

ENSEÑAR MÁS



*Oralidad, lectura y
escritura desde el
currículum*
con énfasis en lenguaje,
lengua y literatura

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en el marco de la mirada integral e intercultural del Plan Nacional de Alfabetización, implementa el **Compromiso Alfabetizador Córdoba: ENSEÑAR MÁS. Garantizar aprendizajes en el marco de la ESCUELA POSIBLE.**

Este compromiso articula la planificación educativa de Córdoba atendiendo a las características y prerrogativas del Sistema Educativo Provincial con miras al desarrollo de las capacidades fundamentales. Para ello, pone especial atención en las capacidades:

- Oralidad, lectura y escritura desde el currículum —con énfasis en lenguaje, lengua y literatura—.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas desde el currículum —con énfasis en matemáticas—.

El desarrollo de estas capacidades es inherente a las propuestas curriculares vigentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial. En función de ello, **ENSEÑAR MÁS. Oralidad, lectura y escritura desde el currículum —con énfasis en lenguaje, lengua y literatura— y ENSEÑAR MÁS. Abordaje y resolución de situaciones problemáticas desde el currículum —con énfasis en matemáticas—** explicitan el conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas a las que adhiere la Provincia y compendian una selección de propuestas concretas para la enseñanza.

Al hacerlo, posibilitan:

- Atender a los avances socioculturales de los últimos años y considerar los desafíos que las tecnologías representan para la escuela en general y para la enseñanza en particular.
- Retomar debates teóricos emergentes y dar cuenta del posicionamiento provincial al respecto.
- Enlazar perspectivas de enseñanza, propuestas y recursos.
- Orientar posibilidades de articulación entre años y ciclos a fin de tramar progresiones y continuidades.

La solidez de una política de alfabetización se enraíza en la permeabilidad del proceso hacia todos los campos disciplinares, de cada nivel y modalidad educativos, y en la multiplicación y disponibilidad de oportunidades de aprendizaje y de acceso a recursos educativos de calidad para el desarrollo de las habilidades en el marco de las prácticas comprendidas en el amplio concepto de alfabetización al que se adhiere desde esta gestión provincial.

En tanto nos ocupemos del enseñar y el aprender, toda propuesta estará en constante evolución y crecimiento, de forma tal que su valor y carácter final se alcanzará en el aula. Cuando nos enfrentamos al reto de la alfabetización bajo el signo de la época que nos convoca, resulta ineludible la centralidad que adquieren los saberes de Lengua y Matemáticas, a la vez que resulta fundamental la coherencia pedagógica en el conjunto del Sistema.

Compromiso Alfabetizador Córdoba: ENSEÑAR MÁS. Garantizar aprendizajes en el marco de la ESCUELA POSIBLE resume y expande una decisión política curricular cuyo fin último es el fortalecimiento de la coherencia necesaria para garantizar los aprendizajes en todo el territorio, es decir, fortalecer los procesos implicados en las acciones para más y mejores aprendizajes de las y los estudiantes cordobeses.

Este carácter propedéutico de los enfoques, en general, y de la alfabetización en sus diversos grados (temprana, inicial, avanzada, académica y para la vida en democracia) requiere, finalmente, de constantes revisiones y ajustes por lo cual este documento de trabajo tendrá una nueva versión en 2025. (Versión actualizada al 4 de junio de 2024).





Oralidad, lectura y escritura desde el currículum con énfasis en lenguaje, lengua y literatura

1. Enfoque pedagógico	p. 5
2. Enfoque de enseñanza	p. 6
3. Progresión curricular	p. 9
3.1 Sobre alfabetización familiar y temprana	p. 10
3.2 Sobre alfabetización inicial	p. 11
3.3 Sobre alfabetización avanzada	p. 15
3.4 Sobre alfabetización académica y para la vida democrática	p. 16
4. Metodología de enseñanza con ejemplos por niveles	p. 19
4.1 Orientaciones para pensar las intervenciones docentes	p. 19
· El ambiente alfabetizador	p. 19
· La enseñanza de la oralidad	p. 21
· El uso de borradores	p. 22
4.2 Materiales de enseñanza: claves de lectura	p. 24
4.3 Nivel Inicial	p. 27
4.4a Nivel Primario —Primer Ciclo—	p. 29
4.4b Nivel Primario —Segundo Ciclo—	p. 31
4.5a Nivel Secundario —Ciclo Básico—	p. 33
4.5b Nivel Secundario —Ciclo Orientado—	p. 35
5. Referencias bibliográficas	p. 38
5.1 Secuencias didácticas Hacemos Escuela	p. 44

1 · Enfoque pedagógico

En términos generales, un enfoque pedagógico es una perspectiva desde la cual se responden preguntas vinculadas a la responsabilidad de enseñar, a las formas y maneras de ejercer y sostener el acompañamiento, a los modos de presentar los saberes. La pedagogía se pregunta por aquello que se “pone sobre la mesa” y por las relaciones que surgen en el marco de esa acción con los saberes, con los artefactos, las tecnologías; se pregunta asimismo por las interacciones entre las y los estudiantes con el estudio. Si recuperamos el vocablo griego **paidagogia** (**pais** —niño— y **agogos** —el que conduce—), nos encontramos con la acción primera que anida en las entrañas de nuestro oficio: el de acompañar y guiar a niños y niñas al encuentro con los saberes.

En este marco, y siguiendo a Masschelein y Simons (2014), quienes a su vez abrevan en Arendt, se asume que es en la escuela donde se producen las operaciones pedagógicas que permiten a cada uno alzarse sobre sí mismo. Cuando un docente enseña, cuando **da clase**, lo que hace es transmitir, pasar, guiar, poner a disposición de niñas y niños, jóvenes y adultos y adultas que asisten a la escuela de todas las modalidades y niveles los saberes que se reconocen socialmente significativos en cuanto configuran un fondo cultural común.

La enseñanza es la acción central del oficio. Se ha dicho, ponderando el origen etimológico de la palabra, que enseñar consiste en colocar un signo —**insignare**—, en señalar, seguir. Se ha dicho que supone repartir y dar. Imitar. Copiar. Indicar. Guiar. Mostrar. Exponer. Hacer ver. La enseñanza siempre requiere de otro, no existe nada parecido a la autoenseñanza. En la escuela, una de las principales operaciones pedagógicas es la de instituir en estudiantes a todas las niñas y niños. Independientemente de su origen social, económico, cultural, en la escuela todos y todas son interpelados en su condición de estudiantes.

Frente a los cambios epocales y al impacto de las tecnologías, los modos de enseñar y aprender parecen estar signados por diferentes rasgos. Tal como sostiene Siemens (2004), “la forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas” (p. 9).

En este sentido, enseñar hoy supone renovar viejos desafíos; la enseñanza exige tiempo, espacio, dedicación y disponibilidad. En la tarea de enseñar conviven tradiciones y modos históricos que se renuevan —no sin tensiones— conforme se reconfiguran los saberes pedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos.

Desde este enfoque pedagógico, concebimos la enseñanza como un oficio, en tanto las y los docentes toman decisiones respecto de las formas de enseñar y de la gestión de la clase: organizan tiempos, agrupamientos, seleccionan materiales, textos, proponen actividades, diseñan estrategias para que la enseñanza pueda acontecer¹.

Con el objeto de contribuir a este oficio se ponen a disposición los materiales que integran este volumen.

2 · Enfoque de enseñanza

En los documentos curriculares de la Provincia de Córdoba (**Diseño Curricular 2011-2020** y **Actualización Curricular 2023**) se concibe la enseñanza del lenguaje, la lengua y la literatura como:

una serie de saberes y prácticas, a partir de las cuales [...] la escuela y los maestros asumen el compromiso de fortalecer el proceso de formación de los niños como sujetos de lenguaje. Desde esta perspectiva, hablar, escuchar, leer y escribir, entendidas como acciones socio-semio-comunicativas, es decir, productoras y constructoras de sentidos personales, sociales y culturales (y no solamente como habilidades lingüísticas y cognitivas), no se aprenden por simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos reales. (Córdoba, ME, 2011, p. 25)

Este consenso sobre cuál es el objeto de enseñanza proviene de entender el lenguaje a partir del enfoque sociocultural, marco conceptual presente en los documentos curriculares. El desplazamiento del enfoque comunicativo —presente en los Contenidos Básicos Comunes (1995)— al enfoque sociocultural (2011) implica —a pesar de sus múltiples puntos de contacto— algunos cambios que, por supuesto, tuvieron impacto en la enseñanza. De manera muy sintética, se puede afirmar que el foco se desplaza de la reflexión en torno a la competencia comunicativa (en términos de habilidades y

¹ · Estos principios generales sobre la enseñanza requieren precisiones, formas y estrategias singulares que en cada contexto y considerando las especificidades de los diferentes grupos, las y los docentes definimos. Para eso, justamente, nos hemos preparado, para asumir las acciones precisas que requiere la enseñanza. En las diferentes situaciones, en los diferentes niveles y modalidades, nuestra principal responsabilidad consiste en enseñar y en garantizar los aprendizajes que la escuela promete.

conocimientos de los hablantes, y en tanto vehículo de otros saberes) al dominio de las prácticas contextualizadas (proveer a los estudiantes de herramientas para no solo usar el lenguaje y expresarse, sino también comprender cómo funciona en el marco de una situación determinada).

Poner en foco las prácticas del lenguaje o, dicho de otro modo, los quehaceres de hablantes, lectores y escritores en las **diferentes dimensiones del lenguaje** (discursos, textos, párrafos, oraciones, sintagmas, palabras, morfemas, a grafemas y fonemas), significa que estas deben ser enseñadas de manera asidua y sistemática, para propiciar su dominio progresivo, por parte de las y los estudiantes, a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y en todas sus modalidades. El orden de abordaje de las dimensiones —de las prácticas socioculturales a los componentes de la palabra y viceversa— no es determinante para que los estudiantes progresen en sus aprendizajes. **Lo que realmente abona la progresión es que, en diferentes ocasiones, de manera periódica, con diferentes textos, contextos y propósitos, se aborde su enseñanza y se expliciten las relaciones entre las diferentes dimensiones de manera orgánica y no como saberes atomizados y abstractos, y sin perder de vista la condición de hablantes y participantes de comunidades textuales de los propios estudiantes.**

¿Cuáles son las dimensiones de las que hablamos?

Dimensiones del lenguaje: de lo macro a lo micro	Algunas prácticas asociadas a ellos
Discursos ²	Estrategias de promoción de la lectura y la escritura: escribir y leer sobre un tema y hablar sobre ellos, ferias o sueltas de libros, tertulias con autores, debates escolares, mesas servidas...
Textos	Leer y escribir textos orales o escritos de tipo expositivo-argumentativo o literarios, construir Itinerarios de lectura, reconocimiento modalizadores de la enunciación, desarrollo de criterios para revisar los textos...
Textos/Párrafos	Jerarquización de ideas a través de la puntuación, progresión temática entre párrafos y oraciones, relaciones lógicas (causales, temporales, etcétera)...

² • Aunque son dos conceptos con muchos puntos en común, un discurso representa una serie de textos relevantes en una situación comunicativa (el discurso publicitario, p. ej.) mientras que un texto es una unidad comunicativa (una publicidad en particular).

Párrafos/ Oraciones	Jerarquización de ideas, análisis de estructuras oracionales (simples, compuestas coordinadas y subordinadas), valor posicional de los sintagmas ³ y categorías gramaticales, diferencias entre función sintáctica y categoría gramatical y sus relaciones...
Oraciones/ Sintagmas	Valor posicional de las categorías gramaticales y sus efectos cuando cambia la posición, diferencias entre función sintáctica y categoría gramatical y sus relaciones...
Palabras	Categorías gramaticales y sus relaciones, campos semánticos, "familias de palabras", estrategias de reemplazo y reformulación...
Sílabas	Estructura interna, sílabas complejas y simples, su relación con los morfemas, hiato y diptongo, su relación con la conciencia ortográfica...
Fonemas y grafemas	Correspondencias fonológicas, dónde dice, cómo dice, juego de palabras, rimas, rondas, canciones tradicionales...

Estas dimensiones implican diferentes tipos de prácticas sociales o individuales, con diferentes objetos y propósitos. Por ejemplo, el abordaje de textos y discursos corresponde a la dimensión macro del lenguaje y se desarrolla en prácticas sociales (promoción de la lectura y la escritura: ferias, sueltas de libros, tertulias con autores, debates escolares, mesas servidas, escribir y leer sobre un tema y hablar sobre ellos, etcétera), mientras que el trabajo con párrafos u oraciones, si bien puede y debe ser parte de una puesta en común —como lo es el conversar sobre lo escrito, leer y hacer devoluciones a quien escribe— implica momentos de trabajo individuales en los que cada escritor debe tomar decisiones y desarrollar su pensamiento crítico con relación a la jerarquización de ideas, análisis y elección de la estructura oracional más adecuada para su texto.

En la dimensión micro del lenguaje, se encuentran objetos discretos como los morfemas, grafemas y fonemas, los que también requieren del estudio y uso individual para comprender sus funciones y relaciones; por ejemplo, la correspondencia grafema-fonema para en el desarrollo de la alfabetización inicial.

³ • Sintagma: palabra o grupo de palabras que constituyen una unidad sintáctica. Por ejemplo: sujeto, predicado y a su interior otros posibles sintagmas (modificadores directos e indirectos, complementos circunstanciales, etcétera).

Estos breves ejemplos, entre muchos otros que llevamos adelante en las escuelas, ponen de manifiesto la naturaleza recursiva y espiralada del proceso de apropiación del lenguaje. Cuando hablamos, escuchamos, leemos o escribimos, abordamos simultáneamente más de una de estas dimensiones; es el trabajo de la escuela desnaturalizar el lenguaje para convertirlo en objeto de estudio. Es decir, la escuela enseña aquello que nuestros estudiantes hacen de manera espontánea para transformarlo en objeto de reflexión, área de estudio y conocimiento a ser aprehendido. No solo ejercemos las prácticas del lenguaje (hablar y escuchar, leer y escribir) sino que sabemos qué son y cómo funcionan en diversidad de ámbitos, con diversos textos y para diferentes propósitos.

Enseñar y desarrollar prácticas del lenguaje para formar usuarios independientes a lo largo del sistema educativo tiene que ver no solo con desarrollar prácticas cada vez más complejas de oralidad, lectura y escritura, sino también con desarrollar conciencia metalingüística; es decir, con la posibilidad de **desnaturalizar el lenguaje como objeto de estudio** y volverlo un área de enseñanza y conocimiento a ser aprehendido. No solo ejercemos las prácticas del lenguaje (hablar y escuchar, leer y escribir) sino que sabemos qué son y cómo funcionan en diversidad de ámbitos y con diversos propósitos. En otras palabras, se trata de que las y los estudiantes hagan explícitos los saberes que poseen de manera implícita por ser usuarios de su lengua.

Esto implica que los chicos y las chicas desarrollen saberes y habilidades que les permitan reconocer dificultades, revisar y recomponer sus textos, orales o escritos, para responder tanto a sus intereses y necesidades, como a la situación comunicativa en la que se desarrollan.

3 · Progresión curricular



La progresión de contenidos y aprendizajes de las prácticas del lenguaje implica considerar las **alfabetizaciones diversas** que atraviesan la relación de las y los estudiantes con las prácticas de oralidad, lectura y escritura a lo largo de toda su vida:

En el proceso de alfabetización se han establecido teóricamente diferentes momentos que se conocen como **alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica**. [...] La alfabetización temprana o de la primera infancia es un proceso que comienza en el seno familiar

de modo asistemático y se continúa en la primera etapa formal o de **alfabetización inicial**. [...] Es un proceso que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria. [...] Se define también la **alfabetización avanzada** o segunda alfabetización como un período que se abre en el segundo ciclo de EGB y se consolida gradualmente en los siguientes niveles. [...] Para designar la alfabetización que ocurre en los estudios superiores hemos comenzado a utilizar recientemente la expresión **alfabetización académica**. (Zamero, 2010, pp. 28-29) [El destacado es nuestro]

El enfoque de enseñanza de la provincia de Córdoba abrevia en líneas teóricas que abordan la alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica, para la vida democrática que han predominado en el país y la región. Se reconocen fortalezas y límites en ellas en cuanto a la posibilidad de renovar la mirada respecto a los desafíos didácticos del actual contexto educativo, que implica que cada estudiante alcance desarrollos suficientes de literacidad crítica (Cassany, 2006) para su desempeño en la vida social. Este posicionamiento amplio e integral sobre las perspectivas de la alfabetización a lo largo de la vida de los ciudadanos, requiere que los docentes desarrollemos reflexiones sobre nuestras prácticas de enseñanza.

3.1 Sobre alfabetización familiar y temprana

Las niñas y los niños están en contacto con la cultura escrita mucho antes de ingresar al sistema educativo, y sus prácticas y experiencias con y a través del lenguaje empiezan en el ámbito familiar:

El término ‘alfabetización familiar’ se utiliza para referirse a las prácticas de alfabetización en el seno de las familias, así como a un programa de educación intergeneracional que promueve el desarrollo de la alfabetización y se relaciona con las competencias para la vida diaria. (UNESCO, 2010, párr. 1)

Niños y niñas entran en contacto con el lenguaje en el seno materno (percepción de acentos, curvas tonales, cantos, arrullos, etcétera), y de esta manera, aprenden a usar el lenguaje oral y también las diversas formas de portadores de sentidos (imágenes, marcas gráficas, íconos, etcétera) que se comparten familiarmente:

la génesis del lenguaje y el ingreso al mundo de lo simbólico están mediados por la vinculación afectiva que se establece entre la madre y el bebé. En este proceso, que se inicia desde el nacimiento, la interacción madre – hijo construye las bases de la comunicación con el mundo y con la cultura, incide en el desarrollo afectivo del

niño y le ofrece el sustrato básico de nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros. De ahí se desprende que la inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional. (Reyes, 2005, p. 10)

Siguiendo a Graciela Montes (2006), “leer es construir sentidos”, con lo cual pensar la alfabetización temprana nos lleva a repensar qué se entiende por lectura y alfabetización:

¿Qué leen los niños más pequeños? Plantearnos este interrogante implica comenzar a romper con ciertos prejuicios acerca de los “primeros lectores”. Durante mucho tiempo se ha considerado que los primeros lectores son aquellos que cuando acceden a la escuela, o al preescolar, comienzan a apropiarse de la lectura y la escritura con “autonomía”, es decir, niños de 5 o 6 años que comienzan a alfabetizarse. Pero la idea misma de alfabetización pensada como acceso a los códigos de una gramática, de una lengua escrita, merece una vuelta de tuerca; y aquí el “qué” leen los niños más pequeños comienza a mezclarse con el “cómo” leen... (López, 2009, p. 1)

Promover y asegurar que las infancias accedan a propuestas de alfabetización temprana de calidad es parte de un compromiso que apela a múltiples ámbitos sociales: familia, jardines maternos, salas cuna, organizaciones barriales, bibliotecas populares y, por supuesto, la escuela.

3.2 Sobre alfabetización inicial

Desde hace décadas, en América Latina circulan distintas teorías sobre la alfabetización inicial que incidieron —e inciden— de diferentes maneras en las prácticas de enseñanza. Los cambios sobre las perspectivas y enfoques suceden de la mano de los cambios sobre las representaciones sobre el sistema educativo, la lectura, la escritura, el aprendizaje y las tecnologías de la comunicación que tiene la sociedad. Tres teorías sobre la adquisición de la lengua escrita han tenido mayor repercusión en Argentina. Podemos

caracterizarlas brevemente como:

Whole Language o Lenguaje integral	Conciencia fonológica	Investigación psicolingüística
<p>En 1960 Kenneth Goodman cuestiona las teorías sobre la lectura circundantes, que solo se centran en la secuenciación de palabras. Goodman hace foco en las estrategias que el lector pone en juego para construir significado. Esta teoría se nutre de investigaciones sobre los procesos de escritura, la diversidad sociolingüística y la alfabetización. La tesis que sostiene esta corriente señala que el lenguaje es integral, porque se “entreteje”, apartándose de los modelos instruccionales de habilidades</p>	<p>Desde una perspectiva cognitivista, la conciencia fonológica consiste en una habilidad metalingüística que permite reconocer las unidades en que puede dividirse el habla: desde palabras que componen frases hasta unidades más pequeñas, como fonemas. La conciencia fonológica, para esta línea, es una habilidad que no se desarrolla al mismo tiempo que se aprende a producir y percibir el habla.</p>	<p>Sustentada en la teoría psicogenética de Piaget, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky inauguran la investigación psicolingüística a principios de los años 80. Sostienen la importancia de interpretar las marcas gráficas infantiles. Así, esta línea se enfoca en las condiciones de producción, el proceso y la interpretación final que el sujeto les otorga. La concepción histórica sobre la escritura de este enfoque pone el énfasis en el proceso de reconstrucción por parte de los niños de un sistema de marcas social e históricamente</p>
Métodos y abordajes escolares		
<p>Los métodos se reconocen no solo por el enfoque que les da origen, sino también por su forma de aproximación a las distintas unidades de estudio (textos, palabras, sílabas, fonemas). Los métodos analíticos parten de palabras o frases que se descomponen progresivamente hasta llegar a unidades mínimas (sílabas y familias fonémicas: ma, me, mi, mo mu, p. ej.), como el método global. Los métodos sintéticos parten de unidades mínimas (fonemas, grafemas, sílabas) que se recombinan progresivamente hasta llegar a unidades significativas (palabras o frases). Ejemplo de ellos son el método alfabético, el fónico o el silábico. Por su parte, la palabra generadora se considera analítico-sintético porque alterna ambas instancias.</p>		
<p>Método global</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce situaciones auténticas de comunicación: escribir recetas y menús, grabar experiencias y experimentos, tomar registro, hablar sobre las experiencias de lectura y escritura, entre otros. • La atención a las unidades menores aparece en el contexto de las mismas prácticas de lectura y escritura. • El error es parte del aprendizaje y la diversidad lingüística. 	<p>Método fónico o fonético y sus variantes: método silábico y psicofonético</p> <ul style="list-style-type: none"> • Focaliza en el diagnóstico sobre la capacidad de aislar fonemas, como clave para el aprendizaje de la lectura. • Focaliza en la prolongación de sonidos. Se trabaja con letras del propio nombre. En general, se enseñan vocales y consonantes por separado. • Método silábico: va de las vocales a la sílaba (el BARCO, la BOTELLA...). Parte de un concepto abstracto, la sílaba. 	<p>Perspectivas constructivistas de base psicogenética⁴:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja a partir de textos y palabras que se descomponen en sílabas y grafemas. • Aborda la enseñanza de la lectura y la escritura • Propone tareas de segmentación oral frente a dibujos y frente a escrituras. • Respeta el pensamiento sincrético infantil, por lo que los docentes deben conocer muy bien las hipótesis de escritura de sus estudiantes para pensar sus intervenciones.

⁴ • Vale recordar que la psicogénesis no generó un método de enseñanza, sino una teoría sobre el aprendizaje; sin embargo, algunas propuestas de enseñanza se apoyan en esta perspectiva.

<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja la enseñanza de la lectura y la escritura al mismo tiempo y en fases o etapas: <ul style="list-style-type: none"> - comprensión (parte de palabras significativas). - imitación (se copian las palabras o frases, juegos de completar frases). - elaboración (identificación del sonido en el trabajo con sílabas). - producción (se afianza la producción de palabras y se avanza en la comprensión de textos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de entrenamiento para posibilitar ese aprendizaje. • Puede ser que el aprendizaje no llegue al desarrollo de unidades significativas, por lo que se fomenta la memorización. • Diseño de actividades tales como: comparación de duración acústica de las palabras, identificación de la cantidad de palabras que contiene un enunciado dicho, identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas, identificación de rimas orales, clasificación de palabras orales por sus sonidos iniciales, síntesis de sonidos, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las letras se aprenden en palabras nuevas. • La conciencia fonológica es considerada como un punto de llegada, pero no explicita claramente qué intervenciones docentes la promueven.
Potencialidades y dificultades de los distintos abordajes		
<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja con escrituras de la vida cotidiana. • Al buscar crear situaciones auténticas de alfabetización, hay una incipiente metodología. • Como contraposición, el trabajo con las unidades menores en el contexto de las prácticas muchas veces se desdibuja o directamente se omite. • El error como posibilidad de construir aprendizajes a veces solapa el trabajo sobre algunas convenciones del sistema. • Hay riesgo de que las fases se “apliquen” acríticamente, resultando un aprendizaje memorístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación diagnóstica permite anticipar las intervenciones docentes. • El énfasis en las unidades menores promueve la identificación y diferenciación de palabras y textos breves. • El foco puesto en la oralidad permite sistematizarla como objeto de enseñanza. • El énfasis en el diagnóstico puede resultar en hipótesis patologizantes sobre la escritura de los niños. • La escritura es concebida como una técnica, obviando el contexto y la producción de sentido. • La lengua concebida como transcripción de la oralidad, no advierte el paralelismo entre ambas, y la autonomía semiótica de la primera. 	<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad es reconocida como una ventaja pedagógica. • Los estudiantes desarrollan sus procesos en tiempos personales: que no siempre responden al año escolar • Reconoce los conocimientos que los y las niñas construyen en su proceso de alfabetización inicial. • Al no ser un método, no es tan clara la enunciación de la progresión de saberes y se dificulta la toma de decisiones pedagógico-didácticas por parte de los docentes. • Concibe a la escritura desde una concepción histórica, lo que permite pensar estrategias en diversos formatos y soportes por los que circula. • Los desarrollos didácticos no han podido resolver algunas preocupaciones en torno a su implementación, como por ejemplo no caer en la memorización de las sílabas.

Principales teorías y métodos de alfabetización en Argentina y la región

Esta breve esquematización⁵ recupera no todas pero sí las principales discusiones sobre la adquisición del sistema de escritura en América Latina y en Argentina. Todas ellas tuvieron incidencias importantes en la formación docente inicial y continua, y en el desarrollo de materiales de enseñanza. No obstante, en las salas, grados y años, circulan diferentes representaciones y teorías implícitas; dicho de otro modo, ningún maestro enseña desde un método puro. Las y los docentes saben que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, y que no todos tienen iguales puntos de partida en su relación con la cultura escrita.

Este aspecto natural del aprendizaje, sumado a las características de época (contexto pospandemia, presencia de lenguajes propios de la cultura digital, diversidad de acceso a bienes culturales, entre otros aspectos), exige que cada docente desarrolle intervenciones didácticas específicas que puedan recuperar lo más significativo de cada enfoque y método⁶. Es decir, pensamos la enseñanza del sistema de escritura como una práctica situada: ¿qué necesitan mis estudiantes?, ¿cómo promuevo el desarrollo de estrategias y habilidades? ¿Qué significa enseñar los aspectos sistemáticos de la lengua? ¿Cuánto tiempo requiere este trabajo? ¿En qué momento, con qué objetivo y cómo reagrupé el aula para dar respuestas a las necesidades específicas de cada estudiante? ¿Qué desafíos propongo en cada momento de los procesos de aprendizaje de mis estudiantes?

¿Qué posición asume Córdoba en relación al método de alfabetización?

En el actual contexto, la provincia de Córdoba **asume una posición amplia e integrada en relación a los métodos de alfabetización temprana e inicial**; lo que supone pensar tensiones, rupturas y continuidades en la apropiación de enfoques, métodos y materiales de enseñanza tomando los aspectos más productivos de cada una de estas aproximaciones para que los estudiantes adquieran las habilidades de oralidad, lectura y escritura esperadas para cada nivel y modalidad. **Se trata de abreviar en la potencialidad de cada método** para proponer un modelo didáctico situado que promueva la mejora en los aprendizajes.

⁵ • Para ampliar estas conceptualizaciones recomendamos consultar:

- **La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes.** (Zamero, 2010). Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005902.pdf>
- Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010) (Castedo y Torres, 2012).

⁶ • Una perspectiva amplia implica: “una opción para interpretar las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las ‘conexiones’ de la ‘complementariedad’, de los ‘puntos de diálogo’ existentes entre los aportes de las distintas teorías y los enfoques [...] Este modelo encuentra sus fundamentos en una red conceptual y metodológica (que tiene su origen en un conjunto de constantes teórico metodológicas) que permite ‘conectar’, en el marco de una educación en contextos escolares formales, los aportes de las distintas teorías y enfoques del aprendizaje y la enseñanza” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007, p. 57).

En este sentido, este posicionamiento amplio e integral, reconoce los diversos aportes teóricos y metodológicos en el campo de la alfabetización (conciencia fonológica, palabra generadora, enfoque equilibrado integrador, abordaje psicogenético, etcétera) en pos de la mejora de las competencias de oralidad, lectura y escritura.

Como sabemos, las aulas no son homogéneas: en ellas circulan diferentes grados de lecturas y escrituras que no son “mejores o peores”, ni “más legibles o menos legibles”. Todas son escrituras que necesitan ser reconocidas como tales y son el punto de partida para el trabajo docente. Todos los estudiantes tienen derecho a aprender a leer y escribir, y todos pueden hacerlo si las intervenciones docentes atienden a esta diversidad con la flexibilidad necesaria.⁷ Por ejemplo, en 2° grado, en una propuesta amplia e integrada coexisten instancias de trabajo con los discursos y textos (hora del cuento, feria del libro, itinerarios por autor o tema) con otras que hacen foco en los aspectos formales del sistema de escritura. Un ejemplo es la prolongación silábica de manera oral con aquellos estudiantes que así lo requieran para favorecer el desarrollo de la correspondencia fonológica, requisito necesario, pero no suficiente para desarrollar lectura y escritura convencional.

3.3 Sobre alfabetización avanzada

Una vez superada la alfabetización inicial, ¿qué sentidos tiene y qué implica seguir leyendo, escribiendo y hablando en la escuela?⁸ Y en cuanto a hablar, leer y escribir ¿en qué formatos?, ¿con qué soportes? Lejos de pensar en la oralidad, la lectura y la escritura como “herramientas para transmitir contenido”, es justamente, en esas producciones orales o escritas que los saberes se construyen. A su vez, hablamos de prácticas sociales del lenguaje sin minimizar ni negar las singularidades y lo individual.

El segundo ciclo da comienzo al proceso de segunda alfabetización, que se caracteriza por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos que aquellos trabajados en el primer ciclo. Asimismo, es el ciclo indicado para desarrollar formas de reflexión gramatical y normativa que favorecen la autonomía lectora y escritora y para usar la lengua escrita como herramienta para expresar con más fidelidad el propio pensamiento y sentimiento, así como para aprender los contenidos curriculares. (Melgar y Zamero, 2009, p. 5)

⁷ • La idea de “flexibilidad” se relaciona tanto con los métodos a los que apelamos como con los tiempos de trabajo según las necesidades de cada estudiante. Enseñar a leer y escribir supone andamiar el proceso de alfabetización apelando a variados recursos y estrategias que resulten adecuados para ese estudiante en particular y sus tiempos de aprendizaje, independientemente de la línea teórica del método o enfoque.

⁸ • Estas recomendaciones surgen del trabajo realizado a partir del Programa de fortalecimiento a la enseñanza de la Lengua y la Literatura (2023-2024) en Segundo Ciclo en escuelas del norte de la provincia de Córdoba.

Enseñar lengua en esta etapa pone en evidencia, entonces, la necesidad de que las y los docentes desarrollemos un conocimiento exhaustivo de las prácticas del lenguaje; es decir, que seamos expertos lectores, escritores, hablantes y oyentes (Scardamalia y Bereiter, 1992). No se trata meramente de agregar contenidos/temas/tipologías, sino de complejizar las prácticas de oralidad, lectura y escritura para que el Segundo Ciclo de Educación Primaria brinde las herramientas necesarias para el tránsito por la Educación Secundaria y la vida en sociedad. En la actualidad esto se complejiza, ya que la realidad nos presenta desafíos vinculados con cambios acelerados en los contextos familiares, regionales, económicos, sociales y, en consecuencia, en las prácticas del lenguaje relacionadas con ellos.

¿Cómo hacemos que un estudiante hable, lea y escriba mejor entre 4º grado y el 6º año de la escuela secundaria?, ¿qué significa “mejor”? ¿mejor que qué? Para responder a esto tenemos que reconocer que la escuela tiene un rol fundamental en la generación de situaciones didácticas que representen **desafíos cognitivos**⁹ para las prácticas del lenguaje. Esto quiere decir que, a través de las consignas, actividades y selección de textos, las y los docentes tenemos que “levantar la vara” de aquello que nuestros estudiantes hacen “naturalmente”. No por hablar su lengua materna un estudiante va a saber desempeñarse en un discurso público, así como no necesariamente por leer de manera convencional va a poder reponer toda la información implícita en un texto.

3.4 Sobre la alfabetización académica y para la vida democrática

Esta concepción no puede considerarse de manera restringida como métodos de aprendizaje o técnicas de estudio. Responde, en cambio, al ingreso de las y los estudiantes a una nueva cultura escrita de acuerdo a los requerimientos y prácticas discursivas propias de la comunidad académica y de la vida democrática en el Nivel Secundario —principalmente del Ciclo Orientado— y Superior (leer, escribir y hablar sobre libros y capítulos, informes de investigación, abstracts, pósters, ensayos, ponencias, participar en congresos, simposios, etcétera). Con relación a la alfabetización académica, Carlino (2002) señala que

la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en

⁹ • Entendemos por **desafío cognitivo** a propuestas de complejidad creciente con relación a los ámbitos, textos, objetivos, estrategias y recursos que deben desarrollar los estudiantes para la producción y comprensión de textos. Un desafío cognitivo siempre apela a conocimientos y esquemas previos y trasciende la mera **comprensión en acto** (Perkins, 1999). Por ejemplo: comprender la gramática de la lengua materna supone este tipo de comprensión. Un desafío cognitivo pleno debería interpelar ese saber y promover la comprensión crítica de la gramática.

todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. (p. 4)

Esta perspectiva, íntimamente relacionada con la comunidad de estudio (leer y escribir las disciplinas o alfabetización a través del currículum) requiere y exige pensar no solo en los modos en los que las y los docentes promovemos las prácticas de oralidad, lectura y escritura, sino también en los modos de enseñar a validar fuentes, abordar el uso de citas de autoridad, reconocer repositorios oficiales, consultar revistas científicas, etcétera. Es decir, participar plenamente de las prácticas discursivas de la comunidad académica. Cuando nos referimos a la vida democrática, nos estamos refiriendo a la interpretación y producción de discursos complejos que requieren, por ejemplo, reconocer falacias argumentativas y otros tipos de procedimientos discursivos (etiquetar, uso de generalidades deslumbrantes, adjudicar cualidades a personas o productos, entre muchos otros) que no promueven la discusión de ideas a través de argumentos, sino que apelan a las emociones, obturando la posibilidad de abrir al diálogo y la construcción conjunta de perspectivas sobre lo público y común. Este abordaje implica abordar desde una perspectiva crítica¹⁰ la comprensión y producción de textos y discursos (orales, escritos, sonoros y audiovisuales) que circulan en los medios de comunicación, las redes sociales, el ámbito publicitario y político, entre otros.

En relación con la progresión que adquieren las sucesivas alfabetizaciones, en el siguiente objeto hipermedial e interactivo hacemos foco en un contenido disciplinar —la descripción— y proponemos un ejercicio analítico sobre el contenido como tal a lo largo de los niveles educativos obligatorios. Los invitamos a recorrerlo.

¹⁰ · Nos referimos principalmente al análisis del discurso como una disciplina en sentido amplio que se nutre de las teorías de la enunciación, la socio y psicolingüística, la lingüística del texto y del corpus, los estudios culturales, entre otros.



Para acceder al objeto La enseñanza de la descripción a lo largo de la escolaridad hacer [clic aquí](#).

Los Objetos Hipermediales Interactivos (OHI) producidos por ISEP son dispositivos en soporte digital que tienen el propósito de contribuir a pensar propuestas de enseñanza y mejorar las condiciones en que tienen lugar los aprendizajes.

Presentan un conjunto de elementos vinculados entre sí, con diferentes intenciones comunicativas: presentar, comparar, confrontar, explicar, argumentar, sensibilizar, informar. Y lo hacen apelando a diversos lenguajes: textos, imágenes, audios o pódcast, y materiales audiovisuales varios. Se trata de acompañar los modos en que un objeto de estudio se pone sobre la mesa en el oficio de enseñar.

4 · Metodología de la enseñanza con ejemplos por niveles

Respecto a la enseñanza del lenguaje, la lengua y la literatura en sus diversos niveles y modalidades, hay acuerdos y supuestos teóricos que orientan las prácticas en las salas, grados y años, todos ellos anclados en el enfoque sociocultural que responde a aportes de diversas disciplinas del lenguaje. Algunos de estos supuestos son:

- Las prácticas de oralidad, lectura y escritura son contenidos — no meras actividades aisladas— por lo que requieren de un trabajo áulico planificado para que se las aborde de manera relacionada, sistemática y periódicamente.
- Se concibe la lectura y escritura como procesos recursivos que duran toda la vida (alfabetizaciones diversas). Reforzamos entonces la idea del compromiso alfabetizador como un deber institucional, a lo largo del Sistema Educativo Provincial y no solo como una tarea del Primer Ciclo de Primaria.
- Sala, grado, año son escenarios comunicativos en el que todas y todos los participantes toman la palabra, oral o escrita, tanto en su comprensión como en su producción.
- Los contenidos a ser enseñados son prácticas, con lo cual la enseñanza debe ser experiencial a través de diversos tipos de propuestas y formatos (aula taller, secuencias didácticas, proyectos, ateneos, análisis de casos, etcétera).

Esta concepción sobre el objeto de enseñanza conlleva la construcción de ciertos acuerdos metodológicos, asuntos de la enseñanza que atraviesan al sistema educativo en sus niveles y modalidades; y que desarrollaremos a continuación.

4.1 Orientaciones para pensar las intervenciones docentes

El ambiente alfabetizador

Los abordajes comunicativos en la enseñanza trajeron como premisa llenar las aulas de textos. Pero si esta propuesta queda ligada a lo decorativo, lo colorido y llamativo a la vista (la cartelería en salas, aulas y años), no refleja plenamente su potencial: las prácticas de oralidad, lectura y escritura que recuperan esos textos, en el cotidiano escolar.

El ambiente alfabetizador **no se refiere exclusivamente a los niveles Inicial y Primario, pues atraviesa todo el sistema educativo** en tanto consiste en las prácticas que llevamos a cabo desde la oralidad, la lectura y la escritura con los textos, comprendidos como fuentes de información segura y base de datos a la vista. Es decir, el ambiente alfabetizador se compone de la disponibilidad y disposición de diversidad de textos y soportes, pero también de las consignas y los modos en que invitamos a los estudiantes a hablar, leer y escribir en la sala, grado o año.

El acceso a la lectura y la escritura y a los textos de circulación social es dispar en cada biografía escolar: “La inmersión es necesaria pero nunca suficiente. Es el uso del material en situaciones didácticas lo que se constituye en condición alfabetizadora” (Castedo y Hoz, 2021). Entonces, cobra particular importancia el rol democratizador del sistema educativo: es “la gran ocasión” (Montes, 2006) para que las y los estudiantes entren en contacto con diversos tipos textuales de circulación social.

El enfoque sociocultural nos invita a pensar la sala, el grado y el año como elementos centrales para el diseño del ambiente alfabetizador. Esto implica que:

- las y los estudiantes se relacionen todos los días con los textos presentes en el espacio compartido. No solo cartelería en la sala, aula o año, sino también múltiples y diversos textos —libros, revistas, folletos, etcétera— para distintos fines, producidos por otros y por ellos mismos.
- Los textos del ambiente son fuentes de información segura para las y los estudiantes, de manera tal que puedan ir a consultarlas permanentemente.
- En los niveles Inicial y Primario, los abecedarios no son prearmados, sino construidos por la o el docente y las y los estudiantes a partir de las palabras de uso frecuente para el grupo.
- En el Segundo Ciclo, el nivel Secundario y Superior, las aulas se nutren de textos que responden a las temáticas y necesidades del grupo (desde reglas ortográficas a cómo hacer una cita bibliográfica, por ejemplo).

En síntesis, para pensar la construcción y el uso del ambiente alfabetizador en el sistema educativo, deberíamos considerar que:

- Los portadores se renuevan a medida que se desarrollan las diferentes propuestas en el aula.

- Las escrituras funcionan como fuentes de información segura para las y los estudiantes, siempre y cuando conozcan su contenido por la intervención docente o del grupo de pares.
- El ambiente alfabetizador incluye producciones elaboradas por docentes y estudiantes de manera individual o grupal.
- Es necesario que la o el docente habilite la consulta permanente de la información ofrecida en el ambiente.

La enseñanza de la oralidad

La oralidad es primigenia y anterior a la escritura, es decir, la lengua primero se adquiere de manera no consciente al ser parte de una comunidad de hablantes. En otras palabras, los bebés aprenden a “hablar, hablando”, sin necesidad de enseñanza explícita. Por su parte, la lectura y escritura se aprenden. Esto significa que forman parte de un trabajo cognitivo consciente que comienza en el nivel Inicial y dura toda la vida.

Dado que la oralidad se produce de manera “espontánea”, solemos creer que es natural y que no está estructurada; sin embargo, los estudios lingüísticos y las realidades áulicas nos muestran que no todos los hablantes desarrollan igual y al mismo tiempo sus capacidades comunicativas. El desafío didáctico que supone pensar la oralidad como objeto de enseñanza nos invita a diseñar propuestas de sistematización de estrategias que les permitan a las y los estudiantes poner en juego distintas habilidades cognitivas en relación con un objetivo de escucha, un tipo de consigna, una audiencia particular, en una determinada situación comunicativa. Así, no oímos y hablamos “a secas”, sino en y a partir de un contexto comunicativo específico.

La oralidad se plasma en textos orales. Actualmente, tenemos la suerte de disponer de una multiplicidad de audios y contenidos audiovisuales a los que los chicos y chicas tienen acceso desde pequeños. Como educadores, podemos aprovecharlos para planificar nuestra tarea.

Es clave que la oralidad salga de la mera conversación o el diálogo didáctico y pase a ser un contenido planificado, con sus textos propios, tiempos y agrupamientos. En otras palabras, el desarrollo de microhabilidades — como la escucha intensiva, la atención sobre lo que otro expone o, incluso, la toma de notas como estrategia didáctica para relevar indicadores sobre la comprensión oral— implica pensar la oralidad como una dimensión nodal de las prácticas del lenguaje.

Planificar el abordaje de las prácticas de oralidad en el aula supone lo siguiente:

- Diseñar tiempos, espacios y agrupamientos para las actividades.
- Seleccionar textos orales para introducir a las y los estudiantes en la práctica de escuchar y hablar sobre ellos. (Hay diversas propuestas y producciones vinculadas a los **booktubers**, los audiolibros, entre otros).
- Enseñar a hablar sobre los objetos culturales que consumimos (programas de televisión, streaming, canciones, tiktoks, etc.).
- Planificar la elaboración de textos orales por parte de las y los estudiantes. En dicha tarea, se verán involucradas las características de los tipos textuales. Es posible abordar progresivamente las prácticas de oralidad: trabajar con textos vinculados a la recomendación de lecturas, la presentación personal o contar anécdotas son algunas opciones que se pueden explorar durante el Primer Ciclo; y la producción en grupos pequeños de textos radiales (anuncio, noticia, publicidad) puede ser de utilidad para el Segundo Ciclo.
- Comunicar a las familias que se está trabajando con la oralidad y que, por ello, no verán los cuadernos llenos de actividades.
- Incorporar las actividades en proyectos institucionales que aprovechen las producciones realizadas dentro del aula. Escucharnos y hablar con las compañeras y los compañeros de los diferentes grados/años favorece el ejercicio democrático y la participación ciudadana.

El uso de borradores

Aprender a revisar la escritura propia es una práctica compleja que necesita practicarse muchas veces y durante mucho tiempo. Abordar borradores en la escuela, de manera sistemática y sostenida en distintos momentos y espacios curriculares (en Lengua, en Ciencias, en Matemática, en espacios artísticos, en otras instancias, como la producción de glosas para los actos...) habilita la presencia de otros para intercambiar ideas. Si bien el trabajo con borradores es conocido en la escuela, la práctica con ellos de manera asidua y sistemática en las aulas no lo es tanto. Una propuesta frecuente de trabajo con borradores suele ser:

- Inventá un personaje.
- Escribí un cuento.
- Revisá tu texto.

En realidad, esto no sería un trabajo con borradores propiamente dicho. Entonces, ¿en qué consiste esta práctica? En tanto práctica sociocultural en el contexto de enseñanza, la escritura implica poner en primer plano:

- El propósito: para qué se escribe.
- El contexto: en qué ámbito se produce esa escritura y en qué ámbitos circulará.
- El destinatario: para quién se escribe.
- La intencionalidad: desde qué punto de vista y qué intereses tiene quien escribe.

A estos aspectos nos referimos cuando hablamos de situación retórica o situación comunicativa. Escribir implica no solo considerar qué se dice, sino también dónde se dice, a quién se dice, para qué, en qué soporte, etcétera. Podríamos reformular la consigna anterior del siguiente modo:

- 1** • Inventá un personaje que tenga las siguientes características: no puede ser humano, tiene un superpoder, vive en un lugar que...
- 2** • Escribí un cuento para estudiantes de 2.º grado en el que tu personaje: supere un peligro mortal, sufra una transformación, tenga una nueva relación con otro personaje. Tu texto no puede superar las 2 carillas de extensión.
- 3** • Revisá tu texto a partir de los criterios que trabajamos en clase. Para eso, podés ayudarte con la grilla de autoevaluación que hicimos entre todos.

Como se puede advertir en el ejemplo, pensar las características de un personaje funciona como un problema de escritura por resolver (Alvarado, 2003), y eso promueve la necesidad de escribir. Además, las listas de cotejo y las grillas de auto o heteroevaluación¹¹ tienen la capacidad de explicitar ciertas dimensiones del texto que tienden a “ser invisibles” para las y los estudiantes.

Nadie se forma como escritor en soledad, siempre es una práctica que se aprende con otros, de otros y a través de otros, con quienes socializamos y escribimos. Esta convicción se funda en el enfoque disciplinar sociocultural

¹¹ • Estos instrumentos permiten relevar indicadores de las producciones de sus estudiantes en tanto evidencias de aprendizaje de su propio proceso de escritura. Se corresponden con la idea de evaluación formativa en tanto ponen el foco en la mejora y permiten el seguimiento de los aprendizajes desde una perspectiva procesual y cualitativa. La evaluación formativa no persigue la mera calificación, sino la mejora en los aprendizajes, visibilizando logros, potencialidades y dificultades.

y los aportes constructivistas vinculados al aprendizaje entre pares. En este sentido, es interesante que no sea solamente la o el docente quien corrija los escritos parciales. Alentar al grupo a intercambiar sus borradores es una práctica fundamental para enriquecer la conciencia ortográfica y la reflexión sobre el sistema de escritura:

Sabemos que los escritores novatos, al menos aquellos que no han sido instruidos específicamente y resuelven su actividad de manera más o menos intuitiva, no planifican demasiado su escritura y que pasan rápidamente a la materialización de su texto en el papel o la pantalla. También, que al momento de volver sobre sus textos y revisarlos, tienden a privilegiar las cuestiones superficiales (la ortografía o el léxico adecuado, por ejemplo) antes que las cuestiones estructurales y globales que caracterizan a todo el texto (la coherencia global del texto, la progresión temática, las conexiones entre partes, etc.). La dificultad para calibrar el texto escrito según el público destinatario regulando el género discursivo y/o las marcas de su propia enunciación también constituye una particularidad de los procesos de escritura emprendidos por escritores novatos. (Giménez, 2014)

4.2. Materiales de enseñanza: claves de lectura

¿Por qué las y los docentes debemos aprender a leer y apropiarnos de las dimensiones curriculares y disciplinares presentes en los materiales de enseñanza? Porque todo material (manuales, cuadernillos, secuencias didácticas) se construye en el cruce de diferentes dimensiones (una perspectiva pedagógica, un enfoque curricular, unas opciones didácticas y disciplinares) y asume diversos cursos de acción coherentes con aquellas (propuesta de actividades, recursos y materiales, consignas).

Así, mientras la perspectiva pedagógica impregna el posicionamiento del educador en su contexto e informa su criterio de intervención en lo general, el enfoque curricular es una “linterna” que ilumina el propósito de trabajo, la selección y el tipo de tratamiento que ha de plantearse con los contenidos. Todo esto perfila las decisiones didáctico-disciplinares referidas al modo de diseñar nuestras prácticas, a la selección de actividades, recursos y materiales acordes a las necesidades de nuestros estudiantes, y ajustados al contexto comunitario y escolar.

Para analizar y seleccionar materiales de enseñanza, es preciso **atender a esas múltiples dimensiones**, aquí centraremos el análisis particularmente en dos:

- **La dimensión curricular:** qué propósitos perseguimos, qué contenidos se seleccionan y cómo se traccionan la progresión y la continuidad, y
- **La dimensión didáctico-disciplinar:** qué concepción del lenguaje, la lengua y la literatura está presente y qué tipo de actividades (p. ej.: cómo se relacionan o no las prácticas de oralidad, lectura y escritura, qué tipo de consignas para la comprensión y producción de textos están presentes) se desarrollan para sostener la idea de las diversas alfabetizaciones que mencionamos en el punto 3.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a mirar materiales para pensar nuestras prácticas, pueden ser:

Dimensión curricular	Dimensión didáctico-disciplinar ¹²
¿Cómo se inscribe la propuesta en los lineamientos curriculares? ¿De qué manera responde a prescripciones de los diseños, aprendizajes priorizados, etcétera? ¿Desde qué perspectiva teórica se piensa y reconstruye el objeto de enseñanza? ¿A qué objetivos de enseñanza contribuye el material? ¿Qué dimensiones del lenguaje (macro o micro) aborda? ¿Hay relaciones entre ellas? Además de los contenidos del área, ¿se vincula con otros propósitos curriculares del ciclo o nivel?	¿A qué tradiciones de la enseñanza de la lengua y la literatura se acerca la propuesta y de cuáles se aleja? ¿Qué recorridos conceptuales propone a los estudiantes para que se acerquen al objeto de conocimiento? ¿Pueden identificar qué capacidades o habilidades en torno a las prácticas se ponen en juego en la propuesta (por ejemplo, comprensión y producción de textos orales y escritos, análisis y resolución de situaciones problemáticas, etcétera)? ¿Qué prácticas de oralidad, lectura y escritura propone? ¿A través de qué consignas? ¿Con qué tipos de actividades?

A continuación, les proponemos la lectura de fragmentos de secuencias didácticas y detenerse en cómo se despliegan las dimensiones curriculares y didáctico-disciplinares en estas actividades de enseñanza.

¹² • Adaptado de Perea, C. y equipos de producción del ISEP. (2023). Reseña Didáctica. **Seminario de Trabajo Final.** Actualización Académica en la Enseñanza para la Educación Primaria. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de Córdoba.

Sobre modalidades del sistema educativo

Todas las aulas son aulas heterogéneas; sin embargo, las modalidades del sistema (Educación Especial y Hospitalaria, Técnica, Rural, Jóvenes y adultos) presentan características en sus tiempos y modos de trabajo que necesitan análisis y desarrollo específico de materiales educativos. No es objetivo de este cuadernillo ser exhaustivo en relación a las diversas escenas de enseñanza, pero sí se propone hacer explícito que el compromiso alfabetizador a lo largo de la vida de una persona es cuestión de la escuela y de la sociedad en su totalidad.

Las modalidades específicas exigen aproximaciones que les sean propias y exceden la posibilidad de ser comunicadas en un material breve como este. Sin embargo, queremos aportar algunos ejemplos y recursos de enseñanza que pueden ser de utilidad no solo para las modalidades, sino para cualquier colega ya que aportan sugerencias didácticas que siempre pueden ser aprovechadas y reelaboradas en función de una práctica de enseñanza situada.

Sobre Modalidad Rural: [Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales](#)

Sobre Jóvenes y Adultos: [Notas para la enseñanza en Centros educativos de Jóvenes y adultos](#)

Sobre Educación Especial y Hospitalaria: [Recursos de Educ.ar](#)

4.3 Nivel Inicial: Alfabetización temprana e inicial



Describir invertebrados. Animales que viven en el jardín

En esta actividad abordamos la observación directa. Si bien es una práctica natural, en el marco de la situación escolar es una observación orientada, por lo que el/la docente toma decisiones acerca de qué observar, mediante qué modalidades y con qué tipo de intervenciones. Se espera centrar el interés y la atención sobre algunas características de los lugares en los cuales viven y también sobre ciertos comportamientos (si están solos o en grupos, los tipos de defensa que usan frente a algún estímulo, etcétera).

De vuelta en la sala, se pondrá en común lo observado. El/la docente puede organizar la información en un cuadro para completar entre todos recurriendo a la memoria, las fotos o filmaciones realizadas durante la salida. El cuadro puede incluir:

- Nombre de los animales encontrados.
- Características del lugar donde viven.
- El comportamiento de cada uno.

¿Están listos para ir a buscar los animales? Para poder conocer lo que nos rodea y después hablar sobre ello, el primer paso es la observación: ¡esta es la primera tarea de los exploradores!

Esta observación nos permite tener información para hablar y escribir sobre lo que hemos visto.

Antes de salir, es importante que hagamos acuerdos:

- ¿Qué vamos a buscar?
- ¿Dónde los vamos a buscar?
- ¿Qué debemos hacer?
- ¿Podemos tocar lo que encontremos?, ¿cómo?, ¿con qué?

También tenemos que preparar los materiales que vamos a necesitar para salir al patio:

- Palas.
- Cucharas.
- Sorbetes.
- Palitos.
- Y también lápiz negro, hojas, cuadernos o libretas y/o un celular para sacar fotos y grabar videos.

(Saldaño y equipos de producción del ISEP, 2023, pp. 7-8)

Observamos que desde la **dimensión curricular**, podemos ver que en la actividad de observación dirigida se aborda el contenido “Participación activa y reflexiva en situaciones cotidianas de planificación de tareas en las que sea necesario intercambiar propuestas y establecer acuerdos”. En este caso, la situación consiste en salir al patio, acordar qué elementos se necesitan para la observación, qué tipo de registro pueden realizar y luego, sistematizar la experiencia en un cuadro en situación de escritura a través de la maestra.

Considerando la dimensión **didáctico-disciplinar**, podemos poner en foco el hecho de que la actividad permite que las prácticas de oralidad, lectura y escritura se relacionen en distintos momentos, poniendo en el centro de la escena comunicativa a las y los estudiantes (quiénes hablan, para qué hablan, con qué recursos cuentan, etcétera). El intercambio de información que propone la observación lleva a que cada estudiante aporte algún registro (escrito, visual o audiovisual) a partir del cual pueda volver sobre lo experimentado y ponerlo en común con el grupo. De este modo, las instancias de oralidad, lectura y escritura se vuelven recursivas y se retroalimentan.

Recomendaciones para la enseñanza en la primera infancia

[Bebetecas](#) Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP)

[Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?](#) (CERLALC)

[Envolver a los más chicos en la música de las palabras](#) Yolanda Reyes
- Plan Nacional de Lectura.

[Nos hacemos lectores porque alguien nos lee](#) Plan Nacional de lectura

Otras secuencias de nivel Inicial

[Un recorrido por el jardín \(parte 1\)](#)

[Un recorrido por el jardín \(parte 2\)](#)

[Un recorrido por el jardín \(parte 3\)](#)

4.4a Nivel primario —Primer Ciclo—: Alfabetización inicial



La descripción en el Primer Ciclo de la Educación Primaria

Clase 5.

Escritura sobre animales raros

*Si a escribir se aprende escribiendo, a reflexionar sobre la escritura se aprende con las manos en los textos. En esta instancia de cierre de la producción, los/as estudiantes podrán recurrir a las **fuentes de información confiables** en el aula (abecedario construido de manera conjunta con palabras de uso cotidiano y agenda de lecturas literarias del grado) para sacarse sus dudas en la producción de los textos finales. Se alentarán las discusiones entre ellos/as sobre cómo se escribe una palabra o cuál es la forma de una letra que están aprendiendo.*

Les acercamos algunas líneas que pueden ayudarlos a trabajar con la alfabetización inicial:

- *Escribir con el tipo de letra con la que se encuentren más cómodos/as o aquella que usan habitualmente.*
- *Escribir solos/as y, en tal caso, no preocuparse si faltan algunas letras, ya que esto es parte de su proceso de escritura.*
- *Escribir con otros/as, buscando juntos/as en libros o revistas las palabras sobre las que se preguntan.*
- *El/La docente escribe según van dictando los niños. Luego, se les solicita a los/as estudiantes que copien o pasen en limpio lo que han producido juntos.*

Actividad 1

Los animales que inventaron ¿tendrán algún problema cuando tienen que realizar una actividad o cuando deben tomar decisiones? ¿Pasarán por situaciones para las que no estaban preparados, como las del Gatopato o el centauro indeciso? ¿Piensan que, por ser como son, tienen complicaciones?

¡Vamos a escribir, entonces!

¿Cómo se hace para escribir una historia? ¡No es difícil! Ustedes saben contar historias, pero para escribirlas, hay que tener en cuenta algunas reglas para que lo que contemos tenga forma de historia, como los cuentos que leímos.

Una historia siempre tiene:

- **Un comienzo, con la presentación del personaje principal.** En nuestro caso, será ese animal que describieron en la actividad anterior: el “animal extraño” será el gran protagonista. También, pueden agregarse algunos datos sobre cómo es su vida cotidiana, o sea, lo que hace todos los días.
- **Una situación o un problema que le haya sucedido al personaje principal o protagonista.** Por ejemplo, encontrarse con un enemigo, perder algún objeto importante, no encontrar comida, perderse en algún sitio desconocido, etc.
- **Las acciones que realiza el protagonista para resolver el problema.** Puede hacerlo solo o con la ayuda de otros personajes.
- **Un final.** La historia finaliza, el problema se resuelve (o no).

(López, Saldaño y equipos de producción del ISEP, 2023a, pp. 15-16)

Si abordamos la **dimensión curricular**, en esta actividad el foco está puesto en el contenido “Producción de textos en situaciones que impliquen planificar lo que se va a escribir, y revisar lo que se ha escrito”. Como vemos en las orientaciones docentes, el propósito de la reflexión sobre el sistema de escritura, en estos momentos iniciales de la alfabetización de las y los estudiantes, está relacionado con la cantidad de oportunidades que tengan de escribir por sus propios medios y no solamente copiar del pizarrón.

Mientras más instancias de escritura por sí solos, con pares y a través de la maestra tengan, mayores oportunidades de contrastar las hipótesis sobre el sistema de escritura tendrán. En todo momento la escritura estará acompañada de intervenciones docentes específicas; por ejemplo, brindar la estructura a través de plantillas —ver la secuencia completa— o la explicitación de las partes necesarias para que un texto sea narrativo.

Desde una perspectiva **didáctico-disciplinar** podemos ver que la escritura llega en las clases 4 y 5, después de otras instancias en las que la lectura y el intercambio oral se realizaron con distintos objetivos (introducir el tema, escucha de textos literarios, narración, enriquecimiento del léxico a partir de parónimos, planificación de la escritura, renarración). La escritura parte de disparadores y se construye de manera progresiva en el intercambio con pares y los docentes. De esta manera, el carácter procesual de la escritura se evidencia en la recursividad del proceso: en el aula leemos, hablamos sobre lo que leemos, escribimos, hablamos sobre lo que escribimos y revisamos y reformulamos el texto a partir de esos intercambios.

El carácter procesual de la escritura se evidencia desde el momento mismo del intercambio oral: a partir de las preguntas que los docentes aportan en la actividad 1, las y los estudiantes activan hipótesis, ensayan respuestas, seleccionan los tipos de textos más adecuados para la actividad solicitada.

Otras secuencias de nivel Primario - Primer Ciclo

[Nuestro propio álbum de fotos](#)

[De brujas, hadas, magos y duendes](#)

[¡Anécdotas disparatadas para regalar!](#)

4.4b Nivel Primario —Segundo Ciclo—: Alfabetización avanzada



[Leo, elijo y comparto con otros. Las estrategias lectoras y la descripción.](#) (2do Ciclo)

Clase 4. El uso de borradores

El objetivo de esta clase es que los chicos y las chicas puedan realizar una producción escrita. No se trata de constatar aprendizajes, sino de crear ocasiones de escritura entendiendo esta práctica como un proceso, por lo que será necesario otorgar tiempos de planificación, de desarrollo, de revisión y de reescritura, a fin de lograr la mejor producción posible.

*Considerar la escritura como un proceso y no como un producto acabado es el primer paso para dar lugar al uso de borradores en la escuela. Si hablamos de procesos, hablamos de **tiempos** que deben ser **planificados**.*

Que nuestros estudiantes piensen qué quieren escribir, con qué propósito y para quién, incluso considerar el soporte en el que se plasmará el escrito, es algo que como docentes debemos planificar y crear ocasiones dentro de la escuela, dentro del aula.

Esta clase plantea una resolución de manera individual, a fin de focalizar en los procesos de escritura de cada estudiante; sin embargo, será fundamental habilitar la presencia de otros para leer, corregir, intercambiar ideas.

Actividad 1

Cada uno y cada una realizará su propia reseña literaria, pero antes se tomarán un momento para leer algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de empezar a escribir. Si se les presentan dudas, las pueden compartir en voz alta, así entre todos y todas las conversamos.



Sugerencias para producir la reseña escrita u oral:

1. Es muy importante que no “pierdan de vista” a quién está destinada la reseña; por lo tanto, tienen que pensar todo el tiempo que escriben o hablan para un compañero o compañera del grado, para un familiar o para un amigo o amiga.
2. Pueden elaborar borradores de escritura o de audios antes de llegar a la versión final. Como ya saben, ninguna producción se desarrolla de una vez, desde el principio hasta el final; por lo tanto, está bien escribir, borrar, tachar y reescribir o grabar distintos audios hasta llegar a la versión que deseen compartir. Ah, ¡y algo muy importante!: tengan a mano las fichas que completaron en la actividad 2 para recuperar toda la información y avanzar con el armado de las reseñas.
3. En primera instancia, mencionen el título y el autor de la obra elegida (cuento, poesía, historieta, video, etc.); estos datos pueden ser recuperados para construir el título de la reseña.
4. Al comienzo, incluyan un brevísimo resumen de lo que leyeron, escucharon o vieron; allí pueden hablar del tema del que se trata, de los personajes, etc. No se detengan en demasiados detalles.
5. Elijan, entre todas las frases escritas o dichas que anotaron en el cuadro de la actividad 2, alguna que quieran compartir en la reseña. Recuerden que, si incorporan la frase a un texto que están escribiendo, deben ponerla entre comillas porque repite textualmente lo que se dice en la obra.
6. Para cerrar la producción, piensen qué expresión podrían dedicarle a esa persona (a quien está destinada la reseña) para “tentarla” a leer o mirar el video.
7. Cuando ya estén seguros de que tienen la versión final, pueden pasar en limpio esa versión escrita en el cuaderno o en la carpeta (o también pueden pegar la copia que imprimieron) o grabar el audio final que compartirán.

(López, Saldaño y equipos de producción del ISEP, 2023b, pp. 15- 16)

Si abordamos la **dimensión curricular**, en esta actividad el foco está puesto en el contenido “Escritura de textos no ficcionales en situaciones colectivas e individuales con un propósito comunicativo determinado”. El proceso de alfabetización continúa toda vez que se propone que las y los estudiantes hagan “algo más complejo” que la escritura de textos en Primer Ciclo: se avanza sobre las posibilidades y oportunidades para escribir textos más complejos, en este caso, la reseña, dado que la progresión de los contenidos

en Lengua y Literatura está íntimamente vinculada a la complejización de propósitos, tipos de textos y ámbitos de circulación de los textos producidos.

Desde una perspectiva **didáctico-disciplinar**, podemos ver que la escritura deviene y se entrama con las diversas prácticas anteriores: exploración de una mesa de libros, justificación de las elecciones de los estudiantes, organización de la información relevada a partir de fichas y tomas de notas, y recomendaciones orales. Las orientaciones docentes señalan la importancia de otorgar tiempos para la planificación y revisión de textos, pero además sostienen la escritura de un género nuevo (reseña) a partir de intervenciones docentes precisas que desglosan la escritura en siete puntos a tener en cuenta. Aunque la actividad propone la escritura de manera individual, no deja de lado la lectura y la revisión colectiva, entre pares y con la maestra.

Otras secuencias de nivel Primario - Segundo Ciclo

[Leo, comprendo, aprendo. Textos de estudio](#)

[Escribo, comprendo, aprendo. Textos de estudio](#)

[Leo, comprendo, aprendo. Textos literarios](#)

[Escribo, comprendo, aprendo. Textos literarios](#)

4.5a Nivel Secundario —Ciclo Básico—



[Describir la vida cotidiana a través de metáforas](#)

Clase 1. Conceptualización de metáfora

Intercambios orales sobre la metáfora en la vida cotidiana.

El objetivo de esta instancia es abordar el concepto de metáfora y mostrar cómo los recursos estilísticos no solo están presentes en la literatura, sino también en la vida diaria. El propósito es debatir acerca de cómo utilizamos algunos recursos en nuestras charlas y discusiones cotidianas para describir una situación o, incluso, un estado de ánimo.

Cada docente debe tomar decisiones en relación a la escena de visualización: si van a ver el video todos juntos en clase o cada estudiante en su celular o netbook, si se va a ver el video completo o habrá pausas estratégicas —lectura intervenida— con intercambios para garantizar la continuidad de la comprensión, entre otros aspectos. Así como también anticipar los requerimientos tecnológicos necesarios para el visionado (asegurarse de que haya cañón o televisor, tener el video descargado por las dudas, etcétera).

Actividad 1

Veamos una charla Ted de la escritora Liliana Bodoc:

"Mentir para decir la verdad"



Actividad 2

En esta instancia se sugiere registrar en el pizarrón las ideas o conceptos que surjan para, luego, problematizar estos aspectos con los/as estudiantes y reorientarlos/as para pensar cómo al hablar generamos efectos de sentidos con palabras. O sea, se trata de reflexionar sobre la performatividad del lenguaje (Austin, 2016) y su importancia en diversos actos enunciativos.

Luego del visionado, formen pequeños grupos para conversar acerca de lo que plantea el video:

1. Elijan un compañero o compañera del grupo para que se encargue de **tomar notas** de los intercambios, de lo que resulta relevante, curioso o potente de las conversaciones del equipo.
2. Para orientar la discusión, les proponemos algunos interrogantes que no deben ser respondidos como una lista. **Pueden iniciar la conversación por cualquiera de ellos:**

(López y equipos de producción del ISEP, 2023, pp. 4-5)

Desde una **dimensión curricular**, esta actividad se centra en “conversaciones sobre temas del área y de la cultura; y La lengua y los textos en las prácticas de oralidad, lectura y escritura: reflexión sobre sus usos en diversas situaciones comunicativas”. ¿Cómo progresa un contenido como este? ¿Qué implica enseñar prácticas? La enseñanza de este contenido apunta a que los y las hablantes hagan explícito los efectos de sentido del lenguaje en su uso cotidiano. En ese sentido, desnaturalizar el objeto de enseñanza y volverlo un recurso disponible para otros ámbitos comunicativos (de lo familiar a lo escolar, social y académico) forma parte de la progresión de las prácticas de lenguaje en sus distintos ámbitos.

Desde una perspectiva **didáctico-disciplinar** las orientaciones docentes enfatizan la posibilidad de problematizar y reorientar a los estudiantes sobre los efectos de sentido que se generan en la vida cotidiana cuando hablamos. Despertar en las y los estudiantes la capacidad de reflexión metalingüística también se relaciona con entender que el lenguaje no es un mero vehículo del contenido, sino que es justamente en los modos del decir que se constituye el contenido. Así, se aborda la práctica de oralidad como contenido de enseñanza y no como mero medio de comunicación.

4.5b Nivel Secundario —Ciclo Orientado—



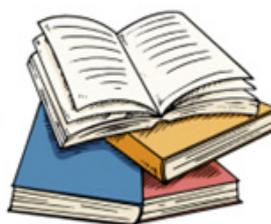
[La crónica de viaje en la escuela Secundaria](#)

Actividad 2

En esta actividad, se propone un trabajo colectivo, en el que se espera que los y las jóvenes asuman un rol autónomo en relación con la tarea propuesta (discutir al interior de cada grupo y completar un cuadro). Es necesario que el o la docente se haga presente en los distintos equipos de trabajo para escuchar, para guiar, para preguntar o repreguntar sobre lo que los chicos y las chicas dicen.

La escuela es el espacio para instalar la lectura y también para construir conciencia acerca de nosotros mismos y desarrollar nuestro pensamiento. (Andruetto, 2015, p. 116)

En grupos de tres o cuatro integrantes, realicen una relectura del texto, deteniéndose especialmente en los puntos que señala el siguiente cuadro. Luego, complétenlo explicando las maneras en que cada uno de los puntos se presenta en el texto.



Observar	"Crónica de la ciudad de La Habana" Eduardo Galeano
Los datos para ubicar la época	
Los personajes observados	
El uso de los adjetivos para describir a esos personajes	
El hecho seleccionado	
Cómo el hecho observado describe a la sociedad de La Habana	
¿Por qué al autor le habrá parecido interesante o necesario contar este hecho? ¿Cuál sería el aspecto que quiere destacar con esa narración?	

Actividad 3

Proponemos la lectura de un posteo de Instagram que, si bien no es una crónica en el sentido tradicional del concepto, nos interesa en tanto permite mostrar de qué manera se plasma la vivencia de un viaje.

Dado que se trata de la lectura de un posteo de red social, sería interesante que pueda hacerse a través del celular, para lo cual, necesitaremos otorgar un tiempo a fin de que los y las estudiantes busquen el perfil de la autora Laura Lazzarino. En caso de no contar con suficientes celulares, una opción es proyectarlo en una pantalla para la lectura compartida, o también, entregarles una copia en formato papel. Luego de la lectura, se propone hacer un intercambio colectivo a partir de una batería de consignas; las respuestas pueden registrarse en la pizarra.

(Daveloza, López y equipos de producción del ISEP, 2023, pp. 8-9)

Desde una **dimensión curricular**, esta actividad se centra en la “escritura de textos narrativos, poéticos, dramáticos, atendiendo a consignas de invención y experimentación (prólogos y capítulos apócrifos, diarios de personajes, poemas, episodios narrativos, diálogos y monólogos teatrales, entre otras posibilidades)”, siempre entendiendo la escritura como parte de un proceso que inició en la sala de 3 años y continuó en etapas recursivas de complejidad creciente. ¿En qué consiste esa complejidad? En que las y los estudiantes puedan diversificar propósitos de lectura y escritura, en la cantidad de recursos expresivos disponibles a partir del desarrollo progresivo de su reflexión metalingüística, en la diversidad de géneros y tipos textuales que puedan desplegar y en la diversidad de ámbitos en los que sus textos circulen.

En este sentido, si bien la crónica tiene un fuerte componente narrativo, para sostener la progresión del contenido, las consignas de escritura no pueden ser equiparables a la escritura de un cuento, ya que las tramas y funciones propias de la crónica responden a otras lógicas y necesidades.

Desde una perspectiva **didáctico-disciplinar**, enseñar a leer y producir textos de género mixto, como la crónica, implica la enseñanza de estrategias relacionadas con la progresión temática (si partirán de secuencias narrativas o descriptivas, si el tono es periodístico o ensayístico, etcétera), al desarrollo de secuencias textuales que generen diversos efectos de sentido y a una clara identificación de la situación retórica (a quién le escribo, para qué le escribo, qué quiero lograr, con qué recursos).

Esto que pareciera ser “natural” en el desarrollo de las habilidades escriturarias es, en realidad, efecto de la enseñanza. Aprender a escribir no es solamente manejar el código escrito, sino saber resolver problemas retóricos. Ahí reside la verdadera progresión; no podemos dejar que las y los estudiantes escriban con los mismos desafíos de escritura que en Primaria o en el Ciclo Básico del nivel Secundario.

Otras secuencias de nivel Secundario*

[La revolución de la lengua y los lectos](#)

[Inferencia de significados](#)

[Relaciones entre las palabras de una oración](#)

[El Taller de reflexión: ¿cómo se construye la idea de belleza en las publicidades?](#)

[Leemos titulares para reflexionar sobre gramática](#)

[Identidades afro en Argentina: nombrar a otros](#)

* Si bien las secuencias responden al Ciclo Básico u Orientado, dadas las características del grupo de estudiantes, cada docente podría implementar

estas secuencias, independientemente del ciclo, si el tema o el abordaje propuesto resulta interesante para trabajar en su curso.

A lo largo de este cuadernillo hemos querido destacar que el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura no puede ser considerado un asunto que se resuelve en una sola sala, grado o un año, sino que implica a toda la comunidad educativa y también la trasciende: familia, escuela y comunidad tienen un rol fundamental en el desarrollo de buenos oradores, oyentes, lectores y escritores. Porque finalmente, el “uso total de la palabra”, como decía Gianni Rodari (1979), es la única forma de garantizar que nuestros estudiantes puedan ejercer una ciudadanía plena.

La intención de esta propuesta es poner a disposición de los y las docentes algunos asuntos, debates, recursos que consideramos pueden colaborar con la tarea de planificar sus clases de Lengua y Literatura generando ideas, espacios de reflexión e intercambios de experiencias con colegas que contribuyan con la reinención de sus prácticas de enseñanza para hacer escuela juntos/as.

5. Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. **Revista Propuesta Educativa**, 26. FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Alvarado, M. (Coord.). (2004). **Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M. (2013). **Escritura e invención en la escuela**. Fondo de Cultura Económica. Disponible en <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Alvarado-Escribir-e-invencion-en-la-escuela.pdf>
- Anijovich, R. y González, C. (2011). **Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos**. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Area, M. y Pessoa, T. (2001). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. **Comunicar**, 38(19), 13-20.

- Baquero, R. (2006). **Sujetos y aprendizaje**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D.; Garufis, J. (2016). **Escribir a través del Currículum: una guía de referencia**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20_2016_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Bergalá, A. (2007). **La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Laertes.
- Bombini, G (2006). **Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura**. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G.; Cortés, J. y Gaspar, P. (2001). **Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura**. Buenos Aires. Manantial.
- Brito, A. (Directora). (2010). **Lectura, Escritura y Educación**. Rosario: Homo Sapiens.
- Brito, A. y Vottero, B. (2019). **Cuadernillo Introductorio**. En A. Brito (coord.), *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial*. Buenos Aires: FLACSO- Instituto Nacional de Formación Docente.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2004). **Niños y maestros por el camino de la alfabetización**. Buenos Aires: Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Braslavsky, B. (2014). **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual**. Buenos Aires: UNIPE.
- Bronckart, J.P. (1997). El texto como lugar de articulación entre la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura. En J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Ed.), **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI** (pp. 13-23). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En **Tercer Encuentro "La Universidad como objeto de investigación"**. UNLP. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cassany, D. (2006). **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama.

- Castedo, M. (1995). **Construcción de lectores y escritores. Lectura y vida**, 16(3). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf
- Castedo, M.; Ávalos, A.; Möller, M.A. y Soto, E. (2022). **Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente** [Ciclo Siestas de escritura]. Córdoba: DGES, Desarrollo Profesional Docente. Disponible en https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseñar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf
- Castedo, M.; Siro, A.; Molinari, M. (2016). Enseñar y aprender a leer. **Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica**. Buenos Aires: Noveduc.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero. En Benítez, F. y Potenze, M. (Coord.), **Módulo 3. La enseñanza de la lectura y la escritura. Cátedra de Alfabetización Nacional**. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005371.pdf>
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En **Historia de la lectura en la argentina: Del catecismo colonial a las netbooks estatales**. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Cano, F. y Vottero, B. (2018). **La escritura en taller. De Grafein a las aulas**. Goya, Corrientes: Arandú.
- Chartier, R. (2008). "Aprender a leer, leer para aprender". En J. Millán (coord.), **La lectura en España. Informe 2008** (pp. 23-39). Disponible en <http://www.lalectura.es/docs/informe2008.pdf>
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (s.f.). **Lengua y literatura. Actualización curricular. Educación Inicial. Educación Primaria. Educación Secundaria**. Córdoba: Ministerio de Educación. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/lengua-y-literatura-ac.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). **Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015**.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). **Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2015**.

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). **Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015.**

Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014). **Leer con propósitos diversos. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales.**

Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2016). **Oralidad, Lectura y Escritura con foco en alfabetización/Comprensión lectora. Documento de Acompañamiento N° 4. Córdoba.**

Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). Colección Unidades Pedagógicas. **Unidad pedagógica.** Disponible en <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/UnidadPedagogica.php>

Daveloza, V. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Cuaderno de Notas 4.2. Programar la enseñanza: mirar desde la perspectiva de la Lengua y la Literatura Taller de estrategias de enseñanza y acompañamiento a las trayectorias escolares. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT. Córdoba ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V.; López, L. y equipos de producción del ISEP. (2023). Describir la vida cotidiana a través de metáforas. **Hacemos Escuela.** Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Defagó, C. (2022). **Nombrar y predicar: del conocimiento gramatical a una gramática pedagógica.** Villa María: Universidad Nacional Villa María.

Dessau, R. (2016). **Escribir en la universidad. Un desafío de creatividad y pensamiento crítico.** Buenos Aires. Paidós.

Diuk, B. (2023). **Enseñar a leer y escribir.** Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreyra, H. y Pedrazzi G. (2007). Comprensión genuina de las prácticas escolares: el modelo de enlace como alternativa psico-socio-educativa [en línea]. **Revista de Psicología, 3(5).** Disponible en <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5988/1/comprencion-practicas-escolares-modelo-enlace.pdf>

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En **Textos en contexto 1 (Los procesos de lectura y escritura).**

- Giménez, G. (2012). **Acerca del lenguaje, su didáctica, las prácticas de enseñanza y la formación docente. De arribos y Entrecruces.** Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6692>
- Giménez, G.; Stancato, C.; Subtil, C.; Colafigli, L.; Reinaldi, A.; Cacciavillani, C.; Maina, M. (2014). **Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela.** Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546562>
- Federico Navarro. (5 de septiembre de 2021). **De la tipología a la ecología: una mirada situada y dinámica de la escritura** (Archivo de video). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aYj2oyLrOlQ>
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2014). **Niños que construyen su poder de leer y escribir.** Buenos Aires: Manantial. Disponible en <https://www.emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/JolibertSraikiFragmento.pdf>
- Kaufman, A.M. (2021). **Leer y escribir. El día a día en las aulas.** Buenos Aires: Aique.
- Larrosa, J. (2018). **P de Profesor.** Buenos Aires: Noveduc.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018). **Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11(2),** 100-119. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf
- Martínez, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. **UNESCO.** Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145808>
- Melgar, S. y Zamero, M. (2009). **Alfabetización en el Segundo Ciclo.**
- Molinari, C. y Castedo, M. (2008). **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela.** Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Montes, G. (2006). **La gran ocasión.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Ortíz, M. F. (Coord.). (2018). **Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura.** Córdoba: Comunicarte.
- O´Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. **Revista Latinoamericana de estudios del discurso, (12)1,** 75-97. Disponible en <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/78>

- Pampillo, G. Aren, F., Klein, I., Mendéz, A., Vernino, T. (2010). **Escribir. Antes yo no sabía que sabía**. Buenos Aires: Prometeo.
- Perea, C. y equipos de producción del ISEP. (2023). **Reseña Didáctica. Seminario de Trabajo Final**. Actualización Académica en la Enseñanza para la Educación Primaria. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de Córdoba.
- ProFoDI-MC. (s.f.). **Alfabetización inicial [Campo de la formación específica. Itinerarios pedagógicos didácticos]**. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia. Disponible en https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/05_CFE_ALFABETIZACION_INICIAL_3er_anio_primaria.pdf
- ProFoDI-MC. (s.f.). **Lengua y su didáctica y alfabetización inicial [Campo de la formación específica. Itinerarios pedagógicos didácticos]**. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia. Disponible en https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2024/03/05-CFE-LENGUA_Y_SU_DIDACTICA_Y_ALFABETIZACION_INICIAL_2anio_inicial.pdf
- Reyes, Y. (2005). **La lectura en la primera infancia**. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Rodari, G. (1979). **La gramática de la fantasía**. Barcelona, Reforma de la escuela.
- Scarborough, H. S. (2001). **Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice**. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Handbook for research in early literacy. New York: Guilford Press.
- Siemens, G. (2004). **Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital**. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Supisiche, P. (2013). **Enseñar Gramática: algunas propuestas para viejos problemas**. Villa María: Universidad Nacional Villa María.
- Supisiche, P. (2021). **Un mundo de palabras y discursos, algunos lineamientos de trabajo desde la gramática para la enseñanza**. Córdoba: Editorial Brujas.
- Southwell, M. y Dussel, I. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. **El Monitor, 13**.
- Tobelem, M. (1981). **Grafein**. Teoría y práctica de un taller de escritura. Madrid: Altea.
- UNC. (2022). Colección De maestro a maestro. **Ansenuza**. Disponible en <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1320>

UNESCO. (13 de diciembre de 2010). Alfabetización familiar. **Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida**. <https://uil.unesco.org/es/alfabetizacion-familiar>

UNICEF (s/f). PLaNEA. **Unicef Argentina**. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

Zamero, M. (Coord.). (2010). **La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005902.pdf>

5.1 Secuencias didácticas *Hacemos Escuela*

Agüero, N.; Daveloza, V. y equipos de producción del ISEP. (2020). La revolución de las lenguas y los lectos. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Agüero, N.; Doria, N. y equipos de producción del ISEP. (2021). Identidades afro en la literatura argentina: nombrar a otros. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Agüero, N.; Doria, N. y equipos de producción del ISEP. (2021). Taller de reflexión: ¿cómo se construye la idea de belleza en las publicidades? **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Antuña, A.; Carranza, M.; Delprato, M. F.; Lamelas, G.; Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2021). Un recorrido por el jardín (Parte I): Encontrar-nos a través de los lugares y sonidos. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V.; Iglesias, F. y equipos de producción del ISEP. (2021). Relaciones entre las palabras en la oración. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V.; López, L. y equipos de producción del ISEP. (2022). Leemos titulares para reflexionar sobre gramática oracional. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V. y equipos de producción del ISEP. (2023). Escribo, comprendo y aprendo. Textos de estudio (4.º, 5.º y 6.º grado). **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V. y equipos de producción del ISEP. (2023). Escribo, comprendo y aprendo. Textos literarios (4.º, 5.º y 6.º grado). **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V. y equipos de producción del ISEP. (2023). Leo, comprendo y aprendo. Textos de estudio (4.º, 5.º y 6.º grado). **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Daveloza, V. y equipos de producción del ISEP. (2023). Leo, comprendo y aprendo. Textos literarios (4.º, 5.º y 6.º grado). **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Doria, N.; Yepes, S. y equipos de producción del ISEP. (2020). Nuestro propio álbum de fotos. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Doria, N.; Yepes, S. y equipos de producción del ISEP. (2020). De brujas, hadas, magos y duendes. **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Doria, N.; Yepes, S. y equipos de producción del ISEP. (2020). ¡Anécdotas disparatadas para regalar! **Tu Escuela en Casa**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

López, L. y equipos de producción del ISEP. (2023). Describir la vida cotidiana a través de metáforas. **Hacemos Escuela**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

López, L.; Saldaño, M. L. y equipos de producción del ISEP. (2023a). La descripción en el Primer Ciclo de la Educación Primaria. Una propuesta de enseñanza sobre la descripción en las prácticas de oralidad, lectura y escritura. **Hacemos Escuela**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

López, L.; Saldaño, L. y equipos de producción del ISEP. (2023b). Leo, elijo y comparto con otros. Las estrategias lectoras y la descripción (4.º, 5.º y 6.º grado). **Hacemos Escuela**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Saldaño, M. L. y equipos de producción del ISEP. (2023). Animales que viven en el jardín. Describir invertebrados (Sala de 3 y 4 años). **Hacemos Escuela**. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



Autoridades del Gobierno de la Provincia de Córdoba

Martín Llaryora | Gobernador

Myriam Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Gabriela Cristina Peretti | Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Subsecretaria de Fortalecimiento Institucional

Lucía Escalera | Subsecretaria de Administración

Autoridades del ISEP

Adriana Fontana | Directora

Paulina Morello | Secretaria Académica

Laura Percz | Secretaria de Organización Institucional

Sobre la producción de este material

Este material es el resultado de un trabajo colaborativo en el que intervienen los diferentes equipos del ISEP en articulación con especialistas en el contenido temático.

Cómo citar este material:

Daveloza, V. y equipos de producción del ISEP. (2023). **Oralidad, lectura y escritura desde el currículum—con énfasis en lenguaje, lengua y literatura—**. ENSEÑARMÁS. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Equipo de producción

Autoría: Valeria Daveloza.

Asesoría curricular: Cecilia Cresta.

Colaboradoras disciplinares: María Laura Saldaño, Lucrecia López y María Soledad Galván.

Coordinación general de la producción de materiales hipermediales y audiovisuales: Ana Gauna, Luciana Dadone y Paula Fernández.

Corrección literaria: Marcio Olmedo Villalobo y Silvia Lanza.

Lectura crítica: Stella Maris Adrover y Susana Amancio.

Diseño: Renata Malpassi.

Ajustes de diseño: Constanza Gualdoni y Julieta Moreno.

Este material está bajo una licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-4.0)

