

 Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares	Módulo 3 Alfabetización inicial	Clase 10 La planificación en la alfabetización inicial
Clase virtual N° 10 La planificación en la alfabetización inicial ¹ Autora: María del Pilar Gaspar - Equipo de Áreas curriculares del Ministerio de Educación		

El género “planificación”

La planificación es un género discursivo distintivo de la tarea pedagógica, alrededor del que se concentran numerosas expectativas. En efecto, durante las primeras semanas del mes de marzo, la entrega (o no) de la planificación remite siempre a cierta zozobra. “¿Ya entregaste la planificación?” es una frase que se reitera en pasillos, patios o salas de maestros. Es un momento de tensiones, de expectativas y de asunción de responsabilidades, de los directivos y de los docentes.

Esas expectativas por la planificación aparecen también en los chicos y en las familias que, aunque probablemente desconozcan la existencia de este género discursivo de circulación escolar, se interesan con más o menos grado de conciencia por qué van a aprender en ese año, qué se espera de ellos, qué materiales se utilizarán.

En una escuela donde asumía un nuevo bibliotecario, uno de los chicos le preguntó “¿Y vos qué vas a hacer con nosotros?” El bibliotecario rápidamente tuvo que pensar qué le iba a responder, porque no estaba muy preparado para responderles a los chicos.

Desde la perspectiva de un capacitador o asesor, es interesante pensar con los maestros la importancia de comunicar a los niños y sus familias la planificación anual y partes de ella (unidades, proyectos, secuencias), en términos apropiados.

¿Por qué la zozobra de los docentes previa a la entrega de este documento? Antes de pensar la planificación en su genuino valor, recordemos que esta

“constituye una práctica de escritura que, desde los orígenes del sistema educativo moderno, se fue configurando como un registro detallado y ordenado de aquello que sucedía o debería suceder en el aula. Y, de este modo, se convertía en un instrumento

para 'dar cuenta' a otros de la propia tarea permitiendo así el control del trabajo de los docentes con el propósito de garantizar la enseñanza de los aprendizajes básicos." (Brito y Gaspar: 2010; pág. 172).

En efecto, a nivel administrativo la planificación es un género de control de la tarea docente, control de su actualización disciplinar y didáctica (se espera que los maestros y profesores presenten un texto que retome "lo último" del curriculum y/o de los materiales de desarrollo curricular, e incluso de algunas investigaciones), del trabajo docente (ya que constituye un documento que permite a directivos y supervisores verificar si esta se está cumpliendo), del acatamiento a normas / estructuras (es habitual que los directivos entreguen a los maestros una suerte de grilla o formato en donde "volcar" su plan anual).

Frente a todas estas demandas, los maestros desarrollan tácticas o preguntan a sus colegas por las estrategias que les permitan completar lo solicitado: piden "prestadas" las de quienes cuentan más experiencia (en el grado o en la institución), retoman o copian las que ya realizaron, acuden a revistas de amplia difusión que les proveen una planificación que les da seguridad, toman fragmentos de libros de texto (los utilicen o no como "libro de cabecera"), leen el curriculum y otros materiales de desarrollo curricular; sobre todo se preocupan porque en ella esté "todo", de acuerdo con el grado de detalle que sea usual en la escuela donde se desempeñan.

Pero claro, la planificación no es (o no es solamente) un escrito de corte administrativo. Como sucede con todas las nominalizaciones deverbales, "planificación" remite a un producto y a un proceso. En tanto producto, el término remite a su carácter material: se escribe, se entrega, se archiva y se consulta (cada tanto), es un texto de carácter público (por oposición a los textos privados) y constituye un género discursivo distintivo de la tarea docente y por tanto de la cultura escolar (ver Clase 3). En cuanto a su sentido procesual, pensamos en su producción y revisión permanente, en su carácter inacabado, y en la necesidad de pensar en diferentes niveles de concreción del primer esbozo que constituye la planificación anual.

En su célebre trabajo, Bajtín (1995) señalaba que "las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua". Recordemos, con el polifacético teórico y crítico ruso, que cada una de las esferas de la comunicación elaboran unos tipos de enunciados más o menos estables, a los que él llama géneros discursivos, que se caracterizan por su estilo, sus temas y sus

estructuras típicos, que van configurándose y modificándose con el decurso del tiempo. Sería un buen ejercicio preguntarnos “¿Cuáles son los temas, las estructuras y el estilo típico de las planificaciones de los docentes en alfabetización inicial?” En otras palabras: ¿cuáles son los rasgos fundamentales del género “planificación” y, en particular, en el área de Lengua?

El problema de las grillas

Al contrario de lo que puede suceder con los temas de otras áreas, son escasos los saberes del área de Lengua pasibles de ser “distribuidos” a lo largo de un ciclo lectivo. En efecto, un docente puede decidir enfatizar una regla ortográfica puntual en determinado mes del año, si bien es obvio que necesita ser puesta en uso y revisada permanentemente.

Sin embargo, cuando revisamos los NAP de Primer Ciclo, la mayoría de los saberes propuestos son permanentes. Y esto, claro está, se debe a que el desarrollo de la comprensión y la producción oral y escrita no se producen de una vez y para siempre, sino que son saberes siempre en expansión. Este carácter “masivo” e interrelacionado de la oralidad, la lectura y la escritura hace sumamente compleja la inclusión de los NAP o de los contenidos presentes en los curriculum en una planificación tradicional, en la que los maestros “volcaban” (copiaban) los contenidos en una grilla que daba cuenta de los temas tratados a lo largo del año.

Porque, en efecto, los saberes del área de Lengua no son estrictamente “temas”.

Actividad opcional

A continuación, transcribimos algunas de las grillas que circulan en las escuelas a los fines de que los maestros las completen en su planificación anual.

Le proponemos revisarlas y responder a las preguntas que se proponen.

1. ¿Qué opina de cada una de estas grillas? ¿Qué “mezclas” de la tradición escolar y curricular se advierten en ellas?
2. Le proponemos seleccionar un conjunto de saberes del área y un proyecto de trabajo específico (puede consultar la bibliografía) y volcarlos en la grilla. ¿Es posible “traducir” la planificación en el área de Lengua en ellas? ¿Qué problemas se presentan?

3. Al final del apartado “La planificación como un relato y como un viaje” leemos una serie de aspectos que presenta Cristina Davini (2008) para considerar la planificación. ¿Es posible plantear como opción a la construcción de grillas de la planificación anual los aspectos presentados por Davini? ¿Cómo sería el formato más apropiado para hacerlo? ¿Qué cuestiones tampoco serían fáciles de “volcar”?

Tiempo	Contenidos	Actividades

Tiempo	Objetivos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Actividades

Propósitos del año:				
Tiempo	Nombre del proyecto	Propósito del proyecto	Contenidos	Evaluación

Tiempo Nombre de la unidad didáctica	Contenidos	Recursos

Duración	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Lecturas

En efecto, considerar la producción de una planificación anual en Lengua y en Primer Ciclo plantea desafíos específicos para la escritura de los docentes. Sin embargo, esta es necesaria, por diversos motivos: permite al docente tener claro cómo orientará su propuesta de enseñanza para todo el año, es una herramienta

para comunicar a la institución y a los colegas su plan de trabajo, dejarla a disposición en caso de que otro docente asuma el grado, entre otras cuestiones.

La autoevaluación de la planificación

En el encuentro presencial, hemos trabajado con un material que, entendemos, resulta útil para la autoevaluación de las planificaciones anuales, y en particular de la propuesta institucional en alfabetización. Se trata de una grilla –construida a partir de los Núcleos de Aprendizajes Priorizados– que permite analizar, en términos de situaciones de enseñanza, aquellas que se han desarrollado a lo largo del año; pero por supuesto también resulta útil para considerar antes de iniciar el año escolar, e ir testeando a lo largo del ciclo lectivo la oferta que se va haciendo a los alumnos:

SITUACIONES DE ENSEÑANZA – LENGUA – PRIMER CICLO			
Situaciones de enseñanza en las que los niños y niñas...			
	1er grado/año	2do grado/año	3er grado/año
Exploran libros en la biblioteca y eligen lo que se va a leer			
Escuchan textos leídos por el docente			
Escuchan textos narrados por el docente			
Renarran cuentos			
Narran experiencias personales			
Escuchan y aprenden poesías o canciones			
Participan en conversaciones a partir de lo leído			
Leen palabras pertenecientes a un campo semántico			
Leen oraciones que forman parte de un texto			
Leen textos literarios y no literarios, con o sin imágenes que los acompañen			

Identifican palabras o expresiones dentro de un texto			
Releen o escuchan releer con distintos propósitos			
Practican la lectura de un texto o partes de un texto en voz alta			
Deciden qué y para quién van a escribir			
Les dictan textos al maestro			
Copian los textos escritos entre todos para conservarlos			
Escriben textos por sí mismos			
Leen en voz alta lo que escribieron			
Revisan y corrigen los escritos con la ayuda del docente			
Escriben listas de palabras			
Reflexionan sobre el sistema alfabético de escritura para leer o escribir palabras			
Reflexionan sobre el uso de mayúsculas y de los signos de puntuación correspondientes al ciclo			
Aprenden reglas ortográficas			

Gaspar y González, "Situaciones de enseñanza para 1er. ciclo" (adaptación), en: *Entre docentes de escuela primaria. Tercer encuentro: Dimensión Calidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009

Actividad opcional

Le proponemos considerar cómo utilizaría esta grilla en un encuentro de capacitación. Es decir, cómo la presentaría, a partir de qué materiales les propondría a los maestros usarla (sus carpetas didácticas, libros de texto, cuadernos de alumnos) y cómo realizaría la puesta en común.

La planificación como un relato y como un viaje

Es interesante pensar que, por oposición a otros géneros distintivos del trabajo docente (actas, informes, boletines de calificaciones, etc.) y de la formación o capacitación (registros, observaciones, narrativas pedagógicas, etc.), la planificación refiere siempre al futuro y, en este sentido, es un relato de anticipación. Esta idea de la planificación como relato se enlaza con lo que sostiene Kieran Egan, quien insta a pensar el relato en distintas esferas de la enseñanza, y también le otorga al currículum ese carácter:

“el currículum en su conjunto es el gran relato que les tenemos que contar a nuestros niños. Igual que las tribus primitivas les contaban los mitos a los niños, podemos pensar en el currículum como la tradición de nuestra compleja tribu. Los mitos de la tribu codificaban todo lo verdadero y significativo. Esta forma de pensar nos estimula a pensar el currículum como una narración **coherente** de los aspectos **más ciertos** y **significativos** del mundo y de la experiencia” (Egan: 1999; 143; el subrayado es nuestro)

Los criterios que hemos subrayado en la cita de Egan nos proponen un profundo reto cuando consideramos que las planificaciones (y el currículum) no son textos administrativos, sino relatos que nos desafían en términos de coherencia, veracidad y significatividad. Relatos sobre lo que sucederá, sobre lo que haremos y sobre lo que irán haciendo y aprendiendo los chicos. Relatos que nunca están cerrados del todo, porque se van recreando en la vida misma del aula. Están al comienzo de la tarea, e idealmente se releen a medida que transcurre el año escolar; y generan otros relatos, más breves en sus tiempos (los proyectos, las secuencias, las unidades didácticas, o como llamemos a estas unidades menores de la planificación anual).

Les proponemos considerar la planificación en términos de relato, de la mano de algunos conceptos de la narratología:

Un relato nunca es el primero, sino que se constituye en función de diferentes relaciones de *intertextualidad* con otros. Cualquier relato tiene una forma (incluso cuando trastoca la canónica) que lo identifica como tal. Y las planificaciones entendidas como relatos se alimentan de otros, como las planificaciones de los colegas o las narrativas que se leen o escuchan en los pasillos, en los recreos, en las salas de maestros; las ideas que nos preceden, fruto de la práctica de colegas que tal vez nunca conocimos, pero se han integrado en la tradición de la escuela misma;

los libros de texto, las revistas, los materiales escritos a los que accedemos o hemos accedido en nuestra formación; nuestras propias experiencias como alumnos y también como docentes; los saberes acumulados por las investigaciones y a los que hemos accedido y sobre los que hemos reinventado. Son todos relatos, algunos distintos entre sí, que explican (porque todo relato también explica) cómo llega a suceder algo.

Este “cómo llega a suceder” puede dar lugar a diferentes *historias*, con diferentes participantes, que realizan diferentes acciones. El relato antiguo de que los chicos primero aprenden las unidades menores (las letras) para luego aprender palabras y finalmente acceder a los textos que hemos revisado en la clase 9 es, justamente, una historia que es necesario poner en tela de juicio. Pero no basta con poner en tela de juicio, sino que es necesario proveer otros relatos (de varios otros relatos), que, como se señalaba en la clase 8, no solo apelen a una explicación de corte psicológico, y tampoco de exclusivo carácter especializado. Hacerse de múltiples relatos acerca de cómo aprenden los chicos a leer y a escribir permite releer y reconfigurar el propio, pero no resuelve, obviamente, la planificación.

Los relatos, como sabemos, tienen *personajes que realizan acciones*. ¿Qué hace el docente? ¿Qué hacen los alumnos? De acuerdo con la cantidad y carácter de las acciones de ambos es dable pensar el tipo de pedagogía que está en juego. Recordemos, por ejemplo, un tema que ya hemos tratado: la “actividad” –quizá la unidad mínima de la planificación escolar– se opone al “ejercicio”, en la medida en que el segundo remite a la aplicación y la reiteración de algo dado previamente, en tanto *actividad* es un término más abarcativo, sobre el que hemos reflexionado en la Clase 8. Por otra parte, tengamos en cuenta que un conjunto de sucesos se puede configurar temporal y causalmente de maneras muy disímiles, generando entonces, distintas *tramas narrativas*.

Los relatos se dan en *un marco espacio temporal*. Nuestro relato (el que nos interesa en este ciclo) tiene como *lugar central la escuela*, porque es allí donde día a día los chicos aprenden a leer y a escribir; puede ser que haya otros lugares en que esto suceda, pero nuestro lugar central es la escuela, y la escuela tal como la conocemos (podríamos inventar otras, y no estaría mal, pero sabemos que nuestra tarea como capacitadores requiere utopías pero también principio de realidad). Por otra parte, nuestro relato sobre la alfabetización amplía el *tiempo*: sabemos que esta no se da en un solo año escolar, sino que es un relato más extenso, sobre el que,

como capacitadores, es necesario insistir de manera de colaborar con las escuelas (incluso con el Nivel Inicial) para pensar una narración coherente.

Para que haya una narración, al menos según la narratología clásica, tiene que haber *intriga*, algo del orden de lo inesperado, y que por tanto motoriza el deseo... Los conflictos, entonces, no son entendidos como *problemas*, en el sentido en que se utiliza el término en la vida cotidiana, sino justamente aquello que tiene que existir para que haya relato. La idea de la intriga en la planificación es interesante, por otra parte, en otros sentidos: por un lado, porque permite al maestro asumir una mirada interrogativa sobre los aprendizajes de sus alumnos, es decir, ir evaluando cómo van y también sorprenderse cuando hay *elipsis*, es decir, cuando un niño "de pronto" se hizo acabadamente de un saber, sin pasar necesariamente por algunas etapas de los procesos que describe un modelo de aprendizaje. También es interesante pensar la intriga, puesto que permite considerar su planteo, su desarrollo y su resolución, por oposición a una simple sucesión de hechos (tal como sucede con las actividades que se suceden entre sí sin ninguna conexión entre ellas).

Ahora bien, nos interesa complejizar un tanto la comparación: una planificación (en tanto objeto discursivo) es un relato de anticipación; y la historia que se cuenta ¿qué es? Cristina Davini (2008) sostiene que se trata de un viaje, en el que el docente considera:

- el destino al que se irá: los logros finales de aprendizaje;
- el por qué o para qué: la relevancia de esos logros de aprendizaje;
- los lugares que se visitarán: los contenidos implicados en ese logro;
- qué se hará en ese lugar: las actividades, sean estas puntuales o se lleven a cabo a lo largo de todo el proceso;
- qué se necesita llevar: los recursos (materiales de lectura, consignas, imágenes, recursos de video o audio, objetos).

Creemos necesario insistir en la previsión de todos estos aspectos a la hora de pensar en una planificación, pero también a la hora de trabajar con los docentes en instancias de capacitación. Pongamos por caso, un curso en que se alienta sobre el abordaje de la literatura, y el foco está puesto en su relevancia y en los textos que se pueden ofrecer: los maestros pueden convencerse de la primera cuestión y ampliar su horizonte respecto de los materiales de lectura disponibles; sin embargo,

al no tener en cuenta los contenidos implicados y los logros de aprendizaje esperados, difícilmente podrán “traducir” lo aprendido en términos de “enseñanza” y de “aprendizaje”, o peor aún, abordarán la literatura solo como una experiencia interesante del aula, que puede quedar confinada a una lectura oral semanal, a la manera de un “recreo”.

La planificación de unidades menores de trabajo

Si bien es compleja la producción de una planificación anual (por los formatos que requiere), las unidades menores de trabajo son más asibles. En este sentido, nos interesa considerar diferentes alternativas para ellas. Estamos hablando de tres modos distintos de organización: los **itinerarios**, los **proyectos** y las **secuencias con un único libro o tema** (en cuanto a los temas, nos referimos estrictamente a temas del mundo).

Itinerarios

Un itinerario, como su nombre indica, supone que en el aula se escogen diversos textos que tienen algo en común:

“Un cuento, una poesía, una carta son siempre el punto de partida para la lectura de otros textos: porque un personaje nos ha conmovido y queremos seguir leyendo sus historias o porque un tema nos ha despertado la curiosidad. Así, la lectura casi nunca termina con un texto, sino que conduce a otros.”

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 72

Pensar en términos de itinerarios supone considerar básicamente la lógica de la lectura: cuando un lector lee y escoge por sí mismo qué leer, y cuando termina un libro, normalmente (y los chicos más) quiere leer otro libro que se relacione con aquel que leyó por algún motivo. Sabemos, los chicos van a las bibliotecas y dicen “quiero otro como este”. Ese “otro como este” nos está marcando que un lector va desarrollando un camino, una propia bitácora de lectura, y muchas veces vuelve sobre lo mismo, entendido “lo mismo” de muchas maneras posibles. Algunas posibilidades para lo “común” de *itinerarios literarios*:

- *Un personaje o tipo de personaje.* Piratas, osos, príncipes y princesas (en cuentos tradicionales y no tanto), malvados de los cuentos, caballeros, entre otros. Es interesante considerar que estos entre otros personajes se

presentan de un modo particular en la tradición literaria (por ejemplo, las brujas o los ogros), pero que la literatura actual (y la infantil también) juega con ellos y los presenta en algunos textos de modos alternativos (hay brujas que casi son hadas y ogros a los que les cae mal comerse a los chicos).

- *Libros de un autor*, para comprender los mundos que le interesa crear a ese escritor, e introducirse en estilos, modos de contar, temas, tipos de personajes, voces, etc. que construye habitualmente en sus textos. Pongamos por caso la mayoría de los libros de Gustavo Roldán, en que los personajes son animales, buena parte del relato está desarrollada mediante diálogos, y el tono es, en general, humorístico.

- *Libros con lugares* específicos en que se desarrollan los hechos, por ejemplo, cuentos, poesías y novelas de bosques, de desiertos, mar, ciudades o pueblos pequeños.

- *Un género literario*, por ejemplo, un conjunto importante de poesías (ver en la bibliografía el proyecto "Poesía con los chicos", que también podría ser un itinerario), cuentos y novelas epistolares o que incluyen cartas (a los niños les interesan mucho estos textos, porque es una manera de entrometerse ilusoriamente en el mundo interior de los personajes, y en este sentido comienzan desde pequeños a pensar en el punto de vista narrativo, sin necesariamente conocer este término especializado).

- *Una estructura o juego del lenguaje específico*. Esta propuesta permite adentrarse también de manera casi natural en el mundo grande de la literatura, en la medida en que de manera inconsciente los niños pueden ir concentrando su atención y su conocimiento en la noción de estructura, es decir, en aspectos formales.

Recomendación de lectura

Le proponemos leer los siguientes itinerarios propuestos en los *Cuadernos para el aula. Lengua 1, 2 y 3*. Es una buena oportunidad para analizar distintos tipos de itinerarios y determinar a qué tipo corresponde cada uno.

- *Cuadernos para el aula. Lengua 1*: “De escobas voladoras y sombreros alados” (pág. 87) y “De patas, garras, hocicos y plumas” (pág. 88)
- *Cuadernos para el aula. Lengua 2*: “El famoso número tres” (pág. 72) y “Repetidos o encadenados” (pág. 74)
- *Cuadernos para el aula. Lengua 3*: “Engañadores y engañados” (pág. 66), “Transformaciones” (pág. 74) y “Los textos de un autor” (pág. 77).

En cuanto a los *itinerarios no literarios*, entendemos que en Primer Ciclo los temas son el plato fuerte para su abordaje, y justamente alentamos a que esos temas entren en consonancia con los NAP y los saberes incluidos en los diseños curriculares provinciales de las distintas áreas curriculares o campos de conocimiento. En este sentido, debemos señalar que la presencia de libros de no ficción para primeros lectores es bastante escasa en las escuelas, y también en el mercado editorial (con excepción tal vez, de los libros sobre animales). Sin embargo, muchas escuelas cuentan con enciclopedias infantiles. También es posible trabajar con otros libros de no ficción, tal vez no escritos para primeros lectores, pero que permiten abordar algunos temas del mundo natural y social. Seguramente una de las tareas de un capacitador en Lengua será informarse sobre los materiales disponibles en las escuelas con las que está trabajando y colaborar con los docentes en la selección y ampliación de este acervo. Inclusive, se recomienda considerar con los maestros la enorme puerta de acceso a la información que para ellos y para los chicos representan hoy las TICs e incluirlas como herramienta para buscar información, leer y aprender, ya desde el comienzo de la escolaridad.

Cabe señalar que en Primer Ciclo (sobre todo en 1° y 2° grados) se lee muy poco sobre estos temas. Lo más habitual es que los docentes los “expliquen” oralmente y luego propongan realizar algunas actividades de escritura. Por ello, consideramos importante trabajar con los maestros sobre la necesidad de abordar itinerarios de lectura de textos de no ficción (y no solo de un texto presente en un

manual escolar), lo que permite considerar la lectura de textos no literarios como fundamental para el desarrollo de los niños como lectores, lo cual impacta favorablemente para el abordaje de estos textos en Segundo Ciclo.

Actividad opcional

Les proponemos revisar los *Cuadernos para el aula* de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología. ¿Qué temas se presentan allí? ¿Qué textos se propone leer? ¿Qué libros conoce usted que permitirían abordar la lectura de textos no literarios referidos a esos temas?

Como vemos, las posibilidades para configurar itinerarios lectores son múltiples. A lo largo de un itinerario se van desarrollando distintas aproximaciones, por medio de los textos, al tema que lo constituye. Ahora bien, ¿qué peligros hay cuando se realiza un itinerario de lecturas?

- El aburrimiento o el hartazgo es un peligro sobre el que es necesario estar alerta. En otras palabras, se abordan tantos textos en un itinerario que este se extiende demasiado en el tiempo. Esto provoca que no se puedan plantear otros recorridos. La escuela es siempre apertura y es necesario justamente abrir a cuestiones diferentes, a mundos alternativos, a esos mundos posibles de los que nos hablan distintos autores, por ejemplo Bruner en su fantástico *Realidad mental y mundos posibles*.

- Es habitual que los docentes consideren primero la "idea" en lugar de partir de los libros disponibles, lo que hace que después el itinerario no se pueda concretar. Partir de una idea puede ser muy interesante para ampliar la biblioteca real o mental, buscar y rebuscar, dar con que hay muchos más de los que imaginábamos. Pero es necesario realizar estas búsquedas con antelación y en caso de no encontrar suficientes materiales, optar por otro itinerario.

- Cuando a veces no se cuenta con suficiente material o se desconoce parte del tema, el itinerario se puede tornar forzado, es decir, se expande a tal punto que se esfuma la idea que le dio lugar.

Proyectos

Mucho se ha escrito sobre la pedagogía de proyectos, sobre su relevancia en relación con el sentido, puesto que al suponer una producción final (un escrito, una dramatización, una exposición, una muestra) que se anticipa a los alumnos desde el comienzo, las diferentes actividades intermedias se relacionan con algo que se está produciendo. Se espera que cuando el docente anticipa el proyecto, los niños se motiven a encararlo y se involucren activamente a lo largo de todo el proceso. Esta producción final es un punto de llegada que genera entusiasmo por la tarea en los niños y el docente a la vez que reordena las prácticas de lectura y escritura en función de un propósito final.

Tengamos en cuenta que cuando el "producto final" es el propósito que se le comunica a los alumnos, que no es (o no solo es) el que tiene en cuenta el maestro. Esta cuestión es fundamental, pues uno de los peligros de la pedagogía por proyectos es confundir el propósito que se les comunica a los alumnos con los propósitos didácticos, lo que a veces puede hacer perder de vista los saberes implicados y el no formular actividades coherentes con la especificidad del área.

Otros peligros de los proyectos son:

- Extender demasiado algunas etapas, en general las primeras, y abarrotarse al final porque se acaba el tiempo. En general, cuando esto pasa, los maestros dejan de trabajar con proyectos, porque cuando los concluyen, terminan resolviendo ellos una cantidad de cuestiones que deberían, en realidad, realizarse en el aula y con los alumnos.
- Ser demasiado ambicioso, no medir los pasos: a veces esto lleva a que la propuesta se diluya y no se llegue a concretar. O, en el caso en que la producción de los recursos insuma demasiado tiempo, esfuerzo y/o costo, la propuesta adquiera el carácter de "evento" irrepetible porque complejiza demasiado las condiciones de trabajo de los maestros y de la escuela.

En este sentido, es importante pensar que un proyecto no necesariamente debería ser muy extenso, y que las producciones finales pueden ser modestas, por ejemplo:

- un afiche sobre un tema a partir del que se ha leído suficiente información;
- fichas sobre determinados ejemplares de una categoría, por ejemplo, animales de la región o una galería de personajes presentes en un itinerario

(dibujo, nombre y breve descripción) sobre la que después se realizará una exposición para otros niños;

- la renarración escrita y conversión de un cuento a un rotafolio.

Otros proyectos pueden ser más ambiciosos, y seguramente requieren de parte del maestro un análisis profundo de su relevancia pedagógica, su propósito final, las actividades intermedias y de cómo comunicar su sentido a los niños en el marco del proyecto, la consideración de los saberes implicados, los recursos y el tiempo que insumirá.

Antes de continuar

Como bibliografía de esta clase anexamos tres proyectos que se han implementado en el "Proyecto de Desarrollo Profesional de Alfabetización inicial"¹: "Poesía con los chicos", "Cartas que van y vienen" y "Uno más para la colección".

¿Considera que "Cartas que van y vienen" es un proyecto en sentido estricto?
¿Por qué?



Secuencia "Poesía con los chicos"



Proyecto Cartas



Uno más para la colección

Secuencias con un único libro

El abordaje de un único libro es quizá la más frecuente de las formas de organización de la planificación didáctica (en lo que a unidades menores que la anual se refiere). Nos estamos refiriendo a libros, porque, como señalábamos en los *Cuadernos para el aula*:

¹ En clases anteriores nos referimos a este Proyecto coordinado por el área de Lengua y la Dirección de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la Nación.

“El trabajo con libros supone una relación diferente con lo escrito, ya que el lector necesita moverse entre índices, títulos y subtítulos, y así toma conciencia de que cada libro es una ‘totalidad’ que lo está esperando para seguir leyendo. Además, la lectura no es ajena a la corporeidad, a las texturas de las hojas y de las tapas, a los colores y a los matices, al abrir, cerrar y hojear de contrabando. Un libro permite ser escudriñado, abierto al azar... El libro conserva cierto aire de ‘cofre, de enigma que promete ser descubierto”

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 21

Y vale la pena señalar que no solo estamos hablando de literatura, sino también de libros de no ficción. Uno de los aspectos importantes antes de considerar, cómo se construye una secuencia, lo constituye la selección del libro que se abordará:

“en el siempre escaso tiempo escolar, solo vale la pena detenerse en *textos que sean potentes* por su calidad literaria y por las resistencias que oponen a la lectura. No todos los libros para niños tienen estas características. De hecho, se encuentran en el mercado editorial abundantes ejemplos de materiales que recurren a estereotipos en las imágenes y en las historias, y que no tienen una ambición estética. En consecuencia, hallar un libro para niños que valga la pena supone descartar muchos en el camino. En esa selección, el docente pone en juego tanto su conocimiento sobre títulos, autores y editoriales como sus saberes acerca de la literatura, que le permiten juzgar de manera consciente los méritos de unas obras por sobre otras.”

Gaspar y González: 2007: 30

Actividad opcional

En la última cita comentábamos dos cuestiones centrales para la selección de los libros de literatura: su cualidad y calidad literaria (es decir, su ambición estética por contraposición a los estereotipos o a la literatura didáctica) y su grado de dificultad (para que los niños efectivamente aprendan, es necesario seleccionar obras más complejas de las que puedan abordar solos o fuera de la escuela con ayuda de los adultos). Otros criterios han sido trabajados por ustedes en la actividad final de la Clase 7.

¿Cuáles serían los criterios para la selección de libros no literarios?

Decíamos que las secuencias con un único libro son las más habituales en las escuelas (cuando se utilizan libros, por supuesto). En este sentido, las otras formas

de organización (proyecto e itinerario, que incluyen el trabajo con más de un libro) podrían pensarse, también, como una sucesión de secuencias de varios libros en los que hay un producto final (un proyecto) o la selección se relaciona con algo común (el itinerario).

A pesar de que los proyectos y los itinerarios son de mayor envergadura temporal, consideramos que planificar secuencias didácticas a partir de un único libro es una tarea altamente compleja, porque justamente en ellas se juega la pericia del docente en cuanto a combinar saberes de diferentes ejes, desarrollar actividades con sentido (más estrictamente didáctico pero con sentido al fin), y prever un manejo del tiempo que no lleve a “exprimir” una lectura de manera tal que se llegue al hartazgo. La idea de secuencia desafía al docente a considerar las múltiples aproximaciones que el libro tolera sin renunciar a la experiencia estética o a la curiosidad (la totalidad del libro, las imágenes, la historia que se cuenta y sus partes, las palabras y juegos del lenguaje presentes, etc.). Además, se espera que al finalizarla se gane una historia más, un libro más, un saber más, para esa memoria de lectores que los chicos van acrecentando a lo largo de su escolaridad.

Recordemos que en el caso particular de las secuencias a partir de literatura existe el peligro de didactizarla, ya no solo con fines moralizadores, sino de olvidar la necesidad de prever otros tiempos en el plan anual en los que se lee con otros fines y otras modalidades mencionados en las Clases 6 y 7. En efecto, el par literatura y planificación puede ser entendido como un achicamiento para la literatura misma, por lo que es necesario plantear la importancia de situaciones de abordaje de literatura diferentes, de lectura más libre, menos planificada, en la que cada chico pueda tomar sus propias decisiones sobre qué, cómo y cuándo leer, para construir también su propio proyecto personal de lectura. Sabemos de la importancia de esas situaciones, de que sean habituales y sistemáticas, y que se integren a la planificación desde el punto de vista de un tiempo que se le destina.

También sabemos de la importancia de situaciones de lectura en las que el maestro simplemente lee para los niños, con el fin de ganar un libro más, una historia o un poema más, para esa memoria personal de cada chico y del grupo como lector. Junto con ellas, alentamos a la conformación de círculos de lectores (real, en tanto círculo de los cuerpos; y también metafórico, porque en un círculo todos tienen el mismo lugar), porque como dice Graciela Montes:

“Estas formas de intervención, las del círculo, suponen una escena de lectura en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto.”

Sabemos que formarse como lector es leer mucho. Y en eso de leer mucho supone, entonces, leer lo que cada uno ha elegido, y también leer en el aula, con el maestro, algunos libros que el adulto selecciona cuidadosamente también para enseñar a leer y a escribir con literatura.

El capacitador como colaborador en la planificación

Este título es una declaración de principios: consideramos que los capacitadores tienen dentro de su ámbito profesional la tarea de colaborar con los maestros para que autoevalúen sus propias planificaciones, los ayuden a desarrollar estrategias apropiadas para diseñarlas, y les ofrezcan algunas prediseñadas que puedan probar en sus aulas, recrearlas y modificarlas.

Sabemos que el último punto puede traer confusiones. No nos referimos a “bajar recetas” en el sentido de que los capacitadores “entreguen” un material predigerido y pensado por otros para que “apliquen”. Estamos hablando de algo bien distinto. En efecto, en varios proyectos de capacitación de maestros, y en particular en el Proyecto Nacional de Alfabetización Inicial se trabaja con secuencias prediseñadas. Los propósitos son múltiples: sabemos que pensar las prácticas de enseñanza es más asible cuando un grupo de maestros encaran una planificación común; de esta manera, en instancias colectivas de reunión de maestros se leen, discuten los sentidos de las distintas propuestas y actividades, y se proponen modificaciones, sobre las que también se discute su sentido y relevancia. En otros encuentros, los maestros tienen la posibilidad de mostrar lo realizado, comentar qué modificaron, por qué, pensar juntos en las alternativas y evaluar su eficacia. También es posible considerar recreaciones más amplias, “inspiradas” en un material escrito probado por todos. Al respecto, Anne Marie Chartier (2007) señala:

“Al ‘enfrentarse’ con textos académicos, los profesores privilegian las informaciones directamente utilizables, el “cómo hacer” más que el “por qué” hacer, los protocolos de acción más que las explicaciones o los modelos. El trabajo pedagógico se nutre frecuentemente del intercambio de “recetas” reunidas gracias a los encuentros y a las casualidades. Las recetas que fueron validadas por los colegas con quienes pueden discutir y que son suficientemente flexibles para autorizar variaciones personales son adoptadas más fácilmente que aquellas que son expuestas en publicaciones didácticas.”

Chartier, 2007: 72; la traducción es nuestra.

Se trata, entonces, de que ese trabajo pedagógico se nutra gracias a encuentros no casuales, sino enmarcados en la integralidad de un proyecto de capacitación. Por otra parte, creemos que la posibilidad de compartir esas discusiones también forma al capacitador, quien se enfrenta con mayor o menor crudeza a las condiciones de enseñanza, la cultura escolar, la tradición y las imposiciones más o menos inamovibles de las instituciones escolares. Es decir, discutir con los maestros las planificaciones didácticas nos ayuda a no perder de vista la realidad escolar, al mismo tiempo que nos desafía ampliamente en relación con nuestros saberes disciplinares y didácticos.

En particular, para ir concluyendo esta clase, nos interesa reflexionar acerca de dos instancias posibles para un capacitador que aborda con los maestros el tema de la planificación didáctica: colaborar para prever y colaborar para tener presentes criterios didácticos.

Colaborar para prever

Creemos que, se ofrezcan o no planificaciones previas, una de las tareas del capacitador es colaborar con los maestros en una serie de pasos (más o menos recursivos) que permiten pensar una planificación con libros.

Leer "levantando la cabeza". En primer término, leer el libro y apreciarlo en sí mismo; *no* dejarse llevar por la tentación de leerlo *inicialmente* pensando en las actividades que se realizarán con él. Es conveniente tomar notas sobre lo que llama más la atención, lo que resulta original, divertido, extraño; también sobre aquello que el libro nos evoca. Esta idea está presente en un texto de Roland Barthes (1994):

"¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de *leer levantando la cabeza*?"

Barthes, 1994.

La idea de leer levantando la cabeza es metafórica pero también material: según Barthes, se trata de esos momentos en que leemos y el flujo de imágenes que la

lectura nos suscita es tal que necesitamos, justamente, levantar la cabeza para zambullirnos en nuestro interior, para tomarnos un respiro. Creemos que esto no sucede solo con la lectura literaria, pues si bien las operaciones de comprensión propias de los textos de no ficción generan otros detenimientos, por otros motivos (tal vez más ligados a la comprensión), se requiere una lectura con pausas, que cada lector va viviendo. La idea es vivir esta experiencia de lectura, y al mismo tiempo ir tomando notas de aquello que va surgiendo mientras se lee: anotar otros libros, personajes, historias, también experiencias vitales, otros textos del autor, etc. Estas primeras notas serán un insumo importante para pensar luego actividades. Como señala Cecilia Bajour (2008), la conversación literaria supone poner en común esa experiencia. De allí que un encuentro de capacitación constituye una ocasión importante para ese ejercicio, puesto que los textos permiten múltiples lecturas que, al compartirse con otros, tornan más rica la comprensión e interpretación.

Analizar. Luego de una primera lectura o varias relecturas, la propuesta es asumir una mirada analítica, que consiste en considerar el tipo de invitación que el libro ofrece en tanto experiencia de lectura (rápida, detenida, relecturas posibles). Esta experiencia se relaciona con diferentes aspectos, por ejemplo para los textos literarios la extensión (si puede ser leído de un tirón o si requiere diferentes sesiones de lectura para llegar al final), el tipo de narrador, la puesta en intriga, el tiempo de la historia y el ritmo del relato, las características del inicio (pausado, abrupto, por ejemplo) y del final (previsible, inesperado, abierto, etc.), la relación entre las palabras y las imágenes, el diseño, entre otras cuestiones². En cuanto a los textos de no ficción, también es importante analizar el tema (su lejanía o cercanía con los saberes enciclopédicos del grupo de niños), la voz, el grado de reformulación interna del texto, las relaciones entre los conceptos, la calidad y función de las imágenes, la presencia o no de recursos propios de los textos expositivos, entre otros³.

Todos estos, entre otros, son aspectos que hacen a pensar cuál es la invitación que está implícita para la lectura de un libro o un texto en particular. No nos referimos a un análisis exhaustivo, sino a colaborar con los docentes en que cuenten con una batería de cuestiones a observar en los textos, lo que permitirá pensar planes alternativos. Algunas de estas cuestiones se harán particularmente interesantes en algunos libros, y en otros no serán relevantes.

2 Sobre estos aspectos volveremos en la clase 14 del Ciclo.

3 Algunas de estas cuestiones se presentarán en la clase 13 del Ciclo.

Y para pensar lo que vamos a abordar con los chicos, necesitamos también tener en cuenta otros aspectos, entre ellos los siguientes:

Investigar sobre otras obras del autor, la colección en la que está inscripto el libro (si es así), la editorial, la fecha de primera edición. Toda esta información permitirá realizar una lectura contextualizada y contar con datos que luego podrán hacer crecer las ideas para el abordaje del libro en el aula.

En cuanto a la *planificación de actividades*, es necesario señalar que los maestros suelen dedicar a veces excesivo tiempo inicial a los paratextos: mirar la tapa y el título, anticipar el contenido del libro, decir el nombre del autor, ir a la contratapa, etc. Si bien es importante que los niños conozcan qué se está leyendo, comenzar siempre de la misma manera rutiniza el acercamiento a los libros. La potencialidad de estas tareas depende de las características de cada obra: muchas veces la tapa y el título no ayudan a anticipar el contenido –aunque no siempre es interesante hacerlo, sobre todo, tratándose de literatura- o inducen a anticipaciones que luego se deben descartar con la consabida frustración que esto puede producir a los pequeños lectores.

Es importante imaginar, compartir y discutir *qué se puede leer en las sucesivas relecturas*. Por ejemplo, para los relatos literarios: primero la historia, en segundo lugar las motivaciones de los personajes, las sorpresas que el libro depara, el relato y las voces de los personajes, las imágenes y sus posibles sentidos, la concentración de la atención en un detalle a lo largo de varias páginas, etc.

En cuanto a las *actividades más propiamente alfabetizadoras*, un paso importante es trazar algún campo semántico con las palabras presentes en el texto y asociadas, que podrá ser reutilizado en el momento de armar la secuencia para los niños que se están iniciando en la alfabetización inicial. Estas palabras (transcriptas en distintos soportes –afiches, tarjetas, diccionario del aula– conformarán un “banco de datos” disponible para los chicos en instancias posteriores de escritura⁴. También será importante analizar las expresiones o palabras que se reiteran, que pueden ser objeto de lectura por parte de los chicos, incluso cuando aún no puedan leer convencionalmente.

4 Recomendamos la lectura del apartado “¿De dónde obtiene los chicos información para la escritura de palabras” en *Cuadernos para el aula. Lengua 1*, p. 122.

Por último, y sobre todo: si bien es probable que un libro provoque múltiples asociaciones y temas interesantes, es usual que en las aulas se salte rápidamente a otra cosa. De allí que recomendamos a los capacitadores alentar a los maestros a *planificar “quedándose en el libro”* durante un tiempo, obligarse a releerlo varias veces en lugar de saltar rápidamente a pensar en otros temas para las clases y a en actividades no relacionadas directamente con el libro mismo. Además de la lectura “devoradora” (que es una lectura de querer llegar rápido al final, para conocer la resolución de una intriga o para terminar de capturar un conjunto de información) es necesaria una lectura más pausada, más lenta, que por supuesto se hace mucho mejor con otros y, sobre todo, con un experto que pueda ayudar a compartir las interpretaciones, analizar, diseñar relecturas y actividades concretas.

Colaborar para tener presentes criterios didácticos

Como hemos visto en el artículo de Beatriz Diuk (bibliografía obligatoria de la Clase 9), la alfabetización inicial consiste en el “tramado” de múltiples “hilos”. La planificación didáctica, entonces, consiste en diseñar una propuesta alfabetizadora en la que estos se den. Seguramente, el mayor desafío consiste en que no solo estén presentes, sino que puedan integrarse a propósito de un libro, un texto, una experiencia, un tema del mundo social o natural. De allí que a continuación presentamos algunos criterios que, a nuestro entender, permiten testear las propuestas, y por tanto incluir aquellas cuestiones que están ausentes en una propuesta puntual:

- ¿Observamos una promoción articulada de los distintos ejes: leer, escribir, hablar, escuchar, reflexionar sobre el lenguaje?
- ¿Hay un trabajo equilibrado con distintas unidades: texto, frase, palabra, relación letra-sonido?
- ¿Se verifica –en las distintas secuencias, itinerarios o proyectos del año– una gradual delegación de la responsabilidad en las tareas de lectura y escritura de palabras, frases y textos para el paulatino logro de la autonomía?
- En cuanto a la lectura, ¿hay situaciones de lectura en colaboración (el maestro lee por los chicos), lectura individual (los chicos leen por sí mismos) e incluso lectura en pequeños grupos?

- En cuanto a la lectura, ¿se presentan situaciones de escritura en colaboración mediante el dictado al docente, escritura en pequeños grupos, escritura individual (los chicos escriben por sí mismos)?
- ¿Se considera un equilibrio entre propuestas globales (contextualizadas) y de enseñanza explícita del lenguaje *per se* (reflexión descontextualizada)?

Recapitulación

Comenzamos esta clase por delimitar el género “planificación didáctica” y reflexionar acerca de los múltiples requerimientos que supone para el trabajo docente; al mismo tiempo, analizamos cómo ciertas presiones institucionales hacen de ella un objeto que a veces pierde su sentido. A partir de estas constataciones, nos interesó pensarla como un relato y como un viaje, metáforas que, a nuestro entender, permiten eliminar su carácter rutinario y puramente administrativo.

En la segunda parte de la clase nos abocamos a pensar qué implica planificar en Primer Ciclo, y presentamos tres estructuraciones posibles para las unidades menores que la planificación anual. Por último, consideramos de qué formas el capacitador puede colaborar con los maestros en la tarea de planificar, mediante el análisis de secuencias, de su producción y de la autoevaluación. Sin lugar a dudas, la planificación didáctica es el lugar de la invención, de la creación, y también un tema propicio para las reuniones entre docentes o las instancias de capacitación, pues constituye un objeto interesante, en donde la teoría y la práctica se enlazan muy estrechamente.

Actividades finales de resolución obligatoria

1) Usted ha sido convocado a sumarse a un proyecto de capacitación para docentes de Primer Ciclo. Uno de los componentes del proyecto son las propuestas de trabajo de la bibliografía que se anexa a esta clase, y parte de la tarea de capacitación consiste en que los maestros las desarrollen, recreándolas y poniéndolas en práctica, para abordar situaciones y consignas compartidas de trabajo en las aulas. Los maestros están entusiasmados con las propuestas; sin embargo, le comentan que los niños ya cuentan con libros de texto, y no saben cómo combinar su abordaje con

las propuestas que usted les aporta. Exponga y justifique qué orientaciones les haría (extensión máxima: 1 carilla).

2) Le proponemos revisar los siguientes fragmentos de planificaciones anuales de un grupo de maestros de primer grado y de un grupo de maestros de segundo grado. Se trata de planificaciones correspondientes al ciclo lectivo 2010. Para ese análisis es interesante considerar, entre otros aspectos:

- ¿Alguna de las dos grillas empleadas resulta más “amigable”? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades se advierten para el “volcado” en una grilla anual de su plan de trabajo? ¿Hay reiteraciones innecesarias, distinciones poco estrictas?
- ¿Qué problemas observa en cuanto a la delimitación del alcance de los contenidos (por ejemplo: “descripción de imágenes”)?
- ¿Observa confusiones o inespecificidades respecto de quiénes realizan las acciones o de cómo se realizan (por ejemplo, en marzo-abril de primer grado: “Lectura oral de textos adecuados al nivel”)?

Seleccione uno de los dos fragmentos (el correspondiente a 1er grado o el de 2º grado). Desarrolle brevemente (extensión máxima: 2 carillas):

- Los problemas observados, en particular los que le parecen más relevantes.
- Dos orientaciones que le haría a los maestros (en función de la relevancia).
- Una orientación para el director, en relación con los requerimientos que le hace a sus maestros para la planificación anual.

Primer grado					
Tiempo	Objetivos Que el niño:	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Actividades	
Marzo Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencie letras de números. - Reconozca las letras de su nombre. - Identifique la escritura como medio de comunicación. - Escuche e interprete un relato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujo, gráfico y escritura: semejanzas y diferencias. - Significado social de la escritura. - Dibujo, gráfico y escritura: semejanzas y diferencias. - Lectura oral de 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación de mensajes orales y escritos. - Exploración, análisis y comentario acerca de la escritura: informar, orientar, señalar... - Escucha de lecturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura espontánea. - Escritura espontánea a partir de consignas. - Relacionar imagen con palabra. <p>Plan lector <i>¿Dónde está mi tesoro?</i></p>	

	- Describa, enumere y organice listados.	textos adecuados al nivel. - Significación de la lectura. Lectura silenciosa sostenida	interpretando el relato. - Identificación de personajes. - Coherencia temporal de los acontecimientos. - Lectura individual.	Lectura. Búsqueda donde dice. Sopa de letras. Completar crucigramas. Escritura de listados. Proyecto <i>Piratas en el mar</i> . Lectura de poesía. Responder preguntas. Descubrir mensajes. Escribir pistas
Mayo Junio	- Exprese gráficamente relatos coherentes. - Identifique palabras dentro de la oración. - Diferencie lenguaje oral del escrito.	- Unidades básicas de la escritura: texto, palabra y letra. - Tipos de letra. - Puntuación: punto, coma y nexos coordinantes. - Campo semántico.	- Exploración, análisis y comentario acerca de los usos sociales de la escritura: informar, orientar, señalar, actuar... - Control de la separación de palabras dentro de la oración. - La separación entre palabras y la escritura de las letras. - Escritura al dictado.	- Escritura de textos a partir de imágenes. - Identificar palabras en un texto. - Diferenciar listado de oraciones. - Descripción de imágenes. - Redactar textos con un mínimo de oraciones. - Lectura del libro del Plan Lector.

Segundo grado

Marzo-abril-mayo

Contenidos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> - Textos literarios: Poesía, adivinanzas y cuentos. - Escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral. Participación en conversaciones. - Lectura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos en distintos tipos de letra. - Escritura autónoma de oraciones. - Concepto de palabra y oración. Separación de palabras. - El abecedario. El orden de las letras. - Escritura autónoma respetando las correspondencias entre sonidos y letras, haciendo uso del punto y la mayúscula después del mismo. - Apropiación de los grafismos en cursiva mayúscula 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a preguntas en relación al texto leído. - Lectura a primera vista. - Leer a otros expresivamente. - Ordenar alfabéticamente. - Juegos de lectura y escritura. - Reconocer una oración por la mayúscula y el punto. - Corregir un texto teniendo en cuenta el uso de mayúsculas al comienzo de una oración y el punto final. - Escribir oraciones en letra cursiva. - Secuencia de actividades "Una luna junto a la"

<p>y minúscula, para la fluidez escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el vocabulario. - Participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras. - Lectura individual de "Una luna junto a la laguna". - Ortografía: r, rr, mp, mb, nv 	<p>laguna": comprensión de lectura, campo semántico y signos de interrogación, dos puntos y comillas.</p>
---	---

mayo - junio - julio

Contenidos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> - Textos: cartas. - Partes de la carta. - Escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral. - Escritura de cuentos. - Participación en conversaciones. - Clase de palabras: reconocimiento de los sustantivos comunes y propios. Uso de las mayúsculas en sustantivos propios. - Reconocimiento espontáneo de la concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos. - Reconocimiento de la red semántica de las palabras. - Reconocimiento de la red semántica de las palabras. - Lectura autónoma de textos. - Clases de palabra: el adjetivo calificativo. - Elementos de la descripción. - Escritura de descripciones en forma autónoma o en colaboración con el docente. Producción de textos descriptivos. Revisión de la propia escritura. - Noción de párrafo. - Producción escrita a través de sugerencias gráficas. - El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: la coma. Uso de los conectores Y y E. - Descubrimiento, reconocimiento y aplicación de algunas convenciones ortográficas propias del sistema. - Reglas ortográficas de uso corriente: Palabras con CA, CO, CU, QUE, QUI, CE y CI 	<p>Responder a preguntas en relación al texto leído.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraer sustantivos de las cartas. - Lectura y escritura de cartas respetando su silueta. - Reconocimiento del mensaje dentro de la carta. - Identificar sustantivos propios por el uso de mayúscula. - Escribir una historia a partir de imágenes. - Inventar el final de una historia. - Escribir cuentos de forma grupal. - Completar la regla ortográfica de QUE y QUI. - Relacionar el tipo de palabras con la función que desempeñan en un texto. - Relacionar el adjetivo con el campo semántico. - Escribir descripciones utilizando adjetivos. - Utilizar la coma para separar las palabras de una lista. - Reflexionar sobre la función de la coma y de los conectores Y, E en una oración. - Identificar palabras intrusas en una familia de palabras. - Escribir familias de palabras.

Referencias bibliográficas

Bibliografía citada

- BAJTIN, M. (1995), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- BARTHES, R. (2004), "Escribir la lectura", en: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BRITO, A. y M. del P. Gaspar (2010), "Maestros y profesores que leen y escriben", en: A. Brito (coord.), *Lectura, escritura y educación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- CHARTIER, A.M. (2007), *Prácticas de lectura e escrita. História e atualidade*. San Pablo: Ceale.
- DAVINI, M.C. (2008), *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- EGAN, K. (1999), *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- GASPAR, María del Pilar y Silvia González, coords. (2007) *Cuadernos para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2009) "Situaciones de enseñanza para 1er. Ciclo. Lengua" (adaptación), en: *Entre docentes de escuela primaria. Tercer encuentro: Dimensión Calidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MONTES, G. (2006), *La Gran Ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de lectura, Ministerio de Educación