más apoyo que el que le brinda la escuela, grupos con marcadas diferencias en el desarrollo de la oralidad.
- Evaluación de manera sencilla y clara de cuestiones que habitualmente son “menos observadas” como contenidos de la evaluación, pero que constituyen aspectos importantes para el avance de los niños, como por ejemplo: constitución del grupo, evolución de liderazgo, avances en conversación y trato cotidianos y progresos poco visibles de la lectura y escritura, tal como se ha enunciado en el punto “¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de...?” que se explicitaron al inicio del documento.
- A partir de las situaciones de enseñanza propuestas por el maestro es posible evaluar al finalizar el ciclo recuperando los procesos que dan cuenta de los saberes, mediante criterios previamente acordados y comunicados a las familias.

### **Criterios de evaluación:**

- Participan frecuentemente en conversaciones en la escuela, en el aula y en la biblioteca.
  - Utilicen el lenguaje para planificar con otros, pedir, aclarar, narrar, describir, dar su opinión y justificarla.
  - Lean, comprendan y disfruten cuentos, fábulas, leyendas, poesías, coplas, adivinanzas y textos no literarios como historias de vida, descripciones, notas de enciclopedia.
  - Relean con diferentes propósitos.
  - Escuchen y puedan entender textos leídos por el docente u otros adultos.
  - Renarren cuentos escuchados o leídos.
-

- Conozcan y exploren distintos y variados materiales escritos, en el aula, en la biblioteca de la escuela, de la comunidad o en otros ámbitos de lectura.
- Copien textos escritos para conservarlos.
- Escriban asiduamente diversos textos que puedan ser comprendidos por ellos y por otros a partir de las orientaciones del docente.
- Conozcan gradualmente las diferencias entre la comunicación oral y escrita.
- Conozcan las convenciones de la escritura: direccionalidad, linealidad, orientación de los grafemas, separación de palabras.
- Utilicen signos de puntuación: punto, coma, signos de interrogación y admiración.
- Conozcan los nombres y rasgos distintivos de las letras del abecedario.
- Aprendan los lugares de la duda ortográfica, las opciones posibles y las reglas de apoyo y/o memorización de la silueta, estrategias de memorización de las palabras.
- Descubran el principio de funcionamiento del sistema.

## SEGUNDO CICLO

### 6. CUESTIONES DE ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

#### Enseñar lengua y literatura en el segundo ciclo

Como hemos sostenido en el diseño Curricular de Primer Ciclo, enseñar Lengua en la escuela primaria es sinónimo de alfabetización como apropiación de la cultura escrita. Asumir la enseñanza de la cultura escrita es parte constitutiva del contrato fundacional de la institución escuela dada su gravitación en la construcción de ciudadanía e implica, en el curriculum de la educación primaria, enseñar la lectura, la escritura, la literatura y los usos formales de la lengua oral como contenidos específicos del espacio curricular Lengua y al mismo tiempo enseñar la lengua como contenido transversal, en todos los espacios curriculares.

Concebimos la **alfabetización** “como un proceso social que hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte, y los lenguajes simbólicos)”<sup>66</sup>. Y dado que ocurre en el marco de la educación formal, cuando hablamos de alfabetización, también nos referimos a su dimensión de **proceso institucional** que requiere la organización de equipos de ciclo y una planificación articulada a lo largo de los 6 años de escolaridad.

#### 6.1 La alfabetización como organizador del curriculum

La escuela ha asumido históricamente la responsabilidad de dar respuesta a una demanda social: *enseñar a leer y escribir* a las nuevas generaciones. Este proceso que se inicia en el Nivel Inicial y en el Primer Ciclo con la alfabetización inicial, da lugar en el Segundo Ciclo a un proceso más complejo, el de **alfabetización avanzada**, que necesariamente se consolida sobre las bases anteriores.

Este proceso no admite saltos sino que, por el contrario, exige continuidad y articulación. Por ello, el equipo docente debe conocer el estado de alfabetización logrado por los alumnos al momento de ingresar al cuarto grado y asumirlo como punto de partida para formular los proyectos sobre la base de lo **efectivamente aprendido** y no de lo **supuestamente enseñado** en el ciclo anterior.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Serie Cuadernos para el Aula*, Lengua; Primer y Segundo Ciclo, Buenos Aires, 2006.

<sup>67</sup> El Consejo Federal de Educación resuelve en su Art. 1, Aprobar para la discusión el Anexo 1. “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes.” En este documento se explicitan cuestiones vinculadas directamente con la alfabetización “... un conjunto de políticas pedagógicas ponen de relieve la mejora de las propuestas de enseñanza, en particular la de aquellos saberes que se presentan especialmente relevantes a la hora de analizar las trayectorias educativas (tal es el caso de la alfabetización inicial, por ejemplo)...”, mientras otras revisan las usuales modalidades de organización escolar y producen modificaciones de la misma, con el fin de colaborar en regularizar trayectorias en los casos en los que se han visto interrumpidas.

Diversos proyectos se llevan adelante con resultados alentadores. Los proyectos de abordaje de la repitencia y la sobreedad, en general basados en la reorganización de la propuesta escolar, una planificada propuesta

La escuela cuenta con muchas herramientas para tender puentes y dar lugar al desafío de enseñar y entusiasmar a los chicos para aprender, siendo esto una responsabilidad central de la institución escolar y de los docentes. El maestro Luis Iglesias sostenía que “*ser maestro es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino; es estar atento...*”<sup>68</sup> Atentos, por ejemplo, a qué, cuánto y cómo aprenden los alumnos para acompañarlos en ese camino, para evaluar cómo van transitando la escolaridad evitando la enseñanza de contenidos específicos de la alfabetización avanzada sin tener la certeza de que todos los chicos hayan aprendido conocimientos básicos de la alfabetización inicial, aunque estén transitando el Segundo Ciclo.

Los tres primeros años de la escolaridad primaria, en el marco de una institución que enseña la alfabetización inicial de manera sostenida, supone que los alumnos han tenido oportunidades de explorar la lengua escrita en el marco de un desarrollo armónico y articulado de conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural, como sistema y como estilo de comunicación; supone que los alumnos puedan disponer de la lengua oral y de la escrita sin que constituyan un impedimento para avanzar en su escolaridad, para interactuar con los demás miembros de la sociedad o para manifestar sus deseos, necesidades y gustos.

De este modo, en el Segundo Ciclo, los niños se constituyen en estudiantes a lo largo de un gradual **proceso de conquista de la autonomía** a la vez que fortalecen un vínculo creciente con la **lectura y la escritura**, ensayan explicaciones sobre los fenómenos del mundo natural, sobre los sujetos y las sociedades; interpretan y producen información matemática; exploran diversas fuentes de información como testimonios orales y escritos: planos, mapas, ilustraciones, leyendas y narraciones sobre las distintas sociedades y territorios en estudio; pueden reflexionar y analizar la información producida y difundida por diversos medios de comunicación y dar a conocer sus opiniones a través de la argumentación oral, la producción escrita de textos en los que se narran, describen y/o explican problemas de la realidad social, del pasado y del presente, manifiestan sus percepciones y opiniones respecto de la música o de otros lenguajes artísticos, incorporando el vocabulario específico y valorando el diálogo como instrumento privilegiado.

En esta etapa de la escolaridad el aula se constituye en un lugar de lecturas compartidas, de géneros y autores diversos; un lugar en el que la lectura en voz alta del maestro sigue presente pero adquiere cada vez más protagonismo la voz de los chicos, conformando una comunidad de lectores que crece a partir de la experiencia compartida.

En este contexto la **literatura** brinda un espacio de privilegio que expande las fronteras de lo conocido por los alumnos. La potencialidad de la literatura permite a los niños transitar por experiencias estéticas y emocionales además de establecer puentes

---

de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los niños y niñas demuestran un camino fértil para acentuar en los próximos años. Para acompañar estos procesos se requiere, no obstante, de medidas que revisen algunos aspectos de diverso orden (pedagógicos, curriculares, normativos, administrativos) que muchas veces obstaculizan de manera sustancial las trayectorias escolares.”

<sup>68</sup> Abramowski, Ana. “Homenaje a un gran maestro”. *El monitor de la educación*, N° 22- 5ta Época, Septiembre de 2009.

con una de las expresiones artísticas; genera instancias de diálogo sobre lo que todos van leyendo, **pone en juego estrategias lectoras cada vez más complejas tales como la construcción de inferencias, la consideración de paratextos complejos, la apropiación de nuevas palabras y formas discursivas.**

Mientras fortalecen el aprendizaje de la lectura, los chicos aprenden a moverse con soltura en las bibliotecas, leer un mayor número de libros y explorar otros soportes textuales: internet, videos, documentales, películas, obras de teatro.

Cuando la escuela provoca a sus alumnos para que desarrollen de manera creciente competencias literarias y se conviertan en lectores de literatura los está movilizando también para iniciarse en el campo de la escritura ficcional, para descubrir y aprender recursos lingüísticos y retóricos de la lengua y reflexionar sobre ellos. El proceso de escritura en el Segundo Ciclo se convierte así, en un verdadero desafío, pues además de la aventura de producir un texto de manera individual y/o colectiva, los chicos en esta etapa se pueden *pensar como escritores capaces de comunicarse por escrito, de imaginar un destinatario posible y a la vez virtual de su producción y de crear con él una relación de diálogo diferido en el tiempo pero presente en el acto de escribir.*<sup>69</sup>

Por su parte, la enseñanza de la oralidad en el Segundo Ciclo está destinada a que los alumnos se apropien de usos más formales de la lengua como la exposición oral a partir de un texto previamente escrito. Este proceso les permite acercarse a nuevos conocimientos y afianzar lo que ya saben, encontrar palabras para expresar ideas, inventar nuevos mundos, describir con más precisión, explicar y opinar<sup>70</sup>; cuestiones sumamente complejas pues para decir y tomar la palabra los chicos necesitan participar, previamente, de ricos procesos de enseñanza en tal sentido.

A diferencia del Primer Ciclo, la conversación se vincula más estrechamente con los distintos campos del saber; se dialoga a propósito de lo que se lee y escribe, se planifican y realizan exposiciones orales y entrevistas para conocer opiniones sobre diversos temas de interés. La presencia curricular de estos nuevos géneros orales no significa que se abandonen aquellos que se focalizaron en el Primer Ciclo: la comprensión de las consignas o instrucciones orales y fundamentalmente la narración que debe ser trabajada a lo largo de toda la escolaridad con niveles de complejidad creciente.

Se trata pues de que en el aula se generen la mayor cantidad de intercambios posibles, bajo la mirada atenta del docente que cuidará la precisión y la calidad de las participaciones de todos los chicos proveyendo estrategias variadas para que estas sean cada vez más ricas y completas.

Las situaciones de alfabetización en el Segundo Ciclo se caracterizan por la gran variedad y la creciente complejidad de textos orales y escritos que circulan en las aulas. Para abordarlos y para que esa vinculación sea productiva es indispensable que se

---

<sup>69</sup> Melgar, S. *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers Editores, 2005.

<sup>70</sup> La importancia de la enseñanza de la oralidad aparece explícitamente referenciada en este documento en las áreas vinculadas con las ciencias (Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y las artes (Educación Musical, Artes Visuales)

reflexione respecto de la lengua y los textos, trabajando a partir de la intuición lingüística de los alumnos, es decir, recuperando el conocimiento de uso que todo hablante tiene sobre su lengua. En este Ciclo hay que desnaturalizar la relación con el lenguaje e incorporar de manera gradual el conocimiento metalingüístico para desarrollar la habilidad de convertirlo en objeto de reflexión y análisis.

## 6.2 La diversidad como punto de partida

Uno de los primeros acuerdos que se necesita establecer entre los responsables de un proyecto alfabetizador es que **el trabajo con la diversidad es inherente a la enseñanza de la lengua materna**, pues si se amplía el concepto de diversidad lingüística con el objeto de incluir las variedades del español, se observa que el multiculturalismo es la situación sociolingüística más *frecuente en las aulas*<sup>71</sup> Este principio que se postula a nivel general, no escapa a la realidad de esta provincia y desde esta perspectiva todas las escuelas y todos los grados constituyen una diversidad cultural y lingüística particular.

Otra situación relacionada con la diversidad y el multiculturalismo que se debe considerar en este sentido, lo constituyen los niños y niñas descendientes de pueblos originarios<sup>72</sup>, que desean compartir y difundir su lengua oral como una forma más de mantener viva su realidad cultural. Este documento curricular parte de un principio relacionado con el aprendizaje, que incluye la diversidad y no la define como anomalía. Si esto se traslada a la diversidad lingüística y a las variedades dialectales de los alumnos, las características superficiales de su lengua no deben constituir un impedimento para que logren avanzar en su alfabetización.

Ahora bien, en el marco de esa diversidad cultural y lingüística que es el aula, el rol del docente juega un papel decisivo pues es quien tiene la autoridad pedagógica para determinar cómo están posicionados sus alumnos y cómo logran avanzar en ese proceso altamente complejo y variable que es aprender a leer y escribir. En este punto es importante retomar el **concepto de evaluación**, despojarlo de su vinculación con la idea de control autoritario y pensar las evaluaciones como instancias que brindan información para que la escuela a través de las propuestas de enseñanza de los docentes sea más justa y atienda la diversidad de sus alumnos.

Otro punto a considerar es qué decisiones toma el equipo docente a partir de los datos que proporcionan las evaluaciones, qué lectura se hace de ellos, qué cuestiones se modifican en el proceso alfabetizador, qué relación hay entre los contenidos efectivamente enseñados y los evaluados, qué nivel de desarrollo ha alcanzado cada alumno en las competencias lectora, escritora y/o alfabética. Esta información es fundamental para que un docente que pretende atender los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos, pueda decidir qué redirecciona, qué variables paralelas le

---

<sup>71</sup> MELGAR, S. *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers Editores, 2005.

<sup>72</sup> Es importante aclarar que la enseñanza de la lengua suele limitarse a la enseñanza de lo escrito, pero si se piensa en los descendientes de los pueblos originarios de Entre Ríos (charrúas en su gran mayoría), centrarse sólo en ese punto es mirar al otro desde la carencia. Podemos mirarlos desde otro lugar, el de las potencialidades valorando lo que sí traen porque su oralidad y su literatura oral es valiosísima y contribuye a construir la identidad del pueblo entrerriano.

presenta a los mismos para que estos puedan apropiarse de los contenidos, qué otras estrategias de intervención y planes de integración diseña.

En definitiva, las decisiones que asume el docente en colaboración con el equipo institucional para reducir las brechas que esa diversidad plantea y para que la inclusión de todos los chicos y chicas en el proceso alfabetizador no sea un enunciado, sino que se enfatice la relevancia de la lectura y la escritura como prácticas de simbolización y de acción sobre el mundo, que tienen una potencialidad emancipadora fundamental para los sujetos.<sup>73</sup>

### 6.3 La lengua como contenido transversal

La idea de contenido transversal o de transversalidad necesita ser precisada pues es un término que en este documento se emplea con varias acepciones; aparece, por ejemplo, vinculada con la educación ambiental y la educación sexual, que requieren para su abordaje el aporte de diferentes enfoques pluridisciplinarios; se la relaciona también con el abordaje de problemáticas sociales<sup>74</sup> y se asocia a temas transversales como el multiculturalismo o la convivencia pacífica entre otras.

Sin embargo, en Lengua la expresión “contenido transversal” adquiere un sentido preciso: la comprensión lectora y producción oral y escrita se utilizan como herramientas, instrumentos o condiciones básicas para el aprendizaje de los contenidos del currículum.

**Los textos que se leen y escriben en cada uno de los espacios curriculares del Segundo Ciclo son diversos, cada vez más extensos y complejos respecto de los abordados en el Primer Ciclo; es por ello que los maestros deben contribuir desde todas las áreas generando un uso progresivamente más autónomo de las estrategias de lectura y escritura de textos.**

**Para que esto sea posible el espacio de Lengua, pero también los otros, deben aportar la enseñanza de contenidos básicos tales como la comprensión lectora y la producción oral y escrita así como el desarrollo del vocabulario en relación con los temas de estudio. Queda reservado para el espacio de Lengua el particular trabajo pedagógico sobre la reflexión sistemática acerca de aspectos normativos, gramaticales y textuales.**

Por su parte, la literatura<sup>75</sup> aporta un plus al proceso alfabetizador y también al aprendizaje de los contenidos de las áreas porque al interrelacionar los campos del aprendizaje y dejar resbalar la literatura entre las rendijas, los chicos no sólo amplían su contacto con lo literario y reconocen que esto forma parte del mundo sino que descubren

---

<sup>73</sup> Braslavsky, B. *“La escuela puede: Una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita”*, Buenos Aires, AIQUE, 2008.

<sup>74</sup> Se sugiere leer en este documento: *Las Ciencias Sociales en la escuela articulan lo temporal, lo espacial, las actividades humanas, la organización social, el mundo del trabajo, las prácticas culturales*. Diseño Curricular de Ciencias Sociales.

<sup>75</sup> Leer en este diseño las sugerencias para el abordaje de textos literarios propuestos en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y la vinculación de la Literatura con otros lenguajes artísticos.

el valor que la literatura tiene para convertir los demás aprendizajes en algo más vívido. (Colomer, 2008)<sup>76</sup>

#### **6.4 Los proyectos de alfabetización avanzada: características y componentes**

El inicio del Segundo Ciclo es una instancia clave en un proceso alfabetizador. En primer lugar porque el tránsito de un ciclo a otro exige asumir compromisos compartidos para evitar rupturas y garantizar continuidades pedagógicas.<sup>77</sup> Los docentes de este ciclo deberán identificar los aprendizajes logrados por sus alumnos en el ciclo anterior y tomar esto como punto de partida para organizar los proyectos de enseñanza. En este sentido el documento que corresponde al Primer Ciclo ofrece precisiones respecto de los contenidos básicos indispensables para poner en marcha la alfabetización avanzada.

Además de esta articulación, otro de los aspectos a tener en cuenta es que el Segundo Ciclo constituye el primer escalón de la alfabetización avanzada y es por ello que se hace necesario reflexionar en conjunto respecto de las situaciones de enseñanza, de los tiempos dedicados a la lectura y la escritura, de los contenidos que se adquieren en procesos prolongados y en el marco de un trabajo sostenido a lo largo del tiempo. Las decisiones que se tomen en tal sentido, además de estar pensadas en función de cuarto, quinto y sexto grado, se proyectarán con vistas al recorrido que estos alumnos deberán hacer en el Nivel Secundario, teniendo en cuenta que este último forma parte de la escolaridad obligatoria.

La escuela primaria debe posibilitar que los chicos durante el Segundo Ciclo puedan organizar sus tiempos de estudio para cada materia, construir estrategias de lectura y escritura para estudiar y dar cuenta de lo aprendido, socializar sus producciones a través de la exposición oral y las estrategias que ponen en juego para realizarlas, buscar información en diferentes fuentes y formatos, así como comprender y producir variados textos.

Estas decisiones deben constituir acuerdos iniciales a nivel institucional con los aportes y el compromiso de maestros de ciclo, M.O.I., vicedirectores, directores y supervisores, y se deben reflejar en la secuencia de contenidos, en las opciones método

lógicas asumidas, en la relación de los alumnos con los saberes siendo la perspectiva de Ciclo la organización más adecuada para proteger los itinerarios escolares de los alumnos y alumnas y favorecer una cultura colaborativa entre los docentes.

Para elaborar un buen proyecto de alfabetización avanzada las decisiones del equipo de ciclo recaen sobre distintos componentes que se enuncian a continuación:

- **La selección de textos**

Es un aspecto central en una propuesta que plantea desde el comienzo de la escolaridad, comprender y producir textos completos. En tal sentido, los equipos docentes deben consensuar criterios que orienten esa selección observando: el potencial de los mismos en la construcción de conocimientos; la calidad del diseño y de los organizadores

---

<sup>76</sup> Colomer, T. *“Andar entre libros”*, México, FCE, 2008.

<sup>77</sup> Se sugiere la lectura de *Muros y Puentes II, Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario* y *Muros y Puentes III, Articulación entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario*.

visuales y textuales para favorecer la comprensión; la legibilidad; además de poner en contacto a los chicos con la mayor cantidad y variedad de textos literarios y no literarios de calidad, pues *los libros son los mejores colaboradores de los maestros en la educación lectora y literaria* (Colomer,2008)<sup>78</sup>

En este sentido, se debe incluir en la planificación propuestas de lecturas de libros a lo largo de todo el ciclo, pues en un entorno activo de alfabetización la relación entre la lectura literaria y los aprendizajes escolares se enriquece permanentemente. Esto supone, tal como se planteara anteriormente, una cuidadosa selección en la que se pone en juego el conocimiento del docente sobre títulos, autores, editoriales y saberes acerca de la ciencia, de la literatura y de la cultura en general.<sup>79</sup>

- **La organización de los tiempos**

Mientras en el Primer Ciclo las propuestas apuntan a orientar la constitución del grupo clase para organizar los espacios y momentos de la jornada, para disponerse, por ejemplo, a escuchar lecturas y para desplazarse en el ámbito escolar; en el Segundo Ciclo se deben focalizar los tiempos destinados a la organización de los procesos de escolarización y a la constitución del “ser estudiante”

El tiempo escolar es una variable que incide en los aprendizajes de modo cuantitativo y cualitativo y se plantea aquí desde dos perspectivas:

- **El tiempo en la escuela:** en el marco de los procesos alfabetizadores se deben organizar rutinas que garanticen la práctica diaria de la lectura y la escritura sostenida, no solamente a lo largo de cada año sino de cada ciclo; esta es una de las cuestiones básicas que le da entidad al proceso alfabetizador, fundamentalmente porque se trata de prácticas sociales que exigen mucho tiempo y condiciones específicas para una buena adquisición.

Este tiempo escolar se debe considerar en dos movimientos simultáneos, uno al interior del área, mediante el abordaje de los contenidos específicos de Lengua y Literatura y el otro considerando su rol como instrumento de aprendizaje de todos los contenidos que se transmiten lingüísticamente, es decir concibiendo a la lengua como un contenido transversal.

En este marco se considerarán tiempos para rutinas relacionadas con prácticas identitarias, de orden, de separaciones temáticas, tiempos destinados a la búsqueda y selección de la información, para profundizar y reorganizar el conocimiento, y para buscar y seleccionar formas de comunicación respecto de lo aprendido.

- **La organización de los tiempos fuera del ámbito escolar:** en el Segundo Ciclo es importante que los alumnos logren autonomía creciente en propuestas que los vinculen, por ejemplo con bibliotecas públicas, con ferias de libros, maratones de lectura, con otros lenguajes artísticos; que asistan a museos, cines, teatros, exposiciones, charlas y conferencias.

---

<sup>78</sup> Colomer, T. “*Andar entre libros*”, México, FCE, 2008.

<sup>79</sup> Este diseño curricular sugiere múltiples situaciones de enseñanza en las que el aprendizaje de contenidos de las distintas áreas se enriquece estableciendo vinculaciones con la literatura. Los aprendizajes lingüísticos y los de las Ciencias Sociales son los que más se favorecen con esta relación.

En este sentido es importante acordar institucionalmente cómo se organizarán esas tareas, qué requisitos deber reunir las consignas de trabajo, qué nivel de ayuda se les proporcionará a los chicos, qué pautas y formas de acompañarlos se implementarán en esas instancias individuales o colectivas, pues el potencial que cada una de ellas puede brindar a los chicos está directamente relacionado con las orientaciones que previamente el docente le haya dado al respecto.

Los alumnos en este ciclo van a ir descubriendo gradualmente el tiempo de lectura y estudio que les demandan ciertas actividades que realizan fuera de la escuela. Los comentarios respecto a cuánto tiempo les demandó determinada actividad, cuáles fueron las dificultades que se les presentaron o cuánto tiempo más les llevó producir un texto escrito que resuma lo leído, permitirán que estas cuestiones sencillas se incorporen a las rutinas escolares e influyan positivamente en la conformación del “ser estudiante”.

***No se trata de una simple “motivación” afectiva momentánea, sino de un compromiso intelectual, profundo y a largo plazo que le dé sentido al tiempo que los niños pasan en la escuela; proceso en el que no están solos sino acompañados por un equipo institucional que asume la responsabilidad de constituirse en una presencia significativa.***

## **6.5 Los ciclos y niveles de educación sostienen la continuidad de los procesos**

En el presente diseño se presentan dos etapas claramente definidas relacionadas con la alfabetización, ambas estrechamente vinculadas con la idea de proceso que sustenta la configuración pedagógica de ciclo de nuestro sistema educativo: la **alfabetización inicial**, que comienza en el Nivel Inicial y continúa en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria, y la **alfabetización avanzada** que comienza en el Segundo Ciclo del Nivel Primario y continúa en el Primer Año de la Escuela Secundaria, para continuar luego de manera progresiva con la **alfabetización académica**.

Para que este **proceso alfabetizador** sea un eje vertebrador que oriente y facilite los trayectos escolares de los alumnos y alumnas entrerrianas, los proyectos alfabetizadores deben ser sostenidos **por decisiones acordadas entre las instituciones** que cuiden y articulen **espacios, tiempos, contenidos, y metodologías, para** proteger los itinerarios escolares de los los alumnos ofreciendo propuestas de enseñanza coherentes, que retomen los saberes previos de los chicos y trasciendan la cronología específica de un nivel.

En principio, en el marco de la alfabetización avanzada es necesario reconocer que la articulación entre el Segundo Ciclo del Nivel Primario y el Primer Año del Nivel Secundario es una problemática compleja que requiere ser asumida por los equipos institucionales de ambos niveles pues se encuentra de manera recurrente la dificultad de no tomar como punto de partida la situación inicial de los alumnos sobre la base de un buen diagnóstico. En este sentido, la Escuela Secundaria retomará situaciones de enseñanza para abordarlas con mayor nivel de profundidad y en nuevas propuestas vinculadas con: los usos de la lengua oral considerando las diferencias dialectales de los alumnos; la participación en conversaciones sobre temas de estudio y sobre lecturas empleando un vocabulario específico, la búsqueda de información en diferentes fuentes,

las prácticas de lectura y escritura de textos; el uso de los diferentes elementos de la puntuación, el empleo de reglas ortográficas; la lectura de obras literarias; el reconocimiento de las variedades dialectales y la identificación de unidades y relaciones gramaticales

## 6.6 Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza en el Segundo Ciclo

Esta propuesta ha planteado hasta aquí aspectos relevantes que deben ser tenidos en cuenta, en el momento de pensar institucionalmente un proyecto alfabetizador para el Segundo Ciclo y ha considerado para esto los aportes que los docentes entrerrianos vienen realizando en un proceso, que se inició con los debates y consultas previas a la elaboración de los **Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria** (CGE, 2009), y que se profundiza periódicamente en los encuentros institucionales que genera la propuesta **Docentes Estudiando** (2009 y 2010).

Tanto los informes que recuperan los aspectos relevantes de estas instancias de reflexión y estudio, como lo expresado por los docentes, directivos y supervisores de la Provincia en diferentes encuentros de trabajo y capacitaciones, dan cuenta de problemáticas relacionadas con la alfabetización avanzada y que se enuncian a continuación con el propósito de que sean discutidas y analizadas en cada institución.

Un problema central que atraviesa el Segundo Ciclo se conoce como el fenómeno de meseta y refiere a la **falta de ampliación y profundización de contenidos**. Esta problemática abarca la comprensión y producción oral, el dominio del léxico de uso común y específico de las ciencias, y particularmente a la lectura y la escritura de textos que, a lo largo del Segundo Ciclo muestran una complejidad similar y por lo tanto un mismo nivel de desafío para los alumnos.

No obstante, en ese marco general, aparecen algunos problemas puntuales que es necesario focalizar para analizar mejor.

### *¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la oralidad en la escuela?*

- En el Segundo Ciclo, tal como ocurre en el ciclo anterior, permanece ausente **la enseñanza de la oralidad**. Tanto la comprensión como la producción oral están presentes en las planificaciones pero su enseñanza no se evidencia en las prácticas pedagógicas; este contenido despierta poco interés en la vida cotidiana de las escuelas y se lo considera como una habilidad natural y no como un contenido que se aprende como resultado de un proceso alfabetizador.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> La investigación de carpetas de cuarto grado (Carpetas. Análisis de las actividades de alfabetización en carpetas de cuarto grado. FHAyCS, UADER, 2010) muestra la total ausencia de la exposición oral como contenido.

- Se perciben grandes ausencias de situaciones de enseñanza focalizada en la participación oral de los alumnos: exposición oral, intercambio de opiniones, producciones de textos descriptivos, entrevistas.
- Algo similar ocurre con las situaciones de enseñanza de la escucha: la realización de acciones a partir de consignas orales, la escucha para la toma de notas, la intervención en intercambio de ideas y otras formas de escucha (selectiva y/o reproductiva) que requieren atención sostenida y ayudan a desarrollarla.

### **¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la lectura en la escuela?**

- Uno de los problemas centrales de la enseñanza de la lectura en el Segundo Ciclo es considerar que la formación del lector es una cuestión de mera exposición a la experiencia y de simple contacto con el material de lectura. Esto produce una notoria ausencia de situaciones de enseñanza explícita de las estrategias lectoras básicas para acceder a los textos de estudio y a la literatura.
- Existen representaciones erróneas instaladas en las escuelas que sostienen que:
  - si los alumnos interpretan lo que escuchan, comprenden igualmente lo que leen;
  - si aprendieron a unir cada letra con su sonido y pueden oralizar correctamente un texto, entienden todo lo que leen;
  - que la autonomía lectora se construye de manera autónoma, en soledad.<sup>81</sup>
- Escasa presencia en las planificaciones de propuestas relacionadas con el uso de la biblioteca y de las TIC en las escuelas que disponen de dichos recursos.
- La selección de textos literarios que constituyen el recorrido necesario de lectura para la formación de los niños a lo largo del Segundo Ciclo como lector literario es escasa y poco representativa de la riqueza y variedad literaria que requiere la alfabetización avanzada.

### **¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la escritura en la escuela?**

- El primero de los problemas es la ausencia de enseñanza de estrategias de escritura tales como la revisión de la escritura y la escritura de creación o exploración libre.
- Escasa profundización, complejización y ampliación de los contenidos; se los aborda con el mismo nivel de profundidad o de alcance. Los alumnos de sexto grado no manifiestan grandes diferencias con respecto al léxico activo que poseían al ingreso del ciclo.
- El aspecto de la escritura cuya visibilidad permite una evaluación permanente, y casi exclusiva es el de la ortografía, pero no se trabaja el proceso de escritura de un texto (planificación, textualización, revisión, uso de fuentes de consulta).

---

<sup>81</sup> MELGAR, S, *Aprender a pensar: bases para la alfabetización avanzada*, Buenos Aires, Papers, 2005.

### **¿Qué problemas encontramos en la enseñanza de la gramática en la escuela?**

- La enseñanza de la gramática en Segundo Ciclo tiene los mismos problemas que en el Primer Ciclo: está fuertemente concentrada en los aspectos normativos y en la rotulación de clases de palabras seguida de algunos ejemplos, pero no constituye para los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre la lengua.
- Escasas situaciones de enseñanza de la ortografía lo que se relaciona con la falta de revisión de la escritura.

## **7. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL SEGUNDO CICLO**

En el Segundo Ciclo del Nivel Primario la escuela, a través de sus docentes, ofrecerá situaciones cuyos propósitos de enseñanza se dirijan a promover:

- ✓ El reconocimiento de las funciones de la lectura y de la escritura por medio de la participación en interesantes, diversas, frecuentes y sistemáticas propuestas de lectura y de escritura.
- ✓ La organización del tiempo didáctico tendiente a lograr la apropiación gradual de las prácticas específicas de la oralidad, de la lectura y de la escritura que permitan a los alumnos y alumnas desempeñarse de manera cada vez más autónoma y reflexiva, y a usar el lenguaje para aprender y organizar el pensamiento.
- ✓ El desarrollo de la confianza en las propias posibilidades de expresión y el respeto por las expresiones orales o escritas producidas por otros como manifestaciones de su riqueza cultural.
- ✓ La conversación sobre temas de estudio, de interés general, sobre lecturas compartidas realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito empleando el vocabulario aprendido.
- ✓ El interés por producir textos orales y escritos, individualmente o de manera colectiva, en los que se ponga en juego la creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y características de los géneros abordados en cada uno de los años del ciclo.
- ✓ La lectura con diversos propósitos, de textos: narrativos, descriptivos, expositivos e instruccionales, presentes en diversos portadores y en diferentes contextos, desarrollando estrategias de lectura adecuadas a los mismos.
- ✓ La formación como lector de literatura a partir de la frecuentación, exploración y disfrute de numerosas obras literarias de tradición oral y de autor, y de la socialización de las experiencias lectoras.
- ✓ El deseo de aproximarse a los diversos mundos que habitan en los textos por su propia iniciativa, por indicación del docente y por sugerencias de otros lectores.

- ✓ La escritura de textos atendiendo a la organización del sistema de la lengua; a los elementos constitutivos del texto; al proceso de producción, al propósito comunicativo, a los aspectos de la normativa ortográfica, gramatical y textual aprendidas en cada año del ciclo.

## 8. Saberes, contenidos y situaciones de enseñanza del Área Lengua para el Segundo Ciclo

Cuarto Grado

### LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

<b>Hablar y escuchar para alfabetizarse</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Comprensión y producción oral en la alfabetización avanzada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La escucha atenta en la alfabetización avanzada: <i>escucha letrada</i>.</li> <li>- La conversación: un medio por excelencia para enseñar y aprender.</li> <li>- La narración y la renarración.</li> <li>- Las instrucciones simples y seriadas</li> <li>- La exposición oral como estrategia de estudio.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la oralidad hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>Explicitar y focalizar en las planificaciones los tiempos de trabajo y los contenidos específicos relacionados con la oralidad aunque se presenten situaciones en las que hablar y escuchar estén estrechamente vinculados con la lectura y la escritura. A continuación se enuncian las propuestas de enseñanza de escucha y de producción oral; en ambas se enuncian las experiencias que se continúan desde el Primer Ciclo y profundizan en el Segundo, así como los contenidos nuevos de este último.</p> <p><b>Propuestas de enseñanza de escucha atenta:</b> explicitar en las planificaciones variadas y frecuentes situaciones de enseñanza en las que se focalice, con la conocimiento de la información relevante, la identificación, segmentación, reconocimiento y jerarquización de los enunciados y se disipen dudas sobre las palabras o expresiones desconocidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En la <b>narración</b>, identificando las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, identificando las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a los verbos que indican las acciones realizadas.</li> <li>✓ En la <b>descripción</b>, identificando aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando las palabras que hacen referencia a esos aspectos.</li> <li>✓ En las <b>instrucciones simples y seriadas</b>; identificando en las consignas de tarea escolar y reglas de juego: el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones para facilitar a los niños la resolución de tareas, propuestas de trabajo vinculadas con las distintas áreas del curricular y la participación en actividades deportivas, lúdicas y en evaluaciones.</li> <li>✓ En <b>exposiciones orales</b> realizadas por el docente y/o compañeros identificando el tema, los subtemas, los ejemplos y las comparaciones incluidos.</li> <li>✓ El docente acompañará este proceso instando a que los chicos permanentemente soliciten aclaraciones,</li> </ul>



reiteraciones y recuperen oralmente la información relevante, la registren por escrito en un trabajo individual y/o colectivo de **toma de notas** que es una de las prácticas más significativas en el proceso de alfabetización.

**Propuestas de expresión oral:** explicitar en las planificaciones variadas y frecuentes situaciones de enseñanza en las que los alumnos puedan reflexionar y analizar la información difundida por los medios, abordar las temáticas de los distintos campos del saber y comunicar los conocimientos en el marco de:

- ✓ **Conversaciones** sobre temas de estudio, de interés general, sobre lecturas y escrituras compartidas. Las mismas irán adquiriendo cada vez mayor formalidad respecto del Primer Ciclo por la riqueza y complejidad de los temas, el léxico y los géneros orales. El docente brindará “espacio, tiempo y compañía” (Graciela Montes, 1999) para conversar en el aula respecto de variados textos literarios y no literarios que permitan a los chicos aproximarse cada vez con mayor soltura a los contenidos específicos de los distintos campos del saber; a la información de los sucesos relevantes de su comunidad o que circulan en los medios y a las sensaciones que experimentan al escuchar textos literarios.
- ✓ Los docentes deben generar en el aula un clima en el que se habilite, respete y valore la diversidad dialectal de los chicos como expresión de su identidad cultural y que sea la lectura y la escritura el camino para apropiarse de la lengua estándar.
- ✓ **Narraciones y renarraciones** de relatos que incluyan diálogos y descripciones de lugares, de objetos, personas y procesos; enfatizando el tiempo, el espacio, las acciones y las relaciones causales. En este proceso los alumnos utilizarán y ampliarán de manera creciente el vocabulario, incluyendo palabras y expresiones que den características de aquello que se nombra y que especifiquen el transcurso del tiempo y de las acciones.
- ✓ Las **exposiciones orales:** el docente debe generar frecuentes y variadas situaciones en las que exponga temas de estudio; convirtiendo esa explicación en objeto de conversación y análisis, focalizando la reflexión acerca del tono, el empleo del vocabulario específico, la pertinencia disciplinar, la conservación del tema, los subtemas, los ejemplos y la coherencia general del discurso oral.
- ✓ Gradualmente, y con la ayuda del docente, los alumnos se iniciarán en la producción de **exposiciones individuales** vinculadas con los contenidos acordando previamente las fuentes de información, la selección y ordenamiento de esa información, el vocabulario acorde al tema tratado, las partes de la exposición; elaborando, colectivamente, materiales de apoyo para la misma.

<b>La lectura y la escritura en la alfabetización avanzada</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Lectura y escritura en la alfabetización avanzada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura y sus estrategias</li> <li>- La escritura y sus estrategias.</li> <li>- Las estrategias de reformulación como punto intermedio entre la comprensión lectora y la producción escrita.</li> <li>- La lectura y la escritura como contenido transversal.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura y la escritura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p><b>Propuestas para abordar la lectura:</b> Durante toda la escolaridad pero específicamente en el Segundo Ciclo la enseñanza de la lectura se debe centrar en el desarrollo de <b>estrategias de lectura relacionadas con el tipo de texto y con el propósito lector</b> pues la formación del mismo no es una cuestión de simple contacto con el material de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente propondrá y explicará previamente diversos <b>propósitos de lectura</b>: leer para aprender<sup>82</sup>, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético, entre otros.</li> <li>✓ Leer para aprender requiere que los docentes propongan numerosas experiencias para abordar las <b>estrategias de lectura</b> pertinentes: exploración del manual, del paratexto, descubrimiento de relaciones entre el texto central y los textos marginales, ilustraciones, esquemas, fotos, epígrafes, análisis de la estructura visual y temática del texto, título, subtítulos, párrafos. Reconocimiento de la información relevante del texto. Tema y progresión del tema. Comprensión de la información literal e inferencial (inferencias simples relacionadas con el uso de sinónimos); análisis del léxico del texto; (familia de palabras, campos semánticos a partir del significado contextual o sea el significado que se plantea a partir del contexto).</li> <li>✓ Es importante que el docente oriente a los alumnos respecto de las <b>fuentes bibliográficas</b> que se pueden consultar para aprender y enseñe sus características particulares, pues los libros de texto, las</li> </ul>

<sup>82</sup> Al abordar contenidos de historia y geografía de nuestra provincia se sugiere **La primera colonia agrícola argentina** de Beatriz Bosch, Edit. Entre Ríos – 2004 y la lectura de un texto literario, considerado como un clásico de la literatura entrerriana; **Montaraz** de Martiniano Leguizamón Imprenta Ciscato; Santa Fe, 2000- y **Bruno Alarcón: tambor de la libertad** de Roberto Romani, Editorial VINCIGUERRA SRL, 1997



enciclopedias, los diccionarios enciclopédicos, contienen diversos paratextos (dibujos, fotografías, mapas, tablas, cuadros, índices, primera página, tapas y contratapas de libros), y los chicos necesitan aprender a descubrir la complementariedad de la información que esos textos brindan y reconocer el significado de los códigos empleados para comprender más fácilmente el sentido de los mismos.

- ✓ El docente propondrá el contacto con diferentes **tipos de textos** que se presentarán con frecuencia en diversas situaciones de lectura: cartas, textos de estudio, notas de enciclopedia, artículos periodísticos, propagandas y publicidades, entre otros. También se promoverá el trabajo con distintos **portadores**: diarios, revistas<sup>83</sup>, folletos, libros, páginas de Internet, diccionarios, enciclopedias que circulan en diversos **espacios de lectura** como lo son el aula, la biblioteca, la casa, entre otros.
- ✓ El docente debe establecer rutinas semanales de **lectura de textos** y durante el proceso de **comprensión lectora** generará espacios en los que se pueda realizar el **monitoreo** de los propios procesos de comprensión de todos sus alumnos. En estas instancias los chicos, en colaboración con el docente, irán analizando qué han comprendido, qué cuestiones merecen una revisión y cómo se pueden superar esas dificultades, lo que les permitirá a los alumnos ir desarrollando gradualmente **estrategias metacognitivas del aprendizaje**.
- ✓ Cada situación de enseñanza de lectura y/o de escritura debe quedar registrada en las carpetas de los chicos.

#### **Propuestas para abordar el proceso de escritura:**

Durante toda la escolaridad, pero específicamente en el Segundo Ciclo, la enseñanza de la escritura se debe centrar en el desarrollo de **estrategias de escritura relacionadas con el tipo de texto y con el propósito comunicativo** pues la formación del mismo no es una cuestión de simple contacto con el material escrito.

- ✓ Elaboración de un proyecto institucional integrado vertical y horizontalmente, en el que se contemplen la intervención del maestro y las **propuestas de enseñanza que articulen la lectura y la escritura**.

---

<sup>83</sup> Se sugiere la lectura de **Algarroba: Desde Entre Ríos revista de Culturas**, revista publicada por el CFI y la Subsecretaría de Cultura de Entre Ríos y que fuera distribuida a las bibliotecas escolares de la Provincia de Entre Ríos.



Dado que los niños amplían el universo de lectura, fundamentalmente para aprender conocimientos relacionados con los diferentes campos del saber<sup>84</sup>, se les debe enseñar a **registrar** y **resumir para recuperar la información relevante de un texto** respondiendo cuestionarios de comprensión, elaborando cuadros o gráficos, resúmenes o esquemas, glosarios u otras formas posibles de sistematizar lo leído.

- ✓ En las situaciones de enseñanza de la escritura, los chicos en colaboración con el docente, con sus pares y en instancias de producción individual, pondrán en juego estrategias de escritura cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática en el marco de un proceso que requiere:
  - **Planificar el texto:** en función de un destinatario posible, del propósito y de la situación comunicativa. Se deben prever, si el texto así lo demanda, las fuentes bibliográficas de consulta.
  - **Redactar borrador/es:** de manera individual y/o grupal ajustando el texto a la planificación previa.
  - **Revisar:** leer el texto, comparar lo producido con lo planificado, observar la organización de las ideas y la estructuración de los párrafos, la corrección ortográfica, el uso de los signos de puntuación y el empleo de un vocabulario pertinente de acuerdo al tipo de texto y a la situación comunicativa. Esta revisión debe ser compartida con el docente quien proporcionará, fichas para orientar la tarea, sugerirá fuentes para ser consultadas con el propósito de que los chicos adquieran progresivamente mayor autonomía en un proceso de aprendizaje que debe ser sostenido a lo largo de todo el Segundo Ciclo.
  - **Reformular:** en esta etapa, los alumnos en constante colaboración del docente, darán prioridad a los errores globales y luego a los superficiales del texto, poniendo en juego diferentes formas de rehacer un texto (tachar, añadir palabras en el margen, usar sinónimos, etc.) por ampliación, con omisión y paráfrasis.

#### **Propuestas para la producción de textos no ficcionales:**

Se requiere generar frecuentes y variadas situaciones de **escrituras de tipo instrumental y transversal**, propuestas cuya responsabilidad es compartida por el equipo docente del ciclo y por los responsables de

---

<sup>84</sup> Se sugiere la lectura de **Geografía de Entre Ríos "Marco natural y antrópico"** de Magdalena Pandiani de Chemín. Mc Ediciones. Paraná 1998. En este material bibliográfico se presentan textos expositivos, literarios e informativos relacionados con la historia y la geografía entrerriana.



todas las áreas de la institución. Las escrituras que deben poner en juego los chicos al ejercer su rol de estudiante en Cuarto Grado requieren producir **preguntas y respuestas, resúmenes, toma de notas y explicaciones.**

Estas escrituras específicas que se aprenden en todos los espacios curriculares, deben respetar al proceso de escritura anterior, priorizando la producción de:

- **Narraciones:** respetando el orden temporal y causal de las acciones, incorporando segmentos descriptivos, diálogos.
- **Cartas personales:** respetando la superestructura y las fórmulas de apertura y cierre.

En situaciones cooperativas revisar el empleo de los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos); el uso de los conectores apropiados; la organización propia del texto; la ortografía y el vocabulario adecuado.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> Un proceso alfabetizador requiere que los equipos docentes perciban que la responsabilidad de enseñar a leer y escribir es compartida y se sostiene en el marco de un proyecto institucional.

<b>La literatura en la alfabetización avanzada</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>El contacto frecuente del niño con la literatura lo acerca al patrimonio cultural de su país, de su comunidad...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor, adecuando con ayuda del docente, la modalidad de lectura al propósito, género o subgénero de la obra.</li> <li>- La lectura de literatura como manera de relacionarse con un lenguaje diferente que crea nuevos sentidos y nuevos mundos posibles y para formarse gradualmente como lector literario.</li> <li>- La producción de textos literarios orales o escritos, de manera colectiva para gradualmente afianzar las prácticas individuales de escritura en torno a la literatura.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la literatura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p>Es necesario que los docentes generen espacios en el aula, y en el ámbito escolar en general, donde la literatura <i>ocurra</i>, donde la lectura literaria introduzca a los chicos en un tiempo propio de fantasía, un tiempo en el que puedan imaginar otras posibilidades, pues esta disposición creativa está íntimamente vinculada con el pensamiento, con la posibilidad de aliviar tensiones y fundamentalmente con la libertad. En el marco de las propuestas que ofrezca el maestro (el bibliotecario u otros actores institucionales), los chicos tendrán la posibilidad de elaborar su propia historia a partir de experiencias de intercambio, de su implicación en la historia de los personajes y en la recreación de otros mundos a través de la lectura de <b>obras literarias de tradición oral</b><sup>86</sup> tal como relatos, cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas; y de <b>obras literarias de autores diversos</b><sup>87</sup> como la novela breve, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras. El docente brindará a los alumnos y alumnas la oportunidad de estar en contacto con la mayor cantidad de <b>producciones de autores locales y regionales</b><sup>88</sup> y colaborará para la comprensión y el disfrute de las mismas.</p> <p><b>Propuestas para la formación de lectores de literatura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificar rutinas de <b>lectura en voz alta</b>, a cargo del maestro, para enseñar los ritmos de los textos a partir de la entonación y de las pausas; descubrir el mundo creado y los recursos del discurso literario. Considerar la asistencia a encuentros de lectura, Club de lectores, escucha de grabaciones en CD, visitas a cines, teatros, sitios de Internet, etc.</li> <li>✓ Propiciar <b>debates posteriores a la lectura</b> para construir significados de manera colectiva, expresar</li> </ul>

<sup>86</sup> Saluzzi, María Cristina. **entre ríos y lomadas**. Ediciones del pajarito. Paraná, Entre Ríos, 2008. Se pueden tomar como referencia los autores que componen la obra, dado que se ha realizado en ella una cuidada y valiosa selección de autores entrerrianos.

<sup>87</sup> Cardozo, Linares. **Júbilo de esperanza**. Paraná, Entre Ríos; Programa Identidad Entrerriana 2006.

<sup>88</sup> Díaz, José M. **El fogón de los bichos** Santa Fe. Ediciones Colmegna. 1993.

**“Queremos a este pago que circundan**

**Los caminos del agua...**

**Como ayer, frente al indio,**

**Las caudalosas procesiones pasan,**

**Del Paraná, que tiene “faz de perlas”,**

**Del Uruguay que tiene “faz de nácar”;**

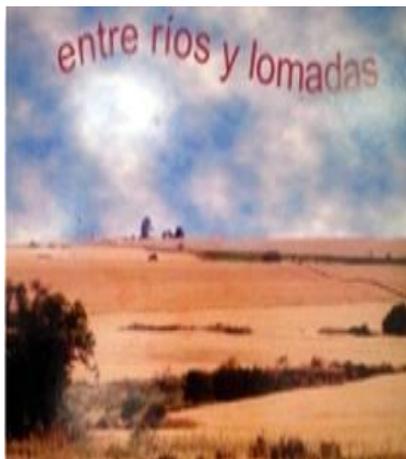
**Y un corazón entre dos grandes ríos,**

**Es la tierra entrerriana.”**

Andrés Chabrilón.

Andrade.\*

\*Fragmento extraído del libro de Pandiani de Chemín, Magdalena *Geografía de Entre Ríos “Marco natural y antrópico”*. Paraná; Mc Ediciones. 1998. Pág. 16.



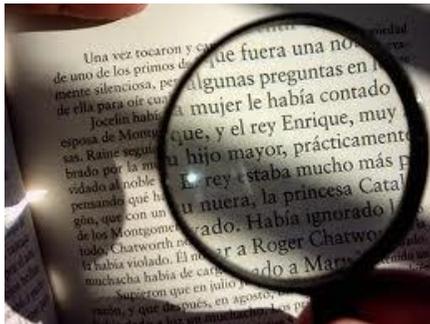
emociones y sentimientos. Releer fragmentos del texto para compartir interpretaciones, caracterizaciones de personajes, dramatizaciones, entre otras propuestas posibles. En todos los casos es conveniente que los alumnos cuenten con el texto escrito que lee el maestro, bibliotecario y/o sus pares. Generar **variados y sistemáticos encuentros** en los que estén presentes textos de los más diversos géneros pues es necesario que circulen la mayor cantidad y variedad de obras literarias posibles y que se establezcan rutinas semanales para garantizar la presencia de lo literario en las escuelas entrerrianas. En este sentido, es fundamental que la literatura también esté presente en situaciones de enseñanza de otras áreas, sin perder su especificidad sino aportando una mirada diferente y enriquecida acerca de los contenidos abordados en otros campos del saber.

#### Propuestas para la producción de textos literarios:

- ✓ Los maestros propiciarán, de manera frecuente, instancias en las que los chicos produzcan colectivamente o en grupos pequeños **relatos ficcionales** y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades, contando con la colaboración permanente de los docentes hasta adquirir mayor autonomía en el proceso de producción.
- ✓ Especialmente en el Segundo Ciclo, los chicos pueden inventar textos desde una perspectiva lúdica, priorizando el juego con la palabra, con los sonidos y empleando recursos literarios tendientes a la desautomatización de la percepción y del lenguaje

María Cristina Saluzzi, autora del libro *“entre ríos y lomadas”*, se dedica desde hace muchos años a *hacer* libros sobre historia, geografía y literatura de Entre Ríos que tienen como objetivo estar en las escuelas para que los alumnos lean palabras *nuestras* y de esa manera participar en el tejido de la trama cultural entrerriana”. La nueva obra contiene una selección de prosa y poesía de 28 autores entrerrianos pensada para el Segundo Ciclo de la escuela primaria.

<b>Reflexionar sobre la lengua en el proceso de alfabetización avanzada</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p>El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.</p> <p>La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año.</p> <p>Párrafo, oración, palabra.</p> <p>Ortografía.</p>	<p><b>¿Qué experiencias acerca de la reflexión sobre la lengua y los textos hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>El docente ha de <b>promover la reflexión sobre la lengua</b> durante la conversación y las secuencias de lectura y de escritura pero también <b>planificará un tiempo semanal destinado específicamente a dicha reflexión</b>. Esto significa que los alumnos encontrarán oportunidades para expresar su propio saber intuitivo sobre la lengua y para descubrir cómo funciona y no para repetir definiciones gramaticales vacías de significado para ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La planificación de Cuarto Grado <b>proveerá casos y ejemplos para explorar</b> las siguientes cuestiones de la lengua y reflexionar sobre ellas: el párrafo como una unidad visual y temática del texto y la oración como una unidad que tiene estructura interna (exploración del cambio de sentido con el cambio de orden de las palabras, sujeto expreso y tácito, concordancia).</li> <li>✓ Se implementarán <b>frecuentes situaciones de reflexión</b> sobre la semántica de <b>sustantivos</b> (comunes y propios, etc.), <b>adjetivos</b> calificativos para caracterizar al sustantivo, advirtiendo su importancia en los textos. Se promoverán frecuentes instancias de reflexión sobre la morfología flexiva de los <b>verbos</b> (número, tiempo presente, pasado y futuro). Verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos; verbos en infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir en los instructivos.</li> <li>✓ Las <b>familias de palabras y procedimientos de derivación</b> (casos comunes de prefijación: bi-, sub-, in-, etc.); el uso de las familias de palabras para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario (por ej.: diminutivos y aumentativos en relación con la intencionalidad del productor y ortografía de los sufijos correspondientes); relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.</li> </ul>



- ✓ El **conocimiento de la ortografía** correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación, lo que supone reconocer y emplear: las reglas generales de acentuación, e incluye separar las palabras en sílabas, identificar la sílaba tónica, los diptongos y clasificar las palabras según el lugar que ocupe la sílaba tónica. El conocimiento de la ortografía de palabras de alta frecuencia de uso (ej. haber, hacer, escribir, día, entre otras).
- ✓ La reflexión sobre el uso de güe, güi, el uso de h en palabras que empiezan con los **dipthongos** ia, ie, ue, ui; la v en el sufijo -ívoro, -ívora. Algunos **homófonos** (ej.: Asia/hacia, tuvo/tubo).
- ✓ La reflexión sobre los **usos de mayúsculas** y los **signos de puntuación** (punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares).

En la alfabetización avanzada se continua abordando las unidades de la lengua escrita partiendo del **texto, oración, palabra, sílaba** y **letra**, estas dos últimas unidades se deben trabajar siempre en relación con el significado de la palabra a la que pertenecen, y esta última en el marco del texto que la contiene. El trabajo con familia de palabras comienza en el Primer Ciclo pero se amplía y complejiza en el Segundo Ciclo.

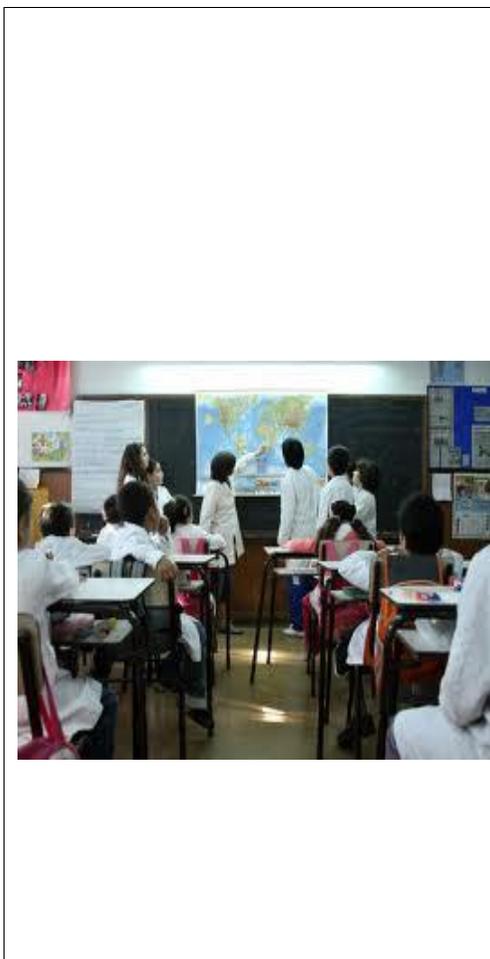
**LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA**

<b>Hablar y escuchar para alfabetizarse</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Comprensión y producción oral en la alfabetización avanzada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La escucha atenta en la alfabetización avanzada: comprensión de narraciones y renarraciones de textos no ficcionales, descripciones, instrucciones seriadas, exposiciones orales, solicitando información adicional, aclaraciones y recuperando la información relevante.</li> <li>- La conversación: un medio por excelencia para enseñar y aprender; poniendo en evidencia diferentes puntos de vista, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes,</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la oralidad hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>Durante toda la escolaridad, el trabajo con la oralidad debe partir de la valoración de la lengua del alumno y de lo que representa para él. En este contexto el maestro debe explicitar y focalizar en las planificaciones los tiempos de trabajo y los contenidos específicos relacionados con la oralidad aunque se presenten situaciones en las que hablar y escuchar estén estrechamente vinculados con la lectura y la escritura. A continuación se enuncian las propuestas de enseñanza de escucha y de producción oral; en ambas se enuncian las experiencias que se continúan desde el Primer Ciclo y profundizan en el Segundo, así como los contenidos nuevos de este último.</p> <p><b>Propuestas de enseñanza de escucha atenta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicitar en las planificaciones variadas y frecuentes situaciones de enseñanza en las que se focalice, con la ayuda del docente, el reconocimiento de la información relevante, la identificación, segmentación, reconocimiento y jerarquización de los enunciados y se disipen dudas sobre las palabras o expresiones desconocidas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la <b>narración</b>, identificando las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, identificando las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a los verbos que indican las acciones realizadas. Se sugiere retomar el trabajo con fábulas para dar la oportunidad a los chicos de opinar respecto de textos pertenecientes a la literatura universal y que remiten a los más diversos contextos socioculturales.</li> <li>- En la <b>descripción</b>, identificando aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando las palabras que hacen referencia a esos aspectos. Se sugiere continuar trabajando con los tipos de textos abordados en Cuarto Grado y avanzar con la descripción de <i>aparatos</i></li> </ul> </li> </ul>

<p>opinando y solicitando aclaraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La narración y la renarración: revisar textos para opinar explorando diversos argumentos y contraargumentos.</li> <li>- Las instrucciones simples y seriadas.</li> <li>- La exposición oral como estrategia de estudio: exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés.</li> <li>- La entrevista: para informarse y/o profundizar acerca de temas de estudio o de interés general.</li> </ul>	<p><i>imaginarios</i><sup>89</sup> lo que posibilita a los chicos explicar detalles relacionados con elementos, características y modos de funcionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En las <b>instrucciones simples y seriadas</b>: en esta etapa de la escolaridad los docentes deben avanzar en la enseñanza explícita respecto de cómo interpretar las consignas y reglas de juego, identificando el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones para facilitar a los chicos la resolución de tareas propuestas en las distintas áreas y su participación en actividades deportivas, lúdicas como así también en evaluaciones.</li> <li>- En <b>exposiciones orales</b>: cada vez con mayor autonomía, aunque siempre en colaboración con el docente, los alumnos en grupos o individualmente realizarán exposiciones<sup>90</sup> acerca de contenidos escolares o de interés general poniendo el énfasis en la identificación del tema, los subtemas, los ejemplos y las comparaciones, incluidos recursos específicos de este tipo de texto tales como definiciones y comparaciones. El docente acompañará este proceso instando a que los chicos permanentemente soliciten aclaraciones, reiteraciones y recuperen oralmente la información relevante, la registren por escrito en un trabajo individual y/o colectivo de <b>toma de notas</b> que es una de las prácticas más significativas en el proceso de alfabetización.</li> <li>- En <b>entrevistas</b>: el docente generará situaciones en las que a través de la lectura o de la escucha de entrevistas, se pueda reflexionar oralmente y de manera colectiva respecto de: los propósitos específicos, del tema, los roles determinados y fijos, las partes de la entrevista (entrada o presentación, cuerpo y remate o conclusión, el orden de las intervenciones), la planificación que requiere este tipo de textos considerando adaptaciones y reajustes, pautas que contemplen fórmulas de cortesía (saludos iniciales y finales).</li> </ul> <p><b>Propuestas de expresión oral:</b></p> <p>En Quinto Grado los docentes deben continuar generando instancias que permitan a los niños ampliar su capacidad de comunicarse y usar el lenguaje con todas sus posibilidades; para lo cual es necesario explicitar en las planificaciones variadas y frecuentes situaciones de enseñanza, en las que los alumnos puedan reflexionar y analizar la información difundida por los medios, abordar las temáticas de los distintos campos del saber y comunicar los conocimientos en el marco de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conversaciones</b> propiciar variadas y frecuentes situaciones de intercambio oral sobre temas de</li> </ul>
--	--

<sup>89</sup> Se sugiere consultar **Serie Cuadernos para el Aula** Lengua 5, Pág. 56.

<sup>90</sup> La **exposición a cargo del docente** es una práctica que se debe sostener durante todo el Segundo Ciclo.



estudio, sobre lecturas y escrituras compartidas, sobre la información que circula en los medios acerca de los sucesos relevantes de su comunidad, sobre las sensaciones que experimentan al escuchar textos literarios y, en general, sobre aquellos temas en los que los chicos puedan poner en evidencia sus diferentes puntos de vista.

Los temas, el léxico y los géneros orales se irán complejizando gradualmente y el maestro orientará los procesos de intercambio para que los alumnos adquieran cada vez mayor autonomía y soltura en las conversaciones que se den en el aula. Los docentes deben generar en el aula un clima en el que se habilite, respete y valore la diversidad dialectal de los chicos como expresión de su identidad cultural y que sea la lectura y la escritura el camino para apropiarse de la lengua estándar.

- **Narraciones y renarraciones** de relatos que incluyan diálogos y descripciones de lugares, de objetos, personas y procesos; enfatizando el tiempo, el espacio, las acciones y las relaciones causales. En este proceso los alumnos utilizarán y ampliarán de manera creciente el vocabulario, incluyendo palabras y expresiones que den características de aquello que se nombra y que especifiquen el transcurso del tiempo y de las acciones. En este grado en particular se avanza con la inclusión en las narraciones de diálogos directos e indirectos y en la descripción de personas, lugares, objetos y procesos.
- Las **exposiciones orales**: gradualmente, y con la ayuda del docente, los alumnos avanzarán en la producción de **exposiciones individuales** vinculadas con los contenidos estudiados, acordando previamente las fuentes de información, la selección y ordenamiento de esa información, el vocabulario acorde al tema tratado, las partes de la exposición, elaborando, colectivamente, materiales de apoyo para la misma.

<b>La lectura y la escritura en la alfabetización avanzada:</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Lectura y escritura en la alfabetización avanzada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura y sus estrategias.</li> <li>- La escritura y sus estrategias.</li> <li>- Las estrategias de reformulación como punto intermedio entre la comprensión lectora y la producción escrita.</li> <li>- La lectura y la escritura como contenido transversal.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura y la escritura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p><b>Propuestas para abordar la lectura:</b></p> <p>Durante toda la escolaridad pero específicamente en el Segundo Ciclo, la enseñanza de la lectura se debe centrar en el desarrollo de <b>estrategias de lectura relacionadas con el tipo de texto y con el propósito lector</b> pues la formación del mismo no es una cuestión de simple contacto con el material de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente de Quinto Grado debe seguir cumpliendo su rol de <b>modelo lector</b> en situaciones que le den sentido a esta práctica y debe propiciar la <b>lectura en voz alta</b> a cargo de los alumnos; esta práctica además de ampliar la capacidad de comprensión, permite entender la función de los signos de puntuación. La progresiva fluidez que se va logrando a través de este tipo de lectura les permite la automatización de la oralización y de esta manera los chicos focalizan su atención en el proceso de comprensión de lo que leen y no en el reconocimiento del código gráfico.</li> <li>✓ Los <b>propósitos de lectura</b>: leer para aprender<sup>91</sup>, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético, entre otros, deben ser comunicados y acordados previamente entre el docente y los alumnos.</li> <li>✓ Leer para aprender requiere que los docentes propongan numerosas experiencias para abordar las <b>estrategias de lectura</b> pertinentes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- exploración del manual, del paratexto, descubrimiento de relaciones entre el texto central y los textos marginales, ilustraciones, esquemas, fotos, epígrafes, análisis de la estructura visual y</li> </ul> </li> </ul>

<sup>91</sup> Se sugiere la lectura de **Entre Ríos en anécdotas**. de Pablo Schwartzman. Concepción del Uruguay, Entre Ríos .El Miércoles. 2006



- temática del texto, título, subtítulos, párrafos;
- reconocimiento de la información relevante del texto: tema y progresión del tema;
  - reconocimiento de la intencionalidad del texto,
  - comprensión de la información literal y avanzar gradualmente en la enseñanza de estrategias de lectura más complejas como la inferencia<sup>92</sup>. Elaborar y probar inferencias simples, por ejemplo en relación con los sinónimos; y luego enseñar inferencias más complejas relacionadas con el significado contextual o sea el significado que se plantea a partir del contexto: inferencia léxica, inferencia causal y en el caso de textos simples, inferencia elaborativa;
  - el análisis del léxico del texto: familia de palabras, campos semánticos;
  - la consulta del diccionario determinando la acepción correspondiente;
  - la ampliación, el resumen y la reformulación del texto, utilizando expresiones más generales;
  - el monitoreo de los propios procesos de comprensión.

Es importante que el docente oriente a los alumnos respecto de las **fuentes bibliográficas** que se pueden consultar para aprender y de sus características particulares, pues los libros de texto, las enciclopedias, los diccionarios enciclopédicos, contienen diversos paratextos –dibujos, fotografías, mapas, tablas, cuadros, índices, primera página, tapas y contratapas de libros- que si los chicos descubren la complementariedad de la información que esos textos brindan y reconocen el significado de los códigos empleados como es, por ejemplo el caso de los mapas, podrán comprender más fácilmente el sentido de los mismos.

- ✓ El docente propondrá el contacto con diferentes **tipos de textos** que se presentarán con frecuencia en diversas situaciones de lectura: cartas, textos de estudio, notas de enciclopedia, artículos periodísticos, propagandas y publicidades, entre otros. También se promoverá el trabajo con diversos **portadores**: diarios, revistas, folletos, libros, páginas de Internet, diccionarios, enciclopedias que circulan en diversos **espacios de lectura** como lo son el aula, la biblioteca, la casa, entre otros.
- ✓ El docente debe establecer rutinas semanales de **lectura de textos** y durante el proceso de **comprensión lectora** generará espacios en los que se pueda realizar el **monitoreo** de los propios procesos de comprensión; esto implica que los chicos desarrollen **estrategias metacognitivas del aprendizaje**, siempre con la ayuda del maestro, quien con su intervención detectará qué se ha

---

<sup>92</sup> La intervención del docente es fundamental pues el alumno necesita trabajar en colaboración con el maestro, quien lo orientará y guiará no solo a través de consignas de trabajo, sino también con explicaciones orales que lo orienten y apoyen en el uso de las estrategias de lectura.



comprendido, qué cuestiones merecen una revisión y ofrecerá propuestas para superar las dificultades que se hayan presentado.

- ✓ Cada situación de enseñanza de lectura y/o de escritura debe quedar registrada en las carpetas de los chicos.

#### **Propuestas para abordar el proceso de escritura:**

En Quinto Grado, la enseñanza de la escritura se debe centrar en el desarrollo de **estrategias de escritura relacionadas con el tipo de texto y con el propósito comunicativo** pues la formación del mismo no es una cuestión de simple contacto con el material escrito:

- ✓ El maestro, en el marco de un proyecto institucional articulado vertical y horizontalmente, implementará **propuestas de enseñanza que articulen la lectura y la escritura**. Dado que los niños amplían el universo de lectura a lo largo de todo el ciclo, fundamentalmente para aprender conocimientos relacionados con los diferentes campos del saber, se les debe enseñar a registrar y resumir para recuperar la información relevante de un texto respondiendo cuestionarios de comprensión, elaborando cuadros o gráficos, resúmenes o esquemas, glosarios u otras formas posibles de sistematizar lo leído.

En las situaciones de enseñanza de la escritura, los chicos en colaboración con el docente, con sus pares y en instancias de producción individual, pondrán en juego estrategias de escritura cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática en el marco de un proceso que requiere:

- **Planificar el texto:** en función de un destinatario posible, del propósito y de la situación comunicativa. Se deben prever, si el texto así lo demanda, las fuentes bibliográficas de consulta. El maestro debe orientar ese proceso y colaborar para que los alumnos determinen la pertinencia y utilidad respecto del tema; para localizar la información, específicamente cuando los elementos paratextuales como los títulos no coinciden literalmente con el contenido planteado, y para delimitar el universo de búsqueda (nombres de libros, autores, direcciones electrónicas, biblioteca, entre otras). En esta instancia es necesario acompañar a los alumnos en la toma de notas y en todos aquellos saberes que les permitan ser usuarios de la biblioteca con cierta autonomía.
- **Redactar borrador/es:** de manera individual y/o grupal ajustando el texto a la planificación previa.
- **Revisar:** leer el texto, comparar lo producido con lo planificado, observar la organización de las ideas y la estructuración de los párrafos, la corrección ortográfica, el uso de los signos de puntuación y el empleo de un vocabulario pertinente de acuerdo al tipo de texto y a la situación comunicativa. Mientras avanzan en la escolaridad, siempre con la orientación que le brinda el docente, los alumnos van



logrando un trabajo más autónomo.

- **Reformular:** los alumnos en constante colaboración del docente, especialmente en esta etapa, darán prioridad a los errores globales y luego a los superficiales del texto, poniendo en juego diferentes formas de rehacer un texto (tachar, añadir palabras en el margen, usar sinónimos, etc.) por ampliación, con omisión y paráfrasis.

#### **Propuestas para la producción de textos no ficcionales:**

Se requiere generar frecuentes y variadas situaciones de **escrituras de tipo instrumental y transversal**, propuestas cuya responsabilidad es compartida por el equipo docente del ciclo y de todas las áreas de la institución. Las escrituras que deben poner en juego los chicos al ejercer su rol de estudiantes en Quinto Grado requieren producir **preguntas y respuestas, ampliación de los textos** como instancias previas a la elaboración de **resúmenes, toma de notas y explicaciones**.

Las escrituras específicas que se aprenden en todos los espacios curriculares deben respetar al proceso de escritura anterior, priorizando la producción de:

- **Narraciones:** respetando el orden temporal y causal de las acciones, incorporando segmentos descriptivos y diálogos.
- Escribir a través del docente *breves exposiciones* en las que se presente un tema, su desarrollo y cierre.
- **Cartas personales:** respetando la superestructura y las fórmulas de apertura y cierre.

El proceso de revisión, en colaboración con el docente, con los pares e individualmente, se focaliza en el empleo de los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos, paréntesis para las aclaraciones y raya de diálogo); el uso de los conectores apropiados; la organización propia del texto; la ortografía y el vocabulario adecuado.

<b>La literatura en la alfabetización avanzada.</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor adecuando, con ayuda del docente, la modalidad de lectura al propósito, género o subgénero de la obra.</li> <li>- La lectura de literatura como manera de relacionarse con un lenguaje diferente que crea nuevos sentidos y nuevos mundos posibles y para formarse gradualmente como lector literario.</li> <li>- La producción de textos literarios orales o escritos, de manera colectiva para gradualmente afianzar las prácticas individuales de escritura en torno a la literatura.</li> </ul> <p><b>“Aquí tienes el mundo, el alba, el río</b></p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la literatura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p>En esta etapa de la escolaridad, tal como se planteara en Cuarto Grado, el propósito del docente y de toda la escuela debe estar centrado en <b>reflexionar y activar todas las formas posibles de contacto entre los niños y las obras literarias</b>, tratando de que se fortalezca ese vínculo que los alumnos han establecido con la literatura en el Nivel Inicial y en el Primer Ciclo.</p> <p>Es necesario que los docentes generen espacios en el aula, y en el ámbito escolar en general, tendientes a fomentar, mediar y animar la relación entre los alumnos y la literatura, aumentando la presencia cualitativa y cuantitativa de los libros y textos literarios en el entorno infantil.</p> <p>El maestro, bibliotecario u otros actores institucionales deberán focalizar en sus propuestas la lectura de <b>obras literarias de tradición oral</b> tal como relatos, cuentos, romances, fábulas, leyendas, coplas, rondas; y de <b>obras literarias de autores diversos</b><sup>94</sup> como la novela breve, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras. El docente brindará a los alumnos y alumnas la oportunidad de estar en contacto con la mayor cantidad de <b>producciones de autores locales y regionales</b><sup>95</sup> y colaborará para la comprensión y el disfrute de las mismas.</p> <p><b>Propuestas para la formación de lectores de literatura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A medida que transcurre el Segundo Ciclo es pertinente avanzar en la implementación de rutinas de <b>lectura en voz alta</b>, a cargo del maestro, para enseñar los ritmos de los textos a partir de la entonación y de las pausas; descubrir el mundo creado y los recursos del discurso literario. Considerar la asistencia a encuentros de lectura, Club de lectores, escucha de grabaciones en CD, visitas a cines, teatros, sitios de Internet, etc.</li> <li>✓ Propiciar <b>debates posteriores a la lectura</b> para construir significados de manera colectiva, expresar emociones y sentimientos. Releer fragmentos del texto para compartir interpretaciones,</li> </ul>

<sup>94</sup> Ortiz Juan L. **Juanele Ortiz. El agua y la noche.** Paraná Entre Ríos. Editorial Entre Ríos. 2009.

<sup>95</sup> Díaz, José M. **El fogón de los bichos,** Santa Fe. Ediciones Colmegna.1993

**y esta provincia entre aguas  
levantada;  
verdor para que ondule tu mirada,  
el calor maternal y el brazo mío.**<sup>93</sup>

Carlos A. Álvarez Fragmento



caracterizaciones de personajes, del tiempo y el espacio del mundo narrado, dramatizaciones, entre otras propuestas posibles. En todos los casos es conveniente que los alumnos cuenten con el texto escrito que lee el maestro, bibliotecario y/o sus pares, y reflexionen respecto de los recursos propios del discurso literario.

- ✓ Generar **variados y sistemáticos encuentros** en los que estén presentes textos de los más diversos géneros y que se establezcan rutinas semanales para garantizar la presencia de lo literario en las escuelas entrerrianas.
- ✓ Mantener la vinculación de la literatura en los procesos de enseñanza correspondientes a otros campos del saber.

#### Propuestas para la producción de textos literarios:

- ✓ Los incipientes procesos de producción de textos literarios estarán estrechamente vinculados con la variedad y la frecuencia de instancias de lectura que los maestros propicien en este sentido. Es necesario generar espacios donde los chicos produzcan colectivamente o en grupos pequeños, **relatos ficcionales** y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades, contando con la colaboración permanente del docente hasta adquirir mayor autonomía.
- ✓ Los docentes continúan con propuestas en las que los chicos pueden inventar textos desde una perspectiva lúdica, priorizando el juego con la palabra, con los sonidos y empleando variados recursos literarios que hayan sido motivos de reflexión en instancias orales.

<sup>93</sup> Saluzzi, María C. **Selección de autores entrerrianos**. Paraná Entre Ríos mc ediciones. 1995, pág. 13

**Reflexionar sobre el sistema de la lengua en el proceso alfabetizador**

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y que están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.</li> <li>- La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales distintivas de los textos leídos y producidos en el año.</li> <li>- Párrafo, cohesión, oración, palabra.</li> <li>- Reformulación, ortografía.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias acerca de la reflexión sobre la lengua y los textos hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>El docente ha de <b>promover la reflexión sobre la lengua</b> durante la conversación, la exposición oral y las secuencias de lectura y escritura pero también planificará un tiempo semanal destinado específicamente a dicha reflexión. Esto significa que los alumnos encontrarán oportunidades para explicitar su saber intuitivo sobre la lengua y para descubrir cómo funciona y no para repetir definiciones gramaticales vacías de significado para ellos.</p> <p>La planificación de Quinto Grado <b>proveerá casos y ejemplos</b> para explorar las siguientes cuestiones de la lengua y reflexionar sobre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formas de organización textual y propósitos de los textos, el párrafo como unidad del texto; la oración como una unidad que tiene estructura interna; sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso para lograr la cohesión del texto.</li> <li>✓ Se implementarán <b>frecuentes situaciones de reformulación oracional</b> profundizando la expansión de las partes de la oración (por ejemplo, del núcleo del sujeto por medio de adjetivos y construcción preposicional), y proponiendo otras: la sustitución o reemplazo de unidades (por ej., el sujeto de una oración por un pronombre personal) y el desplazamiento (por ej., el circunstancial delante del sujeto), para que los niños usen en la escritura y se apropien de palabras nuevas que han leído en los textos. Estableciendo en estos casos relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.</li> <li>✓ La <b>reflexión sobre la morfología flexiva</b> de sustantivos, adjetivos, artículos y verbos (número,</li> </ul>

	<p>persona y tiempo). Los tiempos verbales propios de la narración –pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para narrar los hechos del relato; presente o pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos; presente para el diálogo– y los conectores temporales y causales usualmente relacionados con los distintos tiempos verbales;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ La reflexión sobre algunos aspectos de la morfología flexiva de sustantivos, adjetivos, artículos (tales como género y número) y verbos (persona y tiempo presente, pasado y futuro). El conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso y de reglas ortográficas para que los alumnos logren emplear la <b>tildación</b> en casos especiales de acentuación: pronombres interrogativos y exclamativos y palabras con hiato (día, baúl).</li><li>✓ El conocimiento de la ortografía para que los alumnos logren emplear algunas reglas básicas en los sufijos - ez, -eza; -bilidad; -encia, -ancia; -oso, -osa; -cida; -anza. Los homófonos haber/a ver, hay/ay, hacer/a ser) y la correcta escritura de palabras de alta frecuencia de uso (por ej., las correspondientes al vocabulario específico de las áreas curriculares: división, sílaba, célula, sociedad, entre otras).</li></ul>
--	--

## LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

<b>Hablar y escuchar para alfabetizarse</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>
<p><b>Comprensión y producción oral en la alfabetización avanzada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La escucha atenta en la alfabetización avanzada: comprensión de narraciones y renarraciones de textos no ficcionales, descripciones, instrucciones seriadas, exposiciones orales, solicitando información adicional, aclaraciones y recuperando la información relevante a partir de lo registrado por escrito.</li> <li>- La conversación: un medio por excelencia para enseñar y aprender; poniendo en evidencia diferentes puntos de vista, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes, opinando, defendiendo sus posturas, solicitando aclaraciones, poniendo en juego un repertorio léxico acorde al tema y expresiones lingüísticas pertinentes a la situación comunicativa.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la oralidad hay que promover en las escuelas?</b></p> <p>Las propuestas de enseñanza que realicen los docentes en Sexto Grado suponen la continuidad de los procesos que, en el plano de la oralidad, se vienen desarrollando desde el comienzo del ciclo. Uno de los aspectos principales que se deben sostener es la valoración de la lengua del alumno y de lo que esto significa para el afianzamiento de su identidad. En este contexto el maestro debe explicitar y focalizar en las planificaciones los tiempos de trabajo y los contenidos específicos que den cuenta de una verdadera profundización, complejización y ampliación de los mismos. Los alumnos al terminar el ciclo deben evidenciar una marcada diferencia en el uso del léxico (el común, el de las ciencias y el léxico activo de la oralidad) con respecto al que usaban y comprendían cuando comenzaron el ciclo. A continuación se enuncian propuestas de enseñanza de escucha y de producción oral, ligadas a las prácticas de lectura y escritura.</p> <p><b>Propuestas de enseñanza de escucha atenta y expresión oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Generar frecuentes y variadas situaciones de enseñanza en las que los docentes estimulen en los alumnos el desarrollo de una habilidad superior: la <i>escucha letrada</i>, resultado de un proceso alfabetizador y no como producto de una habilidad natural<sup>96</sup>.</li> <li>✓ Explicitar en las planificaciones variadas y frecuentes situaciones de enseñanza en las que se focalice la escucha de diversos textos orales para que con la ayuda del docente los alumnos reconozcan la información relevante, puedan identificar, segmentar, reconocer y jerarquizar los enunciados y disipen dudas sobre las palabras o expresiones desconocidas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- En las <b>instrucciones simples y seriadas</b>: es fundamental avanzar en el trabajo sostenido relacionado con la comprensión de consignas, dada la centralidad que este tipo de textos tiene</li> </ul> </li> </ul>

<sup>96</sup> Melgar, Sara, *op. Cit.*, pág. 143.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Las instrucciones simples y seriadas.</li><li>- La narración y la renarración.</li> <li>- La exposición oral como estrategia de estudio: exposiciones individuales y grupales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés a partir de la lectura de diversos textos y atendiendo al ordenamiento de la información, a la distribución de los subtemas y al tiempo de la exposición.</li></ul>	<p>no solo en este ciclo, sino también en el Nivel Secundario. Las situaciones de enseñanza deben estar dirigidas a identificar el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones para facilitar a los chicos la resolución de tareas propuestas en las distintas áreas y su participación en diversas actividades escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- En la <b>narración</b>: se continúa con el trabajo de identificación de las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, identificando las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a los verbos que indican las acciones realizadas. En este proceso los alumnos utilizarán y ampliarán de manera creciente el vocabulario, incluyendo palabras y expresiones que den características de aquello que se nombra empleando de manera pertinente los pronombres y los tiempos verbales. En este grado en particular se avanza con la inclusión en las narraciones de diálogos directos e indirectos, en la descripción de personas, lugares, objetos y procesos y en la renarración de novelas, de películas, de vidas de autores.</li><li>- En la <b>descripción</b>: la cantidad y variedad de textos que se ofrecen a un alumno de Sexto Grado permite a los docentes generar múltiples situaciones de comprensión de textos descriptivos. Las propuestas de enseñanza deben apuntar a identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas y los momentos del proceso que se describe, incorporando las palabras que hacen referencia a esos aspectos.</li><li>- En la <b>exposición oral (sobre texto escrito)</b>: cada vez con mayor autonomía, aunque siempre en colaboración con el docente, los alumnos en grupos o individualmente realizarán exposiciones<sup>97</sup> acerca de contenidos escolares o de interés general poniendo el énfasis en: la identificación del tema, los subtemas, los ejemplos, las definiciones, las comparaciones y el uso de recursos que les permitan recuperar datos con facilidad, tales como fichas, láminas, textos de apoyo, fragmento de películas, entre otros. Es fundamental acordar previamente las fuentes de información, la selección y ordenamiento de esa información, el vocabulario acorde al tema tratado, las partes de la exposición, los tiempos de la misma y los vínculos que se pueden establecer con otros textos.</li></ul>
--	---

<sup>97</sup> La **exposición a cargo del docente** es una práctica que se debe sostener durante todo el Segundo Ciclo.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Las entrevistas sobre temas de estudio o de interés general; elaboración colectiva del diseño y toma de notas durante la entrevista.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El nivel de complejidad en este grado está dado, además, en la enseñanza de estrategias que permitan recuperar la información relevante de lo que el alumno escucha, a partir de la <b>toma de notas</b> y posterior revisión con ayuda del docente y de sus pares.</li><li>- En <b>entrevistas</b>: en este último año del Nivel Primario, el docente propondrá situaciones de enseñanza en las que este tipo de género adquiera relevancia. El nivel de complejidad estará dado en la reflexión oral y de manera colectiva que se realice acerca de: la situación comunicativa que se da en cada caso en particular, los propósitos específicos, del tema, los roles determinados y fijos, las partes de la entrevista (entrada o presentación, cuerpo y remate o conclusión, el orden de las intervenciones), la planificación que requiere este tipo de textos considerando adaptaciones, reajustes y pautas que contemplen fórmulas de cortesía (saludos iniciales y finales).</li></ul>
<p><b><i>La lectura y la escritura en la alfabetización avanzada:</i></b></p>	
<p><b>Contenidos</b></p>	<p><b>Propuestas de enseñanza</b></p>

<p><b>Lectura y escritura en la alfabetización avanzada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura y la escritura como contenido transversal.</li> <li>- La lectura y sus estrategias</li> <li>- La escritura y sus estrategias.</li> <li>- Las estrategias de reformulación como punto intermedio entre la comprensión lectora y la producción escrita.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura y la escritura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p><b>Propuestas para abordar la lectura:</b></p> <p>Al finalizar la escuela primaria se espera que los alumnos adquieran autonomía lectora, es por ello que las situaciones de enseñanza que proponga el maestro focalizarán la lectura fluida y el desarrollo de <b>estrategias de lectura relacionadas con el tipo de texto y con el propósito lector:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En Sexto Grado se debe mantener la presencia del <b>maestro como modelo lector</b>, atendiendo a las variaciones que los avances tecnológicos han determinado en los modos de organizar, modificar y enviar los textos así como de acceder y disponer de la información,<sup>98</sup> promoviendo la exploración de la PC y de programas que la escuela tenga disponibles.</li> <li>✓ Los docentes promoverán frecuentes instancias de <b>lectura en voz alta</b> a cargo de los alumnos; esta práctica además de ampliar la capacidad de comprensión, permite entender la función de los signos de puntuación. La progresiva fluidez que se va logrando a través de este tipo de lectura les permite la automatización de la oralización y de esta manera los chicos focalizan su atención en el proceso de comprensión de lo que leen y no en el reconocimiento del código gráfico.</li> <li>✓ Los <b>propósitos de lectura:</b> leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético y, para apropiarse de la cultura letrada en general. Esta intencionalidad lectora debe ser comunicada previamente a los chicos.</li> <li>✓ Leer para aprender requiere que los docentes propongan numerosas experiencias en las que enseñe <b>estrategias de lectura</b> pertinentes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- exploración del manual, del paratexto, descubrimiento de relaciones entre el texto central y los textos marginales, ilustraciones, esquemas, fotos, epígrafes, análisis de la estructura visual y temática del texto, título, subtítulos, párrafos;</li> <li>- reconocimiento de la información relevante del texto: tema y progresión del tema;</li> </ul> </li> </ul>
---	---

<sup>98</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Serie Cuadernos para el Aula*, Lengua 6, Segundo Ciclo, Buenos Aires, 2006. Pág. 66.



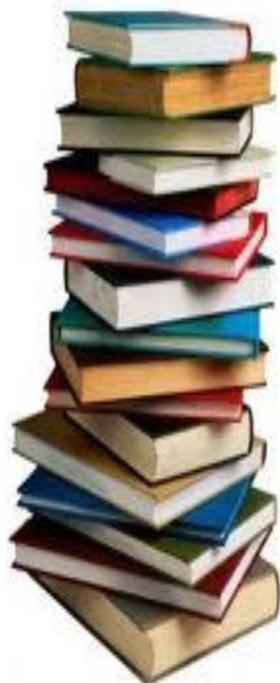
- reconocimiento de la intencionalidad del texto,
- comprensión de la información literal e inferencial: inferencias simples, por ejemplo en relación con los sinónimos; la enseñanza de inferencias más complejas relacionadas con el significado contextual o sea el significado que se plantea a partir del contexto: inferencia léxica, inferencia causal y en el caso de textos simples, inferencia elaborativa;
- el análisis del léxico del texto: familia de palabras, campos semánticos;
- la consulta del diccionario determinando la acepción correspondiente;
- la ampliación, el resumen y la reformulación del texto, utilizando expresiones más generales;
- el monitoreo de los propios procesos de comprensión.

- ✓ Es importante que el docente oriente a los alumnos respecto de las **fuentes bibliográficas** que se pueden consultar para aprender y de sus características particulares, pues los libros de texto, las enciclopedias, los diccionarios enciclopédicos, contienen diversos paratextos –dibujos, fotografías, mapas, tablas, cuadros, índices, primera página, tapas y contratapas de libros- que si los chicos descubren la complementariedad de la información que esos textos brindan y reconocen el significado de los códigos empleados (ej. los mapas), podrán comprender más fácilmente el sentido de los mismos.

En este último año de escolaridad los docentes y/o bibliotecario deberán enseñar a los alumnos el **manejo de los criterios básicos de clasificación o catalogación y las formas de consulta de fichas bibliográficas.**

- ✓ En este grado el docente continúa poniendo en contacto a los chicos con una gran variedad de **tipos de textos**, que se presentarán con frecuencia y en diversas situaciones de lectura: cartas, textos de estudio, notas de enciclopedia, artículos periodísticos, propagandas y publicidades, entre otros. También promoverá el trabajo con diversos **portadores**: diarios, revistas, folletos, libros, páginas de Internet<sup>99</sup>, diccionarios, enciclopedias que circulan en diversos **espacios de lectura** como lo son el aula, la biblioteca escolar, la biblioteca popular, la casa, ferias de libros, entre otros.
- ✓ El docente debe establecer **rutinas semanales de lectura de textos** y durante el proceso de **comprensión lectora** generará espacios en los que los chicos realicen el **monitoreo** de sus propios procesos de comprensión (tal como se planteara al abordar estrategias de lectura); esto implica que desarrollen **estrategias metacognitivas del aprendizaje**, siempre con la ayuda del maestro, quien

<sup>99</sup> Se sugieren: <http://es.wikipedia.org>. <http://www.imaginaria.com.ar>, entre otras.



con su intervención detectará qué se ha comprendido, qué cuestiones merecen una revisión y ofrecerá propuestas para superar las dificultades que se hayan presentado.

- ✓ Cada situación de enseñanza de lectura y/o de escritura debe quedar registrada en las carpetas de los chicos.

#### **Propuestas para abordar el proceso de escritura:**

En el marco de la complejidad que implica el proceso de escritura, los maestros en Sexto Grado focalizarán la enseñanza de **estrategias de escritura relacionadas con el tipo de texto y con el propósito comunicativo** tendientes a que los alumnos puedan **comunicar lo aprendido** sobre un tema y logren **mayor autonomía** en el dominio de la producción escrita en general. Esto requiere de una práctica frecuente, sistemática y sostenida en el tiempo en la que los chicos, en colaboración con el docente, con sus pares y en instancias de producción individual pongan en juego las siguientes estrategias:

- **Planificar el texto:** en función de un destinatario posible, del propósito y de la situación comunicativa. Se deben prever, si el texto así lo demanda, las fuentes bibliográficas de consulta. El maestro debe orientar ese proceso y colaborar para que los alumnos determinen la pertinencia y utilidad respecto del tema; para localizar la información, específicamente cuando los elementos paratextuales como los títulos no coinciden literalmente con el contenido planteado, y para delimitar el universo de búsqueda (nombres de libros, autores, direcciones electrónicas, biblioteca, entre otras). En esta instancia es necesario acompañar a los alumnos en la toma de notas y en todos aquellos saberes que les permitan ser usuarios de la biblioteca con cierta autonomía.
- **Redactar borrador/es:** de manera individual y/o grupal ajustando el texto a la planificación previa.
- **Revisar:** leer el texto, comparar lo producido con lo planificado, observar la organización de las ideas y la estructuración de los párrafos, la corrección ortográfica, el uso de los signos de puntuación y el empleo de un vocabulario pertinente de acuerdo al tipo de texto y a la situación comunicativa. Mientras avanzan en la escolaridad, siempre con la orientación que le brinda el docente, los alumnos irán logrando un trabajo más autónomo.
- **Reformular:** los alumnos en constante colaboración del docente, especialmente en esta etapa, darán prioridad a los errores globales y luego a los superficiales del texto, poniendo en juego diferentes formas de rehacer un texto (tachar, añadir palabras en el margen, usar sinónimos, etc.) por ampliación, con omisión y paráfrasis.

	<p><b>Propuestas para la producción de textos no ficcionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Se requiere generar frecuentes y variadas situaciones de <b>escrituras de tipo instrumental y transversal</b>, propuestas cuya responsabilidad es compartida por el equipo docente del ciclo y por todas las áreas de la institución. Se continúa con propuestas de producción de <b>preguntas y respuestas, ampliación de textos, resúmenes, toma de notas y explicaciones</b> en las que pongan en juego el proceso de escritura planteado anteriormente y los chicos puedan avanzar en el uso de variadas estrategias y en la toma de decisiones para identificar y resolver las dificultades que se les presenten. El maestro propondrá la enseñanza de géneros trabajados en los grados anteriores, profundizando sobre aspectos nuevos: <b>narraciones</b>: respetando el orden temporal (pudiendo alterar intencionalmente el orden cronológico) y causal de las acciones, incorporando segmentos descriptivos y diálogos; <b>textos epistolares</b>: respetando el registro formal, la superestructura y las fórmulas de apertura y cierre; y la producción de <b>breves exposiciones</b> en las que se presente un tema, su desarrollo y cierre.</li> <li>✓ Durante toda la escolaridad, pero específicamente en Sexto Grado el docente debe brindar herramientas para que el <b>proceso de revisión</b> que realicen los chicos gane en <b>autonomía</b>. Se focalizará la atención en el empleo de los <b>signos de puntuación</b> correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos, paréntesis para las aclaraciones, guión con valor de paréntesis, puntos suspensivos y raya de diálogo); el uso de los <b>conectores</b> apropiados; la <b>organización propia del texto</b>; la <b>ortografía</b> y el <b>vocabulario</b> adecuado.</li></ul>
---	--

<b>La literatura en la alfabetización avanzada</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Propuestas de enseñanza</b>

<p>- La formación de lectores de textos literarios.</p> <p>- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor adecuando, con ayuda del docente, la modalidad de lectura al propósito, género o subgénero de la obra.</p> <p>- La lectura de literatura como manera de relacionarse con un lenguaje diferente que crea nuevos sentidos y nuevos mundos posibles y para formarse gradualmente como lector literario.</p> <p>- La producción de textos literarios orales o escritos, de manera colectiva para gradualmente afianzar las prácticas individuales de escritura en torno a la literatura.</p>	<p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la literatura hay que promover activamente en las escuelas?</b></p> <p>La enseñanza de la literatura en los dos primeros años del ciclo ha priorizado brindarle a los chicos variadas propuestas tendientes a que paulatinamente <b>descubran y exploren los mundos creados</b> por la literatura y los <b>recursos literarios</b> que utilizan los autores para producir sus obras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Generar situaciones en las que los niños puedan <b>reflexionar y activar todas las formas posibles de contacto con las obras literarias</b><sup>100</sup> a través de la lectura en voz alta del maestro y/o de sus compañeros, la lectura individual, la lectura de varias obras de un mismo autor, generando espacios de comentarios acerca de lo leído y promoviendo la asistencia o participación en clubes de lectores de cuentos, círculos de lectores de novelas de aventuras, encuentros de lectura de poesías, entre otros.</li> <li>✓ Es necesario que los docentes en esta etapa de la escolaridad, además de aumentar la presencia cualitativa y cuantitativa de los libros y textos literarios focalicen los vínculos entre lecturas programadas y otras obras con las que estén conectadas.</li> <li>✓ En este contexto, el maestro, bibliotecario u otros actores institucionales brindarán en sus propuestas de lectura <b>obras literarias de tradición oral</b> tal como relatos, cuentos, romances, fábulas, leyendas, coplas, rondas; y <b>obras literarias de autores diversos</b> como la novela de aventura, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras. Deberán estar presentes la mayor cantidad de <b>producciones de autores entrerrianos</b><sup>101</sup></li> <li>✓ La escuela en su conjunto y los equipos docentes en particular tienen la posibilidad de estimular y potenciar en este espacio curricular, los <b>vínculos entre la literatura y otros tipos de lenguajes artísticos</b>.</li> </ul> <p><b>Propuestas para la formación de lectores de literatura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En este último año de escolaridad se debe continuar con las rutinas de <b>lectura en voz alta</b> a cargo</li> </ul>
---	--

<sup>100</sup> Saluzzi, María Cristina (compiladora), *op. cit.* Se sugiere tomar como referencia los autores que componen la obra, dado que se ha realizado en ella una cuidada y valiosa selección de autores entrerrianos

<sup>101</sup> Esto constituye un verdadero desafío para los docentes pues no abundan libros específicos de literatura infantil de autores entrerrianos y por esta razón los maestros deberán seleccionar textos de diferentes obras que propondrán a los chicos, posibilitando de esta manera que la literatura se constituya en un verdadero elemento de representación y de identificación.

**“En el cielo entrerriano los zorzales,  
no conocen el triste cautiverio,  
y son sueños del mágico misterio  
de la música azul de los sauzales.”**

*Romani, Roberto Fragmento\* 1.991*



del maestro y/o de los niños, para identificar los ritmos de los textos a partir de la entonación y de las pausas; descubrir el mundo creado y los recursos del discurso literario.

- ✓ Propiciar **debates posteriores a la lectura** para construir significados de manera colectiva, expresar emociones y sentimientos. Releer fragmentos del texto para compartir interpretaciones, caracterizaciones de personajes, del tiempo y el espacio del mundo narrado, dramatizaciones, entre otras propuestas posibles. En todos los casos es conveniente que los alumnos cuenten con el texto escrito que lee el maestro, bibliotecario y/o sus pares, y reflexionen respecto de los recursos propios del discurso literario.
- ✓ Generar **variados y sistemáticos encuentros** estableciendo rutinas semanales para garantizar la presencia de lo literario en las escuelas entrerrianas.
- ✓ Mantener la vinculación de la literatura en los procesos de enseñanza correspondientes a otros campos del saber.

#### **Propuestas para la producción de textos literarios:**

- ✓ Los incipientes procesos de producción de textos literarios estarán estrechamente vinculados con la variedad y la frecuencia de instancias de lectura que los maestros propicien en este sentido. Es necesario generar espacios donde los chicos produzcan colectivamente o en grupos pequeños **relatos ficticiales** y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades, contando con la colaboración permanente del docente hasta adquirir mayor autonomía.
- ✓ Los docentes generarán en esta etapa de la escolaridad, situaciones de enseñanza vinculadas con la producción de cuentos de aventuras. Esto requiere que los alumnos, previamente hayan leído y comentado múltiples lecturas de relatos y/o novelas de aventuras, de amor, de misterio, policiales, entre otras.



- ✓ Los docentes continúan con propuestas en las que los chicos pueden inventar textos desde una perspectiva lúdica, priorizando el juego con la palabra, con los sonidos y empleando variados recursos literarios que hayan sido motivos de reflexión en instancias orales.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Se sugiere visitar la **Editorial de Entre Ríos** que fuera creada el 10 de diciembre de 1984 y cuyo fin es editar y distribuir obras científicas, culturales, educativas y artísticas, todas ellas de autores entrerrianos. Además, se cuenta con un Consejo Asesor honorario, integrado por personalidades y especialistas en las diversas áreas temáticas que se publican La Editorial de Entre Ríos. Cuenta con edificio propio, sito en calle 25 de Junio 39 de Paraná, donde se expone y se vende toda la producción editada.

**Reflexionar sobre el sistema de la lengua en el proceso alfabetizador**

Contenidos	Propuestas de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.</li> <li>- La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocerlas y emplearlas.</li> </ul>	<p><b>¿Qué experiencias acerca de la reflexión sobre la lengua y los textos hay que promover en las escuelas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente ha de promover la reflexión sobre la lengua durante la conversación, la exposición oral y las secuencias de lectura y escritura pero también planificará un tiempo semanal destinado específicamente a dicha reflexión. Esto significa que los alumnos encontrarán oportunidades para explicitar su saber intuitivo sobre la lengua y para descubrir cómo funciona y no para repetir definiciones gramaticales vacías de significado para ellos.</li> <li>✓ La planificación de Sexto Grado proveerá casos y ejemplos para explorar las siguientes cuestiones de la lengua y reflexionar sobre ellas: formas de organización textual y propósitos de los textos; el párrafo como una unidad del texto; la oración como una unidad que tiene estructura interna; las diferencias entre la oración bimembre y la oración unimembre; sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ej., omitir el sujeto para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla).</li> <li>✓ Se implementarán <b>frecuentes situaciones de reformulación oracional</b> profundizando la expansión de las partes de la oración (los circunstanciales en el predicado) y proponiendo la eliminación de elementos, el desplazamiento (por ej., del verbo al comienzo de la oración) y reemplazo de unidades (por ej., un objeto directo o un objeto indirecto por el pronombre correspondiente) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por ej., focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej., evitar repeticiones).</li> <li>✓ La <b>reflexión sobre la morfología flexiva</b> de sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios y pronombres personales en caso nominativo. Algunas variaciones morfológicas principales tales como género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto; los tiempos verbales propios de la narración –pretérito</li> </ul>

perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos del relato; pretérito pluscuamperfecto para narrar los hechos anteriores al tiempo del relato; presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos, y presente para el diálogo– y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales; la estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal) y los modos de expresar comparaciones; el presente para marcar la atemporalidad y los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados en los textos expositivos. Pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual; relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión; familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario (por ejemplo, el afijo “geo” en los textos de estudio).

- ✓ El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, lo que supone reconocer y emplear: tilde diacrítica (por ejemplo mi/mí; de/dé; si/sí, entre otros), tildación de los adverbios terminados en mente; algunas reglas ortográficas básicas, por ejemplo, las referidas a los afijos vinculados con el vocabulario especializado: hiper- , hipo-, hidro-, geo-, hema-, -logía, entre otros. Algunos homófonos (ej. hecho/echo, rayar, rallar, haya/ halla, entre otros). Signos de puntuación: coma para la aclaración y para la aposición. El conocimiento de la ortografía de palabras de alta frecuencia de uso (por ej., las correspondientes al vocabulario especializado de las áreas curriculares tales como ciudadanía, fotosíntesis, descripción, tecnología). Mayúsculas en tratamientos abreviados (por ej.: Sr. /Dr.) y en abreviaturas (por ej.: Bibl.)

## 9. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS ALFABETIZADORES

En el presente documento, se ha planteado la evaluación como un proceso que requiere de acuerdos institucionales para que la misma integre y sea parte constitutiva de los procesos de enseñanza. En el Punto 5 - pág. 45<sup>103</sup>- se explicitan **aspectos a considerar** por los equipos docentes, cuya pertinencia excede al Primer Ciclo y mantienen su vigencia a lo largo de toda la escolaridad primaria. Es por ello que se sugiere tomarlos como punto de partida y hacerlos dialogar con los siguientes criterios de evaluación del Segundo Ciclo<sup>104</sup> para garantizar que los chicos egresen con un nivel de alfabetización que les permita transitar la escuela secundaria sin dificultades.

### **Criterios de evaluación:**

- Escuchan textos leídos, narraciones y exposiciones que realizan el docente y/o sus compañeros.
  - Se inician en la toma de nota a partir de los textos escuchados o leídos.
  - Participan en conversaciones sobre un texto leído o un tema de interés respetando el turno y manteniendo la coherencia.
  - Planifican y realizan entrevistas con ayuda del docente.
  - Planifican, escriben, revisan y reformulan textos con propósitos determinados y escriben resúmenes con y sin ayuda del docente.
  - Buscan información en diferentes fuentes de consulta: libros, revistas, Internet, entre otras.
  - Leen en voz alta producciones propias o ajenas para compartirlas con sus pares.
  - Leen una amplia variedad de textos literarios y se inician en la construcción progresiva de itinerarios de lecturas.
  - Conocen el manual, reconocen el tema, la información relevante y la intención del texto, comprenden la información literal y realizan inferencias, conocen estrategias para el análisis del léxico conocido y desconocido de un texto.
  - Planifican sus escritos, teniendo en cuenta el género, el tema y el destinatario del texto.
  - Escriben textos narrativos, expositivos, cartas formales e informales y breves historias de ficción o textos poéticos.
  - Revisan los borradores y reformulan los textos a partir de las orientaciones del docente y de las sugerencias de sus compañeros incorporando diversos elementos de la puntuación, aplicando reglas ortográficas, consultando el diccionario u otras fuentes.
  - Planifican y realizan exposiciones orales sobre soportes escritos.
  - Reflexionan sobre los contenidos gramaticales propios del ciclo.
  - Reflexionan sobre las lenguas y otras variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad, en el país o en el mundo.

---

<sup>103</sup> 5.La evaluación en el marco de la enseñanza de la Lengua en el Primer Ciclo Pág. 45

<sup>104</sup> Los criterios de evaluación deben ser acordados a nivel institucional y comunicado a los alumnos y a sus familias.

**Observaciones:** las fotografías, en su mayoría, fueron aportadas generosamente por escuelas primarias de nuestra provincia que registraron valiosas experiencias relacionadas con la alfabetización.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

### 10.1 Bibliografía General

- ACTIS, B. Taller de Lengua. **De la oralidad a la lectura y la escritura**. Homo Sapiens. Rosario. 2003.
- ALISEDÓ, MELGAR, CHIOCCI. **Didácticas de las Ciencias del Lenguaje**, Buenos Aires, Paidós. 1994.
- ALVARADO, M, *Paratexto Instituto de lingüística* UBA. Bs. As, 1993.
- ----- **Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO, Manantial, Buenos Aires, 2006.**
- ----- **Estrategias de la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes, 2000.**
- BAQUERO, R; DIKER, G; FRIGERIO, G., **Las formas de lo escolar**, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.
- BLANCHE-BENVENISTE, C, **Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura**, Barcelona, Gedisa.
- BRASLAVSKY, B. **¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana**. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.; Buenos Aires, 2005.
- ----- **La escuela puede**, Buenos Aires, AIQUE, 2008.
- ----- **Enseñar a entender lo que se lee; la alfabetización en la familia y en la escuela**, Buenos Aires, FCE, 2008.
- CASSANY, D. **Enseñar Lengua. Cómo se aprende a escribir**, Grao, Barcelona, 1983.
- CHEVALLARD, Y., **La transposición didáctica, del saber sabio al saber sabio al saber enseñado**, Buenos Aires, Aique. 1991.
- CUESTA, C., **Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela**, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- DESINANO, N, **Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB**, Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- FERREIRO, E. **Los hijos del analfabetismo**, Siglo XXI, México 1989.
- GVIRTZ, S, **La educación ayer, hoy y mañana**, Buenos Aires, Aique, 2008.
- GRAVES, D., **Estructurar un Aula donde se Lea y se Escriba**, Buenos Aires, Aique, 1992.
- GIARDINELLI, M; BIALET, G; (Compiladores) **LEER La Argentina 1 Pampa; 2 N.O.A.; 3 N.E.A.; 4 Patagonia; 5 Cuyo y Centro; 6 Litoral; 7 Área Metropolitana**; Buenos Aires, Eudeba, 2004.
- HALLIDAY, M.K.A. **El lenguaje como semiótica social**, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1982.
  
- ITURRIOZ, P., **Lenguas propias - lenguas ajenas: conflictos en la enseñanza de la lengua**, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

- JOLIBERT, J.; SRAÏKI, CH. **Niños que construyen su poder de leer y escribir**. Buenos Aires Manantial. 2009.
- KAUFMAN, A. M., **Leer y escribir: el día a día en las aulas**, Buenos Aires, Aique, 2007.
- LERNER, L. **Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular en Textos en Contextos 4**. Asoc. Internac. de Lectura. Buenos Aires, 1998.
- MARÍN, E. **Lingüística y enseñanza de la lengua**, Buenos Aires, Aique, 1999.
- MELGAR, S.; ZAMERO, M, **Todos pueden aprender: Lengua y Matemática en el Primer Ciclo**, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación Civil Educación para Todos, 2007.
- M.E.C.T. y F.M.G., **Lecturas para estudiantes: leer por leer**, Buenos Aires, Eudeba, 2004.
- MINNICELLI, M., **Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje**, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- MONTES, G, **Para desmontar el pensamiento hegemónico hace falta leer**. En Novedades Educativas N°133 Buenos Aires
- MORIN, E., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- ONG, W., **Oralidad y escritura**. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- ORTIZ, D.; ROBINO, A, **Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita**. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2006.
- PETIT, M. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- PONCE, M. **Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes**. Piados, México, 2005.
- RENDO, A.; VEGA, V, **Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad**. Buenos Aires, Aique, 1999.
- RODRIGUEZ PAZ, S. **Mundos de magia e imaginación en la cultura entrerriana**. Paraná, Editorial de Entre Ríos. 2010
- ROMERO, C, **Hacer de una escuela, una buena escuela**, Buenos Aires, Aique, 2008.
- SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Buenos Aires GRAÓ. 1994  
"La escuela y la lengua: Dar y tomar la palabra" **El monitor de la educación**, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. N° 3-5 ÉPOCA. Mayo 2005 .

## 10 .2. Documentos Curriculares<sup>105</sup>

- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN.  
**Diseño Curricular Educación General Básica EGB 1 y 2**. Entre Ríos, 1997.  
**Orientaciones para la priorización de saberes**, Entre Ríos, 2008
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE ENTRE RÍOS.  
**Proyecto de asistencia técnica a supervisores y directores para el desarrollo curricular**, 2002  
**Proyecto integral educativo de la Provincia de Entre Ríos**. 2003.  
**Lineamientos curriculares para la educación primaria**, 2009.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**, Buenos Aires, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**, Nivel Primario, Primer y Segundo Ciclo. Buenos Aires, 2004.

---

<sup>105</sup> Estos Documentos y Materiales Curriculares resultaron un valioso aporte y constituyeron fuentes de estudio y consulta permanente.

**Serie Cuadernos para el Aula**, Lengua; Primer y Segundo Ciclo, Buenos Aires, 2006.

**Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza, Primer Ciclo, Nivel Primario**, Buenos Aires, 2006.

**Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza, Segundo Ciclo, Nivel Primario**, Buenos Aires, 2006.

**Entre docentes de escuela primaria**. Material de acompañamiento para jornadas institucionales. Buenos Aires, 2009

- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, **Juntos para mejorar la Educación 1, 2, 3- Primer Ciclo; 4, 5, 6- Segundo Ciclo**. Buenos Aires, 2006.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN, Prov. de Neuquén; **Área de Lengua: Documento Curricular Primer Ciclo 1º, 2º y 3º Año de la Escuela Primaria Neuquina**
- DISEÑO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires, **Diseño Curricular para la Educación Primaria**. Dirección Provincial de Educación Primaria, Noviembre de 2007

### 10.3 Bibliografía Específica Primer Ciclo

Para enunciar los problemas en la enseñanza de los contenidos del curriculum (oralidad, lectura, escritura, gramática y literatura) se han tomado como base investigaciones, estadísticas y estudios que aparecen en los siguientes documentos y libros:

- Boletín DINIECE<sup>106</sup> N°5. Temas de Educación: "El perfil de los directores de escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004". Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, 2008.
- Boletín DINIECE N°4. Temas de Educación: "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004". DIRIE, C. Área de Investigación y Evaluación de Programas DiNIECE, 2007.
- Una mirada sobre la escuela I: 35 indicadores. MECYT, 2006.
- Una mirada sobre la escuela II: 40 indicadores. MECYT, 2007.
- Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Nora Gluz, Magdalena Chiara. DINIECE, ME, 2008.
- Informe de Devolución Operativo Nacional de Evaluación 2007. CGE, Entre Ríos, 2010 (Tomos I y II).
- La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora. Seminario Federal MECyT, 2002.
- MELGAR, S.; BOTTE, E. (Cords). **La formación docente en alfabetización inicial**. INFD, 2010.
- MONTES, G. **La gran ocasión**. PNL, 2005.
- ZAMERO, M. y otros. Informe final de investigación: Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización de cuadernos de alumnos de primer año de EGB. UADER, 2007.

---

<sup>106</sup> Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

- ZAMERO, M. y otros. Informe final de investigación: La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. INFD, 2009.

#### 10.4. Textos de Literatura Entrerriana

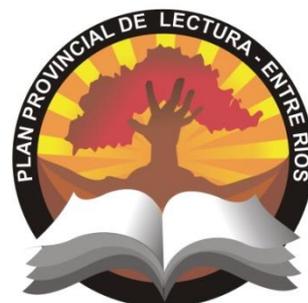
- CARDOZO, Linares, **Júbilo de esperanza**, Paraná, Entre Ríos; Programa Identidad Entrerriana, 2006.
- DÍAZ, José María, **El fogón de los bichos**, Santa Fe, Ediciones Colmegna, 1993.
- LEGUIZAMÓN, Martiniano., **Montaraz**, Santa Fe, Imprenta Ciscato, 2000.
- ORTIZ, Juan L **Juanele Ortiz, El agua y la noche**, Paraná, Entre Ríos, Editorial Entre Ríos, 2009.
- RODRÍGUEZ, Francisco, **Árboles que hablan**, Santa Fe, Imprenta Acosta Hnos, 2009.
- ROMANI, Roberto, **Trinos de Montiel**, Santa Fe, Ediciones Colmegna, 1991.
- ----- **Bruno Alarcón: tambor de la libertad**, Editorial Vinciguerra SRL, 1997.
- SALUZZI, María C., **Selección de autores entrerrianos**, Paraná, Entre Ríos, MC ediciones, 1995.
- ----- **Entre ríos y lomadas**, Ediciones del pajarito, Paraná, Entre Ríos, 2008.

#### 10.5 Algunos textos literarios sugeridos para el Primer Ciclo <sup>107</sup>

##### Género: narrativa

##### • Fantástica

- Barbapedro**, Graciela Cabal, Alfaguara.
- Belisario**, Gaetan Doremus, FCE.
- Familias raras**, Graciela Repún, Crecer Creando.
- La familia Delasoga**, Graciela Montes, Colihue.
- La mejor luna**, Liliana Bodoc, Norma.
- La mejor mascota**, David La Rochelle, FCE.
- La ovejita negra**, Elizabeth Shaw, FCE.
- La planta de Bartolo**, Laura Devetach, Colihue.
- Las velas malditas**, Graciela Montes, Alfaguara
- Cuentos chinos de fantasmas**, Beatriz Ferro, Lugar Editorial.
- El caballo que no sabía relinchar**, Griselda Gambaro, Alfaguara.
- El gran Brancaleone**, Lucía Laragione, Cántaro.
- El hombrecito de la lluvia**, Gianni Rodari, Alfaguara.
  
- El paseo de los viejitos**, Laura Devetach, Alfaguara.
- El peludorrinco**, Graciela Pérez Aguilar, Sudamericana.
  
- Los enanos de Mantua**, Gianni Rodari, SM.
- Monigote en la arena**, Laura Devetach, Colihue.
- Pájaro de nueve colores**, Gustavo Roldán, Norma.
- Perro azul**, Nadja, Corimbo.
- Tengo un monstruo en el bolsillo**, Graciela Montes, Colihue.
- Todo cabe en un jarrito**, Laura Devetach, Colihue.
- Un culete independiente**, José Luis Cortés, SM.



<sup>107</sup> Textos sugeridos para todas las escuelas entrerrianas en el marco del Plan Provincial de Lectura.

**Un montón de unicornios**, Ana María Machado, SM.

• **Maravillosa**

**Anselmo tobillo largo**, Cristina Macjús, SM.

**Cada cual se divierte como puede**, Gustavo Roldán, Colihue.

**Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge**, Luis María Pescetti, Alfaguara.

**Cerro dulce, el pueblo de la magia**, Carolina Tosi, Amauta.

**Como si el ruido pudiera molestar**, Gustavo Roldán, Norma.

**Cuatro cuentos cándidos**, Beatriz Ferro, Estrada.

**Cuento con ogro y princesa**, Ricardo Mariño, Colihue.

**Cuentos de Grimm**, contados por Beatriz Ferro, Estrada.

**Cuentos de hadas**, Carlo Collodi, Colihue.

**Cuentos de hadas**, Guillermo y Jacobo Grimm, Robin Hood.

**Cuentos de hadas**, Hans Christian Andersen, Robin Hood.

**Cuentos de las mil y una noches**, anónimo, Robin Hood.

**Cuentos de Perrault**, contados por Beatriz Ferro, Estrada.

**¿Dónde está mi tesoro?** Gabriela Keselman, Alfaguara.

**Doña Clementina Queridita, la achicadora**, Graciela Montes, Colihue.

**Dragones o pajaritos**, Cecilia Pisos, SM.

**El genio y el pescador**, Gustavo Roldán, Colihue.

**El mago de Oz**, Frank Baum, Robin Hood.

**El niño azul**, María Granata, Alfaguara.

**El príncipe Medafiacca**, Graciela Repún, SM.

**El ratón que quería comerse la luna**, Laura Devetach, Sudamericana.

**El regreso de los dragones**, Mario Méndez, Santillana.

**El rey Anatol y su anillo deslumbrante**, Patricia Suárez, Estrada.

**El señor tormenta**, Alberto Pez y Roberto Cubillas, SM.

**El traje del emperador**, Hans Christian Andersen, Colihue.

**El vuelo del dragón**, Mario Méndez, Santillana.

**Hay que enseñarle a tejer al gato**, Ema Wolf, Sudamericana.

**Historia del dragón y la princesa**, Gustavo Roldán, SM.

**Irulana y el ogronte**, Graciela Montes, Quirquincho.

**La bicicleta voladora**, Lucía Laragione, Crecer Creando.

**La carta de la Señora González**, Sergio Lairla, CFE.

**La guerra de los panes**, Graciela Montes, Sudamericana.

**La sirenita**, Hans Christian Andersen, Santillana.

**Las aventuras de Pinocho**, Carlo Collodi, Robin Hood.

**Las hadas sueltas**, Cecilia Pisos, Sudamericana.

**Las hadas**, Charles Perrault, versión Suárez, Quirquincho.

**Mini antología de cuentos tradicionales**, Ana María Shua, Santillana.

**Nicolodo viaja al País de la Cocina**, Graciela Montes, Colihue.

**Niños, las brujas no existen**, María Inés Falconi, Colihue.

**Ratones de cuento**, Patricia Suárez, Crecer Creando.

**Recetas secretas de brujas y de hadas**, Graciela Falbo, Sudamericana.

**Secretos en un dedal**, Laura Devetach, Universidad del Litoral.

**Un elefante ocupa mucho espacio**, Elsa Bornemann, Norma.

• **Ciencia Ficción**

**El bajaestrellas**, Nicolás Schuff, Estrada.

**El contratiempo de Monra**, Mateo Niro, Amauta.

**La niña que iluminó la noche**, Ray Bradbury, De la flor.  
**Los tres astronautas**, Umberto Eco, De la flor.  
**Ludópolis, la ciudad de los juguetes**, Laura No, Estrada.

• **Aventura**

**El corsario negro**, Emilio Salgari, Versión Weissfeld, Estrada.  
**El héroe del reino**, Graciela Repún, Estrada.  
**El libro de la selva**, Rudyard Kipling, versión Galiazo, Estrada.  
**El libro de Ratonio**, María Cristina Ramos, Alfaguara.  
**El viaje más largo del mundo**, Gustavo Roldán, SM.  
**Historias del rey Arturo**, Pablo Gianera, Estrada.  
**Las aventuras de Don Quijote**, Adela Basch, Estrada.  
**Las aventuras de Robin Hood**, versión Weissfeld, Estrada.  
**Las lagartijas no vuelan**, María Cristina Ramos, Sudamericana.  
**Moby Dick**, Herman Melville, versión Miller, Estrada.  
**Rumzeis, el zapatero rebelde**, Vaclav Ctrtek, E. Latina.  
**Robinson Crusoe**, Daniel Defoe, versión Fraguas, Estrada.  
**Solomán**, Ramón García Domínguez, Norma.  
**Tom Sawyer**, Mark Twain, version Schuff, Estrada.

• **Policial y misterio**

**El enigma del barquero**, Laura Devetach, Sudamericana.  
**El misterio de las medias**, Nicolás Schuff, Estrada.  
**Las aventuras de Ruperto**, Roy Berocay, Alfaguara.  
**Ruperto detective**, Roy Berocay, Alfaguara.

• **Leyenda**

**Casabe, un regalo de los dioses**, Carmen Martínez, Abran Cancha.  
**El café, una historia de leyenda**, Graciela Repún, Abran Cancha.  
**La leyenda de la ballena**, Ema Wolf, Sudamericana.  
**La leyenda de la yerba mate**, Ana María Shua, Sudamericana.  
**La leyenda del bicho colorado**, Gustavo Roldán, Alfaguara.  
**La leyenda del hornero**, Canela, Sudamericana.  
**La leyenda del salmón y el martín pescador**, Ricardo Mariño, Sudamericana.  
**La leyenda del yaguareté**, Canela, Sudamericana.  
**Los superhéroes de nuestro pueblo**, Miguel Ángel Palermo, Ateneo.  
**Zorro y medio**, Gustavo Roldán, Colihue.

• **Fábula**

**Animalía**, Alvaro Yunque, Alfaguara.  
**El mono y el yacaré**, Gustavo Roldán, PR, Colihue.

**El pájaro dentista y el yacaré distraído**, Mario Méndez, Colihue.  
**Fábulas**, AAVV, Sigmar.  
**La mesa, el burro y el bastón**, Guillermo y Jacobo Grimm, Colihue.  
**Los cuervos de Pearblossom**, Aldous Huxley, SM.

• **Mito**

**David y Goliat**, Historias de la Biblia, Graciela Montes, CEAL.  
**Jasón y el vellocino de oro**, Geraldine Mc. Caughrean, SM.  
**Mitos griegos**, Graciela Montes, Página 12.  
**Moisés y el faraón de Egipto**, Graciela Montes, Colihue.

• **Terror**

**El anillo**, María Cristina Thomson, Alfaguara.  
**Banshee, la mensajera del más allá**, María Cristina Thomson, Alfaguara  
**Frankenstein**, Mary Shelley, versión Rivera, Estrada.  
**La liebre**, María Cristina Thomson, Alfaguara.  
**Miedo**, Graciela Cabal, Sudamericana.

• **Histórico**

**Ambrosio en el Antiguo Egipto**, Liliana Cinetto, Sudamericana.  
**Ambrosio en la Antigua Grecia**, Liliana Cinetto, Sudamericana.  
**Ambrosio en la Prehistoria**, Liliana Cinetto, Sudamericana.  
**Ambrosio y los vikingos**, Liliana Cinetto, Sudamericana.  
**El diablo inglés**, María Elena Walsh, Alfaguara.  
**Ramiro**, Beatriz Ferro, Atlántida.

• **Humor/Absurdo**

**Cuidado con el perro**, Liliana Cinetto, Santillana.  
**Dailan Kifki**, María Elena Walsh, Alfaguara.  
**Diminuto contra los fantasmas**, Liliana Cinetto, Santillana.  
**El héroe y otros cuentos**, Ricardo Mariño, Alfaguara.  
**El hipo y otro cuento de risa**, Graciela Cabal, Santillana.  
**El sapo más lindo**, Ricardo Mariño, Alfaguara.  
**Federico**, Leo Arias, Del Eclipse.  
**Filotea**, Ema Wolf, Alfaguara.  
**Gatos eran los de antes**, Graciela Cabal, Alfaguara.  
**Las flores de Marcelo Morcilla**, Alberto Pez, Estrada.  
**Los viejitos de la casa**, Iris Rivera, EDB  
**Mascotas inventadas**, Ana María Shua, Sudamericana.  
**Pelos y pulgas**, Ema Wolf, Colihue.  
**¡Silencio, niños!** Ema Wolf, Norma.  
**Tía Loca recibe visitas**, Pablo Zweig, Del Eclipse.

• **Picaresca**

**Cuentos de Pedro Urdemales**, Gustavo Roldán, Sudamericana.  
**Cuentos del Paí Luchí**, Laura Devetach, Sudamericana.  
**Cuentos del sapo**, Graciela Montes, Sudamericana.  
**Cuentos del zorro**, Gustavo Roldán, Sudamericana.

• **Realista**

**De por qué a Franz le dolió el estómago**, Christine Nöstlinger, SM.

**Las vacaciones de Tomasito**, Graciela Cabal, Alfaguara.  
**Mini va al colegio**, Christine Nöstlinger, SM.  
**No me lo vas a creer**, Alicia Molina, FCE.  
**Papirofobia ¡No quiero leer!** Susanna Tamaro, Atlántida.  
**¿Quién pidió un vaso de agua?** Jorge Accame, Sudamericana.  
**Sopa de estrellas**, Mercedes Pérez Sabbi, Sudamericana.

• **Romántico**

**Cartas a un gnomo**, Margarita Mainé, Sudamericana.  
**Estrafalario**, Sandra Filippi, Sudamericana.  
**Historia de un amor exagerado**, Graciela Montes, Colihue.  
**Penas de amor y de mar**, Gustavo Roldán, Sudamericana.

**Querida Susi, querido Paul**, Christine Nöstlinger, SM.

**Género: teatro**

**Borombombón, levantemos el telón**, Adela Basch, Abran Cancha.  
**El molinete**, Carlos Martínez, Colihue.  
**Esta boca es mía**, Patricia Suárez, Estrada.  
**La bella y la bestia**, Ariel Bufano, Estrada.  
**Leones, osos y perdices**, Leonel Giacometto y Patricia Suárez, Colihue.  
**Un buen rato de teatro**, Adela Basch, Crecer Creando.

**Género: poesía**

**Canciones para mirar**, María Elena Walsh, Alfaguara.  
**Canción y pico**, Laura Devetach, Sudamericana.  
**De papel te espero**, María Cristina Ramos, Sudamericana.  
**El reino del revés**, María Elena Walsh, Alfaguara.  
**Las hormigas del Brasil**, Liliana Cinetto, Cántaro.  
**Las torres de Nüremberg**, Juan Sebastián Tallon, Colihue.  
**Maíces de silencio**, María Cristina Ramos, Ruedamares.  
**Margarita**, Rubén Darío, Ekaré.  
**Nanas para bichos inquietos**, Liliana Moyano, Comunicarte.  
**Palabracadabra 1**, Elsa Bornemann, Alfaguara.  
**Palabracadabra 2**, Elsa Bornemann, Alfaguara.  
**Pancitas argentinas**, Guillermo Saavedra, Alfaguara.  
**Poesía para chicos**, AAVV, Alfaguara.  
**Poemas con disparates**, Elsa Bornemann, Alfaguara.  
**Qué fácil es volar**, Antonio Machado, Colihue.  
**Tutú Marambá**, María Elena Walsh, Alfaguara.  
**Un bosque en cada esquina**, María Cristina Ramos, Sudamericana.  
**Una luna junto a la laguna**, Adela Basch, SM.  
**Versos que no muerden**, Beatriz Ferro, Estrada.  
**Versos tradicionales**, María Elena Walsh, Alfaguara.  
**Zoo loco**, María Elena Walsh, Alfaguara.

**Otras categorías:**

• **Adivinanzas, juegos, etc.**

**Cuentos y chinventos**, Silvia Schujer, Colihue.  
**El castillo tenebroso**, Roberto Sotelo, Atlántida.

**Pato Pico Chato**, Adriana Fernández, Unaluna.  
**Palabrelío**, Gloria Pampillo, Colihue.  
**Todos son colmos**, Adela Basch, Estrada.  
**Trabalenguas sin equivocarte**, Carlos Silveyra, Altea.

• **Libros Álbum**

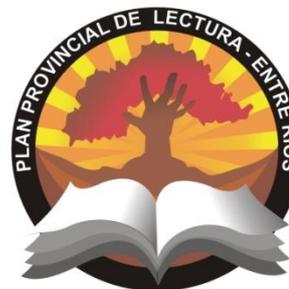
**Ramona la mona**, Aitana Carrasco Ingles, FCE.  
**Cumpleaños de dinosaurio**, Mónica Weiss, Sudamericana.  
**El brujo, el horrible y el libro rojo de los hechizos**, P. Bernasconi, Sudamericana.  
**El diario del capitán Belisario**, Pablo Bernasconi, Sudamericana.  
**Flon -Flon y Musina**, Elzbieta, SM.  
**Frasco gitano**, Angeles Durini, Comunicarte.  
**Hoy función con taza, tacita y tazón**, Beatriz Ferro, Cántaro.

**Hugo tiene hambre**, Silvia Schujer, Norma.  
**La bruja Berta**, Valerie Thomas, Atlántida.  
**Las pinturas de Willy**, Anthony Browne, FCE.  
**Las pulgas no vuelan**, Gustavo Roldán, FCE.  
**Olivia**, Ian Falconer, FCE.  
**Paraguas para jugar**, Beatriz Ferro, Cántaro.  
**Secreto de familia**, Isol, FCE.  
**¿Sólo un sillón o un montón?** Beatriz Ferro, Cántaro.  
**Willy el soñador**, Anthony Browne, FCE.  
**Willy el tímido**, Anthony Browne, FCE

Algunos textos literarios sugeridos para el Segundo Ciclo <sup>108</sup>  
Género: narrativa

• Fantástica

**Cuentos y títeres**, Javier Villafañe, Colihue.  
**Dragón**, Gustavo Roldán, Sudamericana.  
**El cuaderno del mago**, Irma Verolín, Quirquincho.  
**El último mago**, Elsa Bornemann, Alfaguara.  
**Heredé un fantasma**, Laura Escudero, SM.  
**James y el melocotón gigante**, Roald Dahl, Alfaguara.  
**La dama o el tigre**, versión Gustavo Roldán, Colihue.  
**Los hijos del vidriero**, María Gripe, SM.  
**Aventuras del barón de Münchhausen**, Gottfried A. Bürger, Edhasa.  
**Charlie y la fábrica de chocolate**, Roald Dahl, Alfaguara.  
**El diablo en la botella y otros cuentos**, Robert Louis Stevenson, Santillana.  
**El hombrecito del azulejo**, Manuel Mujica Lainez, Sudamericana.  
**El monstruo de las frambuesas**, Mario Méndez, Amauta.  
**La tortuga gigante y otros cuentos**, Horacio Quiroga, Colihue.  
**Los crímenes del mago Infierno**, Franco Vaccarini, Crecer Creando.  
**Mi amigo, el rey**, Graciela Cabal, Alfaguara.  
**Plox**, Graciela Falbo, Alfaguara.  
**Sucedió en colores**, Liliana Bodoc, Norma.



• Maravillosa

**Alicia en el país de las maravillas**, Lewis Carroll, Colihue.  
**Amor dragón**, Patricia Suárez, Alfaguara.  
**Cuentos populares**, Inés Rivera, Estrada.  
**El rey que prohibió los globos**, Syria Poletti, De Arte.  
**La batalla de los monstruos y las hadas**, Graciela Montes, Alfaguara.  
**La nube traicionera de George Sand**, María Elena Walsh, Sudamericana.  
**Los grendelines**, Elsa Bornemann, Alfaguara.  
**Oveja con botitas**, Maritgen Matter, FCE.  
**Súper Zorro**, Roald Dahl, Alfaguara.

• Ciencia ficción

**Audaz como un oso**, Raquel Barthe, Guadalupe.  
**En el último planeta**, Ricardo Mariño, Sudamericana.  
**La abuela electrónica**, Silvia Schujer, Sudamericana.

<sup>108</sup> Textos sugeridos para todas las escuelas entrerrianas en el marco del Plan Provincial de Lectura.

**La noche del meteorito**, Franco Vaccarini, SM.  
**Lluvia de esqueletos**, Germán Cáceres, Crecer Creando.  
**Recuerdos de Locosmos**, Ricardo Mariño, Sudamericana.  
**Ruperto y los extraterrestres**, Roy Berocay, Alfaguara.

• **Aventura**

**Algo más que un tesoro**, Franco Vaccarini, Estrada.  
**Cuentos con brujas**, Graciela Cabal, Alfaguara.  
**Cuentos de aventura**, AAVV; Estrada.  
**El billete de un millón**, Mark Twain, Colihue.  
**El insólito viaje a Singapur de Mardoqueo Gómez, inventor**, Carlos Silveyra, Santillana.  
**El llamado de la selva**, Jack London, Longseller, Robin Hood y otros.  
**El verano del potro**, Rodolfo Otero, Estrada.  
**La bolita azul**, Griselda Gambaro, Alfaguara.  
**La rosa de los vientos**, Paula Bombara, SM.

• **Policial y misterio**

**Asesinatos en la escuela del perro**, Olga Drennen, Quirquincho.  
**El caso del cantante de rock**, Carlos Schlaen, Alfaguara.  
**El misterio del mayordomo**, Norma Huidobro, Norma.  
**El regreso y otros cuentos inquietantes**, Fernando Sorrentino, Estrada.  
**El último espía**, Pablo De Santis, Alfaguara.  
**Maruja**, Ema Wolf, Sudamericana.  
**Ningún crimen**, Franco Vaccarini, Cántaro.  
**Un ladrón entre nosotros**, Claudia Piñeiro, Norma.  
**¡Usted es el fantasma!** Franco Vaccarini, EDB

• **Leyenda**

**Cuentos con plumas y sin plumas**, Gustavo Roldán, Sudamericana.  
**Cuentos de mundos lejanos**, Gustavo Roldán, Alfaguara.  
**Cuentos y leyendas de Argentina**, Berta Vidal de Batini, Eudeba.  
**El hombre que quería adivinarle la edad al diablo**, Javier Villafañe, Sudamericana.  
**El puente del diablo**, Jorge Accame, Sudamericana.  
**El tigre del espejo**, Graciela Pérez Aguilar, Abran Cancha.  
**Héroes y heroínas**, Graciela Repún, Estrada.

**La nave de los brujos y otras leyendas**, Ema Wolf, Sudamericana.  
**Latinoamérica en voz**, AAVV, Abran Cancha.  
**Leyendas argentinas**, Graciela Repún, Norma.  
**Leyendas de nuestra América**, Ute Bergolt de Walschburger, Norma.  
**Leyendas urbanas**, Nicolás Schuff, Estrada.  
**Leyendo leyendas**, María Inés Falconi, Santillana.  
**Lo que cuentan los guaraníes**, Miguel Ángel Palermo, Sudamericana.  
**Lo que cuentan los mapuches**, Miguel Ángel Palermo, Sudamericana.  
**Lo que cuentan los onas**, Miguel Ángel Palermo, Sudamericana.  
**Lo que cuentan los tobas**, Miguel Ángel Palermo, Sudamericana.  
**Lo que cuentan los wichis**, Miguel Ángel Palermo, Sudamericana.  
**Mitos y leyendas de la Argentina**, Iris Rivera, Estrada.  
**Mitos y leyendas de nuestra tierra**, Iris Rivera, Estrada.

• **Fábula**

**Fábulas salvajes**, Marcelo Birmajer, Alfaguara.  
**Caminos de la fábula**, AAVV., Colihue.

**20 de animales**, AAVV, Sudamericana.

• **Mito**

**Angélica**, Lygia Bojunga Nunes, Norma.

**Cuentos de la mitología griega**, Graciela Montes, Colihue.

**Dioses, héroes y heroínas**, Alicia Stacco y Beatriz Fernández, Santillana.

• **Terror**

**13 de espanto**, AAVV, Sudamericana.

**17 de terror**, AAVV, Sudamericana.

**Cuentos de miedo**, AAVV, Estrada.

**Cuentos espantosos**, Ricardo Mariño, Sudamericana.

**Cuentos para temblar de miedo**, Elsa Bornemann, Alfaguara.

**El gato de Brasil**, Arthur Conan Doyle, versión Melantoni, Quirquincho.

**El hombre que barría la estación**, Franco Vaccarini, Cántaro.

**Ganas de tener miedo**, Franco Vaccarini, Cántaro.

**La fábrica del terror**, Ana María Shua, Sudamericana.

**La mecedora del fantasma**, Franco Vaccarini, Estrada.

**La mujer vampiro**, María Teresa Andruetto, Sudamericana.

**Sexto sentido**, Esteban Valentino, Estrada.

**¡Socorro!** Elsa Bornemann, Alfaguara.

• **Histórico**

**Don Perro de Mendoza**, Vicente Muleiro, Alfaguara.

**La expedición**, Ricardo Mariño, Alfaguara.

**La sonada aventura de Ben Malasangüe**, Ema Wolf, Alfaguara.

**Las siete maravillas del mundo**, Florencia Abbate, Estrada.

**Los paleolocos**, Rodolfo Otero, Estrada.

**San Francisco el del violín**, Graciela Cabal, Sudamericana.

• **Humor/Absurdo**

**17 de humor**, AAVV, Sudamericana.

**A filmar canguros míos**, Ema Wolf, Sudamericana.

**Cynthia Scoch**, Ricardo Mariño, Sudamericana.

**Coplas de amor y de risa**, Carlos Silveyra, Altea.

**Costumbres del alcaucil**, Fernando Sorrentino, Sudamericana.

**Disparatario**, Elsa Bornemann, Alfaguara.

**El libro de la risa**, Ricardo Mariño, Sudamericana.

**El mar preferido de los piratas**, Ricardo Mariño, Sudamericana.

**El pequeño Nicolás**, René Goscinny, Alfaguara.

**El pulpo está crudo**, Luis María Pescetti, Alfaguara.

**Historias a Fernández**, Ema Wolf, Sudamericana.

**Humoradas, cómo incomodar al prójimo**, Carlos Silveyra, Altea.

**La aldovranda en el mercado**, Ema Wolf, Sudamericana.

**La rebelión de las palabras**, Andrea Ferrari, Santillana.

**La señora Planchita**, Graciela Cabal, Sudamericana.

**Los cretinos**, Roald Dahl, Alfaguara.

**Los imposibles**, Ema Wolf, Sudamericana.

**Natacha**, Luis María Pescetti, Alfaguara.

**Puro huesos**, Silvia Schujer, Sudamericana.

**¡Qué animales!** Ema Wolf, Sudamericana.

• **Picaresca**

**Burladores burlados**, Fernando Sorrentino, Crecer Creando.

**Historias de pícaros**, Claudio Weissfeld, Estrada.

**La fiesta en el cielo**, Recopilación de María Inés Palleiro, Ediciones del sol.

• **Realista**

**A nadar con María Inés**, Griselda Gambaro, Alfaguara.

**Caro dice**, María Inés Falconi, Alfaguara.

**El muro**, Klaus Kordon, Cántaro.

**El partido y otros cuentos**, Mario Méndez, Crecer Creando.

**El tesoro subterráneo**, Mario Méndez, SM.

**La aventura de la Juanita**, Mario Méndez, Estrada.

**Toby**, Graciela Cabal, Norma.

• **Romántico**

**18 de amor**, AAVV, Sudamericana.

**Cartas de amor**, Jorge Accame, Sudamericana.

**Cartas para Julia**, María Inés Falconi, Alfaguara.

**Corazonadas**, Elsa Bornemann, Alfaguara.

**Cuento con carpíncho y todo**, Liliana Cinetto, SM.

**Cupido 13**, Ricardo Mariño, Alfaguara.

**De carta en carta**, Ana María Machado, Alfaguara.

**Frin**, Luis María Pescetti, Alfaguara.

**Historieta de amor**, Graciela Cabal, Sudamericana.

**La bella y la bestia**, Jean Marie de Beaumont, Colihue.

**Las cosas del crecer**, Olga Drennen, Quirquincho.

**Género: teatro**

**Abran Cancha, que aquí viene don Quijote de la Mancha**, Adela Basch, Colihue.

**Belgrano hace bandera y le sale de primera**, Adela Basch, Alfaguara.

**Caperucita Roja**, Joël Pommerat, Colihue.

**Colón agarra viaje a toda costa**, Adela Basch, Alfaguara.

**El reglamento es el reglamento**, Adela Basch, Norma.

**Mi bello dragón**, Enrique Pinti, Colihue.

**Monstruos al teatro**, Graciela Repún y Patricia Suárez, Santillana.

**Oiga, chamigo Aguará**, Adela Basch, Colihue.

**¡Que sea la Odisea!** Adela Basch, Alfaguara.

**San Martín, caballero de principio al fin**, Adela Basch, Alfaguara.

**Una luna entre dos casas**, Suzanne Lebbau, Colihue.

**Género: poesía**

**20 poesías de amor y un cuento desesperado**, Liliana Cinetto, Atlántida.

**Poemas de Arcobaleno**, Juan R. Nervi, Fondo Editorial Pampeano.

**Cuentos en verso para niños perversos**, Roald Dahl, Altea.

**El libro de los chicos enamorados**, Elsa Bornemann, Alfaguara.

**Mariposa del aire**, Federico García Lorca, Colihue.

**Pasen y vean**, Olga Drennen, Abran Cancha.

**Poemas de todas partes**, AAVV, Estrada.

**Que la calle no calle**, Adela Basch, Abran Cancha.

**Rimas y bailongos**, Oche Califa, Quirquincho.

**Valseado del piojo enamorado**, Oche Califa, Quirquincho.

**Perlas de bruja**, María Rosa Mo, SM.

**Otras categorías:**

• **Adivinanzas, juegos, etc.**

**350 adivinanzas**, Silvia Schujer, Sudamericana.

**351 adivinanzas**, Silvia Schujer, Sudamericana.

**Bichonario**, Eduardo Giménez y Douglas Wright, Quirquincho.

**Para escuchar a la tortuga que sueña**, Oche Califa, Colihue.

• **Libros Álbum**

**El higo más dulce**, Chris van Allsburg, FCE.

**La escoba de la viuda**, Chris van Allsburg, FCE.

**Piñatas**, Isol, El Eclipse.

**Zoom**, Istvan Banyai, FCE.

**Algunas páginas para consultar:**

<http://www.uader.edu.ar>

<http://www.entrerios.gov.ar/CGE>

<http://es.wikipedia.org>

<http://www.imaginaria.com.ar>

<http://bibliotecasvirtuales.com>

<http://educ.ar/educar/docentes/lengua>

<http://aprender.entrerios.edu.ar>